DICTIONNAIRE

DE PÉDAGOGIE

ET

D'INSTRUCTION PRIMAIRE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE

F. BUISSON

agrégé de l'Université
Inspecteur général de l'enseignement primaire

AVEC LE CONCOURS D'UN GRAND NOMBRE DE COLLABORATEURS

MEMBRES DE L'INSTITUT, PUBLICISTES
FONCTIONNAIRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, INSPECTEURS, PROFESSEURS
ET INSTITUTEURS DE FRANCE ET DE L'ÉTRANGER

Ire PARTIE

TOME PREMIER

PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1887

Droits de traduction et de reproduction réservés.

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

DICTIONNAIRE

DE PÉDAGOGIE

ET

D'INSTRUCTION PRIMAIRE

CORBEIL. — TYP. ET STÉR. CRÉTÉ.

DICTIONNAIRE
DE PÉDAGOGIE
ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE

(PREMIÈRE PARTIE)

A

ABANDONNÉS (ENFANTS). — V. *Enfants assistés, Enfants moralement abandonnés, Orphelinats.*

ABAQUE. — Nom donné au plus ancien instrument de calcul usuel connu en Europe. Les Grecs, et après eux les Romains, se servaient, pour compter, soit dans les écoles, soit dans la vie domestique, d'une tablette en bois, en métal ou en marbre, sur laquelle des divisions parallèles, tracées d'avance, séparaient les divers ordres d'unités. Dans l'abaque le plus simple, on posait dans chaque compartiment autant de petits cailloux qu'on voulait exprimer d'unités de cet ordre. Dans d'autres on écrivait sur une mince couche de sable.

Dans un abaque romain conservé au Musée Kircher à Rome, il y a sept rainures parallèles (de 1 à un million) ; dans chacune peuvent glisser de haut en bas 5 petits boutons valant 1, et de bas en haut un bouton un peu plus gros, valant 5 : on pouvait donc, en les rapprochant, énoncer tous les nombres de 1 à 10. Deux rainures supplémentaires, à gauche, étaient destinées aux fractions et disposées de façon à compter non plus par 10, mais par 12, l'once romaine étant le douzième de l'as.

Sous toutes ces formes, l'abaque reposait, ainsi que Humboldt l'a remarqué, sur le principe fondamental de la numération écrite, la valeur de position des chiffres. Il était indispensable tant que le zéro n'était pas inventé.

Par extension on nomma aussi abaques diverses tables de calcul, dont la plus célèbre est celle de Pythagore. L'abaque primitif se retrouve encore en Russie, où il paraît avoir été importé d'Orient, et d'où il nous est venu au commencement de ce siècle (V. *Boulier*).

ABBATIALES (Écoles). — L'école abbatiale était une école spéciale, exclusivement réservée à l'instruction supérieure des novices et surtout des profès, c'est-à-dire de ceux qui, ayant terminé le temps de probation, avaient été admis à faire une profession solennelle. Il ne faut pas la confondre, comme on le fait trop souvent, avec l'école claustrale ou monacale, qui, à l'intérieur ou à l'extérieur du monastère, donnait, à tous les degrés, une instruction gratuite ou rétribuée aux enfants destinés soit à la cléricature, soit aux carrières civiles.

L'abbé, dans le sens canonique du mot, est celui qui a été élu pour père et seigneur par les religieux : sa juridiction, dit un savant bénédictin, n'est pas seulement *quasi-épiscopale*, elle est même *quasi-papale*. Il est le chef de l'école, il doit y consacrer au moins trois heures chaque jour.

Les constitutions des congrégations religieuses donnent des indications précises sur les études, les programmes, les méthodes, le régime intérieur de ces écoles, qui ont fourni à l'Eglise des orateurs, des docteurs, des pontifes et des saints.

Après le cours de théologie, qui est le couronnement obligé des études des novices, l'abbé décide à quel genre de travail le profès devra se livrer ; il apprécie pour cela les aptitudes, la vocation de chacun. Les uns étudieront les belles-lettres, la rhétorique, la philosophie ; les autres, les mathématiques, la géographie, la chronologie, l'astronomie ; tous cultiveront les saintes Écritures et les Pères de l'Eglise. Ceux qui se destinent aux lettres, et c'est le plus grand nombre, liront et apprendront par cœur des textes choisis de Cicéron, de Virgile, d'Horace. — Chaque année, en présence des visiteurs, il y aura de sérieux examens ; les épreuves pour chacun ne dureront pas moins d'une heure ; le jury se composera de trois professeurs. — Le prix de la science est tel, que l'on dispensera les élèves des travaux intérieurs et des offices nocturnes ; mais, dès quatre heures du matin, on les éveillera, afin qu'ils puissent vaquer à leurs études.

De ce rapide exposé il nous paraît ressortir qu'il n'y avait rien ni d'élémentaire ni de populaire dans les écoles abbatiales. Et si nous avons cru nécessaire de leur consacrer quelques lignes dans ce dictionnaire d'instruction primaire, c'est autant pour rectifier une opinion erronée que pour définir le sens pédagogique du mot. [L. Maggiolo.]

ABBOTT (John). — Pédagogue américain, né à Brunswick (Maine), en 1805, mort à Fair-Haven (Connecticut), le 17 juin 1877. Il était le second de cinq frères qui ont rendu de signalés services à

l'éducation américaine. John Abbott remplit les fonctions de ministre dans plusieurs paroisses du Massachusetts ; dans l'une d'elles il créa une association maternelle, à laquelle il fit un certain nombre de conférences sur les devoirs des mères dans l'éducation. Ces conférences formèrent un volume qui, publié pour la première fois en 1833, eut un succès universel et fut successivement traduit en presque toutes les langues, même en plusieurs dialectes de l'Asie et de l'Afrique. C'est le célèbre ouvrage intitulé *Mother at home*, dont on trouvera l'analyse au mot *Mère de famille*. Peu après, John Abbott se joignit à son frère Jacob, qui, auteur lui-même de livres scolaires très-estimés, avait fondé l'école de Mont-Vernon à Boston. Cette école devint bientôt célèbre par un mode nouveau de discipline : tous les règlements de l'école étaient établis par les élèves eux-mêmes, qui en surveillaient l'exécution. John, Jacob et deux de leurs frères fondèrent ensuite à New-York sur un plus grand pied le « Spingler institute », une des premières tentatives pour organiser l'enseignement secondaire des femmes. Mais, le goût de la littérature l'emportant, John et Jacob Abbott abandonnèrent la direction de cette école pour publier, chez les éditeurs Harper, de New-York, une série d'ouvrages populaires et scolaires qui obtinrent rapidement le plus vif succès. Parmi ceux de John, les plus renommés sont ses histoires de *Napoléon Bonaparte*, de la *Révolution française*, de *Frédéric le Grand* et des divers Etats de l'Union. Son frère Jacob a écrit aussi un grand nombre de manuels d'histoire ancienne et moderne aujourd'hui très-répandus dans les écoles, et d'excellentes biographies historiques où, groupant l'histoire générale autour de quelques figures marquantes, il excelle à donner sous une forme attrayante les éléments d'une solide instruction. Les diverses séries d'ouvrages historiques, scientifiques et simplement récréatifs des frères Abbott forment toute une bibliothèque précieuse pour la jeunesse.

ABÉCÉDAIRE. — Ce mot, composé du nom des quatre premières lettres de l'alphabet, et de la terminaison *aire*, désigne le petit livre dont on se sert pour apprendre à lire les lettres. On le confond souvent avec le *Syllabaire* (V. ce mot), qui est proprement la partie du premier livre de lecture où les lettres sont réunies en syllabes. Pour abréger, on dit aussi l'*abc* ou l'*abcd*.

L'*abc* ou l'*abécédaire*, ce commencement obligé de l'enseignement par les livres, a été de tout temps en usage dans les écoles, sous forme de livret ou de tableaux.

C'est ainsi que, dans un document du quinzième siècle, contenant la liste des livres dont se composait la bibliothèque d'écolier de Charles, duc de Berry, prince du sang de France, et de son frère aîné, le dauphin, qui fut plus tard Louis XI, on trouve mentionné, en tête de cinq autres ouvrages classiques d'alors, « ung A.B.C, prins et achepté de maistre Jehan Majoris, chantre de Saint-Martin de Tours, pour faire apprendre en iceulx mondit sieur Charles », le tout « bien escript en beau parchemin et richement enluminé ».

L'abécédaire portait souvent, à partir du quinzième siècle, le nom de *Croix de par Dieu* ou *Croix de Jésus*, parce que le titre en était orné d'une croix qui se nommait *Croix de par Dieu*, c'est-à-dire faite au nom de Dieu (on devrait écrire : de part Dieu, *de parte Dei*). « C'est un homme, dit l'apothicaire à Eraste, dans *M. de Pourceaugnac*, qui sait la médecine à fond, comme je sais ma Croix de par Dieu (acte I, scène VII). »

Un recueil datant des premières années du XVIIIe siècle (1722), l'*Ecole paroissiale*, sorte de direction pour les maîtres des petites écoles, dédiée « à monsieur le chantre de l'église de Paris, collateur, juge et directeur des petites écoles, tant en la Ville, Cité et Université que Faux-bourg et banlieuë de Paris », montre quelle était alors « la façon du premier alphabet » en usage dans ces écoles. C'était un petit livre de quatre ou six feuillets. Sur la première page étaient tracées « les vingt-trois lettres communes de l'alphabet » ; le même alphabet était ensuite mis à rebours, commençant par la dernière, *z*, et finissant par la première, *a*. La seconde page contenait « les vingt-trois lettres capitales, qui servent à marquer la première lettre des périodes et des noms propres », puis le même alphabet mis à rebours. Venaient ensuite, à la troisième page, les vingt-quatre lettres « italiennes » (italiques), « pour distinguer par caractères la diversité des mots latins et françois mêlés ensemble, ou les titres des chapitres ou des articles » ; à la quatrième page, les *ligatures* de quelques lettres « qui de plusieurs composent un caractère », comme ff (ss), fl (sl), ff, fl, ffl, ſb (sb) ſt (st), et les *abbréviatures* (il y en avait encore un certain nombre dans les livres que l'on imprimait au commencement du XVIIIe siècle, et il fallait que les enfants pussent lire dans les vieux textes) ; à la cinquième et à la sixième page, deux alphabets des anciens caractères gothiques, « qui, pour n'être pas enseignés aux petits enfants, ne peuvent se servir des livres qui se trouvent en grande quantité, écrits et imprimés en cette forme » ; une page contenant les lettres gothiques communes, avec ligatures et abréviations ; et la dernière, les lettres majuscules ou capitales.

« Pour bien montrer les lettres, dit l'auteur anonyme de l'*Ecole paroissiale*, il faut faire commencer les enfans à bien faire le signe de la croix, puis, avec une petite touche d'un bout de plume, et non pas de fer ou de cuivre, ce qui gâte et déchire les livrets, le maître leur fera tenir le livret par le milieu, de la main gauche, et la touche de la droite. Après, les ayant encouragés à bien apprendre, il leur montrera les trois ou quatre premières lettres à la première leçon, leur fait répéter trois ou quatre fois ; puis, les prenant à rebours, leur fera montrer avec la touche et nommer ces trois ou quatre lettres, et ensuite les donnera à leur *officier* (sorte de moniteur) pour avoir soin de leur faire répéter leur leçon, et apprendre les trois ou quatre suivantes. A la seconde leçon, il leur doit faire répéter la première ; et, s'ils la sçavent bien, c'est-à-dire qu'ils connaissent et nomment bien les lettres, il leur fera répéter quatre autres lettres en suivant ; et ainsi les donnera à faire réciter la première et la seconde leçon à leur officier, et ensuite en apprendre une autre pour le jour suivant, faisant toujours répéter toutes les lettres précédentes, avant que de leur en faire apprendre de nouvelles. Quand il leur aura bien fait comprendre, connoistre et nommer toutes les lettres de l'alphabet, il leur fera dire à rebours, puis leur fera toucher et nommer tantôt une lettre au milieu, tantôt à la fin, tantôt au commencement. Et quand ils sçauront bien ce premier alphabet, il passera à leur faire apprendre les autres, les abbréviations et ligatures, selon la même méthode. Le maistre se gardera bien d'épouvanter les petits enfans dans ce commencement, se souvenant de la mansuétude avec laquelle Notre-Seigneur recevoit les enfans, leur témoignant de l'amour. »

Il fallait, en effet, bien de la mansuétude au maître, et il fallait aussi bien de la patience à l'enfant pour résister à ces longueurs d'un enseignement qui devait lui demander bien des journées avant de le conduire à assembler la moindre syllabe et à former le moindre mot.

La *Conduite des écoles chrétiennes*, de J.-B. de La Salle *, dont la première édition parut quelque temps après la mort du vénérable instituteur (1719), contient l'indication d'un premier apprentissage de la lecture un peu plus expéditif.

A l'enseignement individuel que préconise l'*É-*

cole paroissiale, de la Salle substitue l'enseignement simultané ; des tableaux, par conséquent, viennent prendre la place du livret, et ces tableaux sont relativement moins surchargés.

« Les écoliers qui n'ont encore rien appris, dit la *Conduite*, ne se serviront pas de livre pour lire jusqu'à ce qu'ils commencent à bien épeler des syllabes de deux et trois lettres.

» Pour ce sujet, dans la première classe (celle des commençants) il y aura deux grandes tables attachées à la muraille, à la hauteur de six à sept pieds à prendre depuis le haut des tables jusqu'à terre. L'une des tables sera remplie de simples lettres petites et grandes, diphthongues et lettres liées, et l'autre des syllabes à deux et trois lettres. »

L'*abécédaire* (1er tableau) est disposé comme suit :

1re PARTIE					2e PARTIE				
a	b	c	d	e	A	B	C	D	E
f	g	h	i	y	F	G	H	I	Y
j	l	m	n	o	J	K	L	M	N
p	q	r	ſ	s	P	Q	R	T	U
t	u	v	x	z	q	d	h	b	p
&	œ	æ	ct	ſt	fl	ff	fft	ffl	fi

Même méthode d'ailleurs, ou à peu près, que dans l'*École paroissiale*.

« Tous les écoliers qui liront dans l'alphabet n'auront pour leçon qu'une ligne des petites ou des grandes lettres, et ne liront point à la ligne suivante qu'ils ne sçachent bien celle qu'ils ont à apprendre ; afin cependant qu'ils n'oublient pas les lignes précédentes qu'ils auront apprises, ils suivront et diront bas, regardant avec attention les lettres que prononcera haut celui qui lit. Chaque écolier de cette leçon lira seul et en particulier au moins trois fois toutes les lettres petites et grandes de la ligne qu'il a pour leçon, une fois de suite et les deux autres fois sans ordre, afin de ne les pas sçavoir seulement par routine.

» Lorsqu'un écolier ne sçaura pas dire une lettre, si c'est la petite, le maistre lui montrera la grande qui se nomme de même, et s'il ne sçait ni l'une ni l'autre, il la fera dire par un qui la sçache bien, et quelquefois même qui ne soit pas de la même leçon, et il ne souffrira pas qu'un écolier nomme plus de deux fois une lettre pour une autre, comme seroit de dire *b*, *q*, *p*, pour dire *d*, et ainsi des autres.

» Lorsque quelqu'un aura de la peine à retenir une lettre, il la lui faudra faire répéter plusieurs fois de suite, et on ne le changera point de ligne qu'il ne sçache parfaitement cette lettre aussi bien que les autres.

» Quand un écolier aura appris toutes les lignes de l'alphabet, avant que de le mettre aux syllabes, il aura pour leçon jusqu'à la fin du mois l'alphabet tout entier, dont on lui fera lire les lettres sans aucun ordre, afin de connoître s'il les sçait toutes ; il ne sera point changé de cette leçon qu'il ne sçache toutes les lettres très-particulièrement.

» Il faut remarquer qu'il est d'une très-grande conséquence de ne pas faire cesser un écolier d'apprendre l'alphabet, qu'il ne le sçache très-parfaitement ; car sans cela il ne pourra jamais sçavoir bien lire, et les maistres qui en seront chargés dans la suite en auront bien de la peine. »

De bonne heure on a cherché les moyens d'abréger et de simplifier ce premier travail de la lecture, si pénible pour l'enfant.

C'est cette pensée qui fit inventer ou retrouver à Pascal la méthode de la nouvelle appellation des lettres (V. *Lecture*, p. 1537, et *Pascal*), dont le résultat devait être de faire marcher de front aussi vite que possible l'étude de l'abécédaire et celle du syllabaire, en faisant connaître d'abord à l'enfant les sons pleins ou voyelles et en l'accoutumant à y joindre les articulations ramenées à leur valeur phonétique réelle ou à peu près.

Malheureusement, cette méthode, bien que signalée dans la *Grammaire générale*, et hautement approuvée par Duclos (1756), par Domergue (1796), ne paraît guère avoir été mise en pratique que dans l'enceinte même de Port-Royal, où on en avait fait l'essai, ainsi que l'atteste une lettre de la sœur Sainte-Euphémie (Jacqueline Pascal), chargée de la direction des *petites écoles* des solitaires. C'est de notre temps seulement que l'invention de Pascal a été estimée à sa valeur.

D'autres ont voulu substituer à l'abécédaire primitif en livret ou en tableaux des moyens d'apprendre les lettres destinés à mettre en œuvre la curiosité et l'imagination des enfants.

On s'est servi, par exemple, de figures en bois ou en ivoire représentant des lettres, que l'enfant peut toucher, regarder, nommer. Quintilien dit que ce moyen était connu de son temps, et saint Jérôme, dans sa *Lettre à Læta*, le recommande.

Rollin, persuadé que la lecture devrait n'être pour les enfants « qu'un jeu et un amusement » et que « cela n'est pas si difficile qu'on le pense », est d'avis qu'on peut « écrire proprement les lettres sur différentes cartes, afin qu'ils puissent les manier, et les accoutumer à jeter ces cartes sur une table, en nommant la lettre qui se présente ». « Il y a des maîtres, dit-il encore, qui se servent de deux boules de bois ou d'ivoire, dont ils font tailler la première à cinq facettes, sur chacune desquelles ils écrivent une voyelle. Ils font tailler la seconde à dix-huit facettes, sur chacune desquelles est une consonne. L'enfant jette l'une ou l'autre de ces deux boules, et s'accoutume à nommer la lettre qui paraît en haut. Puis, les jetant l'une et l'autre ensemble, il s'accoutume de même à assembler la consonne et la voyelle.

Outre ces jeux, plutôt faits pour la famille que pour l'école, Rollin décrit encore le *bureau typographique** de Louis Dumas*.

Mentionnons encore parmi les moyens imaginés pour faciliter l'étude des lettres : les abécédaires illustrés ou alphabets en images, qui mettent la lettre à apprendre en regard d'un objet bien connu dont le nom commence par cette lettre ; — les procédés de la méthode *phonomimique** de M. Grosselin*, qui joint le geste à la voix par une sorte d'onomatopée en action ; — enfin ceux de la méthode simultanée d'écriture-lecture*, qui apprend à lire les lettres en les faisant écrire.

Quelque procédé qu'on emploie, le but à atteindre est de conduire l'élève le plus rapidement possible à former des syllabes et des mots. Il faut donc, au rebours de l'ancienne méthode, ne pas considérer, en quelque sorte, l'abécédaire comme un exercice à part, mais se presser d'y joindre la syllabation, et en appeler, sous les formes qui paraîtront les meilleures, à l'activité personnelle, à la curiosité de l'enfant. [Ch. Defodon.]

ABEILLE (L'). — Revue pédagogique mensuelle, fondée, en 1855, par M. Th. Braun, professeur de pédagogie et de méthodologie à l'Ecole normale de l'Etat à Nivelles (Belgique), actuellement inspecteur des écoles normales. *L'Abeille*, qui a atteint en 1885 sa 30e année d'existence, comprend deux parties : la première est consacrée aux questions de pédagogie, de méthode, de didactique ; la seconde reproduit les documents officiels. Cette revue reçoit un subside du gouvernement. Elle est, avec *Le Progrès**, publié par la Société centrale des instituteurs belges, l'un des principaux organes de l'enseignement élémentaire en Belgique.

ABELARD. — V. *Moyen âge*, *Scolastique*.

ABONNEMENT. — On appelle *abonnement*, dans le langage administratif, une convention faite entre l'administration et les contribuables et par laquelle

on fixe à une somme déterminée et pour un temps limité le montant de certains droits éventuels à la charge des contribuables. L'abonnement permet d'éviter les nombreuses formalités qu'entraînerait la perception au détail.

1. Législation. — Le système de l'abonnement était employé dans l'enseignement primaire pour le paiement de la *rétribution scolaire*.

Depuis que la loi du 16 juin 1881 a établi la gratuité, les prescriptions relatives à l'abonnement n'ont plus qu'un intérêt rétrospectif. Nous les donnons néanmoins à titre de renseignement historique.

Les percepteurs municipaux devaient tenir un registre d'abonnement, mais ce registre n'était dressé « que pour des abonnements finissant au 31 décembre. Toute autre échéance ne pourrait être admise sans laisser un vaste champ à la confusion. Tout parent qui ne sera pas abonné au commencement de l'année et qui ne présentera son enfant à l'école qu'en avril ou en mai, par exemple, aura à choisir entre le paiement de l'abonnement entier pour l'année ou le paiement de la rétribution par mois. » (Circ. 5 décembre 1860.)

La somme annuelle ainsi donnée pour l'écolage était un peu moins forte qu'elle ne l'aurait été si la rétribution eût été payée mois par mois, mais elle était due pour l'année entière, lors même que l'enfant se fût absenté de l'école, ce qui arrivait trop souvent pendant les mois d'été. En recommandant ce système, l'administration de l'instruction publique avait eu surtout pour but de combattre la désertion des écoles communales à certaines époques de l'année ; en effet, les familles qui s'étaient engagées à un sacrifice annuel devaient désirer que leurs enfants en profitassent chaque jour.

L'abonnement donnait à l'enfant le droit de fréquenter l'école communale jusqu'à la fin de l'année, quelles que fussent les circonstances qui se produiraient dans la commune ; mais, en revanche, le décès même d'un élève abonné ne libérait pas les parents de l'obligation de payer le prix de l'abonnement. Si les parents étaient dans la gêne, ils pouvaient adresser au préfet une demande en décharge ; mais l'instituteur devait maintenir l'enfant sur le rôle tant que la décharge n'avait pas été accordée.

Aucune défalcation ne pouvait être faite par l'instituteur sur le prix de l'abonnement, pour quelque cause que ce fût.

Dans un certain nombre de départements, il existait plusieurs taux d'abonnement correspondant à l'âge des élèves au jour de leur entrée à l'école. L'année suivante, l'élève était porté dans la catégorie correspondante à l'âge qu'il avait atteint.

[E. de Resbecq.]

3. Historique. — L'institution de l'abonnement était née d'une expérience qu'on avait pu faire partout, notamment dans les campagnes. L'art. 26 du décr. du 7 oct. 1850 déchargeait les parents de la rétribution scolaire non pas à partir du jour où l'enfant quitte l'école, mais seulement à partir « du premier jour du mois suivant ». En d'autres termes, « tout mois commencé était dû en entier. » On constata que cette disposition avait un effet très sensible sur la conduite des parents : ils veillaient à l'assiduité de leurs enfants pendant le mois pour lequel ils étaient obligés de payer quand même, et, en outre, ils ne les retiraient pas de l'école, quelquefois malgré des besoins pressants, avant que ce mois fût entièrement écoulé. Cette remarque amena la pensée de substituer un taux annuel de rétribution au taux mensuel, d'*abonner* un enfant à l'école moyennant une somme que ses parents s'engageraient à payer nonobstant les absences et les interruptions.

Mais, d'une part, à défaut d'une disposition spéciale de la loi, l'acquiescement des familles devait rester entièrement libre : de là l'envoi dans les écoles d'un registre destiné à recevoir l'expression écrite de leur volonté et l'engagement qu'ils prenaient en conséquence (registre d'abonnement annexé à la circ. du 5 déc. 1860). D'autre part, il fallait que l'abonnement offrît aux familles un avantage sérieux, sans compromettre les intérêts de l'instituteur. C'est ce qu'obtinrent les conseils départementaux, en fixant deux taux de rétribution : un taux mensuel répondant aux prescriptions primitives de la loi, et un taux annuel permettant d'appliquer le nouveau mode, l'abonnement. Ces deux taux furent combinés de telle sorte que le père de famille, en se ménageant, au moyen de l'abonnement, la faculté d'envoyer son enfant toute l'année à l'école, dépensât à peine quelques francs de plus qu'en la lui faisant seulement fréquenter six ou sept mois sous le régime du taux mensuel ; de telle sorte aussi que l'instituteur, le département et l'Etat, pussent regagner sur les enfants qui étaient dans l'habitude de demeurer absents durant quatre, cinq ou même six mois, ce que leur ferait perdre l'infériorité du taux d'abonnement que les enfants assidus s'empresseraient d'adopter.

Le créateur du système de l'abonnement scolaire en France fut M. Camille Villemereux, aujourd'hui inspecteur général honoraire de l'instruction publique, auquel sont dues en outre d'importantes simplifications apportées, en 1859, à la comptabilité de l'instruction primaire. M. Villemereux commença l'essai de l'abonnement en 1857 et 1858 dans le département du Loiret ; il en obtint comme résultat immédiat une augmentation considérable dans les mois de présence à l'école, sans que le produit de la rétribution y perdît, tant s'en faut.

Du Loiret, l'abonnement scolaire gagna de proche en proche et fit rapidement son chemin, car, dans sa circulaire du 5 décembre 1860, M. Rouland, en lui donnant la consécration officielle, déclare qu'il s'est généralisé ».

C'est qu'en effet le système d'abonnement présentait des avantages sérieux. Sans compliquer en rien les écritures, — le montant en était inscrit avec la plus grande facilité sur les rôles et sur le registre matricule pour être ensuite perçu par douzièmes dans la forme ordinaire, — sans diminuer les ressources de l'école, sans gêner la liberté des parents, il a exercé l'influence la plus heureuse sur la fréquentation de l'école : une fois l'engagement pris d'acquitter le taux annuel de rétribution, le père de famille avait de puissantes raisons pour ne pas déranger son enfant sans motif grave. C'est l'*obligation* anticipée qu'il s'était imposée, la meilleure, puisqu'il en trouvait la sanction dans son propre intérêt et que chaque jour d'absence qu'il tolérait ou qu'il autorisait était un vol qu'il se faisait à lui-même. Aussi l'abonnement est-il resté, jusqu'en 1881, le mode le plus avantageux, pour toutes les parties, de percevoir la rétribution scolaire.

[E. Brouard.]

ABRAHAMSON (Chevalier d'). — Fondateur de l'enseignement mutuel en Danemark. Il créa de ses deniers en 1819 la première école-modèle d'enseignement mutuel et, avec le concours dévoué de l'évêque islandais Monster, propagea la nouvelle méthode et obtint les encouragements du roi : l'ordonnance du 3 septembre 1822, sans imposer l'enseignement mutuel, l'introduisait dans les séminaires normaux et lui assurait l'appui déclaré de l'administration.

La commission royale dont Abrahamson était l'âme organisa le nouvel enseignement, en régla tous les détails, en dressa, par des recherches en partie originales, l'histoire, la statistique et la bibliographie dans les cinq parties du monde. Abrahamson et Monster publièrent de 1822 à 1829 en 3 volumes in-8° le résumé de leurs travaux, sous le

titre : *De l'esprit et des avantages de l'enseignement mutuel* (en langue danoise, sans traduction française à notre connaissance). C'est un des plus remarquables ouvrages parmi ceux qui ont inauguré en Europe dans le premier tiers de ce siècle, cette série d'études internationales sur l'instruction primaire, dont firent partie les Rapports de Lorain, de Cousin, de Saint-Marc Girardin, de Rendu, etc. L'optimisme avec lequel Abrahamson envisage le développement de l'enseignement mutuel, quelque excusable qu'il soit, doit rendre circonspects les statisticiens et les pédagogues. Il comptait au commencement de 1829 :

En Europe	10,600	écoles et	4,500,000 élèves
En Asie	1,600	—	500,000 —
En Afrique	130	—	50,000 —
En Amérique	1,000	—	380,000 —
En Océanie	100	—	25,000 —

Un appendice contient (indication bibliographique aujourd'hui très-précieuse) les titres des ouvrages publiés expressément sur l'enseignement mutuel ; il en cite 201 en français, 189 en anglais, 37 en danois, 34 en allemand, 6 en espagnol, etc.

ABRÉVIATIONS. — Autrefois la connaissance des abréviations faisait partie intégrante et même importante des études nécessaires à tout homme instruit. Les *sigles* (mot qui lui-même est une abréviation de *singulæ litteræ*) étaient d'un usage constant dans les inscriptions et dans les manuscrits ; l'imprimerie en conserva d'abord un très-grand nombre, et ce n'est que peu à peu qu'on en réduisit l'emploi. Les abréviations qui sont encore de nos jours généralement usitées sont ou bien des signes usuels dont l'interprétation est facile et dont chacun est tenu de savoir la clef, ou bien des signes conventionnels spéciaux à certaines sciences. Nous ne parlerons que de celles de la première espèce.

Savoir déchiffrer les abréviations les plus ordinaires, celles qu'emploient le commerce, l'administration, la poste, celles qu'on est exposé à trouver à chaque instant dans un journal, dans une affiche, dans un livre, dans une lettre, c'est là une de ces nombreuses connaissances usuelles dont l'école primaire ne doit pas négliger de munir ses élèves. Et nous approuvons fort les tentatives faites notamment dans quelques pays du nord de l'Europe, et aussi dans bon nombre de nos écoles françaises, pour familiariser l'enfant avec ces faciles hiéroglyphes. Le but n'est pas seulement de lui en apprendre le sens, c'est de lui apprendre à ne jamais passer devant une inscription sans se demander ce qu'elle signifie. L'important n'est pas qu'il le trouve, c'est qu'il le cherche toujours.

Un maître qui ne s'enferme pas dans les exercices scolaires techniques et qui veut aussi que les enfants sachent, comme on dit, se retourner, ne négligera pas, par exemple, de leur demander ce que veut dire cette plaque sur une maison avec les initiales A. M. ou, ce qui est encore plus mystérieux : M. A. C. L. On peut être sûr que l'enfant qui saura lire *Assurance Mutuelle* ou *Maison Assurée Contre L'incendie* ne manquera pas de s'en faire un petit triomphe auprès de ses parents ; et comme il ne suffit pas de savoir le mot sans comprendre la chose, l'abréviation sera l'occasion toute naturelle d'une petite explication sur les assurances. Un autre jour ce sera l'inscription « breveté S. G. D. G. » qui servira de prétexte pour parler aux enfants des brevets d'invention *sans garantie du gouvernement*.

Nous en indiquons, à titre d'exercices, un certain nombre dans notre IIe PARTIE, au mot *Abréviations*.

Bien que généralement la solution de ces petites énigmes soit aussi agréable aux enfants qu'elle leur est utile, on peut se permettre d'en relever encore le piquant en y ajoutant quelques innocentes anecdotes. Le paysan bordelais qui attendait depuis deux heures dans l'antichambre du Premier Président Pierre Pontac et qui, interrogé sur le sens des quatre P inscrits au bas du portrait de ce magistrat, répond : « Cela ne peut signifier qu'une chose : Pauvre Plaideur, Prends Patience, » a certainement trouvé un trait d'esprit qui méritait d'être conservé. Les innombrables anecdotes du même genre n'ont pas toutes autant de sel, mais il en est qui feront toujours rire de bon cœur un jeune auditoire, en lui inculquant souvent des idées justes sous une forme badine. C'est là un de ces mille petits moyens qu'il faut savoir ne pas dédaigner : l'instruction primaire aura toujours assez d'épines pour qu'on ne craigne pas d'y laisser épanouir toutes les fleurs qui d'aventure pourront éclore sur le chemin.

ABRÉVIATIVES (Méthodes). — Ce mot rappelle à la fois un besoin vivement senti à notre époque et une illusion toujours renaissante, quoique toujours déçue. Il faut que l'instituteur ait le courage de le dire à ceux qui le supplient de « mener l'enfant par des voies rapides », par une sorte de chemin de traverse : il n'y a pas de méthodes abréviatives, il n'y a qu'une manière de gagner du temps, c'est de le bien employer. (V. *Méthodes*, *Organisation pédagogique*, *Emploi du temps*, *Mode d'enseignement*.) Quant aux procédés de ces charlatans qui s'engagent à enseigner la lecture en huit jours, l'orthographe en vingt leçons et autres tours de force, il n'y a pas lieu de s'y arrêter, et c'est un devoir d'honnêteté de la part d'un instituteur de faire entendre aux parents qui le consultent ce qui se cache sous ces ridicules promesses. Les inventeurs de ces méthodes abréviatives font à l'instruction populaire le même tort que les médecins sans diplôme à la santé publique.

ABSENCE (Autorisation d'). — Les recteurs peuvent accorder, à condition d'en donner aussitôt avis au ministre, des permissions d'une durée de quinze jours aux inspecteurs primaires, directeurs, directrices, maîtres-adjoints et maîtresses-adjointes des écoles normales primaires, ainsi qu'aux déléguées spéciales pour l'inspection des salles d'asile. Toute absence d'une plus longue durée devra être autorisée par décision ministérielle. (Circ. 31 mai 1862.)

Les instituteurs et institutrices, directrices et sous-directrices de salles d'asile ne pourront ni intervertir les jours de classe, ni s'absenter, même pour un jour, sans y avoir été autorisés par l'inspecteur primaire et sans en avoir informé les autorités locales. Dans les circonstances graves et imprévues, il leur suffira d'obtenir l'autorisation du maire et du curé. Si l'absence doit durer plus de huit jours, l'autorisation du préfet est nécessaire. (Règl. mod. 17 août 1851, art. 43.) (V. *Congés*.)

[L. Armagnac.]

ABSENCES. — Toujours fâcheuses dans une école, à n'importe quel degré d'enseignement, les absences réitérées d'un élève sont particulièrement graves dans une organisation comme celle de l'école primaire. En effet, le nombre des élèves réunis d'ordinaire sous la direction d'un seul maître ne permet pas de reprendre pour chacun d'eux individuellement les leçons auxquelles il n'a pas assisté ; l'enfant a d'ailleurs tant de connaissances diverses, mais indispensables, à acquérir et dans un temps si strictement limité, qu'il est presque impossible de combler entièrement les lacunes que le hasard des absences a pu apporter dans son instruction : il faudrait faire de nouvelles dettes pour payer les anciennes. En même temps que les absences fréquentes portent ce réel préjudice à l'élève, elles ne sont pas moins nuisibles à l'ensemble de la classe : elles en troublent la marche, y ralentissent l'essor de l'émulation, y compromettent l'homogénéité de l'enseignement ; elles privent le maître de sa plus

chère satisfaction et de sa plus légitime récompense, qui serait de voir avancer régulièrement dans leurs études, non-seulement l'élite, mais la totalité de ses élèves.

Aussi s'est-on préoccupé partout des moyens de réduire le nombre des absences. Ces moyens varient naturellement suivant que le pays a ou n'a pas inscrit dans ses lois l'instruction obligatoire. On va voir qu'ils peuvent aller de la simple constatation à la répression sévère des absences. Quant aux résultats obtenus et aux remèdes proposés, V. *Appel, Fréquentation scolaire, Présences.*

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Conséquence de l'instruction obligatoire, la fréquentation régulière a été, dès la fin du siècle dernier, l'objet de prescriptions formelles, mais souvent restées sans application. Ce n'est guère que dans ces vingt dernières années qu'on a entrepris la supputation exacte des absences et imposé par des règlements généraux, d'une part aux instituteurs et aux autorités locales, d'autre part aux familles elles-mêmes, l'obligation stricte d'une surveillance minutieuse. Dans plusieurs parties de l'empire, l'enfant absent de l'école où il est inscrit y peut être ramené par un agent municipal, qui, pour prix de son déplacement, perçoit des parents une indemnité de quelques centimes, outre l'amende qu'ils auront à payer. Nous donnons ci-dessous le chiffre de cette amende et les dispositions spéciales de la loi dans chaque État :

BADE. — Amende de 10 à 55 centimes pour chaque jour d'absence, sur la proposition du président de la commission scolaire locale. S'il y a récidive, l'art. 71 du C. pén. est appliqué : trois jours de prison et 21 francs d'amende. (L. 8 mars 1868.)

BAVIÈRE. — Amende de 15 à 40 centimes par classe manquée. En cas de récidive, la peine peut s'élever à trois jours de prison ou 10 florins d'amende pour les parents négligents, et trois jours de prison pour les élèves tenus à assister au catéchisme du dimanche. Une décision du ministère en date du 2 mai 1823 prescrivait déjà de tenir un « tableau des absences », mais c'est surtout par les lois ou ordonnances des 28 juin et 29 juil. 1862, 1er févr. 1865, 3 févr. 1868, 25 juin 1870, qu'on est arrivé à la recherche et à la punition réglementaire des absences quotidiennes. L'instituteur est tenu de dresser la liste des absences non-seulement aux deux classes du jour, mais à celles du soir et du dimanche, au catéchisme et aux cours de répétition pour les apprentis. Il envoie chaque mois cette liste à la commission scolaire de la commune, qui cite et, s'il y a lieu, condamne les parents. Plusieurs décisions ministérielles interdisent formellement à l'instituteur et au comité des écoles d'admettre comme excuse le besoin qu'auraient eu les parents de retenir les enfants pour des travaux urgents aux champs ou à la maison.

Grâce à un ensemble de mesures préventives et répressives énergiquement appliquées depuis quelques années, il a été possible à la Bavière de publier en 1875 une *Statistique comparée des absences* dans tout le royaume pour l'année scolaire 1871-72. Cette statistique donne pour chaque district le nombre des élèves inscrits et le nombre total d'absences ; en divisant ce dernier nombre par le précédent, on sait combien il y a eu d'absences par chaque élève en moyenne, avec ou sans excuse.

BRÊME. — Amende de quelques centimes pour un seul jour d'absence, doublée en cas de récidive ; puis « des peines plus fortes » peuvent être réclamées par la commission scolaire. (Ord. sénatoriale, 4 nov. 1870.)

BRUNSWICK. — Amende pouvant, en cas de récidive, s'élever à 20 thalers (75 francs) ou être remplacée par 15 jours de prison. (Ord. 24 janv. 1871.)

HAMBOURG. — La statistique des absences est rigoureusement faite. Elle donne pour chaque mois, en regard du nombre des élèves inscrits, le nombre de ceux qui n'ont jamais manqué à l'appel, le nombre des demi-jours de classe qui ont été manqués (1° pour cause de maladie ; 2° avec permission de l'autorité scolaire ; 3° avec permission de l'instituteur ; 4° sans excuse légitime), et le nombre d'enfants entre lesquels se répartissent ces diverses catégories d'absences.

HANOVRE. — L'autorité locale peut accorder des dispenses de fréquentation à certaines époques, en vue des travaux des champs, mais seulement à des élèves âgés de plus de 11 ans et ayant jusque-là suivi régulièrement les classes. D'ailleurs, même en cas de dispense, il reste toujours un minimum d'heures de classe (10 à 12 par semaine), qui ne peuvent être supprimées ; l'absence sans cause majeure à ces heures réservées entraînerait, avec une amende, la révocation de la dispense.

PRUSSE. — Amendes dont le minimum est fixé par l'art. 335 du C. pén. à 10 silbergroschen (1 fr. 20). En cas d'insolvabilité, quatre heures de prison par chaque fraction de 5 silbergr.

L'instituteur doit faire chaque semaine, en deux expéditions, le relevé des absences justifiées et non justifiées et remettre le jour même un de ces doubles au président de la commission d'école locale, l'autre au bourgmestre. Les parents négligents sont déférés au tribunal de police, qui leur applique la loi du 14 mai 1852.

Les fabricants ou maîtres d'état qui auraient causé l'absence en occupant, pendant les heures de classe, un enfant encore en âge de fréquenter l'école, sont punis d'une amende de 1 à 10 thalers (3 fr. 75 à 37 fr. 50). (Ord. du 13 févr. 1870.)

Un instituteur qui néglige de tenir régulièrement la liste des absences est puni d'une amende de 3 thalers (11 fr. 25). (Ord. du 23 févr. 1874.)

Il reste quelques points controversés qui prouvent le degré de rigueur auquel on est arrivé tant dans la loi que dans les mœurs. On discute, par exemple, si les parents ont le droit de donner un billet d'excuse sans explication et se bornant à dire « qu'ils ont dû faire rester l'enfant à la maison ». La solution de toutes ces questions de détail est laissée aux autorités locales. Quelques districts ont adopté des règlements très-sévères : la ville de Berlin, par exemple, a conservé dans leurs traits principaux les arrêtés du Magistrat du 3 mars 1832 et du 21 oct. 1844 qui organisaient une inspection rigoureuse des écoles, avec tout un système de moyens de contrôle : journal de classe, registre d'appel, listes hebdomadaires et mensuelles d'absences, lettres d'avertissement aux parents et à la commission scolaire, visites domiciliaires des membres de la commission, citation devant la police, etc.

SAXE (Royaume de). — Amende pouvant s'élever à 10 thalers, avec contrainte par corps en cas de non-paiement. (L. 26 avril 1873.)

SAXE-COBOURG-GOTHA. — Amende de 5 thalers, pouvant être transformée en emprisonnement, après un premier avertissement. Dans un cas extrême, en présence d'infractions répétées de la part des parents, l'enfant peut leur être enlevé, pour être confié, à leurs frais, aux soins d'autres personnes. (L. 26 juin 1872.)

SAXE-WEIMAR. — Amende pouvant, en cas de récidive, s'élever à 150 marcs ou être remplacée par l'emprisonnement. (L. 24 juil. 1874, art. 7 et 11.)

WURTEMBERG. — Amende et prison. Chaque mois le relevé des absences est transmis par l'instituteur à l'autorité compétente.

ANGLETERRE. — L'*Elementary Education Act* de 1870 (art. 74) confère aux *school boards*, et celui de 1876 (art. 7) a étendu aux *school attendance committees*, en l'absence de *school boards*, le pouvoir de faire des règlements pour assurer la fréquentation régulière de l'école, sauf approbation

du Département d'éducation. Les amendes ne peuvent dépasser, frais compris, 5 shillings (6 fr. 25).

AUTRICHE-HONGRIE. — En Autriche, l'ordonn. minist. du 20 août 1870, rendue en exécution de la loi du 14 mai 1869, qui a déclaré l'instruction obligatoire pour tous les enfants au-dessus de six ans, interdit les absences qui ne sont pas motivées par la maladie, le mauvais temps, ou les chemins impraticables. Si le dénûment est la cause de l'absence, l'autorité scolaire locale doit faire fournir aux enfants le nécessaire par les bureaux de secours. Les parents négligents sont punis par une amende ou un emprisonnement qui peuvent, en cas de récidive, s'élever à 20 florins (50 francs), ou à quatre jours de détention.

En Hongrie, après un premier avertissement aux parents, la première absence est punie d'une amende d'un demi-florin (1 fr. 25) ; les trois suivantes, de 1 à 4 florins. En cas de contravention subséquente, l'autorité scolaire peut provoquer, de la part du conseil communal, une décision qui place l'enfant sous l'autorité d'un tuteur spécial.

BELGIQUE. — Pas de règlement général, l'instruction n'étant pas obligatoire; mais les sociétés pédagogiques et les communes, jalouses d'assurer le progrès de l'instruction, ont proposé et fait adopter une série de mesures assez efficaces. La plus importante n'est pas encore réalisée : ce serait de fixer, par une loi, l'âge au-dessous duquel il serait interdit aux industriels d'occuper l'enfant à un travail qui l'éloigne de l'école. « Le jour où la loi réglera le travail des enfants dans les manufactures, a dit un inspecteur provincial, nos écoles deviendront trop petites ; l'instruction obligatoire existera de fait. » Parmi les autres moyens d'atténuer la proportion des absences, on a signalé et on commence à appliquer généralement les suivants :

Dans les communes rurales, faire coïncider les vacances avec la moisson; favoriser les écoles de hameau; améliorer l'état des chemins; engager les administrations charitables à faire de l'assiduité des enfants à l'école la condition *sine quâ non* des secours aux parents ; rendre les classes aussi attrayantes, aussi peu coûteuses que possible et appropriées aux besoins locaux;

Dans les communes urbaines, envoyer aux parents un bulletin imprimé à chaque absence de l'enfant pour en demander le motif; au-dessus d'un nombre déterminé d'absences, prononcer l'exclusion de l'enfant, et, si les parents sont indigents, leur refuser les secours de la bienfaisance publique jusqu'à ce qu'ils envoient régulièrement leurs enfants à l'école ; donner à ceux dont les enfants se distinguent par leur assiduité, des récompenses en nature, vêtements, bons, fournitures scolaires, etc. (système adopté par les grandes communes, comme Bruxelles, Gand, Verviers, Mons, etc.).

DANEMARK. — Amende de 10 centimes par absence; les parents obstinément récalcitrants peuvent être privés de toute autorité sur leurs enfants, et ceux-ci confiés à des tuteurs.

ESPAGNE. — Les commissions locales sont expressément chargées de veiller à la régularité de la fréquentation scolaire ; elles doivent, pour en faire comprendre l'importance aux parents et pour l'obtenir, user auprès d'eux de tous les moyens de persuasion. Le clergé, de son côté, rendra un signalé service au peuple si, du haut de la chaire, il recommande l'assiduité à l'école (Règl. 18 avril 1839). Le règlement du 10 juin 1868 (modifié par décr. du 21 oct. 1868) ajoute à ces recommandations l'obligation pour le maître de tenir un registre de présences et de donner dans les trois premiers jours de chaque mois à la commission municipale la liste des absences du mois précédent.

ITALIE. — La loi du 13 nov. 1859 (art. 326) et le règlement du 15 sept. 1860 (art. 54-56), établissent d'une manière générale l'obligation pour les parents d'envoyer leurs enfants à l'école à partir de l'âge de six ans, sous peine d'être déférés au tribunal de police; mais il n'est pas indiqué de mesures spéciales contre les simples absences.

NORVÉGE. — L'absence non légitimement excusée est punie d'une amende de 25 skillings (1 fr. 12 c.) à 2 speciedalers (16 fr. 80 c.).

SUISSE. — La législation de la plupart des cantons fixe, depuis plusieurs années, à un minimum de 10 à 20 centimes l'amende pour l'absence à une seule classe, et à un minimum de 1 à 6 fr. l'absence d'une semaine ; plusieurs portent à un chiffre relativement très élevé (20 à 30 fr.) l'amende pour récidive dans la même année, et y joignent la menace d'emprisonnement pour les délinquants obstinés.

Zurich : Amende après 10 absences non excusées. — Berne : amende de 1 à 6 fr. ou emprisonnement proportionné, si les absences s'élèvent à plus du tiers des leçons du mois. — Schwytz : avertissement après cinq demi-jours d'absence non excusée dans le courant du mois ; après un plus grand nombre d'absences, amende de 50 c. à 5 fr., payable soit en espèces, soit en corvées. — Fribourg : pour quatre absences par mois non justifiées, amende de 10 à 20 c. par absence ; les enfants récalcitrants sont conduits à l'école par la police. — Schaffhouse : à l'école quotidienne, amende de 10 centimes pour chaque retard ou absence non excusée; à l'école complémentaire (apprentis), amende de 20 centimes. — Neuchâtel : après trois contraventions (les deux premières punies de l'amende, la troisième de trois jours de prison), le tribunal correctionnel peut prononcer un emprisonnement de 30 jours en cas de récidive.

Aussi la Suisse a-t-elle été le premier pays qui ait publié une statistique détaillée et complète du déficit de la fréquentation scolaire. La grande *Statistique de l'instruction publique en Suisse en* 1871, publiée, par ordre du gouvernement fédéral, par M. Kinkelin, donne pour toutes les communes et pour tous les genres d'écoles : 1° le nombre d'élèves inscrits au commencement de l'année scolaire; 2° le nombre de semaines que dure l'enseignement (été et hiver), ce qui, en multipliant par 10, donne le nombre de demi-jours de classe; 3° le nombre d'*unités d'absence*, c'est-à-dire de demi-jours de classe manqués par un élève. On n'a qu'à comparer ce nombre au précédent pour avoir la proportion moyenne des absences.

FRANCE.

Chez nous, d'après le Règl. mod. de 1851, « chaque jour, à l'ouverture de la classe, l'instituteur prend note des absences. Il a soin de les faire connaître aux parents ; celles qui ne sont pas justifiées sont punies. »

Mais, en fait, la distinction des élèves payants et des élèves gratuits a eu pour résultat de faire rechercher surtout la proportion des absences imputables aux élèves gratuits et presque exclusivement de celles qui pouvaient entraîner la suppression d'un mois de rétribution ; or, d'après la circulaire du 9 août 1870, « un mois ne peut entrer dans le calcul de la rétribution, que lorsque l'enfant a fréquenté l'école pendant au moins quinze jours. » On ne relevait donc de la sorte que des *absences mensuelles.*

Quant aux *absences quotidiennes* (absences comptées par jour et par tête d'élève d'après le registre d'appel), c'est la statistique générale entreprise par le ministère de l'instruction publique de 1875 à 1877 qui en a prescrit pour la première fois le calcul exact dans toute la France. En effet, les tableaux relatifs à la fréquentation prennent pour unité non plus la présence d'un élève pendant un mois, mais sa présence pendant une classe. En d'autres termes, on demande aux instituteurs et

institutrices : Combien de fois est-il arrivé, pendant l'année, qu'un élève ait manqué un demi-jour de classe ? Le nombre qui répond à cette question est le *total des absences*. Le maître ou l'inspecteur veut-il savoir quelle est en moyenne la proportion des absences dans l'école, il n'a qu'à comparer ce *total des absences* au *maximum des présences possibles*. (V. *Présences.*)

L'administration, en prescrivant au personnel enseignant ce calcul minutieux du va-et-vient de la population scolaire, a insisté sur les motifs qui lui font attacher tant d'importance à cette recherche du nombre des absences. « Il vaut la peine, dit la circ. du 1er mars 1877, de faire comprendre à tous ceux qui s'intéressent au progrès de l'instruction, pourquoi nous tenons à ces écritures.

« C'est qu'il ne s'agit pas de chiffres quelconques : il s'agit d'enfants dont nous avons charge, d'unités vivantes dont pas une ne doit être négligée. Ce chiffre que l'instituteur s'astreint à marquer pour une absence, c'est toute une leçon qu'il donne aux enfants, aux familles, au pays. Quand l'administration dit à l'instituteur qu'il ne doit pas laisser passer inaperçue l'absence d'un seul élève pendant un seul jour, elle dit par là même aux parents que cette absence n'est pas un fait insignifiant : qu'eux aussi doivent respecter le temps des enfants ; que, dans la durée si réduite des études primaires, les jours, les heures, sont comptés ; que priver l'enfant de quelques leçons chaque mois, c'est priver son intelligence de quelques-unes des ressources et des chances de développement dont elle avait strictement besoin ; c'est causer à cet enfant un préjudice réel en brisant pour lui la suite des idées, le bon ordre de l'enseignement, la progression des exercices ; c'est enfin prendre sur son capital et mutiler cette éducation, qui n'est pourtant que le minimum de la culture nécessaire à l'homme et au citoyen. Tous les instituteurs se plaignent que ces idées si simples soient encore trop peu répandues. Ils contribueront à les faire pénétrer dans l'esprit de la population, en prêchant eux-mêmes d'exemple, en se montrant scrupuleusement attentifs à tous ces détails infiniment petits, mais infiniment précieux, dont se compose la vie de l'écolier, et, partant, la vie de l'école. »

ABSENTÉISME. — Ce mot, qui n'est pas admis par l'Académie, a été emprunté aux Anglais (J.-B. Say écrivait *absentisme*). Chez les Anglais, il désignait la coutume des grands propriétaires d'Irlande de ne pas habiter leurs domaines, d'être toujours absents. Par une extension que l'analogie excuse, on a nommé *absentéisme scolaire* l'irrégularité de la fréquentation, quand elle atteint des proportions considérables et devient presque un système, une coutume générale. Aujourd'hui ce mot se rencontre assez souvent, notamment dans les documents belges et suisses.

L'absentéisme est un des pires fléaux de l'école. On pourra se rendre compte, par l'article *Fréquentation*, des ravages qu'il exerce dans tous les pays. Partout où l'on s'est donné la peine de faire à ce sujet une enquête sérieuse, on est unanime à expliquer par l'absentéisme le grand nombre d'enfants qui, bien qu'ayant été inscrits à l'école, en sortent presque illettrés.

La question de l'absentéisme se lie étroitement à celle de l'instruction obligatoire, elle en représente en quelque sorte la seconde phase, la période d'application pratique, qui succède à la proclamation théorique du principe. Au moyen d'une loi formelle, il n'est pas très-difficile de faire inscrire à l'école tous les enfants en âge scolaire ; ce qui est difficile, c'est de les y faire aller. L'obligation légale ne peut atteindre à elle seule que la première moitié du résultat : elle comble les lacunes de l'inscription, mais non celles de la fréquentation. La désertion des écoles change de forme et de nom : elle passe du registre matricule au registre d'appel, et se nomme absentéisme. Mais c'est toujours le même mal, avec les mêmes causes, les mêmes effets, affectant les mêmes couches sociales et réclamant les mêmes remèdes.

Comme il est presque impossible, à moins d'un régime de police extrêmement vexatoire, de contrôler les déclarations des parents, qui ont toujours la ressource des billets d'excuse, l'absentéisme arrive à faire perdre en détail, jour par jour, ce que l'obligation légale avait fait gagner d'un seul coup, sur le papier.

Tant qu'il en est ainsi, tant que dans un pays le rapport des *présences effectives* au nombre des enfants *en âge scolaire* ne s'est pas réellement et sérieusement accru, le pays, s'il a l'obligation légale, n'a qu'une illusion de plus.

Il faut donc, au moment d'inscrire l'obligation dans la loi, s'assurer si l'on est en mesure d'empêcher que la loi ne soit aussitôt éludée par l'absentéisme. Pour y parvenir, il n'est pas sage de compter exclusivement sur les mesures de rigueur, sur la vigilance de l'administration, sur la sévérité des tribunaux. Car l'absentéisme ne provient pas autant qu'on le croit de la mauvaise volonté des parents. Là où il est le plus répandu, il tient à une situation générale de pauvreté, à des causes profondes que la loi ne peut faire évanouir et qu'une tolérance tacite de l'autorité locale finit toujours par respecter. Le remède ne peut donc être trouvé que dans l'amélioration de la condition des familles, et jusqu'à un certain point, à titre provisoire, dans une organisation bien entendue des secours, des primes et des encouragements que la caisse des écoles, le bureau de bienfaisance, les sociétés de patronage et la charité privée distribuent soit aux enfants, soit aux parents.

Outre cette assistance matérielle, le moyen le plus sûr et le plus efficace de combattre l'absentéisme, c'est encore l'action personnelle du maître, c'est la valeur et la bonne renommée de son école.

« Une longue expérience a prouvé — disait Philibert Pompée dans son rapport sur l'Exposition de 1867 — qu'un instituteur capable et dévoué ne manque pas, au bout de peu de temps, de grouper autour de lui tous les enfants qui peuvent fréquenter l'école sans exception. On ne saurait trop le répéter : l'instituteur est le nœud de toutes les questions. » Et qu'on ne croie pas que cette opinion soit exclusivement propre aux pays qui, n'ayant pas l'instruction obligatoire, ne peuvent compter que sur les moyens de persuasion. Là même où la fréquentation scolaire fait l'objet des prescriptions les plus précises, on reconnaît unanimement que la loi vaut ce que valent les hommes par qui elle s'applique. « Quand un instituteur a exercé dix ans dans une commune et que son école est toujours peu fréquentée, — dit un pédagogue allemand, — il y a lieu de se défier ou de sa capacité ou de son énergie, ou de l'une et de l'autre. » Et nous pouvons conclure en transcrivant ici, comme vrai de tous les pays sans exception, ce que dit de son pays (où l'enseignement est obligatoire) M. V. Prausek, inspecteur général de l'instruction publique en Autriche : « Je tiens pour le principal moyen d'assurer la fréquentation l'action propre du maître, car j'ai presque toujours remarqué que là où le maître est à la hauteur de sa tâche, la moyenne de la fréquentation dénote une assiduité satisfaisante. Si le maître a, comme on dit, le feu sacré, s'il sait intéresser ses divers groupes d'élèves, s'il se montre réellement instruit, réellement désireux d'être utile à la commune, s'il conquiert enfin, avec l'affection des enfants, la confiance des familles et l'estime de ses concitoyens, il peut se dire qu'il possède un talisman qui peu à peu attirera irrésistiblement à son école jeunes

et vieux ; et la plus douce récompense de ses travaux sera précisément de voir, en dépit des obstacles les plus sérieux, la fréquentation scolaire s'accroître régulièrement et l'absentéisme s'amoindrir jusqu'aux dernières limites du possible. »

ABSTRACTION. — Pour la définition du mot et pour l'analyse des divers modes et degrés de l'abstraction, V. IIe PARTIE, au mot *Abstraction*.

Son rôle pédagogique. — Le rôle de l'abstraction et des idées abstraites dans l'éducation intellectuelle est un des points controversés de la pédagogie théorique, un des problèmes délicats de la pédagogie pratique. Dans l'ancienne école ou, pour mieux dire, dans toutes les anciennes écoles, c'est par l'abstraction qu'on débutait invariablement, c'est de l'abstraction qu'on faisait le véhicule de l'enseignement à tous les degrés. Depuis le commencement de ce siècle, en particulier sous l'influence des idées de Rousseau, une vive réaction s'est faite contre l'abus de l'abstraction, et on est allé jusqu'à prétendre l'exclure de l'enseignement élémentaire. Nous croyons qu'il y a là un malentendu ; essayons de le dissiper en nous rendant compte avec plus de précision de l'un et de l'autre système ; puis nous donnerons les règles qui nous semblent déterminer l'usage légitime de l'abstraction dans l'enseignement populaire.

L'abstraction dans l'ancienne méthode (méthode déductive). — L'histoire de l'éducation prouve que, partout et toujours, le premier mouvement de l'homme, quand il entreprend d'instruire l'enfant, est de commencer son enseignement par des idées abstraites et même par les plus abstraites de toutes, les idées générales.

Il en est ainsi jusque dans les branches élémentaires de l'enseignement primaire. S'agit-il d'apprendre à lire à un enfant, neuf maîtres sur dix ne verront d'autre moyen que de commencer par lui faire nommer et prononcer toutes les lettres prises à part ; or qu'est-ce qu'une lettre isolée, pour un enfant, sinon un signe sans valeur, sans réalité, sans application connue, quelque chose d'abstrait enfin? S'agit-il de grammaire, on commence par une définition dont presque tous les mots sont inintelligibles à un petit enfant (il ne comprend ni *grammaire*, ni *art*, ni *correctement*, autant de termes abstraits), puis on lui énumère les *parties du discours*, nouvelle série d'abstractions, et pour chacune d'elles on continue à procéder de même par définitions, règles et exceptions. A plus forte raison en arithmétique suit-on cette marche logique, définissant d'abord le nombre, l'unité, les diverses espèces de nombres, la numération, etc., toutes choses abstraites, avant d'aborder aucune application concrète. La géographie elle-même débute par une suite de notions préliminaires qui, bien que s'appliquant à des objets matériels, se déroulent aussi sous la forme abstraite, en une série de définitions et de généralités, d'autant plus difficiles à faire entrer dans l'esprit de l'enfant qu'il est ici impossible d'en appeler à son expérience : il n'a pas le secours des sens pour s'assurer de la rotondité de la terre, pour entendre la définition de l'axe, de l'équateur, de la révolution ou de la rotation.

Ainsi, dans ces diverses branches, telle a été la tendance primitive de la pédagogie ; et c'est celle de tous les maîtres au début de leur carrière : partir de l'idée générale de la science à enseigner, la décomposer logiquement en un certain nombre de notions abstraites, définir chacune de ces notions, faire apprendre aux élèves ces définitions, puis en déduire les règles ou formules, et continuer ainsi en construisant définition après définition, chapitre par chapitre, tout l'édifice théorique de la science, sauf à leur en faire faire ensuite les applications sous forme d'exercices, de problèmes, d'exemples.

Avantages et inconvénients de ce système. — Pourquoi ce mode d'exposition séduit-il toujours l'esprit des maîtres autant qu'il rebute celui des élèves? C'est qu'il correspond à la marche *logique* et non pas à la marche *naturelle* de l'intelligence et que la première est celle des maîtres, la seconde celle des enfants. C'est que l'esprit adulte, en pleine possession de ses facultés d'attention, de comparaison et de raisonnement, prend plaisir à suivre l'enchaînement des idées : il lui semble que le meilleur moyen d'apprendre, comme la meilleure manière d'enseigner, est, suivant une formule célèbre, *d'aller du simple au composé*. Mais le simple, c'est l'abstrait. Dans la réalité, dans la nature, il n'existe pas de choses simples, il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers.

Le réel ou le concret n'est jamais simple. Plus une idée est simple, plus elle est générale et partant éloignée de ce qui tombe sous les sens. L'idée d'*être* est plus simple que l'idée d'*animal*, et celle-ci plus simple que l'idée de *mammifère*, et celle-ci encore plus simple que celle de *chien* ou de *chat;* cependant l'enfant a bien plus vite l'idée nette de *chat* ou de *chien* que celle de *mammifère*, d'*animal* ou d'*être*. C'est que les sens s'éveillent et s'exercent chez lui bien avant les facultés abstractives et généralisatrices : il voit, il touche, il sent les objets tels que la nature les lui présente dans toute la richesse confuse de leurs qualités réunies, longtemps avant de savoir abstraire. Il n'a pas l'idée claire d'un substantif en tant que substantif, mais bien de tel ou tel objet dont la vue et le nom lui sont familiers. Il se représente non pas le nombre 3 ou 4 en soi, mais bien trois pommes ou quatre noix ; non pas l'axe idéal de la terre, mais bien l'aiguille à tricoter qu'il a vu enfiler par le milieu d'une orange pour la faire tourner.

En un mot, l'enfant part du concret, et son maître veut qu'il parte de l'abstrait, parce que l'abstrait est plus simple. Or cette marche du simple au composé, du général au particulier, est aussi peu naturelle à l'enfant qu'elle est rationnelle pour l'homme. En présence de cette discordance établie par la nature entre les instincts intellectuels de l'enfant et ceux de l'adulte, que faut-il faire? Lequel des deux doit se plier aux procédés qui conviennent à l'autre? La réponse n'est pas douteuse, c'est au maître de marcher du pas de l'élève. Pour les débuts de l'éducation, cette condescendance n'est pas seulement convenable, elle est nécessaire sous peine de tout fausser, de tout compromettre. Faire abstraire prématurément, c'est faire abstraire passivement, machinalement, sans profit pour l'intelligence. C'est cette considération qui a fait de nos jours le triomphe de la méthode dite *intuitive*.

L'abstraction dans la nouvelle méthode (méthode intuitive). — Sans remonter à Montaigne et à Rabelais, ces deux grands ennemis de la « science livresque », c'est surtout à l'influence de Rousseau qu'il faut attribuer les efforts faits depuis la fin du siècle dernier pour diminuer de plus en plus la part du travail abstractif dans les premières années de l'éducation. « Avant l'âge de raison, dit Rousseau, l'enfant ne reçoit pas des *idées*, mais des *images;* » partant de là, il s'attache tout d'abord à l'éducation des sens et se garde de donner à son Emile, dans quelque domaine et sous quelque prétexte que ce soit, aucune idée abstraite, aucune vérité générale : Emile, abandonné à la spontanéité de son intelligence, apprendra de lui-même à abstraire, à généraliser et à raisonner à mesure qu'il en sera capable.

Après Rousseau, nombre de philosophes et de pédagogues sont arrivés par des voies diverses à un résultat tout semblable. — Condillac voulait, comme Rousseau, qu'on fît refaire à l'enfant ce que les peuples ont fait, qu'au lieu de lui donner à apprendre la science toute faite, on lui en laissât découvrir les éléments l'un après l'autre dans

l'ordre même où l'expérience les lui suggérerait.

La révolution pédagogique de Pestalozzi fut un autre pas décisif dans la même voie. Pestalozzi et ses disciples substituent l'intuition à l'abstraction et font entrer dans l'esprit par les sens et sous la forme concrète tout ce que les anciens procédés scolaires y introduisaient par la mémoire, à l'état d'abstraction. De là l'emploi des images, des appareils de démonstration, des *exercices d'intuition*.

A son tour, le Père Girard rend moins abstraite l'étude même qui passait pour le règne de l'abstraction par excellence, la grammaire ; au lieu de faire disséquer le cadavre de la parole, il fait saisir aux enfants la pensée qui en est l'âme.

Plus hardi, Jacotot pousse si loin la prétention de se passer de l'abstraction, qu'il veut, même en lecture ou en grammaire, que la lumière se fasse dans l'esprit de l'enfant par une sorte de divination naturelle, par un travail spontané et inconscient d'analyse. *Tout est dans tout :* laissez faire l'enfant, il tirera ce qu'il voudra de ce *tout*. On ne lui apprend pas ses lettres, il se les apprend à lui-même en les extrayant pour ainsi dire d'une phrase qu'il a répétée et regardée vingt fois ; et ainsi du reste ; plus de définitions, plus de règles, plus d'abstractions : elles viendront d'elles-mêmes en leur temps ; la première fois qu'on lui en présentera une, l'enfant dira de bonne foi : je la savais déjà ; car il n'y trouvera que l'expression généralisée de ses propres observations antérieures.

Si Jacotot est un utopiste, on n'en peut dire autant de Lhomond, et cependant lui aussi, dans un domaine plus restreint, fait la guerre à l'abstraction. Qu'est-ce en effet que sa fameuse formule : « La métaphysique ne convient pas aux enfants, » sinon la devise d'une méthode qui espère, à l'aide de procédés mnémoniques et parfois un peu mécaniques, dispenser l'élève d'une foule de définitions et de notions abstraites?

Enfin, de nos jours, ne voyons-nous pas se propager à tous les degrés de l'école les procédés d'enseignement par les yeux, les leçons de choses, l'usage des tableaux noirs, des livres illustrés, des bouliers, des reliefs, des modèles? Ce sont là autant de moyens de remplacer en quelque mesure l'effort mental par le témoignage direct des sens. C'est particulièrement dans l'éducation du premier âge que cette réforme est sinon consommée, du moins admise en principe à peu près sans discussion : Frœbel en Allemagne, madame Pape-Carpantier en France, y ont contribué par des procédés divers qu'on imite un peu partout.

Avantages et inconvénients. — Si légitime que soit cette réaction contre l'abus des procédés abstractifs et déductifs, il ne faudrait pas la pousser jusqu'à les bannir de l'enseignement. Il ne faut même pas reculer trop tard le moment où l'on fera de l'abstraction la forme et la condition de tout l'enseignement : trouver pour chaque élève et pour chaque étude le moment précis où il convient de passer de la forme intuitive à la forme abstraite est le grand art d'un véritable éducateur. Un enfant qu'on habituerait à ne jamais faire cet effort d'intelligence qu'exige l'abstraction, puis la généralisation, risquerait de prendre une sorte de paresse d'esprit, une lourdeur ou une difficulté de conception extrêmement fâcheuse. (Si l'on en veut un exemple, V. *Boulier*.)

Rousseau lui-même, qui a tant protesté contre l'abstraction prématurée, ne termine-t-il pas son second livre par cette fameuse anecdote de l'enfant de neuf à dix ans à qui son père demande pour tout examen : *Où est le cerf-volant dont voilà l'ombre?* — L'enfant, dit Rousseau, répondit sans hésiter, sans lever la tête : « Sur le grand chemin. » Donc il savait abstraire, réfléchir, se représenter les objets et leurs rapports par la seule puissance de la conception, par la concentration d'une intelligence qui n'était plus esclave des sens. Tant il est vrai qu'aux yeux mêmes de Rousseau, s'il faut commencer par bien se servir des sens, il faut aussi le plus tôt possible apprendre à s'en passer, à savoir en retenir et en résumer les informations sous la forme abstraite et générale.

Règles pédagogiques pour l'emploi de l'abstraction dans l'enseignement. — Reconnaissant que l'abstraction est une faculté naturelle dont le développement ne saurait être impunément négligé ni même ajourné, nous ramenons aux deux règles suivantes les conditions à remplir pour donner à l'abstraction son rôle légitime dans l'éducation intellectuelle.

La première est que l'abstraction dans tout enseignement, dans tout exercice, ait toujours été *précédée de l'intuition* et n'en soit que le résumé.

La seconde est que l'abstraction soit *graduée*, c'est-à-dire, qu'elle fasse successivement et régulièrement passer l'esprit par les trois degrés qui, partant de l'idée individuelle et s'élevant jusqu'à l'idée générale, constituent en quelque sorte le positif, le comparatif et le superlatif de l'abstraction et correspondent aux trois notions logiques : *individu, espèce, genre*.

La première règle a en quelque sorte son criterium dans une expérience toujours facile à faire. Toutes les fois qu'une notion abstraite est donnée à l'enfant, vous reconnaîtrez qu'il n'était pas mûr pour cette notion, s'il n'est pas capable de lui donner une expression différente de celle que vous lui avez fait apprendre par cœur. S'il ne trouve pas aisément d'autres mots, d'autres exemples, d'autres applications de la même idée ou de la même formule, c'est qu'il ne se l'est pas assimilée, et que cette abstraction est prématurée.

La deuxième règle comporte un criterium analogue : si, de l'idée générale qu'on lui fait nommer, l'enfant ne peut pas remonter aux idées moins générales qui en sont en quelque sorte les éléments constitutifs, et de là encore remonter aux idées individuelles qui en ont été le point de départ, en d'autres termes s'il ne peut pas repasser de lui-même par tous les degrés du général au particulier, de l'idée la plus abstraite à l'idée la plus concrète, c'est que l'abstraction qu'on lui propose est trop forte pour son esprit : il n'en possède que le nom, elle ne lui profite pas.

Application de ces règles générales. Exemples des trois degrés de l'abstraction : qualités physiques. — Au premier âge scolaire, à l'âge de la salle d'asile ou de la toute petite classe, l'intuition, et surtout l'intuition sensible, est presque le seul instrument de la connaissance. Montrez à l'enfant des objets, faites-les-lui saisir, toucher, manier, regarder, entendre : c'est le point de départ de l'éducation, c'est l'objet de la *leçon de choses* *, et c'est de là que l'abstraction doit sortir.

1er degré de l'abstraction : les *adjectifs qualificatifs*. On fait remarquer par l'enfant lui-même que tel objet est *blanc*, et puis qu'il est *dur*, puis *rond*, *brillant*, *solide*, *lourd*, etc. Bien entendu, on ne lui apprend le mot qu'en lui faisant expérimenter la chose : il n'emploiera le mot *lourd* qu'après avoir soulevé l'objet, le mot *dur* qu'après avoir essayé de le briser, le mot *brillant* qu'après l'avoir vu briller, etc.

2e degré : les *noms abstraits*. C'est quand l'enfant a vu un grand nombre d'objets blancs qu'il est apte à entendre le mot *blancheur ;* c'est quand il a manié beaucoup de corps durs et solides qu'il peut comprendre *solidité*, *dureté*, etc.

3e degré : les *termes généraux*. Pour y arriver, il faut d'abord présenter aux enfants des objets qui les frappent par des qualités opposées. Noir et blanc, léger et lourd, mou et dur, carré et rond : voilà les deux termes extrêmes posés dans l'esprit.

Puis, entre ces deux pôles contraires viendront se placer et se graduer par comparaison tous les termes intermédiaires : le plus blanc, le moins blanc; le clair, le pâle, le foncé, le sombre, etc.

C'est à ce moment que l'enfant, ayant vu des objets ronds, carrés, ovales, peut apprendre utilement le mot *forme;* c'est quand il a soulevé des morceaux de liège, de bois, de fer, que le mot *poids* aura un sens pour lui ; c'est quand il connaît bien le blanc, le noir, le bleu, le rouge, qu'on peut lui parler des *couleurs*, etc. Maintenant, en effet, le mot abstrait et générique n'est plus pour lui un mot vide : il désigne en abrégé toute une série de faits bien connus. C'est une abstraction qui a en elle toute la substance des éléments concrets dont elle est formée.

Autre exemple : qualités spirituelles. — Ici encore, la chose avant le mot, le fait avant l'idée, l'individu avant l'espèce, et l'espèce avant le genre.

1° Voulez-vous arriver, par exemple, à l'idée de *vertu*, commencez par raconter des faits qui fournissent aux enfants les matériaux concrets de cette abstraction. Montrez-leur en action, ou au moins sous forme de récit, la qualité dont vous voulez leur apprendre le nom. Par exemple : Etienne a vu un pauvre qui n'avait rien à manger, il lui a donné la moitié de son pain; une autre fois il a renoncé à s'acheter des joujoux pour secourir de petits orphelins, etc. : Etienne est *charitable*. Louise prie Dieu, elle va à l'église, elle lit l'Evangile, elle pense à faire ce que la religion commande; Louise est *pieuse*, elle a de la *piété*. Et ainsi du reste. Voilà le fondement sur lequel il faut savoir insister aussi longtemps que le réclamera l'intelligence des enfants, car c'est de la solidité de ces premières assises que dépend la valeur de tout l'édifice.

2° Quand ils auront dans l'esprit un fonds d'exemples assez riche pour se représenter pratiquement et sans hésitation ce que c'est qu'être pieux, charitable, obéissant, sincère, poli, courageux, etc., les noms abstraits correspondant à chacune de ces qualités naîtront d'eux-mêmes sur leurs lèvres : le mot *charité* leur représentera non pas une vague qualification, mais toute une petite scène réelle qu'ils ont vue ou qu'on leur a dépeinte et qui se reproduit en quelque sorte en raccourci devant leur imagination : le pauvre qui souffre, pleure, mendie; l'enfant qui le voit, qui en a pitié, qui lui donne. Le sens de ces mots abstraits se fixera et se précisera mieux encore par le contraste : l'amour du travail et la paresse, l'obéissance et la désobéissance, la bonté et la dureté de cœur, la véracité et le mensonge, etc., en s'opposant l'un à l'autre, s'éclairent et s'expliquent mutuellement.

3° Le troisième consistera à rapprocher tous ces mots en un seul mot, celui de *vertu* pour la réunion de toutes les bonnes qualités, celui de *vice* pour les mauvaises. C'est le mot abstrait par excellence, le terme général qui désigne non-seulement une qualité, mais une qualité en comprenant plusieurs autres, une abstraction embrassant d'autres abstractions.

Conclusion. — Les explications qui précèdent nous semblent de nature à faire comprendre et tout le bien et tout le mal qu'on a pu dire de l'abstraction. Faite trop tôt, faite à contre-sens, au rebours de ce que veut la nature, commençant par le *général*, c'est-à-dire par l'abstraction à sa plus haute puissance, pour descendre de là au *particulier*, l'abstraction est un désastreux procédé d'enseignement. Mais si le terme général ne se présente que quand l'intelligence de l'enfant l'appelle en quelque sorte pour lui servir à résumer plusieurs noms abstraits, et si ces noms abstraits eux-mêmes désignent des qualités que l'enfant a préalablement saisies dans le vif de la réalité, alors l'abstraction n'a que des bienfaits : elle est claire, facile, naturelle, presque spontanée; c'est un secours pour la mémoire, une satisfaction pour l'intelligence, une ressource inappréciable pour le langage. En un mot, pour qu'elle profite à l'esprit, il faut que l'esprit s'y exerce graduellement et par lui-même; il faut attendre par conséquent qu'il se soit familiarisé avec la réalité concrète avant de la lui faire transfigurer pour ainsi dire en conceptions logiques; il faut s'astreindre à ne demander à chaque âge que le mode et le degré d'abstraction dont cet âge est capable.

ACADÉMIES. — Peu de mots dans la langue littéraire datent d'aussi loin que ce nom d'*académie*. Il faut remonter, pour en trouver l'origine, jusqu'à un Athénien contemporain de Thésée, qui se nommait, paraît-il, Acadèmos ou plutôt Hécadèmos. Il avait légué à l'État un domaine planté de platanes et d'oliviers, sur les bords du Céphise, aux portes d'Athènes. On en fit une belle promenade, avec jardins, gymnase et galeries couvertes. Plus tard, ce fut là que Platon rassembla chaque jour ses disciples; et bientôt, pour désigner l'école de Platon, au lieu de dire l'école des jardins d'Acadèmos, on l'appela par abréviation l'*Académie*.

De la Grèce, ce nom passa en Italie avec Cicéron, qui nomme aussi *Académie* sa maison de campagne près de Pouzzoles, où il se livrait avec ses amis à des entretiens philosophiques d'où sont sortis plusieurs de ses beaux ouvrages. A la Renaissance des lettres au XVIe siècle, le nom d'Académie était un des premiers qui devaient reparaître. On appela alors et depuis lors *Académies* des sociétés de savants, de lettrés, d'érudits, d'artistes, qui se réunissaient pour étudier ensemble, pour échanger leurs idées, pour se communiquer leurs travaux. L'Italie et la France eurent les premières Académies, les unes fondées par des particuliers, d'autres un peu plus tard soutenues, protégées, créées même par l'État; tous les autres pays civilisés en fondèrent successivement pour l'étude des sciences, des lettres, des arts; et le titre de membre d'une de ces grandes Académies est devenu la récompense la plus haute qui puisse couronner une vie de travail et consacrer en quelque sorte officiellement le talent ou le savoir.

En même temps que s'établissait ce sens principal du mot *académie*, un sens secondaire se formait par une extension assez naturelle. Au lieu de désigner seulement une société savante, le titre d'académie fut appliqué aussi à des sociétés enseignantes et plus généralement à des établissements d'instruction. Un usage assez étrange fit même prévaloir au XVIIe siècle une acception spéciale : on appelait surtout académie les écoles n'ayant pour objet que des arts d'agrément ou des exercices du corps, tels que l'équitation, l'escrime, la danse et certains jeux. Ce sens, qui s'est assez vite perdu en France, est resté usité dans la plupart des autres pays.

Enfin, au commencement de ce siècle, l'Empire donna au mot une acception nouvelle et tout administrative : « L'Université sera composée d'autant d'*académies* qu'il y a de cours d'appel. » (Décr. du 17 mars 1808.)

A ces trois sens du mot *académies*, — 1° sociétés savantes, 2° établissements d'enseignement, 3° circonscriptions universitaires, — correspondent ci-dessous trois articles distincts.

1. Académies (sociétés savantes). — Nous sortirions absolument du cadre de cet ouvrage, si nous entreprenions l'histoire, même la plus sommaire, des diverses Académies du monde civilisé. Si cette histoire tient par quelque point à celle de l'enseignement, c'est seulement par les côtés les plus élevés de l'enseignement supérieur dans les lettres, dans les sciences ou dans les arts. On trouvera

dans la IIe PARTIE, l'article *Académie française* à cause du grand rôle qui revient à cette institution dans l'histoire intellectuelle de la France.

Mais, au point de vue spécial de l'instruction et de l'éducation populaire, il est une de nos cinq Académies qui doit être ici l'objet d'une mention particulière, car c'est celle de qui relèvent toutes les questions relatives à la science, à l'art et à l'histoire de l'éducation; nous voulons parler de l'Académie des sciences morales et politiques. (V., pour l'organisation générale de ce corps savant, l'article *Institut*.)

Académie des sciences morales et politiques. — Des cinq sections de cette Académie il n'en est pas une qui n'ait eu plus ou moins fréquemment à s'occuper des questions touchant à l'instruction et à l'éducation populaires. La section de *philosophie* rencontre l'histoire et la critique des systèmes pédagogiques dans lesquels les théories philosophiques se résument et s'appliquent. Cette connexité est plus manifeste encore pour la section de *morale*, à laquelle sont d'ordinaire renvoyés les sujets concernant l'éducation. La troisième section, en étudiant la *législation*, le *droit public* et la *jurisprudence*, ne peut passer sous silence l'organisation légale de l'instruction publique à tous ses degrés. Dans la quatrième, les questions d'*économie politique*, de *finances* et de *statistique* comprennent souvent des recherches ayant trait à l'état de l'instruction dans les divers pays et dans les diverses couches sociales. Enfin la cinquième section, dans l'*histoire générale et philosophique*, retrouve ces mêmes questions comme un des éléments de l'histoire de la civilisation à quelque époque et dans quelque pays que ce soit.

Une des meilleures preuves de la part importante que tiennent dans les préoccupations de ce corps savant les questions d'éducation se trouve dans la liste même des sujets de concours proposés par l'Académie. En parcourant le relevé sommaire que nous donnons ci-dessous, on remarquera que, soit pour le prix du Budget, soit pour les prix *Bordin*, *de Beaujour*, *Stassart*, *de Morogues* (V. chacun de ces noms), un nombre relativement considérable des sujets mis à l'étude par l'Académie intéressent directement la pédagogie. Un prix triennal spécial, le prix *Halphen* (V. ce mot), est expressément consacré à l'instruction primaire : il est destiné à récompenser soit les ouvrages, soit les efforts personnels qui auront le plus contribué au progrès de l'instruction primaire.

Aussi n'y a-t-il pas de recueil plus précieux pour l'étude approfondie de la pédagogie théorique et de l'histoire de l'éducation en général que celui qui a pour titre : *Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, compte rendu rédigé par M. Ch. Vergé, académicien libre, sous la direction de M. Mignet, secrétaire perpétuel. Cette collection, commencée en 1842, et qui comptait déjà, en 1878, 108 volumes in-8° de plus de 800 pages, paraît par livraisons mensuelles; elle contient les travaux des membres et des correspondants de l'Académie, les communications des savants étrangers, les rapports verbaux sur les ouvrages présentés, etc. Or, quand on connaît l'étendue du domaine qu'embrassent les études de l'Académie des sciences morales et politiques, on se fait une idée des trésors que renferment ces 108 volumes; et l'on ne peut manquer de savoir gré à M. Ch. Vergé du service qu'il rend depuis de longues années en permettant au public de recueillir de source certaine ce qui se dit de meilleur dans une telle assemblée.

Voici, par ordre chronologique, et en nous bornant aux documents d'importance capitale, les principaux mémoires relatifs à différentes questions pédagogiques, qu'on trouvera dans le *Compte rendu* de M. Ch. Vergé :

Sujets de concours (section de morale).

PRIX DU BUDGET. — Quel perfectionnement pourrait recevoir l'institution des Écoles normales primaires ? I, 26.

Rechercher quelle influence les progrès et le goût du bien-être matériel exercent sur la moralité d'un peuple. III, 392; V, 352; VII, 407; IX, 446; XI, 461; XVII, 71.

Rechercher et exposer les conditions de moralité des classes ouvrières agricoles et des populations vouées à l'industrie manufacturière. III, 393; V, 353; VII, 411; IX, 446; XI, 471.

Exposer les changements survenus en France depuis 1789 dans la condition matérielle ainsi que dans l'instruction des classes ouvrières. XXXV, 489; XLI, 227; XLVI, 135; LIII, 70; LIX, 289; LXV, 254.

Indiquer ce qu'était autrefois parmi nous l'autorité paternelle. LXVI, 135; LIII, 169.

Étudier les doctrines morales en France au XVIe siècle, notamment dans Montaigne, Charron, la Boëtie, Bodin, etc. LXXII, 142; LXXVII, 394; LXXXIII, 449.

De l'instruction et du salaire des femmes employées dans l'industrie. LXXXIII, 450; LXXXVIII, 443.

PRIX FÉLIX DE BEAUJOUR. — Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi. VII, 422; IX, 450; XI, 475; XIV, 139.

PRIX BORDIN. — De l'éducation des femmes. XCVI, 659; XCIX, 901.

Histoire critique des doctrines sur l'éducation en France depuis le XVIe siècle, LXXXVIII, 450; XCVI, 659; XCIX, 901; CVII, 345.

PRIX EDMOND HALPHEN. — Pour la propagation de l'instruction primaire. XLI, 245; XLVI, 153; LIII, 190; LXV, 268; LXXII, 157; LXXVII, 412; LXXXIII, 461; LXXXVIII, 452; XCVI, 661; XCIX, 904; CI, 206; CVII, 775.

PRIX STASSART. — Des institutions d'assistance et d'enseignement à l'usage des populations rurales en France. LXXVII, 405; LXXXIII, 457; LXXXVIII, 448.

De l'utilité du repos du dimanche pour les enfants et les adultes. LXXXVIII, 448; XCVI, 653; XCIX, 337.

Rapports sur les concours.

Rapport sur le concours relatif à la condition matérielle et à l'instruction des classes ouvrières, par M. Villermé. XLV, 303.

— à l'influence de l'éducation sur les classes laborieuses, par M. Jules Simon. LXXXIII, 193.

— à l'histoire des doctrines sur l'éducation en France, par M. Reybaud. XCVIII, 583.

— au système de Pestalozzi, par M. Giraud. XVIII, 35, 205.

— aux doctrines morales en France, par M. Bersot, LXXXVII, 307.

— à l'influence exercée sur le taux des salaires par l'état moral et intellectuel des populations ouvrières, par M. H. Passy, LXXXII, 5.

— à l'histoire critique des doctrines sur l'éducation en France, par M. Gréard. CVII, 345.

Mémoires, rapports et communications.

TROPLONG, PORTALIS. — Du pouvoir de l'État sur l'enseignement, d'après l'ancien droit public français. V, 31 et 69.

BLONDEAU, DUNOYER, PASSY, RAMON DE LA SAGRA. — L'instruction primaire et secondaire et le paupérisme en Hollande. VI, 317.

Léon FAUCHER, baron DUPIN, DUNOYER, VILLERMÉ. — Le travail des enfants à Paris. VI, 372-380.

LUCAS (Charles). — Parti à prendre sur la question des enfants trouvés. VII, 454.

FRANCK. — La famille. VIII, 436.

DUFAU. — Sur l'éducation d'une jeune sourde-muette, aveugle et sans odorat. VIII, 437.

G. DE BEAUMONT, BLANQUI, DUNOYER, FRANCK, MIGNET, PASSY. — Discussion sur la loi qui règle le travail des enfants dans les manufactures. VIII, 189.

GIRAUD, TROPLONG, COUSIN. — De l'enseignement public en France, et en particulier de l'enseignement professionnel. IX, 241.

BLANQUI. — Du désaccord de l'enseignement public avec les besoins publics. IX, 225-241.

LA FARELLE, BLANQUI, PASSY. — De la nécessité de fonder en France l'enseignement de l'économie politique. X, 75-83.

LA FARELLE, COUSIN, DE RÉMUSAT, DE BEAUMONT. — De l'introduction des Frères des écoles chrétiennes dans les maisons centrales de détention. XI, 311, 341.

RAPET. — De l'état et des besoins de l'instruction primaire en France. XI, 253, 429; XII, 85.

DUNOYER, COUSIN. — De l'enseignement de l'économie politique XIII, 68; XIV, 316.

Ch. LUCAS. — De la colonie agricole des enfants trouvés et des jeunes délinquants. XIV, 228.

COUSIN, GIRAUD, LÉON FAUCHER, PORTALIS, MOREAU DE

Jonnès, de Rémusat, Dunoyer, Villermé. — Discussion sur l'instruction primaire. XVI, 418.
Barthélemy Saint-Hilaire. — De la gymnastique pratique. XVII, 303.
Berthier. — Des facultés des sourds-muets. XIX, 173.
Hantute. — De l'enseignement en Angleterre. XX, 43, 203, 415; XXI, 53.
Fayet. — De l'instruction primaire dans la Haute-Marne. XXVIII, 163; XXXIV, 155; LXXVIII, 291.
De Rémusat. — De l'influence de la scolastique sur la langue française, XXVIII, 377.
Wolowski. — Des salles d'asile envisagées comme instituts d'éducation populaire, par M. Cieskowski. XXXVII, 163.
Guizot. — Rôle de la famille dans l'éducation. XXXIX, 161.
Blanchet. — De l'éducation des sourds-muets. XXXIX, 149, 297.
De Parieu. — Sur l'ouvrage de M. Jourdain : Le budget de l'instruction publique. LXI, 303.
Lélut. — Sur l'ouvrage de M. E. Rendu : De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. XLII, 151.
Reybaud (Louis). — Rapports sur la condition morale, intellectuelle et matérielle des ouvriers : industrie de la soie, XLIII, XLIV, XLV; du coton, LV-LX; de la laine, LXV-LXXIII; du fer, LXXVII, LXXX-LXXXIX, XCIX-CVII.
Waddington. — Application de la méthode historique à l'économie politique. XLII, 361; XLIII, 301, 449.
Blanchet. — Éducation des aveugles. XLIX, 439; L, 87.
Franck, Dupin. — Sur l'éducation des sourds-muets. LVIII, 321; LX, 35 et 60.
Passy. — Rapport sur un ouvrage de M. Doniol : Les enfants des hospices. LXII, 29.
Michel Chevalier, Waddington. — Rapports de l'économie politique et de la géographie. LXVIII, 491; LXXVI, 289.
E. Chadwick. — Système du demi-temps d'école. LXIX, 5.
Du Chatellier. — Du mouvement des études littéraires et scientifiques en province. LXVIII, 247; LXIX, 55; LXX, 59.
Audiganne. — Faits concernant l'enseignement professionnel. LXXI, 119.
Jules Simon. — De l'éducation. LXXI, 157. — Éducation des classes laborieuses. LXXXIII, 193.
Lucas. — Le travail des femmes appliqué à la grande industrie. LXXXI, 305.
Cochin. — Un moyen de créer et d'entretenir des écoles par voie d'association. LXXXIV, 445.
Franck. — Physiologie et instruction du sourd-muet. LXXXVI, 441.
Bersot. — Rapport sur l'organisation pédagogique des écoles publiques de la Seine. LXXXVII, 477.
Levasseur. — Rapport sur l'*Enseignement des classes moyennes et ouvrières en Angleterre*, par MM. Marguerin et Mothéré; et l'*Enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse*, par MM. Demogeot et Montucci. LXXXVIII, 73.
Chadwick. — Les avantages moraux, intellectuels et économiques d'un système d'éducation mixte aux enfants des deux sexes. XC, 17.
Bersot, Cauchy. — De l'enseignement secondaire. XCI, 83-303.
Bersot. — La Société philomathique de Bordeaux et l'instruction populaire. XCIII, 465.
Levasseur. — L'étude et l'enseignement de la géographie et les cartes murales. XCVI, 415, 714.
Sainte-Claire-Deville. — De l'internat et de son influence sur l'éducation. XCVI, 103.
Bersot, Caro, Renouard. — De l'obligation légale de l'enseignement, à propos de l'ouvrage de M. Rendu. XCVIII, 30.
Franck. — L'éducation maternelle. XCVIII, 603.
Franck, de Parieu, Giraud, Michel Chevalier, Passy, Renouard, Baudrillart, Guizot. — Observations sur l'instruction publique en France. XCIX, 178, 182; C, 240-274.
Hippeau. — L'instruction publique en Allemagne et dans l'Amérique du Nord. XCIX, 783; C, 107, 221, 735.
J. Simon. — L'éducation physique dans les colléges. C, 737.
Baudrillart. — Sur l'instruction publique en France. C, 246; CII, 670.
Charles Waddington. — Idée générale des méthodes applicables aux différents ordres de sciences. C, 389.
Drouyn de Lhuys. — Rapports sur le prix Halphen : prix décerné à M. Gréard, CI, 206; à MM. Hoffet et Rendu, CVII, 775.
Levasseur. — Rapport sur l'exposition de Vienne. instruction primaire et secondaire. CI, 280, 741; CII, 97, 750; CIII, 413.
Bersot, Caro. — J.-J. Rousseau, d'après Saint-Marc Girardin. CIII, 461; CVI, 416.
Levasseur. — Historique et statistique de l'instruction primaire et secondaire en France. CIV, 626, 742; CV, 117.
Renouard, Jules Simon, Charton. — Sur la Société pour l'instruction élémentaire. CV, 158.
Em. Laurent. — L'état actuel de la question des enfants assistés. CV, 281; CVI, 879.
Gréard. — Les salles d'asile et les écoles de Paris. CV, 430.
H. Passy. — Les caisses d'épargne scolaires. CV, 494.
Ch. Lucas. — L'éducation des jeunes détenus. CVI, 519. — Les orphelinats agricoles. CVI, 851.
Levasseur. — L'étude de la statistique dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. CVI, 403.
Geffroy. — L'école française de Rome. CVI, 601.
Drouyn de Lhuys. — Une école des enfants assistés dans le Michigan. CVIII, 210.

Académies de province. — Parmi les sociétés savantes des départements, quelques-unes seulement ont pris le titre d'académie (qu'on avait songé un moment vers 1850 à leur contester par une interprétation trop extensive de la loi du 11 floréal an X, loi qui interdit à tout établissement de prendre le nom d'*Institut*); voici les noms de celles de ces sociétés qui ont été reconnues établissements d'utilité publique, avec la date de cette reconnaissance : Académies *des sciences, arts et belles-lettres* de Bordeaux (1712), de Marseille (1721), d'Arras (1828), de Besançon (1829), de Clermont-Ferrand (1829), de Mâcon (1829), de Dijon (1833), de Rouen (1852), de La Rochelle (1852), de Caen (1853), de Chambéry (1860); — Académie *des Jeux Floraux*, à Toulouse (1773); — *des sciences, inscriptions et belles-lettres*, à Toulouse (1809); — Académie *de Reims* (1846); — Académie *Stanislas*, à Nancy (1864); — Académie *du Gard*, à Nîmes (1871); — Académie *de législation*, à Toulouse (1871).

2. Académies (établissements d'instruction). — En Allemagne, on nomme établissements académiques tous ceux qui donnent l'enseignement supérieur, depuis les universités jusqu'aux écoles techniques et professionnelles : le nom d'académie s'applique spécialement à cette dernière classe d'établissements. D'après l'*Annuaire académique* (*Deutsches akademisches Jahrburch*) publié par J.-J. Weber, les pays de langue allemande, y compris l'Autriche, comptaient en 1877 une académie d'architecture, cinq académies des mines, huit académies d'agriculture et de silviculture, six académies des beaux-arts, quatre académies militaires, deux académies de marine, huit académies de commerce.

En Suisse, le nom d'*académies* a été attribué à des établissements tenant le milieu entre le lycée et la faculté, ou plus exactement entre le gymnase et l'université des Allemands. Telles sont les académies de Neuchâtel, de Lausanne, de Genève, (celle-ci devenue depuis quelques années une grande université). Quelques-unes ont une section de pédagogie faisant fonction d'école normale primaire.

En Angleterre et aux États-Unis, le nom d'académie s'applique :

1° Dans la terminologie des établissement publics, exclusivement aux écoles supérieures spéciales à l'armée et à la marine;

2° Dans l'enseignement secondaire libre, à une catégorie mal définie d'établissements pour l'un ou pour l'autre sexe, quelques-uns pour les deux sexes. Ce sont tantôt des cours, tantôt des pensionnats, tantôt des écoles préparatoires aux universités. Il s'attache généralement à ce titre une prétention au bon ton, une certaine affectation à se distinguer des écoles publiques et gratuites; quelques-unes de ces académies sont en effet des établissements d'élite, mais beaucoup ne sont que des écoles libres, décorées d'un titre un peu plus sonore.

3. Académies (circonscriptions universitaires) — La France est divisée en 17 circonscriptions académiques, y compris l'Algérie. (L. 14 juin 1854; Décr. 15 août 1875, art. 3). Le décret du 16 juin 1860 a créé l'académie de Chambéry; les traités de 1871 nous ont enlevé celle de Strasbourg.

Les circonscriptions académiques ont été fixées par le décret du 28 août 1854. Celle de l'académie d'Aix a été modifiée par décret du 13 juin 1860.

Voici le tableau des circonscriptions académiques actuelles :

CHEF-LIEU.	CIRCONSCRIPTION.
Aix	Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Bouches-du-Rhône, Corse (*un vice-recteur réside à Ajaccio*), Var, Vaucluse.
Alger	Alger, Oran, Constantine.
Besançon	Doubs, Jura, Haute-Saône, territoire de Belfort.
Bordeaux	Dordogne, Gironde, Landes, Lot-et-Garonne, Basses-Pyrénées.
Caen	Calvados, Eure, Manche, Orne, Sarthe, Seine-Inférieure.
Chambéry	Savoie, Haute-Savoie.
Clermont	Allier, Cantal, Corrèze, Creuse, Haute-Loire, Puy-de-Dôme.
Dijon	Aube, Côte-d'Or, Haute-Marne, Nièvre, Yonne.
Douai	Aisne, Ardennes, Nord, Pas-de-Calais, Somme.
Grenoble	Hautes-Alpes, Ardèche, Drôme, Isère.
Lyon	Ain, Rhône, Loire, Saône-et-Loire.
Montpellier	Aude, Gard, Hérault, Lozère, Pyrénées-Orientales.
Nancy	Meuse, Meurthe-et-Moselle, Vosges.
Paris	Cher, Eure-et-Loir, Loir-et-Cher, Loiret, Marne, Oise, Seine, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise.
Poitiers	Charente, Charente-Inférieure, Indre, Indre-et-Loire, Deux-Sèvres, Vendée, Vienne, Haute-Vienne.
Rennes	Côtes-du-Nord, Finistère, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, Mayenne, Morbihan.
Toulouse	Ariége, Aveyron, Gers, Haute-Garonne, Lot, Hautes-Pyrénées, Tarn, Tarn-et-Garonne.

Chaque académie est administrée par un recteur, assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription (L. 14 juin 1854, art. 2), sauf pour l'académie de Paris, au chef-lieu de laquelle sont attachés huit inspecteurs. (Décr. 22 août 1854.)

Le ministre de l'instruction publique exerce les fonctions de recteur de l'académie de Paris; il est assisté d'un vice-recteur. (Décr. 22 août 1854.)

L'inspecteur d'académie délégué en Corse a le titre de vice-recteur et est placé sous les ordres du recteur de l'académie d'Aix. (Décret du 29 août 1860.)

Il y a au chef-lieu de chaque académie un *conseil académique* * et au chef-lieu de chaque département un *conseil départemental* *. (L. 14 juin 1854, art. 3 et 5.)

Le local de l'académie, le mobilier du conseil académique et des bureaux du recteur sont fournis par la ville chef-lieu. (*Ib.* art. 10.) En effet, les intérêts du service exigent « que le rectorat ait un siége fixe et indépendant des changements de personnes ou des convenances particulières ». Il importe à la dignité des fonctions du recteur, « comme à la prompte expédition des affaires, qu'il n'ait point d'autre habitation que le siége même du rectorat. » (Circ. 19 août 1854.)

Le nombre des académies avait été fixé à 26 par le décr. du 17 mars 1808; il fut réduit à 17 (sous le nom d'*universités*) par l'ord. roy. du 17 févr. 1815 (les mêmes qu'aujourd'hui, sauf celles d'Angers et de Bourges en plus, de Chambéry et d'Alger en moins).

La loi du 15 mars 1850, art. 7, décida qu'une académie serait établie dans chaque département. Ces académies départementales ont existé jusqu'à la loi du 14 juin 1854, qui a établi l'organisation actuelle.

[L. Armagnac.]

ACCENTUATION. — L'étude des *accents* — accent tonique, accent grammatical, accent oratoire, accent provincial, — occupe aujourd'hui une place importante dans l'enseignement de la langue. Les travaux de Diez et de ses disciples Gaston Paris, A. Brachet, pour ne parler que des Français, bien qu'appartenant à la philologie savante, commencent à exercer leur influence même sur l'enseignement élémentaire. On trouvera dans notre IIe PARTIE une suite de leçons et d'exercices sur l'*accentuation* *. [B. Berger.]

ACCESSIT. — Ce mot latin, aujourd'hui si connu des enfants, veut dire : *il a approché* (du premier rang). Dans les autres pays où le mot est employé, en Angleterre par exemple, on ajoute même *proximè accessit*, c'est-à-dire il a approché le plus près ou de très près. Il n'y a pas longtemps que dans plusieurs de nos établissements d'instruction secondaire, au lieu de dire : 1er, 2e, 3e accessit, on disait : *accesserunt*, c'est-à-dire : *ont approché.*

L'emploi du mot *accessit* est très-ancien : il remonte évidemment à l'époque où tout l'enseignement se faisait en latin. Ce terme a sans doute été usité dans les universités du moyen âge avant de l'être dans les colléges et de descendre jusqu'aux écoles. En effet, même dans les universités, les bourses fondées par de généreux bienfaiteurs donnèrent lieu de bonne heure à des concours, où, suivant toutes les vraisemblances, après avoir désigné l'étudiant qui obtenait la bourse, on accordait, à titre de consolation, une mention honorable à celui qui venait le premier ensuite.

Nous ne répéterons pas ici ce que nous disons aux mots *Prix*, *Récompenses*, *Émulation* *, etc. Bornons-nous à deux points de détail relatifs à l'emploi des accessits dans l'école primaire.

D'abord nous recommandons, en principe, le maintien, sous ce nom ou sous tout autre nom plus simple, des récompenses décernées aux élèves qui tiennent honorablement le second rang. Même dans les lycées et les colléges, on a fait cent fois l'observation que les élèves qui remportent beaucoup d'accessits sont le plus souvent supérieurs, comme mérite moyen et soutenu, aux élèves plus brillants qui enlèvent un ou deux prix et n'ont pas de mention dans les branches où ils n'ont pas de prix. Il y a plus de hasard, plus d'imprévu, plus d'accidents de concours dans les prix que dans les accessits : ces récompenses plus modestes sont presque toujours le partage d'un groupe intéressant d'enfants laborieux, de bonne volonté, à qui manque peut-être l'éclat, mais non la solidité. A plus forte raison dans l'école primaire doit-on s'appliquer à encourager par des accessits suffisamment nombreux la tête de la classe; une fois le premier ou les deux premiers sujets couronnés, on se trouve en face des six ou huit élèves de qui dépend en somme le niveau moyen de la classe ; ce sont eux qui, par leur exemple, par leurs succès, par l'esprit dont ils sont animés, tiennent la classe en haleine et la font ce qu'elle est; ils tendent la main aux faibles, qui, s'ils n'avaient devant eux que l'élève de premier ordre, désespéreraient de l'atteindre et n'y essaieraient pas.

L'école primaire n'est pas un lieu destiné à mettre en lumière quelques sujets d'élite en laissant les autres dans l'ombre ; elle est faite pour profiter à tous, pour faire pénétrer dans la masse le plus généralement, le plus également et le plus profondément possible l'instruction élémentaire.

Elle irait donc contre son but en s'attachant par une prédilection même involontaire aux natures distinguées qui priment les autres. En ce sens, l'accessit est le correctif nécessaire du prix, il étend le champ de l'émulation, il rappelle la classe primaire à sa destination véritable, il encourage non pas le meilleur élève, mais, ce qui est bien plus important, tous les bons élèves.

Nous ne craindrions donc pas, et c'est notre

seconde observation, de donner plus d'importance aux accessits. C'est quelquefois le moyen de résoudre une difficulté pratique bien connue des instituteurs. Le bon sens et l'équité interdisent de multiplier les prix ; souvent aussi, quoi qu'on fasse, on est obligé de laisser tous les prix échoir à un ou deux élèves supérieurs, et leurs camarades seraient les premiers à douter de la justice des distributeurs s'il en était autrement. C'est par les accessits qu'on peut sauver la situation, éviter aux élèves le découragement, aux familles les blessures d'amour-propre et à l'école une fausse direction. Qu'y aurait-il de plus juste, par exemple, que d'instituer des *prix d'accessits*, en convenant que tel nombre de mentions dans les diverses branches d'études vaut un prix ?

Tout au moins, quand un élève n'a qu'un accessit ou deux, il serait à désirer qu'il emportât quelque chose, ne fût-ce qu'une feuille de papier portant son nom, la mention de son succès, la note qu'il a obtenue, la signature de son maître. Dans plus d'une famille, ce témoignage de satisfaction, si modeste qu'il soit, sera précieusement conservé, souvent regardé avec envie par les frères et sœurs plus jeunes. C'est une bien mince dépense et bien profitable à l'école, à l'élève, à tous. Cet accessit palpable dit quelque chose ; l'autre, qui n'est qu'un nom prononcé entre mille dans une séance d'ordinaire assez bruyante, n'a pas, à beaucoup près, cette efficacité morale : la fête passée, il n'en reste rien.

ACCIDENTS. — Un directeur d'école est responsable des accidents qui arrivent à ses élèves lorsque ces accidents se produisent à un moment où les élèves sont confiés à sa garde, et lorsqu'il est établi que l'événement qui a eu lieu aurait pu être prévenu par une surveillance attentive.

Nous croyons utile de faire connaître une décision judiciaire qui a été prise à ce sujet dans les circonstances suivantes :

En 1867 un élève d'une institution du ressort de l'académie de Paris montrait à un de ses camarades un flacon contenant de l'alcali volatil. Pour le lui faire mieux sentir, il venait de lui en verser quelques gouttes dans le creux de la main, quand un autre enfant s'approcha, voulant savoir ce dont il s'agissait. L'élève qui tenait le liquide dans sa main la porta vivement à la figure du nouvel arrivant. Quelques gouttes, ayant jailli dans l'œil gauche de celui-ci, occasionnèrent une blessure qui amena la perte de cet organe.

Le père du blessé a assigné, comme responsables du dommage causé, les parents des deux élèves et l'instituteur : les premiers pour avoir confié à leurs enfants un liquide dangereux, le second pour n'avoir pas, par une surveillance plus active, prévenu l'accident. L'instituteur a répondu que l'événement avait été si rapide qu'il n'avait pu être empêché et qu'on ne pouvait lui reprocher un manque de surveillance.

Le 8 avril 1869 le tribunal de l'arrondissement ordonnait une enquête et une expertise, et le 20 octobre 1871 il condamnait le chef de l'établissement à payer au blessé une pension annuelle de quatre cents francs. Les parents des élèves qui avaient causé l'accident étaient renvoyés des fins de la demande.

En 1874, la cour de Paris statuant sur l'appel trouva exagérés les dommages-intérêts accordés par le premier jugement et les fixa à une somme de mille francs, une fois donnée. Voici les considérants essentiels de l'arrêt :

« ... Considérant qu'il résulte de l'enquête que X... a fait preuve de négligence en laissant seuls les enfants confiés à sa garde, en ne les faisant pas, pendant son absence, surveiller par un professeur ;

» Qu'il est également coupable de n'avoir pas visité les pupitres de ses élèves ;

» Qu'il aurait pu ainsi prévenir l'accident dont a été victime le jeune F... ;

» Que sa responsabilité est donc engagée ;

» Qu'il faut toutefois reconnaître que la faute est légère, eu égard aux circonstances dans lesquelles l'accident s'est produit, et en présence de l'exonération de toute responsabilité des parents des élèves qui ont causé l'accident ;... etc. »

Il est donc établi par cette double décision qu'un instituteur ou un chef d'institution est responsable de l'accident causé à un élève par un de ses camarades quand bien même le mouvement instantané qui en a été la cause directe n'a pu être empêché, lorsque d'ailleurs l'accident aurait pu être prévenu par une surveillance plus active, notamment par la visite des pupitres. V. *Hygiène scolaire*, *Surveillance*, etc. [L. Armagnac.]

On trouvera dans le *Manuel général*, 1861, p. 281, plusieurs exemples récents d'arrêts non moins sévères condamnant des instituteurs communaux soit à payer une rente viagère perpétuelle, soit à verser une indemnité considérable pour des accidents (perte d'un œil, bras cassé, etc.) arrivés à leurs élèves pendant la classe. M. Barrau proposait la création d'une caisse d'assurance mutuelle entre instituteurs contre les risques résultant de leur responsabilité civile.

V. dans la IIe PARTIE, au mot *Accidents*, la classification des accidents les plus fréquents et l'indication des mesures à prendre soit dans l'école, soit dans la famille.

ACCLIMATATION ou ACCLIMATEMENT. — V. IIe PARTIE, même mot.

ACCLIMATATION (Jardin d'). — Cet établissement, fondé par une société anonyme au capital d'un million, divisé en 4000 actions, est destiné à appliquer et à propager les vues de la *Société d'acclimatation* (V. ci-après) ; ce n'est pas seulement une des plus charmantes promenades de Paris, c'est une grande école pratique de zootechnie et d'agriculture. Si la faveur du public lui permet de prendre tout le développement que comporte son programme, ce sera une institution sans rivale dans le monde. Toutes les espèces animales et végétales récemment introduites en France et susceptibles d'y être acclimatées composent le fond de la collection du Jardin ; on a encore cherché à y réunir les animaux et les plantes utilisés par l'homme sur un point quelconque du globe.

L'établissement organise en outre : des expositions destinées à stimuler l'émulation des éleveurs d'animaux domestiques ; des conférences faites par des spécialistes pour populariser les questions d'histoire naturelle ou d'agriculture les plus intéressantes ; enfin des convois d'animaux exotiques qui, amenés par les naturels, donnent lieu à de véritables exhibitions ethnographiques du plus haut intérêt : l'année dernière, tout Paris a voulu voir les Nubiens et les Esquimaux. Une librairie et un cabinet de lecture mettent à la disposition des visiteurs les livres et les recueils spéciaux.

En même temps, le Jardin répand et propage les espèces domestiques ou d'ornement par la vente et le commerce. Son chiffre d'affaires est considérable ; on peut s'y procurer des animaux de ferme, des espèces de luxe et d'agrément, des œufs pour l'incubation, des oiseaux de faisanderie ou de volière, des plantes, des graines et tous les ustensiles d'élevage et de culture.

Le Jardin d'Acclimatation, inauguré le 6 octobre 1860, occupe une superficie d'une vingtaine d'hectares dans le Bois de Boulogne. Les premières constructions eurent pour architecte M. Davioud, avec le concours de M. Barillet-Deschamps pour les dessins du jardin, et sous la haute direction de M. Alphand, ingénieur en chef des promenades et plantations de la Ville. Les services zoologiques furent organisés par M. Albert Geoffroy-Saint-Hi-

laire, qui succéda, en 1865, à M. Rufz de Lavison comme directeur et dont l'activité infatigable et l'énergique dévouement à cette entreprise relevèrent l'établissement de la ruine après la Commune de 1871.

Le Jardin est traversé dans sa longueur par une rivière artificielle sur laquelle s'ébattent toutes les différentes espèces d'oiseaux d'eau. Parmi les constructions pittoresques qu'il renferme, nous citerons l'établissement pour l'engraissement mécanique des volailles et l'incubation artificielle, la singerie, les faisanderies, une vaste poulerie monolithe en béton Coignet; le pigeonnier central, tour élégante de 47 mètres d'élévation où sont établis les pigeons voyageurs de l'État; un parc de fauconnerie et de cormoranerie, des bergeries, des écuries où se trouve la collection la plus complète des solipèdes et de leurs divers mulets et croisements; une écurie de poneys pour la promenade des enfants, un manége, un gymnase; des vacheries et une laiterie modèles; des parcs pour les cerfs, lamas, antilopes; un immense bassin pour les phoques et lions de mer; un aquarium; un chenil qui réunit toutes les races de chiens de chasse, de garde et d'agrément; des serres pour les oiseaux et pour les plantes; un magnifique jardin d'hiver qui fut autrefois la serre des frères Lemichez (transportée de Villiers au Jardin en 1861), etc. D'excellents concerts le jeudi et le dimanche, des parties organisées pour les enfants à dos de chameau et d'éléphant, en panier traîné par l'autruche ou par les zèbres, toutes les facilités réunies pour l'amusement et pour l'instruction de tous, ont fait du Jardin d'Acclimatation en ces dernières années la promenade favorite des Parisiens et de leurs enfants. Pendant l'année 1877, le Jardin d'Acclimatation a reçu plus de sept cent mille visiteurs. En 1876 une émission de 1 200 obligations de 500 francs créées par l'assemblée générale des actionnaires a permis d'augmenter l'activité de l'exploitation. [A. Pichot.]

ACCLIMATATION (Société d'), fondée à Paris le 10 février 1854, autorisée par arrêté ministériel du 30 avril 1854, a été déclarée établissement d'utilité publique par décret du 26 février 1855.

Le but de la Société est de concourir : 1° à l'introduction, à l'acclimatation et à la domestication des espèces d'animaux utiles ou d'ornement; 2° au perfectionnement et à la multiplication des races nouvellement introduites ou domestiquées; 3° à l'introduction et à la multiplication des végétaux utiles ou d'ornement.

Les ressources de la Société se composent des cotisations de ses membres (25 fr. par an), qui en retour jouissent de cartes d'entrée et de diverses réductions de prix au Jardin d'Acclimatation.

Le Conseil de la Société, pour multiplier les expériences d'acclimatement qui se poursuivent en France, confie en cheptel aux sociétaires un certain nombre d'animaux et de plantes. Un inspecteur spécial est chargé de suivre les résultats de ces expériences et d'en rendre compte à la Société.

Pour obtenir des cheptels, il faut : 1° être membre de la Société; 2° justifier qu'on est en mesure de loger et de soigner convenablement les animaux, et de cultiver les plantes avec discernement; 3° s'engager à rendre compte, dans un rapport trimestriel, des résultats *bons* ou *mauvais* obtenus, et des observations recueillies; 4° s'engager à partager avec la Société les produits obtenus.

La Société fait aussi, tous les ans, de nombreuses distributions gratuites des graines qu'elle reçoit de ses correspondants dans les diverses parties du globe. Elle publie un *Bulletin mensuel* in-8° illustré et une *Chronique* bimensuelle. Enfin elle propose des prix et décerne chaque année des récompenses et des encouragements aux personnes qui l'aident à atteindre son but. [A. Pichot.]

ACOUSTIQUE. — V. *Physique;* et, dans la IIe PARTIE, *Acoustique* et *Son.*

ACOUSTIQUES (Conditions) des salles de classe. — V. *Salle de classe.*

ACROAMATIQUE (Méthode). Ce mot, fort inutilement emprunté au grec, ne désigne autre chose que l'enseignement *oral.* Dans l'histoire de la philosophie on l'emploie pour désigner une partie des travaux d'Aristote : il avait 1° un enseignement public, qui se résumait dans des cours écrits; 2° pour les disciples capables d'études plus profondes, un enseignement spécial, oral, *acroamatique.* Etait-il besoin d'aller chercher si loin un mot si pédant? On le trouve fréquemment aujourd'hui chez les pédagogues allemands; et nous ne souhaitons pas qu'on le leur prenne.

Laissons nos institutrices, nos modestes directrices d'asile causer avec leurs élèves, les intéresser par des récits, des descriptions, des fables, provoquer leurs pourquoi et y répondre, leur donner enfin de vive voix mille précieuses et charmantes leçons qui ne pourraient s'écrire : elles font de l'enseignement *acroamatique* sans le savoir, et il n'en vaut que mieux.

ACTES DE L'ÉTAT CIVIL. — Les instituteurs étant souvent appelés, avec l'autorisation du Conseil départemental, à exercer les fonctions de secrétaires de mairie et devant, en cette qualité, rédiger les actes de naissance, de mariage, de décès et seconder le maire pour la correspondance administrative, « l'enseignement dans les écoles normales primaires comprend des notions d'administration communale et de tenue des registres de l'état civil. » (Décr 2 juillet 1866, art. 1er.) [L. Armagnac.]

ACTES SOUS SEINGS PRIVÉS (C. civ., art. 1322 à 1332). — Acte fait sans l'intervention d'un officier public et sous la seule signature (seing) des parties.

Le Conseil royal de l'Université a décidé (26 juillet 1833) que « l'on ne saurait interdire à un maître d'école la faculté, commune à tout individu sachant lire et écrire, de rédiger des actes sous seings privés. »

Toutefois les instituteurs qui consentent à rédiger ces actes commettraient une faute grave s'ils y consacraient une partie quelconque du temps dû à leur classe ou même à la préparation de leur enseignement.

De plus, ils ne doivent pas oublier que certains actes doivent être dressés par les officiers ministériels seuls et que la loi a édicté des peines sévères contre ceux qui outre-passeraient les limites qu'elle a fixées à la faculté de rédiger des actes pour autrui. L'article 258 du C. pén. porte en effet : « Quiconque, sans titre, se sera immiscé dans des fonctions publiques, civiles ou militaires, ou aura fait les actes d'une de ces fonctions, sera puni d'un emprisonnement de deux à cinq ans, sans préjudice de la peine de faux, si l'acte porte le caractère de ce crime. » La Cour de cassation a décidé (arrêt du 7 mai 1858) que cet article est applicable à ceux qui rédigeraient des actes que la loi donne aux notaires seuls le pouvoir de dresser.

Il arrive fréquemment que le concours des instituteurs est réclamé pour la rédaction de lettres d'intérêt particulier, de mémoires ou de pétitions. Sans penser mal faire, les instituteurs signent parfois les pièces qu'ils sont chargés d'écrire du nom de la personne même qui réclame leur service. En agissant ainsi, ils commettent un faux matériel et sont répréhensibles. Les instituteurs doivent s'abstenir de signer pour autrui. Ce qu'il convient de faire en pareille circonstance, c'est de constater à la fin de la pièce, qu'elle est écrite sous la dictée de la personne intéressée, et de signer comme mandataire verbal. [E. de Resbecq.]

ACTIVITÉ. — Pour l'étude psychologique de cette faculté, V. IIe PARTIE, aux mots *Activité* et *Volonté.*

De même que dans l'histoire de la philosophie l'activité fut la dernière des facultés de l'âme dont l'étude ait été sérieusement abordée, de même en pédagogie c'est celle dont le rôle a été le plus longtemps négligé ou méconnu. Tout l'ancien système d'enseignement, se conformant, ainsi qu'il était naturel, à la philosophie du temps, se représentait l'esprit humain, suivant des métaphores célèbres et expressives, soit comme une cire molle que le maître est chargé de pétrir, soit comme un vase vide que la science doit remplir, soit encore comme une table rase, une page blanche sur laquelle s'inscriront les caractères qu'on jugera à propos d'y tracer. Quant à attribuer à la pensée, au sentiment, à la volonté de l'homme une initiative propre et légitime, nul n'y songeait en philosophie, encore moins en pédagogie.

Activité physique, activité intellectuelle, activité morale étaient également comprimées dans les systèmes d'éducation que nous a légués le moyen âge. Il suffit, pour en juger, de relire Montaigne et Rabelais, les deux premiers parmi nos grands écrivains qui aient protesté contre les abus de l'éducation passive. Amos Comenius* et quelques précurseurs plus obscurs des doctrines modernes, brisant le joug de la scolastique, tentèrent de traiter l'élève autrement qu'un patient et de lui laisser prendre une certaine part à sa propre instruction, d'abord en s'y intéressant, ensuite en comprenant ce qu'il apprend.

Depuis la fin du XVIIIe siècle, depuis Rousseau et Pestalozzi surtout, on s'est constamment préoccupé de donner satisfaction à ce multiple besoin d'activité inné chez l'enfant et nécessaire à son existence. En France, M. Guizot écrivait dès 1811 dans les *Annales de l'éducation** ces remarquables paroles : « Le *besoin d'agir* a, je crois, une puissance plus forte, plus étendue et plus durable qu'on ne le pense communément... C'est de là que naît l'ardeur que portent les enfants dans leurs jeux; s'ils s'y plaisent, s'ils y réussissent si bien, c'est qu'ils sont libres alors de satisfaire ce besoin. Voyez-les jouant à la cachette ou au milieu d'une partie de barres : ils sont en grand nombre, ils se croisent dans leurs courses; sont-ils jamais embarrassés pour se rappeler quel est celui qu'ils peuvent faire prisonnier et celui par lequel ils ont à craindre d'être pris eux-mêmes? Toutes leurs facultés, la mémoire, l'attention, le jugement, se déploient avec une énergie, avec une rapidité singulières : *c'est qu'ils agissent*. C'est que toutes les forces de leur esprit et de leur corps s'exercent de concert. Que leurs études soient arrangées de manière à satisfaire aussi ce besoin de leur nature, ils s'y plairont et y feront des progrès. »

De nos jours l'école primaire elle-même se pénètre de plus en plus de cet esprit.

Activité physique. — C'est pour exercer et régler l'activité physique que presque tous les pays ont fini par introduire dans les écoles d'abord les récréations*, puis la gymnastique*, et quelques-uns les exercices militaires*; l'Angleterre y ajoute de temps immémorial les jeux athlétiques*, qu'elle met presque au rang des études. C'est un des motifs pour lesquels on recommande en France et l'on pratique en Suisse les grandes excursions scolaires*, les voyages des *Clubs alpins** , etc.

Activité intellectuelle. — L'activité de l'esprit n'a pas reçu moins d'encouragements. Aux anciens procédés qui faisaient pénétrer toute instruction par la mémoire, mode d'enseignement nécessairement passif, on substitue des méthodes qui exigent, en une certaine mesure, le travail personnel, qui provoquent l'attention, cette activité volontaire de l'intelligence, qui amènent l'enfant à penser, à comparer, à juger par lui-même. Pour ne parler que de l'enseignement primaire proprement dit, on retrouve partout cette heureuse préoccupation. En voici quelques frappants exemples.

Les nouvelles méthodes de lecture, diverses à d'autres points de vue, comme celles de Dupont, d'Henry, de Néel, de Chéron, de Regimbeau, des Frères, de plusieurs auteurs belges, y compris la méthode d'écriture-lecture* simultanée, etc., s'accordent pour supprimer ou abréger le plus possible la récitation monotone et machinale des lettres et des syllabes, pour remplacer ces interminables exercices préparatoires par la lecture de vrais mots, de petites phrases sur lesquelles peuvent travailler l'imagination et la pensée de l'enfant. Cet effort est encore plus sensible dans les méthodes phonétiques allemandes et américaines, dans ces abécédaires qui ne commencent pas par l'alphabet et auxquels Vogel a frayé la voie, comme ceux de Klauwell, Solereder, Marschall, Hoffman, Schlimbach en Allemagne, de Leigh, de Sheldon, de Monroe, de Watson, etc. aux Etats-Unis. Il était réservé aux étrangers de démêler dans le fatras des procédés de Jacotot* l'idée de génie que nous n'avons pas su recueillir : c'est que l'activité propre de l'enfant est le vrai ressort et le nerf de l'instruction, même quand il s'agit d'apprendre à lire, et qu'il ne faut jamais lui apprendre ce qu'on peut lui faire découvrir.

Dans la grammaire, en quoi la méthode du P. Girard, en quoi les livres de son disciple Larousse et de tous ses imitateurs, les ouvrages de MM. Guérard, Sommer, Leclaire, Larive et Fleury, Berger, Dussouchet, etc., se distinguent-ils de l'ancien rudiment et, sans remonter plus haut, de la grammaire de Noël et Chapsal? C'est qu'ils donnent à l'intelligence de l'enfant une autre pâture que la définition, la règle, l'exception et la remarque à apprendre par cœur : ils lui donnent des phrases à faire, des mots à trouver, des questions à remplir, des constructions à changer, des idées à comparer, des épithètes à choisir; en tout ce petit travail, l'esprit de l'enfant est éveillé, il agit, il se sent vivre. Ainsi font et plus hardiment encore les pédagogues étrangers : le cours de grammaire du professeur américain Swinton est à ce point de vue l'innovation la plus originale et la plus remarquable : l'enfant y apprend merveilleusement la langue sans pour ainsi dire apprendre la grammaire.

Il n'est pas besoin de pousser plus loin cette revue : on en pourrait dire autant de toutes les autres études primaires, de celles même où la mémoire semble prédominer, la géographie et l'histoire par exemple. Plus le rôle de cette faculté y est grand, plus on s'applique à empêcher qu'il n'étouffe le libre exercice et l'effort actif de l'intelligence : on retourne de mille façons les questions que l'enfant sait dans un certain ordre et qu'il pourrait bien ne savoir plus dans un autre ordre; on lui fait rédiger, dessiner, raconter et jamais copier machinalement ce qu'il a appris.

Dans l'enseignement artistique, même appel à l'activité de l'élève : on lui demande de voir, de saisir, de reproduire les objets tels qu'ils frappent ses yeux et son esprit; la grande nouveauté des cours de dessin populaires créés depuis quelques années en France, aussi bien que dans les écoles nées du Kensington Museum, dans celles d'Allemagne et d'Autriche, dans les écoles techniques d'Italie, dans celles de Boston, c'est qu'on n'y a plus pour but la copie, l'éternelle et passive copie de l'estampe, on y fait l'éducation de l'œil : on y apprend à dessiner juste, c'est-à-dire à voir juste, on y met l'élève en face de la nature, et on veut qu'il s'en empare.

Un dernier fait, qui n'est pas le moins significatif. Nulle part l'activité de l'enfant ne doit être plus respectée que là où elle est le plus frêle, dans le premier âge : aussi est-ce pour cette période antérieure à l'école primaire que nous trouvons la méthode particulière qui a su faire la part la plus

large, la plus heureuse, non-seulement au besoin de mouvement, mais au besoin d'activité, à l'instinct créateur. C'est, comme l'a dit Michelet, le vrai coup de génie de Frœbel d'avoir compris ce besoin du petit enfant. Ses ingénieux procédés sont tous conçus dans cette pensée profondément philosophique: ils occupent l'enfant, ils lui donnent quelque chose à faire, puis à défaire, des constructions à inventer, à combiner, à transformer, des objets divers, les uns massifs et géométriques qu'il suffit de juxtaposer, les autres délicats et fragiles qu'il faut manier avec adresse, des ardoises dont le quadrillage régulier guide l'œil et la main sans enchaîner l'imagination. Tout est actif, tout est libre dans cette école enfantine, tout met en mouvement sans les fatiguer les organes, les muscles, les facultés naissantes : c'est la mobilité continuelle du petit enfant doucement changée en une activité qui le charme autant qu'elle l'instruit.

Activité morale. — Si de l'éducation intellectuelle nous passons à l'éducation morale, le rôle de l'initiative individuelle n'y est pas moins marqué. Il n'y a pas plus de culture morale par la passivité qu'il n'y a de culture intellectuelle par la seule mémoire. Pour former la volonté, comme pour former l'intelligence, il faut avant tout l'exercer. La dresser machinalement, ce n'est pas la développer.

Nous souscrivons donc aux doctrines des pédagogues modernes qui réclament pour l'enfant et pour l'adolescent la mesure de libre activité nécessaire à son développement moral. Nous dirions volontiers avec un des hommes les plus éminents qui se soient occupés de l'éducation aux Etats-Unis, M. Pickard : une volonté brisée est pour moi dans l'école le plus triste des spectacles.

A cet égard les enfants de la race anglo-saxonne ont sur les nôtres une supériorité qu'on ne peut méconnaître : ils savent se conduire seuls, ils en ont de tout temps l'habitude ; l'absence de maîtres, de surveillant, de contrôle, n'est pas pour eux, comme pour les nôtres, le signal de mille folies. Moins obéissants peut-être, moins dociles, moins aisément maniables que les nôtres, ils ont plus d'initiative et aussi plus de sagesse naturelle : ils règlent eux-mêmes leur activité, au lieu qu'en France c'est nous qui réglons celle de nos enfants.

Du reste, hâtons-nous de le reconnaître, là aussi la tendance générale de la pédagogie contemporaine est de réduire autant que possible la contrainte. Dans nombre d'écoles en France comme à l'étranger, tout est fait pour habituer les élèves à se gouverner eux-mêmes ; on sait, par exemple, quels succès a obtenus le système de punitions et de récompenses purement morales appliqué à l'école Turgot ; on sait les efforts de l'école Monge pour laisser aux élèves le plus possible de liberté et, partant, de responsabilité personnelle. A un autre degré et pour une classe d'enfants moins privilégiés, des principes analogues, substituant le régime volontaire au régime de l'obéissance passive, ont donné d'admirables résultats dans les écoles et dans les cours d'apprentis du Creuzot, de l'imprimerie Chaix et ailleurs.

Il n'y a donc point de doute, quelque face de ce grand sujet que l'on considère : l'école est faite pour l'homme et non l'homme pour l'école. Du bas âge à l'adolescence, il faut que l'école développe au lieu de comprimer, dirige sans étouffer, corrige sans mutiler. L'activité consciente et raisonnable est l'apanage de l'homme : l'école doit faire l'éducation de cette faculté comme de toutes les autres ; il est vrai que c'est là la plus délicate partie de sa tâche, car il est plus difficile de former un être libre que de dresser un esclave, de le faire bien agir que de le faire obéir.

Mais ici la difficulté de l'œuvre est en raison de son importance. Si l'éducation moderne ne faisait pas autant pour la volonté que pour l'intelligence, elle n'atteindrait pas le but qu'on lui a, d'un mot, si bien indiqué : « Faire des hommes. »

ADAM (Alexander). — Né en 1741 de parents pauvres dans un hameau du canton de Moray (Ecosse), mort en 1809. Il devint en 1769 directeur de la *high school* (école supérieure) d'Edimbourg. La principale réforme pédagogique dont le souvenir s'attache au nom d'Adam est l'emploi d'une grammaire latine, en langue anglaise substituée à la grammaire latine écrite en latin jusque-là seule usitée. Cette innovation, qui associait l'étude de la langue maternelle à celle des langues mortes, eut beaucoup de détracteurs ; les autorités municipales refusèrent d'approuver le système ; mais le public en jugea autrement : les éditions de la *Grammaire* se multiplièrent, et la méthode du recteur d'Edimbourg finit par l'emporter.

C'est aussi Adam qui fit entrer dans le programme des études classiques l'histoire et la géographie ; il publia pour cet usage un *Précis de géographie et d'histoire,* accompagné de cartes de d'Anville.

Enfin il contribua de sa bourse et de son crédit à fonder et à entretenir la première association de secours mutuels entre les instituteurs écossais.

Il a laissé, outre ses ouvrages scolaires, de savants ouvrages, dont l'énumération n'entre pas dans notre cadre. [A. Demkès.]

ADAM (Nicolas). — Né à Paris en 1716, mort en 1792. Il étudia l'éloquence sous la direction de Le Beau, qui le fit nommer professeur au collége de Lisieux. Esprit distingué, malgré quelques idées bizarres, Adam, qui connaissait la plupart des langues de l'Europe, a laissé des écrits estimables sur l'enseignement des langues et de nombreuses « traductions littérales ».

Ses deux ouvrages les plus importants pour l'histoire des méthodes datent de 1787. Ce sont : *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française,* contenant en cinq volumes les grammaires française, latine, italienne, anglaise, allemande, rédigées sur un plan uniforme ; et son *Essai en forme de mémoire sur l'éducation de la jeunesse*, ouvrage dont l'idée principale est bonne. Adam trouve que « le vice radical de l'éducation actuelle dans les colléges est l'ignorance de la langue française par principes » ; il veut rendre la place d'honneur à cet enseignement de la langue maternelle. Il blâme, parfois avec une exagération et des puérilités ridicules, l'abus des récitations, des pensums, des dictées de devoirs, etc. Les remèdes qu'il propose sont résumés en un projet de loi, dont voici les articles principaux : « Nul ne pourra s'ingérer dans l'éducation de la jeunesse de l'un et de l'autre sexe sans avoir fait preuve de connaissances suffisantes dans la grammaire française... On ne fera plus réciter aucune leçon que celle du catéchisme et de la morale et on ne dictera absolument rien dans aucune classe... Nuls élèves ne seront admis à l'étude du latin ou autre langue étrangère, sinon ceux qui sauront parfaitement la grammaire française élémentaire .. Tous les enfants de l'Etat seront élevés strictement selon les seuls principes adoptés par le gouvernement, et par conséquent d'une manière uniforme ; de façon qu'au sortir des études ils parlent tous le même langage sur la religion, sur la morale et sur toutes les autres connaissances humaines... Dans toutes les maisons d'éducation, les vacances et congés seront entièrement abolis (il ne restera que les 52 dimanches et 22 jours de fête...) Les maîtres et maîtresses empêcheront absolument les élèves de se tutoyer les uns les autres .. Pour donner en grand un modèle d'éducation nationale et légale, il sera érigé à Paris deux colléges, l'un de garçons par la libéralité du roi, l'autre de filles par celle de la reine ; il y aura dans ces deux colléges également une première classe où l'on montrera à lire et à écrire et les quatre premières règles de l'arith mé-

tique, par la méthode la plus amusante, la plus expéditive et la plus profitable; une seconde classe dans laquelle on n'enseignera que le catéchisme, les sentences de morale et la grammaire française élémentaire nationale. » Au-dessus viennent 14 autres classes, parmi lesquelles l'élève suivra celle qui convient à ses besoins. — Cette analyse suffit à montrer de quel mélange d'idées justes et de chimères se composait cette prétendue réforme.

ADJOINT. — En cas d'absence ou d'empêchement, le maire * est remplacé dans ses fonctions par un de ses adjoints dans l'ordre des nominations. (L. 5 mai 1855, art. 4.)

ADJOINT, ADJOINTE. — V. *Instituteur adjoint, Institutrice adjointe.*

ADJUDICATION. — On désigne sous ce nom un marché fait avec publicité et concurrence. Les adjudications administratives se produisent sous deux formes différentes : l'adjudication aux enchères, dans laquelle les offres vont toujours en augmentant ; l'adjudication au rabais, où les offres vont toujours en s'abaissant et qui est usitée notamment pour les fournitures et l'entreprise de travaux au compte de l'Etat, des départements, des communes et des établissements publics.

Toute adjudication est annoncée un mois à l'avance par voie d'affiches ; les conditions sont déterminées par le cahier des charges.

L'adjudication aux enchères a lieu au plus offrant et dernier enchérisseur et à l'extinction des feux.

L'adjudication au rabais se fait au moyen de soumissions cachetées, remises en séance publique. Le concurrent dont la soumission présente le rabais le plus considérable est déclaré adjudicataire.

Les adjudicataires doivent fournir un cautionnement proportionnel à l'importance de l'entreprise et dont le chiffre est fixé par le cahier des charges.

La fourniture des mobiliers scolaires, du mobilier personnel des instituteurs, des appareils et agrès de gymnastique, des livres des bibliothèques scolaires, la construction des maisons d'école, etc., se font par adjudication au rabais.

Lorsqu'une commune possédant une école veut en faire construire une nouvelle, les deux modes d'adjudication, aux enchères et au rabais, peuvent être employés simultanément, l'un pour la vente de l'ancien bâtiment, l'autre pour la construction du nouveau. [L. Armagnac.]

ADMINISTRATION. — On entend en général par *administration* l'ensemble des fonctionnaires, agents et employés qui, constitués hiérarchiquement, sont à la tête des divers services, les surveillent et les dirigent, en faisant appliquer les lois, décrets, règlements et instructions en vigueur.

Au sommet de la hiérarchie administrative sont placés le ministre et ses bureaux, formant l'administration *supérieure* ou *centrale*.

L'administration centrale ne veille pas seulement à l'application de la loi; elle a souvent à l'interpréter, soit seule, soit, dans les cas difficiles et importants, en s'appuyant sur les avis ou décisions du Conseil d'Etat, sur les arrêts des cours ou des tribunaux. En outre elle complète la loi en en réglant l'application dans les moindres détails, en provoquant les décrets * à rendre pour son exécution, en prenant des arrêtés *, en donnant des instructions * sur les points litigieux ou délicats.

Au-dessous de l'administration supérieure viennent se placer les administrations locales, *départementales* ou *communales*, recevant l'impulsion d'en haut et la communiquant, de proche en proche, jusqu'aux derniers rouages des divers services, prenant elles-mêmes des arrêtés, faisant des règlements et donnant des instructions dans les limites déterminées par la loi, consenties ou approuvées par les autorités dont elles relèvent.

L'*Administration centrale de l'instruction primaire* est organisée comme suit (1878) :

Le ministre *, assisté du conseil supérieur * et des inspecteurs généraux * ;

L'administration proprement dite : 1° *direction de l'instruction primaire*, comprenant un *directeur* ; 2° un *sous-directeur*, et quatre bureaux dont voici les attributions (arr. 16 mai 1877) :

1er *bureau.* — Personnel de l'enseignement primaire ; — Personnel de l'inspection primaire et des écoles normales primaires ; — Délégations cantonales ; — Indemnités pour interruptions de traitement et pour frais de déplacement ; — Traitements d'inactivité ; — Ordonnancement et liquidation des traitements et frais de tournée des inspecteurs de l'instruction primaire et déléguées générales et spéciales pour l'inspection des salles d'asile ; — Indemnités aux élèves-maîtres ; — Admission à la retraite des fonctionnaires de l'enseignement primaire ; — Secours aux anciens instituteurs et anciennes institutrices retraités, aux veuves de directeurs d'écoles normales, d'inspecteurs ou d'instituteurs, etc. ; — Récompenses aux instituteurs et institutrices ; — Comités de patronage des salles d'asile ; — Déléguées générales et déléguées spéciales chargées de l'inspection des écoles normales de filles et des salles d'asile ; — Propositions pour la Légion d'honneur et les distinctions honorifiques.

2e *bureau.* — Contentieux et discipline de l'enseignement primaire ; — Création d'écoles et d'emplois scolaires, cours d'adultes ; — Contrôle et direction de l'enseignement dans les écoles publiques et dans les écoles normales primaires ; — Discipline des écoles ; — Pourvois en matière disciplinaire ; — Poursuites judiciaires ; — Instruction des affaires à soumettre au Conseil supérieur de l'Instruction publique ; — Préparation des projets de règlements, programmes et autres actes sur lesquels le Conseil est appelé à donner son avis ; — Travaux des commissions d'examen ; — Affaires relatives aux associations religieuses enseignantes ; — Dons et legs à ces associations, aux communes et aux sociétés vouées à l'encouragement de l'instruction primaire ; — Etablissements reconnus d'utilité publique ; — Questions relatives à l'organisation des sociétés de secours mutuels et des caisses des écoles ; — Application des lois sur le service militaire en ce qui concerne l'instruction primaire ; — Questions relatives à l'exécution des lois et règlements d'instruction primaire ; — Comité consultatif de l'enseignement primaire ; — Commission de statistique ; — Statistique ; — Commission de gymnastique.

3e *bureau.* — Matériel de l'enseignement primaire ; — Secours aux communes pour la construction, l'acquisition ou l'appropriation de maisons d'école et de salles d'asile ; — Secours aux communes pour l'acquisition du mobilier de classe et du mobilier personnel des instituteurs et des institutrices publics ; — Secours aux établissements charitables d'instruction primaire et aux caisses des écoles ; — Ecoles primaires supérieures, installation, création de bourses ; — Concession de cartes et de globes pour l'enseignement de la géographie ; — Concession d'agrès et d'appareils pour l'enseignement de la gymnastique.

4e *bureau.* — Comptabilité de l'enseignement primaire ; — Règlement des budgets départementaux d'instruction publique, ordinaires, rectificatifs et extraordinaires ; — Contrôle et ordonnancement des dépenses départementales ; — Administration et comptabilité des écoles normales primaires et du cours pratique des salles d'asile ; — Liquidation des dépenses des cours normaux ; — Ordonnancement des fonds de l'Etat pour l'entretien des écoles publiques de garçons et de filles ; — Liquidation générale des dépenses de l'instruction primaire sur les fonds départementaux et de l'Etat, compte général de l'emploi des fonds ; — Questions relatives à l'exécution des lois et règlements au point de vue finan-

cier; — Gratuité absolue dans les écoles; — Cours d'adultes; — Statistiques financières; — Achats de livres et de médailles sur les fonds de l'Etat.

L'administration *départementale* (scolaire) se résume dans le préfet *, assisté du conseil départemental * d'une part, et, de l'autre, d'un inspecteur d'académie *, qui a lui-même sous ses ordres les inspecteurs primaires d'arrondissement *.

L'administration *communale* comprend le maire *, le conseil municipal *, et, dans une certaine mesure, le ministre du culte, les délégués * communaux et cantonaux.

Chacune de ces administrations, dont l'ensemble forme l'*autorité administrative*, ou, d'une manière générale, ce que l'on appelle l'*administration*, a ses attributions qui lui sont propres et hors desquelles elle ne saurait se mouvoir sans commettre des abus de pouvoir susceptibles d'être portés devant le Conseil d'État.

Ce n'est pas ici le lieu, on le comprendra aisément, d'apprécier le rôle de l'administration en général, encore moins d'aucune administration en particulier. On sait que les étrangers ont souvent reproché à l'administration française prise dans son ensemble, et par conséquent à l'administration de l'instruction primaire comme aux autres, d'être trop portée à centraliser les services, de trop peser sur les individualités, d'étouffer parfois, bien qu'involontairement et peut-être à son insu, l'essor des initiatives personnelles et locales. Nous ne discuterons pas une accusation si générale : elle s'appliquerait à tout le régime de notre gouvernement et de nos institutions. Contentons-nous de faire remarquer que, si certains pays ont cette abondance de vie, cette exubérance de spontanéité qui fait la force des individus et des communes, si la race anglo-saxonne en particulier a pu se passer longtemps et presque entièrement de centralisation administrative scolaire, c'est là un fait historique très-remarquable sans doute, mais non susceptible de généralisation ni d'imitation absolue; d'autres races d'autres contrées, et la nôtre n'est pas la seule, ont eu jusqu'à présent et sans doute auront longtemps encore besoin d'unité dans la direction, d'impulsion dans le mouvement, de centralisation enfin dans l'organisme général de la vie publique; et s'il est un domaine où cette action régulatrice d'en haut leur soit encore visiblement indispensable, c'est celui de l'enseignement primaire. Il suffit de jeter les yeux sur l'histoire des écoles en France depuis 80 ans pour reconnaître que l'administration centrale, et, sous son impulsion, les administrations départementales, ont jusqu'ici exercé l'influence la plus salutaire sur l'instruction primaire. Sans elles, cet important service, livré aux passions ou à l'indifférence locales, ne serait presque nulle part organisé : les écoles ne seraient point construites ; les maîtres manqueraient ou ne seraient point à la hauteur de leur tâche; l'enseignement serait encore limité à un peu de lecture et d'écriture, etc. Nous ne pouvons donc que faire des vœux pour qu'une administration de plus en plus éclairée continue de soutenir et de diriger nos écoles et nos maîtres. [E. Brouard.]

ADMISSIBILITÉ (Liste d'). — Les instituteurs communaux sont nommés par le préfet du département et choisis, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le conseil départemental, soit sur la présentation faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. (L. 15 mars 1850, art. 31.)

Tous les ans, à l'époque déterminée par le préfet, le conseil départemental dresse la liste d'admissibilité. Cette liste peut être modifiée pendant toute l'année. (Décr. 7 oct. 1850, art. 13.)

Le conseil départemental ne doit pas limiter le nombre des instituteurs à porter sur la liste d'admissibilité. Il doit être sévère sur le choix des candidats, mais inscrire tous ceux qui lui paraissent dignes d'être appelés aux fonctions d'instituteur. (Circ. 24 déc. 1850.) [E. de Resbecq.]

ADMISSION DES ENFANTS DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES. — En France, pour être admis dans une *école primaire publique*, les enfants doivent être âgés de 6 ans au moins et de 13 ans au plus; néanmoins ceux qui ont moins de 6 ans et plus de 13 peuvent être reçus moyennant autorisation * des autorités locales. Avis de ces autorisations est donné au préfet. (Règl. mod. 17 août 1851, art. 6.)

Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du conseil départemental, recevoir des enfants au-dessous de 6 ans, s'il existe dans la commune une salle d'asile publique ou libre. (L. 10 avril 1867, art. 21.)

Avant d'admettre un enfant, l'instituteur s'assure qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole et qu'il n'est point atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves. (Règl. mod., art. 7.)

Aucun enfant n'est reçu, même provisoirement, par la directrice, dans *une salle d'asile publique* ou *libre*, s'il n'est pourvu d'un certificat de médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse, et qu'il a été vacciné.

L'admission des enfants dans les salles d'asile publiques ne devient définitive qu'autant qu'elle a été ratifiée par le maire.

Dans les huit jours qui suivent l'admission provisoire d'un enfant dans une salle d'asile publique, les parents sont tenus de présenter à la directrice un billet d'admission délivré par le maire. (Décr. 21 mars 1855, art. 101.) — V. *Gratuité*, *Elèves forains*.

Dans la plupart des pays étrangers les conditions d'admission sont les mêmes; l'acte de naissance est demandé en Italie et dans quelques parties de l'Allemagne aux enfants non originaires de la commune; le certificat de vaccine est partout obligatoire. La plupart des pays ne reconnaissent qu'une époque annuelle d'admission régulière, à la rentrée d'automne; les États scandinaves et l'Italie ont deux rentrées semestrielles.

[E. de Resbecq.]

ADOLESCENCE. — V. *Education*, *Evolution de l'individu*, et dans la IIe PARTIE le mot *Vie humaine* (au Supplément).

ADOPTION D'ÉCOLES. — Terme usité dans la législation scolaire belge. D'après la loi du 23 septembre 1842, la commune, — obligée d'avoir au moins une école primaire établie dans un local convenable, — peut être autorisée à *adopter*, dans la localité même, une ou plusieurs écoles privées réunissant les conditions légales pour tenir lieu d'*école communale*. La députation permanente * du conseil provincial statue, sauf recours au roi, sur ces demandes d'autorisation. Il est annuellement constaté, par les soins du gouvernement, s'il y a lieu ou non de maintenir les autorisations accordées.

Comme les écoles communales, les écoles *adoptées* sont soumises à la double inspection civile et ecclésiastique organisée par la loi. Elles sont astreintes aux mêmes obligations sans avoir droit aux mêmes avantages. Il est uniquement alloué au personnel qui les dirige une indemnité pour l'instruction gratuite des enfants pauvres, ce qui constitue pour la commune une notable économie.

Au moment de la présentation du projet de loi, il existait un grand nombre d'écoles privées tenues par des corporations religieuses (V. *Belgique*). La plupart ont été adoptées. Il a été ainsi donné satisfaction dans une certaine mesure à l'opinion catholique, qui prétend, du reste, que l'école adoptée

doit être la règle et l'école communale l'exception. Mais ni la jurisprudence ni les faits n'autorisent cette interprétation. Le principe déduit des art. 1 à 3 de la loi est que chaque commune doit avoir au moins une école communale et que celle-ci présente seule toutes les garanties désirables de stabilité et autres.

Quant à la situation de fait, en voici le résumé :

En 1845 : 1003 écoles *adoptées*.	95160 élèves.	
En 1875 : 457 — —	67955	—
Diminution : 546 écoles.....	27105	—

Au contraire les écoles communales comptaient :

En 1845 : 2073 écoles.....	160205 élèves.	
En 1875 : 4157 —	489168	—
Augmentation : 2084 écoles..	328963	—

La règle est donc bien déterminée par le fait. L'exception, encore assez importante, tient à ce que le système d'adoption facilite la séparation des sexes. Au lieu de créer pour les filles une seconde école communale, on se borne à adopter une école privée. Aussi la plupart des écoles adoptées sont-elles des écoles de filles. [Léon Lebon.]

ADOPTION, ÉDUCATION ET CORRECTION DES ENFANTS ABANDONNÉS. — V. *Daru.*

ADULTES (Instruction primaire des). — Aussi longtemps que l'école primaire ne reçoit pas la totalité des enfants d'un pays ou les reçoit trop peu de temps pour leur donner une instruction suffisante, il est nécessaire de prendre des mesures pour que l'instruction qui leur a manqué dans l'âge scolaire leur soit offerte dans les années qui suivent. De là la nécessité des diverses institutions consacrées à l'instruction primaire des adultes, « cette instruction réparatrice, » comme la nommait M. Villemain.

Ce besoin est si manifeste, et la conclusion à en tirer est si simple, qu'il semblerait naturel de trouver des classes d'adultes dans tous les temps et dans tous les pays. Il n'en est rien : si élémentaire que soit l'idée d'instruire les adultes, faute d'avoir pu instruire les enfants, elle n'a pris corps dans aucun pays avant ce siècle, malgré quelques essais isolés qui passèrent inaperçus. Il n'y a pas plus de cinquante ans qu'on a entrepris d'une manière suivie d'organiser cet enseignement; encore n'est-il qu'à l'état d'ébauche dans un grand nombre de pays. Ce n'en est pas moins un fait important déjà que l'unanimité avec laquelle l'opinion reconnaît aujourd'hui l'enseignement des adultes comme indispensable, dans l'état actuel de l'instruction populaire, soit pour combler les lacunes qu'a laissées l'école primaire, soit pour compléter et affermir par un supplément d'instruction les bienfaits du premier enseignement.

Nous ne réunirons point ici en une seule étude toutes les institutions qui peuvent être considérées comme servant à l'instruction des adultes. Celles qui ont trait à l'apprentissage*, à l'enseignement professionnel *, celles qui se rattachent à l'histoire des associations polytechnique, philotechnique*, etc., les bibliothèques *, les conférences *, les lectures *, font l'objet d'articles spéciaux. Celui-ci ne concerne que l'école primaire d'adultes, laquelle, par la force des choses, est un cours de quelques heures par semaine et non une classe journalière permanente.

Nous indiquerons sommairement l'état de la législation et des institutions dans les *pays étrangers* (en insistant particulièrement sur ceux dont l'organisation scolaire se rapproche de la nôtre); puis nous étudierons avec plus de développement la question de l'enseignement des adultes *en France*.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — L'Allemagne n'a pas de cours d'adultes proprement dits. « Et cela se comprend — ajoutait en 1867 le rapporteur du Jury international de l'Exposition, — dans un pays où le colonel d'un régiment d'un des plus petits États ayant trouvé dans un contingent de 800 recrues 4 hommes qui ne savaient pas lire, ce fait parut assez extraordinaire pour nécessiter une enquête. » Sans discuter ici cette appréciation optimiste, nous reconnaissons que la plupart des pays allemands ont dépassé la forme rudimentaire du cours d'adultes et sont parvenus à donner à cette partie importante de l'enseignement populaire une constitution rigoureuse, méthodique, qui la rattache fortement à l'instruction élémentaire des écoles. Nous voulons parler des *Ecoles complémentaires** (*Fortbildungsschulen*), qui sont aussi supérieures aux cours d'adultes en général qu'une école l'emporte sur un cours, une classe sur une conférence. Parmi les Etats allemands, le Wurtemberg* est celui qui, depuis quelques années, a fait les plus grands efforts et peut-être obtenu les plus beaux succès quant à la diffusion de l'instruction populaire (tant générale qu'industrielle et agricole) dans les districts ruraux.

ANGLETERRE, ÉCOSSE, IRLANDE. — Toutes les grandes villes ont des cours d'adultes proprement dits (*night schools*) et des écoles d'apprentis. A Londres le *Working men's college* (Collège pour les artisans*) leur offre des cours analogues aux cours du soir de notre Conservatoire des arts et métiers*. Le fameux Musée* de South-Kensington est le centre d'un enseignement spécial du dessin et des arts industriels, qui rayonne de la métropole dans toutes les provinces.

L'enseignement général et varié qui s'adresse aux ouvriers se distribue dans des établissements sans analogues chez nous, à la fois athénées, cercles, bibliothèques, qu'on appelle *mechanics institutions*, parce qu'ils se recrutent surtout parmi les ouvriers des fabriques. Nées d'elles-mêmes, s'administrant elles-mêmes, ces institutions s'entretiennent par les cotisations des membres, quelquefois par des souscriptions, généralement sans subside ni de l'Etat ni de la commune. La plus ancienne de ces institutions est celle de Londres, qui a servi de type à plus de sept cents fondations analogues; la plus célèbre aujourd'hui par sa richesse et par son admirable organisation est celle de Manchester. Parmi les grands procédés d'instruction en usage dans ces établissements, dans les sociétés ouvrières et dans les simples classes élémentaires du soir, il faut signaler les *lectures** qu'on a essayé d'introduire en France, mais qui n'y ont pas atteint le même succès qu'en Angleterre. C'est encore à l'usage et pour l'instruction élémentaire des adultes qu'ont été créées les bibliothèques circulantes*, les collections de tableaux et d'appareils scientifiques qu'on envoie de ville en ville pour accompagner les conférences ; l'œuvre des *Musées economiques**, inaugurée par M. Twining; les cours d'instruction élémentaire que nombre d'écoles du dimanche joignent à l'enseignement religieux ; enfin les classes du soir en partie accessibles à la population ouvrière qui se font dans la plupart des colléges.

Ces divers moyens d'instruction et d'éducation complémentaire sont, en général, très-sérieusement encouragés et par les classes dirigeantes, et par le clergé, et par l'opinion publique. Sans prendre peut-être à la lettre les déclarations des autorités de Bristol qui croyaient pouvoir dire, quelques années après l'établissement des cours d'adultes, que le nombre des vagabonds et des malfaiteurs avait diminué d'un quart, on doit leur reconnaître une action directe sur les habitudes de la population ouvrière : cette action est d'autant plus efficace que ces réunions ont moins peut-être que partout ailleurs l'allure strictement scolaire et la sécheresse d'une classe proprement dite.

L'Écosse et l'Irlande ont une organisation analogue à celle de l'Angleterre. Les *mechanics' institutions* d'Écosse sont très florissantes : celle d'Edimbourg, fondée en 1825 par un petit groupe d'ouvriers, possède une bibliothèque de 200 000 volumes et toutes les ressources d'un enseignement très-varié.

En Irlande, dans les écoles du soir soumises à l'inspection de l'Etat, il se fait chaque année des examens de promotion et de sortie : ceux-ci donnent droit à un certificat d'études. Les matières d'examen sont la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique, la grammaire, la géographie, l'agriculture, les travaux d'aiguille, et facultativement le chant, le dessin, l'algèbre, l'arpentage, la géométrie et l'usage de la machine à coudre. On cite même dans les derniers rapports officiels quelques cas d'examen subi pour le latin et le grec.

AUTRICHE-HONGRIE. — L'instruction des adultes n'est pas réglée par une loi d'Empire ; la plupart des provinces ont des écoles *complémentaires* *.

BELGIQUE. (Règlement général d'organisation, 1er sept. 1866. Arr. royal, 11 sept. 1868.)

Les conseils communaux sont invités à établir des écoles d'adultes distinctes pour chaque sexe, à les installer dans les locaux des écoles primaires, et à leur faire donner l'enseignement par le personnel de ces écoles. La durée des classes de l'école primaire est diminuée d'une heure, les jours où le maître doit s'occuper des adultes.

Inspection. — Les écoles d'adultes sont soumises à l'inspection civile, et celles qui font entrer dans leur programme l'enseignement religieux peuvent être soumises à l'inspection des ministres du culte.

Organisation pédagogique. — Chaque école d'adultes se compose d'une division élémentaire et d'une division supérieure. Le programme de la première comprend au moins la lecture et l'écriture, le système légal des poids et mesures, les éléments du calcul et de la langue française, flamande ou allemande, selon les localités ; le programme de la classe supérieure comprend la langue française, flamande ou allemande, l'arithmétique, le dessin, les éléments de la géographie et de l'histoire, principalement en ce qui concerne la Belgique, des notions d'hygiène, enfin pour les hommes des notions de droit constitutionnel, au moyen de lectures expliquées (remplacées pour les femmes par des notions d'économie domestique). Le programme et les règlements arrêtés par le conseil communal doivent être approuvés, sur la proposition de l'inspecteur provincial, par la députation permanente *. Un plan d'études détaillé est arrêté par l'inspecteur provincial sur la proposition des instituteurs réunis en conférence, les inspecteurs cantonaux entendus.

Admission. — Nul n'est admis avant l'âge de 14 ans, à moins qu'il ne justifie d'avoir fréquenté avec fruit pendant une année au moins la division supérieure d'une école primaire. Les cours sont gratuits, mais les livres et les autres objets classiques sont à la charge des élèves, sauf les exceptions que le conseil communal peut faire à ces deux règles.

Registre d'appel. — Les instituteurs tiennent un registre d'inscription et de fréquentation, dont l'inspecteur provincial prescrit le modèle, et qui est vérifié à chaque visite par les autorités.

Rétribution. — Indépendamment d'une rétribution par élève (payée par la commune pour les indigents), l'instituteur chargé d'un cours d'adultes reçoit une indemnité annuelle qui ne peut être de moins de 50 francs. Le taux de la rétribution et le montant de l'indemnité sont fixés par le conseil communal sous l'approbation de la députation permanente et sauf recours au gouvernement.

Fréquentation. — Le collége des bourgmestre et échevins avise aux moyens d'assurer la fréquentation des écoles d'adultes, invite les patrons à y envoyer leurs ouvriers, provoque ou favorise l'institution de sociétés de patronage, etc.

Adoption d'écoles privées. — Le système de l'*adoption d'écoles* * peut s'appliquer aussi bien aux classes d'adultes qu'aux autres, toujours avec l'autorisation de la députation permanente, les inspecteurs entendus.

Concours et certificat d'études. — Chaque année des concours ont lieu, par canton de justice de paix, entre les élèves des écoles d'adultes. La participation au concours est obligatoire pour les établissements communaux et adoptés, facultative pour les établissements privés. Les examens portent sur toutes les branches enseignées dans la division supérieure. On n'admet au concours que les élèves qui ont suivi les cours de cette division pendant un an au moins et atteint l'âge de 15 ans révolus. Ceux qui obtiennent sur l'ensemble des matières et sur chacune des branches principales (religion, langue maternelle, arithmétique) plus de la moitié des points attribués à un travail parfait, reçoivent un certificat délivré par le jury d'examen.

Prix et livrets de caisse d'épargne. — Il peut, en outre, être délivré, soit un prix à titre d'encouragement, soit un livret de la caisse d'épargne (de 30 à 50 francs), à des élèves ayant fréquenté les cours pendant trois années et obtenu les deux tiers des points au moins dans l'ensemble des matières du concours. Tout élève porteur du certificat peut concourir pour le prix ou le livret. Les sommes allouées aux lauréats ne peuvent, sauf autorisation spéciale du ministre, être retirées de la caisse d'épargne que dix ans après le dépôt. (Arr. roy. 30 déc. 1872.)

Bibliothèques. — Il y a, dans chaque établissement, soit communal, soit adopté, une bibliothèque à la disposition des adultes. L'instituteur remplit les fonctions de bibliothécaire, sauf avis contraire du collége des bourgmestre et échevins. Des subsides peuvent être accordés aux écoles adoptées pour leurs bibliothèques. — La liste des livres à acheter est préalablement soumise au visa de l'inspecteur cantonal et à l'approbation des bourgmestre et échevins. On n'admet que des ouvrages « pouvant servir à l'éducation morale, intellectuelle et pratique des classes laborieuses, et inspirer en particulier l'amour de la patrie et des institutions nationales ». Le gouvernement publie un catalogue des meilleurs ouvrages en ce genre, avec le concours de la commission centrale de l'instruction primaire.

Lectures publiques. — Il y a, autant que possible, dans chaque école, une fois par semaine, des lectures publiques avec explications, faites par l'instituteur ou par des personnes que le collége des bourgmestre et échevins aura agréées, après avis de l'inspection.

Dépenses. — En cas d'insuffisance des ressources locales, les subsides de l'Etat ne seront obligatoires que jusqu'à concurrence des trois cinquièmes du déficit. L'achat des prix et des livrets d'encouragement est à la charge du gouvernement. Les sommes votées par les communes ou mises à leur disposition pour les écoles d'adultes et leurs bibliothèques forment un fonds spécial dont la destination ne peut être changée.

Ecoles d'adultes-femmes. — Les dispositions qui précèdent, à l'exception de celles ayant pour objet les concours, sont applicables aux écoles d'adultes pour femmes. Ces écoles ne peuvent sous aucun prétexte être ouvertes dans la soirée.

DANEMARK. — Les instituteurs des écoles primaires sont tenus de donner chaque semaine, pendant l'hiver, quelques heures d'enseignement dans les cours du soir. Les dépenses sont à la charge des communes.

ESPAGNE. — Ce pays a été un des premiers à inscrire dans la loi le principe de l'enseignement des adultes : « Le gouvernement doit s'occuper de l'entretien et du développement des écoles d'adul-

tes. » (L. 21 juillet 1838.) Mais l'organisation de ces établissements n'en a pas moins été lente.

La loi du 9 sept. 1857 donna le signal d'un premier progrès : « Le gouvernement favorisera l'établissement de leçons du soir ou du dimanche pour les adultes dont l'instruction aura été négligée, ou qui voudront accroître leurs connaissances. Toute commune de plus de 10 000 âmes est tenue d'ouvrir une de ces écoles et en outre une classe de dessin appliqué aux arts mécaniques. » — Par suite de cette loi, il se créa un certain nombre d'écoles d'adultes gratuites dans les agglomérations urbaines, mais les cours d'adultes-femmes ne comptaient encore que 300 élèves en 1860. Une société de dames fonda à Madrid et dans quelques provinces des écoles du dimanche pour les femmes, qui comptaient en 1865 plus de 16 000 élèves.

Les lois et règlements de 1868 ont donné de nouveaux encouragements aux écoles d'adultes des deux sexes : « Les autorités provinciales encourageront la formation et le développement de sociétés de dames ayant pour but d'établir des écoles du dimanche pour les jeunes filles, et des maisons d'enseignement pour les filles pauvres. » (L. 2 juin 1868, Décr. 21 oct. 1868.) Dans toutes les localités où se trouve une école primaire, le maître a l'obligation, moyennant une modique rétribution, de tenir le soir une classe d'adultes. Là où il y a plus d'une école de garçons, on instituera des classes d'adultes, tenues par les maîtres de la localité ou par d'autres personnes compétentes. Mêmes dispositions pour les écoles du dimanche à l'usage des femmes. (Règl. du 13 juin 1868.)

HOLLANDE. — Les établissements scolaires désignés primitivement par les noms distincts d'*écoles de répétition* et d'*écoles du dimanche* sont compris depuis 1862 sous la dénomination commune d'*écoles d'adultes*. Un peu moins de la moitié sont des écoles publiques, entretenues aux frais des communes ; parmi les autres un petit nombre seulement reçoivent des subsides. Dans les communes plus importantes, l'existence d'écoles secondaires industrielles rend généralement superflues les écoles d'adultes, dont l'organisation n'est jusqu'à présent réglée par aucune loi.

ITALIE. — Ce pays, qui a eu le premier en Europe des écoles dominicales * (fondées en 1564 par saint Charles Borromée), n'organisa cependant que de nos jours de vrais cours d'adultes, entretenus par les communes ou par des particuliers. Dès 1862, une instruction ministérielle adressée aux inspecteurs de district leur recommandait de visiter les écoles d'adultes, de s'assurer qu'on y observait le programme approuvé par les autorités scolaires, et de signaler les instituteurs qui consacreraient gratuitement une partie de leur temps libre à ces écoles du soir ou du dimanche. Mais c'est surtout à partir de 1866 que l'institution s'est développée : une somme de 300 000 francs fut portée au budget pour les écoles d'adultes, et une instruction spéciale sur leur organisation fut publiée par le ministère de l'instruction publique.

Un décret du 10 janvier 1867 a institué, dans les chefs-lieux de province et d'arrondissement, des cours spéciaux destinés à former des maîtres pour les écoles d'adultes, et a affecté à cet objet une somme de 40 000 francs. Enfin, en 1868, il a été décidé que, pour avoir droit aux subsides de l'État, une école d'adultes doit compter au moins 15 élèves, si elle est située dans une commune rurale, et 25 dans une commune urbaine ; ne sont pas compris dans ce compte les élèves au-dessous de 12 ans. Une école où il a été donné moins de 40 leçons n'a aucun droit aux subsides.

PORTUGAL. — Un règlement du 28 novembre 1867 organise sous le nom de *cours du soir* (*cursos nocturnos*) un enseignement gratuit pour des élèves âgés d'au moins 14 ans. Les instituteurs publics ont le choix pour leur rémunération entre une indemnité (de l'Etat, du district, de la municipalité ou de la paroisse), ou la dispense d'un certain nombre d'heures de leçons dans leurs classes de jour. Les cours ont lieu en hiver, et durent six, cinq ou quatre mois. Un élève qui manque, sans justification légitime, six leçons consécutives, ou, non consécutivement, plus du quart des leçons de la période scolaire, doit être rayé. Des examens ont lieu le premier dimanche après la fin du cours, et un diplôme est délivré aux élèves qui font preuve de connaissances suffisantes dans les branches obligatoires (lecture, écriture, arithmétique élémentaire et système métrique), avec addition, s'il y a lieu, des branches facultatives (morale, applications de la grammaire et de l'arithmétique, géographie et histoire du Portugal).

RUSSIE. — Nous ne connaissons pas de règlement relatif aux écoles d'adultes. Les derniers rapports du ministre n'en font pas mention.

SUÈDE. — Il existe des écoles d'adultes dont l'entretien est complétement à la charge des communes. L'enseignement, ordinairement donné par les instituteurs primaires, consiste surtout dans la révision des matières de l'instruction primaire.

SUISSE. — Presque tous les cantons ont des écoles *complémentaires* *, de *répétition* * ou de *perfectionnement* *.

ÉTATS-UNIS. — L'enseignement des adultes s'est constitué aux États-Unis à peu près à la même époque qu'en Europe. Il n'y a pas, bien entendu, de lois ni de règlements s'appliquant à tous les États, ni même à tout un État. Chaque ville s'administre souverainement pour l'enseignement des adultes, plus encore, s'il est possible, que pour celui des enfants. D'après les statistiques publiées par le *Bureau national d'éducation* *, les classes d'adultes ne paraissent exister que dans une trentaine de villes ; elles se maintiennent principalement, sinon exclusivement, dans les grandes capitales et dans les centres industriels du Massachusetts et de l'Ohio, où plusieurs causes rendent cette création nécessaire : l'afflux continuel des étrangers, l'emploi prématuré des enfants dans l'industrie ou le commerce, le désir de beaucoup de jeunes gens d'améliorer leur position par un accroissement d'instruction. Dans plusieurs villes, notamment à Boston, on a décidé que les maîtres et maîtresses des écoles de jour ne pourraient diriger les classes du soir, ce qui rend le recrutement du personnel enseignant assez difficile. Partout on se plaint des irrégularités de la fréquentation, qui sont souvent forcées ; la moyenne des présents ne dépasse presque jamais, n'atteint pas toujours la moitié des inscrits (environ 22 000 présents sur 47 000 inscrits en tout).

Il y a deux sortes d'écoles du soir pour les jeunes gens des deux sexes : l'école élémentaire et l'école supérieure. La première est analogue aux écoles de jour, sauf qu'elle admet généralement, suivant les besoins particuliers de la ville, du quartier ou même du groupe d'élèves, quelques branches spéciales, telles que la tenue des livres, les sciences, la géométrie, l'algèbre et surtout l'allemand, qui est une des études le plus souvent demandées par les jeunes employés de commerce, de même que l'anglais forme le cours principal dans les écoles fréquentées par des Allemands nouvellement établis en Amérique. Les cours de dessin sont tantôt annexés aux autres, tantôt organisés à part ; ils sont généralement très-suivis.

L'école supérieure est une création plus originale, dont le premier essai fut fait à New-York en 1866. Il eut un succès immédiat. Cette institution répondait évidemment à un besoin ; elle a été établie depuis à Boston, à Philadelphie, à Cincinnati, à Saint-Louis, à Chicago. Le programme comprend des cours nombreux et variés, les uns généraux, les autres spéciaux ou techniques, correspondant à

ceux de nos écoles Turgot; les élèves peuvent choisir celui ou ceux qui leur conviennent, mais ils ne peuvent changer dans le reste de l'année ni s'absenter sans motif légitime. Il y a des examens de fin d'année et des diplômes qui sont pour leurs porteurs une précieuse recommandation.

La proportion des femmes et des jeunes filles qui suivent ces cours est partout très inférieure à celle des hommes, ce qui sans doute vient en partie de ce que les jeunes filles suivent généralement les écoles primaires beaucoup plus longtemps que les garçons. En somme, l'institution des cours d'adultes est très restreinte, mais relativement florissante, aux États-Unis, précisément parce qu'elle n'a pris naissance que dans les villes où le besoin en était vivement ressenti.

FRANCE.

Nous donnons ci-dessous en trois articles différents : — l'*historique* de l'enseignement primaire des adultes résumé pour la partie ancienne d'après l'excellente monographie du sujet publiée par M. Pompée dans le XIIIe volume des Rapports du Jury international de l'Exposition de 1867 ; — la *législation* qui régit actuellement cet enseignement ; — enfin des conseils relatifs à l'*organisation pédagogique* des établissements qui y sont consacrés.

1. Historique. — En France, le premier essai connu d'organisation de cours ou d'écoles pour les adultes est celui que firent de concert en 1709 le vénérable J.-B. de La Salle * et le curé de Saint-Sulpice, M. de La Chétardie *.

En 1783, Philipon de la Madelaine *, dans ses *Vues patriotiques sur l'instruction du peuple*, proposait l'institution de cours publics qui, malgré la forme quelque peu chimérique qu'il leur donnait, étaient bien en germe nos modernes cours d'adultes. Il aurait même voulu voir les curés, une fois par mois, remplacer un prône et un catéchisme par des instructions relatives soit à l'agriculture, soit aux objets d'industrie et de commerce, qui occupent leurs paroissiens. « Aviliraient-ils leur ministère en apprenant à leur peuple les moyens de gagner ce pain quotidien qu'ils leur enseignent à demander au Père céleste ? »

Vers 1813, le frère Philippe *, alors directeur de l'école d'Auray (Morbihan), ajoute spontanément aux leçons de l'école primaire un cours supplémentaire et professionnel pour les jeunes gens qui veulent entrer dans les chantiers de construction et se préparer au cabotage. Mais l'essai est abandonné à la Restauration.

Peu de temps après, une des sociétés qui, sous le nom d'*Adult institution*, s'étaient formées en Angleterre de 1811 à 1815, pour l'instruction des adultes, écrivit à la *Société pour l'instruction élémentaire* * pour lui proposer d'imiter à Paris ce qui se faisait à Bristol, à Plymouth et aux environs de Londres. (Lettre du 23 mars 1816.) Le vicomte Mathieu de Montmorency, chargé du rapport sur cette proposition, l'appuya chaleureusement et indiqua les moyens pratiques d'exécution tant pour le matériel que pour la méthode d'enseignement.

M. le comte Chabrol de Volvic *, préfet de la Seine et président honoraire de la Société, ouvrit, en 1820 et 1821, les deux premiers cours d'adultes de Paris (dirigés l'un par M. Delahaye, à qui la Société décerna une mention honorable comme au « premier fondateur d'une école gratuite pour les adultes à Paris », l'autre par M. Sarasin, directeur de l'École normale d'enseignement mutuel de la Ville). Dès 1822, outre trois nouveaux cours d'adultes-hommes, la Ville ouvrait le premier cours du soir pour les adultes-femmes (directrice Mme Renaut de la Vigne, rue Saint-Lazare). En 1825, un savant minéralogiste, M. Brard *, inaugurait l'enseignement pour les ouvriers et les apprentis des manufactures, dans la verrerie du Lardin (Dordogne). MM. Boignes suivirent cet exemple dans les usines de Fourchambault, d'autres à Baccarat, etc. En 1828, la *Société pour l'instruction élémentaire* créa elle-même des cours du soir et du dimanche pour les adultes (d'après le mode mutuel), sous la direction de M. A. Lefèvre *. A la même époque, Cochin * fondait la première *maison complète* d'éducation où l'enfant, admis à la salle d'asile, pouvait continuer ses études jusqu'à la classe d'adultes. La deuxième fut établie par Ph. Pompée *, et se fit de bonne heure une spécialité de l'enseignement du dessin approprié aux besoins des ouvriers. En 1829, la *Société d'instruction élémentaire du Rhône* ouvrait à Lyon le premier cours d'adultes d'après la méthode Jacotot.

Aussitôt après la révolution de 1830, le mouvement se prononça plus nettement. Les cours d'adultes de Paris (qui ne comptaient guère plus de 300 hommes et 100 femmes), jusque-là dirigés exclusivement par des laïques, furent introduits dans les écoles congréganistes. Le frère Philippe écrivait à ce sujet (18 juin 1831) : « Dites au comité que les Frères, amis du peuple et dévoués au service de l'enfance, seront toujours prêts à se rendre à tout ce qui pourra lui être utile, surtout lorsqu'il s'agira d'étendre les lumières et de propager la science. » Le frère Baudime, chargé d'organiser ces cours d'adultes, y introduisit deux grandes réformes : l'une fut la séparation des apprentis et des adultes, l'autre la distinction d'un cours inférieur ou simplement primaire et d'un autre cours qu'on pourrait appeler professionnel, comprenant les mêmes notions que de La Salle lui-même avait fait entrer dans le programme des cours de Saint-Sulpice (histoire, géographie, arithmétique, dessin, notions de science). En 1838, les Frères avaient 6 cours d'adultes et plus de 1800 élèves ; à la même date, les laïques avaient 14 cours pour hommes (4000 places) et 10 pour femmes (900 places).

Bien que la loi n'eût encore rien fait pour les rendre obligatoires, M. Guizot les mentionnait dans sa circulaire de juillet 1833 ; M. Pelet de la Lozère, vu leur nombre croissant, par son règlement détaillé et peut-être trop complet du 22 mars 1836, prescrivait les mesures nécessaires pour la surveillance de ces réunions, pour la séparation des deux sexes, pour la distinction des élèves plus jeunes et des adultes proprement dits, pour le plan d'études.

La première statistique officielle qui fasse mention des cours d'adultes est celle de M. de Salvandy en 1837 (1800 cours ; 37 000 élèves) ; la seconde, celle de M. Villemain en 1841 : à cette date, 3090 communes entretenaient 3403 cours d'adultes, comptant ensemble 68 500 élèves. En 1848 il y avait 6913 cours et 117 000 élèves : les cours et leur personnel avaient donc vu leur nombre plus que triplé en dix ans.

Le traitement alloué aux instituteurs pour toute cette période fut très-faible : il dépassait à peine 2 fr. par élève en moyenne.

Les troubles de 1848 et plus encore la réaction politique de 1849 et de 1850 arrêtèrent le développement de ces écoles. Malgré les instances de Boulay* de la Meurthe, la nouvelle loi (15 mai 1850) ne les organisa ni ne les rendit obligatoires. Le rapporteur de la commission, M. Beugnot, se bornait à « appeler sur elles les encouragements de l'État et des villes ».

Les cours d'adultes diminuent aussitôt de plus d'un tiers quant au nombre des établissements et des élèves (on ne compte plus à la fin de 1850 que 4037 cours et 80 803 élèves). Les subventions de l'État, qui avaient été en moyenne de près de 5000 fr. par an, n'atteignent plus 3000 fr. en moyenne jusqu'en 1863 à prendre sur un crédit de 60 000 fr. porté au budget depuis 1850 « pour les secours aux établissements charitables d'instruc-

tion et pour l'entretien des cours d'adultes. » Les Conseils généraux de leur côté restreignirent leurs libéralités : elles avaient produit une moyenne de 33 000 fr. par an avant 1850, elles ne dépassèrent plus 21 000 fr. de 1850 à 1863.

C'est avec M. Rouland que l'enseignement des adultes sortit de l'oubli ou plutôt du discrédit où on l'avait laissé tomber. Les instituteurs furent consultés sur les besoins de l'instruction primaire (enquête * de 1863), et plus du quart de ceux qui répondirent à cet appel émirent spontanément le vœu que les classes d'adultes fussent réorganisées.

Ce fut une des premières promesses de M. Duruy quand il succéda à M. Rouland, et l'exposé de la situation de l'Empire en 1863 mentionne déjà la nécessité reconnue des cours d'adultes, sans lesquels l'école primaire « place dans les mains de l'enfant un instrument qui se rouille promptement et devient inutile ». Dès le 13 août 1864, il instituait un prix cantonal pour l'élève le plus assidu aux cours d'adultes.

L'hiver de 1864-1865 fut le point de départ de la renaissance des cours d'adultes; des récompenses furent instituées pour les instituteurs qui s'étaient distingués dans cette tâche nouvelle et difficile. Le secrétaire général, M. Ch. Robert, alla rendre compte officiellement des progrès accomplis à l'occasion de la distribution des prix aux instituteurs, dans le département qui avait fait les plus grands sacrifices pour les cours d'adultes et obtenu les plus beaux succès : c'était le département de l'Hérault. On ne saurait trop reconnaître que cette

levait à 28 586 en 1867, était retombé à 23 533 en 1872; les cours d'adultes-femmes, qui avaient atteint plus tard leur maximum (5466 en 1869), avaient diminué de 300 en 1872. Quant au nombre des élèves inscrits, après s'être élevé à plus de 800 000 en 1867, il atteignit à peine 640 000 en 1872. Encore faut-il ajouter que ces nombres ne représentent pas la réalité, car le total des présences effectives égalait à peine le tiers ou le quart des inscriptions. Cependant les subventions de l'Etat allaient croissant et dépassaient même les besoins.

« Pour l'année scolaire 1873-1874, la diminution sur l'année précédente avait été d'environ 80 000 élèves, » et d'autre part le chiffre de subvention du Trésor s'était élevé, de 1 089 000 fr. en 1871, à 1 379 000 fr. en 1872, à 1 523 000 fr. en 1873.

La loi de finances du 5 août 1874 mit fin à « cet accroissement des charges du trésor correspondant à une diminution du nombre des élèves ». Par cette loi, l'Assemblée nationale, au lieu de laisser comme par le passé les crédits pour cours d'adultes confondus au budget de l'instruction publique avec ceux des autres dépenses obligatoires de l'instruction primaire, « détermina elle-même la valeur du crédit qui doit être affecté aux cours d'adultes et le fixa à *un million*. » La circulaire ministérielle du 10 mai 1875 « réduisit proportionnellement le montant de chacune des allocations accordées aux départements, de telle façon que leur somme totale ne dépassât pas un million. »

La meilleure preuve que cette réduction ne faisait que porter remède à un désordre grave, c'est

celles qu'un instituteur public ouvre, gratuitement ou non, dans le local de l'école, avec ou sans le secours d'une subvention de la commune, du département ou de l'Etat. Pour ouvrir une école ou classe communale d'adultes, dans ces conditions, l'instituteur doit obtenir une autorisation du Conseil départemental. Cette autorisation n'a pas besoin d'être renouvelée chaque année.

« Dans les campagnes, l'enseignement peut se borner, pour les hommes faits comme pour les enfants, aux matières qu'on appelle obligatoires ; cependant un maître instruit, ayant affaire à des élèves en âge de réfléchir et de raisonner, saisira les occasions de leur communiquer, avec les connaissances élémentaires, toutes celles qui peuvent les aider pour la conduite de leurs travaux ou le règlement de leurs intérêts. » (Circ. 2 nov. 1865.) « Dans les longues soirées d'hiver, le petit propriétaire et l'ouvrier agricole peuvent recevoir aux cours d'adultes des notions d'histoire naturelle, de chimie agricole, de géométrie élémentaire, qui trouvent leur application immédiate dans la fabrication et l'emploi des engrais, le choix des cultures et des assolements, les travaux de nivellement et d'irrigation. » (Rapp. à l'Empereur par M. Duruy, 12 février 1860.)

Une indemnité annuelle, fixée par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil municipal et sur la proposition du préfet, peut être accordée aux instituteurs et institutrices dirigeant une classe communale d'adultes, payante ou gratuite, établie régulièrement. (L. 10 avr. 1867, art. 7.)

Le crédit alloué au budget de l'Etat, pour ces indemnités, est de 1 million (loi de finances du 5 août 1874) ; elles ne peuvent être accordées que pour des cours régulièrement faits et ouverts. (Circ. 10 mai 1875.) L'État ne vient en aide qu'aux communes qui ne sont pas en état d'acquitter une partie ou la totalité des dépenses de leurs cours d'adultes.

Sur la proposition de plusieurs conseils départementaux, le conseil supérieur de l'instruction publique a émis l'avis (16 déc. 1865) que la durée réglementaire des classes du jour dans les écoles primaires pouvait être diminuée d'un temps égal à la durée de la classe du soir, pourvu que cette réduction ne dépasse pas cinq heures par semaine.

Les auditeurs des cours d'adultes qui ont suivi régulièrement les leçons peuvent, comme les élèves des écoles primaires, obtenir un certificat d'études*.

L'*école* ou *classe d'adultes libre* est celle qu'ouvre, à la suite d'une déclaration d'ouverture * faite à la mairie, un Français âgé de 21 ans muni du brevet de capacité ou d'un titre équivalent. Les instituteurs libres qui veulent ouvrir ces écoles doivent remplir les mêmes formalités que pour l'ouverture d'une école libre. (L. 15 mars 1850, art. 55.)

Détermination de l'âge adulte. — L'âge d'admission réglementaire dans les cours d'adultes n'a pas toujours été déterminé de la même manière, comme le prouvent les textes ci-dessous :

Par *adultes*, il faut entendre des jeunes gens âgés au moins de quinze ans. (Propos. de loi, 15 déc. 1848, art. 37.) — L'âge d'admission dans les classes d'adultes est fixé à 15 ans au moins pour les garçons et à 12 ans pour les filles. (Arr. du Cons. roy. 22 mars 1836.) — Nul ne sera admis à l'école d'adultes, s'il n'a 15 ans accomplis. (Arr. du Cons. roy. 4 mai 1838.) — Les jeunes gens âgés de moins de quinze ans forment, dans les cours d'adultes, une division à part, établie dans une salle distincte. (Arr. du Cons. roy. 20 mars 1840.) — Les comités locaux ne doivent jamais permettre l'admission aux classes d'adultes d'enfants âgés de moins de 12 ans. (*Id.*) — Mais l'article 54 de la loi de 1850 a défini le mot *adultes* par l'indication de l'âge de 18 ans. Il résulte d'un arrêt de la Cour de Douai (14 avril 1856, affaire Malfait), reproduit dans le *Manuel général*, 1856, n° 34, qu'on ne peut considérer comme adultes que les jeunes gens ayant atteint cet âge de dix-huit ans. [E. de Resbecq.]

3. Organisation pédagogique. — L'institution des cours d'adultes a eu dès l'origine, chez nous comme ailleurs, un double but; c'est même là une de ses plus graves imperfections. Essayons de montrer comment on y pourrait porter remède.

Double but des cours d'adultes. — Les autorités aussi bien que les particuliers qui ont institué des classes pour les adultes ont rencontré deux ordres différents de besoins, auxquels ils ont voulu répondre par une seule et même institution. Ils se sont proposé tout ensemble :

1° De fournir à ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pu s'instruire pendant l'âge scolaire, les moyens de réparer cette lacune, d'acquérir les connaissances que la Convention considérait comme « rigoureusement nécessaires à tous les citoyens », qui, aux termes de la loi de 1833, constituent « l'instruction élémentaire », et que la loi de 1850 énumère dans la première partie de son article 23 ;

2° De fournir à ceux qui possèdent déjà cette instruction fondamentale, les moyens de l'entretenir, de la développer, et d'y ajouter des connaissances utiles ou professionnelles.

Dans le premier cas, les cours d'adultes sont spécialement destinés à ceux qu'on est convenu d'appeler les *illettrés;* ils ne sont autre chose que l'école primaire ouverte aux adultes, le soir ou aux heures libres du travail. Dans le second, ils continuent l'école même ; ils sont comme le prolongement de la période scolaire, et deviennent, pour ainsi dire, des *cours de perfectionnement* *. Ce sera là, remarquons-le, le rôle définitif de nos cours d'adultes, le jour où la fréquentation de l'école aura été rendue obligatoire par nos lois, ou mieux encore, sera entrée dans nos mœurs.

Dès à présent les cours d'adultes ne devraient-ils pas, pour produire tous leurs résultats, se dédoubler, un peu comme aux États-Unis et en Allemagne, en *cours pour les illettrés* et *cours d'études primaires supérieures* ou *complémentaires?* Cette division a été introduite à Paris par l'arrêté du 10 août 1877 ; elle n'est malheureusement possible que dans les très grandes villes.

Classement des élèves. — Du moins, là où l'on ne rencontre pas des disparates extrêmes, là où le maître peut, à force de souplesse et de tact, en se multipliant pour ainsi dire, faire face à tout, être tout à tous, il est indispensable de grouper à peu près méthodiquement les éléments que le hasard rassemble dans une de ces classes bigarrées. Pour opérer ce classement le moins mal possible, nous n'hésitons pas à recommander la distinction en trois degrés comme à l'école du jour (cours élémentaire, moyen et supérieur), distinction que consacre le nouveau règlement de la Seine. Autrement, c'est l'éparpillement des forces et du temps poussé jusqu'au retour du mode individuel depuis si longtemps condamné.

Distinction des apprentis et des adultes. — L'idéal serait en outre que les élèves des cours d'adultes pussent être répartis à raison des âges et des situations respectives. Il n'est pas sans inconvénient que de tout jeunes gens soient mêlés à des hommes faits, et aussi des enfants qui ne sont point encore sortis de la famille à des enfants qui ont déjà fréquenté les fabriques et qui peuvent en avoir subi l'influence fâcheuse.

Ces divisions par catégories, parfaitement conformes à l'esprit de la loi et des règlements, peuvent presque toujours se faire sans grave inconvénient dans les localités où elles sont précisément le plus désirables, c'est-à-dire dans les grandes villes. Là, en effet, les écoles sont rapprochées : il en existe

souvent plusieurs par quartier. Rien ne s'oppose à ce que l'une de ces écoles reçoive les adultes proprement dits, l'autre les tout jeunes gens ou enfants que la loi de 1850 qualifie d'*apprentis*. Sur ce point encore, le nouveau régime qui s'inaugure actuellement à Paris nous paraît un retour heureux aux saines traditions.

Personnel enseignant. — Une autre idée se fait jour en ce moment même : c'est de laisser aux écoles leur destination et leur personnel propres, et de créer pour les cours d'adultes un service spécial, ayant ses locaux et ses maîtres à part. Ce projet, excellent en soi, n'a qu'un inconvénient : c'est de ne pouvoir se réaliser que là où les administrations disposent de ressources considérables.

Programmes d'enseignement. — Plus que les autres encore, les classes du soir sont perdues si elles demeurent exposées aux hasards de l'inspiration du moment. Elles doivent avoir, elles aussi, un programme, d'une part assez précis pour guider la marche générale du maître, de l'autre assez élastique pour lui permettre de donner à son enseignement le caractère que réclament le temps, les lieux, les circonstances.

Ce programme a été tracé à plusieurs époques et de manières assez diverses :

« Une fois par semaine, disait un projet de décret présenté à la Convention (12 déc. 1792), l'instituteur donnera une instruction publique à laquelle tous les citoyens de tout âge et des deux sexes seront invités d'assister. Ces leçons auront pour objet : 1° de rappeler les objets enseignés dans les écoles ; 2° de développer les principes de la morale et du droit naturel ; 3° d'enseigner les lois dont la connaissance est nécessaire aux fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens ; 4° d'annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéressent le plus la République ; 5° de donner des connaissances sur la culture et les arts, d'après les découvertes nouvelles. »

La Convention, on le voit, supposait tous les citoyens pourvus de l'instruction primaire. Réduisant ce programme à des visées plus modestes, l'ancien Conseil royal disait (arr. 22 mars 1836) :

« L'instruction, dans les cours d'adultes, ne pourra porter que sur les matières comprises dans les §§ 1 et 2 de la loi du 28 juin 1833 (instruction morale et religieuse, lecture, écriture, éléments de la langue française et du calcul, système légal des poids et mesures), ou sur les développements industriels autorisés conformément au § 4 dudit article. »

D'après un autre arrêté (4 mai 1838), les cours d'adultes de Paris devaient « comprendre la lecture, l'écriture, l'arithmétique, le système métrique, les éléments de grammaire française, l'orthographe, le dessin linéaire, les préceptes d'hygiène, le chant, et être composés de trois divisions ».

Approprié aux besoins de notre époque, le programme des cours d'adultes devrait, selon nous, comprendre :

1° Dans les classes destinées aux adultes dépourvus de l'instruction élémentaire : — la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système métrique, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France.

2° Dans ce qui peut être appelé les classes de perfectionnement : — ces mêmes matières avec développement, afin de *rappeler*, comme le disait le projet de décret du 12 décembre 1792, *les objets enseignés à l'école ;* puis, selon les besoins, quelques-unes des matières contenues dans la 2e partie de l'art. 23 de la loi de 1850, complété par l'art. 9 de celle du 21 juin 1865 (tenue des livres, quelques données d'histoire et de géographie générales, arpentage, dessin, chant, etc.).

Modes et procédés d'enseignement. — La marche à suivre, les procédés à employer, ne sauraient être absolument les mêmes dans les cours d'adultes que dans les classes du jour. Celles-ci, en effet, ont des élèves exacts et assidus ; des leçons où tout se tient et s'enchaîne ; un emploi du temps que rien ne vient troubler ; une période scolaire prévue et à peu près assurée. Rien de semblable dans les cours d'adultes ; il faut compter avec les interruptions, les absences, les besoins individuels des élèves. De là la nécessité d'un programme fort large, d'un emploi du temps rédigé en prévision d'obstacles de toutes sortes, de procédés tout particuliers pour l'enseignement de certaines matières.

Ainsi, l'histoire et la géographie, dans les cours d'adultes, ne peuvent être enseignées avec la suite et les détails que comportent les classes du jour ; on suivra sans doute, autant que possible, l'ordre des temps, mais on n'insistera que sur les faits les plus saillants, en les groupant autour de quelques grands noms : à Clovis se rattacheront nos origines, la période gallo-romaine et la période mérovingienne ; à Charlemagne, le cycle carlovingien ; à Hugues Capet, la féodalité ; à Godefroi de Bouillon, les Croisades ; à François Ier, la Renaissance, etc. Grands hommes, grands faits, telle sera la devise du cours d'adultes.

L'enseignement géographique sera très-sobre dans les divisions d'illettrés : lecture des cartes ; données très-sommaires sur les cinq parties du monde ; place de la France sur la mappemonde et sur la carte d'Europe ; un aperçu de ses provinces, de ses départements, de ses relations commerciales. Dans les cours de perfectionnement, même marche, mais avec les développements qui pourront intéresser les élèves : ici on insistera sur la France agricole (communes rurales), là sur la France industrielle et commerciale (agglomérations urbaines). Dans tous les cas, on ne pourra guère attendre des leçons apprises par cœur, ni un travail personnel des élèves ; le professeur ne comptera que sur lui-même, sur son propre talent d'exposition, sur des lectures avec interrogations, etc.

Dans les classes élémentaires, l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du français, etc., ne différera pas sensiblement de ce qu'il est dans les classes du jour. Mais il en sera autrement dans les divisions supérieures. Là la lecture et l'écriture serviront d'auxiliaires pour l'enseignement des autres branches : la lecture, d'ailleurs *sentie* et *expliquée*, viendra en aide à l'enseignement historique, géographique, agricole, industriel, littéraire, scientifique, etc. ; l'écriture, une écriture toujours soignée et correcte, s'appliquera à la comptabilité et aux exercices de rédaction. Les dictées, toujours nécessaires, fourniront l'occasion de revenir avec sobriété sur les principes d'analyse grammaticale et logique, de rappeler les règles de la lexicologie ou de la syntaxe ; mais elles s'augmenteront de remarques philologiques et quelque peu littéraires. C'est ainsi que le programme des divisions supérieures pourra contenir presque toutes les matières d'enseignement primaire, même, comme on en a souvent exprimé le vœu, des notions de droit usuel, tout en restant extrêmement simple en réalité.

Quant à la répartition des matières par jours et par heures, il sera bon de réserver les matières les plus nécessaires aux jours et aux heures où l'on peut compter sur la présence de tous les élèves, les plus intéressantes aux jours et aux heures de défaillance. Dans tous les cas, nous conseillons toujours de placer une lecture, un entretien, une leçon de choses à la fin de chaque classe, et aussi de commencer chaque leçon par une récapitulation, utile tout au moins aux absents de la veille.

Certificat d'études. — Lorsque les classes du soir (cours d'adultes et d'apprentis) ont été ainsi organisées, il convient d'en sanctionner le résultat par le certificat d'études, comme on l'a fait pour les classes du jour : il importe à tous, mais surtout

aux apprentis (loi du 19 mai 1874, art. 9), d'obtenir un témoignage authentique d'une instruction primaire suffisante. L'absence de cette institution était une lacune regrettable, que pour Paris du moins le nouvel arrêté a heureusement comblée. Le jury d'examen sera naturellement le même que pour le certificat d'études ordinaire ; à la rigueur, l'instituteur communal ou l'inspecteur primaire pourrait suffire (L. 10 mai 1874, art. 9 ; circ. 20 juillet 1874). Le programme de l'examen est déterminé par la circulaire précitée, qui prescrit de ne délivrer le certificat « qu'à des enfants ayant véritablement *acquis l'instruction primaire élémentaire*, c'est-à-dire possédant une connaissance suffisante des matières indiquées dans le § 1er de l'art. 23 de la loi du 15 mars 1850 ».

Du reste, le certificat d'études peut s'étendre au delà des matières fondamentales de l'instruction primaire. Il y a le brevet de capacité *obligatoire*, *facultatif et complet ;* il y aurait avantageusement un certificat d'études mentionnant des *matières facultatives* ou *professionnelles*. [E. Brouard.]

ÆNEAS SYLVIUS. — V. *Pie II*.

AÉRATION. — V. *Ventilation, Hygiène scolaire* et dans la IIe Partie le mot *Air*.

AFFOUAGE (Cod. for., art. 103-105 ; L. 18 juill. 1837, art. 17). Droit accordé aux habitants d'une commune, propriétaire de forêts, de prendre le bois nécessaire pour leur chauffage ou les besoins de leur maison.

Quels sont les droits des instituteurs en fait d'affouage ?

« S'il n'y a titre ou usage contraire, le partage des bois d'affouage se fera par feu, c'est-à-dire par chef de famille ou de maison ayant domicile réel et fixe dans la commune (C. for., art. 105). » La première condition pour être affouagiste est donc d'être domicilié dans la commune. Or l'instituteur, quoique pouvant être appelé à une autre résidence, a incontestablement son domicile dans la commune où il exerce ses fonctions et où il est établi. Un arrêt du Conseil d'Etat du 15 mai 1848 a du reste reconnu que les agents et employés des administrations publiques ont droit à l'affouage dans les communes où ils demeurent. La seconde condition nécessaire est d'être chef de famille ou de maison : les habitants mariés et même les célibataires et veufs ayant un ménage doivent participer à la distribution des bois d'affouage.

En principe les instituteurs ont donc droit à l'affouage.

Comme conséquence de cet avantage, les instituteurs sont nécessairement tenus de payer, au même titre que les autres affouagistes, la taxe destinée à faire face aux dépenses d'affouage, telles que le salaire des gardes, les frais de martelage, d'évaluation et de distribution du bois de l'affouage.

Il y a lieu toutefois de remarquer la restriction portée en l'art. 105 : « S'il n'y a titre ou usage contraire. » Les usages anciens maintenus par le Code forestier peuvent modifier la règle, et il peut se faire que dans certaines communes il existe un usage restreignant le droit à l'affouage à telles ou telles personnes, les propriétaires de maisons par exemple, et en excluant certaines autres.

Le rôle des contributions à payer par les affouagistes est rédigé par le conseil municipal, qui arrête la somme à imposer et fait ensuite la répartition proportionnelle entre tous les lots, en dressant la liste nominative des affouagistes. (L. 18 juillet 1837, art. 17.)

Il appartient au préfet d'approuver et d'annuler les délibérations prises en cette matière. En cas d'approbation les intéressés, en cas d'annulation les communes, peuvent s'adresser au ministre de l'intérieur.

Mais c'est là une juridiction purement gracieuse. Il ne saurait donc y avoir lieu de se pourvoir au contentieux devant le Conseil d'Etat. (Arr. du Cons. d'Etat du 10 août 1828.)

Il n'est pas interdit aux affouagistes de vendre ou d'échanger les bois qui leur sont délivrés et de les employer à une autre destination que celle pour laquelle le droit d'usage a été accordé.

Un instituteur peut donc, s'il quitte la commune dans laquelle il a reçu un lot d'affouage communal, vendre à qui bon lui semble la part de bois qu'il n'a pas brûlée. Cette décision résulte de l'art. 112 du Code forestier, qui, en appliquant aux bois des communes et des établissements publics les règles posées pour les bois de l'Etat, en excepte notamment l'art. 83 (celui qui interdit aux usagers des bois de l'Etat de vendre ou d'échanger les lots qui leur sont délivrés). [L. Armagnac.]

AFFRANCHIS (Écoles des). — C'est le nom qu'on donna aux premières écoles ouvertes pour les esclaves émancipés aux Etats-Unis. L'abolition de l'esclavage fut proclamée par le président Lincoln le 1er janvier 1863. Aussitôt des sociétés, les unes fondées par les églises, les autres sans caractère confessionnel, se vouèrent à l'instruction des affranchis. Des dons généreux abondèrent, des femmes dévouées appartenant à toutes les classes de la société se firent institutrices des nègres. Le 3 mars 1865, le Congrès créa le Bureau des affranchis ; la direction générale en fut confiée au général Howard, qui venait de perdre une jambe dans un des derniers combats ; pour l'instruction, la surintendance fut donnée à M. Alvord, qui fut le véritable organisateur de cet enseignement si nouveau, hérissé de tant de difficultés. L'ardeur avec laquelle les esclaves jeunes et vieux se jetèrent pour ainsi dire sur les moyens d'instruction qui leur étaient offerts fut la plus belle récompense de leurs bienfaiteurs. Le Bureau des affranchis dura jusqu'en 1870 ; il avait à cette époque créé 2000 écoles, placé 2500 maîtres, instruit dans les écoles plus de 100 000 élèves réguliers, et 150 000 dans les cours du soir. Il aida aussi à la création des écoles normales et des universités pour les étudiants de couleur. Depuis 1870, le nom d'affranchis n'existe plus ; les *Freedmen's schools* sont devenus les *coloured schools* (écoles pour les enfants de couleur). V. *Jubilé* (chanteurs du).

AGATHON (frère). — Goullieux (Joseph), en religion frère Agathon, 5e supérieur général des Frères des Ecoles chrétiennes, naquit le 4 avril 1731, à Longueval (Oise). Entré le 20 août 1748 dans l'institut des Frères, il s'y distingua par des qualités administratives et de rares vertus. Successivement il fut professeur de mathématiques à l'école du port de Brest, professeur d'hydrographie à l'école de Vannes et directeur du pensionnat d'Angers. Nommé supérieur général en 1777 à la suite de la démission du frère Florence, il amena l'institut des Frères au plus haut degré de prospérité qu'il ait atteint sous l'ancien régime. Il s'occupa de créer des retraites aux frères âgés et infirmes, organisa les pensionnats existants, en fonda de nouveaux, transféra le siége de l'institut à Paris d'abord, puis à Melun, où il créa un établissement spécialement destiné à former des maîtres pour les écoles. Au moment de la Révolution, la congrégation comprenait 121 maisons et 1000 sujets occupés à l'enseignement dans les écoles. Un décret du 18 août 1792 ayant supprimé les congrégations, « telles que celle des écoles chrétiennes, » les membres de l'institut furent dispersés, et le frère Agathon incarcéré avec d'autres frères. Rendu à la liberté au 9 thermidor, il reçut l'ordre de quitter Paris dans les vingt-quatre heures et se retira à Tours, où il mourut le 15 septembre 1797. — On doit au frère Agathon, outre plusieurs ouvrages destinés à l'administration de l'institut et à la direction spirituelle de ses membres, un *Abrégé de géographie*, un *Traité d'arithmétique* à l'usage des

écoles, et les *Douze vertus d'un bon maître*, ouvrage pédagogique publié à Melun en 1785, et souvent réédité.

Dans cet opuscule, l'auteur ramène aux douze vertus suivantes les qualités indispensables à un instituteur : la gravité, le silence, l'humilité, la prudence, la sagesse, la patience, la retenue, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété et la générosité ; puis il trace, en douze chapitres, le vrai caractère de chaque vertu, les traits particuliers qui lui conviennent et ceux qui lui sont contraires ; en d'autres termes, ce qu'un bon maître doit faire et ce qu'il doit éviter. Ce volume est peut-être, dit un membre de l'Université, ce qui a été pensé et écrit de plus sage et de plus touchant depuis l'*Imitation de Jésus-Christ*. Les observations les plus fines y sont présentées dans un style dont la simplicité fait ressortir le mérite. Dans sa conclusion l'auteur résume ainsi et son ouvrage, et le plan même des institutions pédagogiques du vénérable de La Salle : « Les quatre principaux moyens dont les plus habiles maîtres se servent pour réussir dans l'éducation des enfants, sont : de s'en faire aimer, estimer, respecter et craindre. » [A. Demkès.]

AGE. — Les lois et les règlements ont fixé, dans un assez grand nombre de cas, les conditions d'âge à remplir, soit pour entrer comme élèves, soit pour se présenter comme candidats, soit enfin pour exercer comme maîtres dans les divers établissements d'enseignement primaire.

PAYS ÉTRANGERS. — Pour les pays où l'instruction est obligatoire, l'*âge scolaire* est le suivant :

Empire d'Allemagne : Prusse, de 5 à 14 ans (avec fréquentation ultérieure des écoles de perfectionnement, là où il en existe) ; Bavière, de 6 à 13 ans (et 3 ans d'école de perfectionnement) ; Wurtemberg, de 7 à 14 ans (et 4 ans d'école du dimanche) ; royaume de Saxe et grand-duché de Hesse, de 6 à 14 ans (et 3 ans d'école de perfectionnement) ; grand-duché de Saxe-Weimar, de 6 à 14 ans (et 2 ans d'école de perfectionnement) ; grand-duché de Bade, de 6 à 14 ans (et 2 ans d'école de perfectionnement pour les garçons, 1 an pour les filles) ; Saxe-Cobourg-Gotha, Saxe-Meiningen, Schwarzbourg-Sondershausen, les deux principautés de Reuss, la ville de Hambourg, de 6 à 14 ans ; duché d'Anhalt-Dessau et duché d'Oldenbourg, de 6 à 15 ans pour les garçons, de 6 à 14 ans pour les filles ; duché de Brunswick, à partir de 5 ans.

Angleterre : de 5 à 13 (l'*Education Act* de 1870, art. 74, autorise les *school boards* à faire des règlements obligeant les parents à envoyer à l'école les enfants âgés de 5 ans au moins et de 13 ans au plus ; la plupart des *school boards,* dans leurs règlements spéciaux, ont adopté ces deux limites extrêmes, mais quelques-uns sont allés moins loin et n'ont étendu l'obligation que de 5 à 10, 5 à 11, 5 à 12, ou 6 à 13 ans). — *Ecosse*, de 5 à 13 ans.

Autriche-Hongrie : de 6 à 14 ans, sauf les exceptions suivantes : Carniole, de 6 à 12 ans dans les campagnes, de 6 à 14 ans dans les villes ; Goritz et Gradiska, de 7 à 12 ; Istrie et Dalmatie, de 6 à 12 ; Bukowine, de 7 à 13 ; Hongrie, de 6 à 12 (école de répétition jusqu'à 15 ans).

Danemark : de 7 à 14 ans.

Espagne : de 6 à 9 ans.

Grèce : de 5 à 12 ans.

Italie : entrée à l'école à 6 ans.

Portugal : de 7 à 15 ans.

Suède : nul enfant ne peut retarder l'entrée à l'école au delà de la 9e année. — En *Norvège*, dans les villes, de 7 ans à la confirmation ; dans les campagnes, de 8 ans à la confirmation.

En *Suisse*, la fréquentation de l'école primaire est obligatoire de 5 à 15 ans en Thurgovie ; — de 6 à 12 ans dans les cantons de Zurich, Schwytz, Unterwald, Zug, Bâle-campagne ; — de 6 à 13 dans ceux de Glaris et Saint-Gall ; — de 6 à 14, Lucerne et Bâle ; — de 6 à 15, Berne et Appenzell Rhod. ext. ; — de 7 à 13, Appenzell Rhod. intér. ; — de 7 à 14, 15 ou 16 dans les Grisons et Uri ; — de 7 à 15 dans l'Argovie, Fribourg, Soleure, Valais ; — de 7 à 16 dans le canton de Vaud ; — de 6 à 17 à Schaffhouse ; — à Genève, à partir de 6 ans. La fréquentation de l'école complémentaire est exigée à Zurich et à Bâle-campagne pendant 3 ans après la sortie de l'école primaire ; — à Schwytz et Glaris pendant 2 ans ; — à Lucerne jusqu'à 16 ans, à Soleure jusqu'à 18.

Les pays où l'instruction n'est pas obligatoire, Belgique, Hollande, Russie, etc., n'ont pas d'âge scolaire légal dans ce sens ; on y admet généralement les enfants à l'école à partir de 6 ou de 7 ans.

Aux *Etats-Unis*, l'instruction n'étant pas obligatoire dans tous les États, il en est pour lesquels l'âge scolaire légal signifie simplement la période durant laquelle un élève peut être admis (gratuitement ou non, selon le cas) à suivre une école publique. Dans certains États, on trouve deux limites différentes : la première, plus étendue, pour la fréquentation facultative ; la seconde, plus restreinte, pour la fréquentation obligatoire. Le tableau ci-dessous résume ces dispositions :

ÉTATS.	FRÉQUENTATION obligatoire.	FRÉQUENTATION facultative.
Alabama	»	5-21
Arkansas	5-18	6-21
Californie	8-14	5-17
Caroline du Nord	»	6-21
Caroline du Sud	8-16	6-16
Colorado	»	5-21
Connecticut	8-14	4-16
Delaware	»	5-21
Floride	»	4-21
Georgie	»	6-21
Illinois	»	6-21
Indiana	»	6-21
Iowa	»	5-21
Kansas	»	5-21
Kentucky	8-14	6-16
Louisiane	»	6-21
Maine	»	4-21
Maryland	»	6-21
Massachusetts	8-14	5-15
Michigan	8-14	5-20
Minnesota	»	5-21
Mississipi	»	5-21
Missouri	»	5-21
Nebraska	»	5-21
Nevada	8-14	6-18
New-Hampshire	8-14	4-21
New Jersey	8-14	5-18
New-York	»	5-21
Ohio	»	6-21
Orégon	»	4-20
Pensylvanie	»	6-21
Rhode Island	»	5-15
Tennessee	»	6-18
Texas	6-18	»
Vermont	8-14	5-20
Virginie	»	5-21
Virginie occidentale	»	6-21
Wisconsin	»	4-20

FRANCE. — *Salles d'asile.* — Les enfants des deux sexes, de 2 à 7 ans, sont admis dans les salles d'asile. (Déc. 21 mars 1855, art. 1.)

Écoles primaires. — Pour être admis dans une école primaire publique, les enfants doivent être âgés de 6 ans au moins, et de 13 ans au plus. Néanmoins des enfants âgés de moins de 6 ans et de plus de 13 ans pourront être reçus moyennant autorisation des autorités locales et avis donné au préfet. (Règ. mod. 17 août 1851 et décis. du 5 janv. 1859.) Aucune école primaire publique ou libre ne peut, sans l'autorisation du Conseil départemental,

recevoir des enfants au-dessous de 6 ans, s'il existe dans la commune une salle d'asile publique ou libre. (L. 10 avr. 1867, art. 21.) Les tableaux dressés par le ministère en 1875 et 1876 pour la statistique prennent pour limites d'âge scolaire 6 et 13 ans.

Il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de 18 ans, pour les apprentis au-dessus de 12 ans. (L. 15 mars 1850, art. 54.)

Ecoles normales primaires. — Aucun candidat, aucune aspirante à une école normale ne peut réclamer son inscription qu'en présentant son acte de naissance constatant qu'au 1er janvier de l'année dans laquelle il se présente, il avait 16 ans accomplis au moins et 20 ans au plus. (Déc. 2 juil. 1866, art. 14.)

Néanmoins, les préfets peuvent autoriser les candidats ayant 16 ans avant le 1er octobre de l'année de l'examen à subir l'examen; ces magistrats proposent ensuite d'accorder des dispenses d'âge à ceux de ces candidats qui auront fait preuve d'aptitude et d'instruction. (Circ. 19 mai 1868.)

Depuis quelque temps l'administration a accordé des dispenses à des jeunes gens ayant 15 ans avant le 1er octobre.

Cours pratique des salles d'asile. — Les aspirantes aux bourses du cours pratique des salles d'asile doivent être âgées de 18 ans au moins et de 30 ans au plus, à moins de dispense spéciale. (Déc. 30 juil. 1875, art. 3.)

Directrices d'asile. — Nulle n'est admise devant une commission d'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile avant l'âge de 21 ans. (Décr. 21 mars 1855, art. 29.)

Nulle ne peut être nommée sous-directrice dans une salle d'asile publique avant l'âge de 20 ans. (*Id.*, art. 26.)

Nulle ne peut diriger une salle d'asile publique ou libre avant l'âge de 24 ans accomplis. Peuvent toutefois être admises à diriger provisoirement dès l'âge de 21 ans une salle d'asile, publique ou libre, qui ne reçoit pas plus de 30 à 40 enfants, les sous-directrices pourvues d'un certificat* de stage et les membres de communautés religieuses pourvus d'une lettre d'obédience. (*Id.*, art. 20.)

Brevet de capacité. — Nul aspirant ne peut se présenter devant une Commission d'examen pour l'obtention du brevet de capacité pour l'instruction primaire s'il n'est âgé de 18 ans au moins. (Décr. 29 juil. 1850, art. 50.) Aucune aspirante au brevet de capacité ne peut être admise à se présenter devant une Commission d'examen si elle n'est âgée, au jour de l'ouverture de la session, de 16 ans accomplis. (Décr. 2 mai 1870, art. 1.)

Instituteurs et institutrices. — Tout Français âgé de 21 ans accomplis peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur primaire, public ou libre, s'il est muni d'un brevet de capacité. (L. 15 mars 1850, art. 25.) Les instituteurs adjoints peuvent n'être âgés que de 18 ans. (*Id.*, art. 34.)

Pensionnats primaires. — Tout Français âgé de 25 ans..... peut ouvrir un pensionnat primaire. (L. 15 mars 1850, art. 53.)

Certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire. — Ne peuvent être admis à l'examen pour le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire que les candidats qui justifient de 25 ans d'âge. (Décr. 29 juil. 1850, art. 39.)

Ecoles spéciales. — V. ce mot et l'art. consacré à chacune d'elles.

Pension de retraite. — Le droit à la pension de retraite est acquis par ancienneté à 60 ans d'âge et après 30 ans accomplis de services. Il suffit de 55 ans d'âge et de 25 ans de services pour les fonctionnaires qui ont passé 15 ans dans la partie active. (L. 9 juin 1853, art. 5.)

Une loi du 22 août 1876 décide qu'à l'avenir les fonctionnaires de l'instruction primaire (inspecteurs, directeurs, directrices, maîtres-adjoints et maîtresses-adjointes des écoles normales; instituteurs et institutrices publics, titulaires et adjoints) seront classés parmi les fonctionnaires du service actif.

Les services civils ne sont comptés qu'à partir de 20 ans accomplis. (L. 9 juin 1853, art. 23.)

[E. de Resbecq.]

AGRÉÉES (*Ecoles normales*). — Aux termes de l'article 10 de la loi organique de l'enseignement primaire en Belgique, les conseils communaux choisissent leurs instituteurs parmi les candidats qui justifient d'avoir fréquenté avec fruit, pendant deux ans au moins, les cours d'une institution normale de l'Etat ou d'une école normale privée ayant, depuis deux ans au moins, accepté le régime d'inspection. C'est à cette dernière catégorie d'établissements que l'on donne le nom d'*écoles normales agréées*. Il y avait, en 1875, 30 écoles normales agréées, dont 8 pour instituteurs, comptant 643 élèves, et 22 pour institutrices, avec 1115 élèves (voir *Belgique*). [Léon Lebon.]

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL. — Pour être nommé professeur titulaire de lycée, qu'il s'agisse de l'enseignement secondaire classique ou de l'enseignement spécial, il faut posséder le titre d'agrégé. Quiconque n'est pas agrégé ne peut être que chargé de cours. Le titre d'agrégé s'obtient à la suite de concours publics; il donne lieu à un supplément de traitement dans les lycées et collèges des départements.

L'agrégation de l'enseignement spécial, la seule dont nous ayons à nous occuper ici, se divise en deux sections : *Agrégation des classes littéraires et des sciences économiques, agrégation des classes scientifiques.* Cet ordre particulier d'agrégation a été institué par le décret du 28 mars 1866.

Pour être admis aux concours, les candidats doivent, en se faisant inscrire deux mois d'avance, justifier du brevet* de capacité de l'enseignement secondaire spécial.

Les candidats doivent remettre un *curriculum vitæ* et justifier d'un temps de stage dans un établissement d'instruction secondaire (trois ans s'il est fait dans l'enseignement public, quatre ans dans l'enseignement libre).

Les deux années passées à l'École normale d'enseignement spécial de Cluny comptent comme stage; les élèves qui y ont fait une troisième année sont exemptés de stage. Les licenciés, les anciens élèves des Écoles Centrale, des Ponts et chaussées, des Mines, pourvus du diplôme délivré par ces écoles, les élèves de l'École Polytechnique jugés admissibles dans les services publics sont exemptés de stage et dispensés du brevet de capacité, ainsi que des épreuves préparatoires (V. ci-dessous).

Epreuves des concours. Les épreuves sont de deux sortes : les unes *préparatoires*, les autres *définitives*. Le jury d'examen dresse, d'après le résultat des épreuves préparatoires, la liste des candidats admis à prendre part aux épreuves définitives.

Les épreuves préparatoires consistent en compositions écrites; elles ont lieu : à Paris, sous la surveillance d'un des membres du jury; hors de Paris, au chef-lieu académique, sous la surveillance du recteur ou de l'inspecteur d'académie délégué.

Les épreuves définitives sont subies, soit au chef-lieu de l'académie de Paris, soit au chef-lieu d'une autre académie désignée par le ministre. Elles consistent en correction de devoirs d'élèves, en argumentations et explications de textes, en leçons et en épreuves pratiques.

Agrégation des classes littéraires et des sciences économiques. Pour l'épreuve préparatoire, les candidats font trois compositions : 1° sur un sujet de morale ou de littérature; 2° sur un sujet d'histoire ou de géographie; 3° sur un sujet de législation usuelle ou d'économie commerciale, industrielle ou agricole.

Les épreuves définitives se divisent en deux parties. La première partie se partage en deux séries, au choix du candidat. La première série comprend la littérature française et la législation civile ; la deuxième série, les sciences économiques. La seconde partie consiste en leçons : 1° sur la grammaire, la littérature française ou la morale ; 2° sur l'histoire ou la géographie ; 3° au choix du candidat, sur la législation usuelle ou sur l'économie commerciale, industrielle ou agricole.

Agrégation des classes scientifiques. Comme épreuves préparatoires, les candidats font : 1° pour les sciences mathématiques, une composition d'algèbre ou de trigonométrie, une de géométrie descriptive et une de mécanique ; 2° pour les sciences physiques ou naturelles, trois compositions (physique, chimie, histoire naturelle).

Les épreuves définitives comprennent également deux parties, dont la première se divise en deux séries, au choix du candidat, l'une pour les sciences mathématiques, l'autre pour les sciences physiques et chimiques. La seconde partie consiste en leçons qui portent, au choix du candidat, sur les sciences mathématiques appliquées ou sur les sciences physiques appliquées. La première série comprend les sciences mathématiques appliquées ; la deuxième série, les sciences physiques chimiques et naturelles appliquées. [E. de Resbecq.]

AGRICOLA (Rodolphe), né en 1443 à Bafle, près de Groningue, fut un des premiers restaurateurs des études classiques en Hollande et en Allemagne. Après s'être formé à l'école de Thomas à Kempis et à l'université de Louvain, il vint encore étudier à Paris, puis en Italie, où il se lia avec toutes les illustrations de l'époque. Il rentra dans sa patrie avec un tel renom de science, que toutes les universités se disputèrent l'honneur de le posséder ; Maximilien Ier lui offrit une position brillante. Mais Agricola, jaloux de son indépendance, ne s'attacha ni au prince ni à l'école, qu'il appelait « un lieu d'ennuis ». Il attaqua avec énergie la scolastique encore en pleine vigueur. C'est là son principal titre pédagogique. Dans ses écrits, dans ses lettres surtout, il ne cesse de combattre les procédés mécaniques, la science purement verbale, le latin barbare du moyen âge, il appelle de ses vœux dans tous les genres d'enseignement une méthode rationnelle et vivante. Parmi ses écrits, deux seulement doivent être signalés ici, comme intéressant l'histoire de l'éducation : d'abord sa fameuse *Lettre sur la direction des études* à Barbirianus d'Anvers. Il y trace tout un plan d'études original pour l'époque, où il donne une place jusque-là refusée à la langue maternelle et aux sciences ; il ramène à trois points les conditions de l'instruction : attention (pour comprendre l'objet de la leçon), mémoire (pour le retenir), exercice pratique (pour l'appliquer). L'autre est son grand ouvrage *De l'invention dialectique*, aussi en latin, où il essaie de substituer aux procédés scolastiques une esquisse des lois de la pensée et des règles naturelles qui doivent déterminer l'esprit et la marche de l'enseignement dans les diverses sciences. Il faut signaler aussi l'idée qu'eut Agricola un des premiers, le premier peut-être, de chercher un moyen d'enseignement pour les sourds-muets. Il mourut en 1485, à Heidelberg, où il avait enfin accepté une chaire et d'où il exerçait, par sa correspondance autant que par ses leçons, une grande influence sur l'élite de ses contemporains. Ame profondément honnête, novateur résolu, mais modeste et modéré, Agricola fut un des dignes précurseurs de la Renaissance. [G. Calame.]

AGRICOLES (Écoles, colléges et instituts). — V. ci-dessous *Agriculture*. — V. aussi *Asiles, Orphelinats*, etc.

AGRICULTEURS DE FRANCE (Société des). — V. l'article suivant (dernier paragraphe).

AGRICULTURE (Enseignement de l'). — Nous donnons ci-dessous, d'abord pour les *pays étrangers*, des renseignements succincts sur l'état de cet enseignement dans les écoles primaires et dans des écoles spéciales, ensuite pour la *France* et avec des détails plus étendus, la législation et l'historique de l'enseignement agricole : 1° dans les établissements d'instruction primaire, 2° dans les établissements spéciaux placés sous l'autorité du ministère de l'agriculture et du commerce, 3° dans les établissements privés et sous les auspices des sociétés libres.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — L'enseignement agricole, d'introduction récente encore dans plusieurs parties de l'empire, n'a pas partout la même organisation. On a fait remarquer avec raison que nulle part en Europe l'enseignement agricole ne présente une plus grande diversité d'une région à l'autre ; on pourrait presque dire que chaque État, chaque commune a ses institutions propres, et telle de ces institutions, après avoir merveilleusement fonctionné dans un pays, ne parvient pas à s'acclimater dans l'autre ; par exemple les belles écoles complémentaires du Wurtemberg n'ont pas réussi dans l'Allemagne du Nord ; les écoles élémentaires d'agriculture pratique, prospères dans le duché de Bade et dans la Bavière, n'existent pas en Saxe, etc.

ALSACE-LORRAINE. — Depuis l'annexion, trois écoles moyennes d'agriculture ont été ouvertes, à Haguenau, à Colmar et à Saint-Avold ; une école de pisciculture, d'arboriculture et d'horticulture a été fondée en 1873 ; des écoles agronomiques d'hiver, c'est-à-dire dont les cours durent de novembre à mars, ont été établies dans presque tous les chefs-lieux de canton.

BADE. — Le grand-duché possède une école supérieure d'agronomie à Heidelberg, quinze écoles moyennes d'agriculture, quatre écoles d'horticulture et d'arboriculture, une école pratique pour le drainage, une autre pour la maréchalerie ; enfin des professeurs nomades d'agriculture.

BAVIÈRE. — L'arboriculture figure dans le programme de l'enseignement primaire.

Il y a trois professeurs nomades et 26 établissements d'enseignement agricole, savoir : l'école royale d'agriculture de Weihenstephen, près de Munich, fondée en 1822 ; — sept écoles régionales d'agriculture ; — une école régionale de praticulture, à Oberpfal ; — une école pratique d'agriculture pour les fils de paysans, à Würzbourg ; — neuf écoles d'horticulture et d'arboriculture ; — trois écoles de bergers ; — deux cours de pratique pour la distillation ; — enfin, un enseignement pratique pour la fromagerie à Sonthofen.

Il faut ajouter que l'école polytechnique de Munich renferme une division spéciale pour l'enseignement supérieur de l'agriculture. Plusieurs écoles professionnelles, notamment celles de Kaiserslautern et de Freising, ont une section ou des cours d'agriculture théorique et pratique.

Depuis 1867 un grand nombre de cours de répétition ou d'écoles complémentaires sont spécialement agricoles.

Un très intéressant *Mémorandum* publié par le gouvernement en 1869 fit connaître l'avis des autorités et des hommes compétents qu'on a consultés sur l'état de l'enseignement agricole, à peu près comme en France dans l'enquête de 1867. Les réponses sont unanimes pour constater les rapides succès des écoles complémentaires récemment affectées à l'enseignement agricole. Mais, contrairement peut-être à l'attente du gouvernement, la très grande majorité des voix est opposée à l'introduction de l'enseignement agricole dans l'école primaire, dont le programme paraît déjà trop chargé.

HESSE. — Depuis 1867, les sociétés spéciales entretiennent des cours de 6 semaines chaque année

pour donner aux instituteurs des notions d'enseignement agricole. Chaque instituteur est tenu de suivre ces cours deux ans de suite. Il existe aussi des écoles de répétition ou cours du soir où l'enseignement de l'agriculture tient une grande place, enfin 4 écoles spéciales d'agriculture, une école supérieure libre à Worms et un institut agricole annexé à l'université de Giessen.

PRUSSE. — L'horticulture et l'arboriculture, mais non l'agriculture, figurent dans les programmes des écoles normales.

Quant aux écoles d'agriculture, elles sont très-nombreuses. Ce sont d'abord quatre instituts agronomiques de haut enseignement, formant des facultés distinctes dans les universités de Berlin, Halle, Gœttingue et Kœnigsberg ; chacun compte de 16 à 20 professeurs. Viennent ensuite trois académies royales à Eldena (Poméranie), Poppelsdorf près Bonn et Proskau (Schleswig); cette dernière possède un domaine agricole de 1000 hectares et 6000 hectares environ de forêts.

En outre, la Prusse a 41 écoles moyennes d'agriculture et fermes-écoles, 2 instituts de haut enseignement de l'horticulture, 12 écoles secondaires et pratiques pour les mêmes objets et pour la viticulture, 7 écoles spéciales pour la praticulture, les irrigations et les cultures industrielles, une pour chacun des objets suivants : drainage, maréchalerie, sériciculture, apiculture, pisciculture.

SAXE. — L'université de Leipzig renferme une faculté de haut enseignement d'agronomie, où se font vingt cours d'agriculture On compte quatre écoles d'agriculture : à Burgsted, Plagwitz, Dœpeln, et Tharandt; cette dernière, qui est, en même temps, école forestière, a été fondée en 1811. Il y a, en outre, des professeurs nomades d'agriculture.

Les jeunes gens des campagnes, sortis de l'école primaire, reçoivent dans de très-nombreuses écoles du soir ou du dimanche les notions fondamentales de l'histoire naturelle et de l'agriculture. Depuis 1872, la fréquentation de ces écoles est obligatoire pour eux pendant les deux ou trois années qui précèdent leur entrée dans l'armée.

WURTEMBERG. — Ce petit royaume compte 16 établissements d'enseignement agricole. C'est d'abord l'institut agronomique de Hohenheim, près de Stuttgart, qui date de 1818 et auquel sont annexées une ferme-école, plusieurs écoles pratiques (d'horticulture, de drainage et d'irrigation, de bergers, de maréchalerie), des bibliothèques, des collections, des laboratoires, des stations d'expériences agronomiques et forestières, etc.

Au-dessous se trouvent trois autres écoles moyennes et une école pratique de viticulture.

Il y a deux professeurs nomades d'agriculture; depuis 1819, cinq écoles agricoles d'hiver fonctionnent quelques heures par semaine, comme dans la Saxe. Les leçons sont données par des hommes spéciaux ou par des instituteurs ayant suivi un cours dans une école d'agriculture. Les sociétés d'agriculture ont un droit formel de surveillance sur ces écoles agricoles, et l'exercent par leurs délégués, de concert avec les autorités locales.

Le Règlement du 1er février 1866 a créé deux sortes de cours complémentaires agricoles, les uns obligatoires pour les jeunes gens encore tenus de fréquenter l'école complémentaire, les autres facultatifs pour les adultes. Les uns et les autres ont pris un très-grand développement.

ANGLETERRE, ÉCOSSE, IRLANDE. — Le programme de l'enseignement étant libre, beaucoup d'écoles y ont introduit les notions élémentaires de l'agriculture.

Une école spéciale d'agriculture (théorique et pratique) a été fondée, en 1845, à Cirencester aux frais de quelques particuliers, avec un domaine de 200 hectares. Elle est en pleine prospérité (90 élèves; prix de la pension, 3125 fr.). — On songe à établir une seconde école d'un degré inférieur. Citons encore quelques établissements moins importants : la *Grammar school* agricole et commerciale de Dursley (Gloucestershire), le *Home school* de Littlemore près Oxford (80 pensionnaires à 700 fr.), le *Suffolk agricultural college* à Bury-Saint-Edmond (1874), enfin les orphelinats agricoles (notamment le *Boys' home*, dirigé par un comité que préside l'évêque de Londres).

L'université d'Edimbourg a une chaire d'agriculture, le collége d'Aberdeen des lectures agricoles *.

En Irlande, depuis 1847, le gouvernement a établi des cours gratuits d'agriculture pour répandre l'instruction agricole parmi les fermiers. Il existe (depuis 1827 à Templemoyle et depuis 1838 à Glasnevin) deux écoles supérieures d'agriculture.

AUTRICHE-HONGRIE. — L'Autriche possède 27 écoles simples d'agriculture, 9 écoles moyennes d'économie rurale, 2 écoles supérieures d'économie rurale, 6 écoles forestières, 18 écoles d'horticulture, de pomologie et de viticulture, 1 école de brasserie, 1 école linière et 1 école de distillerie. Sur ces 65 établissements, 29 écoles ont été créées depuis 1870. Une fondation toute récente, l'école supérieure d'agriculture de Vienne, a eu dès son début un éclatant succès. Le grand établissement de viticulture de Klosterneuburg, fondé en 1860 et dirigé par le baron Babo, a une réputation européenne.

L'agriculture est enseignée dans les écoles normales. Suivant les besoins locaux, il peut être annexé aux écoles populaires des cours spéciaux d'enseignement agricole. (L. 14 mai 1869.) En 1873 environ 2000 écoles primaires avaient des cours d'agriculture, 3000 d'arboriculture, 1500 d'apiculture, 700 de sériciculture.

Les écoles complémentaires propagent depuis quelques années l'enseignement agricole surtout dans la Basse-Autriche.

Le docteur Erasme Schwab, à la tête d'un groupe de pédagogues, a fait une propagande très-heureuse en faveur des jardins scolaires *, qui ont pris une grande extension dans les communes rurales.

En Hongrie, le ministre de l'instruction publique fait faire un cours de haut enseignement d'agriculture à l'école polytechnique de Pesth, et des cours d'agriculture dans un grand nombre d'écoles primaires et d'écoles normales.

L'enseignement spécial agricole compte 4 écoles supérieures d'agronomie, 4 écoles moyennes, 6 fermes-écoles, 2 écoles de viticulture, de nombreux professeurs d'agriculture ou conférenciers.

L'enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture est une des matières obligatoires des écoles communales élémentaires. (L. 5 déc. 1868.)

BELGIQUE. — L'enseignement agricole, à tous ses degrés, est très-prospère en Belgique. Il y a trente ans, on comptait 8 écoles d'agriculture et 1 d'horticulture fondées et organisées par le gouvernement. C'était trop pour ce petit pays. Il possède aujourd'hui un institut agricole, à Gembloux (enseignement théorique et pratique; vaste domaine; 53 élèves, dont 38 Belges et 15 étrangers, en 1875), et deux écoles d'horticulture, à Vilvorde et à Gand (comptant ensemble 68 élèves en 1875).

Les conférences agricoles et horticoles instituées par la loi du 18 juillet 1860 sont très-suivies. On y traite l'agriculture, l'horticulture, l'arboriculture fruitière et forestière, la botanique, la zootechnie, etc. En 1875, il y avait eu, dans 180 localités, 1069 conférences tant en français qu'en flamand, suivies par 18 669 auditeurs. C'est dans le Hainaut que cette institution est le plus florissante. Toutes les écoles normales enseignent l'agriculture et l'arboriculture.

DANEMARK. — Ce petit pays est un de ceux où l'enseignement agricole est le plus en honneur. Il a un grand institut agronomique à Copenhague,

plusieurs fermes-écoles et, à l'école polytechnique, des cours d'agriculture.

Depuis quelques années ont été organisées des écoles spéciales de laiterie qui reçoivent alternativement des jeunes garçons et des jeunes filles, et leur apprennent les principes du traitement du lait, de la fabrication des beurres et des fromages.

ESPAGNE. — Une loi rendue en 1850, mais restée à peu près lettre morte, a dressé le plan de l'enseignement agricole en Espagne à trois degrés : élémentaire, de perfectionnement, et supérieur d'application. En 1876, une nouvelle loi a rendu l'enseignement agricole obligatoire dans toutes les écoles et fait entrer l'agriculture dans le programme du baccalauréat. Des conférences doivent être faites, chaque dimanche, sur un sujet agricole, dans les capitales de toutes les provinces.

Une école supérieure d'agriculture a été créée sur le domaine de la Florida, près de Madrid. Il existe quelques instituts agricoles et des fermes-écoles.

GRÈCE. — La loi du 6 février 1834 place l'agriculture (y compris l'arboriculture, l'élève des vers à soie et des abeilles) au nombre des connaissances que doit enseigner l'école primaire. Une circulaire du 30 janvier 1849 recommande aux instituteurs d'apporter à cet enseignement un soin particulier, et en fait ressortir l'importance pratique.

HOLLANDE. — L'enseignement agricole n'est pas très prospère dans les Pays-Bas. Une loi du 2 mai 1863, qui avait décidé la création d'une école nationale d'agriculture, est demeurée lettre morte. L'école d'économie rurale de Groningue a disparu depuis 1871. Des cours d'agriculture sont annexés aux écoles supérieures, mais ils sont peu suivis. L'horticulture est surtout représentée par l'École Linné, fondée en 1866 à Watersgrafmer près Amsterdam.

L'enseignement par les conférences dans les principaux centres se propage, à l'exemple de la Belgique, sur une grande échelle. En 1873 et 1874 quelques professeurs ont fait jusqu'à 80 conférences par an. Les sociétés agricoles font des sacrifices importants pour développer ces conférences, qui obvient, en quelque mesure, au défaut presque absolu d'enseignement agricole spécial.

Dans les écoles primaires, les éléments de l'agriculture sont mentionnés au nombre des objets d'enseignement primaire. (L. 13 août 1857.) Cependant, nous apprend le rapport de la commission royale (Leyde, 1876), l'agriculture n'est enseignée nulle part comme branche séparée. Dans quelques écoles, dont les instituteurs ont un certificat de capacité pour cette branche, on consacre quelques heures à des leçons d'agriculture, ou au moins incidemment à l'étude des matières agricoles que contiennent les livres de lecture.

ITALIE. — L'enseignement de l'agriculture se propage dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires : en 1876, dix écoles normales avaient des cours réguliers d'agriculture.

L'Italie compte 2 écoles supérieures d'agriculture, à Milan et à Portici; un certain nombre d'écoles de degré inférieur, 1 école forestière à Vallombrosa, 1 école de viticulture et d'œnologie à Conegliano, 1 école d'horticulture à Naples.

PORTUGAL. — Des cours d'agriculture sont professés aux écoles polytechniques de Lisbonne et de Porto; un institut général d'agriculture à Lisbonne, divisé en deux sections (degré supérieur et degré inférieur); une école de viticulture à Coïmbre.

L'agriculture ni l'arboriculture ne font partie du programme de l'enseignement primaire.

ROUMANIE. — Des cours d'agriculture sont professés dans tous les séminaires. En outre, il existe une école d'agriculture à Ferestro, et à Jassy une école spéciale pour la fabrication et l'étude des machines agricoles. L'établissement d'autres écoles d'agriculture est projeté dans plusieurs districts.

RUSSIE. — L'enseignement primaire ne comporte ni l'agriculture, ni l'horticulture. Mais ce pays compte un grand nombre d'écoles spéciales d'agriculture, dont les premières furent créées en 1833.

Aujourd'hui on compte en Russie : 2 établissements d'enseignement supérieur, l'un à Petrowsky, près Moscou, l'autre à Pétersbourg; 6 écoles d'agriculture, qui en 1875 comptaient 849 élèves. L'une d'elles, celle d'Oumane, est en même temps école supérieure d'horticulture. Il y a, en outre, 3 écoles d'horticulture, dont l'une, située sur la côte méridionale de Crimée, à Nikitsky, est aussi école de viticulture.

En dehors de ces écoles en quelque sorte générales, la Russie compte une école de fabrication de fromage et de beurre, créée en 1871 à Edimonovo, une école de sériciculture, établie dans le Turkestan en 1873, une école de vachers et de vachères, fondée en 1874 à Pétersbourg, une école d'apiculture à Paltchiki. La plupart des écoles d'agriculture ont des fermes plus ou moins étendues qui reçoivent des élèves-ouvriers, comme le font aussi le jardin impérial de Nikitsky et le jardin botanique de Pétersbourg. Enfin, au musée agricole du ministère des domaines, à Pétersbourg, des professeurs spéciaux font des cours sur différentes branches de l'agriculture, et des expériences publiques sur le fonctionnement des machines et instruments perfectionnés.

SUÈDE et NORVÈGE. — L'enseignement de l'agriculture ne figure pas dans les programmes primaires, mais l'horticulture y est une des branches facultatives. En 1873, sur 4400 écoles on en comptait 2166 qui avaient des jardins établis pour servir à cet enseignement élémentaire. La loi en fait désormais une obligation aux communes. L'arboriculture entre dans le programme des écoles normales.

L'enseignement spécial de l'agriculture est donné dans deux instituts agricoles supérieurs, situés l'un à Utuna, près d'Upsal, et l'autre à Alnarp, près de Lund, et dans 27 écoles inférieures d'agriculture. Les *instituts agricoles* donnent un enseignement scientifique, tandis que les *écoles agricoles* ont principalement pour but de former, par un enseignement pratique, de bons ouvriers. En 1872, le nombre des élèves était de 63, celui des apprentis de 61 dans les instituts, de 367 dans les écoles.

La Suède a en outre deux écoles spéciales de laiterie créées avec le concours de l'État; l'école d'horticulture de Bergius fondée en 1784; une école de jardiniers fondée en 1832 par la Société d'horticulture; un institut forestier près de Stockholm créé en 1828, et six établissements gratuits d'un degré inférieur, dits écoles forestières.

En Norvège, le programme de l'école primaire ne porte ni agriculture ni horticulture.

Une ferme-modèle, en même temps école d'agriculture, a été créée à Aas. Plusieurs colonies agricoles servent aussi à l'enseignement spécial.

SUISSE. — Les établissements spéciaux sont : 1° une académie agricole et forestière, qui fait partie du Polytechnikum de Zurich; — 2° deux écoles agricoles théoriques et pratiques, à Rüti, près de Berne, et à Strickhof, près de Zurich (les cours s'y font principalement en hiver); — 3° des cours agricoles, durant l'hiver, dans les différents cantons; — 4° des écoles agricoles, comme continuation de l'école primaire, principalement dans le canton de Thurgovie; — 5° des conférences agricoles, données par les professeurs, les vétérinaires, etc.; — 6° un institut agricole, à Lausanne, qui fait ses cours de l'automne au printemps (par arrêté du 7 sept. 1877, les étrangers y sont admis gratuitement); — 7° la station fédérale laitière, à Lausanne, qui avait été créée antérieurement à Thun; — 8° l'école de Hofwyl.

Le budget fédéral et les différents budgets can-

tonaux supportent une dépense moyenne, par an, de 450 000 à 500 000 fr. pour ces établissements.

Le programme des écoles primaires ne mentionne formellement l'agriculture que dans les cantons du Tessin et du Valais. Neuchâtel fait enseigner « l'économie agricole », et Genève, dans les écoles rurales, « l'économie rurale ». Dans la plupart des autres cantons, l'agriculture n'entre dans le programme que comme annexe de l'histoire naturelle. Plusieurs écoles normales consacrent un temps relativement considérable aux exercices pratiques d'agriculture (12 heures par semaine à l'école de Kussnacht). La Suisse a de nombreux orphelinats agricoles auxquels l'établissement de la Bæchtelen près Berne sert en partie d'école normale.

Le canton de Thurgovie a seul l'institution spéciale des écoles complémentaires d'économie rurale; l'enseignement y est d'au moins 3 heures par semaine, et comprend l'économie agricole, la physique, la tenue des livres, le calcul, l'étude de la constitution, le dessin. Les leçons sont données par les maîtres primaires et secondaires du cercle scolaire. En 1872, il y avait 44 de ces écoles.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE. — De grands efforts ont été faits, depuis quinze ans, pour développer l'enseignement agricole. La loi du 2 juillet 1862 a accordé à chaque État de l'Union une dotation sur le domaine public, à raison de 15 000 hectares par 120 000 âmes de population (30 000 acres par représentant au congrès), pour la création d'écoles d'agriculture et de commerce (*agricultural colleges*), à la condition que les fonds nécessaires pour la construction des bâtiments et les frais de premier établissement seraient souscrits par l'État, la province ou les particuliers.

Très discutée et même vivement combattue lorsqu'elle fut proposée par le sénateur Justin Morrill, cette loi est une de celles qui ont eu le plus immédiat et le plus éclatant succès. Elle répondait à un besoin national, elle constituait pour les Etats-Unis un genre d'instruction absolument indispensable et qui est une véritable source de richesse pour le pays.

Jusqu'alors le collége de Lansing (Michigan) était le seul qui aux études ordinaires joignit un enseignement agricole. Aujourd'hui tous les Etats, sauf la Louisiane, la Floride, la Caroline du Nord, le Texas et les deux territoires récemment érigés en Etats (Nevada et Colorado), possèdent leur *Agricultural college;* une quinzaine de ces établissements forment une section de l'université de l'Etat, les autres sont des établissements à part, dont l'organisation varie d'Etat à Etat. Outre la dotation fédérale qui leur a permis de naître, ces établissements ont reçu de la générosité privée des dons de toute sorte, que M. Kiddle (*Cyclopædia of Education*) évalue à 25 millions de francs. C'est grâce à ces libéralités que plusieurs de ces colléges ont pu offrir l'enseignement gratuit, créer des bourses, ouvrir aux étudiants des pensions à bas prix, et d'autre part doter richement leurs laboratoires et leurs collections. Sur environ 7000 élèves qu'ils avaient reçus en 1876, on avait compté un dixième de femmes. Dans presque tous ces collèges, l'étudiant peut, en dehors des cours, s'occuper dans les ateliers de l'établissement à un travail manuel qui est rémunéré; dans quelques-uns même ce travail est obligatoire. Pour l'exploitation agricole pratique, les colléges possèdent plusieurs milliers d'hectares de terres cultivées, de jardins, de bois, d'herbages, et des troupeaux considérables. Tous possèdent des laboratoires de chimie agricole; la moitié environ y joignent des laboratoires de physique, de botanique, de géologie, d'anatomie vétérinaire, etc.

BRÉSIL. — Le Brésil est entré, depuis quelques années, dans la même voie que les États-Unis. Trois instituts agricoles ont été fondés à Rio-de-Janeiro, Bahia et Fernambuco, sur l'initiative des municipes ou de sociétés, avec l'aide du gouvernement central.

CHILI. — Les éléments d'agriculture font partie du programme des écoles normales et des examens du brevet de capacité. [H. Sagnier.]

FRANCE.

1. L'agriculture dans l'enseignement primaire. — Législation. — L'agriculture élémentaire fait partie des matières facultatives de l'enseignement dans les écoles primaires (L. 15 mars 1850, art. 23). Les instituteurs des communes rurales doivent s'efforcer de donner, par le choix des dictées, des lectures et des problèmes, une direction agricole à leur enseignement, soit dans la classe du jour, soit dans celle du soir, et faire de temps en temps, dans leurs cours d'adultes, après les leçons ordinaires d'écriture, de calcul et d'orthographe, des lectures agricoles accompagnées d'explications et de conseils. Les instituteurs doivent faire tous leurs efforts pour annexer un jardin à leur école, afin d'exercer les enfants à la pratique de l'horticulture (Instr. 31 déc. 1867).

L'agriculture fait partie de l'enseignement donné dans les écoles normales primaires (Décr. 2 juillet 1866, art. 1er). Elle est comprise dans les matières facultatives du brevet (Arr. 3 juillet 1866, art. 17).

Une commission pour favoriser le développement de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales et dans les écoles primaires siége au ministère de l'instruction publique. Elle est composée de députés connus par les succès qu'ils ont remportés dans les concours agricoles, d'inspecteurs généraux de l'agriculture et de l'enseignement primaire, etc.

Statistique des résultats obtenus. — Une circulaire du 31 décembre 1873 a prescrit une enquête sur les résultats de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales et dans les écoles primaires.

Des renseignements fournis par les recteurs en réponse à cette circulaire, il résulte qu'au commencement de 1874 le programme d'études agricoles, fixé par l'arrêté du 30 décembre 1867, était suivi dans 76 écoles normales et 8800 écoles primaires.

Dans 42 départements le conseil départemental avait autorisé, dans les heures de classe et la date des vacances, les modifications propres à concilier les exercices classiques avec les travaux des champs.

Dans 16 départements on avait fixé un programme spécial approprié aux conditions de la culture locale.

Dans 45 écoles normales il existait un cours d'agriculture et d'horticulture approprié aux besoins du département.

Dans 9 écoles normales, des élèves montrant des aptitudes spéciales pour l'enseignement agricole avaient été envoyés dans une école d'agriculture. 4 écoles normales possédaient une exploitation agricole; 22 autres possédaient un champ d'expériences (dont la superficie variait de 32 ares à 4 hect.). 65 écoles normales avaient un jardin (superficie de 3 ares à 2 hectares, la plupart au-dessus de 50 ares); le revenu brut du jardin variait de 40 francs à 2000 francs : il était, dans 15 écoles, égal ou supérieur à 1000 francs. Le revenu net variait de 0 à 1200 francs; dans 10 écoles il était supérieur à 500 francs. Dans 7 écoles, le jardin coûtait plus qu'il ne rapportait.

27 900 écoles primaires possédaient un jardin.

Dans 74 départements les instituteurs s'efforçaient de donner une direction agricole à leur enseignement par le choix des dictées, des problèmes, etc. [E. de Resbecq.]

Historique. — La première mention que nous connaissions en France d'un vœu et d'une tentative en faveur de l'enseignement agricole se trouve dans le testament du président Godran, du par-

lement de Dijon, en 1581. Mais c'est seulement à la fin du dix-huitième siècle que l'idée de répandre dans les campagnes des connaissances pratiques en agriculture commence à s'exprimer de divers côtés. Les faits suivants, que nous empruntons à une curieuse monographie de M. Soulice (*De l'Enseignement agricole dans les écoles rurales*, 1874), marquent pour ainsi dire les origines de la question. En 1753, l'Académie des sciences admet pour la première fois les « observations d'agriculture » parmi les travaux pouvant donner droit au titre de correspondant. En 1762, de Goyon, auteur de la *France agricole et marchande*, propose de créer des écoles d'agriculture pour retenir les fils de cultivateurs dans les campagnes. En 1765, le supérieur du séminaire d'Angoulême entreprend d'inspirer le goût de l'agriculture à ses élèves, « afin qu'ils répandent de saines notions dans les paroisses où ils exerceront leur ministère » ; un projet analogue préoccupait en 1778 la Société d'agriculture de Soissons. De 1760 à 1800, parmi les innombrables brochures publiées sous le titre de Plan d'éducation, un très grand nombre faisaient une place à l'enseignement populaire de l'agriculture.

En 1767, Moreau de la Rochette * fondait, avec vingt-quatre enfants trouvés, la première école d'agriculture ou plus exactement d'arboriculture qui ait existé en France, mais l'établissement fut fermé en 1780. Il trouva quelques imitateurs : en 1771, Panelier, propriétaire du domaine d'Anel près de Compiègne, y fonda avec l'appui du ministère Bertin une école pratique d'agriculture qui devait recevoir 12 élèves par an, mais qui ne survécut pas à ce ministère. Les efforts de l'abbé Rozier *, et ses projets législatifs, sans aboutir à des résultats bien précis, eurent pour résultat d'intéresser à cette question l'opinion publique. Dans les Assemblées de 1789 à 1802, la création d'un enseignement agricole pour le peuple est un des sujets dont on parle le plus souvent, mais rien ne se fonde encore, car on ne peut considérer comme ayant eu un effet réel ni le projet de décret du 12 déc. 1792 qui prescrit « de donner aux enfants des deux sexes des connaissances sur la *culture* », ni ceux du 20 vendémiaire et du 29 frimaire an II, qui disaient : « On rendra souvent les enfants témoins des travaux champêtres, et ils y prendront part autant que leur âge le permet. » Il faut encore signaler, mais comme des efforts plus méritoires qu'efficaces, les leçons d'économie rurale de Thouin au Muséum d'histoire naturelle ; le plan général de Talleyrand, qui demande la création de chaires d'agriculture ; celui du tribun Chassiron * ; celui de François * de Neufchâteau, qui inspira en l'an VII à quelques professeurs de lycées et d'écoles centrales l'idée de constituer un cours normal d'agriculture ; le projet de fermes expérimentales soumis en l'an VIII à l'Institut par John Sinclair, etc. En l'an IX et dans les années suivantes, la *statistique des préfets* * signale dans plusieurs départements le besoin d'un enseignement agricole populaire ; mais ni l'Empire ni la Restauration n'eurent le loisir de l'organiser. Heureusement deux nobles et généreuses initiatives firent beaucoup pour gagner à cette cause l'opinion publique. En 1822, Mathieu de Dombasle organisa l'école modèle d'agriculture de Roville, et en 1826 Auguste Bella fonda celle de Grignon *.

La loi de 1833 ne mit expressément l'agriculture dans la liste des matières obligatoires ni pour l'enseignement élémentaire ni pour l'enseignement primaire supérieur. Une circulaire du 18 août 1838 l'admit en principe dans les écoles normales ; mais l'arrêté du 2 août 1839 ajoutait : « Ces cours spéciaux d'agriculture ne seront autorisés que sous ces deux conditions : 1° qu'il y aura près de l'école normale une ferme particulièrement destinée à montrer aux élèves-maîtres la pratique des théories qui leur seront enseignées à l'école ; 2° qu'un professeur spécial sera chargé dudit cours, avec un traitement convenable payé sur les fonds du département. »

C'est dans les projets de loi de 1847-1848 que l'agriculture apparaît comme partie intégrante du programme primaire, d'abord dans le projet de Salvandy (12 août 1847), puis dans celui de Carnot : « L'enseignement primaire comprend les faits principaux de l'agriculture, » et dans celui de Barthélemy Saint-Hilaire : « L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables à l'agriculture. »

La loi de 1850 n'alla pas jusque-là : elle plaça l'agriculture parmi les matières facultatives ; c'était peu encore, mais c'était un progrès. Le décret du 20 mars 1851 fit entrer des « instructions élémentaires sur l'agriculture » dans le programme des écoles normales ; il est vrai que, d'après l'arrêté du 31 juillet, elles ne s'adressaient qu'aux élèves de troisième année et étaient comprises dans les trois heures consacrées aux notions de sciences physiques et d'histoire naturelle.

En 1853 une commission est instituée auprès du ministère de l'instruction publique pour organiser et surveiller cet enseignement de l'agriculture, à peine ébauché dans quelques écoles ; plusieurs circulaires ministérielles le rappellent à la sollicitude des recteurs. Le rapport à l'Empereur, du 18 février 1856, demande qu'un maître spécial soit chargé de cette branche dans chaque école normale. Dans l'enquête scolaire ordonnée par M. Rouland en 1860, la presque totalité des 6000 instituteurs qui y prennent part émettent spontanément le vœu que l'agriculture entre dans le programme obligatoire.

Mais c'est de 1866 que datent les mesures décisives qui devaient réaliser en partie l'enseignement agricole depuis si longtemps à l'état de projet.

L'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture dans les écoles normales, au lieu de se borner à la troisième année, est réparti sur les trois ans (Décr. du 2 juillet 1866) ; la surveillance de cet enseignement avait été confiée dès le 24 décembre 1864 aux inspecteurs généraux de l'agriculture : de nouvelles mesures sont prises pour la rendre plus sérieuse. Enfin la grande *enquête agricole* * de cette année 1866 fit connaître d'une manière éclatante les sentiments des populations rurales, qui appellent de tous leurs vœux l'introduction de l'enseignement agricole dans les écoles primaires.

Une des questions posées était celle-ci : « L'instruction primaire est-elle dirigée dans un sens favorable à l'agriculture, et quelle est son influence sur le choix des professions ? »

M. Pinet, alors inspecteur de l'enseignement primaire, a eu l'heureuse idée de tirer de cette énorme collection de témoignages un très intéressant volume qu'il a intitulé : l'*Enseignement primaire en présence de l'enquête agricole*. Il faut parcourir ce recueil d'extraits authentiques pour voir avec quelle unanimité, avec quelle netteté de vues les cultivateurs, les propriétaires, les conseillers généraux s'accordent à demander la réforme de l'enseignement primaire dans le sens des applications agricoles pratiques et usuelles, seul moyen d'attacher à la fois l'enfant à l'école et le jeune homme au pays.

Aussi, quelques mois après, à la suite d'un très important rapport de M. de Forcade la Roquette, indépendamment des mesures prises de concert par les deux ministres de l'agriculture et de l'instruction publique pour multiplier les chaires départementales (V. ci-dessous), une commission spéciale est chargée, sous les auspices des deux ministres, d'étudier et de proposer « les mesures nécessaires pour développer les connaissances agricoles et horticoles dans les écoles normales, les écoles communales et les cours d'adultes » (Décr. du 12 fév. 1867). La « commission agricole », comme

on la nomme, se met à l'œuvre le 8 avril; ses travaux (résumés dans les nos 136, 139, 140, 143 et 164 du tome VII du *Bulletin administratif du Ministère*, 1867) aboutissent à de bonnes mesures pratiques, dont les principales furent : l'arrêté du 29 décembre 1867 laissant aux conseils départementaux la latitude de fixer les vacances et les heures de classe de façon à faciliter une certaine participation des enfants au travail agricole; — l'arrêté nommant comme professeurs d'agriculture dans les écoles normales quelques-uns des titulaires les plus distingués de chaires départementales (31 déc.); — l'instruction sur les moyens pratiques d'organiser l'enseignement agricole, en le spécialisant suivant les besoins de la région, en le faisant expressément compter pour quelque chose soit dans les examens du brevet de capacité, soit dans la discussion des titres d'instituteurs concurrents, en multipliant et en encourageant les jardins d'école*, en introduisant dans les délégations cantonales des hommes compétents en agriculture; — enfin l'adoption d'un programme d'enseignement agricole (30 déc.) supérieur à tout ce qu'on avait proposé jusque-là. C'est ce programme qui sera suivi dans ce dictionnaire, (V. IIe Partie, *Agriculture*). Dans chaque région, on peut dire presque dans chaque département, ce programme doit être modifié par les instituteurs suivant les nécessités locales; mais, dans ses lignes générales, il est partout applicable.

Ce fut encore en vue de former de bons professeurs d'agriculture pour les écoles normales que M. Duruy essaya d'établir ou plutôt de rétablir au Muséum un cours supérieur d'agronomie auquel seraient envoyés les meilleurs élèves-maîtres (Circ. 20 mars 1869), mais cette tentative échoua.

Depuis lors, de nouveaux encouragements ont été donnés à l'enseignement agricole. Tous les ministres qui se sont succédé ont saisi l'occasion de s'y montrer favorables. L'un d'eux, M. Jules Simon, dit dans sa circulaire du 4 mai 1872 : « Destinés à vivre au milieu des champs, il importe que les instituteurs s'intéressent aux choses agricoles et qu'ils trouvent dans cet ordre d'études une source de plaisir et de considération. » — Le décret du 31 octobre 1872, relatif aux conditions d'admission au volontariat d'un an, a fait de l'agriculture une des trois séries d'examen entre lesquelles les candidats se répartissent, et il détermine un programme d'examen oral sur les connaissances agricoles Enfin, la loi du 30 juillet 1875 (V. ci-dessous) a organisé les écoles pratiques d'agriculture, dont l'action, bien qu'indirecte, ne laissera pas de se faire sentir sur les écoles normales et primaires.

Un certain nombre de publicistes et de pédagogues souhaitent qu'on fasse plus encore, que l'enseignement agricole et horticole soit rendu obligatoire, qu'il fasse partie des objets d'examen pour l'obtention du brevet simple. On peut lire un vif et substantiel plaidoyer en faveur de cette innovation dans le livre de M. Pinet, *l'Enseignement primaire en présence de l'enquête agricole.* [B.]

2. **L'enseignement spécial de l'agriculture.** — La France possède aujourd'hui toute une série d'établissements spéciaux correspondant aux divers degrés et aux diverses formes de l'enseignement agricole.

L'enseignement professionnel de l'agriculture est régi par la loi du 3 octobre 1848, loi préparée par Flocon, présentée par Tourret (17 juillet), et dont le rapporteur fut un homme d'une haute compétence en agronomie, M. Richard (du Cantal).

Les documents principaux pour l'histoire de la fondation de cet enseignement en France se trouvent réunis dans le *Compte-rendu de l'exécution du décret du 3 octobre* 1848 publié par le ministère de l'agriculture et du commerce (Paris, 1850, 1 v. in-4°, 672 p.). Ce volume contient en outre de précieux détails sur l'état de l'enseignement agricole à l'étranger.

D'après les dispositions de la loi de 1848, il devait être créé : 1° un *institut supérieur agronomique*, où seraient enseignées les sciences dans leurs applications à l'agriculture; 2° un certain nombre d'*écoles régionales d'agriculture*, véritables établissements d'enseignement secondaire, où l'instruction devait avoir à la fois un caractère théorique et pratique; 3° des *fermes-écoles*, où l'enseignement serait élémentaire et pratique.

Institut national agronomique. — Créé par la loi du 3 octobre 1848, il devait ouvrir des cours publics et gratuits, et l'État y entretenait des boursiers, au nombre maximum de 40. Établi à Versailles en 1849, il jeta un grand éclat dès sa création; mais il fut supprimé en 1852. Rétabli sur de nouvelles bases par la loi du 9 août 1876, il a été annexé au Conservatoire des arts et métiers. Son but est d'élever le niveau de la science dans ses rapports avec toutes les branches de la production animale et végétale, en formant : soit des agriculteurs et des propriétaires qui aient les connaissances scientifiques nécessaires pour la meilleure exploitation du sol, soit des administrateurs pour les divers services publics ou privés dans lesquels les intérêts agricoles sont engagés, soit des professeurs spéciaux pour l'enseignement agricole et des directeurs de stations agronomiques. Outre les cours faits dans les bâtiments du Conservatoire des arts et métiers, l'Institut agronomique poursuit ce but à l'aide d'un grand établissement de recherches et d'expérimentations créé à la ferme de Vincennes. Les cours ont commencé au mois de novembre 1876. La durée des études est de deux ans, après lesquels l'élève qui en est jugé digne reçoit le diplôme de l'enseignement supérieur de l'agriculture.

Écoles d'agriculture. — D'après la loi de 1848, il devait y avoir « dans chaque région culturale de la France une école régionale d'agriculture servant à l'exploitation expérimentale et modèle pour la région ». Ces écoles devaient recevoir des élèves payant pension et être régies au compte de l'État. Il n'y en a jamais eu que 3 : celles de Grignon (Seine-et-Oise), de Grand-Jouan (Loire-Inférieure), de la Saulsaie (Ain). Ces trois écoles avaient été primitivement fondées par l'initiative privée. L'école de la Saulsaie a disparu en 1868 elle a été remplacée par celle de Montpellier (Hérault). Les écoles d'agriculture ont perdu le caractère d'écoles *régionales;* chacune peut recevoir des élèves appartenant à toutes les parties de la France et de l'étranger. L'enseignement y a pris un caractère tout à fait général et élevé.

L'école de Grignon* occupe le premier rang parm. nos écoles d'agriculture, et soutient dignement la comparaison avec les meilleurs établissements des autres pays. Celle de Montpellier ajoute à l'agriculture générale l'étude théorique et pratique des cultures spéciales de la région méditerranéenne (deux stations, séricicole et viticole). Enfin celle de Grand-Jouan, qui date de 1841, étudie spécialement la mise en valeur des terres incultes, la culture pastorale, les spéculations animales et les cultures industrielles de l'Ouest.

Ces trois écoles font subir aux élèves sortants un examen de fin d'études à la suite duquel ils peuvent obtenir un *certificat d'instruction agricole* et être admis ultérieurement à concourir pour l'obtention du *diplôme d'ingénieur agricole.*

Fermes-écoles. — Les fermes-écoles sont des exploitations conduites aux risques et périls des propriétaires et des fermiers, et qui doivent servir de modèles. Les élèves, désignés sous le nom d'apprentis, y sont reçus gratuitement après examen; l'État paie leur pension et les traitements du personnel enseignant.

Les premières fermes-écoles ont été créées en

1832. La loi de 1848 disait : « Il en sera établi d'abord une dans chaque département ; cette organisation sera successivement étendue à chaque arrondissement. » Ce nombre n'a jamais été atteint. A part quelques heureuses exceptions, cette institution n'a pas été bien florissante. Il a été créé successivement environ 70 fermes-écoles dans autant de départements ; en 1877, il n'en existe plus que 27. La durée de l'apprentissage est de trois ans ; les élèves qui en ont été jugés dignes reçoivent un pécule à leur sortie.

L'organisation des fermes-écoles a été modifiée par la loi du 30 juillet 1875.

Ecoles pratiques d'agriculture. — La loi du 30 juillet 1875 a organisé l'enseignement élémentaire pratique de l'agriculture. Il est donné : 1° dans les fermes-écoles ; 2° dans les établissements d'enseignement professionnel qui portent le nom d'*écoles pratiques d'agriculture*.

Les instituteurs brevetés et les professeurs de l'Université peuvent réaliser leur engagement décennal * en enseignant dans les fermes-écoles et dans les écoles pratiques d'agriculture.

Le brevet de capacité délivré à la sortie de ces établissements donne droit, sans autre épreuve, aux bénéfices du volontariat d'un an.

La rétribution de tout le personnel dirigeant et enseignant des écoles pratiques d'agriculture et les frais accessoires de l'enseignement sont à la charge de l'Etat. L'Etat, les départements et les communes peuvent y entretenir des élèves avec des bourses entières ou partielles. Le prix de la pension est réglé par le ministre de l'agriculture.

Le programme des études est réglé par le ministre, pour chaque école, selon la spécialité culturale de la contrée et après avis du comité de surveillance et de perfectionnement. Ce comité est ainsi composé : 1° l'inspecteur général de l'agriculture attaché à la région ; 2° un professeur de sciences nommé par le ministre ; 3° trois membres du conseil général délégués par lui chaque année ; 4° deux membres choisis par le ministre parmi les notabilités agricoles du département.

Ecoles pour des branches spéciales (*horticulture*, *arboriculture*, *drainage*, *bergers*). — Depuis de longues années, on s'est préoccupé de faire pénétrer en France l'enseignement de l'horticulture. Ce but a été atteint par l'ouverture de l'école nationale d'horticulture, créée au potager de Versailles par l'Assemblée nationale en 1874. L'enseignement (théorique et pratique) comprend l'arboriculture, la culture potagère et maraîchère, la floriculture, l'architecture des jardins et des serres. L'instruction est donnée gratuitement ; tous les élèves sont externes. La durée des études est de 3 ans.

L'école pratique d'irrigation et de drainage du Lézardeau (Finistère) a pour but de former des praticiens connaissant bien les opérations relatives à l'usage et à l'aménagement des eaux. L'instruction est gratuite, et la durée des études est d'un an.

Enfin, une école pratique pour les apprentis bergers est annexée à la bergerie nationale de Rambouillet (Seine-et-Oise).

Pour les écoles *vétérinaires*, V. *Ecoles vétérinaires*.

Chaires départementales. — Afin d'assurer un enseignement fructueux de l'agriculture non-seulement aux élèves-maîtres des écoles normales primaires, mais aussi aux cultivateurs, des chaires d'agriculture ont été créées depuis 1838 dans un certain nombre de départements.

Les professeurs sont chargés des leçons d'agriculture et d'horticulture à l'école normale, et doivent en outre faire des cours publics ou des conférences aux chefs-lieux d'arrondissement, de canton et dans les communes importantes.

« Ils choisissent de préférence les jours de foires et de marchés ou les dimanches, de manière à avoir, outre les instituteurs, le plus grand nombre d'auditeurs possible. Dans ces cours, ils traitent, soit de l'application générale de la science, soit un sujet spécial intéressant plus particulièrement les agriculteurs de la localité ou ayant un intérêt d'actualité... ils exposent les avantages des machines, instruments et outils nouveaux dont l'emploi est le plus économique » (Circ. 31 déc. 1867).

Le traitement des professeurs d'agriculture est payé par les deux ministères de l'instruction publique et de l'agriculture. Mais aucune création de chaire ne peut avoir lieu sans que le conseil général ait garanti au titulaire une indemnité annuelle pour ses frais de tournée (Circ. 17 octobre 1874).

30 départements possèdent aujourd'hui des professeurs départementaux d'agriculture : ce sont les suivants : Aveyron, Cher, Corse, Côte-d'Or, Côtes-du-Nord, Doubs, Finistère, Gironde, Haute-Garonne, Indre-et-Loire, Jura, Landes, Loiret, Marne, Haute-Marne, Mayenne, Nord, Oise, Basses-Pyrénées, Pyrénées-Orientales, Haute-Savoie, Seine-et-Marne, Seine-Inférieure, Somme, Tarn, Vendée, Vienne, Haute-Vienne, Vaucluse, Yonne. Des cours d'arboriculture ont été créés à Paris, dans la Loire et dans la Vienne ; des cours de chimie agricole, à Bordeaux, Caen, Nancy, Rennes et Magnac-Laval (Haute-Vienne).

Cette organisation prend chaque année plus d'extension. Il est à souhaiter que bientôt tous les départements aient leur chaire départementale. Tout le monde sait quels services ont rendus depuis 30 ans, pour ne citer que ces deux exemples de long dévouement, M. Isidore Pierre dans sa chaire de chimie agricole à Caen et M. Du Breuil dans sa chaire nomade d'arboriculture.

3. **L'agriculture dans les établissements privés et les sociétés libres.** — En dehors des établissements d'enseignement agricole régis par l'Etat, il existe quelques écoles libres. Le premier rang appartient ici à l'*institut agricole* de Beauvais, fondé en 1855 par les Frères des écoles chrétiennes, grâce à l'initiative de M. Éd. de Tocqueville et aux efforts persévérants de M. Louis Gossin.

Cet établissement, annexé à un vaste pensionnat et à une école normale, et possédant une ferme importante, réunit principalement des fils de riches fermiers et de grands propriétaires. Le prix de pension est élevé ; il n'y a qu'une seule bourse à la disposition du département. Il reçoit depuis l'origine une subvention annuelle de l'État et une du département de l'Oise. L'enseignement y est donné par les Frères et par des professeurs laïques, en tête desquels se trouve M. L. Gossin.

Par rapport au volontariat militaire, les élèves ont, comme ceux des écoles nationales, droit au sursis de service jusqu'à la fin de leurs études. A leur sortie, ils peuvent obtenir, après examen, un diplôme de capacité agricole. Ceux qui se destinent à l'enseignement subissent une seconde série d'épreuves pour obtenir un brevet d'aptitude au professorat. Les examens sont présidés par un délégué de l'administration.

Grâce à cette action combinée des diverses forces, laïques et religieuses, publiques et privées, l'institut de Beauvais a pu, sans exiger de grands sacrifices, devenir un établissement de premier ordre.

Nous parlerons ailleurs des services plus modestes mais bien réels que rendent à l'agriculture les *asiles* * et les *orphelinats* * agricoles.

Les *Comices agricoles* et les *Sociétés d'agriculture* sont appelés à exercer une grande influence sur cet enseignement. Par les encouragements et les récompenses qu'ils distribuent, soit aux instituteurs eux-mêmes, soit à leurs élèves, ils peuvent contribuer à propager partout les notions élémentaires d'agriculture et d'horticulture. Presque tous les comices accordent aujourd'hui des récompenses

aux instituteurs qui ont eu le plus de succès dans leur enseignement agricole. Les divers départements marchent dans cette voie d un pas inégal. En première ligne, il faut placer ceux du Nord, du Pas-de-Calais, de la Haute-Marne, du Calvados, de la Dordogne. Mais c'est peut-être dans le département du Calvados que les plus beaux résultats ont été obtenus. Sous l'active initiative de M. Isidore Pierre, doyen de la faculté des sciences de Caen, la Société d'agriculture de cette ville a ouvert des concours réellement remarquables. En 1876 seulement, 184 écoles y ont pris part, et présenté 1456 élèves ; 178 instituteurs ou institutrices et 453 élèves ont été récompensés. Et ces chiffres ne représentent que le tiers à peu près des écoles où l'agriculture soit enseignée. On ne saurait trop rendre hommage à l'impulsion désintéressée des hommes de bien qui obtiennent de semblables résultats.

Pour l'arboriculture et l'horticulture, des efforts analogues sont faits par quelques associations. C'est ainsi que, dans Eure-et-Loir, sous la direction de la Société d'horticulture et de viticulture, 18 chargés de cours ont parcouru, en 1876, autant de cantons, et y ont fait plus de cent conférences, suivies de démonstrations pratiques dans des jardins spéciaux. Ainsi encore, dans les Bouches-du-Rhône, sous l'impulsion de la Société d'agriculture, un professeur spécial d'arboriculture a fait, en 1877, deux conférences dans 41 communes, réparties dans les diverses parties du département.

La *Société centrale d'agriculture de France*, véritable académie de l'agriculture, récompense par des médailles les travaux faits par les instituteurs en vue de l'enseignement agricole.

Enfin la *Société des agriculteurs de France*, peu de temps après sa création, dans sa session de 1870, a émis, sur le rapport de M. Gandon, un ensemble de vœux qui sont en quelque sorte le programme de l'organisation de l'enseignement agricole, et qui, à ce titre, doivent être reproduits ici. Ce sont les suivants :

1° Modifier le règlement des écoles primaires de telle sorte que, dans chaque commune, on puisse, par la fixation des heures de classe et de l'époque des vacances, concilier les exercices classiques avec les travaux des champs ;

2° Fixer un programme général d'enseignement agricole qui sera approprié, dans chaque département, aux conditions de la culture locale ;

3° Organiser un cours d'agriculture et d'horticulture approprié aux départements, dans toutes les écoles normales, et annexer à ces établissements les champs d'expérience nécessaires pour l'étude pratique de la culture locale ;

4° Créer dans chaque département un emploi de professeur d'agriculture qui sera chargé de l'enseignement agricole dans l'école normale, le lycée ou le collége, et de conférences qui pourront être faites aux instituteurs et aux cultivateurs ;

5° Provoquer et encourager l'annexion d'un jardin aux écoles normales et aux écoles primaires rurales qui n'en possèdent pas encore, instituer des promenades agricoles avec un objet d'études qui corresponde aux travaux de la saison ;

6° Recommander aux instituteurs des communes rurales de donner, par le choix des dictées, des lectures et des problèmes, une direction agricole à leur enseignement, soit dans la classe du jour, soit dans celle du soir ; de faire de temps en temps, dans leurs cours d'adultes, des lectures agricoles, accompagnées d'explications et de conseils ; encourager la publication de bons livres pour l'enseignement dans les écoles rurales ;

7° Placer, autant que possible, les instituteurs possédant des connaissances spéciales d'agriculture dans les contrées où ces connaissances peuvent être plus particulièrement utilisées ;

8° Provoquer et encourager des concours annuels entre les élèves, soit des écoles primaires, soit des cours d'adultes, et mettre au nombre des sujets d'examen les questions agricoles ; s'efforcer d'assurer aux instituteurs, pour ce dernier objet et en dehors des récompenses honorifiques ordinaires, une rémunération réglée d'après le nombre des élèves admis au concours et d'après le degré et le nombre des récompenses obtenues par eux.

Une proposition plus restreinte, mais plus facile aussi à mettre en pratique, a été faite à une des dernières sessions de la Société des agriculteurs de France par M. Duruy (20 janvier 1873). Ce serait d'obtenir des deux ministres de l'agriculture et de l'instruction publique l'organisation d'une section agricole à l'école normale de Cluny agrandie du haras qui en est limitrophe (projet préparé, quatre ou cinq ans avant, par le ministère de l'instruction publique de concert avec l'administration des haras). Il faudrait peu de chose pour compléter le matériel de l'établissement ; un cours de deux années suivi d'exercices pratiques et d'un voyage agronomique, permettrait de former un excellent personnel de professeurs ; une agrégation des sciences agricoles pourrait leur assurer des avantages analogues à ceux des autres agrégations. Ce vœu a été unanimement accueilli par la société, ainsi que plusieurs propositions subsidiaires tendant à populariser et à améliorer l'enseignement agricole.

Si tous les articles de ce programme ne sont pas encore réalisés administrativement, si quelques-uns même ne doivent pas l'être de longtemps, on n'en doit pas moins reconnaître que, sur plusieurs points, la réforme est commencée et en voie de développement. [H. Sagnier.]

AHN (Johann-Franz). — Né le 15 décembre 1796 à Aix-la-Chapelle, mort en 1865. Sur le désir de ses parents, il se livra d'abord au commerce, mais l'abandonna en 1824 pour entrer dans l'enseignement. Après avoir pendant deux ans enseigné les langues vivantes au gymnase d'Aix-la-Chapelle, il fonda une institution pour les jeunes gens destinés à l'industrie et au commerce, premier essai d'écoles professionnelles dans les provinces rhénanes. Il ferma sa maison après douze ans de sacrifices ruineux et fut de 1843 à 1863 professeur à la Realschule de Reuss.

C'est en 1834 qu'il publia (en allemand) sa « Méthode pratique pour l'étude rapide et facile du français ». L'ouvrage eut un succès immense : il est arrivé à la 200e édition et a été traduit ou imité dans presque toutes les langues.

Comme Ahn le dit lui-même dans la préface de ses livres, son idée principale était d'appliquer à l'étude des langues étrangères les mêmes procédés que suit naturellement l'enfant pour apprendre sa langue maternelle. Point de grammaire pour commencer, point de difficultés dès le début. La méthode Ahn est divisée en trois cours progressifs. Le 1er se compose de petits exercices (versions et thèmes) en tête desquels se trouvent quelques-uns des mots les plus usités que l'élève doit apprendre ; la version et le thème ne sont qu'une récapitulation de ces mots arrangés en phrases, la difficulté augmentant graduellement. Le 2e cours est la partie grammaticale (théorique et pratique), d'après le plan du 1er cours (versions et thèmes). Le 3e est un recueil d'historiettes, chacune suivie d'un vocabulaire des mots difficiles.

Ahn s'était inspiré des procédés du docteur Seidenstücker *; toutefois la méthode Ahn est surtout analytique, tandis que celle de son devancier est synthétique. A son tour il a eu d'innombrables imitateurs, dont plusieurs ont altéré sa méthode.

Les principaux ouvrages de J. F. Ahn sont : *Méthode pour apprendre la langue française* (1er cours 1834, 2e cours 1840. Cologne) ; *Méthodes pour les langues anglaise, italienne, allemande, espagnole* (suc-

cessivement publiées à Cologne et à Leipzig), *grammaires française* (Mayence, 1832), *hollandaise* (1840), *anglaise* (1863), *Recueils de poésies anglaises et françaises* (1869, Leipzig) ; l'*Allemagne poétique* (1861, Leipzig), etc. [L. Rieffel.]

AIGUILLE (Travaux à l'). — L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend les travaux d'aiguille (L. 15 mars 1850, art. 48).

Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet sur la proposition du maire est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Son traitement est fixé par le préfet, après avis du conseil municipal (L. du 10 avril 1867, art. 1) et mandaté par semestre (Circ. 16 déc. 1875).

Dans les examens du brevet de capacité, les aspirantes font, outre l'épreuve écrite et l'épreuve orale, sous l'inspection d'une ou de plusieurs dames spécialement désignées à cet effet par le préfet, les travaux d'aiguille prescrits par la loi. Parmi ces travaux et au premier rang sont les ouvrages de couture usuelle (Arr. 15 fév. 1853).

Cette partie de l'examen a pour objet de montrer non pas seulement que l'aspirante sait coudre et raccommoder, mais qu'elle est en état d'enseigner tous les travaux familiers aux femmes. Toute aspirante qui ne possède pas une habileté suffisante dans les ouvrages à l'aiguille doit être ajournée à une autre session (Instruction pour les commissions d'examen, 8 mai 1855). — V. *Couture, Maîtresse de travaux à l'aiguille, Ouvroirs*, etc. [L. Armagnac.]

AIN (Département de l'). — Superficie : 580 660 hectares ; popul. en 1876 : 365 462 hab. (au lieu de 363 290 en 1872) ; densité moyenne de la popul. : 63 hab. par kil. carré ; 5 arrond. : Bourg, Trévoux, Belley, Nantua, Gex : les deux derniers ne forment pour l'instruction primaire qu'une seule circonscription qui égale à peine un des trois autres arrondissements : l'inspecteur primaire réside à Nantua ; 36 cantons ; 453 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait 46 893 enfants de 6 à 13 ans (23 904 garçons, 22 989 filles), soit 12,89 enfants par 100 habitants. En 1876 on ne compte plus que 41 131 enfants de 6 à 13 ans (21 356 garçons, 19 975 filles), soit 11,28 enfants par 100 habitants.

1. Historique de l'instruction primaire. — *Avant* 1789. — Les résultats de la grande enquête sur les archives de l'instruction publique dans toute la France que dirige en ce moment M. Maggiolo ne sont pas encore publiés. Voici cependant, sans commentaire et à titre de spécimen, quelques extraits des notices que M. Maggiolo a reçues des instituteurs de l'Ain et qu'il veut bien nous communiquer :

Bourg. — Les documents relatifs à « l'organisation et discipline de l'école » remontent à 1391 ; en 1429 on paie 3 gros pour les enfants apprenant l'alphabet. De 1686 à 1690, plus de la moitié des conjoints des deux sexes signent leur acte de mariage ; de 1786 à 1790, c'est la presque totalité.

Hagé-le-Châtel. — Notice curieuse indiquant la série non interrompue des 21 maîtres qui ont enseigné de 1680 à 1792 ; enseignement gratuit pour les pauvres depuis 1724. Sur 48 mariages, 24 signatures d'homme, 15 de femme en 1786-90.

Saint-Trivier de Courtes. — En 1708, on paye 10 sols par mois pour les latinistes, 8 pour les *écrivains*, 5 « pour les *alphabétiques* ».

Saint-Rambert. — Même tarif (1695) ; série complète des recteurs et régents, y compris « celui qui enseigne à lire et à écrire » de 1666 à 1793. De 1686 à 1690, sur 83 mariages, 22 époux, 14 épouses seulement ont signé. Cent ans après, 20 h. et 14 f. sur 60 mariages ; 1816-20, sur 92 mariages, 43 h. 30 f. ; 1872-76, sur 107 mariages, 93 h. 81 f. ont signé.

Jujurieux. — Enseignement gratuit par fondation de Gaspard d'Ors, depuis 1611.

Meximieux. — Gratuité pour les pauvres depuis 1763.

Thoissey. — 1786-90 : sur 41 mariages, 23 h. 18 f. ont signé.

Cerdon. — Pièces curieuses de 1769 sur la nomination d'un « maître d'écriture et d'arithmétique ».

Le dépouillement de tous les chiffres obtenus jusqu'ici pour le département (347 notices) donne le nombre suivant de conjoints ayant signé :

	Mariages.	Hommes.		Femmes.	
1686-90 :	5491	477	(soit 8,7 0/0)	299	(5,4 0/0)
1786-90 :	7581	1779	(— 23,3 —)	818	(10,7 —)
1816-20 :	6607	2730	(— 41 —)	1304	(19 —)
1872-76 :	10656	8849	(— 82 —)	7589	(72 —)

Depuis 1789. — Le rapport étendu et substantiel de M. Bossi, préfet de l'Ain, dans la *Statistique des préfets* (1807), contient un chapitre sur « l'état de l'instruction dans les temps de la Révolution et sous le régime de la loi du 1er mai 1802 ».

« Avant la Révolution, on comptait 15 colléges (63 professeurs, 1820 élèves) et beaucoup d'écoles particulières de lecture et d'écriture répandues dans les villages. Dans tous les bourgs on trouvait des instituteurs qui enseignaient à lire, à écrire et à chiffrer. »

Sous la République. — Après avoir indiqué les effets de l'orage révolutionnaire, « qui furent de rendre les écoles primaires presque nulles, » le préfet signale les heureux débuts de l'école centrale, qui possède « une bibliothèque de 25 000 volumes, une école de musique, un jardin botanique composé de plus de 3200 individus, une collection d'objets d'histoire naturelle. »

« Les écoles primaires ne tardèrent pas à recevoir aussi leur organisation. Il y en avait, en l'an VIII, 75 établies dans les principales communes, outre 6 pensionnats et 30 écoles particulières (dont 5 seulement pour les filles, 4 à Bourg et 1 à Saint-Etienne-sur-Chalaronne). »

« Toutes les écoles ci-dessus, y compris l'école centrale, étaient fréquentées par 3455 élèves dont 3301 garçons et 154 filles, c'est-à-dire 1 *élève sur* 9 *garçons* habitant le département entre les âges de 8 et 18 ans, 1 *fille sur* 200. » Le préfet ne « croit pas devoir dissimuler que, d'après ses recherches sur l'instruction des conscrits, de 1802 à 1806 inclusivement, le nombre de ceux qui savent lire et écrire n'est au nombre total des conscrits que comme 1 est à 16 2/3. »

Cherchant à s'expliquer ce grand nombre d'illettrés, le préfet y voit d'abord « la preuve de la grande lacune qu'il y a eu dans l'instruction publique pendant les cinq ou six premières années de la Révolution ». Il l'attribue en outre « à ce qu'un cinquième au moins des enfants de village abandonnent l'école sans avoir appris à lire, soit par l'incurie des parents, quelquefois même des instituteurs, soit parce qu'ils se trouvent souvent obligés de quitter l'école pour *remplacer prématurément dans les travaux de la campagne leurs frères aînés appelés à la défense de la patrie.* »

Le préfet énumère encore 9 *écoles secondaires* (Arr. 26 nov. 1802), mais dont 4 seulement (Bourg, Belley, Nantua, Thoissey) méritent ce titre ; — 25 *écoles particulières*, où l'on enseigne les éléments de l'écriture en langues française et latine, des mathématiques, de la géographie et de la morale ; une école récemment fondée par un généreux philanthrope, M. Guichard de Trévoux, pour l'instruction gratuite de 200 enfants des deux sexes ; enfin, 250 enfants indigents entretenus par l'hospice de Bourg, 154 autres dans le département élevés sur les centimes additionnels.

Sous le Consulat et sous l'Empire. — « Je n'ai presque rien à dire des *écoles primaires ;* leur nombre a trop diminué depuis 1801 ; à peine en peut-on compter 30 dans toute l'étendue du département. Dans la plupart des communes on n'aurait pu trouver des hommes sachant assez lire et écrire pour enseigner les premiers éléments ; il y a même plusieurs villages où il faut absolument avoir recours au curé pour savoir ce que contient la lettre d'un conscrit qui écrit à sa famille. L'insouciance des gens de la campagne par rapport à l'instruction de leurs enfants a toujours été portée

dans cette contrée à un point étonnant ; elle est aujourd'hui dans un état encore plus affligeant. » Il ne peut être question d'établir des instituteurs dans les villages. Un maître d'école qui n'aurait pas d'autre état ne trouverait pas de quoi subsister. Aussi « l'instruction primaire est presque nulle dans ce département. A Perronnas, commune distante de Bourg d'un kilomètre et peuplée de 304 habitants, qui pourraient aisément profiter de l'enseignement de la ville, on ne compte que 2 individus sachant lire et écrire. Il paraît que l'ignorance des habitants de la campagne irait dans une progression toujours croissante, si les villages qui se peuvent procurer des instituteurs ne trouvaient quelquefois dans le zèle de leurs desservants des ressources pour les premiers degrés de l'enseignement. On en compte déjà 13 dans le département qui ont donné cet exemple louable, que beaucoup d'autres ne tarderont pas à suivre. »

L'état de choses assez triste que décrivait avec franchise le préfet de l'Empire s'est maintenu longtemps. Les vieillards du département se rappellent encore comment l'instruction était donnée dans la plupart des communes rurales, par des maîtres de passage, ordinairement par des montagnards des *Hautes-Alpes**, qui venaient se louer pour l'hiver comme maîtres d'école dans les villages de la plaine. Les parents fournissaient à l'instituteur improvisé un logement quelconque, grange ou hangar, le nourrissaient tour à tour, et c'était tout ; si, à son départ au retour de la belle saison, quelques pères reconnaissants lui offraient une mesure de blé ou de pommes de terre, le pauvre maître s'en allait content et promettait de revenir l'hiver suivant.

Depuis la loi de 1833. — C'est seulement depuis la loi Guizot que se produit dans l'Ain un mouvement prononcé en faveur de l'instruction primaire. Encore rencontre-t-il au début bien des obstacles ; un des plus graves fut la crainte, réelle ou affectée, que l'instruction ne détournât les cultivateurs de leur vie simple et laborieuse. Le temps a triomphé peu à peu de ces appréhensions et de la routine qui s'en faisait un prétexte.

Le nombre des écoles primaires publiques qui était, on vient de le voir, de 30 à peine en 1808, s'est élevé graduellement à 750 ; le nombre des élèves monte de 11 400 en 1829, à 35 835 en 1837, à 53 584 en 1863, à 58 822 en 1872, à 54 963 en 1876.

On comptait en moyenne un élève sur 37 habitants en 1826, sur 22 en 1833, sur 16 en 1837, sur 9 en 1840, sur 6 en 1876.

Le nombre des *conscrits sachant lire et écrire* n'était encore que de 43 p. 100 en 1827, il dépasse 50 après 1833, s'élève à 60 en 1839, à 89 en ces dernières années.

2. État actuel. — Aujourd'hui, le département n'a plus une seule commune qui ne soit pourvue des moyens d'instruction prévus par la loi. Un heureux symptôme est le nombre croissant des écoles de hameau, si précieuses dans les communes à population disséminée. Malheureusement, sur 750 maisons d'école, il y en a encore 180 qui n'appartiennent pas aux communes, et plus du tiers de ces maisons sont déclarées par l'administration non convenables, en partie même « dangereuses pour la santé des enfants ».

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 875, dont 750 publiques et 125 libres (la plupart spéciales aux filles et dirigées par des religieuses). Dans ce nombre sont comprises 178 écoles mixtes établies dans des localités peu importantes.

Sur 293 écoles publiques congréganistes (en 1876) 258 sont spéciales aux filles, 35 seulement aux garçons. C'est sans doute cette proportion considérable des écoles congréganistes de filles qui a porté le conseil général à émettre (en 1874) le vœu que les congréganistes soient astreintes au brevet dans les mêmes conditions que les laïques.

Nombre d'élèves. — Le nombre des élèves inscrits sur les registres des écoles primaires s'élevait en ces dernières années à environ 60 000. Ce chiffre s'est un peu abaissé depuis 1872 (54 963 en 1876), diminution qui correspond exactement à celle de la population d'âge scolaire signalée par le dernier recensement. (Voir plus haut.)

Gratuité. — Les portes des écoles s'ouvrent largement pour les enfants indigents ; plus du tiers des élèves y sont admis à titre gratuit (22 000 environ sur 60 000), cependant les écoles entièrement gratuites sont encore peu nombreuses, on n'en compte que 84, établies dans des localités assez riches pour en faire les frais, ou fondées dans les campagnes par des libéralités particulières.

Enfants privés d'instruction. — Le nombre des enfants qui n'ont été inscrits à aucune école se serait abaissé, s'il en faut croire les derniers relevés officiels, de 1545 en 1871, à 650 en 1875. L'exactitude de ce renseignement est difficile à vérifier, puisque le total des élèves inscrits à l'école dépasse de près de 20 000 le total des enfants vivants de 6 à 13 ans.

Fréquentation. — Pendant l'hiver, les écoles sont bien suivies : les locaux sont encombrés, et les maîtres surchargés ont peine à suffire à la tâche ; mais, dès le printemps, la désertion commence ; et ce sont précisément ceux qui auraient le plus besoin de rester à l'école, qui la quittent les premiers.

Pour remédier à ce mal, il suffirait peut-être d'obtenir, soit par l'obligation légale, soit par un système d'encouragements et de persuasion, une fréquentation parfaitement régulière de l'école pendant les six mois de mauvaise saison. Comme le département de l'Ain est essentiellement agricole, que la plupart des élèves ruraux sont destinés à la culture et ont besoin de s'habituer de bonne heure aux travaux des champs, il conviendrait de leur en laisser faire, dès le bas âge, le rude apprentissage et de leur accorder pour cela le temps nécessaire pendant l'été, à condition que tout l'hiver fût bien employé à l'étude.

Personnel enseignant. — Si l'on ajoute aux 866 directeurs ou directrices les institutrices et les instituteurs adjoints, on arrive à un personnel de 1537 maîtres ou maîtresses pour le département. Le recrutement du personnel des institutrices se fait aisément. Il n'en est pas de même des instituteurs ; aussi plus de la moitié des maîtres-adjoints laïques exercent-ils sans brevet, comme la presque totalité des adjoints congréganistes.

Le traitement moyen des instituteurs, sans y comprendre les ressources accessoires (secrétariat de mairie, etc.), peut être évalué à 1000 francs, celui des institutrices à 700 francs au plus.

Salles d'asile. — La situation n'est malheureusement pas aussi satisfaisante en ce qui concerne les salles d'asile : on n'en compte que 48, nombre évidemment insuffisant. Le Conseil général encourage depuis quelques années, par une petite subvention, la méthode Frœbel.

Cours d'adultes. — Dans ces derniers temps le département de l'Ain comptait encore 254 cours d'adultes, recevant environ 4000 élèves. C'est à peu près la moitié de l'effectif de 1867.

Ecoles normales de Bourg. — Grâce à la générosité intelligente du Conseil général, l'école normale des garçons, restaurée en 1873, présente une organisation matérielle et des dispositions très-satisfaisantes. Le cours normal des jeunes filles est établi à Bourg aussi, dans la maison-mère de la congrégation des religieuses de Saint-Joseph, qui en ont la direction. Ces deux établissements donnent de très bons résultats.

Institutions auxiliaires. — Il est à désirer que

ces jeunes maîtres, si bien préparés dans les écoles normales, puissent non-seulement conserver, mais encore affermir les principes reçus et les connaissances acquises. C'est à ce résultat que tendent plusieurs institutions qui ont fait leurs preuves ailleurs, et que ce département a récemment adoptées. Aux renseignements officiels et aux leçons pédagogiques que donne le *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, s'ajoutent aujourd'hui les *conférences pédagogiques* présidées par les inspecteurs et suivies de *comptes rendus* écrits adressés par l'instituteur à l'inspection académique. L'administration a essayé en 1876 avec succès les *certificats d'études primaires*. Quelques *sociétés pédagogiques*, quelques *bibliothèques* spéciales à l'éducation commencent à s'organiser. L'initiative privée cherche à fonder une société départementale pour créer et entretenir dans toutes les communes une bibliothèque scolaire et une bibliothèque populaire.

Si les *délégations cantonales* ne fonctionnent pas encore, sauf de très rares exceptions, si les *caisses des écoles*, les sociétés de patronage et d'autres encouragements utiles à la prospérité de l'instruction primaire font encore défaut au département, il possède du moins un grand nombre d'institutions intéressant et secondant l'instruction générale. Il existe au chef-lieu une *Société littéraire* fondée en 1872 ; et une *Société d'émulation* qui compte plus d'un siècle d'existence et dont le préfet Bossi disait déjà dans le rapport cité plus haut : « Elle rendra des services aux sciences, et rappellera que le petit pays qui a donné le jour au président Favre, à Vaugelas *, Ozanam, Commerson, Varennes de Fenille, Bichat et Lalande, ne doit pas être oublié dans la statistique littéraire de la France. » A ces noms il ne serait pas difficile d'en ajouter d'autres ; nous n'en citerons qu'un, celui d'Edgar Quinet *.

Le département possède 3 musées (Bourg, Belley, Nantua) ; 6 bibliothèques publiques, dont 3 à Bourg (biblioth. commun. 25 000 volumes, biblioth. populaire, biblioth. des bons livres) ; enfin bibliothèques scolaires.

Les institutions de bienfaisance du département sont nombreuses et estimées. L'Ain possède 32 hospices, 245 bureaux de bienfaisance, 5 orphelinats, 9 ouvroirs, de nombreuses sociétés de charité, 12 caisses d'épargne, et 114 *sociétés de secours mutuels* : l'une d'elles a été fondée par les instituteurs et les institutrices du département.

Quant à l'esprit même de l'enseignement, le département de l'Ain compte déjà bon nombre d'instituteurs d'élite qui sont entrés et persévèrent avec succès dans la voie rationnelle. Que les autres suivent cet exemple, qu'ils substituent de plus en plus, à l'enseignement mécanique et à la discipline sèche, l'emploi de tous les moyens qui, parlant aux yeux, intéressent l'imagination, l'esprit et le cœur, une parole sympathique, des leçons solides, attrayantes, appropriées aux besoins locaux : il n'en faudra pas davantage pour élever sensiblement en quelques années le niveau général de l'instruction populaire dans le département.

AISNE (Département de l'). — Superficie : 736 731 hect. ; popul. : en 1876, 560 427 habit. (au lieu de 552 439 en 1872) ; densité moyenne de la pop. : 76 hab. par kil. carré ; rang du département : le 14e pour l'étendue, le 14e pour la population, le 14e pour la densité de la population ; — 5 arrond. ; 37 cantons ; 838 communes.

Population d'âge scolaire. — Le recensement de 1876 accuse 67 698 enfants de 6 à 13 ans (33 860 garçons, 33 838 filles), soit 12 enfants sur 100 hab. ou 1 enf. pour 8 hab. (au lieu de 69 182 enfants de 6 à 13 ans, 35 284 garçons, 33 898 filles en 1872).

1. Historique de l'instruction primaire. — Le département de l'Aisne est formé, sauf quelques communes, des anciens diocèses de Laon et de Soissons, qui, aussi loin que remontent les documents historiques, forment une des parties les plus civilisées du royaume.

Écoles claustrales. — Dès le VIIe siècle (d'après l'*Histoire littéraire de la France*), l'abbaye de Saint-Vincent de Laon, celle de Saint-Médard à Soissons, « s'occupaient d'instruire la jeunesse. » Riculfe, évêque de Soissons, en 880, dans ses *Statuts* exige de ses curés « qu'ils aient un soin particulier de leurs écoles ». On sait quel éclat jeta au moyen âge l'école fondée par le doyen Anselme de Laon, dit l'*Écoldtre*. C'est d'elle que sortirent aux XIe et XIIe siècles Abélard, Guillaume de Champeaux et nombre de savants hommes.

Colléges et petites écoles. — Au XVIe siècle, les colléges se créent (Soissons, 1525 ; Reims, 1548 ; Laon, 1578) et se peuplent en partie aux dépens des anciennes écoles cathédrales ou conventuelles. Mais, comme les études dans ces colléges ne commençaient qu'au niveau de la sixième, il fallait bien que les enfants eussent déjà quelque part appris à lire et à écrire le français, ce qui suppose l'existence d'un certain nombre d'écoles élémentaires. Cette hypothèse est confirmée par plusieurs textes : ainsi, à Chauny, il y avait encore au XVIIIe siècle une école entretenue par la ville en partie sur la « recette des pauvres » (les pauvres y étaient reçus gratuitement) et « destinée à mettre les enfants au sortir des *petites écoles* en état d'aller suivre leurs études dans l'université de Paris » (abbé Terray, Rapport au Parlement en 1763). Le collége de la Fère (1697), les écoles de la Ferté-Milon et de Marle remplissaient un office semblable.

Dès le commencement du XVIIe siècle, il est pourvu aussi à l'instruction des filles, notamment par les religieuses de Notre-Dame, dont le fondateur fut le B. Pierre Fourier *, et dont les premières écoles datent de 1621 (Soissons), 1622 (Laon), 1639 (Château-Thierry), etc.

Sur l'état de l'instruction à la veille et au lendemain de la Révolution, nous trouvons des renseignements trop courts, mais intéressants dans le Rapport de l'an X du comte de Dauchy, qui signe « le citoyen Dauchy, préfet » (V. *Statistique des préfets*). Nous en reproduisons ci-dessous, vu la rareté du document, les passages essentiels.

L'instruction publique avant et après 1790, *d'après le comte Dauchy.* — Le préfet commence par constater qu'en 1790 il y avait dans le pays 3 colléges de plein exercice, 3 autres enseignant les humanités, plusieurs pensionnats, enfin dans une douzaine de villes ou bourgs, « pour l'instruction gratuite des jeunes gens du lieu qui montraient quelques dispositions, un instituteur sous le nom de régent ou principal », qui leur enseignait « les premiers éléments de la latinité ».

« Les biens attachés à ces établissements ont été en grande partie aliénés. Il en a été de même de ceux de différentes communautés non cloîtrées, dites de la Croix, de Genlis, etc., qui procuraient l'instruction gratuite aux jeunes filles. »

Écoles primaires. — « L'instruction publique a été singulièrement négligée dans ce département depuis la Révolution. L'ignorance ou l'immoralité s'en sont emparées dans beaucoup d'endroits. » (Le préfet assure que le nombre des enfants abandonnés, qui en 1790 était de 400, est en l'an X de 1097.)

« Le premier degré d'éducation est rempli par des instituteurs asservis pour la plupart à d'aveugles routines. Ceux des campagnes surtout n'ont ni plan ni méthode et ne tiennent leurs écoles qu'une partie de l'année ; encore la plupart des villages manquent-ils d'instituteurs. »

Prévenant un malentendu, le préfet ajoute : « Cette situation n'est pas nouvelle. Les choses ont toujours été à peu près dans le même état, si ce n'est

que les fonctions de *clerc-laïque* donnaient toujours un maître d'école plus ou moins capable dans toute les paroisses ; et que dans plusieurs on avait pour les filles la ressource bien précieuse d'une école séparée de celle des garçons. Dans les villes on trouve à regretter les ci-devant Frères des écoles chrétiennes connus sous le nom d'*Ignorantins*, dont on estimait le zèle, la moralité et le talent particulier pour enseigner et contenir les enfants. » Il signale aussi le vœu général pour la reconstitution des colléges « adaptés au plan actuel des études ».

Ecole centrale. — Elle « est presque déserte » (96 élèves inscrits, dont 58 pour le cours de dessin seulement), malgré les ressources qu'elle offre (8 cours, jardin botanique, cabinet d'histoire naturelle, bibliothèque, etc.).

Le préfet propose « le rétablissement de l'école gratuite de dessin fondée à Saint-Quentin en 1782 par le célèbre Delatour,* dans le même temps à peu près que le gouvernement en établissait une à Soissons. »

L'instruction publique avant la loi de 1833. — Nous avons peu de renseignements sur la période de l'Empire et de la Restauration. L'almanach de l'Université pour 1813 attribue au département 5 colléges, 9 institutions secondaires, et 750 *écoles primaires*. Il y en avait 775 en 1822. Le relevé fait en 1821 par les soins de la Société pour l'instruction élémentaire accuse 68 164 enfants de 5 à 15 ans (37 144 garçons, 31 020 filles) et constate qu'environ les deux tiers sont inscrits à l'école, 45 151 élèves (25 455 garçons, 19 866 filles). La statistique de 1829 porte 851 écoles primaires, avec un effectif de 38 109 élèves (garçons seulement). Enfin, en 1833, on en compte 876 avec 46 975 élèves.

État des écoles en 1833. — A l'époque où M. Guizot organisa l'enseignement primaire, l'Aisne était loin de compter parmi les départements les plus avancés. Dans le tableau publié par le ministère en 1834 il est porté le premier dans la « liste des départements, classés d'après l'importance des charges que l'exécution de la loi de 1833 impose aux communes » ; les sommes qu'il avait alors à s'imposer pour les dépenses ordinaires de l'instruction primaire s'élevaient en moyenne à 7 fr. 91 par tête : c'était le chiffre le plus élevé de toute la France ; la Corse seule le dépassait.

Et encore dans ce chiffre n'entraient pas les maisons d'école à acheter ou à construire. Or, sur 838 communes, 480 n'en possédaient pas ; en 1840 il n'y a déjà plus que 337 communes non-propriétaires, et ce nombre se réduit aujourd'hui à 26.

En attendant de posséder l'immeuble, la plupart des communes, pour se conformer à la loi, se hâtèrent de le louer ; dès 1840, il n'y avait plus que 11 communes sans école, il n'y en a plus une seule aujourd'hui (22 petites communes étant légalement réunies à d'autres pour l'entretien d'une école).

La gratuité était alors peu répandue ; en 1840, douze départements seulement faisaient moins ou aussi peu que l'Aisne pour les élèves pauvres (40 000 payants environ, et 6000 gratuits, soit 13 gratuits sur 100 élèves.)

Mais, s'il avait beaucoup à faire, il y mit du moins un bon vouloir et un zèle remarquables. Il fut un des premiers à établir une école normale (1832). Dans la grande enquête de 1834, quand M. Guizot chercha des inspecteurs volontaires pour aller examiner de près commune par commune l'état des écoles, l'Aisne fut avec la Moselle le département où le travail se fit avec le plus d'ardeur.

Il résulte de cette enquête que le total des élèves inscrits dans les écoles dépassait 44 000 en hiver et n'atteignait pas 19 000 en été ; l'Aisne était cependant, avec de tels chiffres, au 13e rang pour la fréquentation scolaire en été.

Conseil général. — Le Conseil général n'a cessé d'encourager largement l'instruction primaire. Le chiffre des allocations qu'il a votées pour cet objet s'est élevé de 232 000 fr. en 1835, à 625 000 en 1860, à 1 402 982 en 1876 : le rapprochement de ces trois nombres suffit à indiquer la progression des efforts et à présumer celle des résultats.

2. État actuel de l'instruction primaire. — Nous donnons ici les chiffres que veut bien nous communiquer M. l'inspecteur d'académie.

Nombre d'établissements d'instruction en 1877 :

Écoles publiques de garçons.....	329
Écoles mixtes.....	555
Écoles publiques de filles.....	303
Total des écoles publiques.....	1187

Ces écoles contenant environ 68 500 places d'élèves suffiraient donc à la rigueur à recevoir la population enfantine de 6 à 13 ans. Il y a en outre 132 écoles libres offrant 7900 places.

Sur ce nombre, le département ne compte que 13 *écoles de hameau.*

Nombre d'élèves. — Les écoles publiques comptent 72 553 élèves inscrits, savoir :

Dans les écoles de garçons.....	25 475
Dans les écoles mixtes.....	26 695
Dans les écoles de filles.....	22 040

Pour pouvoir comparer ce nombre à celui des enfants d'âge scolaire, il faut en défalquer :

11 154 enfants au-dessous de 6 ans,

4 558 enfants au-dessus de 13 ans, soit, au total, 15 712 enfants non compris dans l'âge scolaire.

Il reste donc 56 931 enfants de 6 à 13 ans dans les écoles publiques, soit 84 élèves p. 100 enfants.

Salles d'asile. — Il y a 52 salles d'asile publiques, contenant 7078 enfants (dont 6000 gratuits environ); une salle d'asile-modèle à Saint-Quentin ; 19 s. d'as. libres. Sur ce total de 71 s. d'as. 15 sont tenues par des laïques, 56 par des sœurs. La plupart ont été créées depuis moins de 15 ans ; en 1850, sur 30 communes de plus de 2000 âmes, il n'y avait que 7 salles d'asile.

Fréquentation scolaire. — Insuffisante dans les villes (où elle est de 7 mois et demi sur 11), la fréquentation laisse encore plus à désirer dans les campagnes (6 mois sur 11).

Personnel enseignant. — L'enseignement public emploie 1419 personnes, savoir :

Instituteurs laïques titulaires..	874	936
— — adjoints...	62	
Instituteurs congrég. titulaires.	9	30
— — adjoints.	21	
Institutrices laïques titulaires..	159	168
— — adjointes.	9	
Institutrices congrég. titulaires.	144	285
— — adjointes.	141	

Ecoles libres. — L'Aisne était cité par M. Villemain, en 1841, comme « un des départements dans lesquels on trouve le plus de bonnes écoles privées ». M. Fortoul le cite encore au même point de vue en 1854 : il tient alors le 8e rang pour l'enseignement secondaire libre. Depuis lors, l'enseignement libre s'est soutenu mieux que dans beaucoup de départements : de 72 en 1833, le nombre des écoles libres s'était élevé à 166 en 1850 ; réduit à 110 en 1863, il est aujourd'hui de 132 (dont les trois quarts sont des écoles de filles).

Cours d'adultes. — En 1841, il n'y avait pas encore une seule classe d'adultes dans tout le département. Il y en avait 774 en 1866, 1018 en 1867, 1075 en 1869. Malgré une certaine décroissance depuis quelques années (255 cours de moins qu'en 1870), les résultats obtenus sont encore de nature à justifier les sacrifices du département pour cet objet. On compte 703 cours d'adultes (dont 662 pour hommes), fréquentés par 14 787 élèves (1876).

Bibliothèques populaires, scolaires, pédagogiques. — Les bibliothèques populaires, qui donnaient de

sérieuses espérances, il y a quelques années, ont été dispersées par la guerre et l'invasion. Les 565 bibliothèques scolaires (62 651 volumes, 43 965 prêts) ont reçu des particuliers 2315 fr. de souscription, des conseils municipaux 2760 fr. (en 1876). — Saint-Quentin et Soissons ont des bibliothèques pédagogiques cantonales.

Caisses d'épargne scolaires. — 6837 élèves déposants en 1876 possédaient ensemble 6108 livrets, représentant une épargne de 176 184 fr. 65.

Concours, certificats d'études. — Les concours cantonaux n'existent que dans 7 cantons, où ils sont dus à l'initiative privée; 307 élèves y ont pris part en 1877. Il a été délivré 568 certificats d'études (449 aux garçons, 99 aux filles), nombre encore trop faible, mais qui va croissant, en même temps que le niveau des examens s'élève. Le règlement, récemment modifié, admet à l'examen les élèves des écoles libres.

Délégations cantonales, caisses des écoles. — Les 37 cantons ont leur délégation qui fonctionne. — Il y a 205 caisses des écoles, dont quelques-unes très prospères : dans l'arrond. de Saint-Quentin, une seule année a produit près de 14 000 fr.

Écoles normales. — L'école normale d'instituteurs a eu, dès ses débuts, une cinquantaine d'élèves ; elle en a 56 depuis 1875, avec une dépense moyenne de 425 fr. environ par tête d'élève.

Le Conseil général a voté en 1876 les fonds pour la construction d'une nouvelle école qui pourra contenir 100 élèves et dont on veut faire un établissement modèle. Cette décision paraît prouver qu'on ne craint plus, comme le disait le Rapport de 1875, de n'avoir bientôt plus pour former le corps enseignant « que les nonchalants qu'effraie le service militaire ou le bruit des machines ». Depuis 1874, il s'est présenté de 50 à 60 candidats, pour 16 ou 20 places ; 72 à la dernière session.

Il n'y a pas d'école normale pour les institutrices, mais le cours normal fait depuis 1843 par les sœurs de la Providence à Laon a fourni chaque année un contingent auquel on ne reproche que son trop petit nombre (6 ou 7 élèves par an).

Conférences ; Bulletin de l'instruction primaire. — Les conférences pédagogiques et quelques conférences mensuelles d'horticulture et de petite culture rendent de grands services aux instituteurs.

Le *Bulletin de l'instruction primaire*, fondé en 1852, les tient au courant des décisions administratives et publie à leur usage de bonnes études pédagogiques.

Sociétés. — La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, comptait, au 31 déc. 1876, 1467 membres participants (dont 443 femmes) et 303 membres honoraires ; elle possédait un capital de 82 351 fr. 45. Cette société, vu son état prospère, compte pouvoir, à partir de 1878, servir une pension à tous les instituteurs âgés de 55 ans et sociétaires depuis 10 ans.

De nombreuses et utiles sociétés pour la protection des animaux utiles, des oiseaux en particulier, ont été formées par les élèves des écoles. Il existe enfin quelques orphéons scolaires.

Degré d'instruction des conscrits et des conjoints. — Le nombre des conscrits sachant au moins lire, qui était de 643 sur 1000 il y a 40 ans, s'est élevé à 866 sur 1000.

De 1855 à 1873, 832 hommes sur 1000 et 742 femmes sur 1000 ont su signer leur acte de mariage. En 1876, sur 6895 conjoints, 1478 hommes et 1647 femmes n'ont pu signer : ce qui porte à 786 pour les hommes et 762 pour les femmes la proportion pour 1000 des conjoints sachant signer.

En somme, ce département, dans sa partie agricole et dans sa partie industrielle, a fait des progrès qui l'ont sensiblement rapproché du premier rang.

On peut donc terminer cet examen de la situation par les mêmes appréciations qui servaient de conclusion, il y a 40 ans déjà, à une étude semblable publiée dans le *Manuel général :* « En résumé, l'avenir de l'instruction populaire dans l'Aisne se montre sous l'aspect le plus favorable. Ce ne sont plus seulement des espérances qui sont offertes aux nombreux amis de l'enseignement primaire, ce sont déjà des résultats acquis, c'est la certitude de succès plus brillants encore. »

III. Conseils aux maîtres. — Ce département offre à ses instituteurs une ample matière à cet enseignement de l'histoire et de la géographie locales qui jette une si vive lumière sur l'ensemble des études historiques et géographiques.

Monuments historiques. — L'instituteur des environs de Soissons fera connaître à ses élèves les grottes préhistoriques de Pasly, creusées en amphithéâtre dans un repli de la vallée de l'Aisne. Ce sera pour lui l'occasion de leur montrer l'homme aux premiers âges vivant de chasse et de pêche, n'ayant pour armes et pour outils que les silex qu'il taillait. La période celtique est aussi représentée par un camp gaulois et une série de tombelles, véritables cimetières celtiques. Quoi de plus propre à graver dans l'esprit des élèves l'époque de la féodalité que les ruines imposantes du château de Coucy, bâti au commencement du XIIIe siècle par Enguerrand III et démantelé en 1652, par ordre de Mazarin ? Le département offre de tous côtés des monuments historiques, types de constructions des divers âges. Urcel (canton d'Anizy), Trucy (canton de Craonne), Saint-Thibault (canton de Braisne), possèdent des églises romanes. Les cathédrales de Laon et de Saint-Quentin sont réputées parmi les plus belles églises gothiques. La colossale cheminée de l'hôtel de ville de Saint-Quentin, mi-gothique, mi-renaissance, l'église de Notre-Dame de Liesse (XIVe siècle) avec jubé (XVIe siècle), l'ancienne abbaye de Valsery (prémontrés) reconstruite au XVIIIe siècle, sont quelques exemples, entre beaucoup d'autres, propres à donner une idée sommaire mais saisissante des divers âges de l'architecture.

Personnages historiques. — Ces monuments sont les jalons de l'histoire. On complétera cette revue par des dictées, des leçons, des causeries qui ne seront pas du temps perdu, si elles ont été sérieusement préparées. On rattachera quelques récits d'histoire générale aux noms des hommes célèbres du département. On pourrait presque faire un cours complet d'histoire de France ou une excellente révision de ce cours avec les seules ressources qu'offrirait l'histoire du département. Pour fixer les idées, marquons-en les grands points par quelques exemples.

Le nom de Divitiac, chef des *Suessiones*, rappellerait les luttes sanglantes de la conquête romaine. Le nom de saint Remi (né à Cerny en Laonnois) et le rôle de la ville de Soissons permettraient de retracer toute la période mérovingienne. C'est aussi à Soissons que commence et c'est à Laon que finit la dynastie carlovingienne ; la mère de Charlemagne, Bertrade, est née à Laon.

Le nom d'Abbon, évêque de Soissons, marque l'époque où une première lueur commence à percer les ténèbres de la barbarie. A ceux de l'écolâtre Anselme, de Robert de Coucy, architecte de la cathédrale de Reims, se rattachent les souvenirs de la fondation des universités et de la grande architecture gothique. On raconterait toute l'histoire de la révolution communale en retraçant celle des communes de Saint-Quentin, de Laon, de Soissons, de Chauny, qui sont les premières constituées en France. Au XVIe siècle ne trouverait-on pas les principaux points de repère de l'histoire intérieure et extérieure dans le traité de Crespy, le siége de Saint-Quentin, la paix de Vervins, et dans les récits qu'amènent naturellement les noms du duc de

Mayenne et du prince de Condé, ainsi que celui de Ramus * ?

Le XVIIe siècle est dignement représenté pour les lettres par les noms de Racine et de La Fontaine (V. la IIe PARTIE), par ceux des Le Nain pour les arts, de Nicolas Desmarets, neveu de Colbert, pour l'administration publique, et aussi, qu'on nous permette d'y insister, par ceux des grands voyageurs, géographes et historiens, car, sans faire tort aux autres illustrations du département, on pourrait prétendre avec quelque vraisemblance que, soit hasard, soit vocation, l'Aisne s'est montré de tout temps particulièrement propice aux études historiques et géographiques. Il fournit à la géographie, pour ne citer que les noms principaux, Jacques Marquette, qui découvrit en 1677 le Mississipi et dont le nom est aujourd'hui porté par une des belles rivières de l'Illinois et par une ville importante du Michigan; Pierre Fromage, autre missionnaire et voyageur, qui établit au monastère de l'Anti-Liban une imprimerie d'où sortirent plusieurs ouvrages en langue arabe; enfin Jacques Robbe *, l'auteur de la première *Méthode pour l'enseignement de la géographie*. Pour l'histoire, nous trouvons dans l'Aisne plusieurs des plus savants bénédictins, notamment Luc d'Achery; plus tard le P. Charlevoix, « célèbre, dit justement le rapport, comme missionnaire, comme voyageur, comme littérateur et comme historien; » puis Gaillard, auteur de nombreux ouvrages sur l'histoire de France qui ont joui d'une estime méritée; Lescarbot, premier historien du Canada, et de nos jours, qui ne le sait? un historien vraiment national et par le talent et par le cœur, Henri Martin.

Au XVIIIe siècle ne suffirait-il pas des noms de Camille Desmoulins, de Condorcet *, du communiste Babeuf, de Fouquier-Tinville d'atroce mémoire, pour faire passer en revue presque toutes les grandes scènes de la Révolution? et les campagnes de 1814 et de 1815 ne se terminent-elles pas sous les murs de Soissons et de Laon?

L'importance de tous ces souvenirs appartient à l'histoire politique et militaire et n'empêchera pas d'insister sur des gloires d'un autre ordre, de familiariser les enfants avec les plus grands noms fournis par le département, aux arts, aux sciences, aux lettres, à l'industrie, de leur faire connaître des compatriotes anciens et modernes, comme le grand avocat Paillet, les diplomates Quinette, Caulaincourt et Otto; le romancier Alexandre Dumas; Quinquet, l'inventeur des lampes à double courant d'air; Gayant, constructeur du canal de Saint-Quentin; le chirurgien Lecat, l'astronome Méchain, qui concourut à l'établissement du système métrique, etc.

Les bibliothèques de Laon, de Saint-Quentin, de Soissons, celles des Sociétés savantes de ces mêmes villes, de Vervins, de Château-Tierry, sont autant de mines fécondes où les maîtres peuvent puiser une foule de lectures, de légendes et de renseignements précieux sur l'histoire locale. La grande statistique de Brayer, les dictionnaires historique, topographique, de Melleville et de Matton, le Manuel historique de Devisme, fourniront aux instituteurs de l'Aisne, quand ils le voudront, des sujets intéressants de description, de narration, de voyages; les cartes du Vermandois, de la Thiérache et du duché de Guise, par Tassin; la carte topographique et statistique du département par Maurin, celle de ce même département en six feuilles in-plano, d'après les récents travaux du Dépôt de la guerre, seront aussi très utiles pour l'histoire locale et la topographie, qui doivent désormais trouver place dans le programme primaire.

Aux leçons ordinaires de géographie, l'instituteur de l'Aisne joindra quelques lectures sur l'aspect du département, la nature du sol, l'agriculture, l'industrie, les voies de communication, dont il trouvera le texte dans la Géographie départementale de l'Aisne par Badin et Quantin; dans le Dictionnaire topographique de A. Matton, récemment publié, la Géographie de l'Aisne de Joanne, les Etudes historiques et statistiques sur le Nouvion et l'ancienne Thiérache par L. H. Catrin, etc. Suivant les ressources dont il disposera, il conduira ses élèves soit aux ruines de Coucy, dont il fera faire quelques croquis sur place et plus tard rédiger la description; soit sur le thalweg et les crêtes des belles vallées de l'Aisne et de la Marne, si riches et si pittoresques; soit encore sur la *butte* de Vouël, s'élevant dans une plaine basse voisine de l'Oise, sur la route de La Fère à Chauny, site des plus remarquables au point de vue topographique et qui est en même temps un *tumulus* différent de tous ceux que l'on connaît par sa hauteur et par sa forme (il représente la moitié d'une poire longue, coupée dans le sens de son axe et posée à plat; 120 mètres de longueur de l'E. à l'O., 70 m. de largeur; la hauteur, qui diminue chaque année, est maintenant d'environ 35 m.).

Enfin, les fabriques de Saint-Quentin, occupant 19 000 ouvriers, et travaillant la 40e partie des cotons envoyés en France; les filatures de laine ou de coton d'Aubenton, de Chauny, de Guise, de Saint-Gobert; les verreries du Garmouzet, de Quiquengrogne, et de Folembray; les manufactures de glaces de Saint-Gobain et de Chauny, remontant toutes à plus de 300 ans; celle de faïence de Sinceny, les poteries de Soissons et d'Urcel, les fonderies de Guise et de Saint-Michel, les sucreries des 5 arrondissements, les ateliers de construction de Tergnier et de Saint-Quentin; la vannerie fine d'Origny-en-Thiérache, les fabriques d'objets religieux de Notre-Dame de Liesse, seront toujours pour les écoles des arrondissements de Saint-Quentin, Vervins, Laon et Soissons, le but de promenades, l'objet de descriptions, l'occasion de leçons de choses et de rédactions aussi intéressantes que fructueuses.

[L. H. Catrin.]

Cf. Recherches historiques sur l'instruction primaire dans le Soissonnais (*Bull. arch. de Soissons*, XVIII, 118, XX, 241). — Histoire de l'Ecole centrale établie à Soissons en 1796. (*Bull. arch. de Soissons*, VIII, 112). — Notes sur l'état de l'instruction primaire dans l'Aisne (*Manuel gén.*, XI, 268). — Annuaire du département depuis 1811.

ALCOTT (William-Alexandre), né en 1798 à Wolcott (Connecticut), mort à Auburndale (Massachusetts) en 1859, est un de ces hommes dont la vie tout entière devrait être mise sous les yeux des instituteurs pour leur servir et d'exemple et d'encouragement. Bien qu'il fût arrivé par lui-même, à force de travail, à faire ses études de médecine et à obtenir son diplôme de docteur, Alcott resta toujours l'homme des écoles et de l'instruction populaire. Il exerça pendant de longues années les fonctions d'instituteur dans d'obscures communes de son pays, à une époque où tout était à créer; plus tard il travailla avec Woodbridge aux premières géographies scolaires qu'ait eues l'Amérique; il publia les *Annales américaines de l'éducation*; il fut enfin un des premiers à poser, sinon à résoudre définitivement, les questions relatives à la construction des maisons d'école, à l'hygiène, aux leçons de choses, à toutes les parties de la pédagogie pratique. Dans toutes ces études, on le trouve le même, vif, original, plein d'entrain et plein de cœur, sympathique enfin là même où l'on ne partage pas ses vues trop neuves ou trop hasardées. Parmi ses nombreux écrits, on cite surtout les *Confessions d'un maître d'école*, le *Guide du jeune homme*, le *Guide de la jeune femme*, etc.

ALCUIN. — Théologien, philosophe, historien, poëte, Alcuin est, sans aucun doute, au premier rang parmi les hommes distingués que Charlemagne, le grand organisateur, appela des contrées les plus civilisées, l'Italie, l'Angleterre, l'Irlande, pour former au culte des lettres et des sciences

ses peuples de race teutonique et gauloise.

Né à York, en 735, il suit au monastère de cette ville, célèbre par ses pontifes et ses saints, les leçons des disciples du vénérable Bède, Egbert et Albert, non moins fameux par l'étendue de leur savoir que par l'austérité de leur vie. Ses deux maîtres sont élevés à la dignité d'archevêque, il leur succède dans la direction de cette école, il y professe avec éclat les lettres sacrées et profanes durant plus de 25 années et il en garde toujours un cher souvenir.

Contrairement aux préjugés de son temps, il veut que l'on cultive à la fois les études ecclésiastiques et les études classiques; il admire, il commente saint Jérôme et saint Augustin, mais il aime et il cite souvent Platon et Aristote. Sans aborder ici des détails de critique compliqués et contestés sur la vie et les écrits d'Alcuin, il nous suffira d'indiquer sommairement le caractère de ses travaux et de montrer surtout la grande et décisive influence qu'il exerça comme créateur et organisateur de nos premières écoles nationales, depuis l'Ecole du palais, l'école modèle, qui suivait partout Charlemagne, jusqu'aux plus petites écoles des cloîtres et des presbytères.

C'est à Parme ou à Pavie, vers 780, que Charlemagne rencontre le diacre Alcuin (car il ne fut jamais prêtre); il revenait de Rome, où il avait rempli une mission auprès du pape. Le prince le presse, avec les plus vives instances, de l'accompagner en France; il lui donne les trois abbayes de Ferrières en Gâtinais, de Saint-Loup de Troyes et de Saint-Josse en Ponthieu.

En 782, Alcuin est à la cour de France ; il a fondé et il dirige l'Ecole du palais, il compte parmi ses disciples les quatre fils de Charles, ses deux filles, sa sœur ; il est le maître, le conseil, le confident, l'ami du prince. Son enseignement est vaste, il embrasse « les choses humaines et les choses divines », le monde des idées et le monde des faits. Sa méthode simple et naturelle rappelle, par l'absence au moins apparente d'un ordre didactique rigoureux, la méthode des anciens philosophes, celle de Socrate surtout, dont il imite les procédés : « Interrogez-moi, dit-il à Pépin, le fils aîné du roi, et je vous répondrai. » — Le dialogue est curieux; en voici quelques fragments, empruntés aux savantes leçons de M. Guizot, qui a tiré de l'oubli le nom et l'œuvre d'un homme que ses contemporains appelaient « le docteur universel et le secrétaire des arts libéraux ». — « Qu'est-ce que la parole? demande l'élève. L'interprète de l'âme, répond le maître. — Qu'est-ce que la vie? Une jouissance pour les uns, une douleur pour les misérables, l'attente de la mort. — Qu'est-ce que la mort? Un événement inévitable, un voyage incertain, un sujet de pleurs pour les vivants..., le larron des hommes. — Qu'est-ce que l'homme? L'esclave de la mort, un voyageur passager, hôte dans sa demeure. —Qu'est-ce que le sommeil? L'image de la mort. — Qu'est-ce que l'écriture? La gardienne de l'histoire. — Le corps ? La demeure de l'âme. — Le jour ? Une provocation au travail. — La lumière? Le flambeau qui éclaire toute chose. — La liberté de l'homme ? L'innocence. » — (Guizot, *Hist. de la civilis.*)Ces définitions n'ont sans doute rien de scientifique; mais quel charme poétique, quelle originalité, quel ensemble de conceptions hardies! Alcuin était fier, à bon droit, de la prospérité de l'Ecole du palais, dont Charlemagne surveillait lui-même la direction; il en avait fait une nouvelle Athènes, aussi préférable à l'ancienne, disait-il dans une de ses lettres, que la doctrine de Jésus-Christ est préférable à la doctrine de Platon.

La renommée du maître, les faveurs dont il est comblé, excitent une vive et salutaire émulation dans le clergé, elles déterminent un mouvement intellectuel merveilleux, une ardeur nouvelle dans la marche des études humaines et sacrées. De toutes les parties de l'empire, les prélats, les abbés, les prêtres répondent à l'appel du prince. Partout, dans les écoles des cathédrales et des monastères, on combat l'ignorance des clercs et leur négligence ; les lettres antiques ne sont plus ni méconnues, ni méprisées, ni condamnées; on ne se borne plus à apprendre à lire les Canons, et l'Ancien et le Nouveau Testament, à chanter les psaumes, on revient puiser aux sources de l'antiquité, on étudie les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome, en même temps que les livres sacrés. Rien ne manque à l'Ecole du palais, ni les manuscrits corrigés par Alcuin, ni une bibliothèque, ni même une académie, dont les membres, pour mieux affirmer l'alliance nouvelle des études ecclésiastiques et des études classiques, choisissent leurs noms, soit dans la littérature profane, soit dans les saintes Écritures. C'est ainsi que le seigneur roi Charlemagne s'appelle David et le docte Alcuin Flaccus Albinus. Aujourd'hui, nous avons peine à comprendre l'utilité de ces mesures, mais c'est à dater de cette époque que l'influence du clergé s'accroît et se fortifie, en raison de ses lumières ; elle devient un puissant auxiliaire pour le pouvoir du prince, qui lui confie, dans les villes, les bourgades et les villages, l'éducation des enfants des classes les plus humbles comme des classes les plus élevées.

En 796, le maître de l'Ecole du palais, fatigué, attristé peut-être par les désordres de la famille de Charles, veut abandonner la cour ; son royal ami lui donne l'abbaye de Saint-Martin de Tours, l'une des plus riches du royaume. — « Son corps est frêle, brisé par les douleurs quotidiennes, » mais son âme est forte et vaillante, il n'a rien perdu de son infatigable énergie pour le travail et pour l'enseignement. Bientôt l'école de Tours devient célèbre, les élèves y accourent en foule. Dans une de ses lettres à l'empereur, qui le consulte en tout, sur la politique, sur la religion, sur l'organisation des études, il le supplie de le laisser achever sa course mortelle auprès de saint Martin. Il expose, à peu près en ces termes, la situation des études dans son monastère et le caractère de ses leçons : « Sous les cloîtres de Saint-Martin, je nourris les uns du miel des saintes Écritures, j'abreuve les autres du nectar des doctrines anciennes, je communique à ceux-ci les règles et l'art de la grammaire, je fais couler pour ceux-là les flots de la rhétorique, je les exerce aux luttes de la jurisprudence, je dévoile aux yeux des plus habiles les merveilles et les secrets des astres; tout à tous, je me consacre, sans réserve, à l'instruction de mes disciples, *pour l'utilité et l'honneur de la sainte Eglise de Dieu et pour le profit et la gloire de votre autorité impériale.* »

Le 19 mai 804, jour de la Pentecôte, Alcuin rend sa belle âme à Dieu ; sa mort est douce comme sa vie a été laborieuse et pure; telle était la renommée de sa piété, que les anciens auteurs l'appellent bienheureux et saint. On dépose son corps dans un caveau de sa chère basilique de Saint-Martin, et on inscrit sur sa tombe une épitaphe, en 24 vers latins, qu'il avait composée lui-même.

Ses œuvres complètes, réunies par André Duchesne (Paris, 1617, 1 v. in-fol.), puis par l'abbé Troben (Ratisbonne, 1777, 2 v. in-fol.), comprennent, — outre de nombreux traités de théologie sans rapport avec notre sujet, — une sorte de manuel scolaire, son livre *sur les arts libéraux*, qui contient diverses études philosophiques sur la nature de l'âme, où l'on retrouve les plus belles théories de Platon et des Docteurs de l'Eglise; des traités sur la dialectique, sur la rhétorique, sur la grammaire ; des essais sur l'orthographe et sur l'arithmétique, qu'il envoya à Charlemagne lorsqu'il était à Rome ; des Vies de saints, entre autres celles de saint Wast, de saint Martin, de saint Riquier,

de saint Wibrod; un poëme sur les évêques et les saints de cette église d'York, où il avait été élevé et qu'il n'oublia jamais; 280 pièces de vers; enfin un recueil de 232 lettres, dont 30 adressées à Charlemagne, les autres aux hommes les plus distingués de son siècle; c'est dans cette correspondance que l'on peut apprécier l'étendue de son savoir, son amour pour le vrai et le beau, les excellents conseils qu'il donne au prince chaque fois qu'il a l'occasion de plaider auprès de lui la cause de la justice, des pauvres, des opprimés, des prisonniers, enfin les motifs de sa reconnaissance et de son admiration pour celui qu'il nomme « la félicité du royaume, le salut du peuple, la splendeur des églises, le protecteur de tous les fidèles du Christ ».

Cf. Francis Monnier, *Alcuin et Charlemagne*. Paris, 1863. — Dom Remy Ceillier. *Alcuin* dans son *Histoire générale des auteurs sacrés*, t. XII. Paris, 1862. — F. Hamelin, *Essai sur la vie et les ouvrages d'Alcuin*. Paris, 1873.

[L. Maggiolo.]

ALEXANDRIE (École catéchétique d'). — Si nous mentionnons ici cette école fameuse, ce n'est pas que nous puissions avec quelque certitude parler de son influence sur l'enseignement populaire. Mais elle forme en quelque sorte la transition entre les deux mondes, entre les deux méthodes générales d'éducation dont l'une a fait la société antique, l'autre la société moderne.

Fondée vers l'an 180 par Panténus, stoïcien converti au christianisme, elle atteignit son apogée sous la direction de Clément d'Alexandrie (211) et d'Origène (254), tous deux théologiens, illustres par leur science et par leur piété, mais tous deux aussi moins hostiles que la plupart des docteurs chrétiens aux études profanes. aux lettres anciennes, à la philosophie grecque en particulier. Tout en faisant de l'étude de l'Écriture sainte l'objet essentiel des études, les catéchistes alexandrins faisaient enseigner et parfois enseignaient eux-mêmes les connaissances accessoires, depuis la grammaire et la dialectique jusqu'à la musique et à l'astronomie. Le dernier professeur célèbre de l'école catéchétique fut Didymus, qui enseigna jusqu'à la fin du IVe siècle : aveugle de naissance, il avait appris à lire et à écrire à l'aide de lettres en relief, et il était devenu un des premiers mathématiciens de son temps.

Au point de vue pédagogique, l'influence de l'école d'Alexandrie, si elle avait prévalu au sein de l'Eglise chrétienne sur celle du clergé d'Occident, eût pu être immense: en prévenant l'excès d'indifférence ou de mépris pour la philosophie et pour les lettres anciennes, pour la Grèce classique en particulier, elle eût peut-être commencé dès les premiers siècles du christianisme l'œuvre civilisatrice qui ne s'accomplit que bien plus difficilement, mille ans plus tard, sous le nom de Renaissance *.

ALFRED LE GRAND. — Roi des Anglo-Saxons, 871-901. Il fut pour ce peuple encore à demi barbare ce qu'avait été Charlemagne un siècle auparavant pour les peuples francs et germains. Nous n'avons à retracer ici ni la partie militaire, ni la partie politique de son règne, mais nous lui devons une place comme au premier fondateur des écoles dans un pays jusque-là étranger à toute culture intellectuelle. Alfred lui-même disait qu'il y avait « dans son royaume très peu d'hommes capables de comprendre leur office en anglais ou de traduire une lettre écrite en latin; je ne me rappelle pas, ajoute-t-il, en avoir trouvé un seul au sud de la Tamise quand j'ai commencé mon règne. » Aussi fit-il venir des savants étrangers, l'évêque de Reims Hincmar, l'abbé Grimbald, le fameux théologien Jean Scot. Lui-même, comme Charlemagne, donna l'exemple de l'étude; il avait près de quarante ans quand il apprit le latin, et il y fit de tels progrès, qu'il put traduire en langue saxonne les ouvrages qu'il crut le plus utile de faire connaître à ses sujets : une histoire de l'Eglise, un abrégé d'histoire générale auquel il joignit de curieuses notes géographiques, un traité de philosophie de Boèce, quelques méditations de saint Augustin, enfin le *Pastoral* ou livre des soins pastoraux, écrit par le pape saint Grégoire à l'usage du clergé. Le pieux monarque y ajouta une préface, où on le voit se préoccupant avec une véritable ardeur des moyens de répandre l'instruction parmi son peuple. Pour y contribuer, il envoya une copie de cette traduction à tous les évêques du royaume; trois de ces copies existent encore. Peu de souverains ont laissé un exemple plus touchant de leur sollicitude pour l'instruction publique que ce roi qui se fait à la lettre le premier instituteur de ses sujets. Et l'on comprend que le peuple anglais soit fier de trouver au début de son histoire un roi dont les deux plus chères pensées ont été résumées en ces deux belles maximes qu'on lui attribue, l'une : « Les Anglais doivent être à toujours libres, aussi libres que leurs pensées; » l'autre : « Les fils de tout homme libre doivent savoir lire et écrire. »

ALGÈBRE. — Cette partie des mathématiques, dont le nom même est la transcription défigurée d'un mot arabe, et qui sous sa forme première a été importée d'Arabie en Europe vers le treizième siècle, est une sorte d'arithmétique plus générale qui permet de faire entrer dans le calcul les quantités inconnues comme si elles étaient connues.

On examinera dans les deux paragraphes ci-dessous d'abord la place que fait actuellement à l'algèbre la législation scolaire des divers pays, ensuite les conditions, le caractère et le but de l'enseignement de cette science dans les écoles normales.

1. Législation. — L'algèbre figure au nombre des objets d'enseignement obligatoires dans les écoles normales de Prusse, de Bavière, de Hambourg, de Saxe, d'Autriche, d'Angleterre, de Danemark, de Hollande, de Suisse. Elle est également enseignée dans presque toutes les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices des États-Unis et fait partie des matières d'examen pour le brevet définitif.

Elle est obligatoire dans les *Realschulen*, dans les *écoles secondaires et industrielles* de Prusse, de Suisse, de Hollande, d'Espagne, ainsi que dans les *höhere Bürgerschulen* de Hambourg, d'Autriche, de Saxe et dans la plupart des *high schools* anglaises et américaines. Elle est en outre facultative dans un grand nombre d'écoles primaires supérieures et d'écoles complémentaires, en Hollande, en Suisse, en Allemagne, en Angleterre.

En France l'algèbre ne figure pas dans le programme des écoles normales, ni à plus forte raison dans celui des écoles primaires. Mais elle fait partie des cours d'études des écoles Turgot à Paris et elle entre aussi dans l'enseignement secondaire spécial.

2. Directions pédagogiques. — Chez nous, il peut encore paraître étrange de voir figurer l'algèbre dans un ouvrage consacré à l'instruction primaire; mais c'est qu'on se représente l'algèbre dans toute son ampleur et jusque dans ses développements savants.

Ce n'est pas ainsi qu'elle doit être traitée dans les écoles normales. Mais, en laissant de côté les parties élevées de cette science, on en peut étudier à un point de vue principalement pratique les premiers éléments : les quatre opérations principales, la résolution des équations du premier et du second degré. Ces notions suffisent pour prendre une idée des procédés généraux de l'algèbre, pour résoudre certains problèmes qu'on a le tort de proposer quelquefois en arithmétique, et qui, sans le secours des méthodes algébriques, ne sont le plus souvent que de véritables casse-tête, pour faire commodément certaines applications de la géométrie élémentaire, enfin pour traiter des questions d'arithmétique appliquée, telles que les in-

térêts composés, les annuités, les amortissements.

La plupart des signes abréviatifs de l'algèbre sont déjà usités en arithmétique ; il est donc facile de montrer dès le début, par la résolution de quelques problèmes très simples, comment, en remplaçant les données numériques par des lettres de l'alphabet, on peut généraliser la méthode, et arriver à des formules générales dans lesquelles on n'a plus, pour chaque cas particulier, qu'à remplacer les lettres par des nombres.

L'addition et la soustraction ne présentent aucune difficulté. Mais il faut insister sur ce que les lettres représentent toujours des nombres entiers ou fractionnaires (quelquefois même incommensurables, tels que $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$, etc.), et faire vérifier fréquemment les opérations en remplaçant les lettres par des valeurs numériques.

La *règle des signes* dans la multiplication doit être d'abord établie sur des polynômes tels que $a - b$ et $c - d$, dans lesquels on suppose la partie additive plus grande que la partie soustractive ; cela n'offre aucun embarras, et, une fois la règle établie avec cette restriction, on montrera qu'elle s'étend à tous les cas, et même à des monômes isolés, en vertu de cette tendance, caractéristique de l'algèbre, à généraliser ses procédés. Une fois la multiplication expliquée, l'exposition de la division sera très facile.

L'analogie des fractions algébriques avec les fractions ordinaires sert à en fixer promptement la théorie dans l'esprit des élèves. Il importe seulement d'insister sur ce que, dans les fractions algébriques, les termes peuvent être eux-mêmes des fractions ; et l'on exercera les élèves à vérifier les règles du calcul des fractions algébriques en attribuant aux lettres des valeurs numériques fractionnaires.

La résolution d'une équation du premier degré à une inconnue est des plus faciles. Dans la résolution d'un système de deux équations du premier degré à deux inconnues, on emploiera de préférence la méthode qui consiste à multiplier *en croix* par les coefficients de l'inconnue que l'on veut éliminer ; cette méthode évite les dénominateurs, et se prête mieux à la discussion.

Il y a une marche générale à suivre pour la mise en équation des problèmes : c'est d'*indiquer* les opérations *que l'on effectuerait* si l'on voulait vérifier les valeurs des inconnues. Il faudra multiplier les exemples. Nous donnons en outre le conseil de ne pas chercher à diminuer le nombre des inconnues ; ce procédé n'est avantageux qu'en apparence, car il oblige à faire de tête les éliminations que l'on eût faites avec la plume si l'on avait employé toutes les inconnues que le problème comporte.

L'interprétation d'une valeur négative est facile et intéressante toutes les fois que la quantité dont il s'agit peut être comptée dans deux sens opposés, comme un gain ou une perte, une longueur mesurée vers la droite ou vers la gauche, un temps compté postérieurement ou antérieurement à une époque. Dans tous les cas on découvrira l'interprétation, s'il y en a une, en changeant, dans les les équations, le signe de l'inconnue pour laquelle on a obtenu une valeur négative, et en cherchant les modifications qu'il faut apporter à l'énoncé pour l'appliquer aux équations ainsi modifiées.

Les cas d'incompatibilité de deux équations ou d'indétermination du problème se reconnaissent sur les équations elles-mêmes quand on opère la multiplication *en croix* dont nous avons parlé plus haut, car les premiers membres deviennent identiques ; si les seconds ne le sont pas, il y a incompatibilité ; s'ils le sont, il y a indétermination. Ces deux cas répondent aux formes $\frac{m}{0}$ et $\frac{0}{0}$ que prennent les valeurs générales. Mais il n'est pas nécessaire d'insister beaucoup sur ce point.

Avant d'aborder les équations du second degré, il importe de bien insister sur le double signe $\pm$ de la racine carrée d'un nombre. La résolution d'une équation du second degré à une seule inconnue devra être étudiée d'abord sur des équations à coefficients numériques ; et ce n'est que lorsque les élèves seront suffisamment exercés qu'il sera utile de leur faire résoudre quelques équations littérales très simples. On pourra faire alors la discussion de l'équation générale, et s'en servir pour apprendre aux élèves à reconnaître la nature des racines sans résoudre l'équation.

A l'occasion des valeurs renfermant un radical du second degré portant sur un nombre qui n'est pas un carré parfait, on s'arrêtera un peu sur le sens à attribuer au mot *incommensurable*. On montrera par exemple que, bien qu'on ne puisse pas obtenir exactement la racine carrée de 3, on peut toujours trouver deux quantités fractionnaires différant entre elles aussi peu qu'on voudra, et dont les carrés comprennent entre eux le nombre 3 ; à mesure que ces quantités fractionnaires se rapprochent l'une de l'autre, elles tendent vers une limite commune, et c'est cette limite qui, par définition, est la racine carrée de 3. Ainsi les quantités incommensurables doivent être considérées comme limites de quantités commensurables.

On insistera peu sur les valeurs imaginaires. Cependant il sera bon de montrer que les racines imaginaires satisfont à l'équation d'où elles sont tirées, pourvu qu'on leur applique les mêmes règles de calcul qu'aux quantités réelles. Ce sera un nouvel exemple de la généralité de l'algèbre.

On pourra traiter quelques problèmes qui conduisent à deux équations à deux inconnues, dont une du second degré ; par exemple, chercher la base et la hauteur d'un rectangle, connaissant sa surface et son périmètre. Mais il sera prudent de ne pas pousser trop loin les exercices de ce genre.

Dans tout le cours il est important de multiplier les problèmes ; plus les élèves deviendront habiles à les résoudre, moins ils s'effraieront de l'emploi de l'algèbre. Ils verront que beaucoup de questions qui, traitées par l'arithmétique seule, leur avaient imposé un travail intellectuel considérable, et parfaitement inutile, deviennent au contraire extrêmement simples quand on a recours aux équations algébriques. On leur montrera, par exemple, combien certains sujets qui ont donné lieu à des échecs nombreux aux examens du brevet semblent inextricables par l'arithmétique et faciles à l'aide des procédés algébriques. Ils conserveront le souvenir de cette comparaison, et pourront en tirer parti dans leur carrière d'instituteur. [H. Sonnet.]

V. l'art. *Algèbre* dans la IIe PARTIE.

ALGÉRIE. — Superficie : 34 810 025 hectares, population 2 868 977 habitants, savoir 197 341 Français, 33 496 israélites naturalisés, 159 161 étrangers, 2 478 979 musulmans. (Pour la géographie et l'histoire de l'Algérie, V. la IIe PARTIE, au mot *Algérie*.)

1. Législation. — L'administration de l'instruction publique en Algérie n'a été comprise dans les attributions du ministère de l'instruction publique que depuis le 30 mai 1848 (arrêté de la Commission du Pouvoir exécutif).

D'après la loi du 15 mars 1850 (art. 81), un règlement d'administration publique devait déterminer les dispositions qui seraient applicables à l'Algérie. Ce règlement a été fait le 15 août 1875.

Un ministère de l'Algérie ayant été créé en 1858 (Décr. 24 juin), l'instruction publique releva de ce ministère (Décr. 2 août 1858) ; elle rentra définitivement, le 10 décembre 1860, dans les attributions du ministre de l'instruction publique. Toutefois les écoles arabes-françaises et les écoles indigènes restèrent placées sous la direction exclusive du gouverneur général.

D'après le décret du 15 août 1875 modifié par celui du 3 février 1876, l'Algérie forme une circonscription académique, dont le chef-lieu est Alger.

Néanmoins les écoles arabes-françaises situées en territoire militaire, et les écoles musulmanes dans toute l'Algérie, restent placées sous l'autorité du gouverneur général, qui s'exerce par l'intermédiaire du recteur et des généraux chargés de l'administration.

La législation qui régit actuellement l'instruction publique en France est applicable à l'Algérie, sauf les modifications que nous indiquons.

Autorités. — Le *conseil académique* d'Alger se compose : du recteur, président; du directeur général des affaires civiles ; de l'archevêque d'Alger ou de son délégué ; des inspecteurs d'académie de la circonscription ; des doyens des facultés ou directeurs d'établissements publics d'enseignement supérieur ; de six membres choisis par le ministre pour trois ans (quatre parmi les membres du clergé catholique et les représentants des autres cultes reconnus en Algérie et deux conseillers de la cour d'appel), deux membres choisis par le gouverneur général, pour trois ans, parmi les fonctionnaires ou personnes notables de la circonscription.

Le conseil académique exerce pour les affaires disciplinaires et contentieuses relatives aux établissements libres d'instruction secondaire, les attributions déférées aux conseils départementaux par l'article 7 de la loi du 14 juin 1854.

Le *conseil départemental* de l'instruction publique, pour chacun des départements de l'Algérie, se compose : du préfet, président; de l'inspecteur d'académie; de l'évêque ou de son délégué ; d'un ecclésiastique choisi par l'évêque ; du procureur général près la cour d'appel dans le département d'Alger, et du procureur de la république près le tribunal de première instance du chef-lieu dans les autres départements ; de membres nommés, pour trois ans, par le ministre de l'instruction publique, savoir : un ministre de l'une des deux églises protestantes dans le département où il existe une église légalement établie ; un musulman ; un membre du consistoire israélite dans les départements où il existe un consistoire légalement établi ; un membre de la cour d'appel dans le département d'Alger ; un président ou juge titulaire du tribunal civil du chef-lieu dans les autres départements ; quatre fonctionnaires ou personnes notables, dont un inspecteur de l'enseignement primaire.

Le *gouverneur général* est membre de droit du conseil académique d'Alger et des conseils départementaux de l'instruction publique en Algérie. Quand il assiste à une séance, il la préside.

Le gouverneur général peut, dans les délais prévus par les articles 28 et 64 de la loi du 15 mars 1850, s'opposer à l'ouverture des établissements d'enseignement libre, dans l'intérêt de l'ordre public en Algérie. L'opposition est portée directement devant le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui est saisi dans sa plus prochaine session.

Sous l'autorité du ministre, le *recteur* exerce : en ce qui concerne l'enseignement secondaire libre, les attributions déléguées aux inspecteurs d'académie par la loi du 14 juin 1854 (art. 9, § 2) ; en ce qui concerne l'enseignement primaire public ou libre, l'autorité conférée aux recteurs par la loi du 15 mars 1850. En outre, il nomme et révoque les instituteurs et les institutrices publics et les directrices des salles d'asile sur le rapport de l'inspecteur d'académie du département; il les choisit, soit sur la liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil départemental, soit sur la présentation des supérieurs des associations religieuses autorisées ou reconnues d'utilité publique, et pour les cultes non catholiques, sur la présentation des consistoires. Le recteur adresse au gouverneur général, pour être soumis au conseil supérieur du gouvernement, un rapport annuel sur la situation de l'instruction publique de l'Algérie.

Fonctionnaires. — Les *professeurs et fonctionnaires* de l'instruction publique autres que les instituteurs et les institutrices reçoivent, en Algérie, le traitement accordé en France à leurs fonctions et à leur classe, plus le supplément colonial.

Les charges des départements et des communes en ce qui concerne l'enseignement primaire public, seront ultérieurement déterminées, l'impôt foncier n'existant pas dans la colonie.

Le traitement minimum des *instituteurs et institutrices* des écoles publiques est provisoirement ainsi fixé pour toutes les localités de l'Algérie érigées ou non en communes : instituteurs, 1500 fr.; institutrices, 1200 fr. L'enseignement est gratuit.

Passages gratuits en Algérie. — Les fonctionnaires de l'instruction publique et les instituteurs ont droit au passage aux frais du ministère, sur les paquebots faisant la correspondance entre la France et l'Algérie : lorsqu'ils se rendent à leur poste ou en mission, lorsqu'ils ont obtenu un congé d'inactivité ou de convalescence, ou sont admis à la retraite, — à condition de représenter la décision spécifiant leur nouvelle destination.

Les fonctionnaires de l'instruction primaire sont : les inspecteurs généraux, les déléguées générales pour l'inspection des salles d'asiles, le recteur, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, la déléguée spéciale pour l'inspection des salles d'asile de la colonie, les instituteurs et institutrices primaires, les membres des congrégations enseignantes des deux sexes.

Les femmes, enfants, pères et mères des fonctionnaires ou employés, les accompagnant dans les cas ci-dessus désignés ou revenant en France lorsque lesdits fonctionnaires sont décédés en activité de service, ont aussi droit au passage gratuit.

Les fonctionnaires partant en congé pour affaires particulières ou se déplaçant à l'époque des vacances, peuvent obtenir, par décision spéciale du ministre, le passage aux frais du ministère.

Les fonctionnaires ayant droit à un passage de première classe, c'est-à-dire les inspecteurs généraux, les recteurs, les déléguées générales, les inspecteurs d'académie et la déléguée spéciale des salles d'asile en Algérie, peuvent obtenir le passage gratuit d'une personne attachée à leur service.

Les autorisations d'embarquement sont délivrées (sur la présentation soit de la décision spécifiant la nouvelle situation du fonctionnaire, soit du permis), en France par le préfet des Bouches-du-Rhône, en Algérie par le recteur (arr. 8 mars 1862).

Établissements. — Les établissements d'instruction régis par le ministre de l'instruction publique et placés dans les attributions du recteur sont : les deux écoles normales primaires, les écoles primaires et les salles d'asile à l'usage de la population européenne, les écoles arabes-françaises établies dans les territoires et les écoles israélites dites *Midrashim*.

Les *Midrashim* sont tenues par des maîtres indigènes ne donnant que l'enseignement religieux. — Les garçons seuls y sont admis. Nulle école rabbinique ne peut être ouverte sans l'autorisation du recteur, après avis du préfet et du maire et sur la présentation : 1° d'un certificat de moralité délivré par l'autorité municipale ; 2° d'un certificat de capacité délivré par le grand-rabbin de la province. Les maîtres (*Rabbis*) en cas de faute grave sont censurés, suspendus ou interdits par le recteur.

Les *Midrashim* ne peuvent recevoir que les enfants âgés de 6 ans au moins et de 13 ans au plus ; et seulement en dehors des heures de classe des écoles communales, excepté si la localité n'a pas d'autre école publique qu'une école congréganiste : le nombre des élèves ne doit pas dépasser 50. Ces écoles relèvent, comme les écoles françaises, des

autorités scolaires énumérées dans la loi de 1850 (Règl. 1er janv. 1876).

Les *écoles arabes-françaises* sont ouvertes dans les principales villes de l'Algérie pour le double enseignement de l'arabe et du français. L'enseignement y est gratuit; il comprend la lecture et l'écriture de l'arabe et du français, les éléments de la langue française, du calcul et du système métrique. Ces écoles sont dirigées par un maître français, assisté d'un adjoint musulman. — Nul ne peut être nommé directeur, s'il n'est pourvu du brevet de capacité exigé des instituteurs et d'un certificat d'aptitude pour l'enseignement de la langue arabe, délivré par le jury d'examen des interprètes militaires (Décr. 14 juill. 1850). Il existe des écoles de filles du même genre.

Les *instituteurs publics* sont divisés en quatre classes, dont les traitements *minima* sont de 1500 fr., 1700 fr., 1900 fr. et 2100 fr. Les adjoints français sont répartis en 3 classes : 1200, 1300 et 1500 fr.; les adjoints indigènes attachés aux écoles arabes françaises sont aussi divisés en 3 classes : 1000, 1200 et 1400 fr.

On compte 3 classes d'institutrices publiques dont les traitements *minima* sont de 1200, 1300 et 1500 fr. Il n'y a que 2 classes d'institutrices adjointes : 1900 et 1100 f.

Les art. 2, 4, 5, 6 et 8 de la loi du 19 juillet 1875 (V. traitement des instituteurs) sont applicables aux instituteurs et institutrices titulaires ou adjoints attachés aux écoles françaises et aux écoles arabes-françaises du territoire civil. Les instituteurs et institutrices publics de tout ordre pourvus d'un diplôme de langue arabe ont droit en outre à la prime spéciale. (Projet de décret déjà sanctionné par le Conseil d'État.) [E. de Resbecq.]

2. Historique. — De 1832 à 1848 le service de l'instruction publique, en Algérie, était dirigé par un inspecteur primaire relevant successivement de l'intendant civil de la régence d'Alger et du directeur général des affaires civiles. Dans cette première période, employée à la conquête, l'enseignement primaire reçut peu de développements.

Après la soumission entière du pays, en 1848, l'académie d'Alger fut constituée sous la direction d'un recteur, placé sous les ordres du ministre de l'instruction publique et assisté d'un conseil académique ; deux inspecteurs d'académie à Alger, et un inspecteur primaire par province étaient chargés de l'inspection. Cette organisation subsista même après la promulgation de la loi de 1850; en attendant une législation spéciale, l'administration se rapprocha le plus possible des lois et règlements métropolitains ; néanmoins la nomination et le changement des instituteurs étaient prononcés par le recteur, et nulle école française ne pouvait s'ouvrir sans son autorisation. Ce régime d'exception, qu'il eût été difficile d'appuyer sur des textes précis, a été appliqué pendant vingt-sept ans.

Depuis l'année 1872 des améliorations importantes et dès longtemps réclamées se sont produites : un troisième inspecteur d'académie et trois nouveaux inspecteurs primaires ont été successivement nommés, ce qui a permis de placer au chef-lieu de chaque département un chef de service et de multiplier dans tout le pays les écoles.

Enfin le décret du 15 août 1875 a comblé les lacunes que présentait la législation algérienne : il a institué des conseils départementaux et rendu applicables à la colonie toutes les lois qui régissent l'instruction publique en France ; toutefois il a maintenu au recteur, en le régularisant, le droit de nommer et de déplacer les instituteurs publics.

Les progrès de l'enseignement sont loin d'avoir souffert de ce système, qui eut pour conséquence de soustraire en partie les instituteurs d'Algérie au contre-coup des commotions politiques, que leurs collègues de France ont peut-être ressenti plus vivement. Ce régime — et il n'est peut-être pas indifférent de le constater dans un moment où la question de la nomination des instituteurs est remise à l'ordre du jour — a pu fonctionner à la satisfaction générale pendant près de trente ans, sans heurt ni conflit grave avec les diverses autorités de la colonie.

3. Statistique. — L'enseignement primaire comprend trois sortes d'établissements : les écoles françaises, les écoles arabes-françaises, et les écoles arabes. A l'exception des dernières, qui ont toujours été placées dans les attributions du gouverneur général, elles dépendent toutes aujourd'hui de l'autorité universitaire, en vertu du décret du 15 août 1875 ou d'une délégation spéciale.

1° Ecoles françaises. On crut devoir isoler, à l'origine, les différents cultes dans les écoles, et on créa des établissement spéciaux pour les catholiques, les protestants et les israélites ; mais plus tard une circulaire du gouverneur général, s'inspirant de l'intérêt politique que présentait l'assimilation des mœurs et la fusion des races, invita les municipalités à supprimer ces distinctions et à recevoir dans les mêmes classes les enfants de tout culte et de toute nationalité. En 1870, les conseils municipaux supprimèrent, en effet, presque partout les écoles israélites et protestantes, leur substituant des écoles mixtes quant au culte.

Ecoles et salles d'asile libres et publiques. — A la création de l'académie d'Alger, on comptait dans la colonie 27 écoles libres et 71 écoles publiques, dont 31, ou près de la moitié, étaient dirigées par des maîtres congréganistes ; il y avait 7 asiles publics et 1 asile libre. La population de ces divers établissements s'élevait à 8294 enfants, soit environ 7 % de la population européenne, qui atteignait alors, en Algérie, le chiffre de 115 700 habitants.

Aujourd'hui le nombre des écoles et des salles d'asile publiques est de 618, celui des mêmes établissements libres de 124, ce qui forme un total de 742 maisons d'enseignement populaire. L'augmentation moyenne annuelle a été de 19 dans ces trente dernières années. (Le nombre des salles d'asile est de 101 publiques et 21 libres, avec une population de 14 545 enfants.) En ne tenant compte que des 475 écoles publiques européennes, on trouve le rapport très satisfaisant de 1 école primaire pour 618 habitants européens ; à Paris ce rapport, dix fois plus faible, est de 1 école pour 6661 habitants.

Nombre des élèves. — Dans ces cinq dernières années le nombre moyen des élèves inscrits dans les écoles et les salles d'asile publiques et libres a été de 58 396. Si l'on en retranche 1705 musulmans, il reste 56 691 enfants européens ou israélites naturalisés, c'est-à-dire 19 % d'une population de 293 717 habitants. Ce rapport est en moyenne de 13 % seulement en France, 15 % en Allemagne et 15,5 % en Suisse, où les écoles sont le plus fréquentées. On doit ajouter que toutes les écoles primaires et les salles d'asile publiques sont aujourd'hui entièrement gratuites en Algérie et que les enfants y reçoivent presque partout, aux frais des communes, toutes les fournitures nécéssaires.

Dans les chiffres précédents sont réunis les enfants qui ont fréquenté les écoles et les asiles publics et libres ; le nombre de ceux qui ont suivi les écoles seulement s'est élevé en moyenne à 41 569 ou au septième de la population entière. On peut conclure de là que la population réelle et assidue de nos écoles comprend à peu près le dixième de la population totale, c'est-à-dire presque tous les enfants de 7 à 13 ans. Excepté dans les villes, l'obligation de l'enseignement primaire n'accroîtrait donc pas sensiblement la fréquentation et modifierait peu la situation actuelle.

Proportion des écoles laïques. — Sur 591 écoles

on en compte 430 laïques (soit plus des 2/3), et 161 (ou moins de 1/3) congréganistes. Cet état de choses établit partout une émulation qui tourne au profit des études.

Bibliothèques scolaires. — L'Algérie possède 102 bibliothèques scolaires, disposant de près de 12 000 volumes, ce qui fait une moyenne de 112 volumes par bibliothèque ; la moyenne en France n'est que de 94 volumes par bibliothèque.

Personnel enseignant. — Les écoles et les salles d'asile françaises de tout ordre occupent 1392 personnes, c'est-à-dire en moyenne 1 maître pour 42 élèves. Ce rapport, exceptionnellement favorable, est à peine atteint par les villes les plus célèbres pour les progrès de l'instruction.

Ecoles normales. — Le recrutement des instituteurs se fait dans deux écoles normales, l'une de garçons, établie à Alger (Décr. 4 mars 1865), l'autre de filles, créée à Milianah (Décr. 26 déc. 1874). Une seconde école normale de garçons va être créée à Constantine ; le conseil général a consacré à sa construction une somme de 100 000 francs. Les 30 élèves qui sortiront chaque année de ces trois établissements combleront, en grande partie, les vides annuels, plus nombreux qu'en France.

Rang de l'Algérie dans la statistique comparée de l'instruction. — Cet exposé rapide permet de constater qu'aucun département français ne peut présenter aujourd'hui des résultats supérieurs, ni même comparables pour l'ensemble à ceux de l'Algérie, soit pour le nombre relatif des maîtres et des écoles, soit pour la moyenne de la fréquentation et de la gratuité.

Il y a là du reste un fait général que la statistique a reconnu et que l'économie politique cherche à expliquer : au point de vue de l'instruction, les colonies l'emportent en général sur la mère patrie.

M. Levasseur, en constatant ce fait dans son *Rapport sur l'exposition de Vienne*, ajoute : « L'Algérie est à peu près la première sur le tableau de l'instruction primaire (le seul pays qui ait sur elle un léger avantage est le Haut-Canada) et la première sur celui de l'instruction secondaire. Il faut qu'il y ait une cause générale de cette supériorité : je la trouve dans la composition même de ces populations, formées presque exclusivement de colons, marchands, laboureurs ou artisans d'origine européenne, ayant plus de ressort que la plèbe indigente des villes ou que la masse souvent indifférente des campagnes ; chacun y sent le prix de l'instruction et veut en assurer le bénéfice à ses enfants. »

Si une bonne part de ces progrès est due aux municipalités et aux familles, qui n'ont reculé devant aucun sacrifice pour les obtenir, il est équitable de reconnaître que le personnel enseignant et administratif a su seconder les tendances locales, et s'est montré à la hauteur de sa mission.

2° Ecoles arabes-françaises. — Aussitôt que la conquête du pays fut assurée, l'administration supérieure se préoccupa de la double nécessité de répandre parmi les Européens la connaissance de la langue arabe, et d'attirer dans nos écoles les enfants indigènes, afin de faciliter les relations directes entre colons et arabes, et de relever par l'éducation le niveau moral du peuple vaincu.

Encouragements à l'étude de l'arabe. — De toutes les mesures prises pour propager l'étude de l'arabe, une seule concerne les instituteurs : c'est la décision récente qui admet cette langue dans les matières facultatives du brevet de capacité. Des primes de 200 francs et de 400 francs, élevées plus tard à 300 francs et à 500 francs, sont accordées, depuis 1849, à tous les fonctionnaires qui font preuve d'un savoir suffisant en arabe. Par une anomalie étrange, les membres de l'Université sont seuls restés privés de cet avantage ; une telle exclusion, qu'il dépend du ministère de l'instruction publique de faire cesser, a lieu de surprendre, car si nos instituteurs connaissaient la langue du pays, ils auraient plus d'action sur les populations, attireraient à eux les jeunes indigènes, et contribueraient plus efficacement à étendre notre civilisation. L'exemple de quelques-uns ne saurait laisser de doute à cet égard : grâce au zèle intelligent et dévoué d'un seul maître, les indigènes des oasis voisines de Biskra comprennent tous et parlent le français.

Ecoles de garçons. — 39 de ces écoles ont été fondées dans divers centres de 1859 à 1871 ; quelques-unes ont bien réussi ; 14 ont été remises en 1873 à l'académie ; elles reçoivent en totalité 834 Arabes, soit, moyennement, 59 par école ; quelques autres, en petit nombre, restent placées sous la surveillance de l'administration militaire.

Des écoles destinées aux indigènes adultes ont été aussi autorisées en 1850 à Alger, à Oran et à Constantine ; elles ne paraissent pas avoir été jamais ouvertes.

Ecoles de filles. — Des essais de même nature ont été tentés pour attirer dans nos écoles les jeunes filles musulmanes ; mais les difficultés se présentaient là plus nombreuses et plus délicates qu'avec les garçons. Dans tout l'Islam, en effet, la femme est livrée à une ignorance absolue, et le législateur ne s'y est pas préoccupé des moyens de l'instruire ; il semble même que le genre de vie qu'on lui réserve et les bases de la société reposent sur cette ignorance. On a créé, en 1850, des écoles pour les filles musulmanes, à Alger, à Constantine, à Bône et à Oran ; les deux premières seules ont eu quelque succès. Celle d'Alger a compté jusqu'à 110 élèves ; mais cette prospérité ne s'est pas soutenue, et en 1861 on a supprimé cette école pour la transformer en un ouvroir, qui existe encore et rend de réels services. L'école de Constantine a survécu à travers des alternatives de prospérité et de décadence. L'instruction des jeunes filles serait pour nous le plus sûr moyen de moraliser la famille arabe et de nous attacher les enfants. Ce but est assez élevé pour légitimer de notre part de nouveaux efforts.

Ecoles de Kabylie, stations de missionnaires. — Mgr l'archevêque d'Alger a entrepris, il y a peu d'années, la création d'un certain nombre d'écoles en Kabylie, sous la direction d'ecclésiastiques, connaissant la langue du pays et fournissant gratuitement aux populations des médicaments et des soins. Plusieurs ont réussi et attirent un assez grand nombre d'élèves ; c'est une œuvre civilisatrice qui mérite tout encouragement.

Efforts à faire. — L'administration algérienne, on le voit, a fait des efforts pour exercer par les écoles et l'éducation une influence durable sur les jeunes indigènes ; à mon avis, elle n'a pas fait assez, et s'est trop facilement découragée devant de insuccès faciles à pressentir, parce qu'ils tenaient, en général, aux moyens d'exécution adoptés. Ainsi, la plupart des maîtres placés à la tête des écoles arabes-françaises ne savaient pas l'arabe et n'ont pas essayé de l'apprendre. Par cela seul ils se sont trouvés impuissants à triompher des premières difficultés, sans influence contre l'apathie ou la mauvaise volonté des familles.

L'autorité militaire a bien pu attirer quelques élèves ; mais elle ne pouvait assurer leurs progrès, et a bientôt abandonné à eux-mêmes des établissements qui végétaient sans honneur.

L'annexion d'un grand nombre de douars aux territoires civils rejette aujourd'hui sur les municipalités coloniales le soin de l'instruction des indigènes, dans une grande étendue du territoire ; il y a peu à espérer que celles-ci se montrent plus soucieuses que l'administration militaire des intérêts de leurs nouveaux administrés, et de ceux bien entendus de la colonie elle-même. Si l'Etat ne prend pas des mesures importantes et générales, cette partie si essentielle de notre œuvre restera tout à fait incomplète. C'est un résultat illusoire

que d'avoir attiré moins de 2000 enfants dans nos écoles de tous ordres, sur une population de plus de deux millions d'habitants. Une action permanente sur les jeunes générations est nécessaire pour consolider les conquêtes, et modifier les mœurs d'un peuple ; sans cet appui, on bâtit sur le sable.

3° Écoles musulmanes. — Parmi les écoles uniquement fréquentées par les indigènes et où l'enseignement se donne à peu près exclusivement en arabe, on doit placer en première ligne les *médraça*, établissements importants que nous croyons devoir signaler ici, bien qu'on les classe dans l'enseignement supérieur. Trois *médraça* ont été fondées par nous, à Alger, à Constantine et à Tlemcen ; un arrêté du 16 février 1876 les place, en ce qui concerne l'enseignement, sous l'autorité académique et modifie leur programme de manière à donner une grande place à l'étude du français.

Dans les tribus et même dans les villes existent, en outre, installées d'ordinaire à l'intérieur des mosquées, un grand nombre d'écoles élémentaires nommées *zaouïas* et *derrer*, où des *thabebs* (maîtres) enseignent la lecture et l'écriture de l'arabe, le calcul et le partage des successions, toujours compliqué en pays de polygamie. Le Coran est le seul livre de lecture, et l'écriture se fait sur des planchettes en bois, comparables à nos ardoises. Le nombre de ces écoles n'est pas inférieur à 2000 et elles sont fréquentées par 28 000 élèves environ. M. Largeau a trouvé 82 *zaouïas*, réunissant 1632 élèves, dans l'alghalik de Tougourth, les caïdats de Temacin, d'Oulad Saïah et le Kalifat du Souf. Ces établissements relèvent tous de l'administration militaire ; l'académie ne serait pas en mesure d'exercer sur eux un contrôle efficace. [E. de Salve.]

ALIMENTATION. — V. *Repas dans l'école*, *Internats*, *Réfectoire* et dans la IIe Partie le mot *Alimentation*.

ALLEMAGNE. — L'Allemagne est, comme on sait, la terre classique de la pédagogie et le berceau de l'école primaire. Si l'on cherche les causes de ce développement particulier pris par l'école, on en peut indiquer trois principales : 1° le protestantisme, 2° le morcellement du pays en petits Etats, 3° la présence de grandes universités.

Pour montrer la part du protestantisme, on peut citer d'abord les propres paroles de Luther : « Si je n'étais ministre de l'Évangile, je voudrais être maître d'école ; encore ne sais-je lequel vaut le mieux. L'homme du peuple ne comprend pas que, s'il a un enfant de quelque moyen, il doit à Dieu et à la cité de lui faire suivre l'école et de l'instruire. La chrétienté n'est aujourd'hui si déchue que parce qu'on a délaissé l'enfance : c'est par celle-ci qu'il faut recommencer..... Puisqu'il faut annuellement tant dépenser pour arquebuses, routes, escaliers, digues, etc., afin qu'une ville ait la paix et la commodité temporelles, à plus forte raison devons-nous dépenser en faveur de la pauvre jeunesse nécessiteuse, pour entretenir un habile homme ou deux comme maîtres d'école. Toute la force et la puissance de la chrétienté est dans sa postérité, et si l'on néglige la jeunesse, il en sera des églises chrétiennes comme d'un jardin qui est négligé au printemps. On trouve des gens qui servent Dieu par beaucoup de pratiques étranges : ils jeûnent, portent des cilices et font mille choses par piété ; mais ils manquent au vrai service divin, qui est de bien élever leurs enfants, et ils font comme autrefois les Juifs qui abandonnèrent le temple de Dieu pour sacrifier sur les hauteurs... Mon opinion est que l'autorité est tenue de forcer les sujets d'envoyer leurs enfants à l'école... Si elle peut obliger les sujets valides à porter la lance et l'arquebuse, à monter sur les remparts et à faire tout le service de guerre, à plus forte raison peut-elle et doit-elle forcer les sujets d'envoyer leurs enfants à l'école, parce qu'ici il s'agit d'une guerre bien plus terrible avec le démon. » Le réformateur protestant ne pouvait tenir un autre langage ; en rendant l'homme responsable de sa foi et en plaçant la source de cette foi dans l'Écriture sainte, la Réforme contractait l'obligation de mettre chacun en état de se sauver par la lecture et par l'intelligence de la Bible. Nous voyons ce principe porter ses fruits durant les siècles qui suivirent : non-seulement des écoles furent fondées par les soins du clergé protestant, mais l'enseignement prit une variété et une solidité qu'il devait à cette origine. Ainsi la nécessité d'expliquer et de commenter le catéchisme fut pour les maîtres une obligation d'apprendre à exposer une idée et à la décomposer en ses éléments. L'étude de la langue maternelle, celle du chant, se rattachèrent à la lecture de la Bible et au service religieux. De nombreux *Réglements d'école*, dont on a fait de nos jours des recueils (V. par exemple, Vormbaum, *Evangelische Schulordnungen*, 1860), montrent l'importance que les fondateurs de la Réforme, Luther, Mélanchthon, qui mérita le surnom de *Præceptor Germaniæ*, Bugenhagen, ainsi que les princes et les villes qui avaient adopté la foi nouvelle, attachèrent à l'enseignement de l'école.

Cette influence du protestantisme fut combattue et quelquefois neutralisée par les événements, en particulier par la guerre de Trente Ans, qui désola et appauvrit l'Allemagne ; mais elle ne s'en continua pas moins, d'une manière plus ou moins ouverte, pendant 200 ans, pour se montrer au jour tout à fait à partir du second tiers du XVIIIe siècle, où elle se manifesta d'abord par Francke (V. ce nom) et les piétistes, puis par un grand nombre d'hommes distingués et zélés, au premier rang desquels il faut nommer Schleiermacher (V. ce nom), qui étaient pour la plupart hommes d'église en même temps qu'hommes d'école. Encore aujourd'hui où d'autres influences sont venues se joindre à celle du protestantisme, l'enseignement primaire garde une couleur religieuse assez prononcée, les écoles sont confessionnelles, et une notable différence en ce qui concerne le développement de l'instruction, peut être constatée entre les pays catholiques et les pays protestants de l'Allemagne.

La seconde cause est le fractionnement en un grand nombre de petits Etats indépendants. Des souverains placés par l'exiguïté de leur territoire plus près de leurs sujets pouvaient mieux voir ce qui manquait à la culture générale ; parmi les nombreuses familles régnantes, il s'en trouvait toujours quelqu'une qui comptait dans son sein un protecteur ou une protectrice de l'instruction populaire c'est ainsi que les écoles du Wurtemberg durent une vive impulsion au duc Christophe, celles de la Prusse à Frédéric Ier et à Frédéric II, celles de la Saxe à Frédéric-Auguste Ier. Des Villes libres donnaient l'exemple par leurs règlements et par le prix qu'elles attachaient à la bonne tenue des écoles. Une sorte d'émulation s'établit et les perfectionnements réalisés sur un point profitaient peu à peu à la nation entière. Les idées nouvelles émises par J.-J. Rousseau dans son *Emile* trouvaient accueil chez le prince régnant du petit Etat de Dessau ; le gouvernement de Frédéric II encourageait les efforts de Hecker et se prêtait aux perfectionnements suggérés par Rochow. Encore aujourd'hui cette émulation continue : on remarque qu'en général les petits Etats ont l'avance sur les grands. Un tableau publié pour 1875-76 par les soins du bureau statistique de l'Empire allemand classe les conscrits des armées de terre et de mer selon les connaissances qu'ils apportent en arrivant sous les drapeaux. En tête du tableau se trouve le Wurtemberg, où la proportion des conscrits illettrés est de 0,00 pour 100. Viennent ensuite la Saxe, 0,30 ; la Hesse, 0,48, le grand-duché de Bade, 0,82. Les der-

niers rangs sont occupés par la Poméranie, 6,75, et la Prusse orientale et occidentale 9,86.

La troisième cause que nous avons signalée est la présence de grandes universités donnant l'enseignement supérieur. La cohésion qui existe en Allemagne entre les trois degrés de l'enseignement (supérieur, secondaire, primaire) n'a pas peu contribué au développement de l'école : aussi voyons-nous qu'aux époques où les universités sont florissantes (XVIe siècle, seconde moitié du XVIIIe siècle, XIXe siècle), l'instruction primaire prend une vigueur particulière. Cette influence s'exerce surtout au moyen des *séminaires d'instituteurs* (l'équivalent de nos écoles normales), dans lesquels viennent enseigner des professeurs sortis des universités et qui ont pour directeurs des hommes considérables par le savoir. De cette façon les progrès réalisés dans les régions supérieures de l'enseignement ne tardent pas à se faire sentir dans la préparation des jeunes maîtres et descendent rapidement jusqu'à l'écolier. Un autre moyen d'action résulte des conférences d'instituteurs régulièrement organisées dans chaque district, et dirigées par des hommes occupant une place éminente dans l'enseignement (*Schulräthe*). Les nombreux recueils pédagogiques (journaux, encyclopédies, traités spéciaux) mettent constamment en communication les hommes de science et les maîtres de la jeunesse. Enfin la partie élevée de la société allemande a toujours témoigné à l'école un intérêt qui en a aidé le développement, si bien que le célèbre philologue Jacob Grimm a pu dire que l'Allemagne est le pays des maîtres d'école, comme l'Italie ou l'Espagne celui des moines.

Depuis la création de l'empire allemand des mesures ont été prises pour préparer l'unification de l'Allemagne en ce qui concerne le système scolaire. Une *commission scolaire impériale* a été instituée en 1871, où la Prusse, la Bavière, la Saxe, le Wurtemberg, Bade doivent être représentés chacun par un délégué. Une conférence a été tenue à Dresde en 1872 pour délibérer sur un certain nombre de réformes : l'une des mesures les plus discutées est celle qui consisterait à enlever aux écoles leur caractère confessionnel pour leur attribuer uniquement le caractère d'écoles laïques régies et surveillées par l'État.

Malgré ces efforts et quelques autres, faits en ces dernières années pour hâter l'unification, il règne encore aujourd'hui entre les divers États une assez grande diversité en ce qui concerne l'administration et les règlements scolaires, le niveau et la nature de l'instruction. Aussi ne saurait-il être question ici de donner un tableau général. Nous renvoyons pour chaque pays aux articles spéciaux, *Prusse*, *Bavière*, *Saxe*, *Wurtemberg*, etc. Toutefois les traits suivants peuvent être notés : 1° L'enseignement obligatoire établi dans toute l'Allemagne (en Prusse depuis 1736; Saxe, 1764; Bavière, 1802, etc.). Cette obligation a passé dans les mœurs et ne soulève plus aucune opposition. Elle est sanctionnée par des amendes et même par la prison, prononcées contre les parents et tuteurs. En Prusse, sur 19 millions d'habitants, le nombre total des condamnations monte annuellement à quelques centaines, et le total des amendes à 2000 ou 3000 francs. 2° L'enseignement *primaire supérieur* établi depuis le commencement du siècle à côté de l'enseignement primaire proprement dit, sous le nom de *Bürgerschulen*, *Realschulen*, *Gewerbeschulen*, etc. La limite d'âge inférieure à laquelle l'écolier quitte l'école est généralement fixée à 14 ans. 3° L'enseignement des filles partout établi parallèlement à celui des garçons, et à peu près dans les mêmes conditions. « L'Écriture sainte, dit déjà le Règlement ecclésiastique de Halle (1526), n'appartient pas seulement aux hommes, elle appartient aussi aux femmes, qui attendent comme eux le ciel et la vie éternelle. » Aussi les Règlements du XVIe siècle prescrivent-ils la création d'écoles de filles. Si beaucoup de ces écoles se sont fait longtemps attendre, elles existent partout aujourd'hui. Il est peut-être bon de remarquer qu'à l'envers des Etats-Unis qui confient l'éducation des garçons aux femmes, l'Allemagne n'a employé presque partout jusqu'en ces derniers temps que des hommes comme instituteurs et directeurs des écoles de filles. Les écoles normales d'institutrices sont encore des innovations très rares. 4° L'enseignement *complémentaire* partout organisé d'une façon beaucoup plus méthodique qu'il ne l'a été ailleurs sous la forme de cours d'adultes. Il est dans la plupart des États facultatif et encouragé seulement par des sociétés, dont une entre autres, le *Bildungsverein*, a étendu son action sur toute l'Allemagne ; dans quelques autres il est obligatoire jusqu'à l'âge de 14, 16 et même 18 ans, sous peine d'amende soit pour l'apprenti, soit pour le patron. V. *Complémentaire* (*Enseignement*) 5° Les règlements sur l'enseignement mis en rapport avec l'édifice administratif et avec les lois militaires. Suivant le nombre des classes qu'elles possèdent, et suivant l'état des études, les écoles obtiennent le droit de délivrer des certificats qui conduisent à certaines places, emplois dans l'administration des postes, des télégraphes, dans l'intendance, ou à certaines prérogatives dans l'armée (volontariat d'un an). Ainsi la persévérance à suivre les cours de l'école et à aller jusqu'au bout des classes trouve un puissant stimulant ; l'autorité des maîtres est singulièrement accrue ; enfin les pères de famille et les communes ont intérêt à mettre et à maintenir les écoles dans un état qui leur procure ces priviléges.

La littérature pédagogique est d'une grande richesse. Sans parler d'écrivains plus anciens, comme Wolfgang Ratich (1571-1635) ou Amos Comenius (1592-1671), il s'est produit au dix-huitième siècle, sous l'action des idées de Locke et de Rousseau, un mouvement auquel ont pris part les plus grands esprits de l'Allemagne, comme Schiller (surtout dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*), comme Herder et Jean Paul (son livre sur l'éducation intitulé *Levana*) ; les philosophes Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, ont écrit sur l'enfant, sur la manière dont il naît à la vie intellectuelle et morale, sur le rôle de l'éducation, des pages qui comptent parmi les plus profondes et les plus belles de la littérature pédagogique. D'autres ont joint la pratique à la théorie : il faut citer surtout Basedow, Campe, Pestalozzi (Suisse d'origine, mais dont les écrits sont en allemand), Salzmann, Niemeyer, Frœbel, Diesterweg. Le principe fondamental de ces écrits, lequel, malgré les différences des tendances individuelles, se retrouve dans toute la *pédagogique* allemande, c'est qu'il faut éveiller et exercer par l'usage toutes les facultés de l'enfant, en réduisant autant que possible le rôle du maître à celui d'un directeur qui pose des questions, redresse les erreurs, guide la réflexion, fait naître les occasions d'apprendre, et au lieu de songer surtout à la répression, s'occupe de provoquer l'activité intellectuelle, morale, physique, et de fortifier la volonté et l'initiative. Ce principe, poursuivi dans ses dernières applications, depuis l'enseignement supérieur jusqu'aux jardins d'enfant, fait que les écrits des *hommes d'école* (*Schulmänner*) allemands sont une mine précieuse de bons préceptes et de modèles à suivre. La pédagogie allemande n'est pas restée toutefois sans reproche : un de ses défauts, c'est ce mélange de ferveur et d'hypocrisie qui a fait prendre une signification douteuse au nom des *piétistes*. Un autre travers, plus récent, est de dénigrer les nations étrangères et de chercher à produire artificiellement l'orgueil de race.

L'enseignement allemand présente ce caractère

particulier qu'il a eu un rôle dans la politique intérieure et extérieure. En un temps où l'Allemagne, souffrant de son morcellement, aspirait à l'unité, ces aspirations se sont fait jour d'abord dans les universités et dans les écoles, de sorte que les professeurs et les instituteurs ont préparé les voies aux diplomates et aux généraux de la Prusse. C'est à l'école aussi que le patriotisme germanique a été nourri, depuis 1806, par l'enseignement de l'histoire, de la littérature, par le chant, par les associations de gymnastique, par les fêtes nationales. « Il faut, disait après la défaite d'Iéna le roi de Prusse Frédéric-Guillaume III, que l'État regagne en force intellectuelle ce qu'il a perdu en force physique. A cet effet, je veux qu'on fasse tout pour étendre et perfectionner l'enseignement du peuple. » — De son côté, le ministre Stein écrivait : « Nous sommes partis de l'idée qu'il fallait inspirer à la nation entière un esprit de moralité, de religion, de patriotisme. » C'est dans ces espérances que le ministre Altenstein envoie une série de maîtres distingués à Pestalozzi, pour qu'ils s'approprient sa méthode et la rapportent aux écoles allemandes. Fichte réclamait comme un droit pour l'Etat l'éducation de tous les enfants. Ces idées ont porté leurs fruits. Il n'est pas douteux que la pédagogie, se faisant en quelque sorte l'auxiliaire et la préparatrice de la discipline militaire, est parvenue sur certains points à modifier le caractère de la nation. Les événements accomplis depuis 1866 et depuis 1870 n'ont fait qu'accroître l'importance de son rôle. L'Etat, voyant dans l'école un moyen de gouvernement et de propagande, s'exagérant peut-être la vérité de l'adage : « Qui tient l'école, tient l'avenir, » s'en est rendu exclusivement le maître, et s'en est fait un allié dans la lutte contre le clergé catholique, un instrument d'assimilation pour ses récentes conquêtes. Une loi votée par les Chambres prussiennes le 11 mars 1872 déclare que l'Etat a l'inspection de tous les établissements d'instruction, non-seulement publics, mais privés. L'influence laissée jusque-là au clergé a été restreinte. Les conférences d'instituteurs ont été employées à la discussion de sujets d'actualité. Dans les pays récemment annexés (Schleswig-Holstein, Alsace-Lorraine), l'intention de germaniser les populations au moyen de l'école a été hautement annoncée. L'Etat intervenant dans la rédaction des programmes, des préoccupations politiques ont pris place dans l'enseignement de la langue, de l'histoire, du chant, dans le choix des livres de lecture courante, dans la célébration des fêtes scolaires. L'avenir peut seul nous dire ce que produira cette nouvelle période où sont entrées l'école et la pédagogie allemandes.

Sur l'état de l'enseignement en Allemagne, on peut consulter : les célèbres rapports de M. Cousin (1832), le rapport de M. Baudouin (1865) ; Frédéric Monnier, *l'Instruction populaire en Allemagne, en Suisse et dans les pays scandinaves* (1866) ; de Laveleye, *l'Instruction du peuple* (1872). Les ouvrages allemands abondent : V. surtout Heppe, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens ;* Kehr, *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts.* Stoy, *Encyclopædie der Pädagogik ;* K. A. Schmid, *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (10 volumes).

[Michel Bréal.]

ALLIANCE ISRAÉLITE UNIVERSELLE (Œuvre des écoles de l'). — Dans le courant de l'année 1860, six israélites de Paris, un rabbin, deux professeurs, un avocat, un ingénieur et un négociant, frappés de l'état d'isolement dans lequel vivaient les israélites du monde entier, de la force des préjugés dont ils étaient encore victimes dans certains pays, de l'ignorance à laquelle ils semblaient condamnés en Orient, du peu d'influence dont jouissaient pour le bien commun ceux qui, plus favorisés, habitaient des pays libres, résolurent de jeter les bases d'une association sans caractère politique, sans préoccupation religieuse exclusive, uniquement destinée à réunir dans un intérêt de progrès général et de protection mutuelle leurs coreligionnaires dispersés sur tous les points du globe. Le plan de l'*Alliance israélite universelle* fut élaboré : les statuts furent rédigés ; la société était appelée à devenir « un foyer de progrès moral, de solidarité, de protection pour ceux qui souffrent à cause de leur qualité d'israélites ». L'*émancipation* était le but poursuivi ; l'*instruction*, le moyen employé. Un chaleureux appel, traduit dans toutes les langues, fut adressé à tous les israélites notables ; les adhérents répondirent avec empressement ; un *comité central* fut constitué à Paris, des *comités locaux* ou *régionaux* dans les autres pays où la population juive est nombreuse. Au bout de quelques années, les membres de l'*Alliance* se comptèrent par milliers ; et les gouvernements prêtèrent à l'œuvre naissante un appui sympathique. Nous n'avons à exposer ici que le rôle de l'*Alliance israélite* en matière d'instruction. Les premières écoles de l'*Alliance* furent fondées au Maroc, à Tanger et à Tétuan. En 1865, un nouvel appel recruta des souscripteurs pour l'œuvre spéciale des écoles. « Des écoles ! disait le *comité de l'Alliance israélite ;* d'un bout du monde à l'autre, c'est le cri de l'époque. L'homme mûr ne se prête plus aux enseignements nouveaux ; le vieillard les redoute ; le fanatique les repousse ; l'enfant est une terre bénie, prête à recevoir la bonne semence ; l'enfant sera le salut de ces peuples déshérités ! »

Les commencements furent pénibles ; il fallait vaincre les préjugés des israélites de l'Orient et du Maroc, louer, à distance, des locaux, trouver des maîtres disposés à s'expatrier, envoyer de Paris le matériel et les livres, intéresser à l'œuvre les riches indigènes, les autorités locales, les représentants des gouvernements européens. On pourvut à tout comme on put, grâce à l'activité du comité central, présidé par M. Adolphe Crémieux, qui avait succédé au savant M. Munk. Les libéralités du baron de Hirsch, banquier israélite de Constantinople, qui fit don d'un million à l'œuvre, permirent de lui donner une extension plus grande, et les écoles se multiplièrent dans les centres israélites, voués jusqu'alors à l'ignorance et à la dégradation.

La difficulté principale était de trouver des maîtres sachant le français et se faisant comprendre de ces populations arabes, turques, espagnoles, si peu préparées à recevoir l'instruction primaire. On décida de faire venir à Paris, dans une *école préparatoire* fondée par l'*Alliance*, quelques-uns des meilleurs élèves des écoles déjà créées, et d'en faire les instituteurs futurs des nouvelles écoles : c'était garantir le recrutement du personnel dans les conditions les plus avantageuses ; on forma de la même façon des institutrices, venues de l'Orient et de l'Afrique, et placées à Paris dans une institution spéciale, pour s'y préparer aux examens de la Ville, comme les garçons.

Voici quelles étaient en 1877 les écoles créées et entretenues par l'*Alliance israélite universelle*, avec le concours des notables indigènes et sous la protection des autorités consulaires et autres. La gratuité en est le principe ; mais les frais considérables qu'imposent ces écoles ont fait admettre la rétribution scolaire partout où une portion de la population était en état de la payer. L'école préparatoire est toute gratuite. Dans les autres écoles, le comité central pourvoit à la plus grande partie des dépenses, loue ou fait construire les maisons d'école, nomme les maîtres, achète les livres, reçoit des rapports détaillés, fait procéder à des inspections, etc. Outre les directeurs, qui sont professeurs de français, d'histoire, de géographie et de sciences élémentaires, il y a des maîtres d'hébreu, ordinai-

rement des rabbins, puis des professeurs de turc, d'arabe, d'anglais, d'espagnol, selon les localités; dans les écoles de filles, des maîtresses de couture.

Ecoles préparatoires de Paris. — 1° *Ecole de garçons.* Personnel, un directeur, professeur de français, deux prof. d'hébreu, huit prof. (littérature, mathématiques, physique et histoire naturelle, histoire et géographie, pédagogie, dessin, chant, gymnastique); dépenses: environ 36 000 fr. par an. Nombre actuel des élèves, 24, dont 4 de Bagdad, 2 de Choumla, 3 de Constantinople, 4 de Smyrne, 2 de Bourtelouk, 2 de Salonique, 2 de Samakoff, 1 de Jérusalem, 1 de Tanger, 1 de Tétuan, 1 de Volo. On y reste de trois à quatre ans. — 2° *Ecole de filles.* La fondation Bischoffsheim, de Paris, reçoit les jeunes filles de l'Alliance, moyennant une pension de 650 francs par an. Il y en a 10, venues de divers points du Maroc et de la Turquie. Les élèves ne sont chargées de diriger des écoles qu'après avoir obtenu le brevet de capacité.

Ecole agricole de Jaffa. Elle est destinée à enseigner l'agriculture aux jeunes israélites de la Palestine; elle est dirigée par un ancien élève de l'école préparatoire, secondé par plusieurs professeurs et par un jardinier en chef. Les élèves sont au nombre de 40, dont plusieurs orphelins. L'établissement coûte 40 000 à 50 000 francs par an.

Ecoles primaires. — En voici le relevé par ordre alphabétique, avec le nombre moyen des élèves, la proportion des gratuits et la date de la fondation :

Alep. — École de garçons (1869), 50 élèves dont 30 gratuits.
Andrinople. — Éc. de garçons (1847), 111 él., 47 gr. — Éc. de filles (1875), 100 él., 40 gr.
Bagdad. — Éc. de garçons (1865), 290 él., 120 gr.
Choumla. — Éc. de garçons (1867), 160 él., 93 gr. — Éc. de filles (1874), 60 él. 30 gr.
Constantinople (1875). — Éc. de garçons de *Balata :* 124 él., 64 gr. — Deux éc. de garçons de *Daghamami :* 170 él. — Ec. de garçons de *Galata :* 80 él., 50 gr. — Éc. de garçons, de *Haskeuï*, subventionnée, 80 él. — Éc. de filles de *Haskeuï :* 80 él., 40 gr.
Larache. — Éc. de garçons (1863), 75 él. gr. — Cours pour les jeunes filles.
Mogador. — Éc. de garçons (1875), 105 él., 81 gr. — Éc. de filles, en formation.
Roustchouk. — Éc. de garçons (1873), 209 él., 75 gr. — Éc. de filles (1874), 60 él., 20 gr.
Salonique. — Éc. de garçons (1873), 230 él., 52 gr. — Éc. de de filles (1874), 164 él., 55 gr.
Samakoff. — Éc. de garçons (1873), 110 él. gr.
Smyrne. — Éc. de garçons (1873), 137 él., 55 gr.
Tanger. — Éc. de garçons (1864), 285 él., 150 gr. — Éc. de filles (1866), 116 él., 47 gr.
Tétuan. — Éc. de garçons (1862). 365 él. gr. — Éc. de filles (1866), 125 él. gr.
Volo. — Éc. mixte (1865), 60 él., 36 gr. parmi lesquels des grecs et des catholiques romains.
Widdin. — Éc. de garçons (1872), 170 él., 158 gr. — Cours de jeunes filles, 14 él., 10 gr.

En outre, le comité de l'*Alliance* subventionne, à Bagdad, à Samakoff, à Tanger et à Tétuan un certain nombre d'anciens élèves mis en apprentissage, chez des patrons locaux, surveillés par un comité spécial; il y a 20 élèves par ville; cette mesure sera étendue à toutes les écoles.

Ainsi, les écoles de l'*Alliance israélite universelle* instruisent actuellement environ 3400 jeunes israélites des deux sexes, les initient aux langues, aux connaissances et à la civilisation de l'Occident, les mettent en mesure de gagner leur vie, d'entrer même dans les carrières libérales. Par là se transformeront insensiblement des populations très intelligentes, mais jusqu'ici ignorantes et misérables, victimes toutes préparées pour la persécution, et qui, chaque jour, s'émancipent par le savoir et le travail, en attendant que l'émancipation civile et politique leur soit définitivement assurée. Cette grande œuvre fait honneur au judaïsme contemporain; l'esprit en est essentiellement libéral; les résultats, en 15 ans, ont dépassé toutes les espérances des fondateurs. C'est une force civilisatrice de premier ordre. [Eugène Manuel.]

ALLIER (Département de l'). — Superficie, 730 830 hectares; pop., 405 743 hab.; 4 arrond.; 28 cantons; 317 communes.

Population d'âge scolaire. — D'après le recensement de 1876, l'Allier compte 56 282 enfants de 6 à 13 ans (28 892 garçons, 27 396 filles), il en comptait 54 115 en 1872 (27 924 g.; 26 191 f.).

1. Historique de l'instruction primaire.— *Avant* 1789. — L'ancien Bourbonnais faisait partie des diocèses d'Autun, de Bourges et de Clermont, diocèses qui n'ont jamais été considérés comme les plus arriérés de l'ancienne France. L'école d'Autun, dont on fait remonter l'origine au Ier siècle de l'ère chrétienne, fut de tout temps un des principaux centres d'instruction. Celle de Bourges, qui devint université, et celle de Clermont, classées parmi les plus florissantes des écoles épiscopales du VIe au VIIIe siècle (Guizot, *Hist. de la civilis.*, IVe et XVIe leçons), celles de Cluny, de Menat, d'Issoire, de Thiers, tinrent aussi un rang honorable parmi les écoles monastiques (*Hist. littér. de la France*).

Il serait donc singulier que le Bourbonnais fût resté étranger aux progrès de tous les diocèses dont il relevait. Dès le XVIe siècle, il possède un collége important, celui de Moulins (Cf. *Histoire du collége de Moulins*, par E. Bouchard), et d'autres petits colléges à Montluçon, à Gannat, à Cusset (*Rolland* et l'abbé *Terray*, Comptes rendus au parlement en 1762). Ces établissements secondaires n'auraient pu se recruter s'il n'y avait pas eu dans le pays des écoles inférieures. Les prescriptions si précises des *Ordonnances synodales* du diocèse d'Autun (V. *Bourgogne*), celles du *Rituel* de Bourges (V. *Berry*), concordent avec les résultats péremptoires des savantes recherches de M. A. de Charmasse sur l'*état de l'instruction primaire dans l'ancien diocèse d'Autun aux XVIIe et XVIIIe siècles.*

Bien que la plupart des paroisses auxquelles se rapportent les procès-verbaux de visite des archidiacres publiés par M. de Charmasse, soient en dehors du Bourbonnais, rien ne permet de supposer que cette partie du diocèse fût dépourvue de tous les moyens d'instruction dont jouissaient les paroisses environnantes. Au contraire, les quelques localités sur lesquelles on a trouvé des documents possèdent des écoles : à Diou, en 1669, « il y a un maistre d'école qui enseigne à lire, à écrire, l'arithmétique et les principes de la langue latine; il a 14 ou 15 écoliers de l'un et l'autre sexe qui sont ensemble, n'y estant qu'une classe; » à Saligny, en 1693, « petite école tenue par le sieur curé; » à Moulins, en 1737, la paroisse de Saint-Pierre a 6 maîtres et 12 maîtresses d'école; celle de la Madeleine 1 maître et 1 maîtresse (A. de Charmasse, p. 90-100). On trouve encore dans ce mémoire des détails très intéressants sur la fondation des écoles charitables à Moulins par l'abbé Aubery, qui y établit, en 1862, les frères des écoles chrétiennes pour les garçons, et les Filles de la Croix pour les filles.

M. Bouchard (*Hist. du coll. de Moulins*, p. 7-13) a prouvé par des extraits des registres de la ville, aux dates de 1424, 1445, 1516, 1529, 1534, etc., qu'il existait dès ces époques des écoles importantes à Moulins; il trouve de même un *rector scholarum* à Jaligny au XIIIe siècle, etc. Ces localités n'étaient certainement pas les seules en possession d'écoles et de maîtres : Ebreuil, Cusset, Saint-Pourçain, Sauvigny, etc., qui possédaient depuis longtemps des monastères, plusieurs autres qui avaient des collégiales, devaient, comme dans toutes les autres parties de la France, entretenir un certain nombre d'écoles élémentaires. D'un autre côté, il était pourvu à l'éducation des filles par les Dames de la Visitation, établies à Moulins en 1617; par les Ursulines, établies à Moulins en

1620, et à Montluçon en 1645. En résumé, il y avait des écoles déjà nombreuses et en voie d'accroissement dans le Bourbonnais quand éclata la Révolution française.

Depuis 1789. — Pour la période qui s'étend de la Révolution à la loi de 1833, les documents sont très-insuffisants. Le *Tableau de situation du département*, publié en 1802 dans la *Statistique des préfets**, ne consacre pas même un paragraphe aux écoles. Ce silence en matière d'instruction confirme peut-être indirectement ce que dit le préfet à plusieurs reprises sur « le peu d'aptitude, l'insouciance pour toutes nouvelles entreprises, l'inertie et l'apathie qui constituent essentiellement le caractère de l'habitant ».

L'*Almanach de l'Université* en 1813 n'attribue au département que 71 écoles primaires ; un des premiers préfets de la Restauration n'y connaît que 50 instituteurs.

Depuis 1833 l'instruction primaire dans l'Allier fait des progrès continus, mais trop lents pour que le département se rapproche beaucoup de la moyenne. A toutes les époques nous le trouvons parmi les derniers, comme on pourra le voir dans chacun des paragraphes suivants et par le tableau d'ensemble que nous tirons des diverses statistiques officielles depuis 1829 :

	Écoles.	Élèves.	Communes pourvues.	Communes dépourvues.	Total.
1829....	72	2,334	56	282	338
1837....	274	13,215	156	152	308
1840....	256	10,429	182	141	323
1843....	292	11,705	147	170	317
1850....	316	15,345	213	104	317
1861....	303	29,249	286	31	317
1863....	472	30,997	295	22	317
1866....	499	35,003	296	21	317
1872....	567	45,987	307	10	317
1876....	610	50,359	313	4	317

[A. Fayet.]

2. État actuel de l'instruction primaire. — Le département de l'Allier est arrivé à pourvoir d'écoles toutes ses communes, sauf 3 ; mais il n'a pas encore assez d'écoles de hameau.

Sur ses 317 communes, 288 sont propriétaires de leurs maisons d'école ; elles en possèdent ensemble 328. On n'en comptait que 28 en 1833.

Nombre d'établissements scolaires. — Le nombre des écoles primaires *communales* était de 90 en 1833, de 142 en 1840, d'environ 230 en 1850, de 264 en 1867, de 427 en 1872, de 481 en 1877.

Le nombre des *écoles libres*, qui était de 66 en 1833, de 135 en 1867, était de 141 en 1877.

Le département possède, en outre, 22 salles d'asile, qui comptaient 3347 élèves en 1875 et 3629 en 1876.

Population scolaire. — Le rapport de l'inspecteur d'académie pour 1877 comptait 38 419 enfants dans les écoles publiques, 14 146 dans les écoles libres ; total : 52 565 enfants inscrits à l'école, soit près de 16 enfants sur 100 habitants.

Il n'y en avait que 10 429 en 1840 sur 309 260 habitants, soit un peu plus de 3 élèves sur 100 habitants. Il y en avait 15 000 environ en 1850 ; la population scolaire a donc plus que triplé en 15 ans, tandis que le nombre des écoles n'a pas tout à fait doublé (de 320 écoles à 612).

Personnel enseignant. — Le nombre des instituteurs publics était en 1876 de 291 laïques et 11 congréganistes ; celui des institutrices, de 77 laïques et 102 congréganistes (dont 23 brevetées). Nous voilà bien loin de la statistique du conseil général de 1843, qui ne comptait dans le département que 19 institutrices, « la plupart religieuses des hospices, plus recommandables par leur dévouement que par leur capacité. »

Le traitement moyen des instituteurs titulaires variait en 1875 de 1196 (arrond. de La Palisse) à 1405 (Montluçon) ; celui des institutrices de 670 (Moulins) à 890 (Gannat), d'après M. J. Laurent (*Annuaire de l'instruction publique dans l'Allier*, 1876). Aujourd'hui, d'après les chiffres que veut bien nous communiquer M. l'inspecteur d'académie, les traitements moyens varient de 1146 fr. 59 (La Palisse) à 1423 fr. 76 (Montluçon) pour les instituteurs ; de 876 fr. 88 (Montluçon) à 955 fr. 90 (Moulins) pour les institutrices.

Maisons d'école et matériel scolaire. — Ce département est un de ceux où il reste le plus à faire pour donner aux écoles une installation convenable. Un des derniers inspecteurs d'académie a fait à cet égard une enquête dont les résultats, communiqués au conseil général, étaient qualifiés de « lamentables ». Il n'est pas rare, disait-il encore un an après cette enquête, « de rencontrer dans des salles, dans des granges, dans de vieilles chapelles abandonnées, d'une superficie de 30 à 40 mètres carrés, cent et jusqu'à cent vingt-cinq enfants entassés. » Il est juste de dire que c'est précisément l'accroissement rapide de la population scolaire en ces dernières années qui est en partie cause de cette insuffisance des locaux.

Le conseil général se préoccupe avec une sollicitude constante d'améliorer cette situation ; il inscrit à son budget des sommes considérables (30 000 fr. en 1875, 44 000 fr. en 1876, 48 000 fr. en 1877), pour constructions et réparations d'écoles. De 1872 à 1877, il a voté 247 032 fr. 43.

Ecoles normales. — Fondée en 1833, l'école normale d'instituteurs n'a fourni, en moyenne, qu'une douzaine d'instituteurs par an jusqu'en 1873. Elle compte depuis lors 14 élèves-maîtres.

Pour la préparation des institutrices, l'Allier n'eut de 1844 à 1873 que le cours normal fait par les dames Augustines, qui rendit pendant cette période les plus grands services : le département y entretenait 6 boursières ; l'Etat y entretient actuellement 20 bourses, distribuées sans concours à des religieuses du Tiers Ordre par la supérieure de la maison. L'école normale laïque d'institutrices, créée en 1873, eut des débuts assez pénibles. Elle compte 21 boursières du département ; le conseil général se propose d'en augmenter le nombre.

Mode d'enseignement. — Sauf les villes, où l'on a pu composer plusieurs classes d'enfants ayant le même degré d'instruction et donner avec succès l'enseignement simultané, le mode d'enseignement suivi dans les écoles de l'Allier est le mode mixte, c'est-à-dire que l'instituteur, pendant qu'il donne une leçon à une division, se fait remplacer dans les autres par des moniteurs. Encore cette manière de procéder est-elle entravée par le manque d'installation convenable : les tables, les tableaux noirs, les cartes, les livres, font trop souvent défaut, même dans des écoles de plus de 100 élèves. Il en résulte que maîtres et maîtresses sont obligés de revenir au mode individuel, notamment pour la lecture, au grand détriment de l'école. Dans le seul arrondissement de La Palisse, sur environ 6000 élèves, il y en a 1700 au moins qui attendent un an et souvent plus, qu'une place devienne vacante aux tables ; alors seulement commence le mode mixte ou plutôt l'école pour ces pauvres enfants. Il serait aussi puéril qu'injuste de rendre les instituteurs responsables de cette situation ; il faut plutôt s'étonner qu'ils en tirent, somme toute, d'aussi bons résultats. (Rapport de l'inspecteur d'académie 1876.)

Gymnastique. — Les exercices du corps seraient doublement nécessaires dans ces écoles où les enfants ne trouvent pas les conditions hygiéniques désirables. Aussi l'administration a-t-elle cherché à développer l'enseignement élémentaire de la gymnastique ; mais ni les communes ni les instituteurs, sauf de rares et méritoires exceptions, ne semblent répondre jusqu'ici à cet appel.

Certificat d'études. — Le certificat d'études a remplacé avantageusement les concours cantonaux. Il commence à être vu avec faveur par les maîtres, par les élèves, et ce qui importe le plus, par les familles. En 1875 il a été délivré 323 certificats d'études (dont 53 seulement pour les filles), en 1876, 486 (dont 84 obtenus par les écoles de filles).

Le conseil général est venu en aide à cette institution d'une manière intelligente et généreuse en accordant une somme de 1500 fr., à distribuer entre les instituteurs qui feraient recevoir le plus d'élèves au certificat. Il a voté également une autre somme de 1500 fr. pour ceux d'entre eux qui feront recevoir des élèves à l'École normale.

Conférences pédagogiques. — Elles sont malheureusement tombées en désuétude ; l'administration s'efforce de les rétablir.

Cotisations spéciales pour les livres scolaires. — Chaque élève payant verse chaque mois 10 centimes en plus de la rétribution entre les mains du percepteur. Le produit de ces cotisations sert à l'achat de livres scolaires, que l'instituteur choisit avec approbation de l'inspecteur et qui deviennent la propriété de l'école : subside indirect en faveur des enfants indigents.

Instruction des conscrits. — Dans la liste des départements classés d'après le nombre de conscrits sachant au moins lire, l'Allier était le 86e pour la période de 1827-1847, avec une moyenne de 811 illettrés sur 1000 ; il occupe le même rang de 1847 à 1866 (669 illettrés).

Le nombre des conscrits sachant lire était de 1867 à 1873 de 568 sur 1000. Enfin le dernier compte-rendu publié par le ministère de la guerre (1874) n'accuse plus que 393 illettrés sur 1000. Le progrès est donc bien marqué.

D'après le nombre total des conjoints n'ayant pas su signer leur acte de mariage de 1855 à 1873, l'Allier occupait le 83e rang pour les hommes (559 illettrés sur 1000), et le 72e pour les femmes (649 illettrés sur 1000).

ALLIZEAU. — « Marchand d'objets d'histoire naturelle et de curiosités, quai Malaquais, n. 15, à Paris » (ancien n. 15 supprimé par la construction du Palais des Beaux-Arts).

En dehors de son négoce, Allizeau était un savant et un inventeur. Il composa, de 1812 à 1820, trois séries de jeux instructifs, dont les deux premières portent le titre de *Métamorphoses ou amusements géométriques*. Elles sont composées de quinze petites plaquettes en bois de noyer, taillées régulièrement, de formes et de grandeurs variées. Le jeu consiste à composer, avec ces plaquettes, diverses figures géométriques, que l'on transforme successivement en d'autres figures par le déplacement calculé de quelques pièces ; on fait ainsi des étoiles, des polygones, des parquets, des grecques, des dentelures, etc., variés presque à l'infini.

Les deux petits volumes qui accompagnent ces séries contiennent des planches gravées donnant des exemples pour la composition des figures : dans le premier, 57 objets familiers, tels que vases, meubles, chaises, bancs, tables, lits, escaliers, portes, fenêtres, façades, etc. ; dans le second, 53 figures de géométrie très élémentaire ; 19 représentations d'outils, scie, compas, maillet, équerre, etc., et 31 édifices, palais, églises, tours, colonnes, ponts, etc. En tout, 160 figures formées avec les plaquettes.

Le troisième jeu a pour titre : l'*Architecture amusante, ou suite des Métamorphoses géométriques*. Il se rapporte aux solides, comme les deux premiers aux surfaces. Il est formé d'un parallélipipède divisé en quinze parties rectilignes, différentes et inégales. Ce sont des cubes divisés suivant la diagonale. Le tout est renfermé dans une petite boîte à coulisse de 8 centimètres sur 6.

Avec ce troisième jeu on fait non plus seulement des façades ou des surfaces, mais des constructions élevées, avec leurs épaisseurs proportionnelles et leurs principaux accessoires. Les meubles ont une profondeur, les maisons ont des cours, les châteaux des tourelles. Le livret donne 38 exemples de constructions ou « élévations perspectives », plus le plan géométral représentant les fondations et exécuté au moyen des surfaces empruntées aux premières séries.

Ce qui caractérise les jeux d'Allizeau et les distingue essentiellement de ces *jouets d'architecture* très dispendieux qui nous viennent d'Allemagne, c'est la préoccupation visible d'instruire tout en amusant, d'instruire par le charme que trouve naturellement l'esprit à créer sans cesse et par lui-même des combinaisons nouvelles. Les jouets allemands offrent à l'enfant des pièces toutes faites, des colonnes tournées, des frontons, des entablements, auxquelles le joueur n'a point *travaillé*. Après vingt-quatre heures de possession l'enfant en a assez, il est dégoûté de ce jouet invariable.

Allizeau, qui à cet égard devance Frœbel de longtemps, veut exercer l'instinct créateur de l'enfant. « J'ai composé ces jeux, dit-il, de manière à laisser aux joueurs le plaisir de chercher des combinaisons différentes des miennes : ils se prêtent à un grand nombre de sujets, que chacun pourra imaginer et varier à son gré ».

Ces *jeux* d'Allizeau, comme plus tard les *dons* de Frœbel, familiarisent l'œil et l'esprit de l'enfant avec la régularité, la symétrie des formes géométriques. « J'ai combiné les figures, dit-il, de manière à représenter le plus possible des objets réguliers. Ce genre d'amusement pourra donner du goût pour les premiers éléments de l'architecture et de la géométrie, dont la connaissance est indispensable dans la pratique des arts. » Allizeau pense aussi à l'indispensable auxiliaire de la construction : la coupe des pierres. Quatre pièces de chacun de ces jeux sont taillées en pierre d'angle, de sorte que l'enfant acquiert tout en jouant une idée exacte des conditions d'assemblage des pierres.

Parmi les figures de la deuxième série, 28 présentent de petits problèmes de géométrie très élémentaires. Ces figures — nouvelle analogie avec les procédés de Frœbel — sont quadrillées, c'est-à-dire recouvertes d'un réseau de petits carrés égaux. Le nombre de ces petits carreaux permet aux enfants de se rendre compte, par un calcul facile, de la grandeur comparative des surfaces et de leurs rapports entre elles. Ainsi la démonstration du problème d'Euclide relatif au carré de l'hypoténuse est rendue évidente par le seul aspect des carrés élevés sur les trois côtés du triangle rectangle. Le grand carré de l'hypoténuse est recouvert de 25 carreaux ; les deux autres carrés, moyen et petit, présentent, l'un 16, l'autre 9 de ces mêmes carreaux ; 16 + 9 = 25, donc le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés.

Ainsi les conditions essentielles de l'éducation des sens *, et même de toute éducation, amusement, instruction, stimulant intellectuel, variété dans les moyens, tout se trouve réuni dans cette œuvre sérieuse, bien que sans prétention scientifique ou pédagogique : elle devrait d'autant moins être oubliée chez nous, qu'une méthode étrangère ramène aujourd'hui dans nos classes enfantines quelques-uns des ingénieux procédés de notre compatriote. [Marie Pape-Carpantier.]

ALLOCATIONS. — V. *Subvention.*

ALMANACH DE L'UNIVERSITÉ. — C'est le premier annuaire de l'instruction publique qui ait existé en France. Le 1er volume parut en 1810 chez Brunot-Labbe, libraire de l'Université, sous le titre d'*Almanach de l'Université Impériale*, qui fut celui des années 1811, 1812 et 1813. La pu-

blication interrompue alors ne reprit son cours qu'en 1822 et se continua jusqu'en 1835 chez le même éditeur dans les mêmes conditions (petits volumes in-8 de quatre à six cents pages).

Elle passa en 1836 au nouveau « libraire de l'Université royale », L. Hachette, qui la continua dans une autre forme (in-8, de 2 à 300 pages) jusqu'en 1847.

Le première série de cette collection est particulièrement précieuse pour l'histoire des colléges communaux, dont elle permettrait presque de reconstituer la statistique année par année. De plus, quelques années (principalement 1811, 1813 et 1822) contiennent les seuls renseignements à peu près authentiques que nous possédions antérieurement aux tableaux de M. Dupin et à la statistique de M. de Montalivet sur l'état de l'instruction primaire en France, soit comme travail original, soit comme résumé des comptes rendus de la *Société pour l'instruction élémentaire*.

On y trouve aussi chaque année le texte des lois, règlements et autres documents officiels, relatifs à l'instruction publique. (V. *Annuaire de l'instruction publique*.)

ALMANACH DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE OU ALMANACH DES INSTITUTEURS. — Sous ce titre ou sous des titres très analogues ont paru à diverses époques, en France et à l'étranger, des almanachs expressément composés en vue de l'enseignement primaire et de son personnel. Quelle idée en effet devait paraître plus naturelle, d'une plus facile exécution et d'un succès plus vraisemblable? Toutes les professions ont leur almanach spécial. Et peu de livres sont aussi souvent feuilletés que ce livret modeste, où trouvent réunis mille renseignements dont les uns sont nécessaires à tout le monde, dont les autres répondent aux besoins particuliers et techniques de chaque profession.

L'instituteur, plus que personne, a besoin de ce secours, lui qui est exposé à tant de questions faites à l'improviste, lui qui, en classe, à la mairie, à l'église, dans la rue, peut être à chaque instant consulté, sinon comme un oracle, du moins comme un homme de ressource sur qui l'on compte parce qu'on le sait instruit, renseigné et obligeant. Que ne demande-t-on pas à un instituteur dans son village? Tel a besoin de savoir une date, tel une adresse, tel autre un tarif de poste ou de télégraphe, celui-ci la valeur d'une monnaie étrangère, celui-là le texte d'une loi récente. C'est à l'instituteur qu'on a recours. Un almanach qui, outre le calendrier proprement dit, lui donnerait la réponse à la plupart de ces petites questions de la vie usuelle, l'aiderait souvent à rendre service.

C'est ce qui a déterminé à plusieurs reprises une tentative en ce sens. Nous ne citerons que les deux principales : l'*Almanach des instituteurs*, publié par la maison Delalain en 1850 et qui n'eut pas assez de succès pour reparaître les années suivantes; l'*Almanach de l'instruction primaire*, par MM. Pichard, Demkès et Defodon, édité en 1872 et 1873 par la maison Hachette et dont la publication a été aussi abandonnée.

Plus heureux que ceux de France, les instituteurs allemands ont à leur usage plusieurs de ces modestes et utiles publications. La plus connue est le *Deutscher Lehrerkalender* (*Almanach des intituteurs allemands*), fondé chez l'éditeur Morgenstern à Breslau par un instituteur distingué, Emile Postel, et continué depuis la mort de Postel (1876) par M. J. Herold. Il se compose chaque année de deux petits fascicules; l'un contient, outre le calendrier, un agenda avec éphémérides * historiques, surtout celles qui intéressent particulièrement l'histoire de l'instruction publique; une liste des maisons royales et princières, les tarifs postaux et télégraphiques, le tableau comparé des monnaies, les résumés de la statistique de la population pour l'Allemagne et l'Europe, enfin différents cadres tout préparés, les uns pour marquer les notes hebdomadaires ou mensuelles des élèves, les autres pour l'emploi du temps des différentes classes, pour les résumés de conférences pédagogiques; le tout forme un petit portefeuille de poche. L'autre fascicule contient le résumé très bien fait des lois anciennes et récentes relatives à l'instruction primaire, la liste des principaux fonctionnaires de cet enseignement dans tout l'empire allemand, quelques articles de statistique scolaire comparée, la nécrologie de l'année précédente, une liste des récentes publications pédagogiques. — V. *Annuaires*. Les instituteurs belges possèdent aussi, depuis janvier 1878, un almanach de l'enseignement (Bruxelles, imprimerie Cooper).

ALPES (Département des **BASSES-**). — Superficie, 695 410 hectares; pop., 136 166 habitants; densité de la pop., 19 hab. par kil. carré. Ce département est donc un des moins peuplés de France, et par malheur il se dépeuple tous les jours. En 30 ans, la population a diminué de plus de 20 500 âmes. Elle était en 1846 de 156 675 habitants. De 1872 à 1876, elle a encore baissé de 3066 habitants. — 5 arrondissements : Digne, Forcalquier, Sisteron, Barcelonnette, Castellane; 30 cantons; 251 communes.

Population d'âge scolaire. — D'après le recensement, on compte 16 839 enfants de 6 à 13 ans (8502 garçons, 8337 filles). En 1872, on en comptait 17 815, savoir 8944 garçons et 8871 filles.

* **1. Historique de l'instruction primaire.** — Le besoin d'instruction s'est fait sentir ici plus vivement qu'ailleurs, en raison des loisirs que la suspension forcée des travaux agricoles laisse aux habitants emprisonnés dans les neiges pendant les longs mois d'hiver. Dès le XVe siècle, il existait dans ces montagnes des communautés vouées à l'enseignement populaire.

A défaut de congrégations enseignantes, lorsqu'on n'avait sur place ni curé ni vicaire pour se charger d'instruire les petits enfants, on confiait la régence à des maîtres laïques, choisis et payés par les parents. Ces fonctions de régent étaient tantôt remplies par les moins ignorants de la localité, tantôt par des jeunes gens des environs de Gap ou de Barcelonnette qui venaient des montagnes *la plume au chapeau*. — V. *Alpes* (*Hautes*). — Moyennant un prix minime le maître recevait les enfants chez lui, la plupart du temps dans une ecurie, où, sans combustible, on avait un peu de chaleur. Une planche clouée sur quatre pieux enfoncés dans le fumier, c'était à peu près tout le mobilier scolaire. Et cet état de choses a duré en maint endroit jusqu'à une époque récente; il existait encore à La Condamine par exemple il y a trente ans, puisque le 10 mai 1846 le conseil municipal de cette commune croit devoir défendre aux instituteurs de donner l'enseignement dans l'écurie, et « les oblige à acheter des poêles et des bancs. La commune, pour les dédommager, vote 50 francs pour les poêles et 60 pour les bancs.»

L'école, en général, ne durait que l'hiver; la rareté, la cherté des ouvriers ruraux faisaient une nécessité d'employer les enfants aussitôt que possible au travail des champs. Dans certaines communes pourtant on rendit de bonne heure l'école permanente. Pour y parvenir on avait parfois recours à des expédients singuliers. Voici celui qu'emploie la commune d'Angles en 1776 : « Le sieur consul a représenté qu'il serait utile pour le public de fixer dans cette communauté un maître d'école pour toute l'année, au lieu de six mois comme on le pratique depuis quelque temps. D'ailleurs n'y ayant point ici de chirurgien pour faire les barbes, le sieur Jean-Pierre Jayme, qui régente les écoles de cette communauté depuis deux ans, s'est offert pour faire l'un et l'autre, c'est-à-dire qu'il pourra raser chaque semaine le jour de vacance, et

ainsi la classe ne souffrira pas, le tout moyennant les gages de 200 livres par an. » Le conseil, à l'unanimité, vote cette somme. (Extrait inédit du registre des délibérations de la commune, 24 mars 1776.)

Ce Jayme n'est pas le premier barbier maître d'école : le 15 octobre 1725, les consuls de Volonne, assistés de quatre prêtres et des notables du lieu, se rendent à la mairie pour la *dispute des écoles*, et nomment régent (avec 50 livres de traitement), de préférence à un chapelain des Pénitents blancs, « le sieur Bellier, perruquier de Sisteron, qui avait subi l'interrogat sur sa foi, sur les principes de la grammaire et de l'arithmétique, traduit sur le bréviaire un sermon de saint Léon et répondu pertinemment sur toutes les matières. »

La « dispute des écoles » était un très ancien usage. A Digne, dont la communauté avait, dès le xve siècle, deux écoles distinctes, l'une primaire, l'autre secondaire, une délibération de 1546 nous montre la régence des écoles mise au concours en ces termes : « MM. les Consuls aient à faire savoir à tous ceux qui veulent les écoles de la présente ville, que les écoles se bailleront au premier jour de dimanche après la foire franche (de la Toussaint), *au plus sçavant d'eux*. »

On conçoit que pour les petites paroisses les choses se passaient plus simplement, sans concours, sans examens, partant sans garanties sérieuses. On faisait appel aux hommes de bonne volonté, de toute profession, de toute provenance. Après 1789, la commune de Blieux donne encore 30 francs par mois à un notaire, pour continuer l'instruction de ses compatriotes, en tenant la classe dans sa propre maison. Au notaire succède le vicaire, puis un chirurgien, etc. Bref, on s'arrangeait comme on pouvait, pour instruire économiquement « la petite jeunesse ». Dans les villages il fallait encore se contenter à moins : un cultivateur sachant lire et écrire couramment, un marchand ambulant, parfois un simple journalier, faisaient pendant l'hiver l'office de maîtres d'école.

Généralement le pauvre régent, limitant ses exigences, ne demandait qu'à gagner son pain. Le 7 avril 1700, le conseil de Mane délibère unanimement que, « pour donner au sieur Bouqueronde *moyen de pouvoir subsister*, tous les enfants qui iront à l'école paieront, savoir, ceux qui écriront, 8 sols, et ceux qui n'écriront pas, 4 sols par mois, somme que ledit sieur exigera de chacun de ses enfants, fors de ceux qui l'ont nourri et de ceux qui le nourriront à l'avenir ; et au cas que dans l'avenir trouve de nourriture, le temps qu'il sera nourri, ne pourra exiger aucune rétribution de ses enfants. »

Remarquons ici que même au siècle passé il n'est pas absolument rare de voir l'instruction donnée gratuitement aux enfants de familles pauvres.

En pareil cas on indemnisait d'ordinaire l'instituteur de la perte qu'il subissait. Par exemple, en 1728, le conseil de Simiane donne « 45 écus par an au sieur Paly, maître d'école, à la condition *de ne demander rien aux pauvres*, et les autres paieront à l'accoutumée. »

Le principe de la gratuité absolue existait à Volx en 1742 pour tous les garçons. Par un traité du 29 octobre 1742, l'instituteur s'oblige moyennant 150 livres payées par la commune « d'enseigner de tout son pouvoir tous les enfants de ce dit lieu, *tant riches que pauvres*, qui lui seront envoyés par les habitants, à l'exception des filles, qui paieront à l'ordinaire et seront séparées des garçons. »

En général le traitement fixe et la rétribution scolaire se combinaient au profit de l'instituteur. En date du 16 août 1788 les consuls de la communauté de Volonne donnent par contrat « le soin et conduite de la jeunesse dudit lieu à Pierre Peytral, qui s'oblige à faire la classe régulièrement deux fois par jour, enseignant lecture, écriture, arithméque, sans rien céler de tout ce qui est en son pouvoir, sans oublier le catéchisme et les offices, moyennant le salaire de 90 livres par an. Outre et par-dessus lequel salaire, le sieur Peytral exigera de chaque écolier les mois. Et ce, conformément au rôle qui lui sera remis de la part des sieurs consuls, dans lequel rôle le prix de chaque mois sera taxé par eux suivant la classe des écoliers. »

Les petites écoles eurent nécessairement à souffrir au cours de la période révolutionnaire ; cependant elles se maintinrent pour la plupart, et même on en créa çà et là de nouvelles. Ainsi, à Castellane, on charge le citoyen Hyacinthe Bernard « d'éduquer les jeunes citoyens et de leur faire *humer* les bases et les principes de la grande République », (Délib. 13 nov. 1792). A Vachères, la municipalité nomme « un éducateur public », François Roux, fixe son traitement à 450 livres et déclare que les enfants ne paieront rien (Délib. 13 oct. 1793). Au Revest des Brousses, on alloue à l'instituteur Mouriez 200 livres en sus de la rétribution, fixée à 20, 15 et 10 sols par mois suivant la classe, avec obligation pour chaque élève d'apporter son bois de chauffage (Délib. 2 nivôse an III).

Le maire des Omergues, le 15 nivôse an III, annonce au conseil que, par décision « des citoyens administrateurs du district, les instituteurs seront élus par un jury établi à Sisteron ». Cette mesure prouve que la loi du 27 brumaire an III fut mise en vigueur dans les Basses-Alpes.

Jusqu'alors on s'était peu occupé des filles de la classe pauvre, qui restaient généralement dans l'ignorance. Il y avait cependant quelques exceptions :

En 1616, le conseil de la ville de Digne donne ordre aux consuls de pourvoir la ville d'une femme capable pour enseigner les jeunes filles à la lecture, couture, et les instruire aux bonnes mœurs, moyennant 12 écus de gages pour une année. En 1688, le conseil de Mane accorde une somme de 17 livres à une maîtresse d'école « pour apprendre à lire et à écrire aux filles et avoir soin de l'éducation d'icelles, attendu que c'est le bien du public ». Avant 1700, une école gratuite de filles existait à Annot, ayant pour fondatrice Mlle Marie Rabiers de Château-Redon. Une autre est créée en 1750, par la libéralité du curé Antoine Robion. Mais ces exceptions ne s'appliquent qu'à des localités privilégiées. La plupart des communes étaient encore au commencement du siècle dans la situation que fait connaître ce mot du maire de la commune de Riez (Délib. 15 mai 1813), commune qui avait eu cependant deux institutrices nommées en 1792 : « L'éducation des filles serait *sans espoir* parmi nous, sans l'arrivée à Riez de Mme Miremont, ex-religieuse, qui vient de se vouer à l'éducation des demoiselles, autant par principe de religion que par intérêt. »

2. État actuel de l'instruction primaire. — La situation scolaire du département ne suit heureusement pas la marche décroisssante de la population. Dans plusieurs communes où la population générale a diminué, la population scolaire s'est accrue. Et à prendre l'ensemble du département, le progrès est assez sensible.

Nombre d'écoles. — Les écoles communales sont aujourd'hui au nombre de 489 (dont 132 spéciales aux garçons, 112 spéciales aux filles et 245 mixtes). Il n'y en avait que 455 en 1867, que 410 en 1850. Mais le nombre des écoles libres a diminué. De 54 en 1867, il est descendu à 37 (dont 4 de garçons et 33 de filles).

Le département n'a encore que 15 *salles d'asiles*.

Nombre d'élèves. — Les 526 écoles communales ou libres comptent 19 831 élèves, savoir :

Dans les 489 écoles communales.....	Garçons.	9 869	18 201
	Filles...	8 332	
Dans les 37 écoles libres.	Garçons.	202	1 630
	Filles...	1 428	

Ce qui donne le total de. { Garçons. 10 071 / Filles... 9 760 } 19 831

Pour comparer ce nombre à celui des enfants de 6 à 13 ans recensés, il en faut déduire :

784 garçons 818 filles	au-dessous de 6 ans.	
1935 garçons 1606 filles	au-dessus de 13 ans.	
5143 élèves en dehors de l'âge scolaire.		

Il reste donc dans les écoles

Garçons de 6 à 13 ans	7352..	14 688
Filles de 6 à 13 ans	7336..	

Soit, en comparant avec les chiffres de la *population d'âge scolaire* cités en tête de cet article, un déficit de deux mille à deux mille cinq cents enfants.

Les 15 salles d'asile ont reçu..... { Garçons. 691 / Filles... 810 } 1501

Gratuité. — Sur les 526 écoles publiques et libres, 20 sont gratuites, 485 en partie payantes et 21 exclusivement payantes.

La majeure partie des élèves paient la rétribution scolaire : on compte 11 624 élèves payants contre 8207 gratuits ; la proportion des élèves gratuits ne dépasse donc guère 40 p. 100 ; ce n'est pas nous qui nous en plaindrons, car la gratuité sans l'obligation ne nous semble pas avoir une influence heureuse sur l'effectif réel de la fréquentation.

Le taux de la rétribution suivant les communes varie de 1 à 2 fr. Les abonnements à l'année sont assez nombreux.

Personnel enseignant. — On compte :

INSTITUTEURS PUBLICS.

Titulaires.	Dans les chefs-lieux.	231	264	347
	Dans les sections...	33		
Adjoints.	Dans les chefs-lieux.	32	83	
	Dans les sections...	51		

INSTITUTRICES PUBLIQUES.

Titulaires.	Dans les chefs-lieux.	119	141	215
	Dans les sections...	22		
Adjointes.	Dans les chefs-lieux.	32	74	
	Dans les sections...	42		
	Ensemble.....			562

L'élément laïque domine de beaucoup dans le personnel enseignant des écoles publiques. Sur 489 écoles, les laïques en dirigent 437 (122 de garçons, 70 de filles, 245 mixtes), recevant au total 14 263 enfants. Les congréganistes n'en dirigent que 52 (10 de garçons, 42 de filles), recevant 3938 enfants.

Quant aux écoles libres, il y en a 18 laïques (3 de filles, 15 de garçons), recevant ensemble 481 enfants, et 19 congréganistes (1 de garçons, 18 de filles), recevant 1149 élèves.

Maisons d'école et matériel scolaire. — Des bâtiments affectés aux écoles publiques, 257 appartiennent aux communes, 232 à des particuliers. Sur l'ensemble des 489 locaux, 261 sont réputés convenables, 94 peu convenables et 134 défectueux. La situation a besoin d'être améliorée, tant pour l'installation des écoles que pour le logement des instituteurs. On déplore également, en plus d'un endroit, l'insuffisance du mobilier scolaire, le mauvais état des bancs et des tables, le manque d'ardoises, l'absence de tableaux noirs, l'emploi trop rare encore des cartes murales, outils indispensables de l'école même la plus élémentaire.

Bibliothèques et musées scolaires. — Le nombre des bibliothèques s'est accru de 36 depuis l'année dernière. En 1875, le nombre de volumes à prêter ne dépassait pas 8941. En 1876, il est de 12 621. De 2338, le nombre des prêts s'est élevé à 6728.

L'œuvre des musées scolaires, moins avancée, commence pourtant à prendre une heureuse extension : grâce au zèle des inspecteurs primaires, il en existe déjà dans 64 écoles.

Caisse des écoles. — La caisse des écoles, destinée à assurer la fréquentation de la part des enfants pauvres, n'existe encore que dans 15 localités. C'est cependant une œuvre vraiment philanthropique. On doit en dire autant des caisses d'épargne scolaires, encore peu répandues dans ce département, où la pauvreté des populations rurales exclut toute idée de capitalisation.

Certificat d'études primaires. — Cette institution, qui vient d'être introduite, a produit cette année ses premiers résultats : 155 enfants ont pris part aux épreuves ; 91 les ont subies avec succès. Il est question d'organiser des examens et d'établir une sanction du même genre pour les cours d'adultes.

Cours d'adultes. — S'ils restent encore au-dessous du chiffre qu'ils avaient atteint un moment lors de l'élan extraordinaire imprimé à ces classes nouvelles par M. Duruy, ils tendent néanmoins à se relever : de 248 en 1869, ils étaient descendus à 192 en 1872, à 136 en 1875 ; ils sont remontés en 1877 à 194 (145 pour hommes, 49 pour femmes).

Le nombre des élèves s'est élevé, en un an, pour les hommes de 1719 à 2242 et pour les femmes de 404 à 568, augmentation de 687 élèves.

Enseignement agricole. — Une ferme-école, destinée à former de bons chefs de culture, de bons contre-maîtres ruraux, a été fondée en 1849 sur le domaine de Paillerols, au plan des Mées. Elle compte en moyenne 33 élèves.

École normale et cours normaux. — Sur 294 instituteurs laïques, 211 sortent de l'école normale de Barcelonnette, 1 d'une école normale d'un autre département, 39 du collége de Digne, 43 d'écoles autres que les écoles normales. — Sur 133 institutrices laïques, 71 sortent du cours normal de Digne, 3 d'écoles normales départementales, 59 d'autres établissements.

L'école normale, qui a fourni les deux tiers des instituteurs des Basses-Alpes, fut fondée à Barcelonnette en 1833. Ce n'est qu'à partir de 1836 qu'elle eut des professeurs spéciaux ; auparavant l'enseignement y était donné par les professeurs du collége fondé en 1646.

Quant au cours normal qui nous a déjà donné plus de la moitié des institutrices des Basses-Alpes, il existe à Digne depuis 1856 et est confié aux Sœurs de la doctrine chrétienne.

De part et d'autre, on travaille avec conscience, et ces généreux efforts ne manqueront pas de contribuer puissamment aux progrès de l'enseignement populaire. [J. Habert.]

ALPES (Département des **HAUTES-**). — Superficie, 553 419 hect. (ou environ 558 960 hect. en y ajoutant les parties non cadastrées, c'est-à-dire les glaciers et la haute montagne) ; 119 094 hab. (au lieu de 118 898 en 1872) ; densité de la pop., 21 hab. par kil. carré. — 3 arrond. : Gap, Briançon, Embrun ; 24 cantons ; 189 communes. L'arrondissement de Gap (14 cantons) forme, pour l'inspection primaire, deux circonscriptions : Gap (5 cantons) et Serres (9 cantons).

Population d'âge scolaire. — D'après le recensement de 1872 il y avait 17 230 enfants de 6 à 13 ans (8870 garçons, 8360 filles) ; d'après celui de 1876, il y a 16 977 enfants (8756 garçons, 8221 filles), soit 14.27 enfants pour 100 habitants.

1. Historique de l'instruction primaire. — Le principal document à notre connaissance, en dehors de ceux que pourrait faire découvrir un dépouillement complet des archives locales, est le « *Mémoire sur la statistique du département* adressé au ministre de l'intérieur par le préfet Bonnaire, le 5 pluviôse an IX. » (V. *Statistique des préfets.*)

« Presque partout en France, dit-il, l'instruction a été négligée : ici elle est nulle. De tout temps, avant comme depuis la Révolution, la plus grande partie des habitants des villages du Gapois et du

Serrois parlant leur patois grossier et ne soupçonnant même pas qu'il fût utile de savoir lire et écrire, végétaient dans leur sphère étroite et laissaient leur exemple pour héritage à leurs enfants. » Ils ont du reste, ajoute-t-il, « de l'esprit naturel, de l'intelligence, mais qui se développent peu faute de moyen de les exercer, » faute surtout de relations avec le reste du pays. « Il y a 50 ans, un homme de Gap, partant pour Paris, prenait plus de précautions, faisait plus de dispositions qu'un commerçant qui s'embarque pour la Chine. » Puis le préfet raconte ses efforts pour faire prospérer « les écoles républicaines », pour établir des écoles secondaires pouvant « remplir l'intervalle qui se trouve entre le premier et le troisième degré d'instruction ».

Quant aux écoles primaires élémentaires, elles ne sont point organisées : le défaut d'hommes capables, l'insuffisance des recettes municipales, peut-être l'opposition des prêtres (allusion à la Constitution civile du clergé), « tout semble conspirer pour empêcher la propagation des lumières. Quel pays cependant en aurait un plus grand besoin ? »

Bonnaire reconnaît une exception remarquable à ce triste état de choses. Et ici se place une page de son rapport qui est trop peu connue et qui fait trop d'honneur à un de nos arrondissements pour ne pas être recueillie ici :

« Pour trouver quelque désir d'apprendre et même une instruction réelle, il faut remonter dans le Briançonnais, pénétrer dans des vallées profondes et étroites, perdues en quelque sorte dans d'horribles précipices et qui sembleraient ne pouvoir être habitées que par des pleuplades de sauvages. C'est là qu'on sent le prix de l'instruction et que tous sans exception y consacrent leur jeunesse ; il est rare qu'un enfant n'y sache pas lire, écrire et même un peu de calcul ; mais c'est la suite d'un usage antique et de l'impérieuse nécessité. Le sol ingrat et resserré de ces vallées ne pourrait en nourrir tous les habitants ; d'ailleurs le défaut d'ateliers, de manufactures, les laisserait oisifs pendant l'hiver qui couvre la terre de plusieurs pieds de neige : de là une émigration périodique. Il a bien fallu chercher à s'utiliser dans les pays où l'on émigrait ; ainsi tous ceux qui ne connaissent pas d'arts mécaniques s'adonnent à lire, à écrire, à l'étude de la grammaire française, même latine ; et à l'approche de la rigoureuse saison ils vont peupler d'instituteurs l'ancienne Provence et en général les pays méridionaux. C'est même une chose curieuse de voir dans les foires considérables de l'automne ces instituteurs couverts d'habits grossiers, se promener dans la foule et au milieu des bestiaux de toute espèce, ayant sur leur chapeau une plume qui indique et leur état et leur volonté de se louer pour l'hiver moyennant un prix convenu. Ces bonnes gens donnent de nombreuses leçons pendant tout le cours de la journée ; dans les intervalles, ils rendent à peu près autant de services que des domestiques à gages, et on est surpris du très léger salaire qu'il demandent pour tant de peine. A la fonte des neiges, ils reviennent dans leur pays natal avec quelques écus qui paient une partie des contributions, et ils travaillent à la terre pendant toute la belle saison. Il est peu d'hommes qui utilisent autant leur existence et qui soient plus respectables aux yeux de la société. »

En résumé, disait le préfet, « si d'un côté les mœurs douces des habitants indiquent que l'autorité doit être toute paternelle, de l'autre une apathie profonde et une sorte d'inertie des populations exigent une volonté ferme, du nerf même dans les organes de la loi. Ce département est une mine qui n'a besoin que d'exploitation. »

L'histoire scolaire des Hautes-Alpes depuis 80 ans peut être considérée, on va le voir, comme la réalisation graduelle de cette devise.

2. État actuel de l'instruction primaire. — Pour apprécier les résultats que nous avons à signaler, il ne faut pas perdre de vue les conditions particulièrement défavorables que la nature des choses opposait dans ce département au développement de l'enseignement populaire, non plus que son point de départ si fort au-dessous de la moyenne.

Situation des communes. — Sur les 189 communes des Hautes-Alpes, 136 étaient dépourvues d'école en 1829. Mais le département mit un tel empressement à se conformer aux prescriptions de la loi de 1833, que dès 1837 il ne comptait plus qu'une commune sans école ; il n'en reste plus aucune depuis 1850. Les écoles de hameau se sont multipliées depuis vingt ans, de manière à faire face à tous les besoins.

Nombre et nature des écoles. — Ce département, qui, il y a juste 40 ans, possédait en tout 90 écoles communales, possède aujourd'hui 577 écoles publiques, 25 écoles libres et 12 écoles charitables : total 614 écoles pour 189 communes ; soit une moyenne de plus de 3 écoles par commune. Plus de 150 de ces écoles ont été créées depuis 1867.

On compte 577 écoles publiques, dont 144 écoles laïques de garçons et 3 congréganistes. Il faut ajouter aux écoles laïques 41 écoles mixtes et 229 de hameau, tandis que les congréganistes n'ont que 6 écoles mixtes et 12 de hameau.

Les écoles laïques de filles sont au nombre de 65 et les congréganistes de 77. Celles-ci comptent 5984 élèves, les laïques 6525.

La communion protestante compte 4 écoles de garçons, 4 de filles, 6 de hameau et 2 mixtes.

Les 25 écoles libres sont des établissements peu considérables, sauf les pensionnats de Saint-Joseph, de la Providence, quelques établissements spéciaux, l'orphelinat, l'asile des sourds-muets, etc.

Le nombre moyen d'élèves par école est de 44 et par maître de 40.

Population scolaire. — Voici le nombre actuel des élèves, et leur répartition par catégories d'écoles :

Ecoles publiques de garçons.....	9 624
Ecoles publiques mixtes : garcons.....	3 806
id. id. filles.....	2 795
Ecoles publiques de filles.....	9 059
Total des élèves dans les écoles publiques.....	25 284
Les écoles libres comptent :	
Garçons. 445 / Filles... 944 } ensemble.....	1 389
Total des élèves (écoles publ. et libres).	26 673

Discussion d'une apparente anomalie. — Comment se fait-il que ce département ait environ 27 000 enfants dans ses écoles, puisque le recensement ne lui attribue en nombre rond que 17 000 enfants de 6 à 13 ans ? Et cependant on compte encore 627 enfants illettrés ne fréquentant pas l'école en 1876.

Toutes les dernières statistiques du ministère de l'instruction publique arrivent à ce même et surprenant résultat. Celle de 1866, la dernière publiée, classait les Hautes-Alpes au septième rang, avec une moyenne de 17.11 élèves pour 100 habitants. Celles de 1872 et 1875-76, qui n'ont pas été publiées, mais dont les renseignements n'en ont pas moins d'intérêt, assignaient toutes deux aux Hautes-Alpes le premier rang quant au nombre d'élèves comparé à la population générale (22.58 él. p. 100 hab. en 1872 et 21.50 en 1875). Ainsi le département, n'ayant pour 100 hab. que 14 ou 15 enfants vivants (de 6 à 13 ans), en avait plus de 21 dans les écoles. La *population scolaire* excédait d'un tiers environ la *population en âge scolaire*.

Pour élucider ce point, l'administration a prescrit de relever l'âge des enfants inscrits dans les écoles en 1875-76 ; et l'enquête a montré qu'en effet il n'y avait dans les écoles publiques que 16 757 enfants de 6 à 13 ans, c'est-à-dire, à 200 près, le

nombre accusé par le recensement. Le reste, c'est-à-dire le tiers de l'effectif, se compose d'enfants ayant les uns moins de 6 ans, les autres plus de 13 ans. Ce relevé direct donne donc tout ensemble la confirmation et l'explication des chiffres en apparence inadmissibles que nous venons de transcrire.

Ajoutons que si l'on compare les départements en comptant non plus tous les élèves, mais seulement ceux de 6 à 13 ans, on arrive encore à trouver les Hautes-Alpes au premier rang : seul le territoire de Belfort a pour 100 habitants, 14.97 élèves de cet âge ; les Hautes-Alpes 14.10 (le Pas-de-Calais atteint 14.02 et deux autres seulement 13). C'est donc un fait avéré, bien qu'étonnant, que ce département, qui était il y a un demi-siècle au dernier degré de l'échelle, est arrivé au premier.

Fréquentation des écoles. — Si l'inscription des élèves donne au département ce rang si honorable, la fréquentation au contraire laisse encore bien à désirer. Elle est fort irrégulière dans la plupart des écoles, malgré les efforts de l'administration et des instituteurs : pendant toute la belle saison, les enfants sont employés à la garde des troupeaux. — Les écoles temporaires de hameau diminuent le mal, mais ne le suppriment pas.

Locaux scolaires. — Ce département est un des plus pauvres et des plus mal partagés pour l'installation des écoles. Sur 500 maisons d'école en 1872, l'administration en considérait 285, soit plus de la moitié, comme non convenables.

Rien n'est comparable au dénûment dans lequel un grand nombre de communes laissent encore leurs écoles : plafond bas, espace resserré, fenêtres insuffisantes, classe obscure, sans air, aspect misérable, c'est la réunion des conditions les plus défavorables pour la santé des enfants, pour leur développement physique et intellectuel. Telle salle où l'on réunit 50 ou 60 enfants n'a pas les dimensions nécessaires pour en recevoir 20 : maîtres et élèves sont condamnés à vivre dans une atmosphère où tout contribue à engourdir leurs facultés.

Aussi ce département est-il un de ceux qui ont accueilli avec la plus vive reconnaissance les projets et les efforts du gouvernement en faveur d'améliorations sans lesquelles l'œuvre des écoles ne peut donner que de très minces résultats, malgré les sacrifices que l'on s'impose de tous côtés.

Gratuité. — Les Hautes-Alpes comptent 556 écoles primaires payantes et 21 écoles gratuites. Ces diverses écoles reçoivent: 14 937 élèves payants et 11 555 gratuits ; soit 43,60 gr. sur 100 élèves.

Le produit total de la rétribution scolaire est de 74 345 fr. 26 ; c'est donc cette somme qui serait nécessaire pour établir la gratuité absolue.

Le total des rétributions payées par les communes pour les élèves gratuits s'élève à 28 366 francs.

La moyenne de fréquentation des élèves payants était en 1876, d'après la statistique dressée par les inspecteurs primaires avec le registre matricule et le registre d'appel journalier, de 4 mois 1 jour, celle des élèves gratuits de 5 mois 22 jours. La moyenne générale était de 5 mois.

Personnel enseignant. — Le nombre total des instituteurs et des institutrices publics et libres est de 667, savoir : dans les écoles publiques, 344 titulaires d'écoles publiques, 51 adjointes et adjoints attachés à une école principale et 243 adjointes et adjoints chargés d'écoles de hameau ; — dans l'enseignement libre, 8 instituteurs laïques, dont 1 protestant, 5 instituteurs congréganistes, 6 institutrices laïques, plus 14 institutrices congréganistes et 2 protestantes dirigeant des écoles mixtes de leur communion.

Situation des instituteurs. — Presque toutes les communes recevant des subventions de l'Etat pour le service de l'instruction primaire, les traitements des instituteurs sont pour la très grande majorité réduits au minimum ; aussi la circonscription des Hautes-Alpes a-t-elle plus particulièrement bénéficié des augmentations et des améliorations préparées par la loi du 19 juillet 1875.

Les mesures libérales prises par le gouvernement ont été un véritable bienfait pour les instituteurs des Alpes, qui ont à déployer toute leur énergie contre le dénûment le plus complet. Il faut faire ici la classe loin des ressources que le progrès moderne a mises à la portée des instituteurs du reste de la France, dans de tristes masures, n'avoir souvent d'autre logement que la classe même, sans mobilier, sans ressources, isolé pendant des mois au milieu des glaces et des neiges.

Aussi trouve-t-on généralement dans les Hautes-Alpes un personnel particulièrement sérieux, laborieux, énergique et qui comprend de mieux en mieux la nécessité d'une forte organisation pédagogique.

Conférences, Bulletin. — C'est dans les conférences cantonales que les instituteurs vont, pour ainsi dire, se retremper aux sources ; ils apprécient l'utilité de ces réunions où chacun profite du travail, du savoir et de l'expérience de tous.

Ils trouvent dans le *Bulletin de l'instruction primaire*, qui s'est beaucoup développé depuis deux ans, l'analyse des questions traitées en conférence et d'utiles directions pédagogiques.

Les avantages attachés au brevet par la loi du 19 juillet 1875 ont donné aux examens une nouvelle importance ; une vive émulation s'est emparée du corps enseignant ; les candidats se présentent plus nombreux et mieux préparés.

Salles d'asile. — Le département n'a que 5 salles d'asile (4 publiques, 1 libre), dont une seule est gratuite ; toutes sont dirigées par des sœurs. La salle d'asile gratuite reçoit à elle seule 290 élèves, les 3 autres 264, l'asile libre, 90 ; en tout, 644 enfants, remis aux soins de 5 directrices, 5 adjointes et 2 femmes de service.

La dépense totale des salles d'asile publiques s'élève à 2950 fr. (2400 pour traitements, 550 pour frais de loyer). Leurs ressources sont les suivantes : fondations, dons ou legs, 150 fr. ; revenus communaux et restes des centimes, 812 fr. 50, et rétribution scolaire, 1987 fr. 50.

Cours d'adultes. — Les cours d'adultes ont reçu l'hiver dernier une vive impulsion, grâce aux efforts persévérants des instituteurs, qui en comprennent toute l'importance.

31 cours se sont ajoutés aux 284 de l'année 1875-1876 ; sur ce total, 290 sont dirigés par les instituteurs ou institutrices laïques, 24 par les congréganistes. Sur 4816 élèves (dont 688 nouveaux en 1876), ces cours n'ont compris que 11 payants.

Les instituteurs des Hautes-Alpes ont d'autant plus de mérite que les communes leur viennent rarement en aide dans cette tâche ; 3 conseils municipaux seulement ont voté des fonds pour ces cours dont les directeurs et directrices ont dû faire des avances évaluées à 3577 fr.

La durée moyenne des cours est de 3 mois $^4/_5$ et de 10 heures $^1/_3$ par semaine. Sur 206 élèves qui ne savaient ni lire ni écrire en entrant, il n'en restait plus à la clôture que 7 entièrement dépourvus d'instruction : 39 avaient appris à lire, 91 à lire et à écrire, 51 y ajoutaient le calcul, et 18 quelques notions d'orthographe.

Ecoles normales. — L'école normale de Gap, objet de la sollicitude du gouvernement et du conseil général, a pris possession en 1876 de nouveaux et vastes bâtiments ; le matériel, le cabinet de physique, le laboratoire de chimie se sont enrichis. Les élèves augmentent par leurs propres recherches les collections et les herbiers. Une école primaire annexe est subventionnée par la ville.

L'école dispose de 26 bourses. Le recrutement des élèves est très facile ; les candidats se présentent en nombre triple des places disponibles.

Cet établissement, qui compte aujourd'hui 42 élèves, promet au département un corps d'instituteurs instruits et, ce qui n'importe pas moins, animés des sentiments généreux qu'il faut porter dans cette carrière pour la remplir dignement.

Cours normal. — Le cours normal d'institutrices de Gap, établissement modèle confié aux sœurs de Saint-Joseph et dont l'éloge n'est plus à faire, est divisé en trois années et compte 12 élèves, qui se partagent 9 bourses (6 de l'Etat, 3 du département).

Société de secours mutuels. — Cette institution, placée sous le patronage de quelques personnes influentes, de l'inspecteur d'académie, président, et de tous les chefs de service de l'instruction primaire, prend un développement remarquable. Les fonds de la société sont recueillis par les soins des inspecteurs primaires, et l'emploi ou le placement en est rigoureusement contrôlé par le conseil d'administration et la commission de permanence, dont les membres sont nommés par les sociétaires.

Bibliothèques scolaires. — Les 107 bibliothèques scolaires du département possèdent 9465 volumes (3817 prêts en 1876).

Les dons en leur faveur montaient à 521 fr., plus une subvention de 1200 fr. du conseil général et 350 fr. de cotisations, en tout 2071 fr.

Le goût de la lecture est très répandu ; il est favorisé ici par la difficulté des communications qui force les habitants à s'enfermer tout l'hiver

Caisse d'épargne scolaire. — Les conférences et le *Bulletin* ont recommandé les caisses d'épargne scolaires, qui ne sont pas accueillies partout avec la même faveur. Les administrateurs de la caisse d'épargne de Gap ont offert aux instituteurs leur concours et leurs bons offices pour les propager.

Colléges et pensionnats. — L'instruction secondaire compte dans le département cinq établissements (3 colléges communaux, 1 établissement libre laïque et 1 petit séminaire). On y peut rattacher encore deux pensionnats primaires de garçons à Gap (120 pensionnaires en moyenne) et 8 pensionnats de jeunes filles.

Institutions à créer. — Les caisses des écoles n'existent pas. Le certificat d'études primaires sera institué si le conseil général consent à voter les fonds nécessaires.

Les délégations cantonales n'ont pas été renouvelées et n'existent pas de fait.

Le département des Hautes-Alpes ne possède qu'un musée, installé à Gap, et dans la même ville une bibliothèque municipale, à laquelle est annexée une bibliothèque populaire.

Conclusion. — En résumé, bien que le département se soit littéralement transformé depuis un demi-siècle, il est encore loin d'avoir triomphé des difficultés particulières qui résultent de sa situation géographique et économique. A certains égards, il a encore à faire plus qu'il n'a fait ; mais après les progrès que nous venons de décrire, il n'est pas permis de douter des autres : le bon vouloir des populations répondra aux efforts de l'administration, au zèle du corps enseignant et au généreux appui de l'Etat. [L. Berger.]

ALPES-MARITIMES (Département des). — Superficie, 384 000 hectares ; population, d'après le dernier recensement, 203 604 habitants. Densité moyenne de la population, 53 habitants par kilomètre carré. Rang du département : le 83e pour l'étendue, le 82e pour la population, le 53e pour la densité de la population. — 3 arrondissements ; 25 cantons ; 152 communes.

Population d'âge scolaire. — Le recensement de 1872 accusait 22 076 enfants de 6 à 13 ans (11 899 garçons, 10 177 filles), soit 11.09 enfants pour 100 habitants. Celui de 1876 donne 22 615 enfants (11 426 garçons, 11 189 filles), soit 11.10 enfants sur 100 habitants ou 1 enfant pour 9 habitants. Le rapport du nombre d'enfants à la population totale n'a donc pas notablement varié depuis cinq ans.

1. Historique de l'instruction primaire. — Le département des Alpes-Maritimes se compose de deux parties : l'une qui a été détachée du Var et qui comprend les anciens évêchés de Grasse et de Vence ; l'autre qui, annexée une première fois à la France sous le premier Empire, l'a été définitivement le 13 juin 1860 : c'est l'ancien comté de Nice, formant aujourd'hui les arrondissements de Nice et de Puget-Théniers.

Les notes suivantes — que nous devons à l'obligeance de M. l'abbé Tisserand, aumônier du lycée de Nice — donnent une idée de la situation des écoles avant la Révolution :

« L'instruction était partout entre les mains du clergé, sous l'autorité épiscopale. Si les communes choisissaient, dès le XVIe siècle, les instituteurs au concours (*ad disputationem*), c'était presque toujours parmi les vicaires ou dans les ordres monastiques ; elles ne leur assuraient qu'une rétribution très modique, de 75 à 100 florins environ (somme équivalant à peine à une centaine de francs). Le plus ancien maître d'école dont fassent mention les archives est messire Martin Bodot, instituteur à Antibes en 1483 ; puis viennent ceux de Nice en 1513, de Vence en 1514, etc. Vers 1568, les écoles des villes prennent le titre de collége, les instituteurs celui de régent ; Vence même a son régent, qui est tenu de savoir le latin.

« Vers la fin du XVIe siècle, les ordres religieux sont appelés à la direction de nombreuses écoles : à Antibes, en 1559, les Bénédictins ; à Nice, en 1598, les Jésuites ; à Grasse, en 1606, les Ursulines et peu après les Visitandines, en 1611 les Oratoriens ; à Antibes, en 1631, les Augustines, etc. Au XVIIIe les établissements de ces congrégations et de plusieurs autres se multiplient. Les archives contiennent quelques réclamations de bourgs ou de villages demandant à conserver le privilége qu'ils ont de temps immémorial d'avoir un maître d'école, ce qui permet de croire que, même dans les campagnes, l'instruction n'était pas entièrement négligée. »

Depuis le commencement du siècle, nous n'avons pas de documents spéciaux sur l'histoire de l'enseignement (V. *Var*). Le beau rapport dont le préfet des Alpes-Maritimes avait commencé la publication en 1812 est resté inachevé avant d'être parvenu au chapitre de l'instruction (V. *Statistique des préfets*).

Lors de l'annexion en 1860, le comté de Nice était nominalement soumis à la loi piémontaise, qui avait institué quatre degrés d'écoles primaires, élémentaires et supérieures, sagement réglé les programmes, organisé la surveillance des écoles par l'inspecteur et par des « proviseurs » ou délégués de chaque *mandement*. Mais la plupart de ces excellentes dispositions étaient restées lettre morte : l'enseignement primaire supérieur n'existait pas, l'enseignement élémentaire des filles n'existait qu'à peine et seulement dans les villes ; 14 communes seulement sur 47 dans l'arrondissement de Nice possédaient une maison d'école ; dans plus des deux tiers des écoles le local était misérable, et le mobilier pire que le local ; le *minerval*, qui tenait lieu de rétribution scolaire, n'assurait pas aux instituteurs le strict nécessaire ; les conseils municipaux, aussi pauvres qu'économes, reculant devant toute dépense, ne parvenaient à conserver quelques écoles qu'en les confiant à des vicaires instituteurs, qui se contentaient pour leur double fonction de la moitié du traitement dû pour chacune d'elles, mais de qui aussi on aurait eu mauvaise grâce à exiger un service irréprochable.

Le gouvernement français pensa qu'il convenait de faire dès le premier moment les réformes es-

sentielles pour soumettre le nouveau département au régime commun : on licencia, en leur assurant de larges indemnités, les anciens instituteurs (Arr. min. du 25 août 1860) ; on fit faire par les inspecteurs primaires une sorte de voyage de reconnaissance dans ce pays nouveau, où ils eurent à convertir, commune après commune, la plupart des conseils municipaux, que glaçait la perspective d'un accroissement de dépenses. On arriva ainsi, non sans peine, à assurer aux maîtres le minimum de 600 francs. Pour alléger le fardeau imposé aux budgets, on établit une rétribution scolaire, mesure nouvelle pour ce pays ; enfin l'État fit les sacrifices nécessaires pour contribuer aux réparations et aux constructions les plus urgentes. Peu à peu on parvint à soumettre les institutions libres à l'observation de la loi française, à créer des cours d'adultes, des salles d'asile ; enfin une école normale fut installée à Nice dans une villa peut-être trop élégante, mais avec le temps elle améliora son organisation matérielle et pédagogique. Elle reçut entre autres élèves ceux des écoles *stagiaires* de Grasse, « institutions bâtardes, où les élèves-maîtres enseignaient avant de savoir, » et qu'on eut raison de supprimer.

Depuis lors, le progrès dans les choses scolaires a suivi une marche sinon rapide, du moins assez régulière.

2. État actuel de l'instruction primaire. — Il ne reste plus qu'une seule commune dépourvue d'école, par suite de l'éparpillement de sa population. Il n'en reste plus que 9 n'offrant aucun moyen d'instruction aux filles, ce qui est un progrès particulièrement notable dans un pays où il y a vingt ans l'idée d'instruire les filles passait pour une chimère, presque pour un danger. Ce qui manque encore, c'est un certain nombre d'écoles de hameau, indispensables ici plus que partout pour qu'il ne reste pas de groupes de population totalement déshérités d'instruction.

Écoles. — En 1875, on comptait 334 écoles publiques, dont 288 laïques et 46 congréganistes. Sur ce nombre, 111, soit le tiers, ont la gratuité absolue. Dans les 223 écoles payantes, les élèves admis gratuitement forment environ la moitié de l'effectif. Au total, 15 000 enfants environ sur 21 000 sont instruits gratuitement, soit les cinq septièmes de la population des écoles publiques. Les 89 écoles libres elles-mêmes, qui n'ont en tout que 4600 élèves, comptent un septième d'élèves gratuits.

Le personnel enseignant se répartit comme suit : 283 instituteurs publics (dont 54 congréganistes), 187 institutrices (dont 70 congréganistes).

Malgré les efforts déjà faits par le conseil général et par l'État, la situation matérielle exige encore des sacrifices. L'inspecteur d'académie signale 89 maisons d'école défectueuses ou insuffisantes, et dans le nombre une trentaine qu'il déclare « véritablement insalubres ».

Salles d'asile. — Le département possède 21 salles d'asile, comptant ensemble environ 3000 enfants.

Cours d'adultes. — Un moment très prospères, les cours d'adultes déclinent depuis quelques années (207 cours et 4540 élèves en 1875, au lieu de 216 cours et 5277 élèves en 1869). Ne serait-ce pas, comme le suppose l'inspecteur, « que ces cours par leur programme trop élémentaire ne répondent plus dans les grands centres aux besoins qui les ont fait instituer ? » et ne conviendrait-il pas de les relever par une organisation analogue à celle dont le département de la Seine a pris l'initiative ? (V. *Adultes.*)

Rang du département d'après la statistique des illettrés. — D'après les comptes rendus du ministère de la guerre, le nombre d'illettrés sur 1000 conscrits était de 363 en 1862, de 376 en 1863, de 383 en 1864, de 384 en 1865, de 372 en 1866, de 355 en 1867, de 342 en 1868, de 325 en 1869, de 310 aujourd'hui.

Le nombre des conjoints qui n'ont pu signer leur acte de mariage a été de 316 hommes sur 1000, et 582 femmes sur 1000 de 1860 à 1873.

ALPHABET. — L'alphabet est l'ensemble des signes par lesquels on rend chacun des sons d'une langue, consonne ou voyelle. Le nom d'alphabet dérive du nom des deux premières lettres de l'alphabet grec : *alpha*, A, *bêta*, B. Il est formé exactement comme le mot *abécédaire*.

La question de l'origine de l'alphabet est liée d'une manière indissoluble à celle de l'écriture. (V. *Ecriture ;* V. aussi, dans la IIe PARTIE, *Hiéroglyphes*, *Cunéiformes*, etc.).

Il semble que notre alphabet dérive des hiéroglyphes d'Egypte. Les écritures égyptiennes étaient un mélange de signes d'idées et de signes de sons, de caractères figuratifs, symboliques, syllabiques et alphabétiques. Vassaux de l'Egypte et continuellement en rapport de commerce avec la vallée du Nil, les Phéniciens empruntèrent à leurs voisins non-seulement l'idée de l'alphabétisme, mais encore la forme des lettres de leur alphabet. Leur alphabet paraît avoir rayonné presque simultanément dans toutes les directions. C'est de lui que procèdent tous les alphabets connus jusqu'à présent, ceux des langues sémitiques (hébreu, arabe, syriaque, himyarite, éthiopien), ceux des langues aryennes ou non aryennes de l'Inde, de la péninsule transgangétique et de l'Océanie (dévanagari, pali, tibétain, malais, etc.), ceux des langues européennes (grec, latin, italiote, celtibérien, runique, etc.). Les légendes de la Grèce primitive ont conservé le souvenir lointain de la migration des lettres. Elles racontent que le Phénicien Kadmos (*l'Oriental*) apporta de son pays le premier alphabet de seize ou dix-huit lettres *sidoniennes* ou *cadméennes*, que plusieurs héros fabuleux, Musée, Orphée, Linos, Palamède, auraient perfectionné ou complété au cours des temps. L'alphabet des colonies grecques de Campanie légèrement altéré devint l'alphabet latin, et l'alphabet latin est celui dont se servent aujourd'hui la plupart des peuples européens.

Cet alphabet, créé ou du moins remanié par des nations dont les langues différaient beaucoup par le son de nos langues modernes, ne rend plus aujourd'hui qu'imparfaitement les articulations qu'il est chargé de figurer aux yeux. De là résulte, pour le français et l'anglais surtout, l'extrême difficulté de la lecture d'abord, de l'orthographe ensuite. En français, par exemple, la valeur phonétique de chaque lettre n'est pas constante (ex. : *c*, *g*, *t*, *y*). Un même signe représente plusieurs sons (par ex. : *ll* dans *ville* et *fille*). Mais en revanche un même son est souvent représenté par plusieurs signes (ex. : *o*, *au*, *eau*, *aut*, *eaux*, etc.). Souvent la lettre est muette, et, supprimée par la prononciation, elle ne subsiste plus dans l'écriture que comme un débris inutile d'un autre âge ou d'une autre langue (ex. : *h* dans *huile*, *o* dans *paon*, *ent* dans *aiment*) ; enfin il y a des sons simples particuliers à notre langue qui ne se figurent qu'à l'aide de deux ou trois lettres (ex. : *an*, *ein*, *au*).

On peut se représenter combien ce manque de signes suffisamment nombreux et variés complique l'étude de la prononciation et partant de l'orthographe, si l'on compare par exemple notre alphabet avec celui du sanscrit, qui possédait 5 voyelles brèves, 5 voyelles longues, 4 diphthongues, 34 consonnes, en tout 48 signes distincts.

Aussi s'est-on beaucoup préoccupé depuis le siècle dernier de la réforme de l'alphabet, intimement liée à la *réforme orthographique*. Volney a été le premier et le plus célèbre des auteurs qui ont proposé de créer un *alphabet universel*, commun

à toutes les langues, au moins pour la très grande majorité des signes qui le composeraient; il avait même fondé un prix pour encourager cet ordre de recherches. Mais on est encore loin d'avoir atteint ou même d'entrevoir le succès de cette entreprise ; la première et la moindre des difficultés qui s'y oppose n'est point encore résolue : les plus grands linguistes ne tombent pas d'accord sur le nombre de sons ou d'articulations simples, élémentaires que comporte notre propre langue; les uns y distinguent 38 ou 40 sons, d'autres 35, d'autres 30. On comprend combien les divergences sont plus grandes encore quand il s'agit de faire le compte exact des sons non d'un seul idiome, mais de toutes les langues.

ALPHONSE LE SAGE, roi de Castille, qui monta sur le trône au milieu du treizième siècle, donna une grande impulsion à la culture des lettres et à l'éducation nationale dans son pays. L'étendue de ses connaissances, qui fit l'étonnement de ses contemporains, lui valut le surnom de *Sábio* (mal rendu par le mot *sage*, et qui serait mieux traduit par celui de *savant*). Il sut s'affranchir du préjugé pédantesque qui ne permettait alors aux lettrés que l'usage du latin: en adoptant le castillan comme langue de la loi et de la science, Alphonse supprima l'un des principaux obstacles qui s'opposaient à la diffusion de l'instruction dans le corps de la nation. La première université d'Espagne, fondée à Palencia en 1200, puis transférée à Salamanque en 1240, fut dotée et protégée par lui.

Le recueil législatif appelé *Libro de las Siete Partidas* (livre des sept parties) est presque entièrement son œuvre ; on y trouve des préceptes et des conseils en matière d'éducation : la seconde *Partida*, consacrée à ce sujet, renferme d'excellentes maximes, des statuts expliqués et commentés. Il est vrai que l'auteur a spécialement en vue 'éducation des princes, mais ce qu'il dit n'en est pas moins applicable dans un sens général; il émet, au sujet de l'éducation physique et de la culture morale, des idées qui ne sont pas à dédaigner même de nos jours. L'écrivain royal traite en outre avec détail des études, des maîtres et des élèves, et trace le plan de l'organisation qu'adoptèrent bientôt après la plus grande partie des universités d'Europe.

ALPIN (Club). Nom donné à diverses sociétés de touristes et d'explorateurs des Alpes. — V. *Club Alpin* et *Voyages scolaires*.

ALSACE-LORRAINE. — La province qui porte aujourd'hui ce nom a été enlevée à la France après la guerre de 1870-1871, et réunie à l'Allemagne comme « État immédiat de l'Empire » (Reichsland) par le traité de Francfort du 10 mai 1871.

Elle est formée : 1° de l'ancien département du Bas-Rhin en entier; — 2° du département du Haut-Rhin, à l'exception de la partie occidentale de l'arrondissement de Belfort; — 3° des cantons de Schirmeck et de Saales détachés du département des Vosges ; — 4° de la plus grande partie des deux arrondissements de Sarrebourg et de Château-Salins ; — 5° du département de la Moselle, à l'exception de l'arrondissement de Briey.

Superficie : 14 096 kilom. carrés (257 milles carrés d'Allemagne). Population : 1 849 459 hab.

Parmi les nombreux établissements d'instruction publique que ces trois départements possédaient longtemps avant 1871, nous n'envisagerons ici que ceux qui appartiennent à l'instruction primaire, en nous aidant, pour ce qui concerne le Bas-Rhin, de la *Description du département* par MM. Duval-Jouve et Jost, chap. IV).

1. L'instruction primaire avant 1789. — *Premières écoles primaires.* — Il existait déjà dans la seconde moitié du Xe siècle, sous la protection des évêques, des écoles placées près des chapitres et des couvents, c'est-à-dire dans les centres de population les plus importants. Au XIIe et au XIIIe siècle, les congrégations de femmes, connues sous le nom de Maisons de Béguines (*Beginnenhäuser*), se vouaient à l'éducation des enfants et au soin des malades (il y en avait trente à Strasbourg).

Plus tard, notamment au XVe siècle, on vit s'ouvrir, en dehors des couvents, un certain nombre d'écoles que les anciens textes désignent sous le nom de *Lerehüser* (maisons d'enseignement), où les enfants paraissent même avoir été séparés suivant les sexes, car les documents de l'époque parlent de maîtres (*Leremeister*) et de maîtresses (*Lerefrauen*).

A la Réformation, les écoles se fermèrent momentanément avec les couvents. Mais elles ne tardèrent pas à se rouvrir, à la suite de la fameuse lettre de Luther * aux bourgmestres (1524).

Le clergé catholique de son côté devait donner plus de soins à l'éducation populaire pour s'opposer à l'envahissement des doctrines nouvelles.

Des deux côtés on s'appliqua partout à créer, à côté du temple ou de l'église, une école, qui était tenue dans les campagnes par les chantres-sacristains ou par quelque autre habitant lettré de la paroisse et souvent par le ministre du culte.

En 1530, le sénat et les XXI de Strasbourg décrétèrent la réorganisation des *Lerehaüser*, et en chargèrent les trois membres du magistrat, désignés sous le nom de *scolarques*. C'est là l'origine à Strasbourg des écoles primaires laïques, où la langue latine n'avait pas accès et qui portèrent le titre d'*Ecoles allemandes;* on y enseignait la lecture et l'écriture de la langue allemande, les principes de la religion et le chant d'église.

Les instituteurs jouissaient du logement dans la maison d'école, d'un traitement fixe payé par l'église (26 livres en argent, 42 *réseaux* de grains, et le bois de chauffage), enfin du produit d'une rétribution fixée, en 1560, par le chapitre à 3 *plapparts* (30 centimes) par semaine.

En 1683, moins de deux ans après l'entrée des troupes françaises à Strasbourg, une inspection générale des écoles paroissiales fut ordonnée par le magistrat. Les rapports existent encore. Ce qui y frappe d'abord, c'est le caractère religieux de ces écoles. Tous les livres qui sont entre les mains des enfants (le grand et le petit catéchisme de Luther, le livre de la Sainte-Cène, le livre des questions religieuses, la *Haustafel*, le livre des Psaumes, le livre des versets de la Bible) concourent au même but. L'enseignement de chaque jour est donné en vue du sermon du dimanche ou du jour de prière hebdomadaire. Les leçons de la semaine servent de répétition à la leçon de religion donnée le dimanche par le pasteur. Le chant, qui occupe une place importante dans les écoles protestantes, consistait essentiellement en chants d'église : un seul instituteur, suivant les rapports, celui de Saint-Guillaume, se permet de faire exécuter le jeudi matin un chant profane (*ein freies Lied*). La lecture et l'écriture sont, avant tout, des moyens d'apprendre le catéchisme et de copier des versets et des sentences de la Bible. Il en est de même de certaines punitions. Nous savons, par exemple, que le psaume 119 servait de pensum, parce que c'est le plus long de tous les psaumes (176 versets à réciter ou à copier).

La discipline était rude et difficile dans ces écoles. A la sortie des enfants, après l'instruction religieuse, le pasteur, les diacres, le maître d'école, le sacristain étaient là pour maintenir en respect les catéchumènes, ces deux derniers sans doute armés d'un bâton, comme le constate le rapport de 1683 pour le sacristain de Sainte-Aurélie, ou munis de lanières de cuir, dont ils distribuaient les coups aux enfants les plus sauvages et les plus turbulents. En classe, le maître d'école tenait le bâton à la main pendant toute la durée de la leçon.

Un ouvrage allemand, pour donner un curieux

exemple des habitudes pédagogiques du XVIIe et du XVIIIe siècle, cite un instituteur émérite, qui avait dirigé une école pendant cinquante et un ans, et qui, suivant un calcul fort modéré fait par lui-même, avait distribué dans ce demi-siècle aux enfants confiés à sa sollicitude 911517 coups de bâton, 24010 coups de verge, 20989 coups de règle sur les doigts, 136715 coups de la main, 18140 soufflets, 1115800 chiquenaudes et croquignoles, 12763 coups avec la Bible, le catéchisme ou le livre de chant; 777 garçons avaient été agenouillés sur des pois secs, 613 sur une bûche à trois pans; 5001 avaient été coiffés d'oreilles d'âne. Sur les coups de bâton, il y en avait eu 800000 en punition de ce que les enfants n'avaient pas appris leur leçon, et 76000 de ce qu'ils n'avaient pas su les versets de la Bible. L'instituteur dont il est question complétait ce système d'éducation par un vocabulaire d'environ 3000 termes injurieux, dont plus de la moitié étaient une création de son génie pédagogique.

Toutes ces écoles étaient exclusivement allemandes. Pour l'enseignement du français, nécessaire à beaucoup de familles quand Strasbourg fut devenue française, on avait recours à des écoles privées. Il en existait dès la fin du XVIIe siècle; elles se multiplièrent dans le XVIIIe. Elles étaient tenues par des maîtres catholiques ou calvinistes, et ne tardèrent pas à attirer des enfants luthériens, ce qui détermina le *Convent* (autorité suprême de l'Église luthérienne), à entretenir aussi une école française (Nigrin, de Montbéliard, diacre français à l'église de Saint-Thomas, en fut le premier directeur en 1716).

Chez les catholiques l'éducation des filles était faite gratuitement par les religieuses de Notre-Dame établies à Strasbourg dès 1692 et richement dotées par Marie Leczinska (1729).

Obligation scolaire. — C'est au XVIIIe siècle, en 1753, que nous voyons apparaître les premières mesures relatives à l'obligation scolaire. Elles se trouvent dans un règlement rédigé en allemand, daté de Paris le 22 février 1753, et promulgué par le comte palatin Christian IV, qui continuait à posséder sous la suzeraineté du roi de France quelques territoires de la Basse-Alsace. Voici les dispositions principales de cette ordonnance pour « apporter remède et amélioration à la situation des écoles »:

1. Chaque maître d'école instruira la jeunesse dans la lecture, l'écriture, le christianisme et le chant; il se trouvera dans la salle d'école dès 8 heures du matin et à 1 heure précise, et ne terminera les leçons qu'après avoir fait trois heures de classe.

2. Le maître devra ranger ses élèves par classes d'après la force des enfants, sans se laisser guider par des considérations personnelles.

3. Là où il n'y a pas de classes d'été, les enfants âgés de 6 à 13 ans devront fréquenter l'école pendant six années consécutives de la Saint-Gall, au mois d'octobre, à la Saint-Marc, au mois d'avril.

4. Les parents qui *par entêtement ou négligence*, n'enverraient pas leurs enfants à l'école payeront un écolage double, soit un demi-florin par trimestre, dont la moitié reviendra aux maîtres d'école et l'autre à la caisse des aumônes.

5. Afin que la jeunesse n'oublie pas en été ce qu'elle a appris en hiver, il y aura une classe tous les mercredis matin en présence du pasteur et d'un ancien d'église; on répétera ce qui a été traité en hiver, et chaque enfant présentera un devoir écrit. Toute absence sera passible d'une amende (de 15 centimes) revenant moitié au maître, moitié à la caisse des aumônes.

6. La peine édictée au précédent article sera également infligée à tous les garçons sachant épeler et lire qui ne se réuniraient pas le dimanche une demi-heure avant l'office divin en été surtout, dans la maison d'école pour étudier les cantiques religieux, faire une prière avec le maître, et se rendre deux à deux à l'église.

7, 8, 9. Les pasteurs devront inspecter l'école au moins deux fois pendant l'hiver, faire payer, par la caisse de l'église, l'écolage et les livres des indigents, enfin rappeler chaque année au prône le présent règlement.

En 1755, à la suite d'une ordonnance de l'intendant d'Alsace demandant que la nomination des maîtres d'école des seigneuries de cette province revînt aux communes, et que la langue française fût enseignée dans les écoles, les gouvernements seigneuriaux de Hanau et de Bouxwiller, sans se dessaisir du droit de nomination, promirent, *quoique la chose leur parût inutile*, de donner la préférence à des personnes possédant la langue française.

Par un décret de 1768 le magistrat de Strasbourg enjoignit aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école jusqu'à l'âge de 10 ans; pour n'avoir aucune excuse, les parents devaient payer d'avance aux maîtres l'écolage de toute l'année.

2. L'instruction primaire depuis 1789. — *Écoles primaires.* — La commotion révolutionnaire amena la suppression de presque toutes les écoles primaires, et malgré les décrets du 30 mai, du 21 oct., du 28 oct. et du 19 déc. 1793, il n'existait, le 7 mai 1794, dans tout le Bas-Rhin, que 29 communes pourvues d'instituteurs.

Les écoles ouvertes plus tard furent si peu fréquentées, que le 30 août 1798 l'administration départementale du Bas-Rhin statua (le ministre de l'intérieur approuva le 11 déc. suivant) que les pères, mères ou tuteurs seraient tenus de déclarer au commissaire de police de leur section auquel des instituteurs publics ils entendaient envoyer leurs enfants; cette déclaration faite, ils devaient payer à cet instituteur une somme de 2 fr. par trimestre, à défaut de quoi ils étaient cités, par l'instituteur, devant le juge de l'arrondissement.

En 1800, le préfet, M. Laumond, pour améliorer la position des maîtres d'école, décida: 1° que l'instituteur aurait droit à un traitement fixe; 2° qu'il serait dans chaque commune secrétaire de mairie. Cette décision rencontra de très vives oppositions.

A Strasbourg même, le traitement ne dépassa pas 300 francs. Mais après 1815 la situation s'améliora. Le conseil municipal vota en 1818 un supplément de 150 fr. à chaque instituteur pour son logement; en 1819, un second supplément de 200 fr., pour l'instruction donnée aux enfants pauvres; en 1822, un premier secours annuel de 600 fr. pour une école israélite. Enfin, en 1830 le budget de l'instruction primaire, qui avant 1815 n'était que d'environ 3000 francs, s'élevait à 14000 francs.

En l'an XIII, le département du Bas-Rhin comptait 115 « *écoles publiques nationales* » et 374 écoles privées, en 1808 791 écoles publiques; 16 communes seulement n'en avaient pas.

La loi du 28 juin 1833 et les lois suivantes n'ont donc fait, dans les départements alsaciens et lorrains, que régulariser et compléter ce qui s'était établi en partie par une heureuse spontanéité et surtout par la bienfaisante influence des administrateurs départementaux, parmi lesquels il faut citer au premier rang le préfet du Bas-Rhin, M. de Lezay-Marnesia.

Écoles normales. — Le département du Bas-Rhin avait été le premier à établir des écoles primaires; il fut aussi le premier à exécuter les prescriptions du décret du 17 mars 1808 qui ordonnait « d'établir auprès de chaque académie et dans l'intérieur des colléges ou lycées une ou plusieurs classes normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires, en leur apprenant les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire, à chiffrer. »

En 1811, une *classe normale* fut établie au lycée de Strasbourg avec un directeur et trois professeurs.

Les fondateurs voulurent se conformer fidèlement à l'esprit du décret, et M. de Lezay-Marnesia résumait leur pensée en disant : « Tout est pratique dans l'enseignement qu'on donne. Je ne veux pas qu'il y soit question du kangourou de l'Australie, mais de la taupe et de la larve du hanneton. » Un maître jardinier était chargé de montrer aux futurs instituteurs l'art de greffer et d'améliorer les arbres fruitiers, « afin que les maîtres de l'enfance fussent en état de cultiver à côté de leur école un verger et un potager. »

Bientôt la classe normale de Strasbourg compta 60 boursiers (ayant de 16 ans à 30 ans). Quelques bourses nouvelles y furent fondées par le département du Haut-Rhin.

Fermée en 1815, par suite des événements, elle reprit ses cours en 1816. On y annexa une école primaire pratique qui obtint un grand succès. Un certain nombre d'élèves furent envoyés, à l'expiration du cours triennal, compléter leur instruction à l'École préparatoire de Rastatt, dirigée alors par un pédagogue de mérite, Demeter, qui fut plus tard archevêque.

Séparée du lycée en 1820, l'*école normale d'instituteurs du Bas-Rhin* eut son local propre, sa commission de surveillance (1827) et son directeur, qui depuis 1831 fut toujours un laïque.

Un de ses premiers directeurs fut (1835-1850) l'éminent M. Vivien, à qui elle doit en grande partie sa prospérité. L'excellent cours de pédagogie de M. Vivien familiarisa les élèves-maîtres avec les méthodes d'outre-Rhin, leur donna l'habitude de la langue française et les mit en état d'introduire dans les plus humbles écoles cet enseignement *intuitif* que la plupart de nos départements ne connurent que bien plus tard.

Le nombre moyen des élèves-maîtres s'est successivement élevé à 100 (60 catholiques, 30 protestants, 10 israélites). Ces élèves des trois cultes ont toujours vécu dans la meilleure entente, et ont propagé par leur exemple dans tout le pays les principes de la véritable tolérance religieuse.

La seconde école normale de la France (créée par arr. du Cons. roy. 22 déc. 1821) fut l'*école normale de la Moselle*, qui s'ouvrit en 1823 au château d'Helphédange, sous l'administration du préfet M. de Tocqueville, et d'après le plan d'organisation dressé par le recteur M. de Lespin.

Transférée à Metz en 1832, elle compta bientôt vingt élèves dans chacune des deux divisions, étendit son programme, où entrèrent l'histoire et la géographie, l'arithmétique et la géométrie, les notions les plus élémentaires des sciences, enfin atteint un réel succès sous la direction de M. Lassaulce.

La troisième école normale, celle *du Haut-Rhin*, créée à Colmar le 3 février 1828, mixte quant au culte comme celle de Strasbourg, eut 31 élèves au début, puis 51 en 1834 et 67 en 1835, chiffre qui s'est maintenu jusqu'en 1870. Le maximum a été atteint en 1847 avec 78 élèves-maîtres.

L'*École normale d'institutrices protestantes de Strasbourg* date de 1846. Elle recevait 42 élèves-maîtresses, divisées en trois sections, ce qui lui permettait de fournir une moyenne annuelle de 14 institutrices, dont 2 de la Franche-Comté, 3 du Haut-Rhin, les 9 autres du Bas-Rhin.

Programmes d'enseignement. — Jusqu'à la Révolution et même dans les premières années de ce siècle l'enseignement dans les écoles primaires des trois cultes se donnait presque partout en allemand. Il se bornait à la lecture de la Bible et de l'histoire sainte, à la récitation du catéchisme, à l'étude de cantiques religieux, à l'écriture, aux quatre opérations du calcul. Il s'étendit peu à peu, admit l'histoire, la géographie, les applications de l'arithmétique, mais toujours en allemand. On se servait de manuels d'abord exclusivement allemands, puis avec double texte allemand et français.

Le plus répandu était le *Elsässisches Lehr-und Lesebuch* » (livre d'instruction et de lecture pour les écoles alsaciennes) fait par les instituteurs de Strasbourg (1824).

L'enseignement du français commença dans quelques grandes communes par l'initiative d'instituteurs zélés sous la forme de cours supplémentaires en dehors des heures de classe, payés à part et fréquentés par les enfants des familles aisées. Il se développa peu à peu, grâce aux écoles normales ; mais il resta un grand nombre d'écoles dans lesquelles le français n'occupa jamais la place principale.

Un règlement général pour les écoles primaires de l'arrondissement de Wissembourg, approuvé par le Conseil royal le 12 mai 1835, mettait encore la grammaire allemande avant la grammaire française, et plaçait sur le même rang « l'orthographe des deux langues ». Mais cette égalité même entre les deux langues n'existait pas dans la pratique.

L'instruction religieuse se donnait en allemand ; le clergé des deux cultes chrétiens était le défenseur ardent et convaincu du maintien de l'allemand dans les écoles primaires, à l'encontre des administrations académiques qui auraient voulu « faire du français la langue usuelle de l'école ».

En 1859 un pas considérable fut fait pour l'enseignement pratique du français. Conformément à un règlement du 8 août 1853, qui ne comprenait plus dans les matières obligatoires que « la lecture et l'écriture allemandes », un règlement pédagogique élaboré par les inspecteurs primaires du Bas-Rhin, de concert avec les meilleurs instituteurs, donna décidément à la langue française le temps et le rang convenables ; il introduisait en outre ou consacrait l'emploi des méthodes rationnelles, des leçons de choses et de ces exercices d'intuition, d'intelligence et d'expression si justement chers à la pédagogie allemande.

En 1864, le conseil départemental de la Moselle substitua de même le français à l'allemand comme langue de l'école : l'allemand, toléré dans la division élémentaire, devait dans les deux autres être peu à peu remplacé par la conversation en français. On peut juger si cette réforme était urgente par ce seul fait qu'il y avait encore à cette date dans la Moselle 18 institutrices publiques congréganistes ignorant complétement le français.

Fréquentation des écoles. — Les écoles étaient plus régulièrement fréquentées que dans la plupart des autres départements. Diverses raisons contribuaient à cet heureux résultat. D'abord le père sachant lire et écrire, grâce aux mesures énergiques prises au XVIIIe siècle, appréciait mieux l'utilité de l'instruction pour ses enfants. L'habitude était contractée ; il suffisait de l'influence morale des autorités pour l'entretenir. D'autre part, si l'on était strict pour la fréquentation en hiver, on réduisait les classes en été, suivant les habitudes de l'Allemagne et de la Suisse, à 4, à 3, souvent même à 2 heures par jour ; les parents pouvaient employer leurs enfants aux travaux des champs pendant le reste de la journée ; ces classes de *demi-temps* * avaient lieu, soit de bon matin, soit à l'heure de midi entre la tâche du matin et celle de l'après-dîner, soit le soir. Enfin l'autorité religieuse donnait aux prescriptions scolaires une sanction très-efficace : un arrêté du Directoire de la Confession d'Augsbourg ordonnait aux pasteurs de n'admettre un enfant à la première communion « s'il ne sait lire et écrire couramment, et s'il n'a régulièrement fréquenté l'école au moins pendant les deux années qui précédent sa première communion et sa confirmation. » Or il ne faut pas oublier que nul

n'était admis à la première communion avant l'âge de 14 ans. L'évêché de son côté, sans prendre de mesure coercitive, recommandait également aux curés de tenir la main à la fréquentation des écoles et de n'admettre les garçons à la première communion qu'à 14 ans et les filles à 13. Les deux cultes exerçaient ainsi une salutaire influence l'un sur l'autre, et l'instruction des enfants y gagnait.

Résultats de l'instruction. — Les trois départements de l'Est ont toujours tenu la tête dans la liste des départements classés d'après le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Voici leur rang et leurs moyennes en 1868 :

	Conscrits illettrés.	Conjoints illettrés.
Moselle :	2,55 sur 100 (6e rang)	4,74 sur 100 (7e rang).
Bas-Rhin :	2,82 — (7e rang)	1,44 — (1er rang).
Haut-Rhin :	4,41 — (13e rang)	4,23 — (6e rang).
Moyenne générale de la France :	21,04 — (—)	33,00 — (—).

Depuis longtemps sur la carte de l'instruction publique la région la plus lumineuse était celle de l'Est, dont les 12 départements avaient un nombre d'illettrés inférieur à 5 p. 100. Voici dans quelles proportions le nombre des illettrés avait diminué depuis 1833 :

Bas-Rhin	(1er rang)	de 10,51 illettrés p. 100	à 2,82 (7e rang).
Haut-Rhin	(11e rang)	de 22,81 — —	à 4,41 (12e rang).
Moselle	(13e rang)	de 24,81 — —	à 2,55 (6e rang).

Avant 1871 on comptait :

	Écoles.	Élèves.	Un élève sur combien d'habitants.
Bas-Rhin..	1209 (dont 86 écoles libres)	92,841	6
Haut-Rhin.	1000 (— 131 —)	88,804	5,9
Moselle...	1171 (— 87 —)	66,956	6,7

Cette moyenne — un élève sur 6 habitants — est celle de l'Allemagne : dans la Saxe qui tient la tête, elle est de 5,2, en Bavière de 8.

Salles d'asile. — C'est dans le département du Bas-Rhin qu'a pris naissance l'institution des salles d'asile. Louise Scheppler * en fut la fondatrice et elle reçut à ce titre le prix Montyon en 1829. « L'honneur d'une idée qui a déjà tant fructifié et qui sera bientôt adoptée partout, disait le baron Cuvier dans son rapport à l'Académie française, est entièrement dû à cette pauvre paysanne du Ban de la Roche. »

La prédiction de Cuvier s'est accomplie dans le département du Bas-Rhin ; il y a, en effet, des salles d'asile dans presque toutes les communes qui en comportent l'établissement : 214 au 1er janv. 1869, réparties dans 149 communes et recevant 25310 enfants. Dans le Haut-Rhin, en 1866, il y en avait 142, fréquentées par 19083 enfants ; dans la Moselle, 100, suivies par 9180 enfants.

3. L'instruction primaire depuis 1870. — Dès le 21 août, trois jours à peine après les sanglantes batailles sous Metz, le roi Guillaume constitue l'*Alsace-Lorraine* telle qu'il est décidé à la détacher de la France pour l'annexer à l'Allemagne. Les arrondissements de Château-Salins et de Sarrebourg (Meurthe), de Metz, Thionville et Sarreguemines (Moselle) sont réunis à la circonscription administrative du gouverneur de l'Alsace. Un mois après paraissent les premiers règlements pour la réorganisation de l'instruction dans la province non encore conquise.

Premiers règlements prussiens pour la réorganisation de l'instruction primaire. — Par arrêté du 21 septembre 1870, le commissaire civil de l'Alsace, installé à Hagüenau en attendant la prise de Strasbourg, se substitue au ministère français de l'instruction publique, supprime la juridiction des recteurs et inspecteurs d'académie de Nancy et de Strasbourg, place l'instruction primaire sous les ordres des préfets, en se réservant de prononcer, s'il y a lieu, la révocation et le remplacement des inspecteurs de l'instruction primaire. Le commissaire civil espère que « les instituteurs se pénétreront de l'importance et du caractère honorable de leur mission, et de l'influence qu'ils pourront exercer sur les masses. »

Le même jour, le comte de Luxbourg, préfet du Bas-Rhin, également établi à Haguenau, par une circulaire en allemand, invite les inspecteurs primaires à se placer sous ses ordres et à lui adresser un « rapport sur la situation de l'instruction primaire » de leurs arrondissements, en même temps qu'il ordonne aux maires de veiller à la reprise des classes au mois d'octobre.

Les inspecteurs primaires ne crurent pas pouvoir se mettre sous les ordres d'un gouverneur étranger ; ils furent immédiatement révoqués par l'administration allemande.

Le 3 octobre, deux fonctionnaires allemands sont chargés du service de l'instruction primaire en Alsace, M. Arnold, de Liegnitz, pour les écoles catholiques, et M. Schollenbruch, de Neuwied, pour les écoles protestantes.

Le 27 décembre 1870, un règlement nouveau est imposé à l'école normale d'institutrices protestantes de Strasbourg, réorganisée sur le pied d'un séminaire allemand. Le programme des matières enseignées dans cette école comprend (art. 8) l'instruction religieuse, la pédagogie, la lecture et la langue allemandes, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, le calcul et les éléments de la géométrie, la calligraphie et le dessin, la musique (chant, piano, orgue et violon), l'horticulture, les travaux manuels, et, au dernier rang bien entendu, les *éléments* (*Anfangsgründe*) de la langue française.

Au mois de janvier, les inspecteurs primaires allemands commencèrent leurs tournées dans les écoles d'Alsace. Grand fut leur étonnement de trouver des écoles égales ou supérieures aux leurs, supérieures surtout à ce que leurs journaux avaient dit de notre instruction primaire. On trouvera le naïf et curieux témoignage de cette surprise notamment dans un grand journal pédagogique allemand (*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, n° du 11 juin 1871, page 194).

En même temps (Décis. du 6 mars), les deux écoles normales mixtes de Strasbourg et de Colmar sont affectées, l'une aux élèves-maîtres protestants, l'autre aux catholiques. Les Prussiens introduisaient ainsi en Alsace une séparation qui, de tout temps, avait répugné aux sentiments de la population. Mais la pression de l'opinion publique fut telle que l'administration allemande revint, dès l'année suivante (septembre 1871), aux errements français en rendant aux écoles normales le caractère mixte quant au culte qu'elles avaient eu jusqu'en 1870.

Le 8 mars 1871, la générosité d'un Wurtembergeois permettait d'instituer des prix en argent pour les élèves des écoles primaires qui auraient le mieux appris l'histoire.... d'Allemagne.

L'instruction obligatoire en Alsace. — Un mois avant le traité de paix définitif, le 18 avril, M. de Bismark-Bohlen, agissant en vertu des pouvoirs à lui conférés par l'empereur d'Allemagne et roi de Prusse, décréta l'instruction obligatoire.

Ce décret institue : 1° l'obligation pour tous les enfants de fréquenter une école à partir de 6 ans ou de justifier d'une instruction équivalente donnée dans la famille ; 2° l'obligation de subir un examen de sortie constatant une instruction suffisante (minimum d'âge 14 ans pour les garçons, 13 pour les filles) ; 3° une série de pénalités pour les parents ou tuteurs contrevenants : avertissement officiel ; une amende pouvant s'élever à 10 francs ; privation de secours du bureau de bienfaisance ; en cas de récidive persistante, emprisonnement de 8 jours au plus. En cas d'insolvabilité, l'amende est remplacée

par la prison (à raison de 6 heures par franc d'amende).

Ce décret, complété par les arrêtés des trois préfets prussiens, fut rigoureusement appliqué. En général et sauf les cas de vexations locales ou personnelles, cette mesure ne paraît pas avoit été mal accueillie en Alsace. Elle a fait arriver à l'école toute une catégorie d'enfants qui, par la négligence des parents, n'y avaient jamais mis le pied. « Pour atteindre ce résultat, dit, en 1872, le rapporteur du conseil municipal de Strasbourg, M. Goguel, adjoint au maire, il a suffi que les nouvelles dispositions législatives fussent connues. A l'exception de quelques réprimandes, dont les contrevenants eux-mêmes ont apprécié la justice, nous n'avons pas encore eu à infliger les pénalités qui sont dans nos attributions. »

Néanmoins les autorités allemandes ne tardèrent point à se trouver en présence de sérieuses difficultés. Le départ de beaucoup de jeunes instituteurs qui quittaient leur province natale pour rester français, l'expulsion violente d'un certain nombre de congréganistes dont les maisons-mères se trouvaient en France, laissèrent vides des places qu'on n'a pas pu jusqu'à présent remplir. Les municipalités alsaciennes et lorraines ne secondant que mollement le gouvernement, il en résulta une situation assez tendue.

Proscription de la langue française. — L'allemand devenant la langue officielle du pays annexé, devint aussitôt la langue de l'enseignement. Aux termes de la décision prise à la date du 14 avril 1871, par M. de Kühlwetter, le commissaire civil impérial de l'Alsace, toutes les matières devaient être enseignées à l'avenir en allemand, sauf deux exceptions : l'une s'appliquait temporairement aux districts frontières où le français est la langue usuelle ; l'autre concédait quatre heures par semaine à l'enseignement du français dans la classe supérieure. Le même programme d'enseignement fut imposé à toutes les écoles libres.

Disons immédiatement que non-seulement ces quatre heures furent bientôt supprimées, mais qu'on défendit même aux instituteurs et aux institutrices de se servir des salles d'école pour donner des leçons de français en dehors des heures de classe.

Le gouvernement français avait attendu deux siècles après le traité de Westphalie pour introduire le français comme langue usuelle dans les écoles primaires alsaciennes. Les Allemands ont proscrit le français et imposé l'allemand un mois avant le traité de Francfort !

Avec la langue, c'était l'esprit allemand qu'on s'efforçait d'introduire et surtout une précoce initiation à la rigoureuse discipline de l'armée prussienne. Car, pour le dire en passant, tout le système de l'enseignement primaire en Allemagne, à la différence de l'enseignement supérieur, est dominé par l'intérêt politique. Le prince de Bismark avouait lui-même devant la Diète germanique (séance du 6 mai 1873) qu'un enseignement hostile aux idées que veut faire prévaloir son gouvernement lui semblerait pire que l'absence de tout enseignement. Les instituteurs doivent être ses « fidèles compagnons d'armes ».

Surveillance des écoles ; livres scolaires. — La surveillance des écoles fut confiée à un personnel nombreux. 22 cercles, avec autant de directeurs, remplacèrent nos onze arrondissements. 22 inspecteurs de cercle, venus d'Allemagne, prirent la place des onze inspecteurs primaires français.

Dès le 14 avril 1871 un arrêté du gouverneur d'Alsace-Lorraine avait prescrit les ouvrages classiques qui seuls devaient servir à l'avenir dans les écoles. Dans un de ces livres (additions au Livre de lecture de Haesters, Essen-Baedecker, 1871), on obligeait les jeunes Alsaciens à apprendre et à réciter les appels déjà faits en 1841 à « toute l'Allemagne » d'aller reprendre Strasbourg, Metz et la Lorraine, à lire chaque jour les récits douloureux des défaites des armées françaises, à glorifier les victoires, la grandeur, la prospérité de la nouvelle patrie.

Avantages exceptionnels offerts aux instituteurs. — Les traitements des instituteurs furent sensiblement augmentés ; un décret impérial du 4 juin 1872 fixa comme suit les minima : de 1 à 5 années de services 900 fr., de 5 à 10 années 1000 fr., et ainsi de suite avec augmentation quinquennale de 100 fr. Pour bien apprécier ces chiffres, et les mobiles probables de cette libéralité envers les Alsaciens, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que, d'après une statistique prussienne de 1874, le traitement de 50 instituteurs en Prusse est encore inférieur à 100 thalers (375 fr.) et que celui de 11 233 autres varie de 100 à 200 thalers (375 à 750 francs).

Les pensions de retraite furent également élevées et fixées, après 10 années de services, au quart du traitement, et augmentées d'un 80e pour chaque nouvelle année de service. La loi n'accorde la retraite qu'aux instituteurs qui sont reconnus hors d'état de continuer leurs fonctions ; mais dans ce cas la pension est fixée à 275 francs après 10, à 487 fr. 50 après 20, à 750 fr. après 30, à 937 fr. 50 après 40 et à 1125 francs après 50 années de service.

Conférences pédagogiques. — Parmi les moyens employés pour mettre les instituteurs au courant des méthodes et des programmes nouveaux, le plus important fut l'institution des *cours méthodologiques*. On réunit dans chaque école normale, à l'époque des vacances, une trentaine d'instituteurs déjà en fonctions, qui, pendant trois semaines environ reçoivent les conseils, les directions, même un enseignement régulier des professeurs de l'école. Nous n'insisterons pas sur la couleur politique que les autorités essayent toujours de donner à ces réunions.

En outre les instituteurs ont de fréquentes conférences pédagogiques au chef-lieu de canton, sous la présidence de l'inspecteur.

A côté de ces réunions officielles, des conférences libres ont lieu comme en Allemagne. Tantôt ce sont des réunions peu nombreuses, limitées à un canton ; tantôt ce sont des assemblées générales de tous les instituteurs du département. On essaya également d'amener une réunion d'instituteurs alsaciens et badois ; c'était vouloir aller trop vite : les efforts échouèrent, pour des raisons faciles à comprendre.

Les autorités scolaires et administratives encouragent ces conférences. Chacune d'elles devient une petite fête ; on n'épargne rien pour que les instituteurs en emportent le plus agréable souvenir.

Écoles normales. — L'administration prussienne compte plus sur les nouvelles générations que sur la génération actuelle. Aussi a-t-elle immédiatement doublé le nombre des « séminaires d'instituteurs et d'institutrices » : c'est le nouveau nom des écoles normales. L'Alsace-Lorraine en compte aujourd'hui 10 : Strasbourg, Metz, Colmar, Phalsbourg, Obernai, pour les instituteurs ; — Strasbourg, Metz, Colmar, Schlestadt, Sarrebourg pour les institutrices.

Et pour assurer le recrutement de ces séminaires, on créa 7 *écoles préparatoires* recevant les aspirants et aspirantes de 14 à 17 ans au sortir de l'école primaire.

Législation nouvelle de l'instruction primaire. — Une loi promulguée le 12 février 1873, complétant les lois françaises de 1850 et de 1867, a placé tout l'enseignement primaire et secondaire sous la surveillance et la direction exclusive de l'Etat, et imposé l'autorisation du gouvernement à tous ceux qui veulent enseigner, ouvrir une école ou être nommés instituteurs.

L'art. 2 de cette loi punit d'une amende de 100

thalers toute contravention à ces prescriptions.

D'après l'art. 3, le président supérieur fixera le délai accordé aux maîtres ou aux maîtresses en fonctions qui ne possèdent aucun des titres de capacité énumérés par l'art. 25 de la loi du 15 mars 1850. La lettre d'obédience se trouva ainsi supprimée, et l'Alsace obtenait d'un vainqueur qu'elle n'aimait point ce que ses conseils électifs avaient réclamé depuis longtemps à la France.

D'après l'art. 4 de la même loi (développé par une ordonn. du chancelier de l'empire, 10 juill. 1873), les *directeurs d'école* doivent avoir 25 ans, justifier qu'ils sont capables d'enseigner deux facultés au moins dans la classe supérieure d'une école primaire, et prendre une part directe et effective soit à l'enseignement, soit au maintien de la discipline de l'établissement (cet article visait surtout les écoles congréganistes).

Nul ne peut être employé même dans une école libre s'il ne possède le certificat d'aptitude à l'enseignement délivré par les autorités allemandes, ou une autorisation spéciale. Le diplôme du baccalauréat ne peut en tenir lieu (même ordonnance, art. 13).

L'enseignement libre d'Alsace-Lorraine se trouva ainsi placé sous la même surveillance directe de l'Etat que l'enseignement public.

Nouvelle organisation pédagogique. — Le chancelier publia, le 4 janvier 1874, des règlements et des programmes pour les écoles élémentaires (élèves de 6 à 14 ans) ; pour les écoles préparatoires aux séminaires (aspirants de 14 à 17 ans) ; pour les séminaires d'instituteurs et d'institutrices (17 à 20 ans) ; pour les examens du brevet de capacité. Nous n'extrairons de ces documents que les innovations essentielles à signaler.

La séparation des enfants appartenant à des cultes différents est maintenue « conformément à l'art. 36, paragr. 5, de la loi du 15 mars 1850 ».

Mais la réunion des sexes, qui était l'exception avant 1871, devient la règle, comme en Allemagne.

Dans l'école élémentaire à une classe, les enfants des deux sexes de tout âge (au nombre de 80 au plus) sont réunis sous la direction d'un maître commun dans la même salle.

Dans les écoles plus nombreuses, un arrêté spécial permet diverses combinaisons, qui se résument ordinairement ainsi : réunion des sexes dans les classes inférieures, séparation dans les autres. Pour les écoles à six classes et au-dessus, c'est-à-dire pour la plupart des grandes écoles urbaines, la séparation subsiste à tous les degrés.

La direction d'un certain nombre de classes élémentaires reste encore, mais provisoirement, confiée à des institutrices. C'est un des derniers vestiges de l'organisation française. On sait que les Allemands prétendent, contrairement à l'opinion des pédagogues français et américains, que la femme ne peut et ne doit pas enseigner. C'est un homme qui doit être chargé de la direction et de l'enseignement, même dans les écoles de filles ; la femme n'y intervient qu'exceptionnellement.

« Les instituteurs, dit textuellement l'ordonnance du 3 janvier 1874 (art. 5), pourront être nommés à toutes les écoles et à toutes les classes, même lorsqu'elles ne reçoivent que des filles ; les institutrices ne pourront être nommées aux classes du cours moyen et supérieur fréquentées par des garçons ; elles ne pourront être chargées qu'exceptionnellement des écoles mixtes à une classe et des divisions supérieures des écoles de filles. »

Nouveau plan d'études. — Le programme d'études, que l'ordonnance accompagne d'un commentaire pédagogique, comporte dans les écoles primaires proprement dites : l'*instruction religieuse* (histoire sainte, catéchisme dans les divisions supérieures, avec lectures de la Bible pour les écoles protestantes, prières de l'Église pour les catholiques, récitation des psaumes et sentences pour les israélites ; dans les écoles mixtes le maître ne donnera l'instruction religieuse qu'aux enfants de sa confession) ; la *langue allemande;* le *calcul ;* la *géométrie* élémentaire ; la *géographie*, en commençant par la géographie locale ; l'*histoire* et tout d'abord les grandes époques de l'établissement et du développement du christianisme, l'antiquité germanique (Arminius, Charlemagne, Barberousse), puis les principaux événements de l'Europe dont l'Allemagne forme le point central, enfin des notions sur l'organisation politique de l'empire d'Allemagne, sur l'organisation administrative, communale, judiciaire du pays ; l'*histoire naturelle* (structure et conservation du corps humain, minéraux, végétaux, animaux du pays) ; des notions des *sciences physiques ;* la *calligraphie ;* le *dessin ;* le *chant ;* la *gymnastique ;* l'*arboriculture ;* la *couture.*

L'enseignement des *écoles préparatoires* comprend toutes les matières d'enseignement des écoles primaires, plus le français, le violon, le piano.

Le programme des *séminaires* ajoute aux matières ci-dessus indiquées un cours de *pédagogie.*

Brevet de capacité. — On a introduit en Alsace le régime allemand que nous décrivons et apprécions ailleurs et qui consiste à ne donner à l'aspirant qu'un brevet provisoire valable pour cinq ans au plus ; avant l'expiration de ce délai, l'instituteur est tenu de se présenter à un nouvel examen, qui, s'il est subi avec succès, lui vaut un diplôme définitif.

Ce second examen a été subi en 1876 dans les écoles normales de Strasbourg. Sur 41 candidats, tous en fonctions depuis deux ans comme instituteurs provisoires ou adjoints, 29 ont été jugés aptes à recevoir le diplôme d'instituteur titulaire.

Écoles moyennes, ou primaires supérieures. — Il nous reste à dire un mot de ces établissements d'enseignement primaire supérieur qui nous manquent en France depuis 1850 et qui sont si nombreux et si recherchés en Allemagne sous le nom de *Mittelschulen* (écoles moyennes), *Höhere Bürgerschulen* (écoles bourgeoises), *Realschulen* (écoles d'enseignement secondaire spécial).

C'est, comme on le pense bien, une des plus heureuses créations du régime allemand, une de celles qui comblent une lacune. Qu'il nous soit permis d'ajouter qu'une des raisons, accessoires si l'on veut, de la faveur qui accueille ces nouvelles écoles, c'est que l'enseignement du français, proscrit partout ailleurs, y a trouvé son dernier asile, bien que dans des conditions très restreintes : ainsi dans l'école supérieure des filles à Strasbourg, cet enseignement comprend de quatre à six heures *facultatives* par semaine, tandis qu'il occupe de quatre à neuf heures *obligatoires* dans les écoles de Berlin, de Magdebourg, de Wiesbaden, de Stuttgart, etc. Les Alsaciens seraient heureux qu'on leur permît d'apprendre le français comme en Prusse. On sait avec quelle rigueur minutieuse les nouveaux maîtres de l'Alsace ont déterminé (Règl. du 5 août 1874) le maximum d'heures qui pourront être consacrées à l'étude du français, dans les écoles libres et les pensionnats de demoiselles ; et on s'est même demandé s'ils auraient fait cette concession, n'eût été le besoin qu'ils en avaient pour l'éducation de leurs filles.

Telle est, dans ses traits principaux, la nouvelle organisation scolaire de l'Alsace-Lorraine. Il n'est pas besoin de plus de détails pour apprécier l'œuvre de « germanisation » que l'administration allemande s'était proposée dès les premiers jours de l'invasion et qu'elle poursuit avec une impassible logique.

[G. Jost.]

ALSACIENNE (École). Ce nom est porté par une école fondée à Paris en 1872 et qui a sa place marquée dans ce Dictionnaire comme l'une des premières tentatives pour rattacher plus étroitement l'instruction primaire à l'enseignement secondaire. Créée par l'initiative de quelques pères de famille, l'École alsacienne se composa d'abord d'une seule classe, comprenant une douzaine d'enfants de sept à neuf ans. L'enseignement était donné par M. Bräunig, instituteur qui avait été remarqué pour ses aptitudes pédagogiques par les deux premiers fondateurs, MM. Friedel et de Clermont. En 1874, une division latine fut jointe à la division élémentaire, et la direction de l'ensemble fut confiée à M. Rieder, agrégé de l'Université, ancien professeur aux lycées de Strasbourg et de Nancy, tandis que M. Bräunig devint le chef de la division élémentaire. En même temps une société par actions fut établie pour subvenir aux frais d'installation. Aujourd'hui l'École alsacienne, placée dans deux maisons (rue d'Assas, 92 et 86), comprend quatre classes dans la division inférieure, et six classes dans la division latine. Il n'y a pas d'internat, mais un certain nombre d'élèves sont reçus dans les familles des professeurs. Un conseil d'administration gère les intérêts matériels et un comité d'études surveille l'enseignement.

L'École alsacienne se propose de donner pour base à l'enseignement secondaire un enseignement primaire largement développé. Le calcul mental, la géographie locale, l'histoire de France, les leçons de choses, les éléments des sciences naturelles, le chant, ont leur place à côté des autres matières enseignées dans les classes correspondantes des lycées. Dans la division supérieure, le latin et le grec, commencés vers l'âge de onze ou douze ans, sont répartis sur un moins grand nombre d'années qu'au collége ; ils doivent toutefois être conduits aussi loin. « Nos élèves, dit le programme de 1877-78, seront peut-être moins brillants, mais ils seront plus égaux entre eux, et ils auront, dans les sciences, la pratique du calcul et un certain esprit de curiosité et d'observation, dans les lettres, l'habitude de lire les auteurs et d'y chercher non pas seulement des mots, mais des faits et des idées. »

Par certains côtés, l'École alsacienne se rapproche de l'*école Monge**, mais elle en diffère par son cadre plus restreint, par l'absence d'internat et par des innovations moins profondes dans l'enseignement. [Michel Bréal.]

ALTERNATIF (Système). — Système qui consiste à recevoir alternativement en classe le matin la moitié des élèves, le soir l'autre moitié.

Il s'applique surtout dans certaines villes d'Angleterre, d'Ecosse et des Etats-Unis, soit pour les très jeunes enfants, soit pour les apprentis, soit à titre provisoire quand les locaux scolaires sont insuffisants. — V. *Demi-temps*.

ALUMNEUM ou *alumnat*. — Ce mot (dérivé du latin *alumnus*) est employé en Allemagne et dans quelques parties des États-Unis pour désigner les établissements d'éducation dans lesquels les élèves, outre l'instruction, reçoivent la nourriture et le logement. Il se dit surtout des gymnases, de certains établissements d'instruction secondaire et de quelques séminaires ou écoles normales. — V. *Internat*.

AMBULATOIRES (Écoles). — Cette institution existe en Norvége et en Danemark. La loi norvégienne du 16 mai 1860 sur l'enseignement du peuple à la campagne explique le caractère de ces écoles en disant que « dans les localités où les habitations sont trop disséminées, ou lorsque la direction du diocèse, sur les représentations de la commission scolaire, juge que d'autres considérations s'opposent à l'établissement de l'école dans une maison spéciale, l'école pourra être *ambulatoire*, à condition toutefois qu'il sera consciencieusement veillé au choix du local. » L'instituteur se transporte successivement sur différents points du cercle scolaire, où il réunit les élèves par groupes durant un certain nombre de semaines. En Danemark, dans les landes et les bruyères où la population est très disséminée, un instituteur ambulant (*Omgangslärer*) dessert deux ou trois districts, dans un ordre déterminé, et reçoit successivement des habitants le logement, la pension et un local pour ses leçons.

En Prusse, l'école ambulatoire (*Wanderschule*) existe aussi ; mais elle n'est pas comprise au nombre des institutions scolaires normales, et le gouvernement cherche à la remplacer partout par des écoles stables.

En Hongrie, la loi du 5 décembre 1868 stipule que les communes sont tenues de pourvoir à l'instruction des enfants de la campagne, soit en érigeant des écoles rurales, soit à l'aide d'*instituteurs ambulants*.

En Espagne aussi, dans certains districts où les chemins sont impraticables en hiver pour les enfants, un jeune instituteur se rend de ferme en ferme pendant la mauvaise saison ; on improvise une école dans la chambre la plus spacieuse, et on y réunit les enfants des environs durant quelques semaines. Le maître est logé et nourri dans la maison où se tient l'école, et reçoit une gratification proportionnelle au nombre de leçons qu'il a données.

En France, l'école ambulatoire n'existe plus même dans les pays de montagne ; elle subsiste en Corse dans certaines communes où l'apparition de la *malaria* amène chaque année une émigration du 1er au 15 juin ; l'école suit le village.

Il ne faut pas confondre les écoles ambulatoires avec les écoles *temporaires* *.

AMENDE (L. 1850). — Tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'État, ou qui aura ouvert un établissement sans se soumettre aux prescriptions de la loi de 1850, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement, et condamné à une amende de 50 fr. à 1000 fr. (L. 15 mars 1850, art. 22, 29 et 66). En cas de récidive, l'amende sera de 500 fr. ou de 1000 fr. à 3000 fr. Les poursuites pour le recouvrement de ces amendes sont faites, au nom du procureur de la république, par le directeur de l'enregistrement et des domaines. Les condamnés peuvent être contraints dans leurs biens et leurs personnes (Code pén., art. 52, Code civ., art. 2092). La loi du 22 juillet 1867 a maintenu la contrainte par corps pour le payement des amendes.

[E. de Resbecq.]

AMENDEMENT. — On appelle ainsi, en économie sociale, le but que poursuit la réforme pénitentiaire dans son application aux détenus ; nous le considérerons ici exclusivement en ce qui concerne l'amélioration des jeunes délinquants.

La pédagogie, qui comprend l'instruction et l'éducation de l'enfant, ou en d'autres termes l'instruction éducative, ne s'est guère occupée jusqu'ici que de l'éducation qui est *à faire* chez l'enfant en général et non de celle qui est *à refaire* chez l'enfant tombé dans le délit ou dans le crime.

Cette éducation régénératrice est un nouvel horizon ouvert à la pédagogie. C'est un grand problème qui demande à notre temps sa solution théorique et pratique. Il est d'autant plus difficile qu'il est plus complexe : il ne s'agit pas seulement d'élever ou de relever l'enfant qui a failli, mais de le priver de la liberté dont il a fait un coupable abus, de le détenir en un mot ; et le but est ainsi l'*amendement* des jeunes détenus, qui constitue la meilleure espérance de la réforme pénitentiaire.

Or par quelle voie le poursuivre et l'atteindre ? C'est ce que nous étudierons dans les articles

Jeunes détenus, *Colonies agricoles pénitentiaires*, *Mettray*, *Val-d'Yèvre*.

Cette œuvre de réforme morale accompagnant la correction pénale réclame une mesure complémentaire indispensable à son succès : c'est l'institution et l'organisation de sociétés pour le patronage de ces enfants à l'époque de leur libération. (V. *Sociétés de patronage pour les jeunes libérés*.)

A ce cadre des établissements consacrés à l'éducation pénitentiaire des jeunes détenus, tel qu'il est assez généralement entré aujourd'hui dans la pratique, se rattachent logiquement encore ceux qui sont dus à la généreuse inspiration d'une charité prévoyante, aux yeux de laquelle il est plus utile de prévenir la chute de l'enfant que de l'en relever. De là l'institution de l'orphelinat, qui recueille les enfants abandonnés et orphelins. (V. *Orphelinats*.)

Enfin l'ensemble de ces institutions inspire pour l'honneur de notre époque de vives sympathies à tous les esprits généreux : c'est un des objets de la sollicitude des pouvoirs publics.

On trouvera également des détails sur les établissements pénitentiaires et leur régime au mot *Pénitentiaires* (*Etablissements*).

[Ch. Lucas.]

AMÉRIQUE DU NORD. — V. *États-Unis*, *Canada*, *Mexique*, et dans la IIe PARTIE, *Amérique*.

AMÉRIQUE DU SUD. — V. les noms des principaux États, *Brésil*, *Chili*, *Pérou*, etc.

AMI DE L'ENFANCE. — La plus ancienne publication périodique destinée aux salles d'asile qui ait paru en France. Son histoire se lie à celle même de ces établissements.

I. Son premier titre fut : « l'*Ami de l'enfance*, journal des salles d'asile, publié sous la direction de M. Cochin, membre du conseil général du département de la Seine, et de M. Battelle, chef de bureau à l'administration générale des hospices civils de Paris (Librairie L. Hachette). » Lorsque ce journal parut pour la première fois, au mois de janvier 1835, les salles d'asile, créées depuis quelques années seulement, étaient à peine connues en France. Paris n'en possédait que quinze, et les provinces n'avaient encore fait que de rares tentatives pour suivre cet exemple. Il importait de donner une salutaire impulsion à l'œuvre nouvelle, de vaincre les oppositions, d'encourager les bonnes volontés, de stimuler les tièdes, d'appeler des progrès nouveaux en montrant les progrès déjà réalisés, de maintenir enfin dans la bonne voie ceux qui s'y étaient les premiers engagés. C'est ce qu'avait compris M. Cochin. Après avoir été, pour ainsi dire, le fondateur des salles d'asile en France, il voulut aussi en être le propagateur, et ce désir l'amena à entreprendre la publication de l'*Ami de l'enfance*. Il eut pour collaborateur M. Battelle, membre de cette administration des hospices qui, la première en France, encouragea les salles d'asile, les aida de ses dons et les prit sous son patronage.

Ainsi constituée, la direction de l'*Ami de l'enfance* ne pouvait manquer d'exercer une féconde influence. Durant cinq années, tout ce qui intéressait les salles d'asile, projets, créations, étude de locaux, mobiliers, progrès accomplis, statistiques, règlements particuliers, discours, sermons même, rien ne lui reste étranger. Dans cette première phase de son existence, le journal des salles d'asile contient pour ainsi dire l'histoire de l'institution. Il la présente faible et incertaine au début, prenant chaque jour des forces nouvelles, se propageant sous différents noms dans les pays voisins, et allant porter ses bienfaits jusque dans les colonies lointaines.

Mais il ne suffisait pas de créer des salles d'asile, il fallait encore assurer leur existence, leur conserver le caractère qui leur est propre, y introduire les bonnes méthodes et les salutaires procédés ; l'*Ami de l'enfance* pourvoit à tout : les sages conseils, les modèles de leçons, les enseignements pédagogiques s'y retrouvent à chaque numéro. De plus, une revue bibliographique indique aux directrices les sources où elles peuvent puiser pour compléter leur instruction et acquérir les connaissances pratiques qui souvent leur manquent encore.

L'*Ami de l'enfance* paraissait alors tous les deux mois, par numéros de deux feuilles in-8°, parfois accompagnés de planches.

Chaque numéro se subdivisait en quatre parties.

La première, *Actes officiels*, recueillait tout ce qui se rapportait à la législation générale ou locale des salles d'asile.

Dans la seconde, *Méthodes et exercices*, les maîtres et les maîtresses trouvaient de précieuses notions pédagogiques. C'est là que se classaient naturellement l'étude des méthodes, les conseils pour les bien appliquer, toutes les questions enfin qui se rapportaient à l'éducation soit physique, soit morale, soit intellectuelle des enfants.

La troisième partie, sous le titre de *Mélanges*, recueillait tout ce qui, de près ou de loin, avait trait aux salles d'asile : c'est dans cette partie surtout que nous voyons l'œuvre se développer et s'étendre, et que d'intéressantes notices sur ce qui se fait à l'étranger, notamment en Allemagne et en Italie, contribuent au perfectionnement de nos méthodes françaises.

La quatrième partie enfin comprenait le *Bulletin bibliographique*, destiné à rendre compte des ouvrages relatifs aux salles d'asile, ainsi que des divers objets formant le matériel d'enseignement de ces établissements.

Au mois de janvier 1838, l'*Ami de l'enfance* fut autorisé à ajouter à son titre celui de *Journal publié sous les auspices de la commission supérieure des salles d'asile et adopté par M. le Ministre de l'instruction publique pour la publication des actes officiels relatifs à ces établissements*. Il devenait ainsi l'organe autorisé d'une législation qui commençait à réparer, à l'égard des salles d'asile, un trop long oubli. Sous ce nouveau titre, il continua son œuvre jusqu'à la fin de 1840. A cette époque, les rédacteurs, jugeant que leur but était atteint et que la cause des salles d'asile n'avait plus besoin d'être défendue, annoncèrent dans le numéro du 1er novembre qu'ils se borneraient à l'avenir « à réunir de loin en loin en volumes les documents les plus intéressants sur les salles d'asile, sous le titre d'*Archives des salles d'asile*, » et ce numéro fut le dernier de la première série du journal.

II. Le 1er janvier 1846 vit paraître le premier numéro d'une deuxième série de l'*Ami de l'enfance*.

« Lorsque les méthodes nous ont paru suffisamment exposées, est-il dit dans l'*Introduction* de ce premier numéro, nous avons cessé notre publication et attendu pour la reprendre que l'institution se fût propagée, qu'elle fût parvenue à un degré d'extension qui rendît nécessaires de nouvelles instructions, et fît sentir l'utilité d'un recueil où seraient consignées les observations nouvelles, résultat de plusieurs années d'expérience continue. Ce moment, que nous appelions de tous nos vœux, nous paraît venu.... Chaque numéro de notre journal, qui paraîtra tous les deux mois, sera divisé en deux parties. Dans la première, qui sera la *partie officielle*, nous insérerons tous les actes du gouvernement qui tiennent à l'institution des salles d'asile. La seconde partie, qui sera la *partie non officielle*, contiendra des renseignements sur la situation générale des salles d'asile, sur la statistique de ces établissements en France et à l'étranger, sur leurs ressources, leurs dépenses, etc. Nous ferons connaître les améliorations

successivement introduites par l'expérience et les enseignements nouveaux; nous nous permettrons d'adresser quelques conseils aux autorités qui auront droit de surveillance sur les salles d'asile; nous indiquerons à chacune d'elles leurs devoirs et les moyens de les remplir avantageusement. Nous aiderons dans leurs labeurs les directeurs et directrices..... Enfin, nous rendrons compte de toutes les publications qui de près ou de loin intéressent l'éducation de la première enfance. »

La rédaction fut fidèle à ce programme, qui ne faisait que continuer celui de la première période; toutefois, n'ayant plus à plaider la cause des salles d'asile, elle put se consacrer d'une manière plus particulière à assurer leur amélioration tant matérielle que pédagogique par d'utiles conseils pratiques et par l'exposé des résultats déjà obtenus.

Cette deuxième série néanmoins ne dura que deux ans et se termina à la fin de 1847.

III. Une troisième série recommença au mois d'octobre 1854, et se continua sans interruption jusqu'au mois de septembre 1869.

L'*Ami de l'enfance* eut dès lors un numéro par mois.

Le comité central de patronage venait d'être institué (le 16 mai 1854), le décret sur l'organisation des salles d'asile et le règlement sur le régime intérieur de ces établissements s'élaboraient au sein de ce comité, pour être ensuite soumis à la sanction ministérielle, l'inspection régulière des salles d'asile allait être assurée par la nomination des déléguées générales et spéciales, etc., etc. En présence de cette vie nouvelle imprimée aux salles d'asile, la reprise d'un journal qui avait déjà rendu de si grands services à l'institution répondait à un besoin réel, et la publication nouvelle marcha dignement dans la voie qui lui était ainsi tracée. C'est toujours le même programme fidèlement observé, mais s'étendant à mesure que l'institution se développe, et à mesure que s'impose la nécessité d'établir suite et harmonie entre les salles d'asile et les classes qui, dans les écoles, leur succèdent immédiatement. Les données générales sur l'éducation et sur l'enseignement à tous les degrés, les notions d'hygiène, les conseils aux mères viennent s'y joindre aux modèles de leçons et aux préceptes qui s'adressent plus spécialement aux salles d'asile. Sous cette forme, l'*Ami de l'enfance* devint pour les directrices un puissant stimulant, et établit entre elles un lien analogue à celui que les premiers fondateurs du journal avaient créé entre les personnes qui, jusque-là, « s'étaient occupées isolément de l'œuvre philanthropique des salles d'asile. »

IV. Au mois d'octobre 1869, l'*Ami de l'enfance* n'interrompit pas sa publication, mais il subit une transformation totale, qui en fit, pour ainsi dire, un journal nouveau.

Le format en fut considérablement agrandi, des planches et des gravures sur bois furent intercalées dans le texte, et chaque numéro contint, avec une pagination spéciale, une partie consacrée aux enfants.

En outre, à son premier sous-titre de *Journal des salles d'asile* fut substitué celui de *Journal d'éducation maternelle;* c'était dire assez que le cadre allait s'en élargir encore, et que la nouvelle publication allait s'adresser « à tous les enfants, à toutes les familles, que ces enfants se trouvent réunis sous le toit paternel ou dans un externat, dans les salles d'asile et écoles communales ou dans les établissements privés. » Tels sont les termes de la lettre de madame Pape-Carpantier qui sert d'introduction à la quatrième série de l'*Ami de l'enfance.*

C'était, en effet, madame Pape-Carpantier inspectrice générale des salles d'asile et directrice du Cours pratique, qui allait prendre la direction du journal ainsi modifié.

Qui pouvait mieux parler de l'éducation en général, et de celle des petits enfants en particulier, que la femme distinguée à laquelle les salles d'asile devaient en grande partie leurs meilleurs et leurs plus ingénieux procédés? Qui pouvait être plus aurisé à guider les mères et les institutrices que celle dont les livres et les leçons avaient formé, pour ainsi dire, tout le personnel enseignant des salles d'asile? Le *Journal d'éducation maternelle* semblait donc réservé à un long et brillant avenir, et promettait, en raison même du champ plus vaste qui s'offrait à lui, de devenir un aide efficace pour tous ceux que préoccupe l'éducation morale et intellectuelle du premier âge ; mais il n'eut qu'une année d'existence : interrompu forcément au mois d'octobre 1870, il ne fut pas repris depuis lors.

Les besoins cependant sont toujours les mêmes; toujours il y a des points obcurs qui réclament la lumière, des efforts à diriger, des bonnes volontés à soutenir. Un lien entre tous ceux qui se consacrent à l'éducation du premier âge, un centre où les renseignements, les observations, les idées nouvelles puissent se réunir pour être ensuite répandus au loin, sont aussi nécessaires que par le passé, et si la reprise de l'*Ami de l'enfance* a été considérée comme un bienfait en 1846 et en 1854, elle serait encore aujourd'hui, après sept ans d'interruption, saluée avec joie par tous ceux qui s'intéressent à des titres divers à l'éducation de la jeunesse.

Principaux articles publiés par l'*Ami de l'Enfance :*

Années.	1re SÉRIE.	Pages
1835.	Objet et utilité des salles d'asile	36
	De la construction d'une salle d'asile	46
	Notice historique sur l'origine et les développements de l'institution des salles d'asile et des écoles de l'enfance	96
1836.	De l'influence des salles d'asile sur l'éducation, les mœurs et l'avenir des enfants, et sur le bien-être des classes laborieuses	205
	Le médecin des salles d'asile (notice bibliographique)	316
	Des *infant schools* d'Angleterre et d'Écosse, et des salles d'asile de France	369
1837.	Compte rendu de la situation des salles d'asile de Paris	33
	Salles d'asile de Berlin	146
1838.	Salle d'asile de l'île Maurice	340
	Des écoles gardiennes de Bruxelles	357
1839.	Rapport au ministre sur les améliorations à introduire dans les salles d'asile	37
	Conseils aux surveillants et surveillantes	108
1840.	Rapport sur les salles d'asile de Paris	195
	Renseignements sur les diverses salles d'asile	317
	Situation des salles d'asile dans toute la France à la date du 1er janvier 1840	333
	2e SÉRIE.	
1846.	Situation des salles d'asile en France	7
	Des salles d'asile à l'étranger	34
	Des devoirs d'un surveillant d'asile	84
1847.	Salles d'asile de l'île Jersey	41
	Des punitions et des récompenses dans les salles d'asile	78
	3e SÉRIE.	
1854-55.	Journal d'une inspectrice	43
	Leçons de choses	129
1855-56.	Rapport au comité central sur la méthode Frœbel	170
	La salle d'asile de la rue de Reuilly	254
1856-57.	La leçon de choses	52
	Hygiène de l'enfance	159
1857-58.	De l'influence de la salle d'asile sur l'école	14
	Petit cours de morale pour les salles d'asile	60
	De l'amélioration de l'école primaire par la salle d'asile	308
1858-59.	Conseils aux parents au sujet de l'éducation des enfants	50
	Simples chants pour la salle d'asile de Remilly (Moselle)	127

1859-60. Sujets de leçons à l'usage des directrices.... 96
De la manière d'instruire les enfants en leur faisant trouver les choses..... 119
1860-61. Age auquel les enfants appartiennent à l'asile et non à l'école..... 39
Pédagogie des salles d'asile..... 153
Plans et devis pour la construction des salles d'asile..... 260
1861-62. Union de l'école et de la salle d'asile..... 15
Passage de l'asile à l'école..... 90
Sujets de leçons pour les maîtresses..... 263
1862-63, Conseils sur l'éducation..... 4
Journal d'une dame patronesse..... 31
Hygiène de la salle d'asile..... 254
1863-64. Causeries avec les enfants..... 72
La méthode des salles d'asile..... 175
1864-65. Les leçons de choses dans l'enseignement secondaire..... 66
Exercices pour la méthode Frœbel..... 178
1865-66. Dévouement et vocation. Conseils aux directrices..... 57
Petites leçons sur le corps humain..... 77
La méthode phonomimique dans les salles d'asile..... 315
1866-67. D'où proviennent quelques mauvaises habitudes chez les enfants..... 34
De la méthode des salles d'asile dans les écoles primaires..... 100
La salle d'asile et la classe préparatoire..... 262
1867-68. L'enseignement primaire à l'exposition universelle..... 29
Petites leçons à l'usage des directrices..... 69
1868-69. Note pour l'organisation des petites classes dans les écoles primaires de filles..... 88
Vertus et défauts de l'enfance..... 175

4e série.

1869-70. De l'éducation..... 1
Sujets de leçons orales à développer par la mère ou l'institutrice..... 10
Analyse de la leçon de choses..... 57
Travaux manuels..... 114

(Marie Dosquet.)

AMI DES ENFANTS (l'). — Recueil de petits drames et d'historiettes composé à l'intention des enfants par Berquin *, 24 petits volumes in-12° (1782-83) ou 8 vol. in-8° (1793).

C'est celle des œuvres de Berquin où se trouvent peut-être au plus haut degré les qualités de l'auteur, la grâce naïve, la tendresse de cœur, la bonté ingénieuse appliquées à l'éducation morale de la jeunesse. L'Académie décerna, dès 1784, à l'*Ami des enfants* son prix annuel destiné aux livres les plus utiles. Plusieurs de ses histoires sont traduites ou imitées de Weisse *. Mais la preuve qu'il se les était appropriées au moins par le style, c'est qu'à son tour l'*Ami des enfants* de Berquin fut imité et traduit en allemand.

Si l'œuvre semble un peu vieillie aujourd'hui, c'est surtout parce que les héros de Berquin sont presque toujours des fils de comtes et de marquis, vivant exclusivement de la vie aristocratique, parlant un peu trop la langue des salons, et qui, s'ils se mêlent par hasard à des enfants moins favorisés par le rang ou la fortune, apportent au milieu d'eux, sans le savoir peut-être, un ton de protection et un sentiment des distances que notre société d'aujourd'hui n'admet pas et ne comprend même plus. Cette réserve faite, on trouvera dans le recueil de Berquin d'excellentes leçons morales qui ne vieilliront jamais et dont la forme même conserve de la fraîcheur et de l'attrait. On peut citer surtout, parmi ses nombreuses pièces de comédie enfantines : *Sandford et Merton*, où Tony Merton, le privilégié, finit par apprendre que la vraie supériorité ne vient pas de la naissance, mais de la délicatesse et de l'élévation des sentiments ; *Les enfants qui veulent se gouverner eux-mêmes*, où les deux héros, le frère et la sœur, apprennent à leurs dépens que la liberté n'est un bien que pour ceux qui savent en user ; *Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies*, dont le titre contient lui-même la morale ; *L'honnête fermier*, qui pourrait porter en sous-titre : *Le dévouement récompensé ; Le sortilége naturel*, petite comédie d'où ressort d'une manière ingénieuse cette vérité morale que la faute qu'on croit le mieux cachée peut un jour ou l'autre être révélée par le coupable lui-même, etc.

L'*Ami des adolescents*, suite de l'*Ami des enfants* (1784, 12 vol. in-12), a des mérites analogues et s'adresse à bien peu près au même public.

AMI DE LA JEUNESSE ET DES FAMILLES (l'). — Ce recueil, qui est une des plus anciennes publications périodiques pour l'adolescence, fut fondé en 1828 sous les auspices de la Société protestante des missions et principalement par l'initiative de M. Marc Wilks, pasteur anglais établi en France et qui prenait une part active à toutes les œuvres religieuses et philanthropiques du protestantisme français. — L'*Ami de la jeunesse* paraissait par livraisons mensuelles de 32 pages, format in-32 ; le prix fut d'abord de 1 fr. 50, puis de 2 fr. à partir de 1830. C'était un livre de lectures intéressantes, instructives et morales à l'usage des enfants et des adolescents ; l'énumération suivante des matières qu'il contenait en indique assez le caractère : Anecdotes bibliques, — Cruautés de la traite des noirs, — Souvenirs et événements remarquables, — Éclaircissements de passages de la Bible, — Écoles du dimanche, — Histoire ecclésiastique, — Histoire naturelle, — Historiettes, — Missions évangéliques, — Morceaux choisis, — Traités religieux, — Variétés. — Poésie.

Il a changé plusieurs fois de direction et de mode de publication. De 1850 à 1854 il fut dirigé par Mme de Pressensé, qui donna dans ce modeste journal et dans plusieurs volumes publiés à part le modèle exquis de la saine littérature à l'usage de la jeunesse. Depuis, il eut successivemnt pour directeurs divers pasteurs protestants, et étendit peu à peu son cadre sans changer son caractère général ; il est depuis 1873 dirigé par mademoiselle Sarah Monod et forme un recueil illustré semi-mensuel de 12 pages, format pittoresque, traitant, concurremment avec les sujets religieux, l'histoire, la biographie, les voyages, les nouvelles, les notions de sciences appliquées, le tout choisi avec goût et discernement de manière à intéresser et à instruire son jeune public.

AMIS DE L'ENFANCE (Société des) pour l'éducation et l'apprentissage des jeunes garçons pauvres de la ville de Paris. — Ce titre dit assez l'objet que se propose cette association charitable fondée en 1827. « La Société des amis de l'enfance, œuvre catholique, a pour but de secourir les jeunes garçons pauvres de la ville de Paris, auxquels elle procure, avec une bonne éducation, les moyens d'exercer un état » (art. 1er des statuts). D'après son règlement, elle n'admet que les enfants catholiques de 8 à 12 ans ; elle place dans les établissements des frères à Saint-Nicolas ou à Igny ceux qui sont complétement à sa charge ; elle donne aux autres des secours à domicile ; elle les suit tous pendant leur apprentissage et facilite leurs débuts comme ouvriers. Les ressources de l'œuvre sont les cotisations et les dons de ses membres (fondateurs, bienfaiteurs, titulaires, simples souscripteurs), les remboursements payés par les familles non indigentes pour la pension de leurs enfants, le produit de quêtes, ventes et loteries de bienfaisance, les subventions de l'Etat ou de la ville, enfin les dons et legs qu'elle peut recevoir depuis sa reconnaissance comme établissement d'utilité publique prononcée en 1867. Elle a perpétuellement pour président d'honneur l'archevêque de Paris. Un établissement dit *Maison de famille*, rue Crillon, 15, est le siége de la Société ; ses protégés s'y réunissent tous les dimanches, ils y apportent leurs livrets et les devoirs de la semaine et y passent une partie de la journée en classe et à la chapelle, le reste en exercices de gymnastique et en jeux. Le budget de l'œuvre, qui

doit se renouveler chaque année, par de nouveaux appels à la charité, s'est élevé à 80000 ou 90000 francs; la Société compte de 100 à 120 enfants placés en pension, et une centaine d'autres en apprentissage.

AMITIÉ. — V. *Camarades.*

AMMAN (Jean Conrad). — Né à Schaffhouse en 1669, mort en 1724, Amman exerçait la médecine à Amsterdam. Ayant entrepris l'éducation de quelques enfants sourds-muets de la ville, il obtint des résultats qui encouragèrent ses efforts et lui firent rapidement une brillante réputation. Il paraît avoir ignoré longtemps les recherches et les essais de ses contemporains, Pierre de Ponce, Wallis, Van Helmont, et n'avoir agi que d'après ses propres inspirations. Néanmoins la méthode qu'il a exposée dans une *Dissertation sur la parole* se rapproche sensiblement de la leur. Comme eux, comme Van Helmont surtout, il fait de la prononciation artificielle la base de son système et le point d'appui de tout enseignement qui s'adresse aux sourds-muets. « Faisons de chaque élève un nouvel habitant du monde où nous vivons » ; car c'est les rendre à la vie, ces pauvres créatures, que de leur donner la voix, « cette émanation de l'esprit immortel de vie que Dieu souffle dans le corps de l'homme en le créant. » Pour Amman, l'homme privé de la parole diffère peu de l'animal : préjugé qui peut-être le porta à insister trop sur le mécanisme vocal au détriment du développement des facultés. L'un des premiers encore, il essaya de suppléer à l'ouïe par la vue en habituant les élèves à lire sur les lèvres, c'est-à-dire à observer le mouvement des lèvres de la personne qui parle. Sa méthode fut professée à Livonie par Jacques Wild et le pasteur Niederoff, mais on ne lui connaît point de continuateur dans son pays. [S. Maire]

AMOROS Y ONDEANA (don Francisco). — Amoros y Ondeano, né en Espagne le 19 février 1770, entra au service à l'âge de 9 ans, en qualité de fils de militaire et y fit ses études. Sous-lieutenant à 21 ans, il assista au siége d'Oran, en Afrique, où il obtint le grade de lieutenant. Il se distingua dans les campagnes de 1792 et de 1793, devint secrétaire du ministre de la guerre en 1796, et, en 1803, il fut chargé de la direction d'un *Institut militaire* établi à Madrid pour réformer l'éducation publique en Espagne et y faire adopter la méthode de Pestalozzi. En 1807, il fut choisi pour présider à l'éducation de l'infant d'Espagne, don François de Paule. Arrêté à la suite de la révolution du 19 mars 1808, il fut relâché, puis, chargé de plusieurs missions importantes, devint ministre de l'intérieur et enfin ministre de la police. Forcé de fuir en France après le rétablissement du roi Ferdinand VII, il offrit ses services à Napoléon et, à partir de 1815, il ne s'occupa plus que de l'instruction publique et surtout de la gymnastique. Nommé membre de la *Société pour l'instruction élémentaire* de Paris, il publia un Mémoire sur la méthode d'éducation de Pestalozzi, et un autre sur la méthode d'éducation physique et gymnastique qu'il avait établie à Madrid. Ces deux rapports lui attirèrent des sympathies qui lui permirent d'ouvrir avec quelque succès des cours de gymnastique dans la capitale. Ces cours furent bientôt suivis par de nombreux élèves, et les résultats qui furent obtenus donnèrent à Amoros l'appui de M. Chabrol*, alors préfet de la Seine. Secondé par ce magistrat, Amoros, le 5 décembre 1818, obtint du ministre de la guerre que des détachements des trois régiments du génie suivissent les cours de gymnastique: ce fut le commencement du gymnase normal militaire, dont il fut nommé directeur le 4 novembre 1819 ; ce gymnase militaire était situé place Dupleix, entre le Champ de Mars et la barrière de Grenelle. Le 25 juillet 1820, le comte Siméon, ministre de l'intérieur, décida la création d'un gymnase civil normal dont Amoros eut aussi la direction. Ces deux gymnases formèrent un grand nombre de professeurs habiles, qui répandirent dans toute l'Europe la méthode de leur maître. Depuis cette époque, Amoros ne cessa de perfectionner son enseignement et chercha à l'introduire dans le plus d'établissements possibles. Il mourut à Paris, le 8 août 1848.

Amoros est le fondateur en France de la gymnastique rationnelle. Sa méthode consiste en exercices gradués propres à développer harmoniquement les organes. Mais ce qui la distingue surtout, c'est que ces exercices physiques eux-mêmes doivent contribuer au développement des facultés morales. Amoros « avait imaginé d'assujettir tous les mouvements de ses élèves au rhythme, ce qui d'abord maintient l'ordre et la régularité. Le rhythme est marqué par des chants dont les paroles expriment les sentiments les plus élevés qui puissent remplir un cœur humain, le respect et l'adoration envers Dieu, l'amour du chef de l'Etat, le dévoûment à la patrie, etc. De plus, un jury, formé à tour de rôle par les jeunes gens les plus distingués, prononce sur tous les cas de discipline; et l'habitude de considérer le côté moral des actions favorise, au delà de ce qu'on pourrait croire, le développement des sentiments honnêtes et généreux que renferme le cœur de tous les jeunes gens. » (Rapport de la *Société élémentaire.*)

Pour stimuler les élèves et constater les résultats physiques et moraux obtenus par la méthode, on remettait à chaque élève une *feuille physiologique* indiquant ses qualités physiques et morales au commencement du cours et les améliorations obtenues après chaque mois d'exercices. Cette feuille était comme un miroir où se reflétaient le corps et l'âme de chaque élève à mesure qu'il augmentait sa force physique et ses qualités morales. La méthode d'Amoros étant surtout pratique, c'est dans ses cours ou ceux de ses élèves qu'il faut l'étudier; cependant il l'a exposée avec clarté dans un ouvrage en 2 volumes in-18, avec album de 60 planches (Encyclopédie Roret), intitulé : *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale.* Ce manuel doit être étudié par toutes les personnes qui s'occupent de l'enseignement de la gymnastique. [A. Demkès.]

AMOUR-PROPRE. — L'amour-propre, ainsi que l'indique la composition du mot, est le sentiment qui nous fait aimer notre *propre* personne. Au XVIIe siècle, on entendait ce mot dans son sens étymologique le plus large : il signifiait l'amour de soi, par opposition à l'amour du prochain et à l'amour de Dieu. Depuis lors, il a pris une acception plus restreinte et désigne non pas tout instinct égoïste, mais cet instinct plus délicat qui nous fait rechercher l'estime ou les éloges de nos semblables.

Dans le premier sens, l'amour de soi n'est vicieux que s'il va jusqu'à l'*égoïsme* *.

Dans le second, qui est le sens ordinaire, l'amour-propre est un sentiment qu'il faut non extirper, mais contenir en de justes limites. L'écueil à craindre, c'est qu'il ne dégénère en vanité : et assurément, il n'y a pas loin de l'un à l'autre; mais en soi l'amour-propre est plus qu'un sentiment légitime: c'est presque la marque et la condition d'une certaine élévation d'esprit. On ne ferait pas l'éloge d'une personne en disant qu'elle est dénuée de tout amour-propre.

Ce sentiment tient une trop grande place dans la nature humaine pour que l'éducation ne se soit pas préoccupée du parti à en tirer et des moyens de le régler. L'amour-propre n'est nulle part plus manifeste que chez les enfants; il trouve, en effet, libre carrière à son développement dans l'imagination et les illusions du jeune âge, tandis que plus

tard il décroîtra en proportion même des progrès de la réflexion. Les pédagogues ne sont pas d'accord sur le rôle qu'il convient d'assigner à l'amour-propre dans l'éducation morale et intellectuelle. On sait avec quelle vivacité Rousseau s'est élevé contre l'emploi de ce ressort dangereux. Mais sa théorie a fait peu d'adeptes. Dans la pratique la plupart des maîtres croient qu'une des meilleures manières de gouverner et de stimuler les enfants, c'est, comme le dit la langue vulgaire, de les prendre par l'amour-propre. Et pourvu qu'on évite soit de le surexciter, soit de l'humilier trop cruellement, il nous semble aussi légitime que naturel d'en user comme d'un des mobiles en somme les plus relevés qui déterminent les efforts de la volonté humaine.

Aussi ne blâmons-nous pas en principe dans l'école l'usage des croix, des prix, des places d'honneur. Il importe sans doute que les enfants n'attachent pas à ces distinctions une valeur exagérée ou une signification inexacte. En faisant appel à l'amour-propre, le maître contracte l'obligation de surveiller d'autant plus scrupuleusement la vanité et l'orgueil qui en pourraient naître. C'est une des parties les plus délicates de sa tâche. Voir les articles *Emulation*, *Encouragements*, *Récompenses*. [L. Lescœur.]

AMUSEMENT. — V. *Jeu*.

AMYOT. — V. IIe Partie.

ANALOGIE. — Ce mot, quoiqu'il soit d'origine grecque, n'a besoin de définition pour personne; il est d'ailleurs plus difficile à définir qu'à comprendre. Les mathématiciens, qui les premiers en ont fait usage, l'emploient pour désigner l'égalité de deux rapports constituant une proportion ; et c'est bien là la forme rigoureuse de l'analogie. C'est ce qui la distingue de la ressemblance. Les deux ailes d'un oiseau sont *semblables* l'une à l'autre ; la nageoire du poisson est *analogue* à une aile, c'est-à-dire qu'elle est pour le poisson ce qu'est l'aile pour l'oiseau.

En philosophie, le raisonnement par analogie est une forme imparfaite ou inachevée du raisonnement par *induction* (V. IIe Partie).

Deux exemples suffiront à caractériser l'analogie féconde et l'analogie stérile.

Franklin soupçonne un jour que les phénomènes produits par une machine électrique sont de même nature que ceux de la foudre : c'est l'analogie qui le lui a fait supposer : il lui semble que les étincelles de la machine électrique sont en petit ce qu'est l'éclair en grand. Mais il n'en reste pas là : une suite d'expériences régulières, complètes, rigoureuses lui permettent de vérifier et de démontrer dans tous les détails l'identité qu'il avait entrevue : il n'y a plus probabilité, il y a certitude. Voilà l'analogie féconde.

Mais si nous disons : « les planètes sont par leur forme, par leurs révolutions, par leur constitution probable, par leur atmosphère, etc., analogues à la terre ; donc elles doivent être habitées comme la terre, » cette analogie ne dépasse pas la simple conjecture, elle n'a pas de valeur scientifique.

En pédagogie, le rôle de l'analogie est d'autant plus grand que c'est de tous les modes de raisonnement le plus facile, le plus spontané, le plus naturel à l'enfance. La circonspection, la méthode, la précision dans l'examen, la réserve dans les conclusions sont les qualités d'un âge plus avancé ; l'enfant, comme les peuples enfants, va d'un bond, par analogie, aux affirmations les plus téméraires : et le plus souvent il ne voit qu'une gêne inutile dans la lente série de déductions par où on l'oblige à passer pour arriver à une règle d'arithmétique ou de grammaire, qu'il aurait volontiers appliquée pour ainsi dire d'instinct.

De cette disposition naturelle à raisonner par analogie, quel parti doit tirer une saine pédagogie ? Convient-il de prémunir de bonne heure l'enfant contre les écarts et les périls de cette méthode primesautière ? Nous ne le croyons pas, bien qu'on l'ait maintes fois soutenu. Il nous semble au contraire que, pour développer le jugement chez l'enfant, rien n'est meilleur que de le laisser s'exercer au gré de la nature sous la forme imparfaite, mais vive et hardie, qu'il revêt à cet âge. L'expérience se chargera de réprimer ce premier élan.

La *méthode analogique* se lie intimement et légitimement à la *méthode intuitive*. L'analogie est le raisonnement spontané, comme l'intuition est l'observation spontanée. Celle-ci développe les sens, celle-là le jugement. L'une et l'autre valent à l'enfant le plus vif des plaisirs intellectuels à cet âge et à tout âge, celui de la découverte.

C'est surtout dans l'étude pratique du langage et de ses lois qu'il faut se fier à cet instinct d'analogie ; c'est là qu'on peut voir combien il l'emporte sur un instinct d'imitation machinale. Ecoutez parler un enfant de quatre ans, et vous restez confondu des merveilles d'analyse et de la finesse des nuances que lui a fait saisir la seule analogie. Ses fautes de français sont autant d'actes de fidélité à la logique, que l'usage a trahie. Quand l'enfant dit : « ne me *faisez* pas mal, *disez*-moi une histoire, » est-ce lui qui a tort ? Quand il dit « nous *courirons*, nous *venirons* », n'est-ce pas la preuve qu'il sait déjà, et mieux peut-être qu'il ne la saura dans quelques années, la loi de la formation des temps ? Quand pour dire le contraire d'*approcher*, il invente le mot *déprocher*, ne montre-t-il pas qu'il a déjà le sentiment bien net du sens et de la fonction des préfixes et qu'il serait capable, au besoin, de créer à nouveau toute la langue, puisqu'il en a saisi non pas seulement les mots, mais les règles et les formes générales, l'esprit même et, comme on dit justement, le génie de la langue ?

Trop souvent, dans l'ancienne méthode, l'enseignement grammatical scolaire commençait par faire désapprendre à l'enfant cette marche naturelle de la pensée pour lui en révéler une plus rigoureuse, plus didactique. La grammaire ainsi enseignée substituait la règle écrite et apprise par cœur à la règle sentie et devinée par analogie. De nos jours, les réformateurs de l'enseignement grammatical s'appliquent à suivre de plus près la nature et à ne pas étouffer l'esprit d'analogie inné chez l'enfant.

Il en faut dire autant de l'arithmétique. Assurément il appartient aux mathématiques de procéder par un enchaînement rigoureux de déductions ; abréger ici ce serait fausser ; mais prenons garde que l'enfant n'est pas l'homme, qu'il y a une transition à ménager entre l'âge où l'on ne sait opérer que sur le concret et cet autre âge où l'on se meut à l'aise dans l'abstraction. C'est précisément le rôle de l'analogie d'être l'instrument de cette transition ; elle initie l'enfant au raisonnement déductif aussi bien qu'au raisonnement inductif. Si notre élève franchit quelque peu légèrement les échelons intermédiaires que nous jugeons indispensables à la sûreté de la déduction, ne nous en inquiétons pas outre mesure : c'est qu'il n'est pas encore capable de l'analyse minutieuse qui nous en fait reconnaître la nécessité. Il a l'esprit aussi juste que nous, mais plus prompt et plus confiant. Ne nous hâtons pas de lui apprendre à douter. Disons-lui, par exemple, qu'on écrit les dixièmes, les centièmes, les millièmes par ordre décroissant à la suite des unités, en les en séparant seulement par une virgule : il n'hésitera pas ensuite, si on le laisse faire, à opérer sur ces nombres décimaux comme il sait opérer sur les entiers : l'analogie l'y porte, et il ne lui faut rien de plus pour le moment. Il ne pourrait pas sans doute rendre raison de ces petits calculs, car il ne sait pas encore la théorie des fractions ; mais provisoirement il peut s'en passer, il n'y a qu'avan-

tage à laisser l'intelligence enfantine pousser cette première reconnaissance dans tous ses futurs domaines avec les seules ressources de l'analogie, cette logique implicite.

Ce que nous disons de la grammaire et de l'arithmétique est vrai, à notre sens, de toute l'instruction primaire. Depuis l'art d'apprendre à lire et à écrire, jusqu'à l'étude de la géographie et de l'histoire, c'est par l'analogie qu'il faut soulager la mémoire et préserver l'intelligence d'un exercice aveugle ou machinal; c'est elle enfin, elle seule, qui permet de respecter dans l'enfance la condition *sine quâ non* du développement intellectuel, la spontanéité, l'activité propre, cette séve de l'esprit qui supplée à tout et que rien ne supplée (V. *Activité*). Sans doute le règne de l'analogie ne dépasse pas la période de l'enfance, et là même il ne doit jamais être exclusif; il doit peu à peu se restreindre pour faire place, à mesure que la nature le veut, à des opérations plus sûres, à des procédés plus sévères, à des analyses plus délicates, en un mot aux deux grandes formes définitives du raisonnement, l'induction et la déduction. Mais, loin de retarder l'avénement des facultés supérieures, l'esprit d'analogie, bien dirigé, le prépare et l'assure. La logique naturelle est la meilleure initiation à l'autre.

ANALYSE. — Ce mot, venu du grec *analysis* (décomposition) a un sens primitif et général parfaitement clair ; c'est toujours une opération qui divise, sépare, distingue les objets auxquels elle s'applique. Mais, suivant la nature de ces objets, l'analyse prend des noms et des caractères si différents qu'il est impossible de lui donner une définition unique.

En raison de l'importance pédagogique de ce procédé dans ses diverses applications, nous essaierons d'abord de fixer les principaux sens du mot, ensuite de déterminer par rapport à chacune de ces acceptions le rôle de l'analyse dans la pédagogie théorique et pratique, en n'insistant bien entendu que sur ce qui intéresse l'enseignement primaire.

1. Divers sens du mot Analyse. — *Analyse réelle; analyse mentale; analyse verbale.* — Rigoureusement, tous les types de l'analyse pourraient se ramener à deux, car il n'y a que deux grandes classes d'objets sur lesquels elle puisse porter, les uns matériels, les autres immatériels. Si elle s'applique à des corps, c'est l'analyse *réelle*. Si elle opère sur des idées, sur des conceptions de l'esprit, elle est *idéale* ou *mentale*. Dans le premier cas, on analysera l'air, par exemple, en séparant les éléments qui le composent, azote, oxygène, acide carbonique : dans le second cas, on fera encore une analyse en distinguant les diverses facultés de l'âme humaine ou les diverses qualités d'un homme en particulier.

Mais, pour la facilité des opérations, il convient d'ajouter une troisième forme de l'analyse, qui tient, en quelque mesure, des deux autres, c'est celle qui s'applique au langage; elle ne porte ni sur des objets exclusivement sensibles, ni sur de pures abstractions, mais sur les *mots*, qui sont le signe matériel d'une idée immatérielle. C'est l'analyse *verbale*, dite aussi *philologique* ou *linguistique*, et plus ordinairement *grammaticale*.

A chacun de ces genres d'analyse correspond une *synthèse*, qui en est l'exacte contre-partie et qui opère sur les mêmes phénomènes d'après les mêmes lois, mais en sens inverse, c'est-à-dire en commençant par où finit l'analyse et *vice versa*. La synthèse *réelle* ou *concrète* recompose des corps, la synthèse *idéale* ou *mentale* reconstitue et groupe les idées que l'analyse avait séparées; la synthèse *verbale* ou *grammaticale* relie les mots isolés et refait la trame du discours. — On verra plus loin de quelle importance il est en pédagogie de ne pas isoler l'une de l'autre ces deux opérations corrélatives, dont le concours est nécessaire à l'équilibre intellectuel.

Principales formes de l'analyse réelle. — Le type le plus parfait d'analyse réelle est l'analyse *chimique*. La chimie est par excellence l'analyse des corps composés.

Elle comprend l'analyse *chimique* proprement dite qui décompose les minéraux, l'analyse *organique* qui distingue, soit les principes immédiats, soit les éléments dont sont formés les produits organiques de toute nature, l'analyse *spectrale* qui, en observant le spectre que donne la flamme d'un corps quelconque, permet de reconnaître, à l'aide de raies caractéristiques, la présence de ses éléments constitutifs.

Les sciences naturelles donnent aussi lieu à des analyses réelles : analyses minéralogiques, botaniques, anatomiques, etc., qui souvent empruntent le secours de l'analyse chimique.

Principales formes de l'analyse idéale. — Cette opération se rattache étroitement à l'abstraction. Il faut que nous ayons la faculté d'abstraire, c'est-à-dire de considérer séparément ce qui en fait ne se présente pas séparément, pour être capables d'analyser un tout par la pensée et de le décomposer en un certain nombre d'idées ou de catégories abstraites. La forme élémentaire de cette opération est l'*analyse psychologique*, instrument essentiel des sciences philosophiques et morales : c'est à proprement parler l'étude réfléchie de l'âme humaine, considérée successivement sous ses faces diverses et dans les divers caractères qu'elle présente à l'observation. La détermination des facultés, des inclinations naturelles, des formes et des lois de la pensée, du sentiment, de l'activité sont autant de résultats dus à l'analyse psychologique.

Mais, par une extension naturelle de ce terme, on l'applique en logique à diverses opérations de raisonnement qui consistent dans l'*analyse des idées*. On considère pour ainsi dire ce qui est contenu dans une certaine notion et on s'applique à l'en faire sortir. Ainsi il est impliqué dans l'idée même du monde tel que nous le connaissons que ce monde obéit à certaines lois, est soumis à un certain ordre : de même, il est contenu dans l'idée d'ordre ou de loi qu'il y a unité de direction et de plan. Par conséquent il est contenu dans l'idée même du monde qu'il existe une puissance capable d'en régler la marche et d'en maintenir l'ordre. L'analyse d'une seule idée nous a donc permis d'en tirer une suite de propositions.

Les mathématiques tout entières sont l'analyse de quelques idées premières, l'idée de *nombre*, l'idée d'*espace*, l'idée de *temps* : la géométrie analyse et énumère tout ce qui était logiquement contenu dans l'idée d'*espace*; la trigonométrie développe tout ce qu'embrassait implicitement la seule définition du *triangle*, etc. Cependant le mot *analyse mathématique* ne s'emploie ordinairement que pour les opérations où la déduction se fait en sens inverse ou par régression, c'est-à-dire en remontant de la conséquence au principe, au lieu de descendre progressivement du principe à toutes les conséquences. En effet, il y a deux sortes de démonstration déductive. Pour les distinguer par un exemple sensible, supposons, dit la *Logique de Port-Royal*, qu'on cherche à prouver qu'une personne descend de saint Louis : « Il y a deux voies à suivre : ou bien on montre que cette personne a tel pour père qui était fils d'un tel, et celui-là d'un autre, et ainsi jusqu'à saint Louis; ou bien on commence par saint Louis, on montre qu'il a eu tels enfants, et ses enfants d'autres, en descendant jusqu'à la personne dont il s'agit. » La première méthode, c'est l'analyse; la seconde, la synthèse. Dans les deux cas, il y a déduction, mais dans l'analyse la déduction est ascendante, et passe de la proposition qu'il s'agit de prouver au principe général qui la renferme : dans la synthèse, elle est descendante.

L'algèbre facilite tellement cette déduction en sens contraire à la déduction normale ou synthèse, qu'on a pris l'habitude d'appeler l'algèbre elle-même du nom d'*analyse*.

Il faut remarquer qu'à tous ses degrés l'analyse emporte non-seulement l'idée de division et de décomposition, mais aussi celle de recherche et d'invention. Elle est en effet plutôt une méthode de recherche et de découverte ; la synthèse au contraire, une méthode d'exposition, ou, comme disait Port-Royal, « de doctrine »

A l'analyse *psychologique* et à l'analyse *mathématique*, il faut encore ajouter une dernière forme de l'analyse idéale : c'est l'analyse *esthétique*, qui sert de fondement à la *critique littéraire* et à la *critique d'art*. Ici ce n'est plus le rapport logique des idées que l'on considère, c'est le rapport complexe de l'idée, du sentiment et de l'expression qui constitue le *beau*. Analyser une œuvre d'art, c'est se rendre compte de tous les éléments qui la constituent et juger de leur convenance, de leur harmonie, de leur action sur notre esprit, notre imagination ou notre cœur.

Principales formes de l'analyse du langage.— L'analyse des éléments du langage peut se faire, — soit en considérant ces éléments, c'est-à-dire les mots, d'une façon isolée, quant à leur forme et à leur nature : c'est l'analyse *grammaticale* proprement dite ; — soit en les considérant par rapport à leur origine et à leur dérivation : c'est l'analyse *étymologique* ; — soit enfin d'après leur fonction dans la phrase et leur rapport avec la syntaxe : c'est l'analyse *logique* qui serait peut-être mieux nommée *syntaxique*.

2. Rôle de l'Analyse en pédagogie. — 1° De l'Analyse en général dans l'éducation. — Un des résultats essentiels de l'éducation intellectuelle doit être d'habituer l'esprit à la précision et à la netteté des idées. C'est la première différence entre un esprit cultivé et celui qui ne l'est pas, que celui-ci se contente d'aperçus vagues et fugitifs, confusément saisis par l'imagination, tandis que l'autre a besoin de notions exactes, distinctes, précises et fortement liées les unes aux autres. L'un entrevoit toujours, l'autre se rend compte.

Ce qui donne à l'intelligence ces habitudes de justesse et de rigoureuse exactitude, c'est surtout l'usage constant de l'analyse, analyse des parties matérielles d'un objet concret, ou analyse des conceptions générales étudiées sous tous leurs aspects et dans toutes leurs nuances.

Descartes plus qu'aucun autre penseur a contribué à faire de la précision et de la clarté les qualités françaises par excellence : c'est l'analyse qu'il recommandait comme un instrument principal du développement de l'esprit, quand il formulait la seconde règle de sa méthode : « Diviser chacune des difficultés qu'on examine en autant de parcelles qu'il se peut, et qu'il est requis pour les résoudre. »

Condillac, dans la pédagogie comme dans la philosophie de notre pays, représente tout particulièrement le génie de l'analyse ; mais il avait le tort de vouloir donner pour premier objet aux analyses de l'enfant cet ensemble de facultés et de phénomènes qu'on appelle l'âme humaine. Par une contradiction qui étonne, l'auteur du *Traité des sensations*, qui fait dériver des sens toute connaissance, demande que l'analyse des opérations intérieures précède l'étude des phénomènes sensibles.

La vérité, c'est qu'il faut premièrement exercer l'enfant à l'analyse des choses qui frappent ses sens. Qu'on ne se contente pas de les lui montrer en gros : qu'on l'exerce le plus tôt possible comme le voulait Pestalozzi, comme le font jusqu'à l'excès les pédadogues allemands, à en distinguer et à en décrire les parties dans tout leur détail.

On peut dire pour l'éducation comme pour le développement de la science humaine en général, que tout le mouvement de l'esprit s'accomplit entre ces deux termes : 1° la perception immédiate, qui est une synthèse confuse et vague ; 2° la connaissance définitive, qui est une synthèse réfléchie : c'est par l'analyse que l'esprit va de l'une à l'autre. « Voulez-vous acquérir de vraies connaissances, disait Laromiguière : que tout soit détaillé, compté, pesé. C'est ne rien voir que voir des masses. Divisez votre objet ; étudiez successivement toutes ses propriétés ; donnez votre attention aux moindres circonstances. »

Pour habituer l'enfant à l'analyse il ne faut donc pas attendre l'âge de l'instruction scientifique ; si on veut lui assurer un esprit droit et solide, il est bon que, dès les premières années, dans les images qu'il regarde avec attention, ou dans les objets eux-mêmes, il soit exercé à considérer non-seulement le tout, mais les parties et leurs rapports. De même, mais beaucoup plus tard, quand commencera son éducation littéraire, il faudra exiger de lui non pas seulement qu'il sente confusément les beautés du texte, mais qu'il analyse, dans la mesure du possible, les éléments de son admiration.

Ce qu'il faut se rappeler surtout, c'est que le langage lui-même, qui est le premier degré de l'éducation de l'enfant, constitue un excellent instrument d'analyse. Le mot célèbre de Condillac, répété par Laromiguière, « les langues sont des *méthodes analytiques* de la pensée, » n'exprime pas seulement une idée philosophiquement vraie, il explique aussi pourquoi l on a raison dans l'enseignement élémentaire de tenir à l'étude de la langue. Si l'on apprend aux enfants la grammaire, ce n'est pas seulement en vue de l'orthographe pratique, c'est aussi pour développer en eux cet esprit d'analyse, d'observation et de raisonnement qui trouve une de ses applications les plus naturelles à la fois et les plus délicates dans la distinction des éléments du langage. Discerner et désigner par des noms distincts les différentes parties de la pensée et du discours, c'est opérer à peu près comme le chimiste qui isole et place dans des éprouvettes distinctes les éléments de l'air et de l'eau. L'enfant qui sait parler, sait analyser : il fait sans cesse des analyses inconscientes. Un maître habile lui apprendra seulement à s'en rendre compte. Et en l'habituant à analyser son langage, il l'habituera par là même à analyser sa pensée, c'est-à-dire à réfléchir et à raisonner. — V. *Analytique* (Méthode).

[G. Compayré].

2° Analyse réelle : *chimique, botanique, minéralogique*, etc. — V. *Analyses chimiques, botaniques, minéralogiques* dans la IIe Partie.

3° Analyse mentale ou idéale. — V. *Psychologie* et *Logique* dans la IIe Partie.

4° Analyse littéraire. — « On ne comprend les prodiges de l'horlogerie, dit M. Dupaty, qu'après en avoir démonté les rouages : de même, c'est par l'analyse que l'on apprend à juger les ouvrages des grands maîtres, à les admirer, à les imiter. » L'analyse littéraire a pour objet de faire connaître une œuvre de littérature, d'abord en rendant compte du sujet qu'elle traite, ensuite en donnant l'idée des qualités qui la distinguent.

Avant de décider dans quel esprit et d'après quelles méthodes cet exercice doit être fait dans l'école primaire, on peut se demander si, comment et à quelles conditions il y peut entrer.

Que l'analyse littéraire soit du domaine des études primaires, ou tout au moins des études préparatoires de l'instituteur primaire, c'est ce qui nous paraît ressortir des raisons générales exposées ailleurs (V. *Littérature*) en faveur d'un enseignement bien compris de la littérature nationale dans les écoles nationales. En fait, d'ailleurs, presque tous les pays ont reconnu la nécessité de donner à leurs instituteurs quelques notions littéraires, dont l'exer-

cice de l'analyse est à peu près le seul moyen de contrôle.

Dans les écoles normales allemandes, l'analyse des poèmes de Schiller, de Gœthe, de Klopstock, de Lessing est un exercice obligatoire, semi-mensuel dans certains établissements, hebdomadaire dans d'autres. Les institutrices anglaises et américaines ne sont ni moins fréquemment ni moins sérieusement exercées à l'étude de Shakespeare, de Milton, de Pope, de Dryden, et même de poètes et de romanciers contemporains. Les examens du brevet de capacité (V. ce mot dans la IIe PARTIE) ne laissent pas de doute sur le rôle assigné à l'analyse littéraire dans la plupart des pays où l'instruction est florissante.

Chez nous, l'analyse littéraire fait partie de l'examen du brevet supérieur, à Paris seulement et pour les aspirantes seulement. Elles ont ordinairement à analyser, à apprécier, à comparer les chefs-d'œuvre de notre théâtre classique, quelquefois même ceux des littératures étrangères, anciennes surtout.

Nous n'hésitons pas à donner à l'analyse littéraire la place qui lui convient; mais, d'autre part, nous ne nous dissimulons pas les difficultés qu'elle rencontre dans l'enseignement primaire. Il manque à la plupart, à la presque totalité de nos élèves-maîtres une culture esthétique, une initiation littéraire suffisante pour apprécier pleinement les beautés des œuvres qu'on leur demande d'analyser. C'est là l'écueil inévitable; plus qu'aucune autre en Europe, notre littérature nationale est imprégnée, pénétrée, inspirée des souvenirs classiques, elle perd beaucoup de son charme et de son sens pour qui n'a pu passer par l'école de la Grèce et de Rome; or nos instituteurs ne savent et ne sauront jamais ni latin ni grec: il ne faut donc pas se flatter de pouvoir les mettre en état de saisir et de goûter le parfum classique de notre littérature.

Mais est-ce à dire qu'avec une bonne culture moyenne, avec un développement suffisant de l'imagination, de la raison et du goût, les chefs-d'œuvre de Corneille ou de Racine, de Bossuet ou de La Bruyère, de La Fontaine ou de Boileau seront pour eux lettre close? C'est au contraire la gloire de nos grands écrivains de s'être assez rapprochés de la nature pour être éternellement compris et aimés de tous. Il ne faut que la rectitude de l'esprit et du cœur pour les lire avec émotion, avec admiration.

Aussi, que doit être l'analyse littéraire dans notre enseignement primaire? Non pas une œuvre d'érudition, une ostentation de connaissances littéraires, une imitation toujours maladroite de ce qui ne convient qu'à l'enseignement secondaire, mais l'expression simple, saine et vraie de ce qu'on a compris et senti à la lecture d'un chef-d'œuvre.

En d'autres termes, trois points nous paraissent importer également pour que l'analyse littéraire soit accessible et soit profitable à nos jeunes instituteurs: 1° le *choix des sujets:* ne faire analyser que des œuvres susceptibles d'entrer dans l'éducation populaire, les plus simples, les plus humaines, les plus naturelles de toutes; 2° l'*analyse consciencieuse et la revue méthodique des parties* dont l'œuvre se compose: exercer les jeunes gens à voir comment se développe le sujet, dans quel ordre se suivent les faits ou les idées; 3° l'*appréciation des qualités* non d'après des règles convenues, mais *d'après leur propre sentiment:* leur demander de dire sans emphase quelles parties de l'œuvre, quelles idées, quelles qualités les ont personnellement frappés ou émus, et pourquoi.

Un élève-maître à qui l'on donnera pour sujet *l'Art poétique* de Boileau, qui se perdra en phrases vagues sur ce poème au lieu de le suivre point par point, qui, au lieu de dire ce qu'il y a remarqué, croira mieux faire de répéter les louanges banales qu'il a lues dans un manuel à l'adresse de Despréaux, celui-là n'aura rien appris.

C'est pour avoir vu trop de candidats donner sur cet écueil que de bons esprits vont jusqu'à condamner comme exercice pédagogique l'analyse littéraire. Ils auraient raison s'il était impossible de la faire simple et populaire, si les maîtres, si les commissions d'examen demandaient aux aspirants de se déguiser en élèves de rhétorique, de parler de ce qu'ils ne savent pas et de ce qu'ils ne sentent pas. Mais qu'on prenne soin de les habituer à lire par eux-mêmes et à juger par eux-mêmes, qu'on les traite seulement comme faisait Molière pour sa vieille servante, premier juge de ses chefs-d'œuvre, qu'on les mette en contact immédiat avec le beau sans passer à travers une rhétorique de convention, sans vouloir leur faire faire des parallèles avec l'antiquité classique, sans les rebuter par un excès de détails dans la recherche des finesses, des nuances, des subtilités littéraires qui ne sont point faites pour eux; à ces conditions, l'analyse littéraire sera un excellent exercice: par le fond, elle formera leur raison, leur jugement, leur cœur; par la forme, elle éveillera leur imagination, l'ornera de morceaux précieux et lui communiquera sans qu'ils y songent la qualité par excellence de notre littérature, le goût.

Ajoutons qu'il faut que l'instituteur ait été familiarisé avec l'analyse littéraire telle que nous venons de l'esquisser pour être capable à son tour de faire analyser à ses élèves dans le même esprit, sans pédanterie et sans affectation, les petits morceaux de littérature qu'il leur fera apprendre, une fable de La Fontaine, une page de Buffon. [B.]

5° ANALYSE DU LANGAGE. — Nous réunirons sous ce titre les trois sortes d'analyses que comporte l'étude de la langue: l'analyse *grammaticale*, l'analyse *logique* et l'analyse *étymologique*.

L'analyse *grammaticale* consiste à décomposer les phrases selon les espèces de mots qu'elles contiennent et à faire connaître les rapports que les mots ont entre eux.

L'analyse *logique* a pour objet de distinguer et de déterminer les différents termes des propositions, de reconnaître la nature, le nombre de ces propositions et les rapports qu'elles ont entre elles.

L'analyse *étymologique* décompose les mots au point de vue de leur formation et de leur origine, afin de les classer par familles, comme primitifs, dérivés ou composés.

Ces moyens d'enseignement ne sont pas de bien ancienne date dans le programme de nos écoles primaires; et cependant ils ont donné lieu déjà à de nombreuses et vives discussions. D'abord complétement inconnue des maîtres d'école, puis imposée aux aspirants au brevet de capacité par les règlements de 1833, étudiée dès lors avec cette fièvre qu'apportent les candidats à la préparation des matières obligatoires, l'analyse grammaticale et logique tendit bientôt à prendre dans l'enseignement primaire sinon un développement démesuré, du moins des formes et des allures trop techniques, trop pédantes, trop subtiles. C'est ce qui arrive toujours quand on se jette avec plus de bon vouloir que d'expérience dans une voie nouvelle. Plusieurs circulaires ministérielles, que nous résumons ailleurs (V. *Grammaire française*), combattirent cet abus. Mais il est plus facile de s'élever en termes éloquents contre « la scolastique grammaticale et ses théories subtiles », contre « ces analyses prétendues *grammaticales* ou décorées du nom de *logiques*, et bonnes seulement à faire prendre en dégoût l'enseignement de la langue », que d'indiquer avec précision les moyens d'accomplir la réforme pédagogique qu'on a si justement en vue.

D'abord, il ne peut être question de supprimer purement et simplement l'analyse: ce serait ramener l'enseignement du français, sous prétexte de simplification, à cent ans en arrière. S'il ne faut pas de métaphysique, il ne faut pas non plus de routine

aveugle dans l'étude des langues, de la langue maternelle surtout, et l'analyse n'est autre chose qu'un ensemble de procédés imaginés pour que l'enfant arrive à se rendre compte des lois les plus simples du langage, de celles qu'il applique naturellement tous les jours.

Il ne reste donc qu'une question de mesure : sous quelle forme et jusqu'à quel point peut-on faire entrer l'analyse dans l'enseignement primaire?

Il est manifeste que l'ancienne théorie grammaticale, celle des logiciens du moyen âge, n'est pas celle qui convient à nos écoles, bien qu'on en retrouve encore les traces dans certaines parties de l'enseignement grammatical, de l'analyse logique en particulier. Nous n'en sommes plus sans doute, comme au temps de Port-Royal, aux dix catégories de propositions composées : *disjonctives*, *conditionnelles*, *causales*, *relatives*, *discrétives*, *exclusives*, *exceptives*, *comparatives*, *inceptives* ou *désitives ;* mais beaucoup de nos manuels de grammaire élémentaire contiennent encore un trop grand nombre de ces définitions contradictoires ou tout au moins inutiles, de ces distinctions incompréhensibles pour de jeunes intelligences, de ces recettes pour expliquer l'inexplicable, qui sont les restes de l'ancienne tradition d'analyse logique fondée sur des données fort délicates de logique, sinon de métaphysique.

Si ce sont là des abus regrettables, c'en serait un autre non moins fâcheux de vouloir à tout prix épargner aux enfants tout effort de réflexion, toute idée abstraite, tout terme technique. Les instructions ministérielles prescrivent d'amener l'enfant à « se rendre compte du rôle que chaque mot joue dans le phrase ». Mais il faut bien pour cela qu'il analyse le mot et sache ce qu'est une phrase. Vous reculez devant les appellations de verbes transitifs et intransitifs : comment expliquer sans elles, comment rappeler brièvement, que *j'aime* a un complément direct et que *je meurs* n'en a pas? On a épuisé tout les traits de la raillerie sur les « compléments circonstanciels » et les « propositions incidentes », termes barbares, si l'on veut, mais dont l'enfant s'effraye beaucoup moins que nous et qu'il est bien peu pratique de remplacer par de longues circonlocutions : est-il donc si difficile de montrer à l'élève qu'une incidente se rattache à un nom, de la même façon qu'un adjectif ou un participe, et que l'on dit *un homme qui a de l'argent* ou *un homme qui a faim* comme on dit *un homme riche* ou *un homme affamé?*

Ce qu'il faut condamner, en définitive, ce sont des procédés défectueux d'analyse, et non l'analyse elle-même. Renonçons, cela n'est que trop juste, à en faire un long et monotone exercice technique ; ne la séparons pas de l'étude vivante de la langue, qui elle-même ne se sépare pas de l'étude de la pensée. De la sorte on passera naturellement, aisément, de l'analyse logique à l'analyse grammaticale et de celle-ci à l'analyse étymologique.

On remarquera que nous plaçons l'analyse logique très élémentaire au début des études grammaticales, bien que cette méthode puisse, à première vue, déconcerter d'anciennes habitudes. C'était celle du Père Girard, c'est celle qui s'impose à qui veut suivre la marche de la nature. « Dans le développement progressif de la raison, dit excellemment M. C. Marcel (*L'étude des langues ramenée à ses véritables principes*, t. II, p. 28), la perception d'un objet précède toujours la considération de ses parties ; nous arrivons à l'intelligence de notre langue en passant de la *phrase* aux *mots*. » Et Mme Pape-Carpantier (*Manuel de l'instituteur*, 2e année, p. 47) : « Pour faire l'analyse d'une forme du langage, il faut d'abord faire l'analyse de la pensée qu'elle exprime ; en d'autres termes, une analyse logique, c'est-à-dire simplement l'étude des idées et de leurs rapports, doit précéder l'analyse grammaticale proprement dite, c'est-à-dire l'étude de la forme des mots et de la contexture. » Cela est si vrai, que la définition même de certaines espèces de mots, comme la conjonction ou la préposition, ne peut s'entendre clairement que si l'on a au moins une idée de la proposition et des termes qui la composent.

L'analyse *étymologique*, plus récemment introduite que les deux autres, leur fait suite et les complète. Elle n'a pas non plus échappé à la critique. Un ministre libéral et éclairé trouvait étrange qu'on enseignât, « dans une école normale de l'Est, des aperçus sur la terminaison des substantifs et des adjectifs et sur les rapports de cette terminaison avec le sens ou le genre des mots. » Il est possible que cet enseignement ait été fait là ou ailleurs sous une forme trop savante ; mais, en le supposant donné avec sagesse et à-propos, ne serait-il pas à sa place dans la préparation de nos instituteurs? Si je lis : « Cette action est *condamnable*, cette situation est *visible*, ce sel est *soluble*, » est-il extraordinaire que je fasse remarquer à des élèves d'école normale le sens qu'ont toujours ces trois désinences d'adjectifs, *able*, *ible*, *uble?*

Et même dans l'école primaire les enfants ne trouveront-ils pas intérêt et profit à remarquer le sens et le genre de tous les mots terminés par *teur* ou par *ment*, la signification particulière de ceux qui commencent par *pré* ou par *re*, la valeur négative des prépositions *in* ou *dé*, et une foule d'autres notions tout aussi usuelles, tout aussi simples? Il est bien entendu que, là aussi, le maître s'interdira tout ce qui est hypothétique, conjectural ou trop savant, tout ce qui n'est que curieux, comme les recherches sur l'origine des mots, des terminaisons, des particules composantes ; mais il s'attachera, sans aucun scrupule, à déterminer l'idée que vient ajouter à un radical une terminaison ou une particule composante ; à reconnaître, quand cela est possible, dans des mots divers, l'identité ou la parenté de radicaux plus ou moins transformés ; à constituer ces familles de mots dont la recherche est si attrayante, dont la constatation est, à part ses autres résultats, si profitable pour le développement de l'esprit d'observation et de comparaison.

Il ne faut jamais oublier d'ailleurs que notre langue a pris au latin la plus grande partie de ses éléments lexicologiques et syntaxiques ; que, de plus, il y a eu entre elle et le latin une sorte de langue intermédiaire, cet idiome mal défini du moyen âge sur lequel l'esprit populaire s'est donné carrière, pendant plusieurs siècles, en créant de toutes pièces, avec les matériaux qu'il avait sous la main, des locutions et des tours libres et spontanés, logiques sans doute à leur façon, mais d'une logique qui n'est ni celle de la langue primitive, ni celle non plus de notre langue définitive et classique du XVIIe siècle. De là la plupart de ces *gallicismes* que l'analyse grammaticale ou logique, dans l'enseignement primaire surtout, aurait tort de prétendre disséquer et expliquer rigoureusement.

C'est sous ces réserves et avec cette double attention à ne la laisser dégénérer ni en exercice mécanique ni en étude savante, que l'analyse du langage dans ses différentes applications nous semble devoir garder la place qu'elle occupe dans nos écoles primaires.

Il nous reste à examiner les procédés scolaires les plus convenables pour l'enseignement de l'analyse.

Les notions qui doivent servir de point de départ sont celles qui concernent le nombre et le genre, appliqués d'abord aux noms, puis aux adjectifs qualificatifs. Dès que l'enfant connaît le verbe *être*, on peut lui donner l'idée de la proposition simple, et c'est, sans qu'il le sache, sans qu'on ait besoin de le lui dire, sa première leçon d'analyse logique.

Ces premiers exercices doivent se faire de vive voix. Toutes sortes de raisons obligent le maître à

préférer l'analyse orale à l'analyse écrite pour les petites classes : elle permet de soutenir plus aisément l'attention des jeunes enfants, de leur donner les incessantes explications qui leur sont nécessaires, d'éviter la sécheresse d'un exercice qui, écrit tout au long, les rebuterait, enfin et surtout d'intercaler suivant le besoin et l'à-propos quelques attrayantes leçons de choses parmi ces leçons sur les mots. Peu à peu on passera à l'exercice écrit, qui sera d'abord et le plus longtemps possible préparé par l'exercice au tableau noir ; mais ici deux précautions sont essentielles : d'une part, éviter le plus possible d'employer le temps de l'élève en écritures inutiles, en répétition fastidieuse des mêmes formules ; d'autre part joindre souvent à l'analyse la synthèse, les petites phrases à inventer, à retourner, à modifier, les noms et les épithètes à changer de forme, de nombre, de genre, de place.

Diverses manières de procéder à l'analyse écrite sont usitées. La plus employée consiste à écrire dans une colonne verticale les mots de la phrase et à écrire en regard l'énoncé de ses caractères grammaticaux. Encore diffère-t-on dans l'extension à donner à cet énoncé ; certains maîtres, et non des moins compétents, M. B. Jullien par exemple, veulent qu'on écrive tout au long : « substantif, masculin, singulier, » etc. ; la plupart conseillent des abréviations : *sing.* ou *sg.* ou *s.* ; nous avons vu des cahiers entiers d'analyse rédigés d'après ce système d'initiales, comme *n. c.m. p.* (nom commun masculin pluriel). Se représente-t-on à quel point une pareille besogne est propre à développer l'intelligence, à éveiller l'esprit, à captiver l'imagination !

L'autre procédé consiste à tracer sous les mots eux-mêmes un certain nombre de signes de convention désignant leur nature, leur nombre, leur genre, leur rôle dans la proposition. Les systèmes les plus répandus sont, croyons-nous, ceux qu'ont employés Mme Pape-Carpantier dans son *Cours d'éducation et d'instruction primaire* et M. Aug. Grosselin dans son *Manuel de la méthode phonomimique*. Chaque maître du reste peut en imaginer d'autres, suivant les besoins de sa classe. Nous donnons au mot *Analyse* quelques spécimens de ces divers procédés et de ceux des écoles primaires étrangères, dans notre IIe PARTIE.

Quels que soient parmi ces procédés ceux qu'on adopte, et il est peut-être bon de leur faire une part à tous, l'important est de ne jamais perdre de vue le véritable but de l'analyse logique ou grammaticale. Et nous nous rendons pleinement à cette pensée de M. E. Grosselin : « L'analyse doit être considérée avant tout comme une précieuse gymnastique intellectuelle. » [Ch. Defodon].

ANALYSE DES VOEUX DES CONSEILS GÉNÉRAUX. — Publication qui paraît tous les ans depuis 1839 à la librairie administrative de P. Dupont comme supplément au *Bulletin officiel du ministère de l'intérieur*. L'un de ses chapitres les plus intéressants est celui de l'instruction publique, dont on trouvera le résumé au mot *Conseils généraux*.

ANALYTIQUE (Méthode). — En pédagogie, on appelle méthode analytique toute méthode qui fait de l'analyse le moyen principal d'enseignement. C'est assez dire que ce nom de *Méthode analytique* manque de précision, l'analyse pouvant entrer pour une part considérable dans les systèmes pédagogiques les plus différents. Ainsi la méthode de Jacotot est à certains égards la méthode analytique par excellence, puisqu'elle force l'enfant à décomposer de lui-même les notions qu'on lui présente à dessein dans toute leur complexité ; cependant la synthèse y joue un aussi grand rôle, puisque le même enfant est appelé à former, à combiner, à composer de toutes pièces, des mots, des phrases, des récits entiers.

Le plus souvent on entend par *méthode analytique* celle qui fait trouver par l'élève tous les éléments de la science ; la *méthode synthétique* les lui donne tout formés et logiquement groupés. La première est évidemment celle par où toute science a commencé, la seconde est celle qui convient à l'exposition d'une science définitivement constituée. L'une remonte pas à pas, comme l'esprit humain l'a dû faire, de ce qui se voit à ce qui ne se voit pas, du tout confus aux parties distinctes, des conséquences aux principes, des faits aux idées, des vérités particulières, les premières connues, aux vérités générales. L'autre méthode, plus brève et plus impérieuse, énonce d'emblée et enseigne d'autorité une suite de propositions, classées non dans l'ordre où elles ont pu être découvertes, mais dans celui que prescrit l'enchaînement logique des idées.

On sait avec quelle confiance et aussi par quel mélange d'idées admirablement justes et d'artifices trop ingénieux, Rousseau, dans son *Emile*, promettait de mener à bonne fin l'éducation tout entière par les seules ressources de la méthode analytique, présentée dans sa forme la plus hardie, la forme *euristique* * pure.

Condillac était à peu près du même avis et pour cette raison spécieuse : « Si l'analyse, disait-il, est la méthode qu'on doit suivre dans la recherche de la vérité, elle est aussi la méthode dont on doit se servir pour exposer les découvertes qu'on a faites. Pour exposer la vérité dans l'ordre le plus parfait, il faut avoir remarqué celui dans lequel elle a pu être naturellement trouvée. »

L'opinion de Condillac est trop absolue. Autre chose est inventer, autre chose enseigner. Le professeur qui instruit n'est pas le savant qui découvre. La méthode analytique, exclusivement appliquée, présenterait des inconvénients considérables ; elle condamne l'élève à refaire à lui seul le travail de plusieurs générations de savants : elle oblige des esprits médiocres à reconstruire pièce à pièce l'édifice élevé par le génie. Une pédagogie sage qui veut ménager les efforts et épargner le temps des élèves emploiera souvent la synthèse, c'est-à-dire l'exposition didactique de la vérité ; elle n'aura recours à l'analyse que dans la mesure du possible, et autant qu'il est nécessaire pour stimuler la réflexion personnelle. [G. Compayré.]

ANALYTIQUE-SYNTHÉTIQUE (Méthode de lecture). — V. *Lecture*.

ANCIEN TESTAMENT. — V. *Bible* et *Israélites*.

ANCIENS INSTITUTEURS ET ANCIENNES INSTITUTRICES. — V. *Secours*.

ANCIENS SOUS-OFFICIERS. — V. *Sous-officiers*.

ANDREÆ (Johann-Valentin). — Théologien et pédagogue allemand, né à Herrenberg (1586), mort à Stuttgart en 1654. Préoccupé des moyens de régénérer l'Eglise, il chercha la cause de ses maux dans la mauvaise direction de l'éducation et de l'enseignement et, partant, le remède dans une réforme pédagogique, dont les principaux caractères étaient, selon lui : subordination de toutes les études à celle de la religion ; dans les études profanes, abandon des méthodes scolastiques, appel plus fréquent au jugement et non à la seule mémoire, instruction ne se bornant pas aux langues et à la rhétorique, mais donnant des notions exactes sur le monde réel, enfin exercices du corps. Dans un de ses *Dialogues*, il donne ces trois règles quant à l'enseignement élémentaire : 1° ne rien apprendre à l'enfant en langue étrangère ; 2° ne lui apprendre que ce qu'il peut comprendre, 3° n'essayer de lui faire comprendre que ce qui est de son âge et à sa portée. Il veut qu'on fasse beaucoup lire les bons auteurs plutôt que beaucoup étudier les règles de grammaire. Il combat enfin le procédé d'enseignement dans les écoles par demandes et questions et essaye (notamment dans un petit *catéchisme*, 1621) de montrer comment on pourrait le vivifier. Ses vues, qu'il avait exposées dès sa jeunesse dans une *Esquisse*

de la bonne éducation, se trouvent dans sa *Description de la République chrétienne* en latin et dans sa *Citadelle chrétienne* (en allemand). Il était très lié avec Amos Comenius *, et il sut comprendre plus que personne en son temps la portée de la *Didactica magna*. Spener disait de lui, par allusion à la vivacité de ses attaques contre la scolastique : « Si quelqu'un peut réveiller les morts, c'est Andreæ. » Sa vie fut un modèle de dévouement ; à Calw, où il fut doyen, il nourrissait à ses frais les élèves pauvres.

ANECDOTES. — Les anecdotes sont nécessaires à l'enseignement; elles le sont surtout au degré primaire. Elles donnent plus d'attrait à l'étude, soutiennent l'attention fatiguée, rappellent les esprits distraits. Un orateur athénien, voyant que ses auditeurs ne l'écoutaient pas, leur raconta une fable ; aussitôt on prêta l'oreille ; et après les avoir fait rougir de leur légèreté, il put reprendre son discours et se faire écouter. L'instituteur a souvent besoin de recourir à pareil artifice. L'anecdote habilement placée est un de ses petits moyens de succès : elle peut animer, égayer, quelquefois même éclaircir utilement presque tous les genres d'enseignement.

C'est surtout dans l'histoire qu'elle se place naturellement : il suffit parfois d'une anecdote pour donner aux personnages historiques leur caractère, leur physionomie particulière, pour en faire en quelques mots un portrait qui prendra sa place dans l'imagination et dans la mémoire. Parlez d'Alexandre, de Charlemagne, d'Henri IV, de Louis XIV, ce ne sont que des noms pour les enfants ; si l'on s'en tient aux généralités, aux guerres, aux traités, aux institutions, tout cela se ressemble et se confond dans l'esprit de l'écolier. Quelques anecdotes serviront à distinguer les figures. Henri IV, surpris par un ambassadeur se promenant dans sa chambre sur les pieds et sur les mains, ayant son fils sur le dos, ou faisant passer des vivres aux Parisiens qu'il assiége ; ou bien disant qu'il veut que tous les Français puissent chaque dimanche mettre la poule au pot, ce sont là des traits qui le feront bien mieux connaître aux enfants que de longues dissertations. Voulez-vous leur parler d'Alexandre, de sa soif de gloire et de son insatiable ambition, racontez qu'étant encore enfant, il se mit à pleurer en apprenant une nouvelle victoire de son père ; comme ses amis lui en demandaient la cause : « J'ai peur, leur dit-il, que mon père ne s'empare de tout l'univers et ne me laisse plus de conquête à faire. » Voulez-vous faire comprendre le rôle de Charlemagne comme restaurateur des lettres ? Racontez sa visite à l'école, ses reproches aux enfants de familles riches, ses encouragements aux pauvres : cela peint et l'homme et l'époque. C'est pour les enfants surtout qu'on pourrait dire de l'anecdote comme de la légende, qu'elle est plus vraie que l'histoire.

Les anecdotes sont aussi profitables à l'enseignement moral. Quel discours sur l'amitié et la fidélité à tenir sa parole sera plus éloquent que l'aventure de Pythias et Damon ? Pythias était condamné à mort par Denys le tyran ; il demande la faveur d'aller auparavant terminer quelques affaires dans une ville voisine. Damon, ami de Pythias, se constitue prisonnier à sa place. Le jour fixé pour le supplice, Pythias n'est pas de retour, Damon est conduit au supplice. Au moment où le glaive du bourreau allait s'abattre sur sa tête, Pythias arrive hors d'haleine : il avait été arrêté en chemin. Denys, touché de voir les effets d'une pareille amitié, pardonna à Pythias et combla les deux amis de ses faveurs. Quelles leçons de courage, de patriotisme, ne peut-on pas tirer des anecdotes classiques sur les mères spartiates, sur les femmes romaines, sur les philosophes grecs, sur les stoïciens ! Dans un ordre inférieur et plus près de nous, combien de fois n'a-t-on pas donné en exemple l'épingle de Laffitte ? On ne peut mieux rendre sensible aux enfants l'importance de l'ordre et de l'économie dans les petites choses.

Enfin, au point de vue spécial qui nous occupe, nous ne devons pas omettre l'utilité des anecdotes qu'on pourrait appeler pédagogiques, comme celle-ci par exemple : Deux philosophes anglais, Johnson et Boswell, discutaient sur l'utilité de l'instruction en passant la Tamise dans une barque que conduisait un enfant d'une douzaine d'années. Johnson soutenait qu'on exagère le prix du savoir et le besoin qu'en a l'homme. Tenez, dit-il à Boswell, voilà un garçon qui rame tout aussi bien sans rien savoir que s'il pouvait chanter la chanson d'Orphée aux Argonautes. Eh ! mon garçon, ajouta-t-il, que donnerais-tu bien pour savoir quelque chose des Argonautes ? — Je donnerais tout ce que j'ai, monsieur, reprit l'enfant.

Quelques-unes des anecdotes pédagogiques que cite Rousseau dans l'*Emile*, devraient être familières à tous les instituteurs. N'en citons qu'une, parce qu'elle se rapporte précisément à un trait d'histoire ancienne, et à l'usage qu'il convient de faire de l'anecdote historique. Alexandre avait reçu une lettre lui assurant que son médecin Philippe voulait l'empoisonner, en lui donnant une médecine. Philippe apporte le breuvage, Alexandre le prend de ses mains, l'avale d'un trait en même temps qu'il tend la lettre à Philippe. Rousseau raconte qu'un enfant à qui on avait fait apprendre ce noble trait en semblait tout ému. Rousseau lui demande ce qu'il y trouve d'admirable : « C'est, dit-il, qu'il ait avalé d'un trait une médecine si mauvaise. » Ce n'est pas le tout de faire provision d'anecdotes ; il ne suffit pas d'amuser, il faut instruire, et pour cela se faire comprendre. L'anecdote purement plaisante peut faire rire un instant, mais ne doit pas être prodiguée ; ce serait chez un maître une mauvaise habitude d'esprit de s'y complaire et un mauvais service à rendre aux élèves que de leur en faire prendre le goût.

[Adrien Desprez].

ANGLETERRE. — Ce n'est que tout récemment que l'instruction publique a commencé à subir le contrôle de l'Etat en Angleterre : dans ce pays, on le sait, l'intervention du gouvernement n'est considérée comme nécessaire que lorsque l'initiative privée est évidemment en défaut.

Le principe qui domine dans le système de l'éducation à tous les degrés est le même que l'on retrouve plus ou moins souverain dans toutes les sphères de la vie civile et politique, celui du *self-government*.

L'Etat n'enseigne pas. Quoique, d'après la Constitution anglaise, le Parlement fût arbitre suprême en toutes les matières, il s'est contenté de reconnaître à certaines corporations, à certaines sociétés, le privilége d'enseigner, de conférer des diplômes, d'ouvrir des écoles, de fonder des bourses, etc.; c'est à ce rôle que se borne son action vis-à-vis de l'enseignement supérieur (*colléges*, *universités*) et de l'enseignement secondaire ou moyen (*public schools*, *grammar schools*, *high schools*, etc.)

Quant à l'enseignement élémentaire, qui touche de plus près aux intérêts de la majorité, il devait attirer plus souvent et plus efficacement l'intervention de l'autorité publique, soit gouvernementale, soit locale ; mais là encore le Parlement a laissé libre essor à l'esprit de charité et au zèle religieux : il n'a même consenti qu'avec peine à encourager ou à stimuler le zèle des associations qui avaient entrepris l'éducation du peuple, en accordant à leurs écoles ou à leurs maîtres, sur le rapport d'inspecteurs du gouvernement, des subventions et des primes (*grants*) proportionnées aux résultats obtenus. Enfin il y a quelques années il a reconnu la nécessité d'intervenir plus directement en créant pour les indigents

et les vagabonds des écoles entretenues et dirigées par l'Etat (*Pauper schools, naval schools, reformatories, industrial schools*) et en ordonnant la création de comités scolaires élus (*school boards*), destinés à améliorer et à étendre les moyens d'éducation aux frais des contribuables dans tous les districts où il y avait insuffisance reconnue.

L'histoire de cette marche progressive, souvent entravée par les jalousies sectaires et les rivalités de parti, mérite d'être étudiée. Ce développement de l'éducation populaire, accompli à force de luttes et de persévérance, est peut-être, avec l'extension du droit de suffrage, le fait le plus important que la Grande-Bretagne ait eu à enregistrer dans ses annales depuis une douzaine d'années.

Jusqu'en 1803 on peut dire que l'enseignement primaire était uniquement entre les mains du clergé anglican. A cette époque, grâce aux réclamations de certains esprits libéraux, parmi lesquels il faut citer surtout les méthodistes, les Wesley, les Raikes *, les Lancaster *, une enquête fut rodonnée et prouva que les écoles étaient aussi mal entretenues qu'elles pouvaient l'être. La moyenne des enfants fréquentant les écoles était d'environ 900 000 sur 2 200 000.

Deux ans après (1805), et comme premier résultat de ces révélations, se constituait, grâce à l'initiative de Lancaster, une société qui prit plus tard le nom de *British and foreign school Society* et dont l'influence ne tarda pas à inquiéter le clergé de l'Église établie, parce que Lancaster appartenait à la secte des *quakers*, et avait réduit l'instruction religieuse donnée à l'école à la lecture de la Bible. Cet homme de bien fut le premier qui appliqua en Angleterre le système des moniteurs, qui ne tarda pas à passer en Amérique, puis dans les Indes et jusqu'en Australie. Son école-modèle de Londres reçut la visite de George III. Mais la gloire de cette œuvre rejaillissait sur une secte dissidente, et le clergé anglican, qui accusait Lancaster de donner aux enfants une éducation athée (*a godless education*), résolut de lui opposer un pédagogue orthodoxe, le docteur Bell, théologien de l'université de Saint-André. Celui-ci, sur la proposition de l'archevêque de Cantorbéry, constitua une société ayant pour but de rivaliser avec les écoles lancastériennes, la *National school Society of the Church of England*, qui fit enseigner le catéchisme anglican dans ses écoles. (V. *Bell* et *Lancaster*.)

Cette concurrence, qui dure encore, de deux associations actives et riches, à côté desquelles s'en groupent d'autres encore (telles que *Home and colonial Society*, *Wesleyan general Committee of Education*, et une foule de sociétés locales, protestantes, catholiques ou israélites), profita sans doute à la cause de l'éducation. Tandis pourtant que la Suisse et la Hollande avançaient rapidement dans la voie des réformes scolaires et que l'Allemagne elle-même, forcée de devenir libérale pour lutter contre Napoléon, favorisait le développement de l'instruction, il semblait que l'Angleterre, isolée par sa position, son antagonisme contre la France et la puissance de son aristocratie, voulût se soustraire à ce mouvement continental.

Enfin vers 1833, à l'époque où Guizot créait chez nous l'instruction primaire, lord Brougham et lord John Russell réclamèrent avec éloquence que le Parlement anglais se décidât à s'éclairer sur l'état de l'éducation nationale et, malgré l'opposition du clergé, de nouvelles enquêtes provoquèrent de nouvelles améliorations.

C'est cette année (1833) que le Parlement vota le premier budget d'instruction (*grant in aid of education*), s'élevant à 2000 livres sterling et destiné à permettre la construction de maisons d'école. En 1839 de nouveaux progrès s'accomplissent : l'organisation d'un Comité d'éducation dans le sein du Conseil privé (*Committee of Council on Education*), Comité présidé par le Lord président du Conseil privé et par un vice-président qui est une sorte de ministre de l'instruction publique, l'augmentation du budget voté par le Parlement les années précédentes, et la création d'inspecteurs scolaires nommés par la couronne. Mais le gouvernement, malgré les efforts du docteur Hook qui renouvela les propositions de Lancaster, ne put faire passer le plan d'éducation *unsectarian* (non confessionnel) qu'il avait conçu.

En 1846, le Comité d'éducation, qu'on désigne aussi sous le nom de *Department of Education*, émit, non sans opposition, l'idée d'étendre les subventions de l'Etat aux écoles dissidentes, car jusque-là le monopole avait été accordé à l'Eglise établie. Encore le gouvernement dut-il se disculper (Lettre de Sir P. Kay Shuttleworth) et assurer au Parlement qu'il ne voulait pas séparer la religion de l'instruction.

A partir de 1846, les subventions sont devenues plus libérales et ont permis la création et l'entretien de plusieurs écoles normales (*training schools*), pour aider au recrutement du personnel enseignant.

En 1862, M. Lowe, alors vice-président du Comité d'éducation, rédigea son *Revised Code* concernant les écoles élémentaires, qui introduisait le système des *primes* * (*payment by results*), mais seulement pour les résultats de la partie séculière de l'éducation et sans que l'Etat entrât dans la distinction des sectes. Quant à la gratuité, M. Lowe ne l'admettait que pour les indigents. Le niveau des connaissances exigées était encore bien peu élevé. Cette réforme apparaît aujourd'hui empreinte d'un caractère trop utilitaire ; elle ne visait pas assez haut. Elle eut cependant le mérite et l'honneur de frayer la voie à la législation plus libérale de 1870, qui devait être un pas décisif dans la voie du progrès.

Le célèbre et volumineux rapport (vingt gros *blue books*) publié, en 1868, par la commission d'enquête pour l'enseignement secondaire, contribua à ramener les questions d'éducation à l'ordre du jour. La loi pour l'extension du droit de suffrage votée pendant la courte administration de Disraëli rendait encore la réforme de l'éducation primaire plus urgente. M. Forster et ses amis ne manquèrent pas de faire ressortir la nécessité de préparer, pour l'avenir, des électeurs lettrés, et les débats parlementaires, écho de l'opinion publique, aboutirent au vote d'un *reform bill* (juin 1868).

Il y avait à cette époque en Angleterre et dans le pays de Galles 1 438 872 élèves inscrits, 1 153 572 présents en moyenne. Il y avait en outre 688 555 enfants dans les écoles non inspectées et 1 000 000 dans d'autres petites écoles privées ; il restait environ 400 000 enfants sans éducation.

Le retour du parti libéral au pouvoir (déc. 1868) permettait de prévoir en matière d'éducation des réformes radicales. La nomination comme vice-président du Comité d'éducation de M. Forster, gendre du docteur Arnold (de Rugby) et beau-frère de M. Mathew Arnold, éminent écrivain, auteur de remarquables rapports sur l'état de l'instruction en Angleterre et à l'étranger, était d'un favorable augure. En effet, le nouveau ministre se mit activement à l'œuvre, et, le 17 février 1870, le bill sur lequel repose toute l'organisation actuelle de l'enseignement primaire fut présenté au Parlement et devint loi sous le nom de : *Elementary Education Act* (9 août 1870).

Cet *act*, qui se compose de cent paragraphes et de cinq appendices, et dont nous ne pouvons ici que résumer les principales clauses, ne s'applique qu'à l'Angleterre proprement dite et au pays de Galles (*Introduction*, § 2). Un *act* spécial destiné à l'Ecosse * fut passé deux ans après (6 août 1872). — Pour l'Irlande, V. *Irlande*.

Le Parlement établit par l'*act* de 1870 la nécessité d'une subvention de l'Etat, qui devra être

votée annuellement, afin d'assurer dans tous les districts de l'Angleterre et du pays de Galles l'établissement et l'entretien d'écoles élémentaires pour tous les enfants à l'éducation desquels il n'est pas pourvu autrement.

Les fonds à ce destinés sont administrés par le *Department of Education*, qui peut seulement les appliquer à deux classes d'établissements scolaires, savoir : 1° les écoles élémentaires, c'est-à-dire celles où la partie principale de l'éducation est élémentaire et dont le prix d'écolage n'excède jamais 9 pence (90 centimes) par semaine; 2° les écoles normales primaires (*training schools to qualify teachers for the elementary schools*).

Ces fonds sont accordés sous la forme de *grants* ou allocations ayant pour but de seconder l'initiative locale et d'aider à la fondation ou à l'entretien d'écoles. Ils sont alloués, — non aux instituteurs, mais aux *managers*, c'est-à-dire aux administrateurs d'écoles, comités ou associations, — en proportion du nombre, de l'assiduité et des progrès des élèves. Les principales conditions auxquelles ces allocations sont subordonnées sont les suivantes : l'école ne sera fermée à aucun enfant sans motifs raisonnables; les élèves ne seront pas tenus de fréquenter un lieu de culte ou d'assister à un enseignement religieux dont leurs parents voudront les tenir éloignés; ils auront le droit d'être absents de l'école aux jours et heures affectés au service religieux par la confession à laquelle appartiennent leurs parents; l'instruction religieuse sera donnée soit au début, soit à la fin des classes, afin que l'absence des dissidents entraîne une moindre perte de temps; tous les instituteurs en chef (*principal teachers*) employés devront être munis de diplômes (*certificated*), excepté pour les écoles du soir; les écoles seront toujours accessibles aux inspecteurs du gouvernement, et l'inspection ne portera pas sur les sujets religieux (section 7).

Pour avoir droit aux subventions de l'Etat, les écoles doivent avoir tenu au moins 400 classes (matin ou soir) par an. A cette condition elles peuvent réclamer du *Department of Education* 6 shillings par élève présent le jour de l'inspection, pourvu qu'il ait été présent au moins à 150 classes, s'il est âgé de plus de 4 ans et de moins de 7. L'école a droit à 8 shillings et même à 10 par élève, si ces *infants* (écoliers de 4 à 7 ans) sont instruits dans une salle à part. Pour les élèves âgés de plus de 7 ans, la subvention est de 9 shillings par élève, à condition que les résultats de l'inspection soient satisfaisants.

Les organisateurs et administrateurs d'écoles du soir peuvent réclamer, si leurs cours ont eu lieu au moins 60 fois par an, 4 shillings par élève, d'après la moyenne de la fréquentation annuelle, et 7 shillings 6 pence pour chaque élève qui n'a pas été présent moins de 40 fois, toujours après examen.

Jusqu'ici ce n'est encore que l'initiative privée que l'Etat seconde en accordant des subventions. Pour arriver à l'enseignement primaire obligatoire, l'act de 1870 et ses compléments en 1873 constituaient les bourgs et paroisses ou communes en districts scolaires (*school districts*), et des comités locaux électifs (*school boards*), composés d'au moins cinq membres et de quinze au plus, étaient chargés de surveiller l'état de l'éducation dans leur circonscription respective. Elus dans les bourgs par les bourgeois (*burgesses*) et dans les paroisses par les contribuables (*rate payers*), ils avaient le droit de contraindre les parents à envoyer leurs enfants à l'école entre les âges de 5 et 13 ans. Ils pouvaient appeler les parents négligents à leur barre et au besoin les traduire devant un magistrat et les faire condamner à des amendes.

Cette législation, qui avait déjà donné d'utiles résultats, a effrayé le parti conservateur, qui, à son retour au pouvoir en 1874, s'est empressé de préparer des amendements à l'*act* trop libéral de 1870, surtout en ce qui concerne les *school boards* et l'obligation. Lord Sandon, devenu vice-président du Comité d'éducation, a fait passer au Parlement l'*Elementary Education bill* de juin 1876, qui limite les pouvoirs des *school boards*, et qui permet même aux bourgs et paroisses de ne plus en élire et de remettre la surveillance de l'éducation aux autorités communales dans les villes (*town council*), aux comités d'assistance et marguilliers (*board of guardians*) dans les paroisses. En même temps l'obligation directe est remplacée par l'obligation indirecte, c'est-à-dire qu'au lieu de contraindre les parents à envoyer leurs enfants à l'école, l'Etat, à partir de 1881, défendra aux manufacturiers et autres employeurs d'admettre dans leurs ateliers des enfants âgés de moins de 14 ans qui n'auront pas obtenu des inspecteurs d'écoles la *labour pass* (autorisation de travail) et justifié de leur présence à l'école au moins 250 fois pendant chacune des cinq années précédentes, c'est-à-dire d'une présence de 1250 fois, ou subi avec succès l'examen prescrit par le modèle n° 4 du Code d'éducation. Voici le programme de cet examen :

Lecture avec intelligence de quelques vers choisis par l'inspecteur ;

Récitation d'au moins cinquante vers;

Ecriture : huit lignes sous la dictée, en courante fine;

Arithmétique jusqu'aux règles d'intérêt composé et au système de poids et mesures;

Grammaire : analyse d'une phrase simple;

Géographie générale de la Grande-Bretagne, de l'Irlande et des colonies ;

Histoire générale d'Angleterre jusqu'à la conquête normande.

Malheureusement dans bien des cas, les enfants qui n'auront pas obtenu la *labour pass* et qui, par suite, ne pourront entrer en apprentissage, ne fréquenteront pas pour cela l'école, mais resteront peut-être souvent dans un état voisin du vagabondage. A ce danger la loi nouvelle a voulu parer en ordonnant l'arrestation de tous les enfants vagabonds, et leur transfert dans les *industrial schools*, sortes d'établissements pénitentiaires, mi-écoles, mi-prisons. Mais l'application de ces mesures de rigueur est difficile, et la loi est fréquemment éludée.

L'obligation scolaire directe et sous le contrôle des *school boards* était moins dure que ce système bâtard, qui, sous prétexte de respecter la liberté des parents d'envoyer ou non leurs enfants à l'école, les punit de leur négligence en empêchant leurs enfants d'entrer en apprentissage s'ils n'ont pas reçu l'instruction exigée, ou même va jusqu'à les incarcérer et à les traiter en malfaiteurs. Cependant cette modification de 1876 n'a enlevé à l'*act* de 1870 aucun de ses éléments fondamentaux, et on peut dire, malgré cette espèce de réaction, que le principe de l'instruction obligatoire semble désormais entré dans les lois anglaises.

De 1870 à 1876 les *school boards* ont fondé plus de 1000 écoles publiques, subventionné 600 écoles libres; on a ouvert 5000 écoles libres confessionnelles; 4 500 000 enfants peuvent trouver place actuellement dans ces divers établissements.

Quant à la question de la gratuité si discutée en France et jadis en Amérique, on ne semble pas s'en préoccuper autant en Angleterre. La loi exempte seulement de l'écolage, du reste toujours modique, les enfants dont les parents sont reconnus incapables de le payer. Il y a très peu d'écoles complétement gratuites (*free schools*) en Angleterre; excepté dans quelques grandes villes très populeuses et dans les quartiers pauvres de Londres, où deux Sociétés charitables, les *Missionnaires de la Cité* (*City mission*) et l'*Union des écoles déguenillées*

Ragged Schools Union), ont voulu étendre les bienfaits de l'éducation jusqu'aux enfants des bohémiens, des repris de justice, etc.

[B. Buisson.]

Cf. Hantute, *Mémoire sur l'enseignement en Angleterre* (dans les Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques, compte rendu par M. Vergé, XX et XXI), 1851. (Rapport très intéressant et digne d'être lu comme tableau de la situation il y a trente ans). — Rapport sur l'enseignement public en Angleterre (*Archives des missions scientifiques du ministère de l'instruction publique*, II, 222, 301, 599). — C. Hippeau, *L'instruction publique en Angleterre*, 1877. — Dr A. Wehrhahn, *Das Volksschulwesen in England* (Hannover, 1876). — J. H. Rigg, *National education* (Londres, 1871).

Cf. aussi dans le *Manuel général* diverses études sur l'état de l'instruction primaire en Angleterre, notamment : 1834, p. 180, 290 et 355 ; — 1839, p. 414 et 459 (société d'éducation) ; — 1841, p. 357 (salles d'asile) ; — 1847, p. 71 ; — 1853, p. 80 et 108 (livre de M. Rendu) ; — 1868 p. 54, 90, 129, 157, 181 ; — 1872, p. 23, 167, 194, 270 (l'instruction obligatoire), 415, 544 (situation précaire de l'instituteur anglais) ; — 1873, p. 6 (système des primes) ; — 1874, p. 310 (les bureaux d'école) ; — 1875, p. 55 (revue des progrès récents) ; — 1876, p. 134 (Discours de Max Muller), p. 495 (Rapport du *School Board* de Londres) ; — 1877 p. 219 ; — dans l'*Éducation*, 1877, p. 465 ; — dans la *Revue pédagogique*, 1878, p. 36.

ANHALT. — Ce petit pays allemand, qui n'a que 49 milles carrés et 200 000 habitants, est un de ceux où l'impulsion donnée à l'éducation populaire a été le plus énergique. « Tandis qu'en Prusse, disait récemment un journal prussien, on délibère encore sur la question de savoir si l'école populaire doit être une institution de l'Etat, de la province, du cercle, du district ou de la commune, dans le duché d'Anhalt l'école a été déclarée institution de l'Etat, dans ce sens que la commune n'a d'autre charge à supporter de ce chef que le sixième des frais de construction du bâtiment scolaire ; les traitements, pensions, frais de remplacement, etc., sont payés par le trésor public, et les instituteurs sont considérés comme des fonctionnaires de l'Etat. » La loi organique du 24 avril 1850 avait déjà déclaré toutes les écoles publiques « établissements du gouvernement » ; c'est la loi du 28 février 1873 qui a créé l'organisation actuelle du budget de l'instruction primaire. Le pays a deux écoles normales, à Köthen et à Bernburg ; et la demande d'instituteurs est si grande depuis quelques années, que ces deux établissements ne peuvent en fournir un nombre suffisant, et que le gouvernement a dû faire un appel aux instituteurs étrangers.

ANIMAUX (Société protectrice des). — La loi du 2 juillet 1850, dite loi Grammont, relative aux mauvais traitements exercés envers les animaux domestiques, est ainsi conçue :

« Seront punis d'une amende de 5 à 15 francs, et pourront l'être d'un à cinq jours de prison, ceux qui auront exercé publiquement et abusivement de mauvais traitements envers les animaux domestiques.

« La peine de la prison sera toujours appliquée en cas de récidive.

« L'art. 483 du Code pénal sera toujours applicable. »

Il s'est fondé à Paris en 1845, sous le titre de Société protectrice des animaux, une association, reconnue comme établissement d'utilité publique par décret du 22 décembre 1860, dont les membres sont munis d'une carte qui leur permet de requérir au besoin, des agents de la police municipale, la constatation des contraventions commises publiquement à la loi Grammont.

Pour faire partie de cette société, il faut : être présenté par un de ses membres et payer chaque année une cotisation annuelle de 10 francs ou effectuer un versement de 100 francs une fois donnés. La cotisation annuelle est réduite à 5 francs pour les ministres des cultes reconnus, les instituteurs et les écoles. La société publie un bulletin qui tient ses membres au courant de ses travaux, de ses progrès et des récompenses qu'elle décerne. Au nombre des personnes entre lesquelles elle répartit chaque année des médailles ou des primes en argent se trouvent notamment « les instituteurs qui ont introduit dans leur enseignement les idées de bienveillance et de compassion envers les animaux. »

[L. Armagnac.]

ANIMAUX UTILES OU NUISIBLES A L'AGRICULTURE. — Les dommages causés à l'agriculture par les insectes nuisibles ont pris, depuis quelques années, des proportions véritablement inquiétantes.

L'une des causes principales de ce regrettable état de choses est la disparition ou tout au moins la diminution du nombre des oiseaux insectivores. Ces oiseaux, qui sont les gardiens naturels de nos récoltes et les plus précieux auxiliaires de l'agriculteur, sont cependant presque partout traités en ennemis. Le cultivateur, oubliant les services incessants qu'ils rendent, ne voit que les dégâts qu'ils commettent ; l'enfant poursuit leur destruction, soit en leur tendant des piéges, soit en détruisant leurs nids, et ces alliés, que les étrangers viennent nous acheter pour les acclimater chez eux, disparaissent peu à peu de nos campagnes.

Les instituteurs doivent apprendre à leurs élèves à distinguer les insectes nuisibles des insectes utiles à l'agriculture, et encourager ces enfants à détruire les uns en même temps qu'à protéger les autres.

Il faut aussi faire comprendre aux enfants qu'ils nuisent aux intérêts mêmes de leurs familles en détruisant les nids, et qu'en agissant ainsi ils se montrent aussi imprévoyants qu'ingrats. On devra en même temps leur rappeler qu'ils s'exposent à des peines sévères. La loi du 22 janvier 1874 qui complète, en la modifiant, celle du 3 mai 1844 sur la police de la chasse, donne en effet aux préfets les pouvoirs nécessaires pour prévenir la destruction des oiseaux ou favoriser leur multiplication. Des arrêtés préfectoraux ont été pris à cet effet, et les personnes qui contreviennent aux dispositions de ces arrêtés sont passibles d'une amende qui varie de 16 à 100 francs (L. 3 mai 1844, art. 11).

Les instituteurs devront aussi, à l'occasion, rappeler aux pères de famille que, s'ils se font à eux-mêmes un tort considérable en laissant détruire les nids, ils sont responsables des délits que leurs enfants mineurs pourraient commettre en l'espèce.

Dans quelques communes, des instituteurs ont eu l'heureuse pensée d'organiser parmi leurs élèves des sociétés protectrices des animaux utiles. Ces sociétés ont rendu de grands services (Circ., 31 mars 1876).

[L. Armagnac.]

ANNALES DE L'ÉDUCATION. — Une des premières et des plus remarquables publications périodiques de la pédagogie française. Fondées en 1811 (4 feuilles in-8° par mois), les *Annales de l'éducation, rédigées par F. Guizot*, parurent jusqu'à la fin de 1813, c'est-à-dire jusqu'au moment où Guizot, devenu depuis un an professeur d'histoire à la Sorbonne, allait entrer dans la vie politique (V. *Guizot*) ; la collection forme 6 volumes, très rares aujourd'hui. Il est très regrettable que ce recueil soit presque oublié. C'est jusque-là qu'il faudrait remonter pour trouver et les origines de la loi de 1833 et les plus pures, les plus saines traditions nationales de notre enseignement primaire.

Guizot, bien que tout jeune (il avait 24 ans), avait admirablement compris l'état et l'avenir de l'instruction populaire au lendemain de la Révolution ; il traçait dès cette époque, en pleine période impériale, un programme de réformes à la fois administratives et pédagogiques, que ni la Restauration, ni le gouvernement de Juillet ne devaient épuiser. « *La France*, disait-il en résumant dans le dernier article les doctrines du recueil tout entier, *la France*

n'a point encore eu d'éducation nationale. La Révolution est venue substituer à l'idolâtrie des préjugés le fanatisme de l'innovation. » C'est entre ces deux écueils que le jeune penseur cherche à se frayer une voie.

Pour réussir à constituer cette éducation nationale, indispensable à la grandeur d'un pays, il recherche dans notre passé les doctrines et les institutions qu'il faut faire revivre (Etudes sur Montaigne et Rabelais), et sans oublier ces richesses que nous pouvons tirer de notre propre fonds, il s'enquiert de tous les emprunts qu'il convient de faire à l'étranger (traductions de Niemeyer, de Campe, de Salzmann, de Pestalozzi, de Bell et Lancaster, etc.). Un même point de vue domine toutes ces études pédagogiques, c'est celui auquel Guizot resta fidèle toute sa vie : l'instruction n'est rien sans l'éducation. Or l'éducation n'est utile, elle n'est même possible « qu'autant qu'elle trouve dans ses rapports avec les mœurs et les habitudes un point d'appui pour combattre ce qu'elles ont de mauvais et s'aider de ce qu'elles ont de bon. » En d'autres termes, comme Guizot le dit ailleurs plus explicitement, « l'éducation nationale doit s'appliquer à maintenir et à répandre les doctrines adaptées aux institutions et aux mœurs ; et il faut que ces doctrines forment une sorte d'atmosphère morale au sein de laquelle vivent et s'élèvent les générations. »

Avec de tels principes, on comprend que les *Annales* aient fait une large part à l'éducation morale ; c'est une des parties originales de ce recueil où tout est de choix. Le concours de Mlle Pauline de Meulan, déjà très connue par ses travaux littéraires et qui en 1812 devint madame Guizot, contribua à imprimer aux *Annales* cette heureuse direction. On y remarqua surtout le *Journal adressé par une femme à son mari sur l'éducation de ses deux enfants.* Nous indiquons ci-dessous les principales séries d'articles de cette précieuse collection (quelques-unes ont été plus tard réunies en volume. V. *Dupont de Nemours*).

F. Guizot. — De l'éducation en général et des difficultés qu'elle présente aujourd'hui, I, 3.
— Des modifications que doit apporter dans l'éducation la variété des caractères, I, 65.
— Des moyens d'émulation, I, 321 ; II, 3, 65, 129.
— De l'inégalité des facultés, I, 129.
— Des idées de Rabelais et de Montaigne en fait d'éducation, II, 321 ; III, 1, 65, 129, 193.
— Coup d'œil sur l'état de l'éducation en Allemagne, III, 38.
— On ne fait ni tout ce qu'on peut ni tout ce qu'on veut, IV, 321.
— Questions de morale d'un père à ses enfants, IV, 306.
— Sur un dialogue du Tasse : le Père de famille, IV, 129, 193.
— Contes : Un premier jour de collége ; Conte traduit de Jean Paul, etc., II, III, IV.
— Étude sur Bell et Lancaster, II, III.
— Étude sur Fellenberg, III.
— Méthode pour apprendre à lire d'après Campe ; les abécédaires et la première instruction, I, 105 ; V, 129.
— Sur Diderot et son *Plan d'une éducation publique*, VI, 97, 234, 276.
— Réflexions générales sur l'éducation et sur l'esprit dans lequel cet ouvrage a été composé, VI, 412.
Mme Guizot (Pauline de Meulan). — Journal adressé par une femme à son mari sur l'éducation de ses deux filles (plusieurs livraisons dans les IV premiers volumes).
— Étude sur Pestalozzi et son biographe Jullien, V, 10, 75, 143, 193
— Sur Elisabeth Hamilton, I et II.
Dupont de Nemours. — Sur l'éducation nationale aux États-Unis, III et IV.
Friedlander. — Lettre sur l'éducation physique, I, II, III.
Salzmann (traduit de). — Moyens d'exercer et de perfectionner les sens, I, 89, 301 ; III, 276, 343.
Niemeyer. — Lettres d'un père à un précepteur et réponses, VI, 257, 321.
P. E. Muller (traduit de). — De l'état de l'éducation vers la fin du IVe siècle, VI, 129, 193.
Divers. — Histoire naturelle, série d'articles formant un cours, II, III.
— Lettres sur la physique dans l'enseignement élémentaire, III.
— Les Voyages d'Adolphe dans Paris (curieuses promenades historiques et géographiques plus. livraisons de I à IV).
— Contes de Bouilly, I, 183, etc.

ANNALES DE L'ENSEIGNEMENT (*Anales de la Enseñanza*). — Revue scolaire espagnole, une des plus anciennes et des plus importantes publications périodiques de ce pays, organe officiel de la Société de secours mutuels des membres de l'instruction publique ; paraissait trois fois par mois (1 feuille in-4°, Madrid, éditeur Greg. Hernando).

Les *Annales* sont le premier journal scolaire qui ait eu une vie propre et indépendante en Espagne. Ce recueil, dont la publication commença le 1er janvier 1849, s'appela successivement *Revue de l'Instruction primaire*, puis *Annales de l'éducation*, puis *Annales de l'Enseignement primaire* (depuis juillet 1858). Fondée au moment de l'organisation des écoles normales et du service de l'inspection primaire, la revue s'imposa comme principal devoir de soutenir ces deux institutions ; elle contribua à leur développement, et jeta la lumière sur la situation des écoles d'Espagne, en les comparant à celles des autres pays, en signalant franchement les réformes les plus urgentes. Les principaux articles de ce journal furent rédigés par des inspecteurs généraux de l'instruction primaire et des professeurs à l'École Normale centrale, sous la direction de M. Mariano Carderera (de 1858 à 1875).

La loi sur l'instruction publique du 9 septembre 1857 convertit presque entièrement en prescriptions légales les propositions dont les *Annales de l'Education* avaient pris l'initiative.

La seconde série des *Annales* rendit un service analogue, non plus pour l'adoption, mais pour l'exécution de cette loi et des règlements destinés à la faire appliquer. La nouvelle loi, les règlements, la statistique scolaire, les jardins d'enfants, les écoles supérieures, les congrégations religieuses enseignantes, les écoles de filles, l'éducation des sourds muets et des aveugles, la direction pédagogique et l'administration des écoles, les progrès de l'enseignement à l'étranger, l'étude des méthodes et de la discipline, tels furent, dans les premières années, les principaux objets dont le journal s'occupa dans une série d'articles rédigés par MM. Carderera, Araujo, Clemente, Vulcariel, Corcory, et beaucoup d'autres inspecteurs, professeurs d'école normale et instituteurs distingués. Entre autres, D. Luis Codina publia pendant plusieurs années une longue série d'articles judicieux, clairs et pratiques sur le régime, la discipline et la méthode dans les écoles, articles qui, publiés ensuite à part, forment un livre excellent et qui mériterait d'être plus connu, sous le titre de *Lettres à Floro, ou Règles pour la bonne direction de l'Enseignement.*

Vers l'année 1865, on vit une certaine défiance se manifester au sujet des doctrines professées dans les établissements publics : le parti dit *néo-catholique* prêcha une sorte de croisade contre les tendances supposées dangereuses de l'enseignement public ; bien que ce parti visât plus haut, il fit porter ses premières critiques sur les écoles de l'enfance : c'était une obligation pour les *Annales* de soutenir la lutte sur ce point et particulièrement de défendre les écoles normales et l'inspection ; il conseilla aux instituteurs la prudence et la mesure comme les meilleurs moyens de mettre à néant des accusations non fondées. Le gouvernement, dominé malgré tout par les partis rétrogrades, modifia l'organisation de l'enseignement en un sens plus restrictif qu'il n'était convenable ; la conséquence de ces mesures fut d'inquiéter et d'irriter le corps enseignant, et de provoquer, au bout de quelque temps, une réaction violente, qui, à son tour, alla à l'extrême dans le sens opposé.

En effet, la révolution de septembre 1868 proclama la liberté absolue de l'enseignement sans

poids ni mesure. Le résultat fut que, comme les *Annales* l'avaient prévu et annoncé sur tous les tons, les municipalités se hâtèrent de fermer et de suspendre leurs écoles ; une persécution inique sévit contre les maîtres. Dans ces circonstances les antécédents des *Annales* déterminèrent leur conduite. Ce recueil avait, dans l'intérêt des maîtres et des écoles, combattu les tendances ultrarestrictives ; il devait de même s'opposer aux idées qui menaçaient de produire, par un chemin opposé, des dommages pareils ou plus grands. Il essaya de faire entendre la voix de la modération ; pour avoir plus d'action, il abandonna momentanément le caractère de revue et prit celui de journal politique. Les articles, rédigés avec ardeur et énergie, traitèrent de la liberté de l'enseignement, des projets de réforme, des dispositions administratives, de la situation des écoles et de la misère des maîtres.

Après une interruption de six mois, le journal reparut en juillet 1875, sous le titre d'*Annales de l'Enseignement*.

Comme ce titre l'indique, les *Annales* se proposaient d'étendre leur domaine, en donnant toujours la préférence à l'instruction primaire. C'est ce qu'elles ont fait depuis lors, non plus sous la direction, mais avec les conseils de M. Carderera, qui a constamment été l'âme du journal ; mais les inquiétudes et l'agitation des esprits n'étant pas encore complétement calmées, le journal ne put entrer en plein sur le terrain de pédagogie pure qu'il se proposait d'explorer. Il a fait cependant une étude attentive de l'état des écoles, en examinant et en rectifiant les chiffres de la statistique officielle ; il a consacré une grande partie de ses études aux jardins d'enfants, aux écoles normales, à l'instruction des sourds-muets et des aveugles.

On le voit, les *Annales*, bien qu'elles aient changé de forme, n'ont pas changé d'esprit depuis leur fondation ; elles ont défendu sincèrement la liberté de l'enseignement en faveur des familles et de la science, et ont combattu la centralisation de l'enseignement primaire. En ce qui concerne les questions d'obligation, de gratuité et de laïcité, la rédaction des *Annales* a toujours été d'avis que l'instruction obligatoire serait, en Espagne, « une violence et une tyrannie, sans résultat efficace » ; que l'instruction gratuite absolue serait un mal ; qu'enfin la question de l'enseignement laïque est de celles qui doivent se résoudre selon les circonstances spéciales de chaque pays.

Les *Annales de l'enseignement* ont cessé de paraître à la fin de 1880.

[M. Carderera, trad. par A. Valens.]

ANNÉE GÉOGRAPHIQUE, HISTORIQUE, SCIENTIFIQUE, etc. — Sous ces divers titres paraissent ou ont paru des recueils destinés à tenir le public au courant, année par année, soit des événements, soit des publications intéressant une science. L'*Année géographique* a publié 13 volumes sous la direction de M. Vivien de Saint-Martin (de 1862 à 1875) ; l'*Année historique*, par M. Zeller (de 1859 à 1862) ; l'*Annuaire des sciences historiques* (bibliographie), par Cayx de Saint-Aymour (1876) ; l'*Année scientifique*, par M. Figuier (de 1856 à 1877) ; l'*Année littéraire*, de M. Vapereau, a paru de 1858 à 1868 ; l'*Année politique*, par M. Daniel (1874-1877), etc.

ANNÉE SCOLAIRE. — On désigne sous ce nom l'espace de temps qui s'écoule entre la rentrée des classes et le moment auquel s'ouvrent les *vacances**.

FRANCE. — Dans les *salles d'asile*, l'année scolaire se compose de douze mois comme l'année civile.

Dans les *écoles primaires*, l'année scolaire est en général de onze mois : du mois d'octobre au mois de septembre ; les préfets, sur la proposition des conseils départementaux, n'accordent généralement qu'un mois de vacances.

Dans les *écoles normales primaires*, l'année scolaire dure dix mois et demi, les vacances étant au plus de six semaines (Décr. 2 juill. 1866, art. 19).

[E. de Resbecq].

ALLEMAGNE. — L'année scolaire commence régulièrement : dans le *grand-duché de Bade* le 23 avril (L. 8 mars 1868, art. 2) ; — en *Bavière*, dans la règle, pour les écoles rurales à l'ouverture du semestre d'été, c'est-à-dire le 1er mai ; dans les villes, au contraire, le 1er octobre ou à la mi-septembre ; — à *Hambourg*, en avril (L. 11 novembre 1870) ; — dans le *royaume de Saxe*, à Pâques (L. 26 avril 1873, art. 4) ; — dans la *Saxe-Weimar*, à Pâques (L. 24 juin 1874) ; — dans le *Wurtemberg*, généralement à la Saint-Georges (23 avril) ; mais dans quelques villes, les nouveaux élèves sont admis en automne aussi bien qu'au printemps ; — en *Prusse*, pas de disposition légale expresse.

AUTRICHE-HONGRIE. — L'année scolaire dure quarante-six semaines. Dans la règle elle commence entre le 1er septembre et le 1er novembre (Ordonn. min. du 20 août 1870).

En *Hongrie*, la commission scolaire communale fixe le commencement et la durée de l'enseignement annuel : celui-ci doit durer au moins huit mois dans les communes rurales, et neuf mois dans les petites villes (L. 5 déc. 1868, art. 54). Dans les grandes villes, la durée est de dix mois pour les écoles primaires supérieures. — La commission détermine le commencement de l'année scolaire d'après les convenances locales, et le fixe soit au 1er septembre, soit au 1er octobre (Instruction minist. du 2 sept. 1876, art. 48).

BELGIQUE. — Un règlement arrêté par le conseil communal et approuvé par la députation permanente de la province détermine la durée de l'enseignement, celle des vacances, etc.

DANEMARK. — La durée de l'enseignement est fixée par les autorités locales, mais un ordre royal du 27 janvier 1860 prescrit un minimum de 246 jours d'enseignement pour toute école fixe. Néanmoins plus de la moitié des écoles n'atteignent pas ce minimum dans la pratique.

ESPAGNE. — L'année scolaire commence au 1er octobre. Dans l'enseignement primaire, les leçons durent toute l'année, avec diminution du nombre des heures de classe durant la canicule (L. 9 septembre 1857, art. 10).

ANGLETERRE. — L'annee scolaire pour les écoles subventionnées doit compter un nombre effectif de 400 demi-jours de classe au moins (*New Code*, 1876, art. 19). — Même disposition en Écosse.

GRÈCE. — Le commencement et la fin de l'année scolaire, sa division en semestres, l'époque de l'inscription des élèves, des vacances, etc., sont fixés par le ministère de l'instruction publique, conformément aux circonstances locales.

ITALIE. — Les écoles élémentaires s'ouvrent le 15 octobre et se ferment le 15 août. Dans les écoles rurales, l'année est divisée en semestres et les promotions ont lieu deux fois par an. Les écoles temporaires s'ouvrent et se ferment à l'époque fixée par le conseil provincial, mais doivent durer au moins 4 mois (Règl. 15 sept. 1860).

PORTUGAL. — L'année est divisée en deux semestres : d'octobre à Pâques, et de Pâques à fin septembre. Les leçons ont lieu toute l'année, excepté aux jours fériés fixés par la loi et durant les vacances des moissons (Règl. 20 déc. 1850).

RUSSIE. — Dans les écoles urbaines, les leçons durent toute l'année. La date et la durée des vacances d'été et d'hiver, sont fixées par le ministère de l'instruction publique (Statut. 31 mai 1872).

NORVÉGE. — Dans les écoles urbaines, les leçons durent toute l'année, sauf sept semaines de vacances (L. 12 juillet 1848). Dans les écoles rurales, les vacances sont de douze semaines, ou, lorsque les élèves sont distribués en classes, de neuf semaines seulement (L. 16 mai 1860).

SUISSE. — Chaque canton a des dispositions spéciales sur la matière. Ainsi, dans celui de Zurich, l'année scolaire commence en mai, avec huit semaines de vacances ; dans celui d'Unterwald le Bas, l'école d'hiver commence le 2 novembre et dure jusqu'à la fin d'avril, et quelques communes ont en outre une école d'été ; dans celui d'Argovie, l'année scolaire commence en mai, avec dix semaines de vacances ; dans celui de Saint-Gall, il y a des écoles de toute l'année, avec huit semaines de vacances, des écoles de neuf mois, et des écoles de six mois.

UNION AMÉRICAINE. — La durée de l'année scolaire est fixée par la loi dans quelques États, par le parlement municipal dans la plupart. Le minimum légal est de cinq mois de leçons dans l'Illinois ; de quatre mois d'après la constitution et de cinq d'après la loi scolaire dans le Mississipi ; de six mois dans le Massachusetts ; de cinq mois, de vingt-deux jours chacun, en Pensylvanie ; de quatorze semaines dans l'état de New-York pour les enfants de six à quatorze ans, etc.

D'après les statistiques du Bureau d'éducation de Washington, le mot année scolaire représente dans la pratique une durée très-différente d'un État à l'autre, comme l'indique le relevé des moyennes suivantes :

Etats ayant l'instruction obligatoire : Texas, 18 jours ; New-Hampshire et Caroline du Sud 100 jours ; Kansas, 103 ; Vermont, 111 ; Michigan, 138 ; Californie, 149 ; Connecticut, New-York, Massachusetts, 176 ; district de Columbia, 191 ; New-Jersey, 194.

Autres Etats : Presque tout le Sud a moins de 100 jours, la Caroline du Nord 50. Ont de 100 à 120, Virginie, Colorado, Maine, Indiana et Minnesota ; de 130 à 140, Floride, Iowa, Mississipi, Ohio et Delaware ; 150, Wisconsin et Pensylvanie ; 178, Rhode-Island, et 187, Maryland.

ANNIVERSAIRES. — V. *Cadeaux* et *Congés*.

ANNUAIRE DE L'INTRUCTION PUBLIQUE. — Ce recueil commença en 1850 sous le titre d'*Annuaire de l'Université*. Il faisait suite à l'ancien *Almanach de l'Université* *, que M. Hachette avait abandonné, à peu près en même temps que son titre de libraire de l'Université. M. Delalain, devenu en 1850 « imprimeur de l'Université », reprit la publication de cet Annuaire officiel.

Les premiers volumes du nouveau recueil (in-18 de 2 à 300 pages) contenaient, outre les noms des fonctionnaires des divers degrés, d'utiles renseignements sur les établissements scientifiques, les bibliothèques, l'Institut, les programmes réglant les conditions d'admission aux principales écoles et une table chronologique et analytique des lois, décrets et arrêtés scolaires des années 1848-1850. Cette publication, en se continuant régulièrement, s'est améliorée et enrichie d'année en année. Elle donne aujourd'hui avec autant de détail que de précision et de sûreté toutes les indications administratives concernant soit le personnel, soit l'organisation de tous les grands établissements scientifiques et littéraires, des musées, des bibliothèques, des académies, des écoles du gouvernement, des conservatoires, etc. ; une analyse substantielle et méthodique de la législation scolaire de l'année précédente ; le résumé des conditions requises soit pour l'admission aux écoles, soit pour la nomination aux différentes fonctions de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur ; les dispositions de la loi militaire concernant les membres de l'Université ; celles des lois scolaires relatives aux étrangers ; le budget de l'année ; le nécrologe ; la liste des membres du comité des travaux historiques et des sociétés savantes, des correspondants du ministère, des conseils départementaux, des congrégations religieuses et des associations laïques vouées à l'enseignement, etc. On le voit par cette énumération, l'*Annuaire* est un précieux recueil de documents officiels et de renseignements administratifs.

Quelques-uns de nos départements ont leur *annuaire* spécial *de l'instruction publique*.

La librairie Gaume à Paris publie depuis 1877 un *Annuaire de l'enseignement libre* (catholique).

Rappelons à titre de curiosité qu'il avait déjà paru : en l'an IX, un *Annuaire de l'instruction publique* (Paris, Crapelet, in-12), qui se continua jusqu'à l'an XII ; — de 1834 à 1840, un *Annuaire de l'instruction primaire* (Paris, Dupont, in-12) ; — en 1832 un *Annuaire de l'instruction primaire* (Hachette, in-8°) ; — en 1845, un *Almanach des écoles primaires de l'académie d'Orléans ;* — en 1847-49, un *Calendrier universitaire* et en 1867-70 un *Annuaire des titres honorifiques de l'instruction publique* (Paris. — Delalain).

ANNUAIRES PÉDAGOGIQUES. — Sous un titre qui est la traduction ou l'équivalent de celui-ci paraissent en Allemagne des volumes servant à faire la revue annuelle du mouvement pédagogique : 1° lois et règlements, statistiques, documents officiels de l'année ; 2° livres et périodiques nouveaux intéressant la pédagogie générale ou spéciale ; 3° ouvrages scolaires ; 4° réunions des sociétés d'instituteurs et d'amis de l'éducation populaire. La plupart de ces recueils dépassent le cercle de l'enseignement primaire, mais ils rendent les plus grands services pour tenir les instituteurs au courant des questions et des faits qu'il leur importe de suivre sous peine de se laisser bientôt gagner par la routine. Un des premiers et des plus remarquables fut l'*Annuaire* (Jahrbuch) *de philologie et de pédagogie* de Jahn 1826-1830.

Depuis 1831 paraît le *Nouvel annuaire de philologie et de pédagogie* de Fleckeisen et Masius, accru de nombreux suppléments.

Mais celui qui peut le mieux être pris, à notre point de vue, comme type de ce genre de publications, est l'*Annuaire pédagogique* (*Pädagogischer Jahresbericht*) qu'édite la maison Brandstetter à Leipzig et qui fut fondé en 1846 par Ch. Nacke, continué après sa mort par un autre éminent instituteur, Auguste Lüben, qui mourut lui-même en 1874. Depuis cette époque, il est dirigé par un pédagogue d'une grande autorité, M. Fr. Dittes, à Vienne.

Le but du recueil, indiqué par son titre, est d'enregistrer avec impartialité tous les progrès en matière d'éducation, d'amener une certaine unité de vues et d'action entre les instituteurs, et de les tenir en contact avec leurs collègues de tous les pays. Sans se laisser enfermer par les barrières religieuses et politiques, l'*Annuaire*, tel que l'ont compris Nacke et ses successeurs, est une mine inépuisable pour quiconque veut connaître l'histoire de l'instruction primaire en Allemagne dans les trente dernières années. Sa longue durée, sa composition très éclectique et cependant très méthodique, le nombre considérable de faits et de publications dont il rend compte chaque année, lui donnent une incontestable autorité comme document pédagogique. Tout en embrassant des matières assez variées pour éviter le danger de la monotonie, il s'enferme dans les limites de l'enseignement populaire. La première partie se compose d'articles signés des noms les plus connus en pédagogie sur les diverses matières de l'enseignement (pédagogie générale, instruction religieuse, mathématiques, histoire, géographie, histoire naturelle, chimie, physique, lecture et écriture, choix de lectures, dessin, musique, gymnastique, travaux d'aiguille, langues française et anglaise). Les langues vivantes n'ont été introduites dans l'*Annuaire* que par le Dr Dittes, qui y a apporté d'autres améliorations, notamment une classification plus rigoureuse des matières, une exactitude scrupuleuse dans la publication du volume, l'admission de collaborateurs féminins, innovation très remarquée et très heureuse dans un pays où la carrière de l'en-

seignement commence seulement à être ouverte aux femmes. La deuxième partie résume méthodiquement les lois et actes de l'autorité, les nouveaux programmes d'écoles en Autriche, en Allemagne et en Suisse, le mouvement du personnel; l'*Annuaire* rend compte avec détail des réunions périodiques du corps enseignant; il publie enfin la statistique scolaire dans ses éléments essentiels. L'*Annuaire* jouit d'une grande popularité non seulement dans les pays de langue allemande, mais dans toute l'Europe et même aux Etats-Unis; aussi voudrions-nous le voir introduit en France, placé dans toutes nos grandes bibliothèques pédagogiques et au besoin accompagné de résumés en français à l'usage de ceux de nos maîtres qui ne lisent pas l'allemand.

La société dite de pédagogie scientifique (herbartienne) de Leipzig, fondée par M. Ziller, publie aussi depuis 1869 un annuaire qui porte son nom (*Jahrbuch des Vereins für wissenscchaftliche Pädagogik*).

On doit encore ranger parmi les *Annuaires* la *Chronique générale de l'instruction primaire* (*Allgemeine Chronik des Volksschulwesens*, 1 vol. 200 p. in-8.) que publie à Liegnitz, depuis 1865, M. Seyffarth, auteur de grands ouvrages pédagogiques, notamment d'une édition des œuvres de Pestalozzi. Cette *Chronique* est surtout une revue générale de statistique scolaire comparée, dont l'Allemagne fait le principal, mais non le seul objet. La législation, la littérature scolaire, les nouvelles diverses intéressant l organisation ou la marche de l'enseignement y sont recueillies et analysées d'une façon sommaire, mais très consciencieuse.

ANTÉCÉDENTS. — Les demandes d'admission aux divers emplois dans l'enseignement primaire donnent lieu à une enquête préalable faite par les soins de l'autorité la plus compétente ou la plus rapprochée : cette enquête porte sur la conduite et la moralité du candidat, sur l'aptitude dont il a fait preuve précédemment ; sur les services qu'il a rendus, etc. La somme des renseignements recueillis constitue ce qu'on appelle ses *antécédents*. On voit qu'on entend par ce mot, sinon tout le passé d'un postulant, du moins, comme le dit Littré, « les faits principaux de sa vie passée », et, dans l'espèce, les circonstances qui permettent d'apprécier ses titres à la position qu'il sollicite. On dit d'un instituteur qu'il a de bons ou de mauvais antécédents selon que son passé témoigne en sa faveur ou contre lui.

[E. Brouard.]

ANTI-ÉMILE. — Titre de plusieurs réponses à l'*Emile* * de Rousseau. Les deux plus célèbres sont celles du cardinal Gerdil (Paris, 1763; Genève, 1764) et celle de Formey (Berlin, 1763). — V. les articles *Gerdil* et *Formey*.

ANTOINE (Société des frères Saint-). — Cette société fut fondée au commencement du XVIIIe siècle pour l'instruction gratuite des enfants pauvres de la ville de Paris, et particulièrement du Faubourg-Saint-Antoine, d'où elle a tiré son nom. Elle était laïque et religieuse tout à la fois : laïque en ce que les membres ne faisaient pas de vœux et ne portaient pas de costume spécial ; religieuse, chacun des membres se livrant à tous les exercices de piété et récitant chaque jour le tiers de l'office canonique en français, au lieu de le dire en latin comme le font les membres du clergé romain. En 1709, un prêtre nommé Tabourin, voulant mettre en pratique les idées pédagogiques de Port-Royal et conserver les croyances religieuses de cette maison, ouvrit une école gratuite sur la paroisse de Saint-Étienne-du-Mont à Paris ; puis en 1711 une autre sur la paroisse Sainte-Marguerite (faubourg Saint-Antoine) ; et en 1713, deux nouvelles sur la même paroisse. Voyant ces écoles se multiplier, il réunit ses aides en communauté, en s'inspirant des idées de Monseigneur de Noailles, archevêque de Paris. Ces écoles se propagèrent assez rapidement, puisque en 1769 on en comptait treize dans le faubourg Saint-Antoine; il y en avait 32 en 1787 tant à Paris qu'à Auxerre.

Tous ces établissements, bien vus de la population ouvrière, qui leur vota des remerciements, prospérèrent jusqu'au 14 germinal 1794 (3 avril), époque où, obligés de fermer leurs classes, les frères en remirent les clefs aux administrateurs des bureaux de bienfaisance : il y avait encore en ce moment treize maîtres sur la paroisse Sainte-Marguerite et trois sur celle de Saint-Étienne du Mont. A peine le culte catholique fut-il rétabli en France, que l'association ouvrit de nouvelles écoles. Bien que non approuvée par l'Empire, elle jouit cependant des faveurs du gouvernement impérial, puisque, chose rare à cette époque, ses membres étaient exemptés du service militaire. Après la Restauration, la société prit de nouveaux développements, et, grâce à l'appui de MM. Ambroise Rendu et Guéneau de Mussy, membres de la commission d'instruction publique, elle fut légalement reconnue par ordonnance royale du 23 juin 1820, et devint une des trois associations enseignantes qui, jusqu'au second Empire, pouvaient seules exercer dans toute la France. La Société des frères Saint-Antoine ouvrit alors des écoles gratuites à Paris, à Auxerre, à Troyes, etc. En 1829, aidée des libéralités d'un ancien magistrat, M. Silvy, elle fonda une école gratuite et un pensionnat avec bourses à Saint-Lambert, petit village situé près de Port-Royal des Champs. Plus tard, des internats avec de nombreuses bourses, à l'usage des enfants de familles peu favorisées de la fortune, furent également créées à Saint-Mandé, à Magny-les-Hameaux, à Port-Royal même, etc. A partir de 1843, la société déclina, elle abandonna les écoles communales qu'elle dirigeait à Paris et se consacra surtout à former des maîtres dévoués à l'enfance. Un grand nombre d'instituteurs libres du département de la Seine sont sortis de cette association, qui compte maintenant peu de membres et n'a plus sous sa direction que trois établissements : à Paris (boulevard de l'Hôpital), à Saint-Mandé et à Saint-Lambert.

Voici quelle était avant 1789 l'organisation pédagogique des écoles des frères Saint-Antoine. Chaque école était divisée en trois classes : la grande classe comprenant environ 40 élèves, la moyenne classe comptant de 60 à 80 élèves et la petite classe ayant une centaine d'enfants. Dans chacune des classes, on suivait le *mode simultané* et le *procédé omniphonique*, c'est-à-dire que dans certains exercices, tels que la lecture, le calcul, l'étude du catéchisme, la récitation de l'office, les élèves psalmodiaient ensemble la leçon qu'ils devaient apprendre.

Dans toutes les classes, les prières se récitaient en français, contrairement à l'usage adopté par les autres écoles, où on les disait en latin ; tous les dimanches on réunissait les élèves à la classe, et là « les offices étaient psalmodiés à deux chœurs en français, afin que tous pussent également en profiter » (*Règlement*). Il y avait dans chaque école quatre enfants chargés d'aider à maintenir le bon ordre : un censeur, un sous-censeur, un bibliothécaire et un portier. Ces fonctions étaient la récompense de l'application et de la conduite et ceux qui en étaient revêtus jouissaient de diverses prérogatives. Quelques élèves avaient aussi mission, à tour de rôle, d'aider le maître de la petite classe pour l'enseignement des prières et de la lecture.

Dans la petite classe, on s'occupait de l'étude de la religion et on apprenait à lire couramment. On enseigna d'abord la lecture suivant l'ancienne épellation d'après la *méthode de Cherrier**; mais à partir de 1769 on suivit la nouvelle appellation.

L'*abbé Bouillette*, auteur d'un *Traité des sons de la langue française*, loué par l'Académie, composa pour la communauté un syllabaire méthodique, fondé sur ces deux principes de la nouvelle appellation des lettres (*be*, *fe*, *de*, etc.), et de la décomposition des mots en sons et en articulations. Ce syllabaire contenait 32 pages in-16 « de principes présentés d'une manière tout à fait naturelle et aussi propres à faciliter l'attention de la vue et de l'ouïe qu'à contrarier la routine ; principes d'autant plus faciles à retenir, qu'ils se répètent jusqu'à douze ou quinze fois de suite dans des mots différents. » Les résultats de la nouvelle méthode ne se firent pas attendre, car un rapport constate qu'en vingt-cinq ans plus de quarante mille enfants apprirent rapidement à lire par cette méthode. Dans la classe moyenne, on lisait couramment, on apprenait à écrire et à calculer et on étudiait la religion d'une façon assez développée.

La lecture se faisait alternativement dans le *Nouveau Testament de Sacy* et dans l'*Ancien Testament de Mésenguy*. « Tandis que chaque élève, dit le règlement des écoles, lit de suite son verset, ou sa phrase tout haut et à son tour, les autres élèves doivent suivre exactement des yeux pour être en état de continuer aussitôt que le maître l'ordonnera, car il interrompra fréquemment le cours ordinaire pour avertir un autre élève de continuer et tenir ainsi tout son monde en haleine ; il expliquera les mots et les phrases, et terminera l'exercice de la lecture après avoir fait rendre compte à plusieurs élèves de ce qui aura été lu. »

Pour l'enseignement de l'écriture, le maître faisait en dehors des classes un modèle de bâtarde sur chaque cahier et taillait les plumes ; pendant la leçon, il passait auprès de chaque élève et corrigeait les lettres mal faites. En même temps un écolier lisait à haute voix la *Bible de Royaumont*, ou la *Vie des Saints ;* et, cette lecture terminée, les élèves étaient interrogés sur ce qu'ils avaient entendu.

L'enseignement du calcul se faisait oralement et par écrit : on se servait fréquemment de jetons pour faire comprendre les combinaisons des nombres.

Dans la grande classe, on étudiait la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la langue française et le plain-chant. La lecture se faisait dans les livres de la seconde classe, la *Bible de Royaumont*, la *Civilité puérile et honnête*, etc., etc. Une fois par semaine, on lisait le latin dans le *Psautier de David* et fréquemment on exerçait les enfants à la lecture des manuscrits. On tenait beaucoup à ce que les élèves eussent une belle écriture ; aussi leur apprenait-on la bâtarde, la ronde et la coulée et les exerçait-on à la copie d'ouvrages manuscrits en usage dans la communauté. L'arithmétique était assez restreinte ; elle consistait surtout dans la pratique des opérations commerciales. L'étude de la langue française se résumait dans la copie, les exercices cacographiques, la dictée, l'analyse grammaticale et quelque rédactions sur des sujets religieux ou des lettres familières. Quant au plain-chant, il s'apprenait sans méthode par la pratique ou par la lecture des chants du Vespéral et du Missel. Inutile d'ajouter que dans la grande classe l'étude de la religion, suivant les idées jansénistes, était l'objet de soins particuliers.

L'émulation des enfants était stimulée par des récompenses fréquentes et par une distribution de prix à la fin de l'année. Telle était, avant 1789, l'organisation pédagogique des établissements des frères Saint-Antoine, organisation bien imparfaite sans doute, mais qui était supérieure à celle des autres écoles de la même époque. Après la Révolution, les frères s'inspirèrent d'abord de l'organisation des anciennes écoles, et, en 1807, du *Manuel du Catéchiste et du Maître d'école*, in-18, par par M. Landeguive, ouvrage trop oublié aujourd'hui ; et insensiblement ils modifièrent leur enseignement suivant les indications officielles, sans conserver de méthode spéciale à leur institut.

[A. Demkès.]

Cf. Un très-curieux *Mémoire historique sur la ci-devant communauté des écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine*, par le cit. Renaud, ancien instituteur. Paris, 1er germinal an XII, in-8.

ANTONIANO (Silvio). — Né à Rome en 1540, mort en 1603. A l'âge de onze ans, il charma plusieurs cardinaux par des improvisations poétiques et prédit à Jean de Médicis qu'il serait pape ; on le surnommait *il Poetino* (le petit poète). Entré de bonne heure dans les ordres, il fut chargé d'enseigner et le fit avec un rare succès. Il fut honoré de plusieurs charges ecclésiastiques et nommé successivement secrétaire de saint Charles Borromée, puis du sacré collége des cardinaux, enfin cardinal en 1598. Il était très-lié avec Philippe de Néri, fondateur de l'Oratoire *. C'est pendant son séjour auprès de saint Charles Borromée * qu'à la demande de ce prélat il publia (Vérone, 1584) en italien le *Traité de l'éducation chrétienne des enfants*, réimprimé plusieurs fois en Italie et traduit en français par P. H. Guignard (Troyes, 1858).

Le *Traité de l'éducation chrétienne des enfants* se compose de trois livres d'une lecture agréable, formant ensemble 258 courts chapitres ou paragraphes d'une à deux pages.

Le premier livre traite de l'importance morale et religieuse de l'éducation, des devoirs des parents avant et après la naissance des enfants, et en particulier des soins dus à la première enfance ; l'auteur parle aux mères avec moins de déclamation le même langage que leur tiendra Rousseau deux siècles plus tard ; il compare l'éducation publique et privée, conseille d'imiter la marche douce et progressive de la nature et de compter beaucoup sur l'influence des bonnes habitudes, prises de bonne heure « par une sorte d'imitation » : l'enfant s'en imprègne, dit-il, comme le drap d'une couleur, d'autant plus profondément qu'on l'y plonge et l'y replonge souvent.

Le deuxième livre, beaucoup plus long, passe en revue les principaux points de la foi chrétienne et d'abord les dix commandements dans leurs rapports avec l'éducation, c'est-à-dire les moyens de les faire connaître et accomplir dans l'enfance et dans la jeunesse.

Le troisième livre est celui qui touche le plus directement à la pédagogie générale, comme l'indiquent les titres des principaux chapitres : défauts propres à l'enfance (gourmandise, curiosité, jeu) ; des moyens de correction (sans en excepter les châtiments corporels) ; éviter l'excès d'indulgence et de sévérité (se faire aimer tout ensemble et se faire craindre) ; alimentation saine, mais commune et sobre (combattre les répugnances et les préférences du goût) ; bonne tenue à table ; ni excès ni négligence dans les soins du corps ; importance du bon choix des maîtres dans les écoles, des précepteurs dans les familles (et incidemment éloge des méthodes des jésuites) ; choix des livres ; exercice de la mémoire et de la prononciation ; nécessité pour quelques-uns seulement d'étudier les belles-lettres, pour tous, même pour ceux des plus humbles conditions, de savoir lire, écrire et compter ; accorder aux enfants beaucoup d'exercices et de promenades dans leurs récréations ; dangers de l'adolescence ; éducation morale et professionnelle des jeunes apprentis ; étendue indéfinie de la période d'éducation : l'homme n'a jamais fini d'apprendre.

APATHIE. — V. *Caractère* et *Tempéraments*.

APHORISMES. — V. *Maximes*.

APICULTURE. — La plupart des pays qui ont placé les connaissances agricoles au nombre des branches obligatoires ou facultatives de l'enseignement primaire, y ont fait rentrer l'apiculture, sans consacrer à cet art une mention spéciale. Pourtant,

dans le Wurtemberg, le programme des écoles normales range expressément l'apiculture parmi les objets d'enseignement ; en Autriche, outre les écoles normales, plusieurs centaines d'écoles primaires ou primaires supérieures et un certain nombre d'écoles complémentaires font un enseignement spécial de l'apiculture ; enfin en Grèce, l'instituteur primaire est tenu de donner à ses écoliers des connaissances théoriques et pratiques sur l'élève des abeilles (L. 6 février 1834, art. 2).

APOLOGUE. — V. *Fable.* — V. aussi *Apologue*, dans la IIe PARTIE.

APORTI (Ferrante). — Fondateur des salles d'asile en Italie, surnommé par ses compatriotes *le Père de l'Enfance* (*il Padre dell' Infanzia*).

Né le 20 novembre 1791 à San Martino dall' Argine, petite ville de la province de Mantoue, il fut dès son enfance destiné au sacerdoce, auquel l'appelaient son esprit calme et réfléchi et ses goûts sérieux ; mais, tout en poursuivant avec ardeur les études qui plus tard devaient lui conquérir un éclatant renom dans les sciences et lui assurer une place éminente au sein du clergé, il ne cessa jamais de s'intéresser aux destinées de son pays et surtout à l'éducation de la jeunesse, par laquelle seulement, pensait-il, pouvait s'opérer la régénération de l'Italie.

Ayant été appelé à surveiller les écoles de Crémone, alors qu'il occupait la chaire d'histoire ecclésiastique au séminaire de cette ville, il se livra à l'étude approfondie des besoins physiques, moraux et intellectuels de l'enfance, et dès lors le pédagogue se révéla en lui. Il reconnut bientôt que le plus grand vice de l'éducation populaire était l'absence de toute culture préalable. L'Italie possédait alors un nombre infini de petites écoles (*scuole di piccoli fanciulli*) ; mais ces écoles, confiées à des femmes ignorantes, n'étaient que de simples garderies dans lesquelles les enfants n'étaient préservés des dangers de la rue que pour être exposés aux dangers presque aussi grands d'un régime malsain pour leur corps, de notions fausses pour leur esprit, et souvent de principes funestes pour leur cœur.

Aporti, convaincu, comme tous les vrais pédagogues, que l'éducation doit commencer dès le berceau, ne tarda pas à arrêter dans son esprit le plan de cette éducation préparatoire dont il voulait faire précéder celle de l'école, et il se décida à en faire l'essai dans une petite école pour les enfants riches qu'il ouvrit à Crémone le 15 novembre 1827.

La méthode inaugurée à cette école était déjà alors celle qu'une longue expérience a fait adopter partout aujourd'hui : développement du corps, grâce à un régime sain et réglé, à des récréations plus longues que les heures de travail, à des exercices gymnastiques appropriés à l'âge des enfants ; formation du cœur par de bons exemples et de sages préceptes, d'autant plus efficaces qu'ils étaient donnés aux enfants en toute occasion et presque à leur insu ; culture de l'esprit par un enseignement maternel, raisonné, en rapport avec les capacités intellectuelles des élèves, et qui souvent revêtait la forme d'un jeu plutôt que celle d'une leçon.

En un mot, sauf que la *leçon de choses*, moins développée que de nos jours, se réduisait à de simples nomenclatures et à des classifications d'objets, c'était la méthode actuelle des salles d'asile qu'Aporti inaugurait dès 1827, alors que les *Infants' schools* n'avaient encore que quelques années d'existence en Angleterre, et que les salles d'asile proprement dites étaient à peine connues en France.

Le succès couronna pleinement cette première tentative. Loués par les meilleurs journaux d'éducation de l'époque, la méthode nouvelle et les plans d'Aporti furent approuvés du gouvernement de Milan par décret du 3 août 1829, et bientôt les enfants du peuple furent à leur tour recueillis, nourris et judicieusement préparés pour les écoles primaires. à Crémone d'abord, puis à San Martino, patrie d'Aporti. Pise, Lucques, Livourne, Prato, Florence, Naples, les Etats de l'Église, Milan, Venise, etc., suivirent cet exemple et ne tardèrent pas à avoir leurs asiles, partout bénis par les familles, aimés des enfants, appréciés par la partie éclairée de la population.

Non content d'avoir publié, en 1833, un *Manuel* destiné à servir de guide aux instituteurs de la première enfance, Aporti, toujours actif et toujours plus ardent pour une œuvre dont les résultats se faisaient déjà apprécier, employait les loisirs que lui laissaient ses autres travaux à visiter les divers asiles, à y répandre les lumières de son expérience, et à en assurer la prospérité par ses conseils et ses encouragements.

Les attaques cependant ne devaient pas manquer à Aporti. La malveillance l'accusa de semer dans les asiles, et par eux dans les écoles, l'esprit d'irréligion et de révolte ; quelques asiles en furent atteints dans leur existence ; mais Aporti s'en émut peu. Fort de sa conscience et toujours plus convaincu de la bonté de son œuvre, il la poursuivit sans relâche, aidé de coopérateurs qui sont devenus ses successeurs, et aujourd'hui plus de 3000 asiles instruisent et nourrissent en Italie au delà de 150 000 enfants, entourant d'une célébrité de plus en plus grande le nom de leur fondateur.

Plus tard, sur l'invitation du gouvernement, Aporti ouvrit à Turin, dans le palais même de l'Université, un cours destiné à pénétrer les instituteurs de la nature et de l'étendue de leurs devoirs, à les éclairer sur la manière de les bien remplir, à les initier aux bonnes et saines méthodes, et à donner par là une nouvelle et forte impulsion à l'éducation populaire. Ce cours fut assidûment suivi non-seulement par les instituteurs qui y accouraient de tous côtés, mais encore par de nombreux professeurs des écoles secondaires, avides d'entendre la parole simple et pénétrante du grand réformateur de l'enseignement italien.

En 1846, le gouvernement français, nomma l'abbé Aporti chevalier de la Légion d'honneur.

Jusqu'ici l'action directe d'Aporti s'était surtout exercée sur sa province natale ; mais, après les événements de 1848, Aporti, devenu suspect à l'Autriche, dut se réfugier en Piémont ; il y fut accueilli par tous en ami et en frère, et ce fut sur les asiles et les écoles de ce pays qu'il acquitta sa dette de reconnaissance.

A la fin de 1848, le roi Victor-Emmanuel, voulant s'assurer encore davantage le secours de ses lumières, l'appela à la dignité de sénateur. L'humble et modeste Aporti ne parut au sénat que lorsque les circonstances lui en firent un devoir ; toutefois il sut profiter de cette haute position pour intéresser les personnages les plus influents à la cause des asiles, notamment le comte de Cavour, qui, après avoir favorisé ces établissements durant sa vie, leur légua à sa mort une somme de 50 000 francs.

Nul en Italie ne s'était autant qu'Aporti occupé de l'instruction publique à tous les degrés, nul n'avait mieux compris les vices à y corriger, les réformes à y introduire ; aussi, lorsque la présidence de l'Université de Turin se trouva vacante, en 1855, Aporti se trouva-t-il tout naturellement désigné au choix du gouvernement. Cette nomination fut saluée par les acclamations de tous ceux qui, à juste titre, nommaient déjà Aporti non-seulement le Père de l'enfance, mais encore celui de la jeunesse studieuse. Malheureusement, cette joie ne devait pas être de longue durée ; le 14 novembre 1858, Aporti fut frappé d'apoplexie, et le 29 du même mois cet homme de bien avait cessé de vivre. Il mourut comme il avait vécu, en pensant à ses chers asiles. « Cher ami, dit-il l'avant-veille de sa mort, à un ami qui, comme lui, s'intéressait à l'éducation po-

pulaire, je t'ai toujours voulu du bien ; aujourd'hui, je te demande une faveur. Je te recommande les enfants de mon asile. Tu iras les voir toutes les semaines ; en tes mains... » Ici, raconte le biographe auquel nous empruntons ce détail touchant, il s'attendrit, et sa voix devint si faible qu'on ne l'entendit plus. Ce furent ses dernières paroles.

Au point de vue qui nous occupe, le principal ouvrage d'Aporti (à part ses écrits théologiques ou religieux) est : *Il manuale per le scuole infantile*, publié à Crémone en 1833, plusieurs fois réédité depuis. Il publia aussi un *Sillabario per l'Infanzia* (Crémone, 1837). [Marie Dosquet.]

APPEL DES ÉLÈVES. — Chaque jour, à l'ouverture de la classe, l'instituteur prend note des absences. Il a soin de les faire connaître aux parents ; celles qui ne sont pas justifiées sont punies. Après l'appel, le maître fait l'inspection de tenue et de propreté. (Règ. mod. 17 août 1851, art. 32-33.)

L'arrêté du 17 avril 1866, commenté par la circulaire du 26 mai suivant, a déchargé les instituteurs d'une partie des écritures qui leur imposaient un travail considérable, nuisible aux intérêts du service, mais elle a maintenu l'obligation de tenir le *registre d'appel* *. [L. Armagnac.]

APPEL DEVANT LE CONSEIL SUPÉRIEUR. — Cet appel peut être formé dans deux cas :

1° *Interdiction des fonctions de l'enseignement.* — Tout *instituteur*, *institutrice libre* ou *directrice de salle d'asile libre* frappé, soit d'interdiction pour la commune où il exerce, soit d'interdiction absolue par le conseil départemental, peut interjeter appel devant le conseil supérieur de l'instruction publique, dans le délai de dix jours à compter de la notification. L'appel n'est pas suspensif (L. 15 mars 1850. art. 30 ; Décr. 21 mars 1855, art. 24).

Tout *instituteur*, *institutrice*, *communal* ou *directrice de salle d'asile communale* frappé d'une interdiction absolue peut former appel dans le même délai. Cet appel n'est pas suspensif (L. *id.*, art. 33 et Décr. *ibid*).

Il résulte de la discussion qui a eu lieu sur l'article 30 au moment du vote et de l'article 19 de la loi du 10 avril 1867, que le droit d'appel appartient aussi au préfet. (V. *Interdiction d'enseigner.*)

2° *Opposition à l'ouverture d'une école libre.* — Les *oppositions* * faites par les conseils départementaux à l'ouverture d'une école peuvent être aussi déférées par voie d'appel au conseil supérieur, soit par l'instituteur, soit par le préfet, soit par le maire. Cet appel doit être formé dans un délai de dix jours. (L. 10 avr. 1867, art. 19.)

Le conseil supérieur (28 janvier 1869) considère comme suspensif l'appel contre une décision du conseil départemental en pareille matière.

Il est en effet de droit commun que le recours devant une autorité compétente suspend l'exécution des décisions rendues par une autorité inférieure, à moins qu'il n'en soit ordonné autrement par une disposition légale ; or aucune disposition de la loi n'a dérogé à ce principe à l'égard de l'appel qui serait interjeté en pareil cas. C'est d'ailleurs dans ce sens que les commissaires du gouvernement ont présenté l'article 19 de la loi du 10 août 1867. Ils s'exprimaient ainsi dans l'exposé des motifs : « De quelque part que vienne l'appel, l'intérêt des mœurs ou celui des enfants s'oppose à ce que l'école soit ouverte avant que le conseil impérial ait statué en dernier ressort. »

Procédure. — En matière contentieuse et disciplinaire, la décision du conseil départemental est notifiée, dans les huit jours, par les soins du préfet. Ce dernier est tenu d'avertir les parties, s'il y a lieu, qu'elles ont le droit de se pourvoir devant le conseil supérieur dans le délai prescrit par la loi (Décr. 29 juil. 1850 art. 27) : dix jours, à compter de la notification de la décision.

Le recours de la partie contre la décision du conseil départemental est reçu au bureau de l'inspecteur d'académie ; il en est donné récépissé.

Le recours du préfet est formé par un arrêté qu'il notifie à la partie intéressée. Ampliation de cet arrêté est adressée, avec les pièces de l'affaire, au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le conseil supérieur (*Id.*, art. 28).

Chaque dossier de pourvoi que les préfets adressent au ministre devra comprendre : 1° la plainte à la suite de laquelle le conseil départemental aura été saisi de l'affaire ; 2° la copie *in extenso* de la délibération portant désignation d'un rapporteur ; 3° le rapport et toutes les pièces de l'enquête ; 4° le procès-verbal *in extenso* de la séance dans laquelle le conseil départemental aura statué ; 5° les copies des diverses citations et notifications ; 6° le recours de l'inculpé. (Circ. 12 août 1876.)

Les affaires sont inscrites au secrétariat du Conseil supérieur, d'après l'ordre de leur arrivée. Elles sont jugées suivant l'ordre de leur inscription et dans la plus prochaine session. Le rapporteur est nommé par le ministre ou, sur sa délégation par le vice-président du conseil (Décr. 29 juillet 1850, art. 7).

Les rapports sont faits par écrit ; ils sont déposés au secrétariat par les rapporteurs, la veille du jour fixé pour la délibération, avec le projet de décision et le dossier, pour être tenus à la disposition de chacun des membres du conseil.

En matière disciplinaire, le rapporteur est tenu d'entendre l'inculpé dans ses explications, s'il est présent et s'il le demande. L'inculpé a également le droit d'être entendu par le conseil. (*Id.*, art. 8.) Le Conseil d'État a annulé pour excès de pouvoir une décision du conseil supérieur rendue sans que l'inculpé eût été entendu ni par le rapporteur ni par le conseil (aff. Petit Colas, 23 janvier 1864). Le conseil n'accepte pas la défense présentée par un avocat.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations du conseil supérieur.

En cas de partage, si la matière n'est ni contentieuse ni disciplinaire, la voix du président est prépondérante. Si la matière est contentieuse, il en sera délibéré de nouveau, et les membres qui n'auraient pas assisté à la délibération seront spécialement convoqués ; dans cette nouvelle délibération, la voix du président sera prépondérante. Si la matière est disciplinaire, l'avis favorable à l'inculpé prévaut. (*Id.* art. 9.)

Toutefois, s'il s'agit de l'interdiction de l'enseignement libre, le conseil ne peut la prononcer que si la décision est prise aux deux tiers des suffrages. (L. 19 mars 1873, art. 4.) [E. de Resbecq.]

APPERT (Benjamin-Nicolas). — Philanthrope et pédagogue français, né en 1797 (nous ignorons la date de sa mort). Tout jeune, Appert eut à cœur de répandre l'instruction et l'éducation parmi les classes les plus pauvres. L'idée, très juste d'ailleurs, qui guida son dévouement, était que le mode mutuel, applicable à l'enseignement des enfants, l'était beaucoup mieux encore à l'instruction élémentaire des adultes. Il commença lui-même à l'organiser dans quelques groupes d'ouvriers du département du Nord (1815), puis dans les écoles régimentaires françaises (1816), d'où son système passa dans les armées d'occupation étrangère (1817). Appelé par le maréchal Gouvion-Saint-Cyr à diriger plusieurs cours normaux pour les instructeurs des écoles régimentaires *, il imprima une grande activité à cet enseignement qui profita à près de cent mille soldats illettrés. En 1822 il publia un *Manuel à l'usage des écoles régimentaires*, programme d'études que l'on consulte encore.

Dès 1819 Appert avait essayé d'organiser le même enseignement pour les détenus militaires, et quand le succès eut couronné l'œuvre des écoles régimen-

taires, ce fut de plus en plus aux prisonniers, aux malades, aux orphelins, à tous les déshérités qu'il songea. Cette vocation fut encore affermie par suite du seul incident grave de sa vie extérieure : compromis dans des débats politiques, il fut emprisonné à La Force. C'est à la suite de cette détention que, préoccupé de la réforme des prisons, il publia en 1822 le *Traité d'éducation élémentaire pour les prisonniers, les orphelins et les adultes des deux sexes*, suivi d'un *Rapport au roi sur l'amélioration des prisons*. Ce traité donne en une centaine d'articles tout le détail de l'organisation administrative et pédagogique des cours d'enseignement mutuel dans les asiles et les prisons. Tout le reste de sa vie fut consacré à l'étude des mêmes questions et à la recherche pratique des moyens de relever par l'éducation l'homme déchu. Il visitait assidûment les prisons et les bagnes en France : c'est dans une de ces visites qu'il porta pendant vingt-quatre heures le boulet d'un galérien. A partir de 1840, Appert fit de nombreux voyages à l'étranger pour étudier les prisons, les hospices, les établissements de bienfaisance et publia plusieurs volumes de comptes rendus de ces voyages. On lit encore avec intérêt son *Rapport sur l'état actuel des prisons, des hospices et des écoles des départements de l'Aisne, du Nord, du Pas-de-Calais et de la Somme* (1824). Appert y montre tout le bien qu'on peut faire par la patience et l'affection et le prouve par quelques récits simples et touchants.

APPLICATION. — V. *Attention* et *Volonté.*

APPOINTEMENTS. — V. *Traitements.*

APPRENTIES (Instruction primaire et professionnelles des). — La plupart des prescriptions relatives à l'apprentissage s'appliquent aux enfants des deux sexes. V. les trois articles suivants, et en outre les divers articles relatifs à l'enseignement professionnel des femmes, notamment ceux que nous consacrons aux diverses écoles *professionnelles*. — V. *Professionnelles* (Ecoles).

APPRENTIS (Instruction primaire des). — Les prescriptions légales relatives à l'instruction primaire des apprentis des deux sexes sont dans presque tous les pays de date récente. Nous ne parlons dans cet article ni de leur instruction professionnelle (V. ci-dessous *Ecoles d'apprentissage*), ni des mesures protectrices dont ils sont l'objet au point de vue du travail et de la moralité. V. ci-dessous *Contrat d'apprentissage* et *Enfants* (Travail des).

PAYS ÉTRANGERS.

Pour les pays non mentionnés ici, V. *Adultes.*

ALLEMAGNE. — En vertu de la loi sur les métiers manuels (*Gewerbe-Ordnung*) du 21 juin 1869, le statut local d'une commune peut astreindre les apprentis qui n'ont pas accompli leur dix-huitième année à la fréquentation d'une école de perfectionnement (*Fortbildungs-Schule*) ; le patron doit accorder à l'apprenti le temps nécessaire pour suivre les leçons de l'école. Outre cette disposition générale, qui s'applique à toute l'Allemagne, plusieurs États ont des institutions particulières en faveur des apprentis.

PRUSSE. — Certaines villes ont des écoles spéciales pour les apprentis, qui sont divisées en *Gewerbliche Fortbildungs-Schulen* (écoles professionnelles de perfectionnement), où l'on enseigne entre autres la physique et la chimie, l'arithmétique commerciale, la comptabilité et la correspondance commerciale, et en *Handwerker-Fortbildungs-Schulen* (écoles de perfectionnement pour les ouvriers), où l'enseignement du dessin et celui des connaissances pratiques utiles aux apprentis pour l'exercice de leur métier forment l'objet principal des leçons.

L'État accorde une subvention à ces écoles, là où elles sont organisées avec la coopération de la commune et où le statut local en rend la fréquentation obligatoire.

BAVIÈRE. — Les apprentis sont tenus de fréquenter l'école du dimanche jusqu'à 16 ans.

Il existe, comme en Prusse, quelques écoles spéciales pour les apprentis (*Gewerbliche Fortbildungs-Schulen*). Les dispositions principales du règlement du 1er octobre 1870, relatif à ces écoles, sont les suivantes : Chaque école comprend une division élémentaire et plusieurs divisions spéciales (*Fach-Abtheilungen*). Les objets d'enseignement dans la division élémentaire sont la religion, la langue maternelle avec des exercices de style et des compositions sur des sujets d'affaires, le calcul et le dessin ; dans les divisions spéciales, qui doivent être organisées suivant les besoins particuliers de chaque district, les connaissances acquises doivent être appliquées aux différents genres d'industrie, et l'enseignement comprend en outre le dessin et le modelage, l'arithmétique commerciale, la géométrie, l'histoire naturelle, la chimie, des renseignements sur les matières premières employées dans l'industrie, la tenue des livres industrielle, et des exercices pratiques relatifs aux différents métiers. Les leçons se donnent les dimanches et jours fériés, et en outre deux soirs par semaine. Pour les apprentis qui fréquentent la division élémentaire, toutes les leçons de cette division sont obligatoires ; les élèves des divisions spéciales peuvent faire un choix entre les diverses branches.

Les écoles d'apprentis sont ou bien une annexe des écoles professionnelles (*Gewerbe-Schulen*), ou bien des établissements indépendants faisant suite à l'école primaire. Dans le premier cas, elles sont placées sous la direction du rectorat de l'école professionnelle dont elles dépendent ; dans le second, elles sont dirigées par des comités spéciaux, dont les attributions sont déterminées par des règlements soumis à la sanction du gouvernement provincial.

WURTEMBERG. — Dans quelques villes existent des écoles professionnelles du soir et du dimanche (*Abend-und Sonntags-Gewerbe-Schulen*) ; elles sont placées sous la surveillance de l'autorité scolaire locale, et d'une commission spéciale subordonnée au ministère des cultes et de l'instruction publique. Le nom de *Gewerbe-Schule* n'est applicable qu'à des écoles où, à côté du dessin, on enseigne au moins le calcul et l'écriture. — Les apprentis qui ne fréquentent pas une *Gewerbe-Schule* sont tenus de suivre l'école du dimanche jusqu'à 18 ans.

BADE. — Les apprentis sont tenus de fréquenter une *Fortbildungs-Schule* jusqu'à 16 ans.

ANGLETERRE. — L'*Education Act* de 1876 interdit l'emploi comme apprenti de tout enfant âgé de moins de 10 ans, ou qui, ayant atteint l'âge de 10 ans, n'aura pas obtenu un certificat attestant qu'il a des connaissances suffisantes en lecture, écriture et arithmétique, ou qu'il a fréquenté régulièrement durant cinq ans une école élémentaire. L'emploi de l'enfant pourra toutefois avoir lieu, si son travail comme apprenti ne l'empêche pas de suivre régulièrement une école ou de recevoir de quelque autre façon une instruction suffisante.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — La loi du 14 mai 1869 porte que les fabricants ou patrons sont responsables, en ce qui concerne les enfants ou jeunes gens occupés par eux, de la fréquentation régulière de l'école par ces jeunes gens jusqu'à l'âge de 14 ans révolus.

Cette loi ne prévoit pas la création d'écoles spéciales pour les apprentis.

HONGRIE. — La condition des apprentis est déterminée par une disposition générale de la loi scolaire du 5 décembre 1878, qui exige de tous les

enfants la fréquentation de l'école de jour jusqu'à 12 ans, et ensuite celle de l'école de répétition jusqu'à 15 ans.

DANEMARK. — Tout enfant est tenu de fréquenter l'école publique jusqu'à l'âge de sa confirmation (14 ans). Passé cet âge, il n'existe pas de disposition légale assurant aux apprentis des ressources spéciales pour leur instruction.

HOLLANDE. — L'instruction n'étant pas obligatoire, aucune mesure légale ne garantit aux apprentis le temps nécessaire pour compléter leur éducation scolaire. Mais la loi du 2 mai 1863 offre à ceux d'entre eux qui veulent s'instruire et qui habitent une ville certaines facilités : toute ville dont la population dépasse 10 000 habitants doit établir une école du soir où sont enseignées, en totalité ou en partie, les branches suivantes : mathématiques, éléments de mécanique théorique et appliquée, physique et chimie, histoire naturelle, technologie ou agriculture, géographie, histoire, langue hollandaise, économie politique, dessin, gymnastique.

SUISSE. — Dans la plupart des cantons, la loi se borne à exiger de tous les enfants, jusqu'à l'âge où cesse l'obligation scolaire, la fréquentation d'une école de répétition ou de perfectionnement, sans qu'il soit fait mention spéciale des apprentis. Dans le canton de Neuchâtel, les apprentis qui ont atteint l'âge de 13 ans et qui sont arrivés à un degré d'instruction suffisant peuvent être dispensés de l'école de jour, mais à la condition qu'ils fréquentent jusqu'à l'âge de 16 ans révolus les écoles d'apprentis ou cours de répétition, qui durent 10 heures par semaine et qui doivent autant que possible comprendre au moins 2 heures de dessin et pour les jeunes filles 2 heures de couture. Dans le canton de Schaffhouse, des enfants non confirmés ne peuvent entrer en apprentissage ou en service hors de leur commune qu'à la condition qu'on leur laisse continuer leur instruction religieuse.

FRANCE.

1. Législation. — Il peut être créé des écoles primaires communales pour les apprentis au-dessus de 12 ans. Le conseil départemental désigne les instituteurs chargés de diriger ces écoles. Il ne peut être reçu dans ces écoles d'élèves des deux sexes (L. 15 mars 1850, art. 54).

Les formalités à remplir par les instituteurs libres pour ouvrir des classes d'apprentis sont les mêmes que pour ouvrir une école (*ib.*, art. 55, 27, 28, 29 et 30).

Dans le sens de la loi du 15 mars 1850, la qualification d'apprentis ne doit pas être restreinte aux jeunes ouvriers qui, en vertu d'un contrat d'apprentissage, s'obligent à travailler pour leur maître aux conditions et pendant un temps convenus ; elle doit être entendue dans son sens général, s'appliquer à toute personne qui apprend un métier et conséquemment aux jeunes employés des manufactures, usines ou ateliers reçus dans une école. La loi ne défend pas à l'instituteur primaire privé de recevoir dans son école commune, aux cours communs, aux heures habituelles, des élèves par cela même qu'ils sont apprentis ; elle lui impose seulement les conditions de la déclaration préalable et de l'autorisation, en cas d'opposition à l'ouverture de son école, lorsqu'il veut ouvrir une école d'apprentis au-dessus de 12 ans ; ces mots *ouvrir une école* entraînent l'idée d'une école nouvelle en dehors de celle qu'il tient déjà ; ils supposent au moins un cours spécial pour des apprentis, un cours fait à des heures autres que celles de son école habituelle, souvent après la journée de travail des ouvriers, cours qui peut être l'objet de mesures nouvelles à prendre par l'autorité administrative ou par le conseil académique, soit pour le bon ordre, soit pour la salubrité, soit pour la direction à assurer dans cette institution nouvelle (Arrêt de la cour de Douai, 14 avril 1856, affaire *Malfait*).

Pour le département de la Seine, l'arrêté préfectoral du 10 août 1877 a introduit certaines distinctions entre les adultes et les apprentis jusqu'alors réunis dans les classes communes dites cours d'adultes. Tout élève apprenti, fille ou garçon, reçoit à son entrée à l'école un livret portant son nom et celui de la personne, patron ou parent, par qui il est présenté. Les notes concernant le travail de l'apprenti, son assiduité, sa conduite, sont chaque semaine consignées par le directeur ou la directrice sur ce livret, que l'élève rapporte à la classe suivante visé par son répondant. Toute absence d'un apprenti est immédiatement signalée par un bulletin envoyé au domicile de la famille ou du patron. L'élève n'est admis à rentrer en classe que s'il justifie, par un certificat régulier, des motifs de son absence.

C'est encore essentiellement aux apprentis qu'a trait un paragraphe de l'article 56 de la loi de 1880, portant « qu'il sera ouvert chaque année au budget du ministère un crédit pour encourager... les écoles dans les ateliers et les manufactures. »

Enfin nous reproduisons ici, sauf à en compléter l'étude ailleurs, — V. *Enfants* (Travail des), — les prescriptions suivantes de la loi du 19 mai 1874 qui créent ou du moins confirment l'obligation légale pour l'apprenti de fréquenter l'école jusqu'à 12 ans, et s'il est encore illettré, jusqu'à 15 ans, pendant plusieurs heures par semaine : « Nul enfant ayant moins de 12 ans révolus ne peut être employé par un patron qu'autant que ses parents ou tuteurs justifient qu'il fréquente actuellement une école publique ou privée.

« Tout enfant admis avant 12 ans dans un atelier devra, jusqu'à cet âge, suivre les classes d'une école pendant le temps libre du travail.

« Il devra recevoir l'instruction pendant deux heures au moins, si une école spéciale est attachée à l'établissement industriel (art. 8).

« Aucun enfant ne pourra, avant l'âge de 15 ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures par jour s'il ne justifie, par la production d'un certificat de l'instituteur ou de l'inspecteur primaire, visé par le maire, qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire (art. 9). » [E. de Resbecq.]

2. Organisation pédagogique. — L'instruction primaire des apprentis — car, pour leur instruction professionnelle ou technique, nous renvoyons aux articles spéciaux *Apprentissage* (*Ecoles d'*), *Ecoles d'arts et métiers*, *Professionnelles* (*Ecoles*) — peut se faire, ainsi que l'indiquent les textes de loi précités, de deux manières différentes : soit dans des classes communales ordinaires ouvertes, à certaines heures et dans des conditions déterminées, à ce public spécial qui alterne entre l'atelier et l'école, — soit au siège même de l'établissement industriel, dans des écoles spéciales volontairement établies par le patron, à l'usage de ses ouvriers et de ses apprentis. Résumons successivement les conseils qui s'appliquent à ces deux sortes d'écoles.

Classes communales d'apprentis. — Nous pouvons nous en tenir ici aux règles que nous avons données au sujet de l'organisation pédagogique des cours d'adultes et d'apprentis (V. *Adultes*), en rappelant que l'administration, interprétant la loi selon nous très justement, tend à distinguer de plus en plus les apprentis et à appliquer à ceux-ci un mode d'enseignement, de discipline et de surveillance qui, sans les assimiler aux élèves des écoles ordinaires, les en rapproche autant que possible.

Ecoles spéciales pour les apprentis dans les manufactures. — Sans traiter ici la question générale des *écoles de manufacture*, — V. *Manufacture* (*Ecoles de*) — insistons sur les points qui concernent spécialement les apprentis.

La nécessité de les instruire ne fait doute pour

personne ; elle justifie la loi de 1876 comme elle avait déjà amplement justifié les lois de 1841 et 1851. Les industriels les moins sensibles aux considérations philanthropiques devraient, ne fût-ce que dans leur propre intérêt, favoriser l'instruction de leurs futurs ouvriers pendant la période de l'apprentissage.

Dussent-ils ne voir qu'*une force* dans les enfants qu'ils emploient ou qu'ils emploieront bientôt, l'école double cette force en la ménageant, et aussi en la rendant plus morale et plus intelligente. C'est là une vérité de sens commun, confirmée depuis longtemps par l'expérience.

Heures et durée des classes. — Mais comment faire trouver à l'apprenti le temps nécessaire pour ses études sans prendre sur celui qu'il doit au patron ? La loi dit bien que l'on consacrera à cet enseignement les *heures libres du travail*. Or quelles sont ces heures ? Celles de la soirée d'abord, et c'est la raison des cours du soir. Mais il ne faut pas se faire illusion : si la classe du soir demande un grand effort de la part de l'adulte, elle en demanderait un plus difficile encore à l'adolescent pour qui elle est une prolongation de la journée de travail. De huit heures à dix heures, c'est le repos, et non l'étude, qui convient aux jeunes travailleurs. Il y a là un besoin impérieux de la nature. Pour s'en convaincre, il suffit de voir la figure pâle, le regard fatigué des pauvres enfants qui, après les labeurs de la journée, viennent dans nos cours d'adultes lutter contre le sommeil et la lassitude.

On peut encore prendre deux ou trois heures sur le dimanche, mais c'est une ressource dont il ne faut point abuser pour les mêmes motifs. — Quelquefois on peut mettre à profit l'heure de midi là où le travail de l'atelier est organisé de manière à permettre l'école *méridienne* .

Mais le seul système qui soit autre chose qu'un expédient est celui du *demi-temps** ou système *alternatif* qui, sagement adapté aux circonstances locales, pourrait sans détriment sérieux ni pour les familles ni pour les patrons, partager le temps et les forces de ces enfants entre le travail intellectuel et l'apprentissage manuel.

Programmes ; mode d'enseignement ; personnel enseignant — Dans un très intéressant rapport qu'il a présenté en 1876 à la délégation cantonale du XIe arrondissement de Paris, M. J. Hayem (qui a créé lui-même dans ses ateliers une des premières et des meilleures écoles d'apprentis de la capitale) considère comme une des difficultés qui ont arrêté la propagation de ces utiles établissements l'embarras où se trouve le patron, homme généralement étranger aux questions d'enseignement, quand il s'agit « de pourvoir à l'instruction d'enfants qui ont pu arriver à l'âge de 11 ou 12 ans, et quelquefois à un âge supérieur, sans jamais avoir tenu dans leurs mains un livre ou une plume, et qui n'ont, par suite de la servitude de l'atelier, que quelques heures à consacrer au travail de l'esprit et à la culture intellectuelle. »

« L'enseignement pour les enfants ouvriers, ajoute M. Hayem, doit être d'une nature particulière, il doit surtout viser à être hâtif et réparateur ; je veux dire qu'il doit, dans un temps très court, rendre les mêmes services et produire les mêmes résultats que l'école publique communale pendant un espace beaucoup plus long. »

La conclusion de M. Hayem est de demander à l'administration de l'instruction publique : 1° un programme spécial arrêté en vue des besoins particuliers d'une école d'apprentis ; 2° des maîtres capables de les diriger pratiquement par des méthodes aussi sûres qu'expéditives. Ces maîtres se trouveraient tout naturellement parmi les instituteurs et les institutrices, notamment parmi les adjoints et adjointes dans les grandes villes.

Il est à remarquer que la Commission supérieure du travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie est arrivée précisément aux mêmes conclusions. En effet, le rapport de son président, remis le 30 décembre 1876 à M. le Président de la République, se termine ainsi : « Les deux départements du commerce et de l'instruction publique ont examiné avec une vive sollicitude comment on pourrait mettre en harmonie la législation relative à l'instruction primaire et les exigences résultant de la situation souvent excentrique des usines. Une entente commune s'est établie, et la résolution pratique à laquelle la commission s'est arrêtée semble de nature à écarter les obstacles qui ont paralysé jusqu'ici, dans certaines contrées, la mise en œuvre de la loi. »

On a déterminé, d'un commun accord :

1° Le programme des connaissances que devront posséder les enfants pour obtenir le certificat exigé par l'article 9. Ce programme, moins étendu que celui que les lois de 1850 et de 1867 assignent à l'enseignement primaire, a été proportionné à l'âge et aux besoins des jeunes ouvriers.

2° A l'égard des conditions que devront remplir les instituteurs libres chargés de la direction des écoles d'usines, on a reconnu qu'il y avait lieu d'assimiler ceux-ci aux instituteurs adjoints, chargés des écoles de hameau créées par la loi du 19 juillet 1875.

Cette assimilation, en les soumettant aux mêmes obligations, leur donnera les mêmes droits, entre autres celui de délivrer des certificats d'études aux enfants dont ils auront dirigé l'instruction. Cette solution fait accomplir à la question de l'instruction de la classe ouvrière un pas décisif.

Assiduité ; moyens de contrôle ; certificat d'études. — La fréquentation des écoles d'apprentis, qu'elles soient municipales ou privées, installées dans le local scolaire de la commune ou dans un atelier transformé en classe, doit être facilitée, contrôlée et encouragée, plus peut-être que celle des écoles ordinaires.

On la facilite puissamment par la fourniture gratuite des objets classiques ; c'est une charge légère que les patrons voudront souvent partager avec les municipalités.

Les moyens de contrôle sont : 1° le registre d'appel ; 2° la feuille de présence mentionnée par la loi de 1874 (art. 8) et que la circulaire du 20 juillet 1875 prescrit aux instituteurs communaux de signer tous les samedis. Il y aurait intérêt à ce que, comme dans les écoles ordinaires, l'appel fût fait au commencement de la classe ; mais il peut exister des motifs pour ne le faire qu'au milieu ou même à la fin des leçons. La constatation quotidienne des présences sur le livret, qui paraît tout d'abord si laborieuse, se fait avec la plus grande facilité par le procédé suivant, imaginé par M. Gaillard, directeur distingué d'une grande école de Paris : chaque élève dépose son livret tout ouvert sur son pupitre ; à son passage et sans interrompre la leçon, le maître y applique un cachet portant le jour de la semaine et la date du mois.

Les encouragements, dans les écoles d'apprentis, doivent être à peu près les mêmes que dans les écoles ordinaires ; toutefois on devra préférer les récompenses en nature (chaussures, vêtements, outils, etc.) et surtout le livret de caisse d'épargne, première leçon de prévoyance et d'économie, qui sera peut-être le point de départ de l'aisance à venir.

La sanction de l'assiduité aux classes d'apprentis et le but final à s'y proposer est aussi le *certificat d'études*, cette institution qui, de Paris, est en voie de faire son tour de France. Bien que, dans la pensée du législateur, la délivrance du certificat soit remise à l'instituteur communal et à l'inspecteur primaire, nous croyons que la publicité d'un examen subi devant une commission spéciale, et d'après

un programme bien arrêté, ajouterait notablement à la valeur du titre. C'est sans doute ce qui a déterminé l'administration de la Seine à appliquer (arr. 10 août 1877) à la session annuelle et spéciale pour le « certificat d'études primaires des apprentis âgés de 14 ans au moins » les formes en usage pour les écoles ordinaires (V. *Adultes* et *Certificat d'études*).

Telles sont les mesures récentes qui ont paru aux hommes compétents les plus propres à préserver la loi du 19 mai 1874 de la stérilité dont les lois précédentes ont été frappées, et à réaliser ces espérances exprimées par le président de la commission supérieure : « Dans un avenir qui ne peut être éloigné, une nouvelle génération arrivera à l'atelier avec des connaissances sommaires, il est vrai, mais suffisantes pour permettre à chacun de compléter son instruction selon ses aptitudes, ses besoins ou ses goûts. L'avenir sera ouvert à tous. » — V. *Apprentissage*. [E. Brouard.]

APPRENTIS (Sociétés pour le patronage et la protection des). — V. *Amis de l'Enfance*, et le nom des principales *Sociétés*.

APPRENTISSAGE (Contrat d'). — Les lois des 17 mars et 17 juin 1791 supprimèrent l'obligation de l'apprentissage en même temps que les corporations, les jurandes et les maîtrises. Le contrat d'apprentissage tomba dès lors sous l'empire du droit commun. Il a été soumis à des règles précises par la loi du 22 février 1851 et ainsi défini : Le contrat d'apprentissage est celui par lequel un fabricant, un chef d'atelier ou un ouvrier s'oblige à enseigner la pratique de sa profession à une autre personne, qui s'oblige, en retour, à travailler pour lui, le tout à des conditions et pendant un temps convenus.

Formes du contrat. — Il est fait par acte public, par acte sous seing privé, ou même verbalement; mais, dans ce dernier cas, la preuve testimoniale n'en est pas reçue au delà de 150 francs, conformément à l'art. 1341 du Code civil.

Les notaires, les secrétaires des conseils de prud'hommes et les greffiers de justice de paix peuvent recevoir l'acte d'apprentissage.

Cet acte est soumis pour l'enregistrement au droit fixe d'un franc, lors même qu'il contiendrait des obligations de sommes ou valeurs mobilières, ou des quittances. Le législateur montre ainsi la préférence qu'il accorde aux actes écrits, qui évitent les contestations trop fréquentes qui naissent de l'incertitude des conventions verbales.

L'acte d'apprentissage doit contenir : 1° les noms, prénoms, âges, professions et domiciles du maître; — de l'apprenti; — des père et mère, du tuteur, ou de la personne autorisée par les parents, et, à leur défaut, par le juge de paix; — la date et la durée du contrat; — les conditions de logement, de nourriture, de prix et toutes autres arrêtées entre les parties. — Il doit être signé par le maître et les représentants de l'apprenti.

Conditions du contrat. — Nul ne peut recevoir des apprentis mineurs, s'il n'est âgé de vingt et un ans au moins. — Aucun maître célibataire ou veuf ne peut loger, comme apprenties, des jeunes filles mineures. — Sont incapables de recevoir des apprentis : — les individus qui ont subi une condamnation pour crime; — ceux qui ont été condamnés pour attentat aux mœurs; — ceux qui ont été condamnés à plus de trois mois d'emprisonnement pour les délits prévus par les art. 388, 401, 405, 406, 407, 408, 423 du Code pénal, — c'est-à-dire pour vol, filouterie, escroquerie, abus de confiance, tromperie sur la qualité et la nature de la chose vendue.

Cette incapacité peut être levée par le préfet, sur l'avis du maire, quand le condamné, après l'expiration de sa peine, aura résidé pendant trois ans dans la même commune; à Paris les incapacités sont levées par le préfet de police.

Devoirs des maîtres et des apprentis. — Le maître doit se conduire en bon père de famille envers l'apprenti, surveiller la conduite et les mœurs, soit dans la maison, soit au dehors, et avertir ses parents ou leurs représentants des fautes graves qu'il pourrait commettre ou des penchants vicieux qu'il pourrait manifester — Il doit aussi les prévenir, sans retard, en cas de maladie, d'absence, ou de tout fait de nature à motiver leur intervention.

Il n'emploiera l'apprenti, sauf conventions contraires, qu'aux travaux et services qui se rattachent à l'exercice de sa profession. Il ne l'emploiera jamais à ceux qui seraient insalubres ou au-dessus de ses forces. — Il est interdit au maître de prolonger la durée du travail effectif au delà de 10 heures par jour si l'apprenti a moins de 14 ans et de 12 heures s'il a de 14 à 16 ans. Il ne doit imposer aucun travail de nuit, de 9 heures du soir à 5 heures du matin, aux apprentis ayant moins de 16 ans; néanmoins un arrêté du préfet rendu sur l'avis du maire peut lever ces prohibitions, selon les circonstances et s'il y a nécessité justifiée. Les apprentis qui travaillent dans les manufactures, usines, ateliers ou chantiers ne peuvent, aux termes de la loi du 19 mai 1874, être assujettis, au-dessous de 12 ans révolus, à une durée de travail de plus de 6 heures par jour, divisées par un repos.

Le maître ne doit exiger des apprentis aucun travail de sa profession les dimanches et jours de fêtes légales. Cependant, dans les usines à feu continu, les enfants ayant au moins 12 ans peuvent être employés la nuit ou les dimanches et fêtes aux travaux indispensables, à la condition qu'ils aient le temps et la liberté nécessaires pour accomplir leurs devoirs religieux. L'apprenti doit à son maître fidélité, obéissance et respect : il doit l'aider par son travail dans la mesure de son aptitude et de ses forces. — Il est tenu de remplacer, à la fin de l'apprentissage, le temps qu'il n'a pu employer par suite de maladie ou d'absence ayant duré plus de quinze jours.

Le maître doit enseigner à l'apprenti, progressivement et complétement, l'art, le métier ou la profession spéciale qui fait l'objet du contrat. — Il lui délivre, à la fin de l'apprentissage, un congé d'acquit, certificat constatant l'exécution du contrat.

Tout fabricant, chef d'atelier ou ouvrier, convaincu d'avoir détourné un apprenti de chez son maître pour l'employer en qualité d'apprenti ou d'ouvrier, pourra être passible de tout ou partie de l'indemnité à prononcer au profit du maître abandonné.

Résolution du contrat. — Les deux premiers mois de l'apprentissage sont considérés comme un temps d'essai pendant lequel le contrat peut être annulé par la seule volonté de l'une des parties. Dans ce cas aucune indemnité ne sera allouée à l'une ou à l'autre partie, à moins de conventions expresses.

Le contrat d'apprentissage sera résolu de plein droit, — 1° par la mort du maître ou de l'apprenti; — 2° si l'apprenti ou le maître est appelé au service militaire; — 3° si le maître ou l'apprenti vient à être frappé d'une des condamnations prévues en l'article 6 de la présente loi; — 4° pour les filles mineures, dans le cas de décès de l'épouse du maître ou de toute autre femme de la famille qui dirigeait la maison à l'époque du contrat.

Le contrat peut être résolu sur la demande des parties ou de l'une d'elles, — 1° dans le cas où l'une des parties manquerait aux stipulations du contrat; — 2° pour cause d'infraction grave ou habituelle aux prescriptions de la présente loi; — 3° dans le cas d'inconduite habituelle de la part de l'apprenti; — 4° si le maître transporte sa résidence dans une autre commune que celle qu'il habitait lors de la convention. Néanmoins la demande en résolution de contrat fondée sur ce motif ne sera recevable

que pendant trois mois, à compter du jour où le maître aura changé de résidence ; — 5° si le maître ou l'apprenti encourait une condamnation emportant un emprisonnement de plus d'un mois ; — 6° dans le cas où l'apprenti viendrait à contracter mariage.

Si le temps convenu pour la durée de l'apprentissage dépasse le maximum de la durée consacrée par les usages locaux, ce temps peut être réduit ou le contrat résolu.

De la compétence. — Toute demande à fin d'exécution ou de résolution du contrat est jugée par le conseil des prud'hommes dont le maître est justiciable, et, à défaut, par le juge de paix du canton.

Le conseil des prud'hommes ou le juge de paix fixe, dans les divers cas de résolution du contrat, et à défaut de stipulations expresses, les indemnités ou restitutions qui peuvent être dues à l'une ou l'autre des parties.

Toute contravention aux prescriptions de la loi est poursuivie devant le tribunal de police et punie d'une amende de 5 à 15 francs. En cas de récidive, la contravention peut être punie en outre d'un emprisonnement de 1 à 15 jours.

Lorsqu'il s'agit d'apprentis de l'industrie, les contraventions sont constatées, selon les cas, par les inspecteurs spéciaux ou les garde-mines. Elles sont jugées par le tribunal correctionnel et punies d'une amende de 16 à 50 francs. — V. *Enfants* (Travail des). [L. Armagnac].

APPRENTISSAGE (Écoles d'). — L'*école d'apprentissage* est très différente de l'*école professionnelle*, avec laquelle on la confond souvent.

Différence de l'école d'apprentissage et des écoles professionnelles, techniques, industrielles, réales. — L'école professionnelle se propose surtout d'augmenter le bagage intellectuel que l'*école primaire* a pu fournir, et elle y parvient naturellement en complétant les programmes du premier enseignement. Elle est destinée à recevoir les enfants de ces nombreuses familles qui, sans être riches, ni même aisées, n'en sont pas réduites cependant à vivre d'un salaire journalier : employés, commerçants, patrons modestes, contre-maîtres, etc. Chacune de ces familles vise, pour ses enfants, à une situation qui les affranchisse du travail manuel.

L'école d'apprentissage, au contraire, sans prétendre cantonner dans le travail manuel une partie de la génération qui grandit et toute sa descendance, doit se proposer de donner à tous les enfants qui vont demander leur vie au salaire journalier les moyens d'arriver le plus tôt possible à se suffire. Elle est donc différente aussi à ce point de vue des *écoles* ou *classes d'apprentis* (V. ci-dessus), qui ne sont que l'enseignement simplement primaire donné ou continué aux enfants engagés déjà dans un apprentissage quelconque. Il y a lieu enfin et il est très facile de la distinguer des écoles *techniques, industrielles*, des *arts et métiers*, *Realschulen*, dénominations qui, avec celle de *professionnelle*, rentrent toutes plus ou moins les unes dans les autres, et qui au point de vue de l'*apprentissage*, expriment un degré à la fois supérieur et insuffisant.

Si l'école d'apprentissage, sans restreindre les acquisitions intellectuelles, rend l'ouvrier non-seulement plus policé, mais encore plus habile, plus épris de son état et par conséquent plus laborieux, elle le rendra du même coup plus moral, plus économe, moins inquiet, plus indépendant ; et ainsi, en même temps qu'elle procure des avantages immédiats à l'énorme population des travailleurs, elle augmente à bref délai le rendement économique dans tout le pays, et y hausse le niveau moral et social par le relèvement des classes ouvrières.

L'*école d'apprentissage* doit être une sorte d'institution en quelque sorte parallèle à l'*école professionnelle*, mais destinée aux enfants qui se préparent non à une *profession*, expression trop vague, mais à un *métier*.

Le programme des écoles d'apprentissage attribuera donc nécessairement, à côté de l'enseignement théorique, une part notable au travail manuel. Cette école répondrait ainsi à la définition anglaise du *half-time* ou *demi-temps*, le même enseignement pédagogique s'appliquant à toutes, mais chacune ayant un programme particulier d'enseignement manuel.

Un grand nombre d'industriels ont senti l'utilité ou plutôt la nécessité des écoles d'apprentissage, et préparent chez eux leurs futurs ouvriers. Dans plusieurs industries, c'est le syndicat qui se charge d'entretenir l'école dans l'intérêt commun ; il ne saurait être hors de propos d'indiquer ici comment ces institutions peuvent se classer, en se ramenant à un petit nombre de types distincts, que deux ou trois exemples suffiront à caractériser.

Ecoles d'apprentissage avec internat. — Le premier type est celui où le patron prend l'apprenti à demeure, l'instruit ou le fait instruire sous ses yeux : c'est l'école d'apprentissage constituée en internat. Tel est l'établissement de Saint-Nicolas dirigé à Vaugirard par les frères des écoles chrétiennes. Il est partagé en 16 ateliers, livrés chacun à un fabricant qui délègue un contre-maître à l'instruction manuelle et tire parti industriellement des travaux exécutés. Les Frères se chargent de l'enseignement scolaire. On peut reprocher à ce mode d'organisation de trop pousser à une fabrication productive, par conséquent à la spécialisation ; l'école d'ailleurs est payante.

Telle est encore l'école d'apprentissage annexée par M. Lemaire, fabricant de lorgnettes, à son remarquable établissement de la rue Oberkampf, institution qui, au point de vue de la préparation à une industrie spéciale, nous semble devoir désarmer la critique.

Ecoles d'apprentissage sans internat. — La liste des écoles d'apprentissage qui ne reçoivent que des externes serait bien plus longue, et nous n'en citerons qu'un petit nombre, juste assez pour prouver que l'importance de la question est partout comprise. Nous citerons donc, à Paris :

Pour les garçons :

L'école d'imprimerie de M. Chaix ; — l'école des apprentis bijoutiers, fondée par le syndicat ; — la belle *école municipale préparatoire à l'apprentissage* du boulevard de la Villette, fondée en 1872 sur les propositions de M. Gréard et organisée sur un plan qui concilie heureusement l'achèvement des études primaires, non pas avec l'apprentissage proprement dit d'un métier déterminé, mais avec une série d'exercices manuels techniques habituant les élèves pendant deux ans au maniement des outils, les initiant au travail du fer et du bois sous toutes ses formes, et suffisant pour abréger des deux tiers la durée ultérieure de l'apprentissage définitif ; — les ateliers d'apprentissage annexés à l'école communale de la rue Tournefort (V. *Apprentissage scolaire*).

Pour les filles :

Les établissements de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes ; — ceux de l'œuvre générale des écoles professionnelles catholiques ; — l'école commerciale de Mme Paulin ; — l'école professionnelle libre du dixième arrondissement ; — les ouvroirs annexés à certaines écoles municipales.

Pour la province (garçons) :

Les remarquables écoles du Creuzot ; — celles non moins remarquables de Mulhouse ; — celles des forges ou chantiers de la Ciotat ; — l'école d'apprentissage du Havre ; — l'école profession-

nelle municipale de Douai ; — l'école municipale d'horlogerie de Besançon ; — l'école des pupilles de la marine à Brest, etc.

Sans passer en revue à cet égard les pays étrangers, nous rappellerons ici que plusieurs d'entre eux, notamment les Etats du Nord, plusieurs Etats allemands, la Belgique, la Suisse, comprennent de plus en plus la portée économique et morale de l'enseignement manuel; et, bien qu'à notre avis la France tienne jusqu'à présent l'avance, grâce aux initiatives privées, elle n'a point à sommeiller si elle veut la conserver. Sans doute, elle a non seulement fait un grand pas, mais franchi un abîme depuis l'époque où, de par maîtrises et jurandes, nul ne pouvait être apprenti s'il n'était enfant légitime et catholique; s'il ne versait par contrat, inscrit au greffe des apprentissages, de quatre à quatorze cents francs à son maître, et ne lui engageait son temps pour trois et même six années. Mais si l'apprentissage libre était incontestablement un progrès sur cet état de choses, il ne faut pas oublier que les meilleurs principes, lorsque l'application n'en a pas été sagement préparée, ont le sort des instruments délicats livrés à des mains grossières, et c'est ce qui se passe ici. L'on se fait difficilement une idée exacte de ce qu'est aujourd'hui, dans un trop grand nombre de cas, l'apprentissage isolé : absence complète de surveillance morale, enseignement nul; pas de mauvais traitements, peut-être, parce que le commissaire de police y mettrait ordre, mais tous les mauvais procédés; asservissement et à la fois abandon de l'enfant pendant la durée de son contrat; le contrat expiré, l'apprenti devient ce qu'il peut.

C'est là l'histoire de milliers d'enfants, de tous ceux qui n'ont pas l'insigne bonheur d'être placés chez un patron qui soit à la fois capable de bien diriger leur instruction, scrupuleusement consciencieux et doué par la nature d'un grand fonds de bienveillance.

L'école d'apprentissage répond à un besoin qu'ont senti, qu'ont exprimé à maintes reprises depuis trente ans les représentants de la classe ouvrière, les industriels, les économistes, les syndicats, les conseils généraux. L'école d'apprentissage constitue à nos yeux sur l'apprentissage ordinaire, tel que l'a fait la liberté, un progrès au moins égal à celui qu'a réalisé cet apprentissage lui-même sur l'ancien régime. Ajoutons qu'un complément essentiel selon nous serait l'organisation de l'*apprentissage scolaire*. — V. aussi *Manuelles d'apprentissage* (*Ecoles*). [G. Salicis.]

APPRENTISSAGE SCOLAIRE. — On entend par ce mot, ou par l'expression équivalente l'*atelier dans l'école*, une organisation des cours de l'école primaire qui ajoute à l'enseignement proprement dit quelques heures de travail manuel. On a en vue non pas un apprentissage défini, mais la préparation à tout apprentissage, l'habitude et le goût pris de bonne heure du travail professionnel.

Dès la fin du siècle dernier, dans les innombrables *plans d'éducation* qui parurent les uns comme application, les autres comme réfutation de l'*Emile*, l'idée de joindre l'apprentissage d'un métier à l'éducation intellectuelle est une de celles qui s'expriment le plus fréquemment, bien que sous une forme quelque peu chimérique.

L'exemple même donné par Rousseau, qui faisait apprendre à son *Emile* l'état de menuisier, ne peut pas être pris sérieusement comme type d'un véritable apprentissage dans les conditions normales de l'éducation populaire. Mais Rousseau avait du moins énoncé une maxime profondément juste : « Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres. » A ce titre du moins, les travaux manuels entrèrent dans le programme de plusieurs des pédagogues issus de l'école de Rousseau, de Basedow et de Pestalozzi.

En 1792, le « *Projet de règlement présenté à la municipalité de Paris* par Léonard Bourdon *, l'un des électeurs de 1789 et des représentants de la Commune de Paris » contenait l'article suivant : « Dans 12 des écoles primaires de Paris situées dans les différentes extrémités de la ville, il sera établi des ateliers de divers ouvrages propres à occuper utilement les enfants et à éveiller leur industrie; les enfants seront nourris sur leur travail, ensuite les meilleurs sujets gagneront tant par jour, qui sera mis en réserve pour les habiller. » Ces cours d'apprentissage devaient avoir lieu trois jours pour les garçons, trois jours pour les filles.

A la même époque, Mme de Genlis* dans plusieurs brochures entreprenait de prouver que l'éducation des filles de la classe pauvre pouvait et devait comporter l'apprentissage d'un métier, surtout de la couture et des divers soins du ménage. Dupont de Nemours * appliquait les mêmes vues avec une grande justesse de sens pratique à l'éducation des jeunes paysans, et il proposait diverses mesures « pour que la première instruction littéraire, patriotique et morale leur fût donnée sans interrompre cette instruction rurale qui a bien son mérite, qui roule sur des connaissances réelles plus importantes peut-être que celles qu'on trouve dans les livres, celle que leur donnent dès leurs premières années la maison, les étables, les champs. »

A mainte reprise, ces idées trouvèrent en France et dans les autres pays des défenseurs convaincus, mais il faut bien convenir qu'elles restèrent presque partout à l'état de vœu stérile ou d'exposé théorique. Les essais qu'on pourrait signaler n'eurent point d'action sur l'opinion publique (V. cependant *La Rochefoucauld-Liancourt*).

C'est seulement dans ces dernières années que l'enseignement des travaux manuels a été régulièrement introduit dans quelques pays et dans un petit nombre d'établissements. En France, on peut considérer comme un commencement d'apprentissage scolaire l'introduction des travaux d'aiguille, non-seulement dans les asiles, les ouvroirs, les orphelinats, mais comme branche obligatoire du programme dans toutes les écoles primaires de filles. Cette adjonction des ouvrages manuels aux études proprement dites est parfaitement entrée dans nos usages. Il n'en est pas de même partout : aux Etats-Unis et dans plusieurs pays d'Europe, on ne voit pas plus la nécessité d'apprendre aux filles à coudre dans l'école que d'y enseigner aux garçons à manier la scie ou l'étau.

Ailleurs on a fait le raisonnement précisément inverse et l'on s'est demandé pourquoi les garçons ne seraient pas traités comme les filles, pourquoi eux aussi ne recevraient pas dans l'école les premières leçons de travail manuel. En ont-ils moins besoin que les filles ? Leur est-il moins nécessaire de se préparer, de s'aguerrir de bonne heure à ces rudes occupations qui seront celles de toute leur vie ? Et ne leur rendrait-on pas un service au moins aussi grand qu'à leurs sœurs en leur apprenant dès l'école « la première pratique des procédés par lesquels l'homme se rend maître de la matière et le premier maniement des outils généraux? » Il y aurait tout profit à le faire ; on les acheminerait par là vers un apprentissage plus rapide et plus fructueux; on satisferait, mieux que par n'importe quel cours de gymnastique, leur besoin de mouvement et d'exercice physique, si méconnu par les programmes actuels ; enfin et surtout on éviterait le plus grave des inconvénients de l'instruction populaire, qui est de préparer si peu les enfants d'ouvriers à la vie d'ouvrier. « Actuellement, on tient pendant quelques années les futurs mécaniciens, charpentiers ou maçons assis devant une table la plume à la main, comme de

futurs bureaucrates; » on ne fait rien à l'école pour leur inspirer dès l'enfance le goût de leur futur métier ; on les expose par là à tous les dangers de ce brusque passage, fatal à plusieurs, de la vie de l'école à celle de l'atelier : l'une a supprimé pour l'étude tout travail manuel, l'autre supprimera tout vestige d'étude intellectuelle.

Tels sont, résumés en quelques mots, les motifs qui ont déterminé de nos jours quelques remarquables tentatives pour organiser une ébauche d'apprentissage dans l'école primaire de garçons. Une des premières en date fut celle de M. Clauson-Kaas, officier danois qui a organisé à Copenhague et dans d'autres villes des écoles où quelques heures de travail manuel alternent avec les exercices scolaires. En Autriche, et notamment à Vienne et aux environs, des institutions semblables ont eu pour promoteur dévoué le docteur Erasme Schwab ; il s'est appliqué à prouver que si, dès le bas âge, la méthode Frœbel peut occuper agréablement et utilement les enfants de cinq à six ans à des jeux et à des travaux manuels, il n'y a nulle raison pour ne pas continuer cette éducation de l'œil et de la main dans les années qui suivent; et il a tracé à l'usage des écoles primaires tout un plan pratique d'exercices préparatoires à l'apprentissage, qui sont introduits avec succès dans un nombre croissant d'établissements.

Enfin à Paris à la fin de 1872, la délégation cantonale du Ve arrondissement a organisé dans une école communale de la rue Tournefort une série de cours d'instruction professionnelle qui, sans faire perdre à l'école son caractère primaire, réalisent le programme d'un apprentissage scolaire très remarquable. Le dessin et le modelage sont les deux exercices essentiels qui forment la transition et le lien entre les deux genres d'instruction. « Les apprentis de première année sont exercés en outre, par un enseignement collectif, à travailler au tour, à l'établi, à la forge, à l'étau. A partir de la seconde année, ils se partagent en quatre classes correspondant à ces quatre espèces de travaux, mais une rotation convenablement combinée entretient à titre accessoire l'esprit et la main dans une pratique suffisante des trois autres. »

M. G. Salicis, qui a été le principal auteur de cette organisation et à qui nous empruntons ces détails précis, a rendu compte des premiers succès de l'établissement dans un petit volume de la *Bibliothèque Franklin* : *Enseignement primaire et apprentissage* (Paris, Sandoz, 1875). Comme le titre l'indique, c'est en même temps un plaidoyer chaleureux en faveur de l'introduction du travail manuel dans l'école primaire. — V. *Manuel* (*Travail*) et *Manuelles d'apprentissage* (*Ecoles*).

APPROVISIONNEMENTS DES ÉCOLES NORMALES. — La commission de surveillance (V. ce mot) décide si les approvisionnements de l'école ont lieu par voie d'adjudication ou de marchés à l'amiable. Elle désigne ceux des articles de consommation qui, ne pouvant être l'objet d'un marché préalable, seront acquis au comptant par le directeur. En aucun cas, les approvisionnements ne peuvent excéder les besoins de la consommation moyenne d'une année. (Décr. 26 décembre 1855, art. 17).

Le Livre de magasin comprend tous les approvisionnements de l'école. Les denrées achetées pour le compte de l'établissement y sont inscrites avec la date de leur entrée dans le magasin, l'indication de la quantité et de la valeur. Au fur et à mesure qu'elles sont livrées à la consommation, le directeur en inscrit la sortie avec la date du jour où il fait la livraison, l'indication de la quantité livrée et de sa valeur. A la fin de chaque trimestre, il fait la balance des entrées et des sorties pour chaque compte du registre, et dresse un inventaire de tous les approvisionnements qui existent dans le magasin. Chaque provision a son compte selon sa nature et sa destination. Le détail des approvisionnements en magasin au 31 décembre, tel qu'il résulte de l'inventaire dressé à la fin du 4e trimestre, est porté en tête de chacun des comptes particuliers du livre pour l'année suivante. (Id. art. 54.) [L. Armagnac.]

APTITUDE (Certificat d'). — V. *Certificats d'aptitude.*

APUREMENT DU COMPTE DES DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES. — Dans la seconde quinzaine de juillet, le préfet soumet au conseil de préfecture, selon les cas prévus par l'ordonnance royale du 7 juillet 1844, le compte des recettes et des dépenses du budget économique pour l'exercice clos.

Le conseil de préfecture apure ce compte avant le 31 juillet et dans les dix premiers jours d'août le préfet adresse au ministre de l'instruction publique l'arrêté d'apurement. (Décr. 26 décembre 1855, art. 70). [L. Armagnac.]

AQUARIUM. — Par ce mot nous n'entendons pas désigner ces vastes édifices où sont exposées au regard du public, soumises à des essais d'acclimatation ou proposées à l'observation des savants les espèces les plus rares et les plus diverses d'animaux d'eau douce et d'eau de mer. Ces grands établissements, — tels que ceux de Paris, du Havre, de Londres, de Brighton, de Vienne, de New-York, etc., — peuvent sans doute, à part leur destination spéciale, avoir une réelle utilité pour l'instruction de tous.

C'est un usage excellent d'y conduire de temps en temps une école, après surtout qu'on a, par des leçons convenables, préparé les enfants à tirer profit de ce qu'ils verront.

Mais nous attendons des services pédagogiques plus directs d'un établissement infiniment plus modeste, l'*aquarium scolaire*. C'est le complément naturel, nous ajouterions presque nécessaire du *jardin scolaire** et des petites *collections** d'histoire naturelle qu'on voudrait trouver dans toutes les écoles. L'enfant s'intéressera toujours plus et avec plus de profit intellectuel à observer les animaux vivants qu'à étudier la collection la plus riche. La dépense d'ailleurs est insignifiante, du moment qu'il s'agit non d'un aquarium de luxe, mais du réservoir le plus simple peuplé des espèces les plus communes : c'est précisément sur celles-là qu'il faut exercer l'attention des enfants.

Or, dans le moindre aquarium d'appartement ou d'école on peut élever et suivre dans leurs développements des plantes d'eau, les unes complétement submergées comme la vallisnérie, d'autres flottantes comme la nymphéa, d'autres vivant à la surface comme la linaigrette ou la sagittaire. On y peut également entretenir une faune assez variée quoique exclusivement choisie parmi les animaux de petite dimension, de petits poissons (épinoches, ablettes, cyprins dorés), des reptiles ou des batraciens, comme les diverses sortes de salamandres et de grenouilles dont les enfants verront avec admiration les têtards se transformer de semaine en semaine ; des insectes comme les dytiques voraces, les hydrophiles avec leur nid merveilleux, les étranges notonectes, les gyrins ou tourniquets, les ranâtres, etc. ; des crustacés comme les écrevisses, des annélides comme les sangsues, des mollusques comme les limnées, les planorbes et les autres coquillages d'eau douce, des bryozoaires même comme les plumatelles, etc. Combien plus riche encore et plus merveilleuse est la faune et la flore d'un aquarium marin ! Ajoutons qu'on peut augmenter indéfiniment la variété et l'intérêt des études, si à côté de l'aquarium on a ce que les Allemands nomment un *terrarium*, c'est-à-dire un petit jardin en miniature, clos et couvert par un grillage, quoi-

que accessible au soleil et à l'air, domaine complémentaire indispensable à toutes sortes d'amphibies et qui permet de leur offrir tous les avantages du double séjour qu'ils recherchent.

Aux Etats-Unis on peut voir dans un certain nombre d'écoles, de *high schools* surtout (p. ex. à Jersey City), un aquarium généralement assez simple où les élèves apportent, entretiennent et observent soit de petits poissons, soit des insectes, des mollusques et des crustacés. En Autriche le docteur Erasme Schwab a réussi à faire introduire dans les jardins scolaires de plusieurs écoles des bassins alimentés par le ruisseau voisin ou par la fontaine de l'école et autour desquels se font, à la grande satisfaction des élèves de tout âge, des leçons de choses pour les uns, des leçons d'histoire naturelle pour les autres, des leçons d'observation et d'amour de la nature pour tous. Une instruction sommaire de M. Schwab pour l'installation de ces petits aquariums a été insérée dans de nombreux journaux allemands (par exemple dans l'*Allgemeine Schulzeitung* du docteur Stoy, 4 août 1877).

En France, nous ne savons pas si l'aquarium scolaire existe quelque part, mais nous le souhaiterions. Il serait particulièrement utile dans les écoles normales, où à bien peu de frais il fournirait les éléments et éveillerait peut-être chez plusieurs la première idée de ces études d'histoire naturelle générale ou locale qui peuvent être si précieuses à l'instituteur de campagne.

Dans de nombreuses publications allemandes à l'usage de la jeunesse, l'*aquarium* et son complément le *terrarium* sont l'objet d'explications et de conseils pratiques très étendus. Il en est de même d'un livre anglais cher aux adolescents, puisqu'il est leur dictionnaire des jeux, l'*Every Boy's Book* de Routledge.

Le *Journal de la Jeunesse* a indiqué en 1875 et 1876, avec tous les détails nécessaires, comment on peut établir, entretenir et peupler l'aquarium marin et celui d'eau douce (II, 246, 261, 278, 294 et III 168, 207).

AQUAVIVA (Claude). — Général des jésuites, de 1542 à 1615, auteur ou inspirateur de la fameuse ordonnance *Ratio studiorum* (1586), qui réglait l'ordre des études de la congrégation et qui fut supprimée par l'Inquisition. — V. *Jésuites.*

ARABES (Écoles chez les peuples). — *Leur origine.* — C'est la religion qui chez les Arabes a créé les écoles. Elles naquirent du libre désir de connaître et de comprendre le Coran. Phénomène curieux, mais qui n'a rien d'étonnant chez un peuple voué à la théocratie, dans un pays où le discours du trône, à l'avénement du khalife, est un sermon qu'il adresse du haut de la chaire à ses nouveaux sujets, où l'on n'a qu'un même mot pour désigner la théologie et le droit.

La fondation immédiate des écoles pour étudier l'Islam est un des plus clairs indices du succès soudain de la nouvelle doctrine. Et dès les premiers temps ce n'est pas seulement en Arabie, c'est dans toutes les provinces à peine conquises qu'on voit fleurir les écoles. On rapporte qu'Abou Moslem, un des fondateurs de la dynastie Abbasside (au Ier siècle de l'hégire) suivit, enfant, les classes de l'école du Khoraçan. A la fin du IIe siècle, l'histoire mentionne à Fuster en Perse une école de garçons entretenue par la commune, gratuite pour les pauvres et dont la fréquentation régulière était devenue obligatoire au point que des parents peu aisés, pour retirer leurs fils avant l'âge de sortie, devaient en demander l'autorisation au maître. Les enfants des deux sexes y entraient à 6 ans, les esclaves même y étaient admis. Ces écoles élémentaires se répandirent par milliers et exercèrent une immense influence. La discipline y était sévère. Aujourd'hui encore en Orient on ne connaît guère d'autre moyen de se faire obéir que le bâton, « ce don du ciel, » comme dit un proverbe arabe.

Il ne pouvait être question de méthode, de principes pédagogiques chez un peuple porté par ses croyances fatalistes à nier l'influence de l'éducation. D'ailleurs nulle organisation commune, puisque l'État ne s'en occupe pas et que si l'école est obligatoire, c'est grâce à la seule puissance du sentiment religieux.

Nature de l'enseignement. — C'est aussi la religion qui a déterminé la nature de l'enseignement : il se borne à l'étude du Coran. « Enseigner le Coran aux enfants, dit un auteur arabe, est une marque de piété que donnent les musulmans dans toutes leurs cités. C'est le Coran qui façonne les jeunes âmes et en développe les diverses facultés. »

Enseignement élémentaire et moyen. — Le Coran sert de livre de lecture ; les chapitres les plus importants, les prières journalières en sont appris par cœur. Autrefois, il n'était pas rare qu'un élève intelligent sût le livre entier. Puis on exerçait les enfants à l'écriture, d'où le nom de *Mekteb* ou *Kouttâb* (la racine de mot est *katab*, écrire) donné aux écoles primaires. La peinture et la sculpture étant proscrites par l'Islam, on s'appliqua de bonne heure à l'écriture.

Cet art avait été remarquablement développé dans quelques pays, en Mésopotamie par exemple, et à l'autre extrémité de l'empire arabe, en Espagne, tandis que dans l'Afrique occidentale et au Maroc, il ne dépassa jamais les premiers éléments. Les musulmans d'Espagne apprenaient en outre la grammaire et la littérature. Il en était de même en Perse, où la lecture des poëtes Sadi et Hafiz faisait partie dès le XIIIe siècle des études classiques.

Pèlerinages et voyages d'études. — Aux écoles proprement dites il faut ajouter, comme moyen d'instruction générale, les pélerinages de la Mecque, inspirés au début par le désir de recueillir les traditions les plus authentiques sur le Prophète et sur son enseignement. Le célèbre Boukhari partit du Turkestan actuel non-seulement pour Bagdad, alors le foyer de la civilisation arabe, mais pour le centre de l'Arabie, pour la Syrie et l'Égypte et revint après seize années de voyages, ayant réuni 60 000 traditions. Un autre savant, Merwasi, se vantait d'en posséder 70 000. Un autre avait retrouvé 1300 sentences authentiques du Prophète, etc. On voit par ces exemples que la mémoire devenait la principale, sinon la seule forme du savoir.

Enseignement supérieur. — Nous n'avons pas à parler ici des écoles destinées à l'enseignement supérieur des sciences ou plutôt de la science unique, la théologie. Rappelons seulement que la même mosquée abritait souvent les fidèles récitant leurs prières avec la foi la plus aveugle et de savants docteurs interprétant d'abord le Coran, puis d'autres textes, et traitant même de matières étrangères à la religion. Au IXe siècle, la philosophie grecque, apportée à Bagdad, se répandit dans tout l'empire arabe, si vaste alors, et l'enseignement y brilla d'un vif éclat, à une époque où il existait à peine en Europe. C'est par les Arabes que la philosophie ancienne a été révélée à l'Occident. — V. *Algérie, Tunisie, Egypte.*

[G. Calame.]

ARABES-FRANÇAISES (Écoles). — V. *Algérie.*

ARBOGAST (L. F. A.). — Recteur de l'Université nationale de Strasbourg, député du Bas-Rhin à la Convention nationale et membre du Comité d'instruction publique, auteur d'un *Rapport et Projet de décret sur la composition des livres élémentaires*, qui contiennent quelques vues originales. — V. *Convention* (p. 528) et *Livres élémentaires de la première République.*

ARBORICULTURE (Enseignement de l'). — L'arboriculture ou culture des arbres est une des

grandes divsiions de l'agriculture. Elle exige, comme l'agriculture tout entière, pour être convenablement pratiquée, le secours de plusieurs sciences. Elle comprend plusieurs parties distinctes, correspondant aux diverses espèces ligneuses qu'on peut avoir à étudier : l'arboriculture forestière ou sylviculture, l'arboriculture d'ornement, l'arboriculture économique, l'arboriculture fruitière dont fait partie la viticulture.

L'étude pratique de l'arboriculture a été dans la plupart des pays la première forme de l'enseignement agricole, et elle a parfois précédé de longtemps toutes les autres parties de cet enseignement, soit dans les écoles primaires, soit dans les écoles normales, soit dans des cours populaires spéciaux.

PAYS ÉTRANGERS. — Nous avons indiqué au mot *Agriculture* tous les pays où, à notre connaissance, l'arboriculture fait partie du programme officiel, soit seule, soit avec les autres connaissances agricoles et horticoles.

FRANCE. — Chez nous, l'enseignement de l'arboriculture, inauguré dans des proportions bien modestes par Moreau de la Rochette *, a été pendant longtemps abandonné à l'initiative privée.

Il y a peu d'années encore, l'arboriculture n'occupait aucune place dans l'enseignement officiel, sauf à l'école forestière de Nancy. Depuis 1866 elle fait partie du programme des écoles normales (Décr. 2 juillet 1866) ; depuis 1875 elle est enseignée en outre dans les écoles d'agriculture et à l'École d'horticulture de Versailles.

Des cours nomades, rétribués par l'Etat, sont faits chaque année dans une vingtaine de départements, ordinairement par les professeurs d'agriculture des écoles normales.

Le département de la Seine a organisé à Paris, depuis 1868, une école d'arboriculture qui attire de nombreux élèves. Enfin l'Institut national agronomique, créé à Paris au Conservatoire des arts et métiers, compte deux chaires consacrées à l'arboriculture.

Un des moyens les plus efficaces pour faire pénétrer parmi les populations rurales ces connaissances si utiles, surtout celle de l'arboriculture fruitière, ce serait certainement de les rendre familières aux instituteurs, qui en feraient l'application dans le jardin de l'école ou dans le leur. Mais il faudrait alors introduire sérieusement cet enseignement dans les écoles normales primaires et pour cela former un corps enseignant qui manque presque complétement aujourd'hui. On pourrait en attendre des résultats plus faciles à atteindre et certainement d'une utilité plus immédiate que ceux de l'enseignement général de l'agriculture qu'on tente d'introduire à tous les degrés de l'enseignement primaire. — V. *Arboriculture* dans la IIe PARTIE. [A. Du Breuil.]

ARBRE DE NOËL. — La coutume allemande et alsacienne de réunir les enfants la veille de Noël autour d'un arbre vert brillamment illuminé et chargé de bonbons et de jouets s'est introduite dans un certain nombre d'écoles, d'abord dans les écoles du dimanche protestantes et dans les orphelinats, puis dans des écoles primaires fréquentées en majorité par une population d'origine alsacienne ou du culte protestant. L'arbre de Noël d'Alsace-Lorraine est chaque année, à Paris, le signal d'une touchante réunion de plusieurs milliers d'enfants et le prétexte ingénieux d'abondantes libéralités au profit des familles pauvres.

ARBRES ET PLANTATIONS. — Des réclamations sont fréquemment adressées aux préfets ou à l'administration centrale de l'instruction publique par des instituteurs qui, ayant planté des arbres fruitiers ou fait des semis dans le jardin dont ils avaient la jouissance, sont appelés à un autre poste avant le moment de la récolte.

La question ainsi posée est double. Il y a lieu en effet de tenir compte de la situation de l'instituteur partant : 1° vis-à-vis de la commune propriétaire de l'immeuble ; 2° vis-à-vis du nouvel instituteur.

1° A l'égard de la commune la situation est régie par l'article 555 du Code civil :

« Lorsque les plantations, constructions et ouvrages ont été faits par un tiers et avec ses matériaux, le propriétaire du fonds a droit, ou de les retenir, ou d'obliger ce tiers à les enlever. Si le propriétaire du fonds demande la suppression des plantations et constructions, elle est aux frais de celui qui les a faites, sans aucune indemnité pour lui ; il peut même être condamné à des dommages et intérêts, s'il y a lieu, pour le préjudice que peut avoir éprouvé le propriétaire du fonds. Si le propriétaire préfère conserver ces plantations et constructions, il doit le remboursement de la valeur des matériaux et du prix de la main-d'œuvre, sans égard à la plus ou moins grande augmentation de valeur que le fonds a pu recevoir. Néanmoins si les plantations, constructions et ouvrages, ont été faits par un tiers évincé, qui n'aurait pas été condamné à la restitution des fruits, attendu sa bonne foi, le propriétaire ne pourra demander la suppression desdits ouvrages, plantations et constructions ; mais il aura le choix, ou de rembourser la valeur des matériaux et du prix de la main-d'œuvre ou de rembourser une somme égale à celle dont le fonds a augmenté de valeur. »

2° A l'égard du successeur : — Si la commune ne retient pas la plantation, le maître partant peut, soit recueillir les fruits et enlever les arbres, soit les céder à son successeur, qui est redevable d'une indemnité égale au prix des arbres, des fruits et de la main-d'œuvre.

Les mêmes principes sont applicables s'il s'agit d'agencements faits personnellement par l'instituteur à la maison d'école.

La révocation ne saurait porter atteinte au droit de propriété. Lorsqu'un instituteur quitte une commune pour ce motif, il n'en a pas moins droit à la récolte des terrains qu'il a cultivés ou à une indemnité. [L. Armagnac.]

ARCHÉOLOGIE. — V. *Monuments*.

ARCHEVÊQUE ou ÉVÊQUE. — Aux termes de l'art. 23 de la loi du 18 germinal an X, les évêques ont la surveillance de l'enseignement religieux (V. *Religion*) dans toutes les paroisses et maisons d'éducation publique ou libre de leur diocèse. C'est en vertu de ce principe que les archevêques ou évêques font partie des divers conseils de l'instruction publique. Quatre d'entre eux, élus par leurs collégues, siégent au conseil supérieur de l'instruction publique (L. 25 mars 1873, art. 1er). Un archevêque ou évêque de la circonscription académique fait partie du conseil académique (L. 14 juin 1854, art. 3). Ils font partie du conseil départemental et peuvent se faire remplacer par un délégué. Ils désignent un ecclésiastique pour faire partie de ce conseil (L. 15 mars 1850, art. 10 et 9 juin 1854, art. 5).

En dehors de cette haute surveillance de l'enseignement, les archevêques ou évêques sont appelés à présenter à la nomination du ministre les ecclésiastiques qui doivent inspecter les pensionnats de filles tenus dans leurs diocèses par des associations religieuses, cloîtrées ou non. Les rapports constatant les résultats de cette institution sont transmis directement au ministre de l'instruction publique (Décr. 31 décembre, 1853, art. 12). Ils s'entendent avec les recteurs pour la présentation au ministre des candidats aux fonctions d'aumôniers des écoles normales (Circ. 24 avril 1851).

[E. de Resbecq.]

ARCHITECTE. — Le Code civil impose aux architectes et aux entrepreneurs une grave responsabilité pour les travaux qu'ils dirigent ou qu'ils exécutent.

Si l'édifice construit à prix fait périt, en tout ou en partie, par le vice de la construction, même par le vice du sol, les architectes et entrepreneurs en sont responsables pendant dix ans (Cod. civ., art. 1792).

Après dix ans, l'architecte et les entrepreneurs sont déchargés de la garantie des gros ouvrages qu'ils ont faits ou dirigés (Cod. civ., art. 2270). Ces prescriptions courent du jour où la commune a pris possession des travaux après leur achèvement et non pas seulement du jour de la réception définitive des travaux (Cons. d'Et., 7 janvier 1858).

Lorsqu'un entrepreneur s'est chargé de la construction à forfait d'un bâtiment, d'après un plan arrêté et convenu avec le propriétaire du sol, il ne peut demander aucune augmentation de prix, ni sous le prétexte de l'augmentation de la main d'œuvre ou des matériaux, ni sous celui de changements ou d'augmentations faits sur ce plan, si ces changements ou augmentations n'ont pas été autorisés par écrit et le prix convenu avec le propriétaire (Cod. civ., art. 1793).

Si une contestation s'élève entre l'administration et un architecte au sujet d'honoraires réclamés par ce dernier pour la préparation de projets de travaux dont il a été chargé, mais qui n'ont point été exécutés, le conseil de préfecture est compétent pour en connaître (Cons. d'Ét., 14 août 1852).

Lorsque par vice de construction imputable à l'architecte et à l'entrepreneur de constructions communales, des réparations sont nécessaires, le conseil de préfecture ne peut pas laisser l'exécution de ces réparations à la charge de la commune, en se bornant à déclarer l'entrepreneur et l'architecte débiteurs de la somme pour les effectuer. Il faut que les travaux soient exécutés par eux. Dans le cas où l'architecte et l'entrepreneur ne les exécuteraient pas dans le délai fixé par l'arrêté, la commune serait autorisée à les faire exécuter à leurs frais, risques et périls. — Dans ce cas, les travaux seraient dirigés et reçus par l'ingénieur de l'arrondissement, et aussitôt après la réception, l'architecte et l'entrepreneur seraient tenus de rembourser à la commune le montant de la dépense (Arr. du Cons. d'État, 3 décembre 1857).

Les honoraires des architectes peuvent être réglés de gré à gré. Néanmoins, s'il n'y a pas convention contraire, on applique un arrêté du conseil des bâtiments civils du 12 pluviôse an VIII, qui fixe ces honoraires à 5 p. 100. Le Bulletin officiel du ministère de l'intérieur estime que l'initiative de la fixation des honoraires plus ou moins élevés appartient aux conseils municipaux et que l'administration supérieure ne doit intervenir qu'à titre de conseil, sauf à elle à donner ou à refuser l'approbation nécessaire pour l'exécution des projets.

Ces diverses dispositions sont applicables en matière de construction de maisons d'école.

[E. de Resbecq.]

ARCHITECTURE. — Ni les instituteurs auxquels est confiée l'instruction de la jeunesse, ni même les professeurs d'école normale qui préparent nos futurs instituteurs, ne sauraient avoir la prétention d'enseigner l'architecture à leurs élèves. Cet art exige des études longues et une réunion de connaissances que la vie moyenne d'un homme suffit à peine à développer. Ils ne doivent pas davantage essayer de leur donner des notions superficielles qui n'auraient d'autre résultat que d'engendrer des prétentions ridicules chez les jeunes gens et de fausser leur jugement.

Ce qui serait bon, ce qui rendrait de véritables services, ce serait de donner aux jeunes maîtres et par eux plus tard à leurs élèves un certain nombre d'idées justes et extrêmement simples sur un art qui intéresse tout le monde, puisque tout le monde habite des maisons et use des édifices publics. On ne sait pas assez de quels préjugés et de quelles sottises il faut à ce sujet débarrasser les esprits. Bien des personnes s'imaginent qu'apprendre les notions premières en architecture, c'est connaître les *cinq ordres*, leurs noms, leurs proportions, etc. D'autres se figurent qu'il s'agit d'étudier une forme d'architecture qui, déclarée meilleure ou plus belle que toutes les autres, devra dans tous les cas servir de modèle. C'est de la sorte qu'ont été rédigés ou plutôt copiés les uns sur les autres depuis deux siècles, de prétendus traités élémentaires d'architecture qui ne sont que des recueils de formules dogmatiques et de recettes empiriques également nuisibles au développement de l'intelligence.

C'est tout autrement que nous entendons faire entrer dans l'enseignement des écoles normales quelques vues sommaires : 1° sur l'architecture; 2° sur l'histoire de architecture.

1. **Architecture.** — L'architecture est proprement l'art de bâtir, non de bâtir suivant un certain système ou d'après certaines formules, mais en raison des conditions faites à l'homme, conditions résultant du climat, de la nature des matériaux, des besoins et des mœurs. C'est de cette idée que le maître doit partir, à quelques élèves qu'il s'adresse : il faut qu'il leur fasse bien comprendre que la bonté et la beauté d'une construction dépendent non pas du luxe des ornements, non pas de sa conformité avec un type de convention, mais de la manière dont elle réalise, dans des conditions et avec des matériaux déterminés, la destination spéciale qui lui est assignée.

C'est en propageant ces principes, ou plutôt ce principe unique, que quelques leçons, quelques entretiens sur l'architecture serviront réellement à redresser et à former le jugement des futurs maîtres et plus tard de leurs élèves.

L'enseignement élémentaire de l'architecture se réduit donc à deux points, savoir : 1° l'étude des moyens de structure et de leur application aux besoins; 2° comment l'apparence, la forme apparente, n'est et ne doit être que la conséquence de cette application des moyens de structure aux besoins.

En d'autres termes, les notions utiles à propager ce ne sont pas des formules toutes faites qui n'apprennent rien, ce sont les principes résultant de la nature des choses et qui ont régi le développement de l'architecture à travers les âges, parce qu'ils ne sont autres que les lois du bon sens.

Qu'un enfant apprenne par cœur la hauteur du fût d'une colonne dorique grecque, et son diamètre pris à la base ou au milieu, à quoi cela lui servira-t-il, puisqu'il n'y a pas deux colonnes doriques grecques qui présentent des rapports identiques entre le diamètre du fût et sa hauteur? Mais que l'on montre à cet enfant : la fonction du support vertical, comment ce support peut être d'autant plus grêle que la matière dont il est formé est plus résistante; la fonction de la plate-bande, qui tend à fléchir, et comment on a su parer à cette flexion soit en diminuant la portée du linteau par les saillies données au chapiteau, soit par un arc de décharge; la fonction de l'arc, et par suite de la voûte; comment, celle-ci tendant à pousser, il faut opposer à ces pressions obliques des résistances qui les neutralisent; comment, dès lors, le système de structure adopté impose les formes données à l'architecture, comment ces formes ne peuvent être définies que quand le système de structure est connu, — alors on aura exercé l'intelligence de cet élève d'une manière profitable, on aura fait de lui non pas un petit pédant, mais un homme de sens, qui, sans se piquer de juger les œuvres d'architecture en général, saura dans l'usage ordinaire de la vie émettre une opinion raisonnable sur la convenance ou la disconvenance de telle ou telle construction.

Rien ne semble plus simple, et rien pourtant n'est plus difficile que de faire bien pénétrer dans l'esprit cette idée capitale qui devrait régler tous les jugements, toutes les opinions sur les œuvres d'architecture, savoir : que l'art de bâtir ne doit rien se permettre qui ne soit justifié ou par un besoin, ou par les propriétés des matériaux mis en œuvre, ou par les exigences du climat. Prenons un exemple. Quand on aura présenté à l'enfant, comme un chef-d'œuvre de l'art, la colonnade du Louvre, cette décoration sans raison d'être, ce portique placé au premier étage et qui rend inhabitables les logis placés derrière, n'est-il pas évident qu'on aura imprimé dans son cerveau une idée fausse, qu'on aura détourné son esprit de la voie dans laquelle il doit être dirigé pour ne pas commettre plus tard les plus grossières bévues ? Plus tard, en effet, cet enfant, devenu maire de sa commune et ayant à faire bâtir une mairie, se préoccupera plus de l'aspect de la façade de son bâtiment que de savoir si ses distributions sont bonnes, si elles satisfont pleinement aux besoins, si l'architecte tient compte des matériaux dont il dispose et s'il soumet sa construction à leurs propriétés. En un mot, la vanité aura le pas sur le simple bon sens.

Si cet appel constant au bon sens, si cette étude raisonnée n'a pas prévalu jusqu'ici dans l'enseignement officiel de l'architecture en France, il est d'autant plus souhaitable que l'enseignement populaire réagisse, dans la mesure où il le peut, contre ces fâcheuses tendances qui se traduisent en dépenses superflues. Plus que tout autre, l'enseignement qui s'adresse au peuple doit avoir pour caractère de faire entrevoir ce qu'on ignore et ce qu'il faudrait savoir, et non pas de faire croire à l'élève qu'il sait. En lui donnant des notions très élémentaires sur un art qui est soumis à tant de conditions diverses, on ne peut entrevoir qu'un but, c'est de former et d'affermir son jugement, en lui faisant bien comprendre que ce n'est ni le hasard ni l'habitude, ni la convention qui déterminent les formes de l'architecture, ses procédés, ses matériaux, ni même ce qu'on nomme le style. Faire étudier les *styles d'architecture* sans rendre compte des conditions extérieures qui les ont fait naître, c'est faire apprendre un texte à l'élève sans lui en expliquer le sens.

Ajoutons que ce n'est pas non plus en plaçant sous leurs yeux des *images* en plus ou moins grand nombre qu'on éveillera le jugement des enfants et qu'on leur fera comprendre en quoi une construction est bonne ou mauvaise, est œuvre d'art ou œuvre d'ignorance.

Quelques exemples, dont on expliquera les éléments et la constitution logique, leur en apprendront plus que mille gravures reproduisant des monuments anciens et modernes. Car, de cette revue de modèles de toutes sortes et de toute provenance dont ils ne saisiront ni les programmes ni la raison d'être, que peut-il résulter, sinon la confusion la plus étrange?

En cette matière, autant et plus peut-être qu'en toute autre, rien ne peut dispenser de la réflexion, de l'examen intelligent des faits et non des mots, d'une étude enfin qui explique les choses non d'après des règles arbitraires, mais d'après leurs vraies raisons, c'est-à-dire les raisons naturelles qui les font être ce qu'elles sont.

2. Histoire de l'architecture. — Ce que nous venons de dire pourrait suffire à indiquer dans quel esprit on devra donner aux jeunes gens quelque idée de l'histoire de l'architecture en général et de l'architecture nationale en particulier.

Nulle question ne se présente plus naturellement à l'esprit, nulle n'est plus propre à intéresser l'imagination de la jeunesse que l'histoire de l'habitation humaine. Appelez l'attention de vos élèves sur les premiers âges de l'humanité, de la civilisation, montrez-leur comment l'homme a débuté, faites-leur comprendre qu'il n'avait à l'origine que deux modes d'abri : le refuge dans une grotte naturelle ou la construction d'une cabane en bois ; montrez à l'aide des exemples qui subsistent encore aujourd'hui les perfectionnements successifs de la cabane, le passage de la hutte à la construction par empilage, puis par assemblage; faites voir que toute architecture dérive de ces deux formes primitives de l'abri, et suivez-en les traces à travers les âges, depuis les constructions égyptiennes et assyriennes jusqu'à celles de la Grèce et de Rome, tout en expliquant que dans la longue série des migrations des peuples, par suite du mélange des races, des traditions, des nécessités climatiques, bien des causes tendent à atténuer la rigueur de ce principe.

Provoquez surtout les réflexions de vos élèves sur ce fait essentiel, que les formes adoptées par l'architecture de chaque âge et de chaque pays ont leur cause première dans les conditions de climat, de matériaux, de milieu ; que, comme la forme du corps humain est la conséquence des organes qu'elle recouvre et de leurs fonctions, de même toute forme architectonique est la conséquence des procédés de structure qui ont été employés ; qu'enfin si l'architecture varie, c'est que les hommes n'ont pas eu à leur disposition sur toute la surface du globe les mêmes matériaux, c'est qu'ils ne vivent pas sous la même latitude, c'est qu'ils ont dû satisfaire à des besoins différents avec des éléments différents.

Prétendre posséder les notions les plus élémentaires en architecture sans se pénétrer de ces principes, ce serait prétendre connaître une langue par la simple nomenclature des mots sans en étudier la grammaire et la syntaxe. Etudié empiriquement et sans cette recherche des causes qui l'ont sans cesse modifié, l'art de l'architecture serait la plus inexplicable des fantaisies humaines, tandis qu'au contraire, examiné avec le sens critique qu'il faut toujours apporter dans l'étude, cet art n'est que le résultat logique des aptitudes de certaines races, de leurs besoins et de leurs ressources matérielles.

Ainsi comprise, l'histoire de l'architecture se rattache à l'histoire de l'humanité, elle en est en quelque sorte le corollaire visible, au lieu d'être un formulaire mystérieux accessible aux seuls adeptes et inutile à tous ceux qui n'ont pas à s'en servir. Elle ouvre les plus lumineuses perspectives sur l'état de la civilisation chez les divers peuples et aux diverses époques. En ce qui concerne particulièrement notre pays, un instituteur qui saurait bien l'histoire de nos monuments et l'histoire de l'habitation privée en France, depuis les origines de la féodalité jusqu'à ce siècle, en saurait plus sur la véritable histoire de France, — c'est-à-dire sur l'histoire de notre état social, de notre vie nationale, de nos mœurs et de notre civilisation — que celui qui a la mémoire remplie des dates de batailles et des généalogies de rois.

Mais il ne suffit pas de recommander cette étude qui à première vue peut paraître une innovation considérable dans le cours d'études déjà si chargé des écoles normales. Il faut montrer qu'elle est possible et en tracer les lignes principales. C'est le travail que nous avons essayé de faire expressément à l'intention et pour les besoins particuliers de l'école normale primaire au mot *Architecture* dans la IIe PARTIE. [E. Viollet-le-Duc.]

ARCHITECTURE (École spéciale d'). — V. *École spéciale d'architecture*, p. 763.

ARCHITECTURE SCOLAIRE. — L'architecture scolaire comprend l'ensemble des dispositions intérieures et extérieures dont se compose une école ; mais, comme chacun des éléments constitutifs de l'école est étudié dans un article spécial du

Dictionnaire nous ne voulons parler sous le titre d'architecture scolaire que de la seule enveloppe extérieure des bâtiments.

Tout édifice doit avoir son caractère propre, faire comprendre par son simple aspect ce qu'il est, à quelle destination il est réservé. Le caractère d'une école est la simplicité ; sa destination, l'étude : c'est là ce qu'il faut exprimer et traduire aux yeux. La façade d'un établissement scolaire ne saurait donc forcer l'attention : son apparence au contraire doit être calme et tranquille ; les proportions, c'est-à-dire le juste rapport des différentes parties de l'édifice entre elles, les grandes lignes de la construction et les masses franchement accusées sont les seuls éléments mis à la disposition du constructeur.

Il ne faut pas perdre de vue que la simplicité ne consiste pas seulement dans la suppression de tout ornement, de toute décoration superflus ; elle s'obtient encore par le choix des matériaux, par l'exclusion de tous ceux que leurs frais de transport ou de mise en œuvre rendent d'un prix élevé, et cette observation s'applique aussi bien aux écoles rurales qu'aux écoles urbaines.

Si dans les écoles urbaines, en effet, c'est un tort de décorer les façades à l'aide de pilastres, de frontons, de consoles ou de fausses baies, ce n'en est pas un moindre pour les écoles rurales de préférer aux matériaux du pays ceux d'une provenance étrangère, d'élever une école en pierres dans une commune où ne se trouve que de la brique, de recouvrir des parements de bois ou de moellons avec un enduit en plâtre, en simili-pierre ou en simili-marbre, agrémenté d'ornements inutiles, toutes combinaisons dont le grand défaut est d'abord d'occasionner une dépense première, et une dépense d'entretien superflue, puis de donner à l'édifice une apparence mensongère et prétentieuse.

Une corniche saillante abritant bien les murs, supportant un chêneau dont les infiltrations ne peuvent par conséquent pénétrer les maçonneries, des fenêtres carrées ou légèrement cintrées, larges et hautes, différentes suivant la destination des pièces qu'elles éclairent, des bandeaux accusant les hauteurs des planchers, des combles franchement plats ou aigus suivant les exigences du climat, des murs en matériaux apparents, tels sont les éléments constitutifs de la façade d'une école. Le talent de l'homme du métier coordonne ensuite ces divers éléments, les équilibre et les proportionne entre eux, associe suivant son goût, son savoir et les ressources locales, la pierre au moellon, la brique au bois. Il crée ainsi, sans efforts autres que ceux qu'impose la saine raison, une œuvre dont l'incontestable mérite est d'être originale, c'est-à-dire de bien indiquer son origine et d'atteindre le but qui lui est assigné.

Toute forme compliquée, — telle que les fenêtres à plein cintre, à ogives, lucarnes Renaissance, pilastres, chapiteaux et entablement, — doit être bannie de la façade d'une école. Outre qu'elle froisse le bon goût, cette ornementation malencontreuse nuit à l'introduction de l'air, de la lumière ou donne à l'édifice une apparence en contradiction avec le rôle qu'il doit remplir.

De même que pour les palais, les théâtres, les églises, etc., il existe pour les écoles un certain nombre de données fondées sur la logique et le raisonnement et en dehors desquelles aucune solution favorable n'est possible.

Il ne faut pas cependant pousser à l'extrême ces sages principes, donner à l'école par économie ou par tout autre motif un aspect pauvre et triste, une apparence par trop sévère. L'école doit au contraire avoir un air riant et gai, quelque chose qui la fasse aimer de ses jeunes habitants. Le luxe qui se borne à éviter tout ce qui leur ferait prendre en horreur ce séjour de l'étude n'est pas un luxe mal entendu. C'est ainsi qu'il faut dans les villes éviter les façades froides monotones et uniformes ; dans les campagnes, entourer le bâtiment scolaire de plantes, de fleurs dont les couleurs se marient aux tuiles du toit, aux briques rouges, aux parements blancs des murs.

Dans la très grande majorité des communes rurales, un même bâtiment sert à la fois au service scolaire et au service administratif : ce bâtiment prend alors le nom de maison commune ; c'est en effet la maison de tous, celle dans laquelle doivent s'accomplir les actes les plus essentiels de l'existence de chacun des habitants. Le caractère d'un tel édifice n'est plus alors seulement celui d'une école, puisque souvent, outre l'école et la salle du conseil municipal, il contient encore, suivant l'importance de la commune, le prétoire de la justice de paix, la bibliothèque communale, le télégraphe, etc.

Il faut que chacune de ces différentes parties accuse sa destination ; celle dont le rôle est le plus important, la salle du conseil municipal, doit, tout en restant dans les conditions les plus modestes, se signaler par la forme extérieure de l'édifice ; à elle est réservée la partie centrale la plus importante et la plus en vue ; c'est elle qui doit attirer l'attention du passant et lui rappeler qu'en cet endroit, tout humble qu'il paraît, se trouve le siége de l'autorité, le dépôt du pouvoir légal.

En résumé, petite ou grande, urbaine ou rurale, l'école doit être simple et modeste toujours, mais toujours aussi attrayante pour les enfants et propre à éveiller chez tous, au premier aspect, l'idée d'un édifice consacré à l'éducation de la jeunesse, c'est-à-dire à un des plus importants services d'utilité publique. — V. *Maison d'école.* [Félix Narjoux.]

ARCHIVES COMMUNALES. — Dans les communes dépourvues de maison municipale et où l'instituteur remplit les fonctions de secrétaire de la mairie, les archives communales, au lieu d'être conservées par le maire à son domicile, doivent être déposées à la maison d'école et confiées à la garde de l'instituteur, tout en restant placées sous l'autorité et sous la surveillance directe du maire.

Cette mesure n'est applicable ni aux écoles dirigées par un instituteur qui n'est pas secrétaire de mairie, ni aux écoles installées dans des locaux trop restreints pour qu'on puisse y placer une bibliothèque scolaire et qui seraient, par conséquent, insuffisants pour recevoir les archives communales (Circ. 31 octobre 1868).

En diverses circonstances, le ministre de l'instruction publique, sur la demande du préfet, a autorisé les inspecteurs primaires à se charger de l'inspection des Archives communales et à adresser leurs rapports à l'administration préfectorale. La rémunération de ce travail ne saurait être mise à la charge du budget de l'instruction primaire. L'inspection des Archives ne peut avoir lieu qu'en dehors des heures consacrées à la visite des écoles.

Un certain nombre de grandes villes ont des archivistes chargés du classement et de la conservation des documents qui concernent la cité. Ces archivistes sont nommés par les maires. V. *Archives départementales.* [E. de Resbecq.]

ARCHIVES DE L'INSPECTION PRIMAIRE. — Ces archives doivent être tenues avec un soin scrupuleux ; il est en effet de la plus haute importance que les inspecteurs, appelés d'une résidence à une autre, puissent s'éclairer d'une façon immédiate et complète sur les nouvelles affaires qui leur sont confiées. Ces archives ont été formées avec les dossiers des anciens comités supérieurs, auxquels sont venus se joindre tous les documents provenant de la correspondance quotidienne. L'ordre avec lequel ces archives sont tenues ne peut que rendre l'administration elle-même plus prompte et plus facile (Circ., 31 décembre 1850).

En cas de mutation dans le personnel de l'in-

spection, les archives doivent être remises au nouvel inspecteur qui en devient responsable, et l'état des documents doit être constaté par procès-verbal (Circ., 24 août 1855).

Les art. 173, 254, 255 et 439 du Code pénal frappent de peines allant de l'emprisonnement aux travaux forcés à temps les fonctionnaires qui auront brûlé, détruit, supprimé, soustrait, etc., les actes, titres, pièces dont ils sont dépositaires ou qui leur auraient été remis ou communiqués à raison de leurs fonctions. [E. de Resbecq.]

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES. — Tous les départements ont des archivistes chargés du classement et de la conservation des documents qui intéressent le département. Ces archivistes sont nommés par le ministre de l'intérieur et choisis de préférence parmi les anciens élèves de l'École des Chartes *, munis du diplôme d'archiviste-paléographe, qui se sont fait inscrire, au ministère de l'intérieur, sur le *registre des candidats* à cet emploi, et, *à défaut*, parmi les personnes pourvues d'un certificat d'aptitude que délivre, après examen, une commission nommée par le ministre de l'intérieur.

Les demandes de recherches, de communications et d'expéditions de pièces doivent être adressées, par écrit, au préfet. Les pièces d'un intérêt privé sont communiquées seulement aux personnes qui justifient qu'elles ont qualité pour en prendre connaissance. Les communications de pièces ont lieu, sans frais et sans déplacement, en présence de l'archiviste ou d'un employé ; il n'est perçu aucun droit pour la recherche des pièces. Les copies sont certifiées conformes aux originaux par l'archiviste et marquées du timbre de la préfecture ; les frais et droits de délivrance, fixés conformément à la loi du 12 septembre 1790 et aux instructions du 4 mai 1808, sont relatés en marge. [L. Armagnac.]

ARCHIVES NATIONALES. — Chaque administration de l'État possède des archives qui, classées d'abord au siége de l'administration, sont, au bout d'un certain temps, dirigées sur le dépôt central des Archives nationales, situé à Paris, rue du Paradis du Temple, n° 20.

L'administration des Archives nationales est régie par les décrets des 22 décembre 1855, 22 mars et 1er août 1856 et par un arrêté ministériel du 12 novembre 1856; elle ressortit au ministère de l'instruction publique.

Constituées par Napoléon Ier, en 1808, les Archives centrales de l'Empire français furent établies alors dans le palais que le prince de Soubise avait fait construire, en 1706, sur l'emplacement des hôtels de Clisson, de Laval et de Guise.

Elles contiennent plus de 90 millions d'actes ou de titres, répartis dans environ 300,000 cartons, liasses, registres, etc., etc. Ces documents sont divisés en quatre sections, placées, ainsi que les autres parties du service, sous les ordres d'un directeur général.

Le plus ancien des titres que possèdent les Archives nationales est un diplôme original de l'an 625. L'antiquité de ces documents, la suite et l'ensemble de ces grandes séries, telles que les diplômes mérovingiens et carlovingiens, le Trésor des Chartes, le Bullaire, les Archives des anciennes Chambres des comptes et de l'ancien Conseil d'État, les registres du Parlement et de toutes les juridictions de son ressort, le fonds des abbayes, la collection des sceaux, les archives de la Couronne, la secrétairerie d'État et le cabinet de l'empereur Napoléon Ier, font des Archives une institution unique.

Les demandes de renseignements, de communications et d'expéditions doivent être faites par lettres adressées au directeur général, ou en personne au secrétariat des Archives, de 10 à 3 heures.

Les expéditions, les recherches qu'elles ont occasionnées et les épreuves de sceaux (soufre et plâtre) sont soumises à des droits fixés par un décret du 22 mars 1856.

Une salle, dite *salle du public*, est ouverte, au Palais des Archives, chaque jour ouvrable, de 10 à 3 heures, pour les communications sans déplacement. Un archiviste préposé à la surveillance de cette salle y fournit aux travailleurs autorisés par le directeur général tous les éclaircissements à la disposition de l'administration.

Un musée paléographique dans lequel sont exposés chronologiquement, de 625 à 1821, les documents originaux les plus remarquables de notre histoire nationale, a été ouvert le 19 juillet 1867. Le public y est admis le dimanche de midi à 3 heures. — Le jeudi, jour réservé à l'étude, il peut être également visité avec des billets qui sont délivrés au cabinet du Ministre. [L. Armagnac.]

ARCHIVES PÉDAGOGIQUES. — Titre de plusieurs revues étrangères, dont les deux plus remarquables à notre connaissance sont : le *Pädagogisches Archiv* de Stettin fondé en 1858, et le très intéressant *Archivio di pédagogia e scienze affini* publié à Palerme depuis 1876, par M. Latino. — V. *Périodiques*.

ARCHIVES SCOLAIRES. — Il existe dans un certain nombre de communes de l'académie de Nancy, notamment dans la Haute-Marne, des archives scolaires, c'est-à-dire des collections de documents inédits sur le passé de l'école, sur la condition matérielle, intellectuelle et morale des maîtres qui l'ont dirigée depuis sa fondation. Rien de plus utile et en même temps de plus facile que d'établir partout ces modestes archives ; il suffit en effet de rechercher, avec persévérance, dans les registres des actes de l'état civil, des délibérations de la commune, de la fabrique, dans les papiers de certaines familles, dans les titres déposés chez les notaires, tout ce qui peut mettre en lumière le passé trop peu connu des hommes et des choses de l'enseignement.

Afin de faciliter à MM. les instituteurs l'exécution de cette œuvre de patience et de patriotisme, nous plaçons sous leurs yeux quelques-unes des questions essentielles qui doivent le plus attirer et fixer leur attention.

1. A partir de quelle année peut-on constater l'existence d'une école de garçons, de filles, d'une « école de charité » ?

2. Nom du plus ancien maître, régent, recteur d'école ou précepteur ; date de sa nomination. — Nom de la plus ancienne maîtresse ou régente des écoles ; date de sa nomination.

3. Peut-on établir la série des maîtres et des maîtresses jusqu'en 1789 ?

4. Existe-t-il un ou plusieurs *traités* ou *baux* entre le maître ou la maîtresse d'école et la commune ou la paroisse (en résumer les parties essentielles sur un registre spécial et en déposer le texte ou la copie dans un carton) ?

5. Existe-t-il un règlement pour le régime intérieur de l'école, la conduite du maître (en résumer les parties essentielles et en déposer le texte ou la copie dans un carton spécial) ?

6. Renseignements officiels concernant : les ressources de la commune en maison, jardin, dépendances, rentes, legs, fondations dons, relatifs aux écoles ; — le mode de nomination, de révocation du maître et de la maîtresse ; — leur revenu, fixe, accessoire ; écolages, en argent, en denrées ; — les autorités préposées à la surveillance et à la direction des écoles ; — la durée annuelle de la tenue des classes ; — l'assiduité plus ou moins grande des élèves à les fréquenter ; — les conditions de la gratuité ; — la liste des livres classiques ; — les programmes et les méthodes.

7. Combien de mariages de 1686 à 1690 ? — Combien d'époux et d'épouses n'ont pu signer leur acte de mariage ? — mêmes recherches sur les re-

gistres des actes de l'état civil, de 1786 à 1790 et 1816 à 1820 ; constater le chiffre proportionnel des époux et épouses illettrés à ces diverses dates.

8. Quel était le régime disciplinaire ? Caractère des récompenses, des punitions.

9. A quelle date le dernier maître nommé sous l'ancien régime a-t-il cessé ses fonctions ?

10. A-t-on nommé un instituteur en exécution de la loi du 29 frimaire an II (17 décembre 1793) ?

11. Date et nom du premier instituteur nommé en exécution du décret du 17 mars 1804.

12. Résumer, sur *le registre*, en une note concise, la condition de l'école et du maître durant la période révolutionnaire, d'après la tradition et les pièces d'archives, dont le texte ou la copie sera déposé dans le carton.

13. Exposer, dans une note très brève, l'état matériel de l'école, la condition du maître, la fréquentation des classes, etc., etc., de 1804 à 1815 ; de 1815 à 1830 ; de 1830 à 1848 ; de 1848 à 1854 ; de 1854 à 1867.

14. A partir de 1867, établir, pour chaque année, une statistique très exacte et comparative de l'état matériel, intellectuel et moral de l'instruction primaire dans la commune ; ne rien négliger : écoles publiques et libres, congréganistes et laïques spéciales aux filles, asiles, cours d'adultes, bibliothèque scolaire, caisse des écoles, concours, enseignement horticole, agricole, expositions, distributions de prix, libéralités et fondations, etc., etc.

En résumé, une réponse rigoureusement exacte à chacune de ces questions, un simple énoncé des actes, des faits, des chiffres officiels consignés sur un *registre spécial* et le dépôt des documents dans *un* ou *plusieurs cartons* suffiraient pour constituer, à peu de frais, ces *Archives de l'école.*

L'auteur de cet article a fait lui-même l'expérience de la possibilité de ce travail et du zèle intelligent qu'y apportent les instituteurs. Du 15 octobre dernier à ce jour (20 février 1878) *plus de* 10 000 *instituteurs*, répondant à sa demande, ont bien voulu lui adresser des notices qui renferment sur l'état ancien des écoles les renseignements les plus complets. Réunis et classés dans les archives des l'écoles normales, ces travaux formeraient pour chaque département un dépôt précieux qui permettrait d'écrire un jour l'histoire pédagogique de la France. [L. Maggiolo.]

ARDÈCHE (Département de l'). — Superficie, 552 660 hectares ; population : 384 378 hab., densité de la population : 70 hab. par kil. carré. — 3 arrondissements : Privas, Tournon, Largentière ; 31 cantons, 339 communes.

Population d'âge scolaire : 54 718 enfants de 6 à 13 ans (26 875 garçons, 27 843 filles), soit 4 enfants pour 100 hab. En 1872 le rapport était de 14.54 p. 100 (55 502 enfants de 6 à 13 ans : 28 214 garçons, 27 288 filles).

1. Historique de l'enseignement primaire. — *Avant* 1789. — Les seules pièces authentiques qui nous permettent de reconstituer en partie l'histoire des *petites écoles* sont les délibérations des États particuliers du Vivarais et surtout les rôles de taille des communautés. Encore n'est-ce qu'au milieu du XVIIe siècle que les renseignements sont un peu étendus. A partir de cette époque, dans la plupart des paroisses de quelque importance, on trouve chaque année, sauf un certain nombre d'interruptions, une quittance jointe au rôle du collecteur comme pièce justificative d'un article de son compte ainsi libellé : « plus tant de livres à (un tel) pour avoir fait les petites escoles pendant cette année, imposition permise par les commissaires depuis (telle date). » Il est rare que cette quittance soit signée deux ans de suite du même nom, ce qui donne à penser que les « mestres et mestresses d'escole » de cette époque formaient une sorte de population nomade, desservant successivement les diverses régions du pays et ne tenant école dans chacune d'elles que pendant quelques mois. Ce sont toujours, sauf dans les principaux centres de population, des laïques le plus souvent mariés. Les quittances, écrites en entier de leur main, dénotent presque toujours une faible connaissance de la grammaire. Les salaires fixes que leur donnent les conseils de communauté varient entre 70 et 150 livres pour les instituteurs, 50 et 100 livres pour les institutrices. Des restes de comptabilité permettent d'évaluer « l'écolage » payé par les parents à une somme environ égale à celle du traitement fixe. Il n'y a nulle part de maison spécialement affectée aux écoles ; chaque année on loue une chambre, quelquefois une petite maison pour y tenir l'école. Quand le maître n'est pas marié, il vit le plus souvent à tour de rôle chez les parents de chaque élève.

Dispensons-nous d'insister sur les imperfections d'une telle organisation et sur ses résultats probables. Nous avons essayé de dresser pour la fin du XVIIIe siècle la liste des écoles permanentes établies dans les villes et les bourgs, avec le nom de la congrégation qui les dirigeait.

ÉCOLES DE GARÇONS.

Privas.	Frères des écoles chrétiennes.	(grat.)
Bourg-Saint-Andéol (200 él.).	*idem.*	(*id.*)
Aux Vans (50 él.).	*idem.*	(*id.*)
Joyeuse (90 él.).	Un frère oratorien.	(*id.*)
Aubenas.	Maîtres nommés par les consuls.	(pay.)

ÉCOLES GRATUITES DE FILLES.

Aubenas.	Sœurs de Saint-Benoist.
Bourg-Saint-Andéol (40 él.).	Ursulines.
Joyeuse (70 él.).	Religieuses.
Aux Vans (50 él.).	Sœurs noires.

PENSIONNATS DE FILLES.

Annonay.	Sœurs de Paris.
— (40 él.).	Religieuses de Notre-Dame.
Aubenas.	Sœurs de St-Joseph, puis du St-Sacr.
Tournon.	Religieuses de Notre-Dame.
Boulieu (15 él.).	Ursulines.

Pour être complet, il est juste d'ajouter que le Vivarais possédait 5 colléges, comptant ensemble avant la Révolution 772 élèves et 60 professeurs.

D'après nos recherches dans les archives des municipalités, le nombre des conjoints n'ayant pu signer leur acte de mariage donne en moyenne durant les vingt années qui ont précédé 1789 une énorme proportion d'illettrés ; pour les hommes 65 p. 100, pour les femmes 87 p. 100 (moyenne générale 76 p. 100). Remarquons qu'en 1832 la moyenne des conscrits illettrés était encore de 64 p. 100.

De 1789 *à nos jours.* — Nous lisons dans le *Rapport de l'administration départementale de l'an VI :* « On avait demandé à toutes les administrations municipales de transmettre leurs vues et leurs observations sur la quantité d'écoles dont leurs cantons étaient susceptibles, sur leur emplacement et l'état de situation de celles qui devaient être conservées. Un très petit nombre a répondu à cette invitation. Les préjugés religieux paralysent le zèle des municipalités dans tout ce qui tient aux institutions républicaines ; et pendant qu'on se plaint du défaut d'instruction, on se refuse à tous les moyens de la faire prospérer. On s'obstine à ne pas envoyer les enfants chez les instituteurs qui se conforment aux lois : et l'insuffisance de leur salaire produit par le petit nombre d'élèves fait que ces instituteurs se livrent à d'autres occupations pour se ménager une subsistance que l'enseignement ne peut leur donner. »

En 1794, les dossiers des archives sont pleins de réclamations des instituteurs contre les municipalités qui n'exécutent pas le décret de l'an II (V. *Convention*).

Pour recruter le corps enseignant, la Convention avait établi en l'an IV des jurys de l'instruction pu-

blique composés de trois membres siégeant au chef-lieu du district. Ces jurys délivrèrent le diplôme à un assez grand nombre d'anciens instituteurs, « après les avoir fait lire, écrire et chiffrer devant eux ».

Le *Rapport de l'administration départementale de l'an XI* constate « que l'instruction y est comme nulle », particulièrement depuis la Révolution. « On gémit, y est-il dit, de voir dans les communes les plus considérables l'enfance livrée en général à l'ineptie de maîtres d'école dont la presque totalité n'entend rien aux premiers éléments de la langue française. Aussi n'y est-elle parlée, dans les villes surtout de la partie méridionale du département, que par un petit nombre de personnes qui tiennent à la classe aisée, et dans les campagnes les ministres du culte sont obligés de faire le prône, comme les juges d'interroger les parties et les témoins, dans l'idiome du pays. Cette ignorance de la langue ne nuit pas seulement au succès des institutions nouvelles; elle paralyse encore tout moyen d'instruction par la dissémination des bons livres et des avis de l'autorité. C'est à ces instituteurs que, dans beaucoup de communes, on est forcé de confier la rédaction des actes municipaux. C'est sur eux que repose la civilisation d'une grande partie de l'Ardèche, parce que l'insuffisance des ressources et le besoin de se livrer de bonne heure aux travaux de l'agriculture y réduisent tout enseignement à celui des écoles primaires. C'est donc peu d'avoir prescrit le mode de leur organisation si on ne prend des mesures pour en former les instituteurs. »

On avait déjà proposé l'établissement d'une école normale d'instituteurs à Tournon, l'an VII; mais elle ne fut fondée que 35 ans plus tard. Les mesures réparatrices prises dans ces premières années furent : la création d'une école centrale (à Tournon, germinal an VII), la réouverture des anciens colléges sous le nom d'écoles secondaires ; la création de plusieurs autres écoles secondaires et de plusieurs pensionnats, la plupart confiés à des congrégations, et qui atteignent leur apogée vers 1806 pour décliner rapidement jusqu'à la fin de l'empire. En 1811, il ne restait plus que quatre écoles secondaires (Tournon, Annonay, Aubenas et Bourg), qui sont devenues, la première le lycée de Tournon, les trois autres des colléges dirigés par les Basiliens. On peut remarquer que l'enseignement secondaire classique comptait 772 élèves en 1789, tandis qu'en 1875 l'enseignement secondaire public et libre comptait en tout 872 élèves, dont 520 seulement suivaient l'enseignement classique ; cette diminution s'explique en partie par l'amélioration des écoles primaires, qui retiennent un nombre croissant d'enfants de la classe moyenne.

Le tableau suivant, dressé d'après les seuls documents officiels que nous ayons pu consulter, indique suffisamment la marche progressive de l'enseignemant primaire depuis 1807:

ANNÉES.	POPULATION.	NOMBRE d'écoles.	NOMBRE d'élèves.	PROPORTION *probable* d'illettrés.
1807	290 801	120	4800	87 %
1822	303 761	414	14 857	65
1837	353 752	477	19 194	27
1843	364 416	596	24 083	27
1851	386 539	715	33 501	33
1863	388 529	777	42 886	23
1867	387 174	806	44 668	20
1872	380 277	848	50 223	14
1876	384 378	883	54 614	?

Le conseil général du département de l'Ardèche a, à toutes les époques, contribué dans la mesure que lui laissent les faibles ressources du département, à améliorer l'instruction, dont le budget, après avoir été en 1837 de 26 950 fr., 96 et avoir passé en 1857 par 30 930 fr., 54, atteint, en 1877, 77 814 fr., 32.

État actuel de l'instruction primaire. — Si l'on recherche le rang qu'occupait l'Ardèche parmi les départements d'après le nombre de conscrits illettrés à diverses époques, on remarque qu'il est :

En 1832, le	64e	avec	64,92	illettrés sur 100 conscrits.
1852,	67e	—	49,93	—
1862,	68e	—	38,05	—
1867,	70e	—	32,21	—
1873,	72e	—	29,30	—

Donc, si paradoxal que ce fait paraisse, le rang de l'Ardèche recule, bien que le nombre des illettrés diminue : c'est que beaucoup de départements avancent plus rapidement que celui-ci.

La situation économique de l'Ardèche est en grande partie cause de ce phénomène. Aux difficultés naturelles qu'oppose le sol volcanique et accidenté de l'Ardèche, aux obstacles que créent l'insuffisance et le mauvais état des voies de communication, est venu se joindre, depuis quelques années, le dépérissement des deux cultures industrielles qui avaient fait au pays une aisance relative, la sériciculture et la viticulture. Du reste le chiffre de la population, thermomètre ordinairement sûr de la prospérité, est descendu de 388 000 en 1861 à 380 000 en 1872. Le dernier recensement accuse un heureux accroissement (384 378), mais qui n'a pas encore compensé les pertes des dernières années.

Nombre d'établissements. — Le département compte 770 écoles publiques, dont 390 laïques et 380 congréganistes. Pendant que le nombre des élèves des écoles congréganistes est de plus en plus grand depuis 1843, au point d'avoir triplé pour les garçons et presque doublé pour les filles, nous constatons avec surprise que, depuis la même époque, celui des écoles laïques n'a pas sensiblement varié : pendant 35 ans environ il est demeuré stationnaire.

A ces écoles il faut ajouter 41 salles d'asile (il n'y en avait que 5 en 1830), 56 pensionnats (au lieu de 89 en 1870) et 17 orphelinats.

Nombre d'élèves. — Le total des élèves inscrits dans toutes les écoles est de 54,614.

Ce nombre se décompose comme suit :

Écoles	laïques	Garçons..	14 992
		Filles....	5 099
	congréganistes...	Garçons..	14 081
		Filles....	20 442

Sur ce total, on compte 42 271 enfants de 6 à 13 ans, soit 78 p. 100 de la population enfantine recensée.

Maisons d'école. — D'après les derniers rapports, sur 754 écoles publiques, le local était jugé bon pour 337, passable pour 234, mauvais pour 183. Ce dernier chiffre peut être commenté par ce mot d'un inspecteur d'académie : « véritables caves privées d'air et de lumière. » Pour le mobilier scolaire, les proportions sont à peu près les mêmes.

Bibliothèques scolaires. — Les bibliothèques populaires, cantonales, scolaires, etc., laissent encore fort à désirer. On en compte 82, avec 5374 volumes, mais le goût de la lecture est peu répandu, et dans nombre d'ouvrages les feuillets sont encore à couper.

Appréciations pédagogiques. — Il y a généralement une différence de niveau très notable entre les écoles urbaines et les écoles rurales. On ne peut établir une comparaison analogue entre les établissements laïques et ceux des congréganistes. Ces derniers sembleraient l'emporter si l'on prenait pour base les résultats des concours ou des examens du certificat d'études (introduit en 1872); mais la raison en est facile à comprendre : il n'y a dans l'Ardèche que 85 écoles congréganistes de garçons, situées toutes dans les centres de population les plus importants et disposant d'un personnel relativement nombreux; un soin spécial peut donc y être donné à la préparation des élèves destinés aux examens,

système qui serait impraticable dans les écoles laïques, où le maître est ordinairement seul. Pour que la comparaison fût équitable, il faudrait étudier de près des écoles laïques et congréganistes placées dans les mêmes conditions; mais il n'y a que peu d'années qu'il existe de grandes écoles laïques et seulement dans quatre villes.

Pour les filles, l'instruction laisse plus à désirer que pour les garçons : sur 959 institutrices congréganistes, 53 seulement sont pourvues du brevet et, on l'a vu, plus des trois quarts des filles sont confiées aux congréganistes (Rapport de 1875).

Il est à souhaiter que le département voie bientôt une école normale de filles s'ajouter aux pensionnats protestants et aux noviciats congréganistes qui lui ont été utiles jusqu'ici, mais qui ne peuvent lui donner qu'un nombre insuffisant d'institutrices.

Ecole normale. — Fondée en 1832, l'école normale d'instituteurs de Privas est en voie de développement. En 1877, elle comptait 31 élèves, dont 29 boursiers. Un seul inconvénient persiste, c'est la difficulté du recrutement.

Traitement moyen. — Le traitement moyen est de 900 fr. pour les instituteurs et de 700 pour les institutrices.

Institutions auxiliaires. — Des caisses d'épargne scolaires se sont établies sur différents points du département. Depuis quelques années une initiative aussi intelligente que dévouée à l'instruction populaire a introduit : le certificat d'étude, les conférences pédagogiques (qui sont encore trop rares et qui auraient besoin d'être vivifiées par la rédaction et la discussion de travaux écrits, peut-être par des récompenses aux meilleurs mémoires), le *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, etc.

La Société de secours mutuels des instituteurs laïques est très prospère ; diverses sociétés de bienfaisance, de secours mutuels, de patronage, la plupart ayant un caractère religieux, aident à la diffusion et de l'éducation et de la moralité.

4. Conseils aux maîtres. — Les ressources particulières qu'offre le pays pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales sont trop nombreuses pour être énumérées ici ; indiquons seulement par une nomenclature écourtée, en les classant par périodes, les ruines et les monuments les plus célèbres, ceux que tout instituteur de la région voudra faire visiter à ses élèves, en les y préparant par des leçons, des récits et des explications à leur portée.

Période de transition. — Elle est noblement représentée par deux remarquables édifices : le vaste vaisseau de l'église de l'ancienne abbaye de Mazan, et l'église paroissiale de Largentière.

Période gothique. — On doit citer le monumental clocher et l'église paroissiale de Chassiers ; le clocher de Quintenas ; l'église et le clocher branlant de Burzet ; l'église de Tournon, l'église de Sainte-Claire à Annonay ; le chœur de la cathédrale de Viviers.

Période féodale. — Elle nous a laissé les ruines de la Chartreuse de Bonnefoi, celles des châteaux de Peyraud, Quintenas, Tournon, la Tourette, près Vernoux, de Rochebonne, de Châteaubourg, de Crussol, de Cruas, de Boulogne, de Ventadour, de la Croisette de Meyras, de Fourcheyrolles près Montpezat, de la Bastide près Burzet, de Rochemaure, les châteaux plus ou moins bien conservés de Lavoulte, d'Ornano à Aubenas, de Rochecolombe, de Vogué, du Pradel (Villeneuve), d'Aps ; la tour penchée de Soyons, la tour de Montréal, la tour d'Ucel, la tour de Gas (Rochemaure) et beaucoup d'autres souvent accrochées à des rocs escarpés.

Renaissance. — Cette époque nous a peu donné, mais les quelques spécimens que nous citons sont assez bien conservés : plusieurs maisons de Bourg-Saint-Andéol, de Villeneuve, de Chassiers, de Viviers, et parmi ces dernières, le célèbre hôtel d'Albert Noé. Le monument en marbre noir surmonté de deux statues en marbre blanc élevé à la mémoire du duc et de la duchesse d'Ornano serait la plus belle expression de la Renaissance chez nous, mais les deux statues ont été décapitées à l'époque révolutionnaire.

Période celtique et gallo-romaine. — Dolmens à Saint-Alban-sous-Sampzon, Serre (Grospierres), Ruoms, Thauriers, Champ-Vermeil, (Bourg) ruines du temple de Diane à Désaignes ; tombes creusées dans le roc à Veyras ; tombes de Soyons, pierres tumulaires et cippes disséminés sur le littoral du Rhône ; borne milliaire à Cruas ; bas-relief de Mithra (Bourg) ; ruines du temple dédié à la chienne Méra (Meyras) ; piscine romaine à Neyrac ; voie romaine et ruines du temple de Jupiter Olympien à Montpezat ; ruines du temple d'Hercule au Châtelet (Andance) ; ruines du temple de Jupiter ; restes du collége des Flamines Augustales (Aps), etc.

Période latine. — Étages du soubassement du clocher de Viviers ; une des deux cryptes souterraines à Cruas, sur lesquelles fut bâtie (fin du XVIIe siècle) l'église actuelle.

Période romane. — Plusieurs types bien conservés : l'église souterraine de Cruas, l'église de Bourg (arr. de Privas) ; celle de Champagne (arr. de Tournon) ; celle de Thines (arr. de Largentière). On peut encore citer deux chapelles des pénitents et plusieurs maisons à Chassiers, la façade de l'église de Coucouron, l'ancienne chapelle du château fort dépendant de l'abbaye de Cruas, les églises de Vinezac et de Vesseaux agrandies et mutilées.

Période moderne. — Les monuments de construction récente sont rares ; mentionnons : l'évêché de Viviers, les palais de justice de Privas et de Largentière, les églises d'Annonay, du Pouzin, de Lalouvesc, de Lablachère, etc.

Pour la géographie, la confection de cartes à l'appui de chaque leçon et les promenades topographiques sont deux puissants auxiliaires. Les instituteurs pourront dans leur enseignement s'aider de la *Géographie de l'Ardèche* de V. Fraitot, le premier ouvrage en ce genre que nous ayons à introduire dans les écoles, ainsi que des cartes départementales et cantonales, de Montrond, Ledoux, Dufour, Dalmas, G. Giraud, etc. — Quant aux promenades topographiques, outre celles que le maître pourra faire le jeudi par exemple avec ses élèves, on a, suivant les localités, maint but de promenade où les enfants peuvent se rendre avec leurs parents et qui donnent lieu tout naturellement à des rédactions très simples, mais aussi profitables comme exercice de composition qu'utiles à la connaissance des lieux. Par exemple, pour toute la région centrale, la chaîne du Coiron est particulièrement recommandable, soit par la hauteur moyenne de ses plateaux, soit par sa situation géographique. De là, l'œil découvre les deux plans inclinés, l'un vers le nord, l'autre vers le midi, qui constituent les deux grandes parties du département. La chaîne des Cévennes et celle des Boutières donnent accès sur le *plateau central*, dont elles forment en quelque sorte chez nous la muraille orientale et sur diverses portions du versant rhodanien ; les chaînes de séparation de divers bassins, ainsi que celles de Lyas et de Berg, donnent à un grand nombre de communes des moyens efficaces pour réaliser ce que nous recommandons ici.

Enfin, pour propager les connaissances les plus élémentaires en histoire naturelle, en agriculture et en industrie, le département donnera lieu à des études locales aussi nombreuses qu'intéressantes. Dans ce pays, les sujets spéciaux de *leçons de choses* et les objets de visite sont tout indiqués : le ver à soie, la magnanerie, la filerie, etc. ; la houille avec son goudron d'où l'on tire l'aniline, etc. les fours à coke, les usines à gaz, les mines de fer, la fabrication des papiers dont Annonay et Aubenas sont les grands centres, offrent d'inépuisables séries d'observations, de découvertes, de visites et de récits. C'est en animant ainsi l'enseignement scolaire par ces leçons attrayantes et pratiques, qui ont le double charme de l'imprévu et de l'intérêt local, qu'on fera aimer et apprécier l'instruction par les enfants d'abord et, ce qui n'importe pas moins, par les parents. [G. Giraud.]

ARDENNES (Département des). — Superficie, 523 587 hectares ; population, 326 782 hab. ; densité de la population : 61 hab. par kil. carré. — 5 arrondissements, Mézières, Rocroi, Sedan, Rethel, Vouziers ; 31 cantons, 502 communes.

Population d'âge scolaire. — Au lieu de 38 808 enfants de 6 à 13 ans en 1872 (19 510 garçons, 19 298

filles), on en compte d'après le dernier recensement 38 184 (dont 19 049 garçons, 19 135 filles), soit 12 enfants pour 100 habitants, en moyenne.

Historique de l'instruction primaire. — *Avant* 1789. — Les archives départementales et les manuscrits de bibliothèques particulières (notamment celle de M. Sénémaud) permettent de retrouver à une date très éloignée la trace de l'instruction primaire : ainsi il est question dès 1188 des écoles de Mézières, placées sous la surveillance du chapitre de Saint-Pierre. En 1325 et en 1470, nouvelle mention, fixation du salaire des maîtres, règlement des difficultés avec les instituteurs étrangers établis à Mézières et dans les faubourgs sans autorisation du recteur. Au XVIIe siècle on remarque surtout de nombreuses fondations pour l'instruction gratuite des filles : celles de Louise de Malval, à Sedan (1652), d'Idette de Morel à Charleville (1679), d'autres à Grandpré (1662), Mouzon (1679), Château Porcien (1721), Létanne (1630), Trugny (1735), celle du curé Loupot qui donne une maison et une rente à la commune d'Yoncq pour instruire gratuitement 15 enfants (1720). Les constructions de maisons d'école et les fondations, surtout dans les bourgs et les petites villes, se continuent et se multiplient jusqu'à la veille de la Révolution.

Depuis 1789. — Les progrès de l'instruction primaire dans le département depuis la Révolution peuvent se résumer sommairement dans les chiffres comparatifs que nous groupons ci-dessous :

	NOMBRE d'écoles publiques.	NOMBRE d'écoles libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES	
			Garçons.	Filles.
1822		536	?	?
1832		565	20 356	
1833	486	45	34 081	
1837	545	48	23 591	20 087
1840	592	?	23 254	20 342
1850	643	71	25 438	23 280
1863	705	42	26 761	25 040
1867	712	43	57 587	
1872	724	30	52 087	
1876	764	38	50 450	

État actuel de l'instruction primaire. — Le département des Ardennes appartient depuis plusieurs années à ce qu'on peut appeler au point de vue scolaire la région de l'Est ; nous voulons dire que le niveau de l'instruction y est ou absolument ou à peu près aussi élevé que dans la Lorraine, l'Alsace et la Franche-Comté. Outre que la population y est intelligente et industrieuse, elle y est généralement agglomérée, ce qui facilite l'établissement et la fréquentation des écoles. La plupart des communes, surtout dans la partie nord, ont eu de bonne heure quelques revenus qui ont aidé à l'organisation des écoles.

Situation des communes. — En 1833, M. Guizot signalait 236 communes qui n'avaient pas de moyens d'instruction suffisants. Aujourd'hui, chaque commune, chaque section même possède sa maison d'école. Non seulement la loi de 1850 est rigoureusement appliquée (puisque la seule commune qui n'ait pas d'écoles, le Mont-Dieu, ne compte que 57 habitants dans des fermes éparses), mais les prescriptions mêmes de la loi du 10 avril 1867 sont également observées ; et près de 40 communes d'une population inférieure à 500 âmes ont établi sans y être tenues des écoles spéciales de filles.

Nombre et nature des écoles. — Le département en 1875 avait 802 écoles, soit une école par 400 habitants et par 6 kilomètres et demi de superficie.

Les établissements scolaires se répartissent comme suit : 764 écoles publiques ; 38 écoles libres, dont 31 sont des écoles de jeunes filles, la plupart des pensionnats. On voit donc que l'enseignement des garçons est presque en entier confié aux écoles communales.

On remarquera la forte proportion des écoles mixtes (327 sur 764) ; c'est que le département n'a pas en tout 200 communes ayant plus de 500 h. et à peine 80 d'une population de 4 à 500 ; toutes les autres n'auraient évidemment pas assez d'enfants pour occuper un maître et une maîtresse. Cependant il faut convenir que plusieurs de ces écoles comptent encore un trop grand nombre d'élèves pour un seul maître : quelques-unes en ont plus de cent.

Près des sept huitièmes des écoles sont tenues par des laïques (690 sur 800). Les congréganistes n'ont que 11 écoles publiques de garçons sur 86 écoles publiques et 1 école mixte de filles sur 244. Parmi les écoles libres de filles, 14 sont dirigées par des laïques, 17 par des congréganistes.

Gratuité. — Une centaine d'écoles environ, sur près de 800, sont entièrement gratuites. Dans les autres, la gratuité est accordée au quart des élèves environ.

Salles d'asiles. — Le département compte 47 salles d'asile, dont 44 publiques. Pour en tenir lieu jusqu'à un certain point dans les communes qui en sont encore dépourvues, l'inspecteur d'académie, M. Carré, qui est en même temps l'un de nos pédagogues les plus distingués, a conseillé la création de ce qu'il a nommé la « petite classe mixte », intermédiaire ingénieux entre la salle d'asile et l'école. « Elle emprunte, dit-il, à la première ses méthodes, ses leçons courtes, variées, entremêlées de marches et de chants, ses récréations plus fréquentes et plus longues ; à la seconde son programme dans ce qu'il a de plus élémentaire pour la lecture, l'écriture, le dessin, le calcul et surtout l'enseignement par l'aspect à l'aide d'images et de cartes. »

Ces petites classes, dont une douzaine étaient organisées en 1876, sont surtout précieuses pour décharger les classes élémentaires trop nombreuses.

Installation matérielle. — On estime encore à près de 80 les maisons d'école qui doivent être considérées comme défectueuses soit pour la classe, soit pour le logement des maîtres. Mais le budget de ces dernières années fait une part très large aux constructions et aux réparations de locaux scolaires. En 1875, l'Etat donnait 37 000 fr., le département 13 000 et les communes près de 500 000 fr. pour cet objet : sacrifice considérable, comme le dit l'inspecteur, quand on songe aux lourds impôts que la guerre a mis à leur charge.

Nombre et répartition des élèves. — Environ 50 000 enfants formaient dans les dernières années l'effectif scolaire (dont environ 2500 dans les écoles libres). D'après une statistique spéciale que M. Carré croit approximativement exacte, il n'y aurait eu à la fin de 1875 que 1730 enfants de 7 à 13 ans non inscrits à l'école et 845 enfants d'âge scolaire employés dans les ateliers et les usines.

Mais la fréquentation reste fort au-dessous de l'inscription : on l'évalue à une moyenne de huit mois et quart. Mais ce chiffre même est exagéré, parce qu'on y fait entrer les enfants âgés de moins de 7 et même de moins de 6 ans. C'est surtout dans les arrondissements agricoles de Rethel et de Vouziers que la fréquentation laisse à désirer pendant l'été.

Personnel enseignant. — Le département compte :

Instituteurs titulaires....	527	dont	11	congrég.
— adjoints.....	109	—	42	—
Institutrices titulaires....	213	—	86	—
— adjointes.....	175	—	154	—

On remarquera la forte proportion des adjoints et adjointes chez les congréganistes par rapport aux titulaires ; ils ont 2 adjoints pour un titulaire, tandis que chez les laïques c'est presque 3 titulaires pour un adjoint.

Des 109 instituteurs adjoints, 36 congréganistes sur 42 et 11 laïques sur 67 ne sont pas munis de brevet. Pour les institutrices, la différence est

encore plus marquée : tandis que toutes les laïques directrices ou adjointes sont pourvues du brevet, 10 titulaires congréganistes sur 86 et 6 adjointes seulement sur 154 possèdent ce titre : aussi comprend-on la conclusion de l'inspecteur à qui nous empruntons les chiffres : « Il serait désirable que tous les maîtres et maîtresses chargés d'enseigner fussent pourvus du diplôme. »

Traitements. — En attendant que la loi du 19 juillet 1875 ait son plein effet, tous les traitements minima ont été élevés ; 96 communes font volontairement à l'instituteur et à l'institutrice un traitement supérieur à celui que la loi garantit.

Organisation pédagogique. — Une des plus importantes réformes dues à M. l'inspecteur Carré est l'établissement d'une organisation pédagogique uniformément applicable à tout le département et qui comprend quatre catégories :

1° *Cours préparatoire :* élèves qui apprennent à lire et à écrire (ils ont en général de 4 à 7 ans) ;

2° *Cours élémentaire :* élèves qui lisent couramment, peuvent déjà écrire sous la dictée et résoudre des problèmes faciles sur les quatre règles (ils ont en général de 7 à 9 ou 10 ans) ;

3° *Cours intermédiaire :* élèves qui reçoivent une véritable instruction primaire, bornée pourtant aux connaissances pratiques et usuelles (ils ont en général de 10 à 12 ans) ;

4° *Cours supérieur :* élèves plus avancés, se destinant, la plupart, à des études ultérieures.

D'après les relevés que l'inspecteur a fait faire, ces quatre cours comprenaient en 1875 :

Le cours préparatoire..	15 800 élèves ou 40 °/₀ de la population scol.		
Le cours élémentaire..	13 750	—	36
Le cours intermédiaire.	8 100	—	21
Le cours supérieur.....	1 300	—	3

Dans ce dernier cours, il y a trois fois plus de garçons que de filles.

Degré d'instruction des élèves sortants. — Une autre statistique très importante qui a été faite dans les Ardennes et qui devrait l'être partout, donne les résultats suivants. Sur 5300 élèves qui ont quitté l'école à la fin de 1875 (en nombre rond), 600 n'avaient pas dépassé le cours préparatoire, c'est-à-dire ne devaient savoir lire et écrire que très imparfaitement, 1700 sortaient du cours élémentaire, 2500 du cours intermédiaire, 500 du cours supérieur. Si telle est la réalité dans un de nos départements éclairés, on voit quelle doit être la situation dans les autres.

Pour plus de précision et avec une rigueur de recherche qui fait honneur à l'administration académique, on a relevé, au 1er janvier 1876, le nombre d'élèves ayant accompli leur douzième année et encore présents à l'école, et l'on a constaté que sur 4974 enfants de cet âge :

126, soit 2 1/2 p. 100, étaient complétement illettrés ;
413, soit 8 p. 100, pouvaient répondre sur les matières du cours préparatoire ;
1723, soit 35 p. 100, sur celles du cours élémentaire ;
2394, soit 48 p. 100, sur celles du cours intermédiaire ;
318, soit 6 1/2 p. 100, sur celles du cours supérieur.

Soit 10 p. 100 des élèves ne sachant pas ou sachant à peine lire et écrire à la veille de leur sortie de l'école et près de la moitié n'ayant que le plus strict minimum d'instruction élémentaire.

Certificat d'études. — Il existe dans ce département deux degrés du certificat d'études : l'un délivré à tout élève âgé d'au moins onze ans capable de répondre sur les matières du cours intermédiaire (il en a été délivré 583 aux garçons, 424 aux filles en 1875) ; l'autre, supérieur, est destiné aux élèves de plus de douze ans (165 garçons, 83 filles).

Institutions auxiliaires. — Il existe une *Caisse des Ecoles* dans 114 communes ; une *Caisse d'épargne scolaire* dans 92. Toutes les communes du département ont au moins une *Bibliothèque scolaire*, et la plupart de ces bibliothèques renferment, outre les livres de lecture, à prêter aux familles, un certain nombre de livres d'étude, destinés à être mis entre les mains des élèves pour les leçons de la classe.

Le département possède deux bons journaux pédagogiques, le *Moniteur scolaire des Ardennes* et le *Bulletin départemental de l'instruction primaire* (fondé le 1er octobre 1873). Ce dernier est en quelque sorte le commentaire raisonné et l'explication pratique des programmes arrêtés par l'inspecteur d'académie. Tous deux ont rendu les meilleurs services et contribué à soutenir l'impulsion vigoureuse imprimée depuis quelques années à l'instruction primaire.

Conscrits et conjoints illettrés. — Le nombre de conjoints qui n'ont pas signé leur acte de mariage a été en 1875, sur 2567 mariages, de 68 hommes et de 123 femmes, soit une moyenne d'illettrés de 2 1/2 p. 100 pour les hommes et de près de 5 p. 100 pour les femmes. Elle était en 1860 de 8 p. 100 pour les hommes et de 15 p. 100 pour les femmes.

La moyenne des conscrits sachant au moins lire a suivi une marche ascensionnelle, qu'il est intéressant de constater en suivant, depuis 1827, les chiffres par période quinquennale : elle s'est élevée de 729 (pour 1827-31) à 811, 825, 838, 834, 876, 888, 914 ; elle a été enfin (pour 1867-1873) de 952 sur 1000.

ARDOISES. — Les débuts de l'écriture, tous les maîtres le savent, sont laborieux. Jusqu'à ce que l'attention soit fixée, que l'œil ait appris à voir et la main à tracer, combien de pages, combien de cahiers disparaissent couverts d'affreux griffonnages et plus remplis de taches d'encre que de lignes d'écriture ! C'est probablement l'intention de diminuer le plus possible ce gaspillage et cette dépense, — à une époque surtout où les écoles primaires étaient à la lettre les écoles des pauvres, — qui a fait songer à l'emploi des ardoises. On attribue à Pestalozzi * l'introduction de cette innovation économique.

Les premiers directeurs des écoles mutuelles avaient encore recours, comme les anciens, aux caractères tracés sur des carrés de sable fin. Plus tard sont venues les ardoises, les ardoises *naturelles* bien entendu, en petites plaques choisies parmi les couches les plus régulières, à surface lisse, taillées régulièrement et aplanies sur les bords ; un crayon aussi en ardoise permettait d'y marquer des traces suffisamment visibles.

Cette ardoise primitive a été rapidement perfectionnée ; les uns ont imaginé de la fixer sur les tables de classe en l'incrustant à fleur de bois, les autres de l'enchâsser dans un petit cadre de bois qui la rendit plus portative et moins fragile ; d'autres lui ont donné plus de poli, d'autres ont amélioré le crayon ; quelques-uns ont essayé d'y tracer à l'avance une règlure en creux devant servir à guider la main de l'enfant et à faire prendre à son écriture la hauteur ou la pente voulue. Malgré tout, l'ardoise, considérée d'abord comme un progrès, passa bientôt pour un expédient. On la trouvait économique sans doute, mais lourde, froide, fragile, dure à la main du petit enfant. Les professeurs d'écriture lui reprochaient de rendre l'écriture raide et sèche en ne permettant pas de former les pleins et les déliés, en forçant l'élève à appuyer, à peser sur le crayon. Ce crayon, à la fois très dur et très cassant, devenait bientôt un fragment sur lequel les doigts se crispaient. Essayait-on de l'adopter au porte-crayon traditionnel à viro-

les en cuivre, c'était une nouvelle cause de dépense et d'embarras.

Il n'en fallait pas davantage pour faire tomber l'ardoise dans le discrédit. D'ailleurs les procédés de l'enseignement simultané, se substituant à ceux du mode mutuel, diminuaient l'utilité des ardoises dans la plupart des classes, sauf la plus élémentaire : le tableau noir et les cahiers en tenaient lieu avec avantage.

Cependant une expérience plus longue a fait revenir bon nombre d'esprits sur ce jugement sommaire. Le papier a bien aussi ses inconvénients. Il est cher et s'use vite, il se salit plus vite encore ; acheté au poids, il est presque toujours de mauvaise qualité ; d'ailleurs il exige une table et tout un attirail : encrier, plume, règle, crayon, sans compter l'habitude de se servir d'un outillage aussi compliqué, habitude qui ne s'acquiert qu'après des mésaventures sans nombre. L'ardoise, une fois acquise, dure indéfiniment. L'enfant de la salle d'asile la tient facilement sur ses genoux; s'il barbouille, et il faut barbouiller longtemps avant d'écrire, du moins il ne revient pas à la maison les mains et les habits couverts d'encre. L'écolier la trouve promptement dans sa case, la joint sans peine à son bagage et la porte avec lui comme les anciens faisaient de leurs tablettes. Elle se prête à des exercices de toute sorte et de tous les instants. Elle double l'utilité du tableau noir, en permettant mille manières d'en faire suivre, répéter, varier tous les exercices par les élèves réunis ou isolés, assis ou debout.

C'est pour ces motifs, non plus économiques, mais essentiellement pédagogiques, que dans plusieurs pays, qui ne sont pas les derniers au point de vue de l'instruction populaire, l'usage des ardoises, au lieu de se restreindre, s'est généralisé. En Angleterre notamment, et aux Etats-Unis on n'a pas réservé, comme chez nous, les ardoises aux commençants. « On s'en sert, dit M. Rapet, dans les classes avancées aussi bien que dans les classes élémentaires, et pour toutes sortes d'exercices auxquels nous n'avons pas songé jusqu'ici. Ainsi, l'ardoise y remplace presque entièrement le papier : dictées, exercices de grammaire et d'arithmétique, de géographie et d'histoire, rédactions et compositions même, presque tout se fait sur l'ardoise. On n'emploie le papier que pour la calligraphie et quelques travaux dont on veut conserver la trace. En outre, lorsque les élèves quittent leur place pour aller assister à une leçon, ils emportent toujours avec eux leur ardoise, afin de suivre, le crayon à la main, toutes les parties de la leçon et tous les exercices qui s'y font. » Ajoutons que, comme il est bien naturel, à force de se servir de l'ardoise, les élèves anglais et américains arrivent à en tirer parti d'une façon merveilleuse et que les nôtres ne peuvent pas même soupçonner; ils acquièrent à cette manœuvre une dextérité, une rapidité qui n'empêche pas l'écriture d'être correcte, nette, élégante même.

L'ardoise ainsi maniée est le seul « cahier de brouillons » qu'ils connaissent. Il est vrai de dire que les ardoises employées à cet usage sont d'excellente qualité, munies de petits encadrements en bois verni, souvent aussi de petits tampons de caoutchouc pour éviter le bruit; les cadres eux-mêmes sont chargés d'inscriptions qui servent de memento à l'élève : on y voit, suivant la classe, ou un alphabet ou des modèles de calligraphie, ou de petites figures de géométrie ou des formules de mathématiques usuelles ou un petit calendrier. (Voir à ce sujet les détails donnés par M. Berger dans son *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie.*)

En France, on n'a pris parti jusqu'ici ni pour la proscription absolue des ardoises ni pour leur emploi universel. On s'est surtout préoccupé, depuis quelques années, de transformer l'ardoise ou plutôt d'y substituer une surface ardoisée, une *ardoise factice.* Et le problème semble être à peu près résolu. On a le choix entre différents systèmes d'ardoises factices : l'une est une tranche de carton recouverte d'un enduit ardoisé, l'autre une planchette noircie, une autre une plaque de tôle émaillée. Le crayon n'a pas été moins perfectionné : le rude crayon d'ardoise ou de talc est remplacé par un crayon de pâte tendre qui n'alourdit pas la main et qui est monté dans un porte-crayon ayant la forme ordinaire du porte-plume.

En 1874, M. Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, a fait faire une enquête et une série d'expériences dans les écoles sur les différentes variétés d'ardoises et sur leur mode d'emploi. M. de Montmahou, inspecteur primaire, que sa compétence spéciale désignait à cet effet, centralisa les renseignements et en fit l'objet d'un rapport développé (juin 1875). Il conclut en recommandant l'emploi de l'ardoise non-seulement dans le cours élémentaire, mais dans toutes les classes. La presque totalité des personnes chargées de l'expérimentation qui vient de se faire estiment, dit-il, que, dans les classos supérieures il est avantageux à tous les points de vue de se servir des ardoises pour toute une catégorie d'exercices qui se font sous l'œil du maître comme complément de l'enseignement oral, exercices qui animent et vivifient la classe par leur caractère d'improvisation : « Rien de plus expéditif pour un exercice de calcul, un tracé géométrique ou géographique, un résumé orthographique ou historique. »

On préfère généralement à tous les autres systèmes d'ardoises factices celle de carton, telle que la confectionne un fabricant spécial, M. Suzanne. Les Autrichiens, notamment la maison Ignaz Fuchs, en fabriquent d'analogues sur carton mince et ils en font même des cahiers. Les conditions à remplir sont : que le carton soit assez épais et résistant, tout en ayant une certaine souplesse; que les tranches ne s'effeuillent pas et que les angles ne se détériorent pas trop vite; que le revêtement (formé, dit M. de Montmahou, d'une matière siliceuse à l'état pulvérulent dont l'adhérence est obtenue au moyen d'un mélange d'huile et de litharge) prenne la trace du crayon, mais ne la garde pas; que l'enduit enfin soit susceptible d'une certaine durée sans se ternir, s'écailler ni se graisser.

Les prix des diverses ardoises factices expérimentées en 1874-1875 (dimensions environ 16 à 17 centim. sur 22 ou 23) étaient alors fixés comme suit :

Ardoise de Vienne (système Hardmuth), noire des deux côtés, le cent.....	25 fr. »
— réglée d'un côté, quadrillée de l'autre.....	27 fr. 50
Ardoise Suzanne (Paris), noire des deux côtés.....	16 fr. 80
— noire d'un côté, quadrillée, pointillée ou réglée de l'autre.....	20 fr. »
réglée d'un côté et quadrillée de l'autre.....	23 fr. »
Ardoise Charroy (Paris), carton, noire des deux côtés.....	22 fr. »

Pour le crayon, — qu'il suffit de placer dans ce petit porte-crayon dit américain qu'on vend depuis quelque temps dans tous les bazars, — il est incontestable que le crayon à pâte tendre, qu'on appelle crayon d'Allemagne à cause de sa provenance, est supérieur à la mine d'ardoise enchâssée dans du bois : parfaitement calibré, facile à tailler ou se taillant par l'usure même, le crayon tendre, analogue au savon des tailleurs, dépasse à peine le prix de 6 francs le mille, tandis que le crayon d'ardoise atteint celui de 32 francs, soit 24 en supposant une remise du tiers.

On voit par ce résumé de la question au double point de vue pédogogique et économique que nous sommes en mesure de donner en France le même développement que nos voisins à l'emploi scolaire de l'ardoise. Il n'est pas nécessaire pour cela que nous allions jusqu'à rivaliser avec eux dans les divers perfectionnements qu'ils y apportent; nous n'en sommes pas encore, par exemple, à donner à nos élèves ce *slate eraser* (effaceur d'ardoise), sorte de petit tampon formé d'une bande de peau encastré dans une capsule métallique dont se servent les Anglais et surtout les Américains; ni cet autre effaçoir en peau délicatement monté en forme de petite brosse qui s'emploie en Autriche et en Allemagne. Ce sont là des accessoires de luxe; le moindre chiffon fera tout aussi bien l'affaire, pourvu que l'enfant ne se serve pas de sa manche ou de ses doigts pour chiffon. En attendant que nos écoles puissent ou veuillent avoir le superflu, assurons-leur le nécessaire, c'est-à-dire ici l'ardoise et son crayon à bon marché et de bonne qualité. [E. Brouard.]

ARGENTINE (République). — V. *République argentine.*

ARIÈGE (Département de l'). — Superficie : 489 380 hectares; population : 244 795 habitants; densité de la population, 50 habitants par kil. carré. — 3 arrondissements, Foix, Pamiers, Saint-Girons; 20 cantons, 336 communes (dont 8 seulement ont plus de 2 000 âmes de population agglomérée).

Population d'âge scolaire : 16,489 garçons, 15 175 filles, total 31 664 enfants de 6 à 13 ans, soit près de 13 enf. par 1100 hab., 100 de plus qu'en 1876 (il y en avait 30 550 en 1872).

1. **Historique de l'instruction primaire.** — On pourrait croire que ce rude pays, séparé du monde par ses âpres montagnes, absorbé par le travail des mines et des carrières, ce rude pays où les proscrits de tous les siècles, les Albigeois en 1240, les protestants après la révocation de l'édit de Nantes, vinrent chercher asile, ne connut guère ni les écoles ni les colléges sous l'ancien régime. Ce serait une erreur. On trouve dans les archives, à Pamiers, à Foix, à Tarascon-sur-Ariége, à Saint-Girons et dans un grand nombre de communes rurales, la preuve que l'instruction y fut en honneur. Sans parler de l'université fondée en 1295 par le pape Boniface VIII, ni du collége établi par les jésuites en 1562, le second de leur compagnie en France, on peut recueillir, dans les délibérations du conseil de ville de Pamiers conservées depuis 1399 et dans les registres des comptes, des renseignements précis sur la condition des écoles et des maîtres. Les registres de Foix contiennent, entre autres documents, une requête du maître d'école à la fin du XVe siècle en dialecte local, peut-être le seul usité alors. Le maître (« lo magiste de la vila ») supplie les consuls de se transporter à la maison d'école qui est malsaine (« importuna ») et de donner des ordres pour que les enfants n'y prennent pas mal (« affin que les enffans ne hy prengan mal.... »). Il est du devoir de « mes senhors et gobernados » de veiller à la santé publique, de préserver *la chose publique de danger et de péril* (« gardant la causa publica de dange e péril »).

De nombreuses délibérations font connaître les attributions municipales en matière d'instruction publique, le mode de choisir les maîtres et leurs obligations, le régime intérieur de l'école, le chiffre des dépenses scolaires et le contrôle des évêques et des intendants.

Au XVIIIe siècle les documents se multiplient : tantôt c'est le reçu d'une sœur, prieure des religieuses hospitalières, « de la somme de cent livres que la ville (de Foix) nous donne chaque année pour les écoles que nous faisons, des filles » (20 avril 1743), tantôt la demande d'un candidat pour remplir la place de maître d'écriture et le contrat signé avec lui pour dix ans à 20 pistoles par an, plus une indemnité de 50 livres pour son loyer et la rétribution de 20 sols par mois pour chaque élève (1784).

Ailleurs c'est le mandement donné par les consuls au collecteur : « de payer à Jean Huguet, *régent abécedaire* de cette ville, la somme de 25 livres pour un quartier de son honoraire » (26 mai 1743. — Archives municipales de Foix).

Veut-on voir comment les choses se passaient dans les paroisses rurales; en voici un exemple emprunté aux archives du village de Campagne : « Le 24 juin 1698, à Campagne (sénéchaussée de Pamiers) ont été assemblés en conseil politique, en l'église paroissiale, les sieurs consuls, Me Jean Béret, bachelier en sainte théologie, prêtre et curé du lieu » et douze autres conseillers tous dénommés. Le maire expose que l'école est fermée, que personne ne se présente pour instruire les enfants. « L'assemblée, d'une commune voix, délibère... et prie le sieur maire *de vouloir avoir cette bonté pour la communauté que provisionnellement de vouloir prendre les soins et peines de faire l'école aux enfants*, car ils pourraient oublier ce qu'ils ont appris ci-devant; et, en considération de ce bon plaisir, elle s'oblige de faire mettre, dans la cotise prochaine, un article de la somme de 60 livres pour sa rétribution. » Le maire exerce en effet les fonctions de maître jusqu'à l'arrivée en 1700 d'un sieur Durant, qui deux ans après menace de partir si on ne lui donne pas un logement convenable : le conseil se réunit, « au devant de la chapelle du bout du pont, » décide la construction d'une maison de ville et d'une école, et traite immédiatement avec un maître maçon. Durant reste jusqu'en 1718. Le 12 juin 1718, nouvelle délibération du conseil pour « bailler la régence à M. maître Jean Pons, prêtre, qui s'offre à faire les écoles aux mêmes conditions. » On promet « de lui faire cotiser 60 livres pour sa rétribution d'une année commençant à la Saint-Jean; à la charge par lui de s'acquitter de la régence du mieux qu'il lui sera possible, conformément aux intentions de Sa Majesté et de l'approbation de Mgr l'évêque ».

A en juger par ces traits, on voit que l'instruction primaire, sans être universelle, était cependant l'objet d'une réelle sollicitude avant 1789.

De 1790 à 1802 la condition des écoles et des maîtres est déplorable : le passé est détruit, le présent est stérile en dépit des discours et des projets de *Lakanal**, député de l'Ariége et membre du comité d'instruction publique sous la Convention. Il faut de longs efforts et du temps pour rétablir les écoles.

Aussitôt après la Restauration, nous voyons se réveiller dans le département le zèle pour la fondation ou la réorganisation des écoles.

Citons-en un exemple. Le 20 juillet 1816, le conseil municipal de Tarascon, « regardant unanimement l'état pitoyable où se trouve l'instruction primaire en cette ville, comme un objet qui appelle la sollicitude et requiert l'allocation et le plus prompt emploi des fonds commerciaux »..., désirant « hâter de tous les moyens la restauration de ces anciennes écoles publiques dont une longue expérience a fait sentir les avantages.., et où, moyennant un traitement modique accordé aux instituteurs sur les fonds communs, les enfants des familles aisées et ceux de l'artisan réunis étaient instruits gratuitement des principes de la religion, formés à l'éducation, au calcul et même aux premiers principes de la grammaire française et latine, et de plus surveillés hors de l'enceinte des écoles, conduits aux offices de la paroisse et tenus dans une régularité et une subordination de tous les jours et de toutes les heures », vote une somme de 1200 fr. pour établir trois écoles, une pour les tout jeunes enfants, une autre primaire mais pouvant préparer au collége pour les garçons, enfin une école de filles.

Voici à partir de 1829 les renseignements officiels que fournissent les statistiques ministérielles.

	COMMUNES dépourvues d'écoles.	NOMBRE D'ÉCOLES publiques.	NOMBRE D'ÉCOLES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES Garçons.	NOMBRE D'ÉLÈVES Filles.
1812	...	82	»	»	
1822	...	83	»	»	
1829	233	130	»	3 255	
1832	170	190	29	6 636	
1833	?	72	125	7 588	
1837	137	200	54	7 716	2 016
1840	?	219	77	9 504	3 005
1850	?	288	60	10 256	4 859
1863	1	364	62	12 487	7 627
1866	»	406	67	10 799	9 095
1872	»	562	37	32.304	
1876	»	605	45	19 913	15 180

2. État actuel de l'instruction primaire. — Un coup d'œil sur les chiffres qui précèdent suffit pour mesurer la marche du progrès dans ce département, qui est aux prises avec de si sérieux obstacles.

Nombre et répartition des écoles publiques. — Toutes les communes sont actuellement pourvues d'une ou de plusieurs écoles ; 17 petites communes sont légalement réunies à une autre pour l'entretien d'une école. On compte 605 écoles publiques ; sur ce nombre il y a 527 laïques, 78 congréganistes, 173 écoles de garçons, 160 écoles de filles, 170 écoles mixtes, enfin 102 écoles de hameau.

Gratuité. — 50 écoles publiques et 9 écoles libres sont absolument gratuites. Mais, dans les écoles payantes, la proportion des élèves admis gratuitement est de 20 561 enfants sur 30 000 environ, soit une proportion des deux tiers.

Population des écoles publiques. — En 1876, les écoles publiques ont compté 32 371 élèves inscrits dont 12 731 filles seulement, soit seulement 39 filles contre 61 garçons. Cette différence, bien que notablement atténuée par le nombre de filles instruites dans les établissements libres (V. ci-dessous), est encore un reste de l'infériorité marquée de l'instruction des femmes.

Population scolaire de 6 à 13 ans. — Il y a dans les écoles de toute nature 13 402 garçons et 11 190 filles de 6 à 13 ans, en tout 24 592 enfants, soit 81 garçons sur 100 de cet âge et 73 filles seulement.

Maisons d'école. — Pour apprécier les progrès accomplis à cet égard, il ne faut pas oublier que ce département avait presque tout à faire : en 1864, sur 300 maisons d'école en nombre rond, 190 étaient portées sous la rubrique officielle : « nullement convenables. » D'ailleurs les communes ne possédaient que 97 de ces maisons. Aujourd'hui 280 communes sont propriétaires de leur maison d'école, mais le nombre des bâtiments jugés impropres à leur destination est encore de près de 200.

Personnel enseignant des écoles publiques. — Le corps enseignant se répartit comme il suit :

	Laïques.	Congréganistes.	Total.
Instituteurs titulaires..	332	10	342
— adjoints...	63	26	89
Institutrices titulaires.	134	70	204
— adjointes.	20	33	53

Au point de vue des titres de capacité, on compte :

	Brevetés.	Non brevetés.
Instituteurs laïques.....	395 soit 100 °/₀	0 soit 0 °/₀
— congréganistes.	4 —	11 —
Institutrices laïques.....	154 —	100 —
— congréganistes.	19 —	18 —

Salles d'asile. — Le développement de cette utile institution est assez lent ; en 1864 l'Ariége avait 7 salles d'asile ; 9 en 1867 ; aujourd'hui il n'a encore que 10 salles d'asile publiques (dont 9 dirigées par des religieuses munies de la lettre d'obédience) et de plus 5 salles d'asile libres, dont 2 laïques. Ces établissements reçoivent ensemble 3 570 enfants. L'Ariége comptant 22 communes de plus de 2 000 habitants, il semblerait naturel que les salles d'asile y fussent plus nombreuses.

Ecoles libres. — Le déclin de l'enseignement primaire libre depuis un demi-siècle est bien marqué. Les établissements et le nombre de leurs élèves ont diminué de moitié de 1840 à 1872 ; il s'est un peu relevé depuis. Il y a aujourd'hui 45 écoles libres, dont 25 congréganistes. C'est du reste l'enseignement des garçons qui a complétement disparu comme industrie privée : il ne reste que 4 écoles libres de garçons, comptant ensemble 273 élèves. Les écoles libres de filles en ont 2 478.

Cours d'adultes. — Le succès des cours d'adultes démontre l'énergie et la valeur morale des habitants de ces rudes contrées et leur désir de s'instruire ; il n'en existe pas en 1841 ; on en compte 20 au 1er janvier 1864, 77 en 1865, 291 en 1866, 323 en 1867, 273 en 1867. — 271 de ces cours sont gratuits : c'est le secret de leur force et de leur succès ! La dépense totale pour la création et l'entretien de ces écoles improvisées était en 1868 de 3600 environ ; les communes en avaient voté la moitié, les braves instituteurs ont payé l'autre de leur bourse sans parler de leurs fatigues, le ministre de l'instruction l'a dit avec raison et justice : « le denier de la veuve n'était pas plus méritoire. »

Depuis la guerre de 1870-71, les cours d'adultes ne paraissent pas avoir autant décliné dans l'Ariége que dans la plupart de nos départements. On en comptait 426 en 1872 et 401 en 1876, avec une population scolaire de :

	Hommes.	Femmes.	Total.
En 1872.....	7 823	1 741	9 564
En 1876.....	»	»	9 781

Degré d'instruction des conjoints et des conscrits. — En 1867 l'Ariége figurait encore avec la teinte la plus noire et sous le n° 81 parmi ceux de nos départements où plus de la moitié des conscrits étaient illettrés. Il a eu en moyenne 605 conscrits sachant au moins lire, sur 1000 pour la période de 1867 à 1873. Bien qu'il ait réduit depuis trente ans de 211 pour 1000 en moyenne le nombre des conscrits illettrés, il n'a pas avancé aussi vite que la plupart de nos départements, puisqu'il est le 79e, tandis qu'il était il y a trente ans et même vingt ans le 74e.

En 1875, sur 1891 mariages, 530 hommes et 1164 femmes n'ont pu signer leur nom. Ce dernier chiffre se passe de commentaire et corrobore tristement ce que nous avons dit plus haut sur la nécessité de mieux pourvoir à l'instruction des filles, puisque, après tout ce qu'on a fait depuis quelques années, plus des trois cinquièmes des femmes sont encore incapables de signer leur nom.

Ecoles normales. — Une école normale d'institutrices laïques est une des premières institutions dont ce département a besoin pour l'aider à élever le niveau si bas encore de l'instruction primaire. Le cours normal dirigé par les religieuses, à Pamiers, est loin de suffire aux besoins du département, puisqu'il ne fournit en moyenne que 5 ou 6 institutrices par an.

L'Ariége possède depuis 1834 une école normale d'instituteurs, qui fournit annuellement 12 instituteurs environ.

Institutions auxiliaires. — Parmi les institutions qui ont aidé dans certains départements au développement de l'instruction populaire, l'Ariége n'en possède qu'un petit nombre. Il a 61 bibliothèques scolaires (6458 volumes, 7223 prêts).

Il possède un *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, qui ne contient que les documents officiels.

Il aurait besoin d'introduire ou de développer les caisses des écoles, les certificats d'études, les conférences pédagogiques, etc.

Libéralités du conseil général. — Toutes les lacunes se combleront avec le temps, et aussi, hâtons-nous de le dire, grâce aux constants efforts des autorités et du personnel enseignant, dont les membres laïques et congréganistes rivalisent de zèle.

Le conseil général, par des subventions aussi larges que le lui permet un budget des plus restreints (43 000 fr. de dépenses obligatoires, environ 12 000 fr. sur les fonds départementaux), vient en aide aux communes pour l'acquisition et l'entretien des maisons d'école, du mobilier des classes, des bibliothèques scolaires ; il fonde des bourses à l'école normale, au cours normal de filles, dans les trois colléges communaux, à l'orphelinat de Pamiers, à l'école d'horticulture de Versailles ; il accorde des secours aux anciens instituteurs non retraités, etc.

Le département de l'Ariége est donc entré résolûment dans les voies du progrès ; il a trop fait déjà pour qu'on doute de ce qu'il fera, aujourd'hui que l'instruction du peuple est, de l'aveu de tous, le salut du pays. [L. Maggiolo.]

ARISTOTE. — Pour des indications générales sur la doctrine de ce grand philosophe, V. IIe PARTIE, au mot *Philosophie* (Histoire de la). Nous n'en parlons ici qu'au point de vue pédagogique.

Aristote, dont le génie encyclopédique a touché à toutes les sciences, n'a point négligé les questions d'éducation : elles avaient leur place marquée dans le beau traité de la *Politique*, à côté des profondes études consacrées aux lois, aux constitutions sociales. De plus, en faisant d'Aristote le maître d'Alexandre, les circonstances imposèrent à l'attention du philosophe, devenu précepteur, le sujet vers lequel l'avait déjà conduit le cours de ses méditations.

L'éducation donnée par Aristote au futur conquérant de l'Asie fut trop vite interrompue par les nécessités de la politique et de la guerre pour porter tous ses fruits. Aristote ne dirigea réellement le jeune prince que pendant quatre années, de 13 à 17 ans (343-340). Il lui apprit à aimer la poésie, à respecter les poètes, particulièrement Homère, qui devint son auteur favori, et dont les œuvres ne le quittaient jamais. Il l'initia à l'histoire naturelle : durant ses campagnes d'Asie, Alexandre prenait soin d'envoyer à son maître des collections de plantes et d'animaux. Enfin il lui enseigna à estimer la science : Alexandre ne cessa pas de s'intéresser aux travaux d'Aristote, s'il est vrai qu'il ait écrit la lettre que nous a conservée Plutarque, et où se révèle, en même temps que l'égoïsme orgueilleux d'un maître du monde, une admiration sincère pour la science : « Je n'approuve pas que vous ayez publié vos œuvres *acroamatiques* * (c'est-à-dire les connaissances qui, réservées aux initiés de l'école, ne devaient pas être communiquées au vulgaire). En quoi donc serons-nous supérieurs aux autres hommes, si les sciences que vous m'avez apprises deviennent communes à tout le monde ? Quant à moi, j'aimerais mieux encore surpasser les hommes par la science que par la puissance. »

Aristote ne quitta Alexandre et la Macédoine que pour se rendre à Athènes, où il fonda, vers 335, l'école de philosophie destinée à devenir si fameuse sous le nom de Lycée. Les historiens nous ont conservé quelques traits de l'organisation de cette école : un chef, renouvelé tous les dix jours, était chargé de la discipline ; des banquets périodiques réunissaient les élèves ; Aristote faisait par jour deux leçons, ou plus exactement deux promenades, puisqu'il avait l'habitude d'enseigner en marchant : l'une de ces leçons s'adressait aux élèves les plus avancés, et traitait des questions les plus ardues ; l'autre avait un caractère plus facile et plus populaire.

De cet enseignement varié et puissant sortirent les grands ouvrages d'Aristote et particulièrement la *Politique*, dont le cinquième livre est consacré tout entier à l'éducation.

Le premier principe de la pédagogie d'Aristote, c'est qu'il faut distinguer trois moments, trois degrés dans le développement de l'homme : 1° la vie physique ; 2° l'instinct ; 3° la raison. Par suite, il faut graduer, selon ces trois échelons de l'existence, la progression des exercices et des études. La naissance du corps précède celle de l'âme, et dans l'âme elle-même il y a deux parties, la partie irrationnelle, la partie raisonnable : la formation de l'une devance celle de l'autre. L'éducateur doit respecter cet ordre naturel, s'occuper du corps avant de songer à l'âme, développer l'instinct avant de s'adresser à l'intelligence, bien qu'en définitive il ne forme le corps que pour l'âme, et n'excite les instincts que pour préparer les voies à la raison. Il y a là comme une première esquisse de ce que les modernes ont appelé l'*éducation progressive*.

Comme Rousseau dans l'*Émile*, Aristote détaille les soins qu'il importe de donner à la première enfance. Il veut d'ailleurs, comme Platon, qu'on prépare l'éducation de l'enfant, même avant sa naissance, en soumettant les mariages à une réglementation minutieuse, en prescrivant aux mères, durant leur grossesse, le régime qu'elles doivent suivre ; car, dit-il, « les enfants ne ressentent pas moins les impressions de la mère que les fruits ne tiennent du sol qui les nourrit. »

L'enfant sera nourri par sa mère. Le lait est la seule nourriture qui lui convienne, le lait, et non pas le vin : allusion sans doute à quelque coutume étrange du temps. Faut-il laisser à l'enfant la liberté de ses mouvements ? Aristote cite à ce propos des peuples qui, pour empêcher que les membres si délicats des nouveau-nés ne se déforment, emploient des machines qui assurent à ces petits corps un développement régulier : premier essai d'orthopédie. Aristote d'ailleurs ne conclut guère sur cette question. Plus affirmatif sur d'autres points, il demande, par exemple, qu'on habitue les enfants à l'impression du froid, et semble approuver l'usage des peuples qui les plongent de bonne heure dans des bains d'eau froide.

De deux à cinq ans l'éducation de l'enfant sera entièrement négative. On ne lui enseignera rien directement : on se contentera de le préparer à ce qu'il doit apprendre plus tard. « Tout dans l'éducation des enfants doit être disposé en vue des travaux qui les attendent. Que leurs jeux mêmes soient donc comme les ébauches des exercices auxquels ils se livreront dans un âge plus avancé. » Deux autres traits nous frappent dans le plan d'Aristote. D'une part, il demande que les enfants fréquentent le moins possible la société des esclaves. D'autre part, il désire qu'on ne les mène pas aux farces satyriques et à la comédie. Sachant combien il est important de veiller aux paroles et aux images qui frappent les sens de l'enfant, il veut soustraire son âme aux impressions dangereuses que lui apporterait soit la licence du théâtre, soit la vulgarité des esclaves.

C'est à cinq ans seulement que commence l'enseignement. Pendant deux années cependant l'enfant se contentera encore d'assister aux leçons, sans qu'elles s'adressent directement à lui. Après ce surnumérariat scolaire, s'ouvre l'instruction réelle, qui s'étendra jusqu'à vingt et un ans.

Aristote n'en a pas tracé le plan par années, ni même par périodes. Mais il a saisi avec sa perspicacité habituelle quelques-unes des questions générales que soulève l'art de l'éducation. Il y a, dit-il, trois choses à se demander : 1° est-il nécessaire d'imposer une règle, une discipline à l'enfance ? 2° l'éducation doit-elle être donnée par l'Etat, d'après des méthodes uniformes, ou abandonnée aux famil-

les? 3° enfin sur quels objets faut-il diriger les études?

Sur le premier point, Aristote se contente de faire remarquer que l'éducation est nécessaire, parce qu'elle forme les mœurs, et que les mœurs affermissent les États. Il n'y a pas de vie sociale sans éducation, et l'éducation changera de caractère selon qu'elle sera donnée dans une société aristocratique ou démocratique.

Dans la seconde question, Aristote, d'accord avec les tendances générales de l'antiquité, se déclare partisan de l'éducation publique et commune. Il se plaint que l'usage contraire se soit introduit dans quelques cités grecques, et que l'éducation y soit laissée à la discrétion des familles. Ce n'est pas qu'Aristote tombe dans les excès de Platon: il ne songe pas à enlever l'enfant à ses parents dès sa naissance; il le leur confie jusqu'à sept ans. Mais, à partir de cet âge, il veut que les enfants soient soumis à une éducation identique et par conséquent publique. Le but, en effet, est le même pour tous les citoyens : il faut apprendre la vertu. De plus, c'est une erreur de croire que le citoyen s'appartienne entièrement à lui-même : il fait partie de l'État. Le particularisme dans l'éducation équivaut à la ruine de l'État, puisqu'il y supprime cette unité morale sans laquelle l'unité matérielle n'est qu'un vain nom.

Sur l'objet de l'enseignement, Aristote s'est borné à des généralités. Le principe qui le guide, c'est qu'il faut rejeter de l'éducation toutes les occupations, arts ou sciences, qui sont inutiles pour former l'homme à la pratique de la vertu : non-seulement les arts mécaniques qui déforment le corps et nuisent à l'élévation de la pensée, mais « les sciences libérales elles-mêmes, lorsqu'elles sont poussées trop loin et étudiées avec un excès de curiosité, surtout avec l'intention de s'en faire un moyen d'existence. » Aristote obéit ici aux préjugés de l'antiquité, et considère comme servile, comme indigne d'un homme libre, tout ce qui a un caractère d'utilité pratique et matérielle. Les hommes libres doivent être des hommes de loisir : il faut par conséquent que l'éducation les prépare à occuper leur loisir, en étudiant des choses, non pas utiles et nécessaires, mais simplement belles. « La préoccupation exclusive des idées d'utilité ne convient ni aux âmes nobles ni aux esprits libres. »

Quelles sont donc ces études désintéressées, seules dignes de l'homme libre? Il y en a quatre : la gymnastique, la grammaire, la musique et le dessin. D'après Aristote, ces exercices et ces études doivent être abordés, non pas simultanément et à la fois, mais successivement et à tour de rôle : système qu'il nous est difficile de comprendre.

C'est de la musique surtout que se préoccupe Aristote, de la musique prise dans son sens propre. Elle n'est pas seulement un passe-temps honnête, un plaisir délicieux : à ce titre cependant elle mériterait deja d'être introduite dans l'éducation, car, dit Aristote, en dépit de l'opinion des Spartiates, on ne peut juger des mérites de la musique et jouir des plaisirs qu'elle procure qu'à la condition d'avoir personnellement quelque science musicale. Mais, en outre, la musique a ce pouvoir singulier d'exercer sur les cœurs une influence morale. Elle peut modifier les affections, les passions, parce qu'elle est capable de les représenter et par suite de les inspirer. Cette opinion sur les effets moralisateurs de la musique n'est pas seulement l'opinion d'Aristote et, en général, des anciens, qui disaient que, pour relâcher ou pour réformer les mœurs d'un peuple, il suffit d'ajouter ou de supprimer une corde à la lyre : elle a été souvent reproduite dans les temps modernes. Napoléon Ier, par exemple, écrivait de Milan aux inspecteurs du Conservatoire de musique : « De tous les beaux-arts la musique est celui qui a le plus d'influence sur les passions, celui que le législateur doit le plus encourager. Un morceau de musique *moral*, et fait de main de maître, touche immanquablement le sentiment, et a beaucoup plus d'influence qu'un bon ouvrage qui convainc la raison sans influer sur nos habitudes. » Sans aller jusqu'à proclamer la supériorité de la musique sur les livres comme instrument de culture morale, Aristote s'aventurait déjà beaucoup quand il lui attribuait la puissance d'inspirer la vertu. « Cela est inconcevable, » comme le dit Montesquieu, même quand on réfléchit que, chez les Grecs, la musique était toujours associée à la parole, à la poésie.

Ce serait juger peu équitablement Aristote que de borner son rôle pédagogique aux vues théoriques, incomplètes et écourtées, que contient *la Politique*. Il faut évidemment joindre à l'analyse de cette esquisse inachevée le souvenir de l'admirable enseignement dont le Lycée fut le théâtre. Forte discipline logique, tempérée par l'habitude de l'observation et par l'étude des faits, admiration et critique intelligente des beautés de l'éloquence et de la poésie, connaissances physiques et recherches d'histoire naturelle, science politique considérée soit dans la réalité des constitutions, soit dans l'idéal des doctrines, histoire et philosophie : rien ne manquait au programme des études. L'éducation morale était à la hauteur de l'éducation intellectuelle. Nul n'a mieux parlé de la justice qu'Aristote. « La justice, dit-il, c'est le bien d'autrui. Ni l'astre du soir, ni l'étoile du matin, n'inspirent autant de respect. » Et cependant la justice elle-même ne suffit pas : la vie sociale exige une autre vertu qu'Aristote appelle l'*amitié*, ce qui est un autre nom pour ce que le christianisme appelle la charité.

C'est encore par son respect et son amour de la famille, par sa critique du communisme de Platon, qu'Aristote a bien mérité de l'art de l'éducation. Avec quelle finesse il montre que dans une société sans famille les affections humaines s'évanouiraient « comme la saveur de quelques gouttes de miel disparaît dans une vaste quantité d'eau. » Et il ne se contente pas, au nom de la nécessité sociale, de relever la famille, il sait aussi l'organiser avec sagesse. L'autorité y appartient au mari, mais cette autorité est un pouvoir républicain, non un pouvoir royal, à l'égard de la femme ; un pouvoir royal, non un pouvoir despotique, à l'égard des enfants. Consolider la famille, en resserrer les liens, en régler les rapports, on ne saurait rendre un meilleur service à l'éducation des hommes.

Pour ces raisons diverses, Aristote mérite d'être compté parmi les maîtres de la pédagogie. Son seul tort, c'est de ne pas s'être affranchi des préjugés sociaux de son temps, et d'avoir conçu l'éducation dans le plan étroit des cités grecques. L'instruction morale et non utilitaire, libérale et non professionnelle, qu'il propose aux hommes libres, n'est faite que pour une petite minorité : elle n'est même possible que parce que la majorité en est exclue. Les esclaves, les travailleurs, chargés du soin de nourrir les hommes libres et de leur créer des loisirs, ne participent pas plus à l'éducation qu'ils ne participent à la liberté ou à la propriété : et voilà pourquoi, si nous voulons admirer à notre aise la pédagogie d'Aristote, il est nécessaire de la détacher de son cadre, pour la considérer en elle-même, en dehors de ce régime social qui, sous les apparences de la liberté de quelques-uns, n'était que l'oppression et l'abêtissement du plus grand nombre.

[G. Compayré.]

ARITHMÉTIQUE. — Il n'est pas nécessaire d'insister sur l'importance de cette étude. Indispensable à tous par ses applications usuelles, l'arithmétique est de plus une discipline incomparable pour l'intelligence. Aussi à ce double titre est-elle ins-

crite partout aujourd'hui et à tous les degrés dans les programmes de l'enseignement primaire. Nous énumérons ci-dessous les prescriptions législatives des divers pays, avant d'aborder l'examen des méthodes.

1. **Législation.** — PAYS ÉTRANGERS. — Dans un certain nombre de programmes scolaires, le mot d'*arithmétique* est pris en un sens général, pour désigner d'abord l'étude du calcul élémentaire, ensuite les notions d'arithmétique théorique et appliquée susceptibles d'entrer dans l'enseignement populaire.

A ce titre, l'arithmétique figure au nombre des objets *obligatoires* de l'instruction primaire à tous les degrés, en Hongrie, en Espagne, en Angleterre, en Ecosse, en Hollande, en Italie, en Russie, aux Etats-Unis. Ailleurs, et spécialement en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Danemark, en Suède, en Norvége, dans la Suisse allemande, le mot de *calcul* est employé comme équivalent de celui d'arithmétique, et en tient la place dans les programmes primaires. La ville de Brême et le Portugal font une distinction entre l'arithmétique, terme réservé pour les opérations plus compliquées que les quatre règles, et le simple calcul (*Rechnen, Contar*); l'enseignement du *calcul* s'y donne par conséquent au degré inférieur, et celui de l'*arithmétique* au degré supérieur de l'école primaire. — V. *Calcul*.

FRANCE. — Le calcul élémentaire fait partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire; l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques est comprise dans les matières facultatives (L. 15 mars 1850, art. 23.)

L'arithmétique est comprise dans le programme d'enseignement des écoles normales primaires. (Décr. 2 juillet 1866, art. 1er.)

Les aspirants et aspirantes au brevet de capacité doivent, dans les épreuves écrites, donner la solution raisonnée d'un ou de plusieurs problèmes d'arithmétique comprenant l'application des nombres entiers et l'usage des fractions. Il est accordé une heure pour cette composition. (Arr. 3 juillet 1866, art. 14.)

Des questions orales leur sont posées sur l'arithmétique et le système métrique (*ibid.*, art. 15).

[E. de Resbecq.]

2. **Méthodes et programmes.** — L'enseignement de l'arithmétique qu'admettent les divers degrés de l'instruction primaire ne diffère que par l'étendue et par les méthodes qu'il convient d'y appliquer suivant l'âge et les connaissances de l'auditoire à qui l'on s'adresse. Mais tous ces programmes, différents dans la forme, convergent vers un but commun, qui est de donner aux élèves une connaissance raisonnée de la science du calcul. Nous allons en indiquer les grands traits, en distinguant quatre degrés : *Cours élémentaire*, *cours moyen*, *cours supérieur des écoles primaires*, et *cours des écoles normales*.

COURS ÉLÉMENTAIRE.

Ce cours ne comprend que « les quatre règles sur les nombres entiers et l'étude élémentaire du système des poids et mesures. »

1. L'enseignement, dans ce cours, s'adressant à de très jeunes enfants, on devra éviter les définitions abstraites. On n'opérera, autant que possible, que sur des nombres concrets. Il n'est pas nécessaire pour cela que les élèves aient vu le système métrique; ils savent tous que le pain et la viande se vendent au kilogramme, que les étoffes se mesurent au mètre, que le temps s'évalue en heures, etc.: cela suffit pour fournir au maître les nombres concrets dont il aura besoin. L'idée première de chaque opération devra être introduite à propos d'un petit problème d'application usuelle, dans lequel on ne devra pas craindre trop de simplicité. — On inaugurera, dès le début s'il se peut, l'usage du calcul de tête, à l'aide de petits problèmes, très simples sans doute, mais variés et multipliés; un quart ou un tiers de la durée de la classe devra être consacré à cet exercice, qui donnera aux enfants une grande facilité pour leurs études ultérieures en arithmétique.

2. Quoique la plupart des enfants qui entrent au cours élémentaire sachent déjà compter plus ou moins, il est nécessaire de reprendre la numération; elle ne devra pas être poussée au delà du nombre *mille*. Le meilleur moyen d'apprendre aux enfants à compter consiste à leur faire compter effectivement des objets semblables, comme des pois, des noisettes, ou de simples bûchettes analogues à des allumettes et que l'on a taillées d'avance. Des paquets de dix bûchettes liées ensemble serviront à introduire l'idée des dizaines; et dix paquets semblables, réunis en un seul, donneront l'idée d'une centaine, etc. Si le maître dispose d'un *boulier-compteur*, il lui sera facile de montrer comment dix boules de la première rangée sont remplacées par une boule de la seconde, comment dix boules de la seconde rangée sont remplacées par une boule de la troisième, et ainsi de suite. C'est dans cette dépendance des diverses unités que consiste tout notre système de numération. On exercera longtemps les élèves à énoncer un nombre, connaissant les diverses unités dont il se compose, ou à décomposer un nombre énoncé en ses différentes unités; et ce n'est que lorsque les élèves seront rompus à ce double exercice de numération parlée que l'on abordera la numération écrite, qui ne présentera plus dès lors aucune difficulté.

3. On introduira l'idée d'*addition* en faisant additionner effectivement des objets semblables formant plusieurs groupes qui auront été comptés séparément; on reconnaîtra ainsi que l'addition n'est que l'application de la numération. — On construira, ou, ce qui est préférable, on fera construire aux élèves la *table d'addition*, et on la leur fera apprendre imperturbablement par cœur. Quand ils la sauront bien, on leur fera exécuter l'addition de plusieurs nombres d'un chiffre chacun, comme 3 et 5, 8; et 7, 15; et 1, 16; et 9, 25; et 8, 33. On pourra alors aborder l'addition des nombres de plusieurs chiffres et on en fera l'application à de petits problèmes usuels. — La preuve se fera en additionnant de bas en haut, si l'on a d'abord additionné de haut en bas.

4. L'idée de la *soustraction* pourra être introduite en séparant d'un groupe d'objets semblables précédemment comptés une portion de ce groupe, que l'on comptera, ainsi que le reste. A l'aide de la table d'addition on exercera les enfants à soustraire un nombre d'un chiffre d'un nombre d'un ou deux chiffres au plus; et, quand ils y seront exercés, on pourra aborder la soustraction de deux nombres quelconques. Quand le chiffre inférieur surpasse le chiffre supérieur, on n'aura pas recours à la méthode de l'emprunt, qui peut devenir incommode dans beaucoup de cas; on ajoutera 10 au chiffre supérieur, et, en passant à la colonne suivante à gauche, on ajoutera l'unité au chiffre inférieur. — On appliquera la règle de la soustraction à des problèmes très simples. La preuve de la soustraction se fera en additionnant le reste et le plus petit nombre.

5. La *multiplication* n'est autre chose qu'une addition dans laquelle tous les nombres à ajouter sont égaux; après avoir introduit ainsi l'idée de multiplication en opérant sur de petits nombres, on fera construire aux élèves, et apprendre par cœur la table de multiplication. Quand ils la sauront bien, on pourra aborder la multiplication d'un nombre de deux chiffres par un nombre d'un seul, celle d'un nombre de trois chiffres par un nombre d'un seul, enfin la multiplication de deux nombres de deux ou trois chiffres chacun. On s'en servira pour faire

résoudre de petits problèmes pratiques très élémentaires.

On montrera sur un tableau analogue à celui-ci :

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

qu'un produit de deux facteurs est indépendant de l'ordre de ces facteurs; et l'on utilisera cette propriété pour faire la preuve de la multiplication.

6. La *division* n'est autre chose qu'une série de soustractions dans lesquelles le nombre à soustraire est toujours le même; on le fera aisément comprendre sur de petits nombres; par exemple 6 peut être soustrait 4 fois du nombre 24; le quotient de 24 par 6 est donc 4. Mais, en considérant le tableau ci-dessus, on voit que si l'on voulait partager 24 en 6 parties égales, chacune d'elles serait égale à 4; d'où une autre manière de considérer la division. On habituera les enfants à ces deux points de vue de la division, en les exerçant sur la table de multiplication précédemment apprise. On pourra alors aborder la division d'un nombre de trois chiffres par un nombre d'un seul, et celle d'un nombre de trois chiffres par un nombre de deux, en se fondant sur l'idée de partage, qui est la plus commode pour établir la règle de la division. On appliquera la division à quelques problèmes usuels. La preuve se fera en observant que, quel que soit le point de vue sous lequel on envisage l'opération, le produit du diviseur par le quotient doit toujours être égal au dividende, si l'opération se fait sans reste; et à ce produit augmenté du reste, s'il y en a un.

7. Quand la division aura été étudiée, on pourra proposer aux élèves de petits problèmes récapitulatifs dans lesquels ils auront à effectuer plusieurs des quatre opérations.

Il est bien entendu que, pendant toute l'étude des quatre opérations, on multipliera les exercices de calcul de tête, en en graduant la difficulté d'après les résultats obtenus, sans que toutefois ces exercices puissent jamais devenir une fatigue pour les élèves.

8. L'étude du *système métrique* exige impérieusement que l'on mette sous les yeux des élèves, soit les mesures elles-mêmes, soit un tableau qui les représente en vraie grandeur. Il ne suffit pas d'ailleurs de leur montrer les mesures, il faut leur faire voir comment on s'en sert, il faut leur faire mesurer des longueurs, exécuter des pesages, etc., afin d'éviter l'aridité d'une étude abstraite.

Le point délicat de cette étude est de faire bien comprendre aux élèves que le décimètre carré, par exemple, n'est pas le dixième du mètre carré, mais bien le centième; que le décimètre cube n'est pas le dixième du mètre cube, mais bien le millième. Il faut reconnaître que c'est là le côté faible de la nomenclature du système métrique; on devra donc y insister, y revenir souvent, en s'aidant, s'il est possible, de modèles propres à ce genre de démonstration, comme ceux qui font partie du *compendium métrique*, de l'*appareil Level*, du *nécessaire Carpentier*, etc.

Comme les élèves du cours élémentaire n'ont point vu les nombres décimaux, il faudra nécessairement ajourner toutes les explications et toutes les applications qui conduiraient à des nombres de cette espèce.

COURS MOYEN.

Ce cours embrasse, outre les matières comprises dans le cours élémentaire, les opérations sur les nombres décimaux, les principaux caractères de divisibilité, le calcul des fractions ordinaires, les règles de trois, d'intérêt, d'escompte, et une étude plus approfondie du système métrique.

9. Le caractère de l'enseignement doit être un peu moins élémentaire : on pourra faire moins constamment usage des méthodes intuitives recommandées dans le cours de l'année précédente; cependant on devra toujours opérer, autant que possible, sur des unités concrètes et choisir comme exemples des problèmes d'une application usuelle.

On étendra la numération à des nombres quelconques; toutefois il ne paraît pas utile d'aller au delà des milliards ou billions. Dans l'addition, on pourra donner pour exemple, au besoin, des colonnes de vingt ou trente nombres, mais des nombres de quatre à cinq chiffres suffiront; il ne faut pas que les opérations proposées deviennent un labeur sans intérêt. Dans la multiplication, on remarquera le cas où les facteurs sont terminés par des zéros. — On examinera le cas analogue dans la division.

10. L'étude des *nombres décimaux* ne doit être abordée, selon nous, que lorsque les élèves sont suffisamment exercés sur le calcul des nombres entiers. Avant d'entamer les opérations, on insistera sur la numération décimale, sur les changements qu'amène le déplacement de la virgule, sur la faculté d'écrire des zéros à la droite, etc.

L'addition et la soustraction des nombres décimaux n'offrent aucune difficulté. Dans la multiplication, il faudra remarquer que le sens de l'opération a changé : multiplier un nombre par 0,75 par exemple, c'est répéter 75 fois la 100e partie de ce nombre; et cette opération porte le nom de multiplication parce qu'elle résout les problèmes analogues à ceux qui exigeraient une multiplication s'il s'agissait de nombres entiers; il sera aisé de le faire comprendre par des exemples simples.

Dans la division, ce qu'il y a de plus commode est d'appeler *quotient* un nombre qui, multiplié par le diviseur, donne pour produit le dividende. On ne distinguera que deux cas : celui où le diviseur est entier, et celui où il est décimal; on ramène le second cas au premier, en supprimant la virgule du diviseur et multipliant le dividende, par 10, 100, 1000, etc., selon que le diviseur avait 1, 2, 3 décimales, etc. On ne craindra pas de multiplier les exemples de multiplication ou de division, en résolvant des problèmes d'un intérêt pratique.

11. On aura à démontrer que *multiplier un nombre par un produit de deux facteurs revient à multiplier successivement par chacun de ces facteurs*. On connaît la démonstration. Pour faire voir, par exemple, que multiplier 5 par 12 revient à multiplier 5 par 4, et le produit par 3, on forme le tableau suivant :

5 5 5 5
5 5 5 5
5 5 5 5

qui renferme 3 lignes contenant chacune 4 fois le nombre 5, ou 4 colonnes renfermant 3 fois ce même nombre; le résultat doit rester le même de quelque façon que l'on fasse l'addition.

On aura ensuite à exposer les caractères de divisibilité par 2, 3, 4, 5, 6 et 9, ce qui n'offre aucune difficulté; et l'on se servira du caractère de divisibilité par 9 pour faire la preuve de la multiplication et de la division.

12. Le calcul des *fractions ordinaires* exige quelques notions préliminaires. Les élèves n'ont vu que les fractions décimales : l'idée générale de fraction ne peut être encore nettement formée dans leur esprit. Pour introduire cette idée, les moyens intuitifs pourront être utiles. Si, par exemple, on divise une règle en 12 parties égales, et qu'on prenne la longueur de la règle pour unité, ses divisions fourniront des longueurs représentant : $\frac{1}{12}$; $\frac{2}{12}$ ou $\frac{1}{6}$; $\frac{3}{12}$ ou $\frac{1}{4}$; $\frac{4}{12}$ ou $\frac{1}{3}$; $\frac{5}{12}$; $\frac{6}{12}$ ou $\frac{1}{2}$; $\frac{7}{12}$; $\frac{8}{12}$ ou $\frac{2}{3}$; $\frac{9}{12}$ ou $\frac{3}{4}$; enfin $\frac{11}{12}$. On s'en servira

pour faire comprendre ce que c'est qu'une fraction, le rôle de ses deux termes, les différentes formes dont une même fraction est susceptible. On montrera comment, à l'aide des caractères de divisibilité précédemment étudiés, on peut souvent réduire une fraction à une expression plus simple; mais on ne recherchera pas sa *plus simple expression :* cette recherche doit être réservée pour le cours supérieur. Dans la réduction des fractions au même dénominateur, on indique la simplification qui se présente quand l'un des dénominateurs, ou un multiple simple de ce dénominateur, est divisible par tous les autres; mais la recherche du *plus petit dénominateur commun* sera également réservée pour le cours supérieur.

Ces préliminaires établis, l'addition et la soustraction n'offriront plus de difficulté. Dans le cas où l'on a à soustraire d'un nombre entier accompagné d'une fraction un autre nombre entier accompagné d'une fraction, il peut arriver que la fraction qui accompagne le plus petit nombre soit la plus grande ; dans ce cas, après avoir réduit les deux fractions au même dénominateur, il faut ajouter à la plus petite une unité, sous la forme d'une fraction de même dénominateur, effectuer la soustraction devenue possible, et augmenter d'une unité le plus petit des deux nombres entiers.

13. Pour faire comprendre la *multiplication*, on fera ce que l'on a déjà fait à l'occasion de la multiplication des fractions décimales ; on partira de cette définition que multiplier, par exemple, un nombre par $\frac{3}{4}$, c'est en répéter 3 fois le quart ; et l'on justifiera, comme plus haut, le nom de multiplication donné à cette opération, en remarquant qu'elle résout des problèmes analogues à ceux qui exigeraient une multiplication s'il s'agissait de nombres entiers. — Dans la *division* on regardera le quotient comme le nombre par lequel il faudrait multiplier le diviseur pour avoir le dividende.

14. Les *règles de trois*, *d'intérêt*, *d'escompte*, etc., devront être traitées par la méthode de l'unité. Il sera nécessaire de multiplier les applications. Mais, dans le choix des problèmes, le maître devra faire en sorte que la proportionnalité sur laquelle le problème s'appuie soit réelle. Ainsi le prix d'une étoffe est généralement proportionnel au nombre de mètres qu'elle contient, le produit d'une fontaine est proportionnel au temps écoulé, etc. ; mais il n'est pas toujours exact de supposer que, toutes choses égales d'ailleurs, le prix d'un mur soit proportionnel à la hauteur ou le prix d'un fossé proportionnel à sa profondeur ; si la hauteur dans le premier cas, la profondeur dans le second, dépassant une certaine limite, la nature du travail peut changer de telle sorte que son prix dépasse de beaucoup celui que la proportionalité suppose. Les trois quarts des problèmes que l'on a l'habitude de proposer sur les *ouvriers* supposent ainsi une proportionnalité qui n'est admissible que si les dimensions considérées ne varient qu'entre d'étroites limites.

La *règle d'alliage* devra être traitée dans ce cours, mais en se bornant au problème direct.

15. Dans l'étude du *système métrique*, on devra, puisque les élèves ont vu le calcul des nombres décimaux, insister sur les changements d'unités. Un bon exercice consiste à faire écrire un nombre décimal, tel que 4,075 par exemple et à le faire énoncer en prenant successivement le 4 pour des mètres, pour des mètres carrés, pour des mètres cubes, pour des litres, pour des kilogrammes, pour des hectares. Si un élève subit cette épreuve sans se tromper, on peut être sûr qu'il sait son système métrique.

L'exposé de ce système comporte quelques détails sur le titre des monnaies ; cette matière fournit des problèmes intéressants, mais qui exigent une certaine attention.

A la suite du système métrique, on place d'ordinaire des notions sur la mesure du temps. C'est une occasion de donner aux enfants une idée des nombres complexes. Mais la comparaison des mesures anciennes et nouvelles fait partie du cours supérieur.

COURS SUPÉRIEUR.

16. Indépendamment des matières enseignées dans le cours moyen, le cours supérieur comprend les nombres premiers, la recherche du plus grand commun diviseur et du plus petit multiple commun ; la conversion des fractions ordinaires en fractions décimales ; les rapports, les proportions, les règles de société, et des notions d'arithmétique appliquée, telles que les rentes, les actions industrielles, la caisse d'épargne.

Dans la révision que l'on fera des quatre opérations principales, on pourra, on devra même mener de front les nombres entiers et les nombres décimaux ; ce rapprochement, qui eût été prématuré dans le cours moyen, sera tout à fait à sa place dans celui-ci.

On continuera, comme dans les deux cours précédents, à multiplier les exercices de calcul de tête, mais il sera à propos de faire connaître aux élèves les principaux procédés qui constituent spécialement le *calcul mental*. Soit, par exemple, à multiplier 37 par 19, on multiplie 37 par 20, ce qui se fait en doublant et mettant un zéro à droite, et donne 740 ; il faut alors retrancher 37 ; au lieu de cela, on retranche 40 et l'on rajoute 3, ce qui donne 703. Les artifices de ce genre, qui semblent allonger le calcul, l'abrégent au contraire, parce que le calcul se trouve ramené à des opérations très simples, en quelque sorte intuitives, et qu'il est facile de se rendre familières.

17. Dans l'étude des nombres premiers, on se bornera à ce qui est strictement nécessaire pour la recherche du plus grand commun diviseur et du plus petit multiple commun ; encore ces matières, qui ne sont pas absolument obligatoires, ne devront-elles être abordées que si les élèves sont suffisamment préparés.

Dans les proportions, on n'insistera que sur la propriété fondamentale, relative aux produits des extrêmes et des moyens, et sur le calcul d'un des termes quand les trois autres sont connus. Dans les suites de rapports égaux, on se bornera à cette propriété que la somme des antécédents est à la somme des conséquents comme un antécédent quelconque est à son conséquent ; on établira facilement la proposition avec des termes entiers, et il suffira de la vérifier pour des termes fractionnaires. Les règles d'intérêt, d'escompte, de société pourront être traitées comme application des proportions et des suites de rapports égaux. — Dans les questions de mélange ou d'alliage, on devra traiter quelques problèmes inverses, tels que celui-ci : *On a* 60 *hectolitres de blé à* 25 *fr. ; combien faut-il y ajouter d'hectolitres à* 19 *fr., pour faire un mélange valant* 21 *fr. l'hectolitre.* Les questions de ce genre se résolvent en remarquant que ce que l'on perd sur la meilleure qualité en la vendant au prix moyen, on doit le regagner sur la qualité inférieure vendue à ce même prix moyen.

Les problèmes d'application sur les rentes, les actions industrielles, la caisse d'épargne, n'offrent point de difficulté nouvelle, et ne demandent que de l'attention. Mais ces problèmes sont intéressants, et il y a avantage à les multiplier.

18. Le système métrique devra être étudié un peu plus à fond que dans le cours moyen. On insistera sur la comparaison des mesures de volume et de capacité, sur celle des poids et des volumes d'eau correspondants, sur la valeur et le poids des monnaies, en un mot sur tous les rapprochements propres à faire pénétrer dans l'esprit des élèves la

connaissance approfondie du système légal des poids et mesures.

Dans ce cours, la comparaison des anciennes mesures aux nouvelles sera naturellement à sa place ; on exercera les élèves à se servir des tableaux de conversion. On pourra leur donner une idée des nombres complexes, mais uniquement pour faire ressortir les avantages du système décimal.

COURS DES ÉCOLES NORMALES.

19. Le cours d'arithmétique dans une école normale doit naturellement être consacré à la révision détaillée et approfondie du cours supérieur. Il comprend en outre la racine carrée et la racine cubique, dont la pratique s'est même introduite dans plusieurs écoles. — Pour aborder théoriquement la racine carrée, il faut avoir étudié la composition du carré d'un nombre contenant des dizaines et des unités. On exposera la théorie de la racine carrée des nombres entiers et des nombres décimaux, ainsi que la racine carrée d'une fraction ordinaire ; mais il est inutile de s'arrêter à calculer la racine d'un nombre à moins d'une fraction de la forme $\frac{1}{n}$, comme $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{30}$; c'est un hors-d'œuvre dont on n'a aucun besoin dans la pratique.

On peut faire des observations analogues sur la racine cubique, sur laquelle il n'est pas d'ailleurs nécessaire d'insister beaucoup, attendu que c'est à l'aide des logarithmes que l'on calcule ordinairement cette racine.

20. Mais il y a un point sur lequel il nous paraît essentiel d'insister auprès des élèves-maîtres : nous voulons parler du choix et de la préparation des exemples à donner dans les cours qu'ils seront chargés de faire. Tout le secret de cette préparation consiste dans l'emploi des opérations inverses. Si l'on veut, par exemple, préparer une division qui présente quelque circonstance particulière sur laquelle on veut appeler l'attention des élèves. il faut se donner le quotient et le diviseur ; on forme alors le dividende par multiplication, en ajoutant, si l'on veut, au produit, un nombre moindre que le diviseur, afin d'obtenir un reste.

Si l'on veut choisir des fractions dont la somme donne un nombre entier, on prendra un nombre entier, que l'on réduira en fraction, en prenant un dénominateur facilement décomposable en facteurs premiers ; on partagera ensuite le numérateur en parties ayant chacune, s'il est possible, des facteurs communs avec le dénominateur. Prenons, par exemple, le nombre 2, qui revient à $\frac{36}{18}$; on peut décomposer 36 en 7, 8, 9 et 12; on pourra donc prendre les fractions $\frac{7}{18}$, $\frac{8}{18}$, $\frac{9}{18}$, $\frac{12}{28}$, qui reviennent à $\frac{7}{18}$, $\frac{4}{9}$, $\frac{1}{2}$ et $\frac{2}{3}$.

Si l'on veut préparer un exemple de règle de mélange, par exemple de blés de qualités différentes, on se donnera les prix des deux qualités à mélanger et le prix moyen; et l'on prendra les nombres d'hectolitres des deux espèces de blé, dans le rapport inverse des différences entre les prix extrêmes et le prix moyen.

Si l'on veut préparer un exemple de racine carrée dans lequel la racine contienne un zéro, par exemple, 2,307, on se donnera cette racine, on l'élèvera au carré, et l'on ajoutera, si l'on veut obtenir un reste, un nombre inférieur ou tout au plus égal au double de la racine choisie.

C'est par de tels moyens qu'on fait naître à volonté les circonstances sur lesquelles on veut appeler l'attention des élèves; et avec un peu d'exercice, on acquiert facilement l'habitude de ce mode de préparation.

Voir l'article *Arithmétique* dans la IIe PARTIE.

[H. Sonnet.]

ARITHMOMÈTRE OU MACHINE A CALCULER. — N'ayant pas à parler dans ce Dictionnaire des machines de grand prix à l'usage des géomètres, des industriels, des banquiers, des architectes ou des savants, telle que l'arithmomètre de M. Thomas (de Colmar), nous nous bornons à renvoyer pour les arithmomètres d'école primaire aux mots *Abaque* et *Boulier*.

En Belgique, on s'est appliqué dans ces dernières années à construire sous le nom d'*arithmomètres* des appareils facilitant l'étude complète de la numération et du système métrique, et par conséquent représentant en nature non-seulement des longueurs linéaires, mais des surfaces et des volumes. Les plus connus sont ceux de MM. Pétry, Tecquienne, Colin, Arens, Féron, et surtout celui de M. Martinot, instituteur à Nismes (Namur). Voici le principe de dernier : Les unités simples sont représentées par mille petits cubes d'un centimètre de côté; les dizaines par une rangée de 10 de ces petits cubes, en forme de *réglette;* les centaines par dix réglettes ou une *planchette* de cent cubes. Le *mille* est figuré par le décimètre cube. Il est facile, avec cet ingénieux appareil, de faire exécuter *de visu* des calculs relativement très-compliqués sur ces cubes et ces parallélipipèdes, au lieu d'opérer sur les chiffres. Rappelons seulement les réserves que nous croyons devoir faire (V. *Boulier*) à l'emploi trop prolongé de l'enseignement par les yeux.

ARMÉE (Enseignement dans l'). — Pour la FRANCE et la BELGIQUE, V. *Ecoles régimentaires* (p. 786) et *Enfants de troupe*.

ANGLETERRE. — C'est en 1811 que le duc d'York introduisit dans l'armée anglaise un système d'instruction élémentaire pour les soldats et pour leurs enfants (on sait que, dans l'armée anglaise, beaucoup de soldats ont une famille).

Les instituteurs pour l'armée sont formés dans une école normale fondée en 1846 à Chelsea, et à laquelle est attachée une école modèle pour les exercices pratiques. L'instruction des élèves-instituteurs dure un an et demi : un an à l'école normale, et six mois à l'école modèle ; l'école normale est ouverte aux jeunes gens, soit militaires, soit civils, âgés de 20 à 25 ans, qui réussissent à l'examen de concours pour les admissions, examen qui a lieu tous les six mois. Les matières enseignées à l'école normale de Chelsea sont l'arithmétique, la géométrie (les 4 premiers livres d'Euclide), l'algèbre, les logarithmes, la trigonométrie, l'histoire sainte, la grammaire, la géographie, l'histoire d'Angleterre, l'histoire de l'Inde anglaise et des autres colonies britanniques, la calligraphie, la chimie, le dessin, la musique et la lecture.

Les écoles de régiment sont destinées, les unes aux enfants, les autres aux adultes.

A chaque brigade d'artillerie, à chaque régiment de cavalerie, et à chaque bataillon d'infanterie, sont attachés un instituteur et une institutrice, pour l'éducation des sous-officiers et soldats et de leurs enfants. A l'instituteur sont adjoints un certain nombre d'aides-soldats, à proportion du chiffre des adultes et des soldats auxquels il doit donner l'enseignement ; l'institutrice a aussi des aides, prises d'ordinaire parmi les élèves les plus âgées. Lorsque des troupes sont détachées de leurs régiments en brigades, on forme des écoles de détachement dirigées par des aides salariés ; ces écoles restent sous la surveillance de l'instituteur attaché au quartier général. Toutes les écoles de régiment et écoles détachées éparses sur le territoire du vaste empire britannique, sont placées sous l'autorité du directeur général de l'éducation militaire, qui a sous ses ordres un inspecteur des écoles de l'armée, des inspecteurs-adjoints, et des sous-inspecteurs. Les écoles sont inspectées deux fois par an par le sous-inspecteur du district dans lequel sont stationnés les régiments, et rapport est fait par le sous-inspecteur à l'inspecteur en chef. Les sous-inspecteurs sont choisis dans les rangs des

instituteurs, en sorte qu'ils sont, par une longue expérience personnelle, au fait de tous les détails de l'organisation dont ils ont à surveiller la marche.

L'école pour les enfants se divise en deux degrés : l'école élémentaire, où l'on enseigne la lecture, l'écriture, l'orthographe et le chant ; et l'école supérieure, où les branches d'enseignement sont : la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'histoire d'Angleterre, le chant, la géographie, la grammaire et et quelquefois la géométrie et l'algèbre. L'école de l'après-midi, tenue par l'institutrice, est appelée « école industrielle » ; elle est fréquentée par les jeunes enfants, et par les grandes filles de l'école de l'instituteur ; on y enseigne différents travaux d'aiguille, et une somme annuelle de 5 shillings est allouée à chacun des enfants au-dessus de 4 ans pour achat de matériaux. Les objets confectionnés sont distribués entre les enfants, à titre de récompense. Les heures d'école sont de 7 à 12 le matin et de 2 à 4 l'après-midi.

Pour l'instruction religieuse, elle est donnée de la manière suivante : le matin, à l'ouverture de l'école, l'instituteur fait une prière et explique ensuite la Bible durant une demi-heure ; cette leçon n'est pas obligatoire pour les élèves qui n'appartiennent pas à la même confession que l'instituteur. Deux jours par semaine, une heure est consacrée à une leçon de religion donnée par les chapelains des diverses confessions ; ordinairement l'un de ces jours est réservé aux garçons et l'autre aux filles.

Dans les écoles d'adultes, il y a quatre degrés, à chacun desquels correspond un *certificat* spécial. La fréquentation de l'école est obligatoire pour toutes les recrues jusqu'à ce qu'elles aient obtenu un certificat de 4e classe, c'est-à-dire du degré inférieur : les connaissances exigées pour ce certificat sont les 4 règles simples de l'arithmétique, ainsi que la lecture et l'écriture. La possession d'un certificat de 3e classe qualifie le soldat pour l'obtention du grade de caporal : les connaissances exigées sont l'arithmétique (règles composées et réduction des monnaies), la lecture et l'écriture sous dictée. Pour passer sergent, il faut posséder un certificat de 2e classe ; les connaissances requises sont l'arithmétique (fractions), la lecture et l'écriture sous dictée (capacité d'écrire des « ordres de service »). Enfin, pour devenir officier, il faut posséder un certificat de 1re classe, qui s'obtient à la suite d'un examen satisfaisant sur les branches obligatoires suivantes : arithmétique générale, orthographe, rédaction d'une lettre sur un sujet donné, et sur une au moins des branches suivantes : histoire d'Angleterre, géographie générale, algèbre, trigonométrie plane, mécanique, arpentage, géométrie pratique, fortifications, dessin, levée de plans, chimie, une langue moderne, européenne ou orientale.

Les heures des leçons dans les écoles d'adultes varient suivant les armes, la station, et le service des troupes ; mais généralement elles ont lieu de quatre à cinq heures et demi de l'après-midi.

SAXE (royaume). — Il existe à Dresde et à Königstein des écoles de garnison, destinées aux enfants des sous-officiers et soldats : l'école de Dresde comprend 4 classes successives. Il y a en outre à Kleinstruppen un établissement destiné à l'éducation des orphelins militaires.

SUISSE. — Les hommes astreints au service militaire passent un examen devant des experts pédagogiques, sur les branches suivantes : lecture, composition ou dictée ; calcul mental et par ecrit ; géographie, histoire et constitution de la Suisse. Ceux dont l'examen est insuffisant sont tenus, pendant toute la durée de leur cours d'instruction militaire, de suivre les leçons de l'école complémentaire. Dans cette école, organisée spécialement pour les recrues illettrées, l'enseignement doit être donné par des instituteurs capables ; il comprend la lecture, l'écriture et l'arithmétique. L'organisation de l'enseignement est laissée à la sagacité de l'instituteur.

Les jeunes gens qui, avant l'arrivée au service, ont fréquenté, pendant au moins un an, une école au-dessus de l'école primaire et possédent un certificat d'études peuvent être dispensés de l'examen (Règlement fédéral 28 sept. 1875).

ARNAULD (Antoine). — V. *Port-Royal*.

ARNDT (Ernest-Maurice). — Nous n'avons à mentionner ici le célèbre patriote allemand (né en 1769, mort en 1860) que pour la moindre partie de ses œuvres. Arndt n'a pas seulement, par ses *Chants patriotiques* et par ses *Contes*, exercé une influence éducatrice sur la jeunesse allemande, il a directement abordé le problème pédagogique dans des *Fragments sur l'éducation de l'homme* (en allemand, Altona, 1805) suivis en 1819 d'un supplément *sur l'éducation des femmes*, et dans son *Plan d'éducation et d'instruction d'un prince* (Berlin, 1813). Ce qui fait l'originalité pédagogique de ces écrits, c'est une juste réaction contre la partie artificielle et chimérique de l'*Emile*. Arndt replace l'enfant dans le milieu naturel, dans le monde et dans la société, au lieu de le supposer dans des conditions exceptionnelles et irréalisables. La première institutrice, c'est la mère, et Arndt, ici comme en plusieurs autres points de doctrine, se rencontre avec Pestalozzi. Ainsi, il voit et exprime très bien la nécessité d'aller graduellement dans l'éducation du sensible à l'intelligible, du concret à l'abstrait. Esprit juste, observateur attentif de la nature humaine, et se bornant d'ailleurs à des vues générales sur la question, Arndt n'a pas de peine à signaler les écueils où Pestalozzi lui-même, où ses disciples surtout, sont tombés plus tard, par exemple l'abus des prétendus exercices d'intuition qui deviennent puérils et ne sont pas enfantins. Par une de ces vues philosophiques dont il ne faut pas exagérer l'importance, mais qui résument parfois de longues observations, Arndt distinguait trois forces qui doivent concourir à l'éducation et trois périodes dont chacune est le règne principal d'une de ces forces : 1° l'*amour*, qui gouverne l'enfant pendant le premier âge, pendant la période de l'éducation maternelle ; 2° la *contrainte* ou l'*autorité*, qui, représentée par le père et le professeur, s'exerce pendant la deuxième période ; 3°, la *liberté* ou la *raison*, qui est en quelque sorte le *self government* de l'intelligence et qui permet au jeune homme de continuer et d'achever lui-même l'œuvre de son éducation sans autre contrainte que celle qu'il s'imposera volontairement.

ARNOLD (Thomas). — Né en 1795 dans l'île de Wight, Arnold étudia à l'Université d'Oxford, fit de nombreux voyages en France, en Italie et en Allemagne et fut recteur de la « Rugby school » de 1827 à 1842, année de sa mort.

Cet homme, très célèbre en Angleterre et en Allemagne comme pédagogue, ne s'est cependant jamais occupé spécialement de la réforme de l'enseignement et n'a pas trouvé de méthode nouvelle. Mais c'était une intelligence d'élite, un homme de cœur et de caractère, un chrétien convaincu. Un tel homme ne pouvait manquer d'avoir sur les jeunes esprits placés sous sa direction un grand ascendant moral et de leur communiquer sa foi, qui consistait surtout en un vif sentiment de la justice et de la vérité. Il voulait faire des chrétiens et des hommes ; les contemporains disent qu'il y réussit et que les jeunes gens sortis de son école se faisaient remarquer par leur esprit sérieux, réfléchi, par leur attachement au devoir. Il cherchait moins à accumuler les connaissances dans l'esprit des élèves, qu'à leur fournir les moyens d'en acquérir eux-mêmes. « Il faut, disait-il, tenir constamment en éveil, faire travailler l'esprit de l'enfant : c'est par lui et non à lui que la leçon doit se faire ; l'action pédagogique s'exerce du dedans et non du de-

hors. » Tout en subordonnant les études classiques à l'éducation morale et religieuse, il ne négligeait pas l'étude des langues, de l'histoire, des sciences. Jeune de cœur, il comprenait et aimait la jeunesse, il prenait volontiers part aux jeux de ses élèves.

En résumé, grande et belle individualité, qu'il est utile d'étudier de près. Nous recommandons particulièrement la lecture de sa biographie : *Stanley, The life and correspondance of Thom. Arnold.* 2 vol., 6e édit. Londres, 1846. [G. Calame.]

ARNOLDI (Joh. Ludwig). — Pasteur allemand, né vers 1730, qui, ayant été chargé de l'éducation d'un jeune sourd-muet, fils d'un seigneur hessois, obtint un succès complet et partagea dès lors son temps entre les fonctions évangéliques et l'instruction de quelques enfants sourds-muets. Partisan de la prononciation artificielle et de la méthode qui consiste à faire lire le mouvement des lèvres, il développa ses vues dans une *Instruction pratique pour apprendre aux sourds-muets à parler et à écrire* (Giessen.)

De même que Kerger, il fait du dessin l'auxiliaire de toutes ses leçons, même de la grammaire et de l'histoire sainte. Il tenait aussi un journal où il recueillait les observations que lui suggéraient ses élèves ainsi que quelques-unes de leurs lettres naïves. [S. Maire.]

ARPENTAGE. — L'arpentage ou art de mesurer les terrains est regardé dans presque tous les pays comme une des connaissances usuelles recommandées, sinon imposées, aux instituteurs.

1. **Législation.** — PAYS ÉTRANGERS. — L'arpentage figure comme article distinct dans le programme officiel des écoles normales en Autriche, en Saxe, en Italie, en Belgique ; dans la plupart des pays, il est rattaché à la géométrie pour les écoles normales, au système métrique pour les écoles primaires supérieures.

FRANCE. — L'arpentage fait partie des matières facultatives de l'enseignement primaire (L. 15 mars 1850, art. 23), du programme d'études des écoles normales (Décr. 2 juillet 1866) et de la première série d'épreuves pour l'obtention du brevet facultatif (Arr. 3 juillet 1866, art. 17.)

Il arrive assez fréquemment que des instituteurs utilisent à leur profit les connaissances qu'ils ont acquises pendant le cours de leurs études et se livrent à des opérations d'arpentage qui sont pour eux une source de bénéfices. L'administration de l'instruction publique a toujours admis que l'interdiction prononcée par l'article 32 de la loi du 15 mars 1850 ne portant que sur les professions commerciales ou industrielles, on ne pouvait défendre à un instituteur de se livrer à l'arpentage et au lever des plans, pourvu que ce travail accessoire eût toujours lieu en dehors du temps consacré aux classes et ne nuisît en rien à leur préparation. Cette jurisprudence, admise sous la législation antérieure à la loi du 15 mars 1850, a été consacrée sous l'empire de cette loi par un grand nombre de décisions ministérielles rendues après avis conforme du conseil supérieur.

L'arrêté du 15 janvier 1877, relatif à l'exécution de l'article 3 de la loi du 19 juillet 1875, sur le traitement des instituteurs et institutrices publics, porte que les fonctionnaires qui exercent en vertu de l'un des titres pouvant suppléer au brevet de capacité, d'après l'article 25 de la loi du 15 mars 1850, doivent, pour bénéficier de l'augmentation de 100 francs attachée au brevet complet, subir des épreuves complémentaires écrites et orales sur les matières du brevet complet non comprises dans le titre dont ils sont porteurs.

Doivent en conséquence être examinés sur l'arpentage : les candidats pourvus du diplôme de bachelier ès lettres, de bachelier ès sciences complet ou restreint, du certificat d'admission à l'Ecole normale supérieure, à l'Ecole navale, aux écoles des mineurs de Saint-Etienne et d'Alais, à l'École des Chartes, et enfin les candidats pourvus du certificat de stage délivré conformément à l'article 47 de la loi du 15 mars 1850 ou du titre de ministre non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'État. [L. Armagnac.]

2. **Méthodes et Programmes.** — L'arpentage est la science pratique de la mesure des terres. L'étude de l'arpentage a été introduite dans les écoles normales non-seulement pour étendre l'instruction des élèves-maîtres et leur fournir une application intéressante des notions de géométrie qu'ils ont acquises à l'école, mais encore pour leur offrir un moyen de se rendre utiles plus tard dans les communes, et de se créer ainsi une ressource à ajouter aux modestes émoluments de l'instituteur. Ce n'est donc pas une étude purement théorique ; c'est surtout au point de vue pratique que l'arpentage doit être enseigné. Il ne suffit pas, par exemple, que les élèves-maîtres connaissent les instruments employés ; il faut qu'ils en acquièrent le maniement, qu'ils sachent les vérifier, les mettre en station, et en tirer dans toutes les circonstances le meilleur parti possible.

L'arpentage comprend trois parties principales : 1° le lever des plans, borné aux opérations les plus simples, mais embrassant les notions les plus essentielles sur le nivellement, le tracé des plans et leur réduction ; 2° la mesure des terres, ou arpentage proprement dit ; 3° la division des héritages ou partage des terres, auquel on rattache d'ordinaire le bornage, ou la rectification des limites. A la suite d'un cours d'arpentage, on a l'habitude de placer quelques notions pratiques sur la mesure des bois en grume, et sur le jaugeage des fûts, parce que l'arpenteur est souvent consulté sur ces matières.

Dans l'arpentage ce n'est pas la surface même des terres que l'on mesure, mais leur projection horizontale, que l'on appelle aussi leur *base productive*, parce que l'on admet que, les végétaux croissant toujours dans la direction verticale, le produit de la culture est proportionnel, non pas à l'étendue réelle des terres, mais à leur projection sur un plan horizontal. Cette opération qui substitue à la surface réelle sa projection horizontale, porte le nom de *cultellation* (de *cultellare*, aplanir).

C'est donc de cette projection que l'on a à lever le plan. On peut employer pour cela divers instruments et diverses méthodes. On peut faire le lever à la chaîne seule, quand la surface à mesurer est découverte, sensiblement plane, et accessible dans son intérieur. Le plus souvent on emploie simultanément la chaîne et l'équerre d'arpenteur ; cette méthode s'applique à presque à tous les cas. Cependant, si l'étendue du terrain à lever est considérable, on substituera avantageusement à l'équerre, le graphomètre, qui est plus précis, ou la planchette dont l'emploi se prête à des opérations rapides. La boussole est rarement employée pour lever les grandes lignes d'un plan ; mais on l'emploie volontiers pour le lever des détails. Quand le terrain sur lequel on opère est fortement accidenté, il devient nécessaire d'en faire le nivellement pour tenir compte des hauteurs relatives des points principaux. Enfin, une fois la minute du plan obtenue sur le terrain même, il est nécessaire de mettre ce plan au net, et souvent on peut avoir besoin d'en faire une copie à une échelle différente ; il faut que l'arpenteur soit exercé à ces opérations, et qu'il connaisse par conséquent les signes conventionnels adoptés pour représenter les lieux habités, les rivières, les ponts, les canaux, les routes, etc., ainsi que les teintes conventionnelles à l'aide desquelles on représente les diverses natures de terrains et les différentes cultures.

L'arpentage proprement dit est une application

des principes géométriques sur la mesure des aires. Les formes qu'on rencontre le plus souvent sont le triangle, le parallélogramme, le trapèze, les polygones convexes ou à angles rentrants. Quelquefois une partie du contour du terrain à mesurer est une ligne courbe, plus ou moins sinueuse ; on peut, par des opérations détaillées, ramener ce cas à celui d'un contour polygonal, en considérant la courbe comme une ligne brisée ; on peut aussi, dans beaucoup de cas, lui substituer une ligne droite : c'est ce que l'on appelle la méthode de l'*emprunt*, parce qu'elle consiste à prendre, d'un côté de cette droite, des parties du terrain que l'on lui restitue de l'autre côté.

La division des héritages est un problème indéterminé. Mais il arrive souvent qu'il se détermine par quelque circonstance particulière, comme un chemin qui doit servir de limite à deux parts, un puits qui doit être accessible à toutes, etc. Si toutes les terres qui forment l'héritage à partager sont de même valeur, la division est une opération purement géométrique. Mais il arrive souvent que l'héritage se compose de parcelles de terrain de valeurs très distinctes ; il faut alors opérer le partage en tenant compte des différences de valeur, mission délicate qui exige non-seulement une parfaite impartialité, mais du tact, de la prudence, un grand esprit de conciliation.

La rectification des limites est une opération qui s'exécute, du consentement des parties intéressées, pour substituer à une limite tortueuse et incommode pour la culture une limite rectiligne. On y parvient à l'aide d'un procédé analogue à la méthode de l'emprunt.

Le détail de ces diverses opérations se trouvera aux articles spéciaux de la IIe PARTIE.

La mesure des bois en grume et le jaugeage des tonneaux ne font évidemment pas partie de l'arpentage. Mais l'arpenteur qui est au courant de ces opérations géométriques est appelé à rendre souvent de grands services dans la commune qu'il habite, et tout ce qui peut contribuer à accroître l'influence légitime de l'instituteur est, en définitive, profitable à l'instruction primaire. [H. Sonnet.]

ARRÊTS DES PARLEMENTS RELATIFS AUX PETITES ÉCOLES. — Depuis le XVe siècle, les parlements, auxiliaires dévoués de la royauté, exercent sur les écoles, à tous les degrés, une juridiction qui plus d'une fois excite les plaintes et les réclamations de l'Université. Le 27 mai 1446, Charles VII lui avait attribué le jugement des causes, différends et conflits : en 1554, une contestation s'élève entre Barthélemy Dupré, boursier au collége d'Autun et le chantre de Paris, au sujet de l'annexion d'une petite école à un collége. On plaide devant le Parlement qui, le 7 février 1555, met les parties hors de cause. Cependant l'arrêt prescrit au chantre de proscrire les écoles buissonnières ou furtives, qui se tiennent *derrière les buissons et hors de la ville*, pour obvier aux inconvénients « qu'il en pourrait advenir par la mauvaise et pernicieuse doctrine que l'on pourrait donner aux petits enfants ».

Après le concile de Trente, plusieurs évêques ne se hâtent pas de pourvoir, conformément aux ordres *du concile*, aux prébendes préceptorales ; les parlements les y contraignent par des arrêts. On discute le texte des constitutions, la cause est portée devant le Parlement : un arrêt du 4 mars 1566 détermine la portée des obligations de l'évêque. « Il ne doit pas seulement dresser et instituer des séminaires et des colléges, il faut qu'outre les grandes écoles il y ait une maison séparée pour l'instruction gratuite des enfants et abécédaires. »

Dans quelques villes « où les gages sont payés par les habitants », les maires ou les consuls cherchent à établir des maîtres avec une autorisation écrite de l'évêque. Un arrêt du Parlement d'Orléans (7 juin 1597) maintient au *scolastique* le droit de recevoir et instituer les maîtres et maîtresses dans le diocèse. — Le 26 mars 1597, le même Parlement maintient au scolastique la connaissance de tout ce qui concerne le fait des écoles et des personnes qui les composent.

Un arrêt rendu à l'audience de la grand-chambre du Parlement de Paris (23 janvier 1680) porte défense aux échevins de la ville d'Amiens de s'immiscer et prendre connaissance du fait des écoles, sous quelque prétexte que ce soit et maintient les curés de ladite ville au droit d'établir des écoles de charité, sans prendre lettres d'attache de l'écolâtre.

Le 8 octobre 1682, le Parlement, *usant de l'autorité qu'il plaît au roi de leur donner pour protéger la puissance et la juridiction des évêques,* fait défense à la nommée Foulon d'enseigner dans le diocèse de Meaux : Messire Jacques-Bénigne Bossuet, par son ordonnance du 20 août 1682, avait refusé à cette maîtresse le droit d'ouvrir une école à la Ferté-Gaucher, nonobstant l'autorisation qu'elle en avait reçue du curé, Nicolas de Brie.

Le 15 mars 1688, un arrêt du Parlement de Paris fait *très expresses inhibitions et défenses* aux maîtres de recevoir des filles à leurs écoles et aux maîtresses de tenir des garçons. Les peines édictées sont sévères ; l'arrêt à intervenir sera lu et publié par les carrefours et aux prônes des grandes messes. Le 19 mai 1628, le Parlement avait déjà frappé les écoles mixtes et de plus défendu aux maîtres et aux maîtresses de se pourvoir par devant d'autres juges que ledit chantre pour leurs différends concernant l'exercice des petites écoles.

L'exécution des ordonnances et jugements rendus par le scolastique appartient aux juges royaux, mais c'est au Parlement que l'appel est porté.

Il serait facile de multiplier les citations de ce genre ; celles-ci suffisent pour montrer la sollicitude avec laquelle les Parlements veillaient à la prospérité des petites écoles.

[L. Maggiolo.]

ARRÊTÉ. — On désigne sous ce nom les décisions prises par les autorités administratives, ministres, préfets, sous-préfets, maires, pour assurer l'exécution des lois et règlements. Les décisions rendues en matière contentieuse par les conseils de préfecture portent aussi le nom d'arrêtés.

Les arrêtés sont obligatoires tant qu'ils n'ont pas été réformés par l'autorité supérieure. Ils ne sont valables que lorsqu'ils sont pris sur une matière sur laquelle le fonctionnaire qui les a rendus avait droit de statuer. Les arrêtés préfectoraux ou municipaux s'appliquant à un particulier ne produisent effet que lorsqu'ils lui ont été notifiés.

Les *avis* * que les préfets et conseils de préfecture sont tenus de donner en certains cas à l'autorité supérieure prennent quelquefois la forme des arrêtés. Ils sont alors désignés sous le nom d'avis administratifs ou d'avis en forme d'arrêtés. Ces décisions ne peuvent être attaquées par la voie contentieuse, car, malgré leur forme solennelle, elles ne contiennent qu'un simple avis, que l'autorité supérieure est toujours libre de suivre ou de repousser. [L. Armagnac.]

ARRONDISSEMENT. — L'arrondissement, subdivision du département, est une circonscription administrative et judiciaire instituée par le décret du 22 janvier 1790, sous le nom de District, supprimée par la Constitution de l'an III, et rétablie par la Constitution de l'an VIII, sous le nom qu'elle porte actuellement.

Il y a en France 362 arrondissements, non compris l'Algérie, qui en compte 15.

Le nombre de ces divisions administratives varie avec la grandeur du département et l'importance de sa population. Un certain nombre de départements n'en ont que trois ; le Nord en a sept.

La loi du 15 mars 1850, article 20, décida qu'il y aurait dans chaque arrondissement un inspec-

teur de l'enseignement primaire nommé par le ministre, d'où le nom d'inspecteurs d'arrondissement donné quelquefois à l'inspecteur primaire. Le paragraphe suivant de cet article portait néanmoins que, sur l'avis du conseil départemental, deux arrondissements pourraient être réunis pour l'inspection.

Ces dispositions ne furent pas immédiatement et complétement appliquées. Le décret du 22 août 1854 intervint pour restreindre le nombre des inspecteurs primaires. « Il y a, disait l'article 24, un inspecteur primaire par arrondissement. L'inspecteur d'académie exerce les fonctions d'inspecteur primaire pour l'arrondissement chef-lieu ; il a pour auxiliaire dans cette partie de son service un des inspecteurs primaires d'arrondissement, qu'il désigne annuellement à tour de rôle, et qui reçoit pour cette mission temporaire un supplément de traitement dont la quotité est fixée par le ministre de l'instruction publique. »

On reconnut promptement les inconvénients de ce système et un nouveau décret du 21 juin 1858 rétablit les anciennes prescriptions. Ce ne fut cependant qu'à partir du 1er janvier 1868 qu'il y eut définitivement un inspecteur primaire par arrondissement.

Il existe quelques exceptions à cette règle :

Dans les départements de l'Ain et de la Gironde, deux arrondissements peu étendus ont été réunis à une autre circonscription d'inspection primaire : ce sont Gex (Ain) et Lesparre (Gironde), le premier réuni à l'arrondissement de Nantua, le second à celui de Blaye.

Au contraire, un certain nombre de départements possèdent plus d'inspecteurs primaires que d'arrondissements, en raison, soit de leur population, soit de leur étendue. En voici le tableau :

Marne, arrondissement d'Epernay, un second inspecteur résidant à Sézanne.

Bouches-du-Rhône, Marseille, deux inspecteurs résidant à Marseille.

Jura, arrondissement de Lons-le-Saunier, deux inspecteurs résidant à Lons-le-Saunier.

Haute-Saône, arrondissement de Vesoul, un second inspecteur à Luxeuil.

Gironde, Bordeaux, un inspecteur urbain et un inspecteur rural, résidant à Bordeaux.

Côte-d'Or, arrondissement de Dijon, deux inspecteurs résidant à Dijon.

Nord, arrondissement de Lille, deux inspecteurs résidant à Lille.

Aisne, arrondissement de Laon, deux inspecteurs résidant à Laon.

Isère, arrondissement de Grenoble, deux inspecteurs, résidant l'un et l'autre à Grenoble (2e circonscription : La Mure.)

Rhône, trois inspecteurs pour la ville de Lyon, un inspecteur pour les communes rurales.

Haute-Garonne, Toulouse, deux inspecteurs résidant à Toulouse, un pour la ville, le second pour les communes rurales.

Tarn, arrondissement de Castres, deux inspecteurs en résidence à Castres.

La Seine a seize inspecteurs primaires.

L'Algérie n'en a que deux par département.

Une augmentation de crédit, portée au budget de 1878, permettra de créer, dans quelques départements, de nouveaux emplois d'inspecteur primaire.

[L. Armagnac.]

ARRONDISSEMENT (Conseils d'). — V. la section qui les concerne dans l'article *Conseils*.

ART. — Dans l'antiquité, c'était surtout par l'art que se faisait l'éducation. Le corps se formait par des exercices que l'on comprenait sous le nom de *gymnastique*, mais qui étaient placés comme sous la direction supérieure du dieu auquel on attribuait l'invention de la lyre et presque de la musique même ; l'esprit se formait par des exercices qu on réunissait sous le nom de musique, où la musique, en effet, au sens où nous prenons encore ce mot, avait été d'abord presque tout, associée à la poésie, et où elle garda toujours une importance prépondérante. Les anciens, en effet, attribuaient à la musique une puissance singulière pour modifier les sentiments et pour façonner en quelque sorte l'âme, ce qui était le but qu'on assignait à l'éducation.

Chez les modernes, l'art, au sens le plus général, joue encore un rôle assez considérable dans l'éducation des classes supérieures. Car on peut dire que l'objet principal de ce qu'on appelle l'éducation classique est d'initier ceux qui la reçoivent à la connaissance des beautés de la poésie et de l'éloquence antiques, par conséquent de familiariser avec l'art des anciens et de former ainsi le goût.

Pour l'éducation des classes inférieures il n'en est pas de même. Dans nos cadres d'instruction primaire, à part une petite place faite au chant, et une autre, parmi les matières facultatives, au dessin d'imitation placé à la suite du linéaire, on ne voit rien qui témoigne qu'on ait voulu que la considération de ce qui est beau ou laid fût pour quelque chose dans l'éducation populaire, et que les classes laborieuses fussent initiées, même dans une faible mesure, aux éléments du goût et à ceux de l'art. L'éducation populaire, chez les modernes, est constituée presque tout entière d'un point de vue d'utilité matérielle, comme si pour les classes laborieuses, vouées à des travaux de nécessité, l'instruction devait consister uniquement ou presque uniquement à fournir les moyens de s'en acquitter d'une manière plus fructueuse, et que, pour atteindre ce but même, on n'eût que faire d'art et de goût.

Cependant, en premier lieu, la vie, dans les classes inférieures, n'est pas tellement vouée aux nécessités professionuelles qu'une place ne puisse s'y trouver pour des pensées d'un autre ordre. On n'a pas cru que l'instruction morale et religieuse dût leur être refusée. C'est à la fois comme un utile auxiliaire de cette instruction et comme un délassement que le chant a été compris, sinon toujours, au moins très souvent, dans le programme des écoles primaires.

Pourquoi ne fait-on dans une telle voie que ces seuls pas ?

Dans le développement naturel des facultés de l'esprit, la raison est tardive et l'imagination précoce. Vico, le fondateur de la philosophie de l'histoire, a très bien montré que cette loi se vérifiait dans l'histoire des peuples ; elle se vérifie chez l'enfant comparé à l'adulte, chez l'homme du peuple comparé à l'homme des classes plus avancées en culture. Rousseau en fit la remarque, et de là data cette réforme de l'enseignement populaire qui a consisté à proposer à l'enfance des choses sensibles et des images avant de lui exposer des idées.

Rousseau et ses successeurs ne comprirent pas assez ce qu'avaient vu les penseurs d'ordre supérieur, que sous des formes grossières l'esprit pressent, dès le principe, si confusément que ce soit, ce que les idées ont, pour ainsi dire, de plus éthéré, et, à travers les voiles de la matière, entrevoit tout d'abord la plus pure lumière de l'esprit : d'où il suit que, si l'éducation doit d'abord procéder par réalités et images, c'est pour s'en servir comme de véhicules pour élever à ce que l'intellectuel a de plus sublime.

Qnoi qu'il en soit, s'il est vrai que chez les enfants, et chez ceux du peuple surtout, l'imagination devance la raison, n'en résulte-t-il pas, non-seulement qu'il devrait être fait à la culture de l'imagination, dans l'instruction primaire, une place qu'elle n'y a pas, mais encore que cette culture

devrait y être mise en première ligne? Puis, s'il est vrai que rien n'a plus d'attrait pour l'imagination que ce qui est beau, de sorte que ce sens du beau qu'on appelle le goût est ce qui est le plus propre et à la susciter et à la cultiver, ne faut-il pas accorder que la première place devrait appartenir, et dans tout système d'instruction et dans l'instruction primaire surtout, à la poésie et à l'art?

L'enfance et la jeunesse de toute classe, mais principalement l'enfance et la jeunesse appartenant aux classes populaires, devraient être élevées avant tout, comme dit un poème d'un temps qu'on représente souvent comme tout à fait barbare, *in hymnis et canticis ;* c'est ainsi que la jeunesse chez les anciens était nourrie avant tout dans une poésie à la fois religieuse et patriotique, et dans un art émané des mêmes sources, nourrie ainsi avant tout dans le culte de la plus haute beauté. Pourquoi l'éducation moderne, au lieu de se laisser envahir presque entièrement par un prétendu utilitarisme qui laisse sans culture les facultés d'où les autres devraient recevoir l'impulsion, pourquoi ne s'inspirerait-elle pas à cet égard de la tradition antique?

Ajoutons que par là serait résolu ce grand problème dont les systèmes pédagogiques modernes, depuis Rousseau et Pestalozzi, n'ont donné qu'une solution insuffisante, c'est-à-dire la question de savoir comment intéresser l'enfant aux études, et spécialement l'enfant des écoles populaires.

Cette question, en effet, Rousseau, Pestalozzi, Frœbel et nombre d'autres à leur suite ont cru la résoudre en satisfaisant le besoin qu'a l'enfance d'agir, en mettant, par conséquent, aux mains des enfants des objets qu'ils emploient comme des matériaux dans des combinaisons et des constructions faites de leur chef.

Assurément il y a là un moyen efficace de les intéresser; mais, d'une part, quelle sera la valeur de combinaisons et de constructions sans modèles préalablement étudiés qui inspirent et règlent l'invention? Et, d'autre part, n'y a-t-il pas quelque inconvénient à susciter chez des enfants une prétention prématurée autant que mal fondée au titre d'inventeurs et d'auteurs? N'est-ce pas là un appel fâcheux à cet esprit de personnalité qui, trop tôt développé, n'est propre, comme un de nos contemporains l'a dit de la réclamation perpétuelle du droit, qui procède du même principe, qu'à faire un peuple rogue et mal élevé?

La véritable éducation n'est point celle qui habitue chacun, par une activité en grande partie stérile, à se préoccuper et à s'éprendre toujours de ses propres œuvres et de soi-même ; c'est plutôt celle qui habitue chacun à se préoccuper et à s'éprendre de quelque chose de meilleur que soi : la première, en effet, favorise la vanité et l'égoïsme ; la seconde, l'esprit de désintéressement, et, au besoin, de dévouement.

S'il est vrai que l'enfant s'intéresse à ce qu'il fait, est-il vrai qu'il ne s'intéresse à rien d'autre? Loin de là, il s'intéresse aussi, et davantage encore, à ce qui lui apparaît comme éminemment beau et gracieux. Si donc c'est le grand secret de l'éducation de faire en sorte que ce qu'il s'agit d'apprendre, on s'y intéresse et on l'aime, le secret de l'éducation est de présenter les choses à l'élève sous l'aspect et avec les attraits de la beauté. Si l'on a pu dire (*La Philosophie au* XIXe *siècle*, p. 132) que la beauté est le mot de l'univers, on peut dire avec non moins de vérité que la beauté est le mot de l'éducation.

Veut-on maintenant que l'instruction dans les écoles ne serve pas seulement d'une manière générale à la culture de l'esprit et du cœur, au développement de leurs puissances, veut-on, et avec raison, qu'elle serve autant que possible de préparation aux professions qui occuperont la vie, le meilleur moyen, le seul pour qu'elle atteigne un tel objet, ce sera encore certainement qu'elle forme l'œil et, pour cela même, qu'elle développe, par l'étude du dessin, le goût.

On voit dominer partout aujourd'hui dans les écoles primaires, à la place du dessin proprement dit, ce qu'on appelle, depuis le commencement de ce siècle, le dessin linéaire, dénomination équivoque par laquelle on désigne l'art de tracer, d'après des règles de géométrie, ces figures simples qui seules sont géométriquement définissables: dénomination équivoque, encore une fois, puisque d'un côté la géométrie enseigne à trouver les jours et les ombres des corps réguliers aussi bien que leurs contours, et que d'un autre côté on peut tracer sans géométrie les contours soit de figures géométriques, soit de figures dont aucune géométrie ne peut rendre compte. Mais cette sorte de tracé n'est de mise et d'usage que dans un petit nombre de métiers. Ce qui sert dans tous, comme dans toutes les occurrences de la vie, c'est ce que Léonard de Vinci appelait le bon jugement de l'œil. C'est l'œil, en effet, dit ce grand maître, qui a trouvé tous les arts, depuis l'astronomie jusqu'à la navigation, depuis la peinture jusqu'à la menuiserie et la serrurerie, depuis l'architecture et l'hydraulique jusqu'à l'agriculture. Aussi dans tous les arts, voir juste, voir juste et vite est ce qu'il y a incomparablement de plus utile, Or ce qui enseigne à bien voir, ce n'est pas l'exercice qui consiste à tracer des figures d'après des règles *à priori*, sans aucune intervention du jugement de l'œil, mais de manière, au contraire, à y suppléer et à en dispenser : ce qui apprend à bien voir, c'est l'exercice qui consiste à estimer de l'œil les formes, à les apprécier, selon les termes de Pascal, d'un seul regard, d'une seule vue, puis à s'efforcer de les reproduire de même; et cela c'est ce qui s'appelle proprement le dessin : le dessin, c'est-à-dire le projet (dessin, de *dessein*), l'esquisse de la représentation complète et adéquate, qui est la peinture.

Or enfin, parmi toutes les formes, quelles sont celles qui sont le plus propres à faire l'éducation de l'œil, à rendre son jugement sûr? Ce sont celles, tous les maîtres l'ont pensé, qui offrent le plus de physionomie, et dont les proportions sont le plus harmoniques; en d'autres termes, les formes de ce que la nature vivante a de plus élevé et de plus parfait, c'est-à-dire la figure humaine.

Ainsi, ce qui est le plus propre à former l'œil et par suite à donner pour l'exercice de tous les arts mécaniques, de toutes les industries, des plus élevées aux plus humbles, la meilleure et la plus utile de toutes les préparations, ce qui doit être inscrit, à ce titre encore, en première ligne dans le programme de toute école populaire, c'est l'étude de l'art le plus propre à cultiver et perfectionner le goût, c'est l'étude du dessin de la figure humaine; ajoutons encore : d'après des modèles qui la représentent dans toute la perfection dont elle est susceptible, et avec tout le charme de la plus excellente beauté. (V. l'article *Dessin*.)

Longtemps à la vérité, pour un tel enseignement dans les écoles populaires, les maîtres pourront manquer. On en trouvera du moins pour les écoles normales, et les instituteurs qui en sortiront répandront peu à peu autour d'eux les germes dont ils auront reçu le dépôt.

Puis, en fait de beauté, de goût, d'art, les maîtres les plus efficaces et à l'enseignement desquels ne se mêlent point d'erreurs, ce sont les bons modèles. Chercher, même sans direction, à comprendre, puis à imiter de belles choses, c'est déjà de quoi beaucoup apprendre. Bien plus, sans même s'exercer à imiter aucun modèle, que dans nos écoles les enfants, les jeunes gens, les adultes soient entourés de reproductions fidèles de chefs-d'œuvre de l'ordre le plus élevé, quelques-uns en recevront

une féconde inspiration, tous en ressentiront à différents degrés une utile influence.

Nous ajouterons, en dernier lieu, que, s'il convient d'introduire ou plutôt de rétablir l'art dans l'école, ce n'est pas seulement pour procurer le meilleur et le plus complet développement des facultés de l'esprit et pour préparer le mieux possible à l'exercice des professions manuelles auxquelles serviront pendant toute la vie ces facultés, dans le cours des heures du travail ; c'est encore pour préparer au meilleur emploi des heures du loisir. On se plaint que les heures de loisir soient trop souvent remplies par des distractions et des joies d'un ordre tout matériel, où les mœurs se corrompent et l'esprit s'avilit. En serait-il de même si les classes populaires étaient mises en état de goûter les satisfactions d'ordre supérieur que procurent les belles choses, si elles étaient instruites, fût-ce même dans une faible mesure, à se plaire dans cette sorte de divine et salutaire ivresse que procurent, par l'ouïe ou par la vue, les proportions et les harmonies?

L'homme du peuple, sur lequel pèse d'un poids si lourd la fatalité matérielle, ne trouverait-il pas le meilleur allégement à sa dure condition, si ses yeux étaient ouverts à ce que Léonard de Vinci appelle *la bellezza del mondo,* s'il était appelé ainsi à jouir, lui aussi, du spectale de ces grâces que l'on voit répandues sur tout ce vaste monde et qui, devenues sensibles au cœur, comme s'exprime Pascal, adoucissent plus que toute autre chose ses tristesses et, plus que toute autre chose lui donnent le pressentiment et l'avant-goût de meilleures destinées?

[Félix Ravaisson-Mollien.]

ART DE LA LECTURE (L'). — Ouvrage de M. Legouvé (Paris, Hetzel, in-18, 171 pages, 1877), que tous les instituteurs doivent non-seulement connaître, mais lire et relire. C'est la reproduction de conférences faites par M. Legouvé à l'École Normale supérieure. Nous n'en voulons pas donner l'analyse ici, pour ne pas empiéter sur l'article *Lecture à haute voix.*

Cf. *Journal des Débats*, 25 juin et 4 juillet ; art. de M. Cuvillier-Fleury, et *Manuel général* (*Supplément*), p. 146 et 177 de 1877.

ART INDUSTRIEL. — C'est l'art appliqué à l'industrie, ou plus précisément encore, le dessin appliqué à l'industrie. Les meubles, les bronzes, les émaux, les bijoux, les poteries, les porcelaines, les glaces, les tentures, les tapisseries, les étoffes de luxe sont autant de produits de l'industrie qui doivent leur principale valeur au bon goût, à l'élégance des formes, au choix des couleurs, à la pureté du style, en un mot au *dessin.* C'est à ce mot que nous étudions la part que doit faire et que fait depuis quelques années à l'enseignement du dessin industriel le programme même des études primaires. — V. *Musées d'art industriel* et *Union centrale des beaux-arts.*

ARTISANS (Ecoles d'). — V. *Apprentis, Apprentissage* (*Ecoles d'*), *Manuelles d'apprentissage* (*Ecoles*), *Professionnelles* (*Ecoles*).

ARTS (Beaux-), *Arts libéraux*, etc. — V. ci-dessus *Art;* V. aussi *Esthétique.*

ARTS APPLIQUÉS A L'INDUSTRIE (Union centrale des beaux-). — V. *Union centrale.*

ARTS D'AGRÉMENT. — Cette expression est surtout usitée pour désigner les études que l'on considère comme formant l'accessoire d'une éducation soignée. Telles sont la musique, la danse, l'étude du dessin, de la peinture, et en général de tous les beaux-arts, lorsqu'elle est traitée non avec une méthode, en vue d'une culture sérieuse des facultés ou d'un apprentissage technique, mais surtout comme passe-temps à la mode, comme moyen de remplir agréablement les heures d'oisiveté.

C'est assez dire que les « arts d'agrément » n'ont pas leur place dans l'instruction populaire. L'école primaire doit leur être aussi impitoyablement fermée que la République de Platon l'était aux poètes. Est-ce à dire que nous bannissions de l'enseignement populaire la musique, le chant, la poésie, le dessin et toute notion des arts de dessin, peinture, sculpture, architecture, gravure? En se reportant à ces différents mots, surtout au mot *Art*, on verra que nous réclamons au contraire pour le peuple, comme un de ses besoins les moins apparents peut-être, mais les plus réels, une véritable éducation artistique. Nous applaudissons aux efforts tentés dans notre pays et déjà en partie réalisés dans d'autres pour créer cet enseignement populaire du beau, mais à la condition de ne lui point laisser prendre une fausse direction. Ce n'est pas l'idée d'*agrément* qui doit y prédominer, c'est celle d'*éducation* intellectuelle, esthétique et morale. Ce n'est point avec le laisser aller d'une étude frivole et mondaine, c'est avec le souci de former le caractère, d'élever l'imagination, d'épurer le goût, de diriger les mouvements du cœur, de prémunir l'enfant et plus tard la jeune fille, le jeune homme, par l'art pur et sain contre l'art malsain et corrupteur, c'est dans cet esprit que l'enseignement primaire peut demander aux arts non-seulement des jouissances délicates pour ses élèves, mais des ressources professionnelles et de précieuses influences morales. Ce ne serait pas seulement un ridicule, ce serait un contre-sens pour une école primaire, même du degré supérieur, que d'inscrire dans son programme, à l'instar des pensionnats, la musique ou le dessin sous le nom d'*arts d'agrément.*

ARTS DÉCORATIFS (École nationale des). — Fondée en 1767 à Paris, rue de l'École-de-Médecine, par Bachelier *, avec un subside de Louis XV, sous le nom d'*École royale gratuite de dessin*, cette école se distingue à la fois de l'École des beaux-arts parce qu'elle a en vue de former des artisans plutôt que des artistes, et des écoles municipales de dessin, parce que l'enseignement technique, l'étude historique et pratique des applications décoratives y reçoit un développement qu'il n'atteint pas ailleurs. Elle porte son nouveau titre depuis 1877. (*Bull. admin. du Minist.*, nº 417, p. 886).

ARTS ET MANUFACTURES (École centrale des) — V. *Ecole centrale.*

ARTS ET MÉTIERS. — Dénomination déjà très ancienne désignant l'ensemble des professions connues aussi sous le nom d'*arts mécaniques.* Ces professions s'appellent *arts*, en ce sens qu'il y faut un apprentissage, une instruction régulière, des connaissances techniques, de l'aptitude et du goût ; *métiers*, en ce sens qu'elles exigent un travail manuel et sont un gagne-pain plus intelligent, mais non moins rude que celui du manœuvre. On n'y fait rentrer ni les travaux de l'agriculture ni ceux du commerce, mais on y classe toutes les professions ouvrières se rattachant aux diverses branches de l'industrie, tous les états que peut exercer un *artisan.* Ce terme n'est plus guère employé du reste que dans les deux noms ci-dessous.

ARTS ET MÉTIERS (Conservatoire des). — V. *Conservatoire des arts et métiers.*

ARTS ET MÉTIERS (Ecoles des). — V. *Ecoles.*

ASBURY (Francis). — Evêque méthodiste (1745-1816), qui introduisit en Amérique vers 1786 les *sunday schools* (écoles du dimanche) que venait d'organiser en Angleterre *Raikes* * (1781).

ASCHAM (Roger). — Célèbre professeur et écrivain anglais (1515-1568). Il avait été le professeur de langues de la reine Élisabeth, qui à son avénement se l'attacha comme secrétaire particulier pour les lettres latines et grecques. Trois ans après sa mort, sa veuve publia l'ouvrage qui consacra sa réputation comme pédagogue, *The schole-*

master, le *Maître d'école*, ou simple et parfaite manière d'apprendre aux enfants à comprendre, à lire et à écrire la langue latine (1571). Bien que cette méthode d'enseignement ne s'applique qu'au latin, elle révèle non-seulement des vues pédagogiques très supérieures à celles de ses contemporains, mais comme un pressentiment des réformes qui ne se sont accomplies que beaucoup plus tard et imparfaitement encore dans l'enseignement secondaire. On en trouvera le détail bien exposé dans Quick, *Essays on educationel reformers* (Londres 1868).

ASILE. — Ce terme assez vague désigne des établissements de bienfaisance où sont recueillies des personnes qui ne peuvent se suffire sans l'aide de la charité publique ou privée : asiles d'aliénés, d'incurables, d'aveugles, d'orphelins, de vieillards etc.

Nous n'avons à parler dans ce livre que des asiles destinés aux enfants et comportant une certaine éducation. Ces établissements peuvent se ramener à trois classes : 1° asiles pour les orphelins et enfants abandonnés (V. *Orphelinats*); 2° asiles pour les enfants vicieux (V. *Jeunes détenus*) ; 3° enfin asiles pour les enfants infirmes, idiots, incurables (V. *Idiots* et *Crétins*).

On s'est beaucoup préoccupé à diverses reprises de l'organisation d'*asiles agricoles* (V. *Fellenberg*, *Wehrli*, *Fénelon* (société), *La Rochefoucauld-Liancourt*, etc.). Mais en fait ce sont uniquement les colonies pénitentiaires et les orphelinats qu'on a tâché de constituer en établissements agricoles, ainsi que nous l'expliquons à ces deux mots. — Cf. *Histoire des asiles agricoles* en allemand, par Zellweger, trad. par Rissler, 1842.

ASILE (Salles d'). — V. l'article *Salles d'asile* et ceux auxquels il renvoie.

ASILE FÉNELON. — V. *Fénelon* (Asile et Société).

ASILES POUR LES ANCIENS INSTITUTEURS RETRAITÉS. — Divers projets de création de maisons ou d'asiles destinés à recevoir les instituteurs retraités ayant été soumis au ministre, une circulaire du 28 août 1869 adressée par M. Bourbeau à MM. les recteurs les invita à étudier ce qu'il serait possible de faire, au moins pour les instituteurs sans famille qui seraient heureux de trouver un asile pour leurs vieux jours. Ces asiles devaient, dans la pensée de l'honorable ministre, être annexés aux écoles normales ou installés à proximité de ces établissements, de telle sorte que les anciens instituteurs qui y auraient été admis auraient pris leurs repas soit avec les élèves-maîtres, soit séparément, et y eussent trouvé, moyennant le versement du montant de leur retraite, une existence assurée.

On demandait aux recteurs : 1° le nombre approximatif des instituteurs retraités qui pourraient demander à être reçus dans un asile ; 2° si les bâtiments des écoles normales pourraient affecter quelques chambres à ce service.

Il n'a pas été donné suite à ce généreux projet.

[E. de Resbecq.]

ASILES-OUVROIRS. — Ces établissements étaient destinés à donner aux jeunes filles les connaissances et l'habitude des travaux à l'aiguille, à mettre, par conséquent, entre leurs mains les instruments les plus habituels de leurs futurs travaux. Les asiles-ouvroirs permettaient de remédier en totalité, sinon en partie, aux inconvénients résultant de l'absence d'école de filles dans certaines localités; ils se tenaient soit dans les salles d'école, après les heures de classe, soit dans un local contigu. La femme de l'instituteur ou, à son défaut, une couturière agréée par l'autorité, était chargée de la direction de cet ouvroir moyennant une rétribution de 40 à 50 francs, à laquelle s'ajoutait une somme très minime pour l'achat des matières premières. On prenait soin de varier les travaux des jeunes filles qui étaient principalement occupées au raccommodage de leurs vêtements ou de ceux de leurs parents pendant qu'une des monitrices faisait à haute voix une lecture instructive. (Circ. du 31 octobre 1854.) — V. *Ouvroirs*.

Ces établissements ont, croyons-nous, complétement disparu depuis que la loi du 10 avril 1867, art. 1, a exigé que dans toute école mixte tenue par un instituteur une femme fût chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. — V. *Travaux à l'aiguille*.

[L. Armagnac.]

ASPIRANT, ASPIRANTE AU BREVET DE CAPACITÉ. — V. *Brevet de capacité*.

ASPIRANT AUX FONCTIONS D'INSPECTEUR PRIMAIRE. — V. *Inspecteur primaire* et *Certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire*.

ASPIRANTE AU CERTIFICAT D'APTITUDE DES SALLES D'ASILE. — V. *Certificat d'aptitude des salles d'asile*.

ASSAROTTI (Octave-J.-B.). — Né et mort à Gênes (1753-1829), Il entra à dix-huit ans dans la congrégation enseignante des *Piaristes* et fonda à Gênes le premier établissement de sourds-muets qu'ait possédé l'Italie. Il rédigea pour leur instruction une grammaire simplifiée et quelques autres ouvrages. Il avait 12 pensionnaires en 1805 lors du passage de Napoléon, qui fit à l'établissement une dotation annuelle de 6000 fr. « Il consacra à ses élèves, dit un biographe, ses talents, sa vie et sa fortune, il les a institués ses héritiers. » (Cf. *Revue encyclopédique*, t. XLIII, p. 533.)

ASSEMBLÉES NATIONALES. — Nous essayons dans cet article d'ensemble d'indiquer sommairement la part prise à l'œuvre de la législation de l'instruction publique, et plus spécialement de l'instruction primaire, par chacune des assemblées qui ont exercé en France le pouvoir législatif depuis 1789.

I. **Assemblée constituante** (17 juin 1789-27 septembre 1791). — La Constituante s'occupe peu des hommes et des choses de l'enseignement public ; les décrets qui réduisent les membres du clergé à l'état de fonctionnaires, ceux qui suspendent l'émission des vœux dans les monastères de l'un et de l'autre sexe, les lois sur la constitution civile du clergé déterminent la ruine de la plupart des écoles qui, sous l'ancien régime, représentaient l'enseignement libre primaire, secondaire et supérieur. Elle respecte, elle conserve du moins provisoirement les universités, les colléges, les petites écoles ; elle semble adopter implicitement les principes consacrés par l'édit royal de février 1763.

Le jeudi 14 octobre 1790, l'évêque d'Autun propose de décréter « qu'afin que les cours d'instruction ne soient pas arrêtés un seul instant, le roi soit supplié d'ordonner que les rentrées dans les différentes écoles publiques se feront comme à l'ordinaire. » (V. *Talleyrand-Périgord*.)

Le 8 janvier 1791, le recteur de l'Université de Paris admis à la barre déclare, au nom des principaux professeurs et agrégés, « adhérer solennellement à tous les décrets rendus par l'assemblée, acceptés et sanctionnés par un monarque citoyen, que ses vertus rendent plus cher à son peuple et grand aux yeux des sages. » — « Vous confirmez, répond le président, les droits que depuis longtemps vous aviez à la confiance de la nation..... Notre espoir est entre vos mains,.... c'est à vous d'achever la tâche que nous avons commencée..... Rappelez à vos élèves qu'ils ont des droits à conserver, des devoirs à remplir, faites-leur aimer la liberté, mais marquez ses bornes et ses écueils... apprenez-leur surtout à respecter ce qui est à jamais respectable... la morale, la loi, la religion. »

La constitution de 1791 porte « qu'il sera créé et organisé une instruction publique commune à

tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume ».

Le 10 septembre 1791, Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun, au nom du Comité de constitution, commence la lecture de son *Rapport sur l'instruction publique;* il la continue dans la séance du lendemain. L'assemblée est agitée; la gauche réclame l'ajournement; la droite proteste, le rapporteur consent à réduire son projet à un petit nombre de bases essentielles. Le samedi suivant, il soumet à la délibération 35 articles qui résument avec une précision remarquable l'objet, les programmes, les méthodes de l'enseignement public et libre, le choix, la condition, le salaire des maîtres, les droits de l'État en ce qui concerne la direction et la surveillance des écoles (V. *Talleyrand-Périgord.*) La discussion est vive, passionnée, violente : la gauche l'emporte : on ajourne à la prochaine législature un projet qui avait été déjà combattu et repoussé par les sociétés populaires. Pour le détail des travaux de la Constituante, V. *Révolution française.*

2. **Assemblée législative** (27 septembre 1791-20 septembre 1791). — La Législative décrète, le 14 octobre, qu'il y aura un *Comité de l'instruction publique*, composé de 24 membres. Le 28 du même mois, le président proclame le nom des élus ; Lacépède, Carnot aîné, Condorcet, Prieur, Dupin, Argobast, Jean Debry, Pastoret, Romme, furent ceux qui prirent la plus large part aux travaux du Comité.

Le Comité se met en rapport avec les administrateurs des départements et des districts, il leur envoie des circulaires, il rassemble les données essentielles pour dresser une statistique exacte et complète des ressources des établissements d'instruction publique, au point de vue du personnel enseignant, et surtout en ce qui concerne les bâtiments, héritages, rentes et revenus quelconques. On conserve dans les archives de la Meurthe les lettres d'Argobast et les procès-verbaux de sa visite dans les villes du département.

Les 20 et 21 avril 1792, Condorcet *, au nom du Comité d'instruction publique, présente un *Projet de décret sur l'organisation générale de l'enseignement*. Ce projet remarquable (V. *Condorcet*), que la Législative n'eut pas le temps de discuter, fut transmis par elle à la Convention.

Un décret du 22 août prescrit de ne « confier aucune partie de l'enseignement ni aux ministres des cultes, ni à aucun membre des congrégations d'hommes ou de filles séculières ou régulières. »

Pour plus de détails sur la Législative, V. *Révolution française.*

3. **Convention** (1792-1795). — La Convention constitua le 2 octobre 1792 un Comité d'instruction publique. Ce Comité prit pour base de son travail le projet de Condorcet : le 12 décembre (V. p. 521), il présenta un projet de décret sur les écoles primaires, dont l'art. 1er fut seul voté; le 20 décembre, par l'organe de Romme (V. p. 527), il fit connaître ses vues sur l'ensemble de la réorganisation de l'instruction publique.

Absorbée par le procès du roi, puis par la lutte politique entre la Gironde et la Montagne, la Convention ajourne durant plusieurs mois la discussion des questions d'instruction publique. On ne trouve, pendant cette période, que quatre décrets se rapportant à cet ordre de choses : celui du 14 février 1793, fixant les traitements des professeurs en exercice; celui du 8 mars 1793, qui règle la vente des biens formant la dotation des collèges, et excepte de la vente tous les bâtiments pouvant servir à l'enseignement; et les deux décrets du 5 mai 1793, relatifs aux bourses et aux pensions (V. p. 530).

Le 30 mai 1793, le Comité de salut public fait voter un décret confirmant celui du 12 décembre 1792, et prescrivant la mise à l'ordre du jour, tous les jeudis, du plan du Comité d'instruction publique.

La chute de la Gironde, qui déplaça la majorité et amena le renouvellement de tous les comités, fit écarter le plan de Condorcet. Le nouveau Comité d'instruction publique se mit activement à l'œuvre; et son rapporteur, Lakanal, put présenter le 26 juin un projet nouveau (V. p. 531). Mais ce projet déplut au parti montagnard, et fut écarté. Une commission spéciale, dite d'éducation nationale, fut chargée (3 juillet) de présenter un autre projet. Cette commission se prononça en faveur d'une proposition posthume de Michel Lepelletier, relative à la création de maisons d'institution publique recevant les enfants jusqu'à l'âge de douze ans. La proposition fut adoptée le 13 août avec quelques modifications (V. p. 540); on décida que, parallèlement aux maisons d'éducation commune, il y aurait des classes primaires où les parents qui préféreraient conserver leurs enfants dans la maison paternelle auraient la faculté de les envoyer recevoir l'instruction publique.

Le 15 septembre 1793, sur la pétition que lui présentent les autorités constituées du département de Paris (V. p. 541), la Convention décide qu'au-dessus des écoles primaires il sera établi trois degrés progressifs d'instruction; elle vote en même temps la suppression des collèges et des facultés. Mais le lendemain, elle ordonne la suspension du décret jusqu'au moment où la commission d'éducation nationale aura présenté son rapport sur l'ensemble de l'instruction publique.

Ce rapport est présenté le 20 octobre par Romme (V. p. 544), et les jours suivants, la Convention adopte la partie du plan de la commission relative aux « premières écoles » (décrets des 30 vendémiaire, 5, 7 et 9 brumaire an II), ajournant l'organisation des secondes et troisièmes écoles, ainsi que des écoles spéciales, et laissant subsister provisoirement les anciens collèges.

Peu satisfait des décrets de brumaire, le Comité de salut public obtient qu'ils seront révisés. Une commission nommée par lui (Bouquier, rapporteur) présente un nouveau projet, dont les trois premières sections, relatives au premier degré d'instruction, forment le décret du 29 frimaire an II. Pour la première fois dans une loi française, la Convention inscrit le principe de la liberté d'enseignement, mais elle exige du citoyen qui veut en user un certificat de civisme et de bonnes mœurs signé par la moitié des membres du conseil général de la commune, et par deux membres au moins du comité de surveillance de la section de leur domicile. Les pères, mères ou tuteurs sont obligés d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré, au moins pendant trois années consécutives.

Le 27 janvier 1794, sur le rapport du comité de salut public, elle décrète l'établissement d'instituteurs de langue française dans les douze départements dont les habitants parlent des idiomes étrangers. Ces instituteurs, « qui ne pourront être choisis ni parmi les ministres d'un culte quelconque, ni parmi ceux qui auront appartenu à des castes ci-devant privilégiées, seront nommés par les représentants du peuple, sur l'indication faite par les sociétés populaires. » Leur mission est plus politique que pédagogique : ils enseigneront tous les jours la langue française et la déclaration des droits de l'homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes. Les jours de décadi, ils donneront au peuple *une traduction vocale* des lois de la République.

En germinal an II, la Convention remplace les ministères par douze commissions exécutives :

l'une d'entre elles s'appelle *Commission exécutive de l'instruction publique.*

Le 24 germinal, Bouquier présente la seconde partie du projet voté le 29 frimaire : il s'agit cette fois du degré supérieur d'instruction (V. p. 556). Mais la discussion est ajournée.

Le 13 prairial, le Comité de salut public fait voter la création de l'école de Mars et annonce qu'il proposera prochainement la création d'une école d'instituteurs (V. p. 557).

Après les événements du 9 thermidor, Lakanal redevient rapporteur du Comité d'instruction publique. Sur son rapport, la Convention vote successivement le décret du 9 brumaire an III (V. p. 558) créant une école normale centrale à Paris, en vue de l'ouverture ultérieure d'écoles normales dans les départements ; le décret du 27 brumaire an III (V. p. 560), relatif aux écoles primaires, qui annule celui du 29 frimaire an II et reproduit la plupart des dispositions du projet du 26 juin 1793 ; et le décret du 7 ventôse an III (V. p. 564), créant les écoles centrales.

Sous l'influence de la réaction thermidorienne, la Convention vota la constitution de l'an III, dont le titre X fixa les bases de la nouvelle organisation de l'instruction publique (V. p. 512). Il ne restait plus qu'à faire la loi organique relative à ce titre constitutionnel : cette loi, rédigée par Daunou et présentée à la Convention dès le 6 messidor an III, fut votée par l'assemblée la veille de sa séparation, le 3 brumaire an IV (V. p. 569).

4. **Conseil des Cinq-Cents et Conseil des Anciens.** — Aux termes de la constitution de l'an III, le Conseil des Cinq-Cents est seul investi du droit de proposer les lois, sous le nom de « résolutions » ; le Conseil des Anciens repousse ou adopte les résolutions des Cinq-Cents, mais sans pouvoir les amender.

En ce qui concerne l'instruction publique, les résolutions votées par le Conseil des Cinq-Cents et approuvées par celui des Anciens sont en petit nombre. En voici l'énumération :

Loi relative aux livres élémentaires, du 11 germinal an IV (V. *Livres élémentaires de la première République*) ;

Loi relative aux emplacements des écoles centrales, du 25 messidor an IV ;

Loi relative aux biens affectés aux fondations de bourses dans les anciens collèges, du 25 messidor an V ;

Loi qui surseoit à la vente des édifices connus sous le nom de collèges, maisons d'école, etc., du 25 fructidor an V ;

Loi qui surseoit à la vente des presbytères, du 25 fructidor an V.

On trouvera les textes à l'article *Conseil des Anciens.*

Il y eut au Conseil des Cinq-Cents, de l'an V à l'an VII, plusieurs discussions intéressantes à l'occasion de projets de révision de la loi du 3 brumaire an IV ; mais ces projets n'aboutirent pas. — V. *Conseil des Cinq-Cents.*

5. **Assemblées sous le Consulat et le premier Empire** (1799-1814). — *Consulat.* — Sous le Consulat, les projets de loi, préparés par le gouvernement avec l'aide du Conseil d'Etat, étaient présentés d'abord au Corps législatif ; celui-ci, qui n'avait pas le droit de les discuter, se bornait à en ordonner la communication au Tribunat ; le Tribunat discutait le projet, et émettait un vœu favorable ou défavorable ; après quoi le projet revenait devant le Corps législatif, qui écoutait les orateurs délégués par le Tribunat et ceux que déléguait le gouvernement, et votait ensuite par oui ou par non.

C'est de cette façon que fut élaborée la loi du 11 floréal an X, qui remplaça celle du 3 brumaire an IV. Présenté en germinal au Corps législatif, le projet fut communiqué au Tribunat le 1er floréal ; celui-ci le discuta les 6, 7 et 8 floréal, et émit un vœu favorable ; le 10 floréal, les orateurs du Tribunat et ceux du gouvernement se présentèrent devant le Corps législatif, et le lendemain le projet fut adopté par cette assemblée à une grande majorité. — V. *Consulat.*

Le Sénat conservateur ne s'immisçait pas dans la confection des lois. Ses actes, nommés sénatus-consultes, n'avaient trait qu'aux questions d'ordre constitutionnel.

Empire. — Les mêmes assemblées continuèrent à fonctionner sous l'Empire (le Tribunat, toutefois, fut supprimé en 1808). Le seul acte législatif, dans le domaine de l'instruction publique, durant cette période, est la loi du 10 mai 1806, portant qu'il sera créé sous le nom d'Université impériale un corps exclusivement chargé de l'enseignement et de l'éducation publics. Le décret du 17 mars 1808 et les autres décrets qui ont organisé l'Université ne sont pas des actes du pouvoir législatif.

6. **Les Chambres de la Restauration** (1814-1830). — Louis XVIII avait déclaré (ordonnance du 22 juin 1814) qu'il voulait « se mettre en état de proposer le plus tôt possible aux deux Chambres les lois qui doivent fonder le système de l'instruction publique en France. » Malgré cette promesse, le rôle des Chambres en matière d'instruction publique fut nul pendant toute la durée de la Restauration. Toutes les questions relatives à cet objet furent tranchées par voie d'ordonnance (V. *Ordonnance*).

7. **Les Chambres de la monarchie de Juillet** (1830-1848). — Le 20 janvier 1831, Louis-Philippe fit présenter à la Chambre des pairs un projet de loi concernant l'instruction primaire : mais ce premier projet ne devait pas aboutir. Celui que M. de Montalivet présenta le 24 octobre 1831 à la Chambre des députés n'aboutit pas davantage. Ce fut M. Guizot qui réussit enfin à faire voter aux Chambres la loi que la France attendait depuis si longtemps (loi du 28 juin 1833).

Un projet de loi sur la liberté de l'enseignement secondaire fut présenté en 1836 à la Chambre des députés par M. Guizot ; la chute du ministère l'empêcha d'aller jusqu'à la Chambre des pairs. Un second projet fut présenté en 1841 par M. Villemain, et fut repoussé ; un troisième projet, dû aussi à M. Villemain (1844), eut le même sort. Enfin, le projet de M. de Salvandy sur la même matière (1847) n'aboutit pas.

8. **Assemblées sous la seconde République** (1848-1851). — La Constituante de 1848 vit se succéder trois projets de loi sur l'instruction primaire : celui de M. Carnot (1er juin 1848), celui de M. Barthélemy Saint-Hilaire (15 décembre 1848), et celui de M. Jules Simon (5 février 1849) Aucun d'eux ne fut discuté par l'assemblée.

La Législative vota d'abord la loi temporaire du 11 janvier 1850, puis la loi organique du 15 mars 1850.

9. **Assemblées sous le second Empire** (1852-1870). — Le second Empire eut comme le premier un Corps législatif, mais les membres de cette assemblée avaient le droit de discuter les lois qu'on leur présentait. Les lois votées par le Corps législatif étaient ensuite soumises à la sanction du Sénat.

Trois lois relatives à l'instruction publique furent votées par les assemblées du second Empire : ce sont la loi du 14 juin 1854, portant organisation de l'instruction publique ; celle du 21 juin 1865, qui créa l'enseignement secondaire spécial, et celle du 10 avril 1867, sur l'enseignement primaire des filles.

10. **Assemblées sous la troisième République** (1870-1878). — L'Assemblée nationale élue en 1871 a voté trois lois relatives à l'instruction publique : celle du 19 mars 1873, qui réorganisa le Conseil supérieur de l'instruction publique ; celle

du 12 juillet 1875, sur la liberté de l'enseignement supérieur; et celle du 19 juillet 1875, qui améliora le traitement des instituteurs et des institutrices.

Après l'entrée en vigueur de la constitution de 1875, la Chambre des députés et le Sénat ont adopté la loi du 17 août 1876, relative à la retraite des fonctionnaires de l'instruction publique, et celle du 1er juin 1878, qui a institué la caisse des écoles.

Les actes législatifs postérieurs à 1878 sont résumés à l'article *France*, où l'on trouve un exposé sommaire de l'histoire de l'instruction publique sous les divers régimes. La liste complète des lois relatives à l'instruction publique est donnée à l'article *Lois*.

ASSIDUITÉ. — Dans son sens scolaire, le mot assiduité veut dire fréquentation non interrompue de l'école, présence constante à tous les exercices qui s'y font.

Dans un enseignement primaire bien ordonné, et d'ailleurs ordonné, comme il l'est chez nous, de telle sorte que chaque classe contienne deux, trois ou quatre leçons différentes, l'assiduité est la première condition du progrès. Sans elle l'enseignement ne forme plus dans chacune des branches d'études qu'une trame sans cesse interrompue et toujours à recommencer. — V. *Absences* et *Absentéisme*.

Parmi les meilleurs moyens d'assurer l'assiduité, on peut signaler, outre les mesures administratives indiquées au mot *Absences*, l'institution de récompenses données par l'instituteur, notamment l'établissement d'un tableau d'honneur portant les noms des élèves les plus réguliers, ou encore la distribution soit de prix, soit de dons en nature, décernés par la caisse des écoles aux élèves qui se distinguent par une assiduité exemplaire. On a aussi décerné des *primes** aux instituteurs d'après la proportion des présences attestées par leur registre d'appel : c'est le système usité en Angleterre.

Mais, ne nous lassons pas de le redire, pour l'assiduité comme pour tous les autres efforts à obtenir dans tout le pays soit des parents, soit des enfants, le moyen de succès le plus efficace et le plus prompt en somme, c'est d'avoir beaucoup de bonnes écoles et beaucoup de bons maîtres. — V. *Fréquentation scolaire*. [E. Brouard.]

ASSISTANCE PUBLIQUE. — C'est l'ensemble des services publics organisés pour secourir les diverses formes de l'indigence. Elle est *générale*, *départementale* ou *communale*, suivant qu'elle s'exerce par des établissements ou par des subventions à la charge de l'État, du département ou de la commune.

1. *Assistance générale.* — Parmi les établissements nationaux de bienfaisance administrés par le ministère de l'intérieur, les seuls qui comportent certaines mesures pour l'instruction et l'éducation sont : les institutions des jeunes *sourds-muets* de Paris et de Chambéry, celle des *sourdes-muettes* de Bordeaux (V. l'article général *Sourds-muets*), l'institution des *jeunes aveugles* *. Le ministère exerce sa surveillance sur ces établissements par 5 inspecteurs généraux. Il a de plus des inspecteurs départementaux pour le service des *enfants assistés* *.

2. *Assistance départementale.* — Sous le régime de notre législation il n'existe que deux services de secours obligatoires : celui des aliénés et celui des *enfants assistés* *. Ce dernier seul rentre dans notre cadre d'études.

3. *Assistance communale.* — Les deux grandes formes de la charité locale, régies partout sauf à Paris (V. l'article suivant) par deux administrations distinctes, sont l'*hospice* * et le *bureau** *de bienfaisance*. Nous indiquons à chacun de ces mots les attributions de ces deux établissements en ce qui concerne l'éducation des enfants indigents ; et, au mot *enfants assistés*, les prescriptions imposées, au point de vue de l'instruction, soit aux nourriciers, soit aux communes.

ASSISTANCE PUBLIQUE A PARIS (Administration générale de l'). — Constituée d'une manière définitive par un arrêté des consuls en date du 27 nivôse an IX (17 janvier 1801), l'*Administration des hôpitaux et hospices civils de la ville de Paris* reçut, comme les autres commissions hospitalières de France, par la loi du 15 pluviôse an XIII (4 février 1805), la tutelle des enfants trouvés. En 1848, le conseil général qui la dirigeait jusqu'alors fut remplacé d'abord par une commission de trois membres et ensuite par un directeur nommé par le ministre de l'intérieur (Loi du 10 janvier 1849). Ce fut au *directeur de l'administration générale de l'assistance publique* que fut attribuée avec la même étendue la tutelle des enfants confiés à la charité publique (art. 3 de la loi de 1849). Vingt ans après, la loi du 5 mai 1869, ayant exonéré les hospices de la presque totalité des dépenses relatives aux enfants assistés, amena l'extension du service de l'inspection départementale, et aujourd'hui la surveillance directe des enfants placés en province est confiée aux inspecteurs de l'assistance publique. (Décr. 31 juillet 1870.)

A toutes les époques de son histoire déjà longue, l'administration hospitalière parisienne s'est vivement préoccupée d'assurer aux enfants dont elle avait la tutelle légale les bienfaits de l'instruction élémentaire et de l'éducation religieuse.

En 1851, sur 5888 enfants en âge de suivre les classes, 3300 les avaient suivies réellement, soit une proportion de 59,00 p. 100 ; en 1875 la proportion s'était élevée à 76 p. 100.

Ce n'est pas cependant sans difficulté que dans certains pays l'on obtient des nourriciers l'envoi régulier des enfants aux écoles.

Pour stimuler leur zèle, l'administration a adopté un nouveau règlement, dont nous donnons ci-dessous les articles principaux en ce qui touche l'instruction des pupilles de l'Assistance.

« Art. 39. — Les enfants doivent fréquenter les écoles communales depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de quatorze ans ; ils doivent être envoyés aux offices des dimanches, et, en outre, assister aux instructions religieuses de la paroisse, à partir de l'ouverture du catéchisme de l'année où ils atteignent dix ans, jusqu'à ce qu'ils aient fait leur première communion.

» Art. 40. — Pour encourager les nourriciers à envoyer assidûment les élèves aux écoles et aux instructions religieuses, il est accordé à ceux qui s'acquittent exactement de cette obligation une récompense pécuniaire proportionnée au temps pendant lequel les élèves ont assisté aux classes et au catéchisme.

» La quotité de la récompense est déterminée comme il suit pour les enfants de 6 à 8 ans :

» De 150 à 199 jours de présence, les dimanches et jours de congé compris..... 4 fr.
de 200 à 299 jours..... 8 fr.
de 300 à 360 jours..... 12 fr.

» Pour les enfants de 8 à 14 ans, l'indemnité est du double des sommes ci-dessus, pour le même nombre de jours.

» Art. 41. — Si les enfants n'ont pas fréquenté l'école au moins 150 jours, il sera retenu aux nourriciers un mois de la pension.

» Cependant, quand le décès de l'élève ou son rappel aura seul interrompu la fréquentation des classes, il sera accordé au nourricier une somme de 50 centimes par mois, pourvu que l'élève soit allé à l'école au moins vingt jours par mois.

» Art. 42. — Il sera payé à titre d'abonnement aux instituteurs et institutrices, outre la rétribution scolaire prévue par la loi, une indemnité pour fournitures classiques, qui sera réglée d'un commun accord entre le préfet de la Seine et ses collègues des départements.

» Art. 43. — Dans le cas où il serait réclamé

une indemnité supérieure au tarif local, applicable aux enfants indigents du département, le directeur de l'Assistance publique pourra être autorisé à charger les nourriciers des fournitures, moyennant l'allocation qui leur sera faite d'une somme mensuelle de 0 fr. 60, 1 fr. et 1 fr. 50, selon que l'élève aura 6 ans, 8 ans ou 12 ans.

» **Art. 44.** — La présence des élèves aux écoles est constatée, par les instituteurs et institutrices, sur un registre qui leur est fourni à cet effet, et qui sert de base à l'ordonnancement de la récompense et de l'indemnité; la présence aux instructions religieuses est constatée, par le curé, sur un bulletin imprimé, envoyé également par l'agent de de surveillance.

» **Art. 45.** — Tous les trois mois, l'agent de surveillance adresse à MM. les curés un état des enfants envoyés dans chaque commune ou paroisse, avec l'indication des noms des nourriciers chez lesquels ils sont placés. Cette communication a pour but de mettre MM. les curés, dont le concours bienveillant est acquis à l'administration, à même d'exercer sur les enfants une surveillance utile, et de faciliter à l'agent de surveillance et aux médecins l'accomplissement de lenr tâche. »

ASSISTÉS (Enfants). — V. *Enfants assistés*.

ASSOCIATION. — Ce terme, qui, dans un un grand nombre de cas, est à peu près synonyme de *société*, indique cependant à proprement parler une union plus étroite, une organisation plus forte, une communauté plus intime de vues et d'action. Le mot *société* est d'un emploi plus général.

En France, le *droit d'association* appartient à tous les citoyens. Les fonctionnaires de l'enseignement public n'en sont évidemment pas exclus, mais l'usage et les instructions administratives interdisent aux instituteurs, aux inspecteurs, aux professeurs de faire partie d'une association politique et surtout d'y remplir une fonction qui les désigne comme champions d'un parti.

Quant aux associations purement pédagogiques ou philanthropiques, s'il ne leur est pas expressément enjoint, comme dans certains pays (grand-duché de Bade, Ord. 9 juin 1870; Saxe-Weimar, Règl. 20 mars 1875, Hongrie, L. 5 déc. 1868, etc.), d'être membres actifs d'une ou de plusieurs de ces associations, il est bien évident que c'est toujours leur droit et quelquefois leur devoir d'en faire partie.

ASSOCIATION DES MEMBRES DE L'ENSEIGNEMENT. — Cette société de prévoyance et de secours mutuels a été fondée en 1858 par M. le baron Taylor, dont le nom était déjà attaché à la création d'autres associations analogues : l'Association des artistes dramatiques, reconnue établissement d'utilité publique, l'Association des artistes musiciens, l'Association des artistes peintres, sculpteurs, architectes graveurs et dessinateurs, etc. La base inébranlable de toutes les associations de M. le baron Taylor est *l'inaliénabilité du capital :* les sommes consacrées au service des secours et des pensions sont prises sur les revenus et jamais sur le capital. Grâce à cette sage mesure, la fortune de chaque société s'accroît d'année en année ; elle s'accroît d'autant plus, que ces sociétés pratiquent ce que leur vénérable fondateur appelle le travail en commun. C'est la collaboration volontaire et gratuite des sociétaires à des réunions ou fêtes libérales et artistiques (concerts, représentations, expositions ou ventes d'œuvres d'art, etc.), auxquelles l'un apporte le concours de son talent, l'autre son temps, son zèle ou le fruit de son travail. Le bénéfice est versé dans la caisse commune. Les résultats obtenus par les plus anciennes de ces associations sont considérables ; on en jugera par les chiffres suivants :

L'association des artistes dramatiques, fondée en 1840, possède aujourd'hui (1878) 96 000 fr. de rentes, sert 214 pensions et distribue anuuellement 20 000 fr. en secours ; l'association des artistes musiciens, fondée en 1843, possède 65 000 fr. de rentes et sert 182 pensions ; l'association des artistes peintres, fondée en 1844, possède 53 000 fr. de rentes et sert 102 pensions ; l'association des inventeurs et artistes industriels, fondée en 1849, possède 9 900 fr. de rentes et sert 28 pensions ; l'association des membres de l'enseignement, fondée en 1858, possède 8 600 fr. de rentes et sert 23 pensions.

Toutes ces associations ont reçu plus de *neuf millions* de francs, dont plus de *trois millions* ont été distribués en secours et *six millions* convertis en rentes.

L'association des membres de l'enseignement qui est la plus jeune est aussi la moins riche de toutes. Fondée à la suite d'une démarche faite auprès de M. le baron Taylor par d'honorables membres du corps enseignant que préoccupait surtout la situation des maîtres d'études, des instituteurs libres et des humbles fonctionnaires de l'Université, elle grandit d'abord assez rapidement, puis subit un temps d'arrêt pendant les dernières années de l'Empire ; mais depuis 1872 de nombreuses délégations établies en province, une propagande plus active, un soin scrupuleux d'éviter tout caractère politique, enfin l'évidence des bons résultats obtenus et à obtenir, tout a concouru à lui faire prendre un nouvel essor. Le nombre des sociétaires, qui était de 300 en 1870, dépasse aujourd'hui 4 000.

L'association se propose : 1° de créer des pensions de retraite pour ses membres ; ces pensions sont de deux sortes : pensions de droit de 300 fr. attribuées d'office aux sociétaires d'après leur ordre d'inscription et pensions de secours accordées aux sociétaires que des infortunes exceptionnelles privent de leurs moyens d'existence ; 2° de venir en aide à ceux que la maladie ou le malheur frappe momentanément ; 3° enfin d'établir entre tous les membres de l'enseignement un lien de solidarité et de fraternité qui permet aux plus forts de prêter assistance aux plus faibles. Tous paient la même cotisation (12 fr. par an) ; tous sont regardés comme devant participer aux mêmes avantages. Le secours perd ainsi tout caractère de charité et n'a que celui d'une honorable solidarité. L'association s'adresse à tous ceux qui enseignent ; elle s'adresse aussi à leurs enfants, à leurs parents et à toutes les personnes que leurs travaux rattachent à l'éducation, comme les écrivains, les publicistes, les éditeurs et les libraires. Elle compte des associés dans toutes les parties de la France et même à l'étranger.

Elle réunit dans son sein depuis les membres de l'Institut et les plus hauts dignitaires de l'Université jusqu'aux humbles instituteurs de hameaux, depuis les têtes couronnées (l'empereur du Brésil en est sociétaire perpétuel) jusqu'aux modestes maîtres d'étude.

Elle s'administre par un comité élu résidant à Paris, des sous-comités établis dans les centres importants et des délégués qui la représentent dans chaque département. Une institution qui se présente avec de tels caractères de moralité, de solidité et de telles conditions de succès porte en elle-même sa recommandation. Ceux qui pensent n'avoir jamais besoin de son aide s'honorent en coopérant au bien qu'elle fait et les autres font preuve de sagesse en s'assurant, par une modique épargne, contre les inquiétudes des mauvais jours.

[L. Auvert.]

ASSOCIATION ITALIENNE POUR L'ÉDUCATION POPULAIRE. — Fondée le 27 septembre 1866, sous les auspices de M. Dom. Berti, alors ministre de l'instruction publique, cette société avait pour objet et eut pour effet de provoquer un

mouvement de l'opinion publique. Elle fut reconnue par décret royal du 14 avril 1867. Mais, trop intimement unie au sort des hommes politiques qui l'avaient fondée ou patronnée, elle fut entraînée dans la chute du ministère Ricasoli. Son journal lui survécut pendant quelque temps ; il était rédigé avec distinction par M. Carlo Morelli (*Annali dell' Associazione italiana per l'educatione del popolo*, 1868-1873). Un des services notables que cette association a rendus dans sa trop courte existence fut la publication d'une précieuse *Bibliographie didactique et pédagogique* (1870, in-8, 237 pages).

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE, L'APPLICATION ET LA PROPAGATION DES MEILLEURES MÉTHODES D'ÉDUCATION. — Cette association, autorisée par un arrêté du préfet de police du 7 novembre 1873. a été créée par un comité de 50 membres formé par l'initiative des fondateurs de l'École Monge. « L'association a pour objet les progrès de l'enseignement en France par l'application, dans des établissements patronnés ou créés par elle, des méthodes pédagogiques reconnues les meilleures. » (Statuts, art. 1). Elle prend comme point de départ de ses travaux le *Plan d'études de l'Ecole Monge*, et distribue entre les diverses commissions composant son *Comité général des études* « tous les travaux relatifs à l'éducation et à la pédagogie, notamment la rédaction d'instructions détaillées pour chacune des matières de l'enseignement. »

Pour faire partie de l'association, il faut être présenté par un membre et agréé par le conseil d'administration. Chaque membre verse une cotisation annuelle de 20 francs ou une souscription unique de 400 fr. (Statuts, art. 16).

Le siége de l'association a été fixé à l'École Monge, actuellement boulevard Malesherbes, n° 145.

La première assemblée générale de l'association, qui prononça sa constitution définitive, eut lieu, le 11 janvier 1874, au local de la Société des Ingénieurs civils, 10, cité Rougemont, sous la présidence de M. Levasseur, assisté de MM. Éd. Laboulaye et Ch. Robert, et en présence de 300 adhérents environ. Cette assemblée nomma un conseil d'administration, dont le bureau était composé de MM. Levasseur, président; Thénard et Ch. Robert, vice-présidents ; de Bagnaux et Loche, secrétaires ; Godart, directeur de l'École Monge, secrétaire général de l'association pour six ans.

Le 24 janvier 1874, le conseil d'administration procéda à la formation du *Comité général des études* qui fut composé de 35 membres et qui dans sa première réunion (7 février) se partagea en 6 commissions spéciales : commission *des langues*, — commission *de la géographie et de l'histoire*, — commission *des sciences mathématiques et du dessin*, — commission *des leçons de choses et des sciences naturelles*, — commission *de l'hygiène scolaire et de l'enseignement de l'hygiène*, — *commission de bibliographie*.

Pendant les années 1874 et 1875, ces commissions et le comité général eurent régulièrement des séances hebdomadaires et mensuelles où se produisirent d'intéressants travaux qui formèrent la matière du *Bulletin de l'Association*. Ce recueil est adressé à tous les membres de l'association, dont le nombre s'élevait à plus de 600 en 1875.

En 1876, la direction et l'administration de l'École Monge, alors en voie de transformation, absorbèrent complétement les membres les plus actifs du comité des études, dont les séances cessèrent d'être régulières depuis cette époque, et la publication du *Bulletin* subit une interruption qui, il faut l'espérer, ne sera pas définitive.

Disposant, à l'École Monge, d'un champ d'expériences constamment ouvert à ses observations, cette association se trouve dans des conditions exceptionnellement favorables pour procéder à d'utiles recherches de pédagogie théorique et pratique, et elle peut apporter de notables perfectionnements aux diverses parties de l'enseignement tant primaire que secondaire. — V. *Monge* (*École*).

ASSOCIATION POUR L'ENCOURAGEMENT DE L'INSTRUCTION ET DE L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES. — Société belge fondée en 1872 et qui a pour but principal de distribuer des encouragements en nature ou en argent, 1° aux jeunes filles âgées de plus de 12 ans qui continuent à fréquenter l'école; 2° à des élèves-maîtresses qui se préparent au brevet; 3° aux institutrices dont les écoles se distinguent par une bonne fréquentation moyenne et de bons résultats ; 4° aux fondateurs et fondatrices de cours d'adultes pour les femmes dans les communes pauvres.

Cette œuvre, excellente en soi et rendue meilleure encore par son programme large, son organisation libérale, doit son existence à une double et ingénieuse générosité de M. J. R. Bischoffsheim. Ce philanthrope avait prêté 228 000 fr. à la commune de Bruxelles pour organiser l'enseignement professionnel des filles, à la charge de rembourser cette forme par 66 annuités de 8000 fr. chacune. Il a affecté cette rente jusqu'à son extinction à l'œuvre de l'Association.

ASSOCIATION PHILOTECHNIQUE. — L'Association philotechnique a été créée le 29 mars 1848, par une réunion de professeurs de l'Association polytechnique, qui crurent devoir se séparer de leurs collègues pour organiser d'une façon un peu différente l'enseignement, qu'ils voulaient rendre plus pratique et, avant tout, professionnel : d'où le nom de l'association nouvelle. La révolution de 1848 venait de créer le suffrage universel : c'était une arme inconnue, à deux tranchants, qui pouvait faire les plus dangereuses blessures, si le peuple aux mains duquel elle était remise n'était instruit. C'était à l'initiative individuelle à improviser en quelque sorte cette instruction si nécessaire. Les fondateurs de la nouvelle Association étaient au nombre de dix : Lionnet, Ancelin, Lefèvre, Gallien, de Salve, Claudel, Proal, Laby, Leroyer, Tessereau. Ces dix professeurs ouvrirent dix cours : leur œuvre en compte aujourd'hui 200 par semaine, dans Paris seulement.

C'est dans les salles de la Halle aux Draps mises à leur disposition par la préfecture, puis dans les amphithéâtres de l'école Turgot et dans les préaux de l'école primaire de Sainte-Elisabeth qu'eurent lieu les premiers cours : français, arithmétique, géométrie, algèbre élémentaire, mécanique, dessin linéaire et d'ornement, comptabilité, hygiène.

Pour couvrir ses frais matériels, la nouvelle association obtint une subvention du ministère et de la ville de Paris, ce qui lui permit de décerner des récompenses. La première distribution fut présidée par M. de Parieu, ministre, assisté de M. Boulay (de la Meurthe), président de l'association. M. Salmon, président du comité d'enseignement, rendant compte des travaux de l'année 1848, se félicitait de compter 13 cours et près de 1 000 élèves et il ne croyait pas qu'on pût demander à la fortune de couronner de plus de succès ces généraux efforts. En 1849, l'Association polytechnique reconstituée rouvrit ses cours et depuis lors les deux sociétés rivalisent de zèle. Des projets d'union longtemps caressés échouèrent ; mais la rivalité créa la plus salutaire des émulations. En 1854, M. de Lariboisière, président, fit don d'un coin pour frapper des médailles qui personnifièrent l'association et ajoutèrent à l'éclat des récompenses. A mesure que sa prospérité grandit, l'association donna à ses meilleurs élèves quelques livrets de caisse d'épargne de 50 francs et délivra, après examen, des certificats d'études relatifs aux arts industriels, au commerce, aux sciences mathématiques, aux arts de construction. Enfin des prix d'honneur dans

chaque section, et, s'il y a lieu, un grand prix d'honneur pour toute l'Association, complétèrent le système des récompenses. L'Association fut reconnue d'utilité publique en 1861.

Crise de 1864. *Ses excellents résultats.* — En 1864 une crise des plus graves faillit engloutir l'avenir de l'œuvre. A la suite d'une scission qui amena le départ de 26 membres de l'association, la ville de Paris lui retira sa subvention et ses locaux : sans salles, sans argent l'association n'avait plus, ce semble, qu'à mourir : elle voulut vivre, elle vécut. Elle obtint d'un ministre bienveillant, M. Duruy, les amphithéâtres du lycée Charlemagne et de la Sorbonne, puis elle s'adressa aux chefs d'institution : des hommes de dévouement, MM. Brémant, Kister, Pauliet, Sextius Michel, mirent au service de l'instruction populaire leurs maisons et leurs personnes. Enfin elle trouva de l'argent en intéressant à sa bonne volonté des patrons, des adhérents qui lui refirent un budget. Les professeurs eux-mêmes se cotisèrent pour pouvoir continuer leur enseignement. Le malheur de l'Association tournait à sa gloire. La nécessité de vivre lui donna l'indépendance. Les trois sections de Paris comptaient déjà 70 cours et 2 000 élèves. Dès 1856 M. Ancelin avait fondé une section nouvelle à Corbeil. Bientôt Saint-Denis, Choisy-le-Roi, Puteaux, Boulogne-sur-Seine, Charenton, Arcueil, Villejuif, et, plus loin, Vernon, Nice, Lyon, Reims, Niort, Foix, etc., ouvrirent successivement des cours, qui tous prospèrent.

Sections des femmes. — Le plus grand honneur de l'Association philotechnique, c'est d'avoir la première ouvert gratuitement des cours d'adultes pour les femmes. Deux sections complètes s'organisèrent d'abord sous l'habile direction de Mme Malo et de Mlle V. Perrein (Mme Carpantier) et donnèrent des résultats inespérés : les cours furent suivis par plusieurs centaines de femmes et de jeunes filles.

Année 1870. *Siége de Paris.* — Les institutions libres survivent aux crises les plus redoutables : les cours ne chomèrent pas pendant le siége. Le canon tonnait au dehors, sans faire taire les voix qui donnaient l'instruction. Le gaz manqua : on organisa un éclairage au pétrole ; on fit des cours le jour, le dimanche. Des conférences s'organisèrent, traitant des sujets d'actualité, le patriotisme, le courage civil et militaire, les premiers soins à donner aux blessés, la consommation des aliments, l'histoire des siéges de Paris. L'association ne perdait rien de son sens pratique. Le froid vint à son tour, âpre et prolongé, un froid historique : il gelait dans les salles et on y étudiait ; ni professeurs, ni élèves ne manquèrent à l'appel, jusqu'au 9 janvier, où les obus prussiens, frappant la Sorbonne, firent un devoir d'humanité de fermer les cours.

État actuel de l'association. — Depuis lors, l'œuvre a repris avec une nouvelle énergie. L'association n'est pas un des derniers agents dans l'œuvre pacifique du relèvement de la patrie. En 1872, J. Simon lui rend la subvention du ministère et lui fait rendre celle de la ville, augmentée par le conseil municipal élu. Aujourd'hui l'association compte, à Paris seulement, 11 sections pour les hommes, 4 pour les femmes. L'enseignement y est donné dans 200 cours, dont 30 de femmes, suivis par 10 000 adultes environ. Trois sections donnent un enseignement primaire supérieur très complet ; enfin des conférences permettent d'approfondir certains points de littérature, d'histoire ou de science.

Organisation de l'association. — L'association se recrute par l'élection et se régit par des statuts et des règlements votés en assemblée générale. Elle publie chaque année le programme de ses cours et le compte-rendu de ses travaux. Elle se compose de professeurs, de patrons, de membres adhérents. Les patrons paient une cotisation annuelle de 100 francs et peuvent devenir patrons perpétuels en versant la somme de 1 000 francs. Tout membre adhérent paie annuellement 5 francs au moins. Une partie des ressources annuelles est capitalisée et forme un fonds de réserve dont le revenu seul peut être dépensé. L'association est administrée par un conseil composé du bureau et de 20 membres professeurs et patrons, des directeurs et directrices de cours. Le président, les deux vices-présidents, le secrétaire-général, les 4 secrétaires, le trésorier et le vice-trésorier forment le bureau. L'assemblée générale, convoquée deux fois par an, élit le bureau et le conseil ; nomme, après un an de stage, les professeurs titulaires ; ordonne l'ouverture des sections et cours nouveaux, l'organisation des conférences : vote sur les modifications aux statuts et règlements ; approuve les comptes.

Programme et esprit des cours. — Les cours comprennent l'écriture, la lecture à haute voix, — la langue française, l'arithmétique, la géométrie, la coupe des pierres, la construction pratique, l'arpentage, le nivellement, les cours d'algèbre, de géométrie descriptive, trigonométrie, mécanique, perspective, qui, écartant la routine, rapprochent l'ouvrier du savant, le mécanicien de l'ingénieur ; la physique, la chimie, l'étude des matières premières dont l'importance grandit chaque jour dans l'industrie ; l'histoire naturelle, l'hygiène ; la comptabilité et la tenue des livres ; la législation usuelle ; l'histoire de France ; la géographie, particulièrement la géographie industrielle et commerciale ; le dessin linéaire et d'ornement ; le chant. L'Association philotechnique n'a eu garde d'oublier les langues étrangères : « Celui qui possède deux langues possède deux âmes, » disait Bacon. Charles-Quint avait déjà dit : « Une langue, un homme ; deux langues, deux hommes. » Aussi de nombreux cours d'anglais, d'allemand, d'italien, d'espagnol, de portugais, de russe ont-ils été ouverts dans plusieurs sections.

Outre son mérite d'initiative privée, l'Association philotechnique donne de précieux exemples de décentralisation. Elle laisse à ses sections une vie propre, une administration séparée. C'est un lien purement moral qui les rattache toutes. Une partie des professeurs appartient à l'Université ; d'autres, à l'enseignement libre, aux professions libérales ; quelques élèves ont fait assez de progrès pour passer maîtres à leur tour ; parfois ils ne cessent pas pour cela de suivre d'autres cours. Un grand nombre d'autres s'inscrivent comme membres adhérents, comme patrons, quand l'aisance a récompensé leurs efforts, payant ainsi en partie l'instruction qu'ils ont reçue jadis gratuitement. Enfin l'association ne néglige rien pour conserver à l'enseignement son caractère professionnel et pratique : ainsi, en 1862, grâce au concours généreux de la ville de Paris, elle a envoyé, sous la conduite d'un de ses maîtres expérimentés, M. Félix Hément, une députation de dix de ses meilleurs élèves à l'Exposition de Londres.

Il faudrait généraliser ces voyages d'études, et notamment les promenades du dimanche, essayées avec succès à Metz, avant 1870, à Vervins, à Boulogne. On visite les musées de la ville prochaine, les usines, les fabriques, les lieux historiques : les élèves, les membres adhérents s'y rendent avec leurs familles ; les maîtres y trouvent à faire, comme en se jouant, d'utiles leçons : tels élèves, ouvriers de l'usine ou de la fabrique, y sont eux-mêmes à leur tour d'intéressants professeurs et tout pratiques.

Valeur morale de l'association. — Les noms des principaux présidents de l'Association philotechnique, Boulay de la Meurthe, Turgot, chez qui l'amour des classes laborieuses était un héritage de famille, Lariboisière, dont le nom à Paris est synonyme de bienfaisance, J. Simon, le second fondateur de l'œuvre, Carnot, fils de ce glorieux Carnot qui *organisa* en 1815 la société de l'enseignement élémentaire comme il avait *organisé* la victoire en

1793, Le Blond, de Pressensé, Laboulaye, Arago, des vice-présidents ou secrétaires-généraux comme Salmon, Lévy, Ch. Loiseau, S. Michel, Hébert, Vialay, tous ces noms sont, en dehors des résultats déjà réalisés, des gages certains de la haute valeur morale d'une œuvre qui a eu ses jours d'épreuve, mais n'a pas eu une heure de faiblesse, qui a parfois manqué d'argent, jamais de professeurs. Sa devise est le dévouement ; son double ressort, l'esprit d'initiative et l'esprit de persévérance, deux qualités qui doivent désormais être françaises. Laissant à l'école primaire le présent et l'avenir, elle essaie, dans la mesure du possible, de réparer le passé.

Sa seule ambition est de vouloir que son avenir s'identifie à ce point avec l'avenir de la moralité publique et de l'instruction populaire, que tout bon citoyen, en formant des vœux pour la prospérité de la patrie, soit contraint d'en faire pour elle.

[A. Pressard.]

ASSOCIATION POLYTECHNIQUE. — L'Association polytechnique, société qui a pour objet l'instruction gratuite et publique des ouvriers, a été fondée en 1830 par des élèves de l'Ecole Polytechnique : de là son nom ; elle est reconnue d'utilité publique depuis le 30 juin 1869. Le but qu'elle s'est proposé dès l'origine est de faire des ouvriers « plus habiles, plus à l'aise et plus sages », de moraliser par la science et par l'enseignement professionnel.

Dès 1816, à Metz, d'anciens élèves de l'Ecole Polytechnique ouvraient des cours publics en faveur des ouvriers. En 1824, le baron Charles Dupin inaugurait au Conservatoire des arts et métiers « l'enseignement des sciences appliquées, en faveur de la classe industrielle, à l'heure où finit le travail des ateliers. » En 1825 Auguste Comte s'efforçait de propager en province des initiatives analogues. En 1826, toujours à Metz, MM. Bergery, Poncelet, Bardin et Woisard, anciens élèves de l'Ecole Polytechnique, organisent des cours du soir : géométrie, mécanique, physique, chimie, grammaire, économie politique.

Après la révolution de 1830, d'anciens élèves de l'Ecole Polytechnique allèrent aux ambulances du palais de Saint-Cloud faire des cours aux convalescents et blessés des journées de juillet. Enfin ce fut à l'Orangerie du Louvre, dans un banquet offert par les anciens élèves de l'Ecole à leurs jeunes camarades, et auquel assistait le duc d'Orléans, qu'à tous ces efforts isolés s'ajouta une organisation régulière : l'Association polytechnique fut fondée « pour resserrer entre les anciens élèves les liens de confraternité, et pour répandre dans les classes laborieuses les premiers éléments des sciences positives, surtout dans leur partie applicable. » Des cotisations entre les membres de l'association devaient fournir aux frais de cet enseignement.

Le premier bureau fut ainsi composé : Président : le duc de Choiseul-Praslin, pair de France. Vice-présidents : MM. Victor de Tracy, député (plus tard ministre de la marine) ; Auguste Comte (l'auteur de la *Philosopie positive*) ; Vauvilliers, inspecteur des ponts et chaussées ; Larabit, député (plus tard sénateur). Secrétaires : MM. Menjaud, Gondine. Perdonnet, Meissas ; Trésoriers : M. Thurningert.

Les premiers cours gratuits pour les ouvriers s'ouvrirent le 14 janvier 1831. En voici le programme :

Salle Saint-Jean a l'Hôtel-de-Ville : *Arithmétique et géométrie appliquée*, par Alex. Meissas.
Astronomie, par Aug. Comte.
Des droits et des devoirs, par Lechevalier.
Salle des Petits-Pères (près de la Bourse) : *Arithmétique*, par M. Guibert.
Philosophie pratique, par M. Raucourt.
Ajournés faute de local : *Arithmétique appliquée aux arts*, par Maur. Courtial.
Dessin linéaire, par Camille Menjaud, répétiteur démissionnaire à l'École Polytechnique.
Chimie appliquée aux arts métallurgiques, par Aug. Perdonnet, président du comité des cours.
Géographie appliquée au commerce et à l'industrie, par Fulchiron, député et maire de Lyon.
Cours de construction, par Roussel, architecte de la ville de Paris, etc.

Un moment, l'existence de l'association naissante est compromise par les digressions politiques et sociales de deux des professeurs : les cours de MM. Victor Lechevalier et Raucourt sont suspendus, et ces deux membres sortent de l'association ; mais dès le 15 juin 1831, et par l'initiative de M. Lechevalier, une *Association pour l'instruction gratuite du peuple*, association collatérale à l'Association polytechnique, était fondée (président : le comte de Laborde ; vice-président : Dupont de l'Eure ; membres du bureau : MM. Lechevalier, de Tracy, Larabit, Guibert, Meissas, Raucourt, Courtial). La nouvelle association établit des laboratoires de physique et de chimie dans chacun des arrondissements de Paris ; répartit ses membres et ses auditeurs en cohortes, centuries, décuries : organisation militante. Le siége social est au Cloître Saint-Merry. A la suite des troubles de juin 1832 (funérailles du général Lamarque), l'autorité dissout cette association, mais elle renaît presque aussitôt sous le nom d'*Association libre pour l'éducation du peuple* (3, rue de l'Abbaye), et cette fois encore l'instruction du peuple est le drapeau autour duquel se groupent des hommes plus ardemment préoccupés de politique que d'enseignement. A la place de M. Lechevalier, réfugié en Angleterre, c'est Cabet, le fameux auteur d'une nouvelle doctrine sociale ; il devient le secrétaire général de l'œuvre. Cette association, qui réorganise les cohortes et centuries, compte bientôt trois mille sociétaires, dont soixante députés, parmi lesquels : Arago, Audry de Puyraveau, général Bertrand, Cavaignac, Dulong, Garnier-Pagès, général Lafayette, Larabit, Ferdinand de Lasteyrie, Mauguin, Récurt (président : Dupont de l'Eure ; vice-président : de Cormenin). L'*Association libre* déploie une extrême activité : elle inaugure en février 1833 à l'Ecole de médecine son enseignement, qui compte 42 cours par semaine portant sur 12 facultés ; il y a des cours pour les femmes ; des consultations gratuites sont données aux sociétaires par des comités de médecins, par des comités d'avocats. Une petite gazette, *Le Populaire*, est l'organe de l'association. Mais l'œuvre tout entière disparaît en 1834 à la suite d'une loi nouvelle et du refus d'autorisation.

Pendant ce temps, l'*Association polytechnique*, qui s'était moins aventurée dans la politique militante, semblait à peu près désorganisée. Une adresse au roi, rédigée par quelques membres du comité, portée par eux à leur ancien camarade du banquet de l'Orangerie, mal accueillie au Palais-Royal et désavouée par les autres sociétaires, acheva de mettre en péril l'existence de l'association. Les émeutes et le choléra de 1832 avaient interrompu les cours ; pour les reprendre dans l'hiver de 1832-33, il fallut que M. Perdonnet, chargé des démarches auprès de l'autorité, obtînt une subvention du ministre et du conseil municipal. Les cours eurent lieu au Cloître Saint-Merry, à la maison des Petits-Pères et à la Sorbonne, ce dernier local bientôt remplacé par une section à l'hôpital des Quinze-Vingts au faubourg Saint-Antoine.

Dès 1834, toute velléité de digression politique étant abandonnée, l'organisation pédagogique de l'association s'affermit. Les cours, tout en restant encore exclusivement scientifiques, sont répartis sur un programme de deux années : — 1re année, *premiers éléments :* arithmétique, géométrie ; dessin : figure, ornement. — 2e année, *cours élémentaires :* géométrie descriptive, coupe des pierres

et charpente, mécanique, physique, chimie, dessin des machines. — *Cours accessoires communs aux deux années :* grammaire, comptabilité, hygiène. — Comme complément des cours, interrogations par les professeurs (M. Martelet se mettait un jour par semaine à la disposition des élèves, pendant quatre heures consécutives), tracés, épures.

L'association ouvre à ses élèves une bibliothèque et une salle de lecture, qui ont pour bibliothécaires ordinaires MM. Féline et Blum, et, les jours de sortie, des élèves de l'École Polytechnique.

Dès lors aussi le titre d'ancien élève de l'École Polytechnique n'est plus indispensable pour faire partie de l'association. MM. Pompée, Leroyer, Ancelin sont admis comme professeurs. Mais cette mesure, excellente en soi, ne laisse pas d'amener quelques difficultés. Le *comité d'enseignement* qui dirigeait les cours n'admettait pas dans son sein d'autres membres que d'anciens élèves de l'École Polytechnique, par conséquent la majorité des professeurs en était exclue. Dans un sage esprit de conciliation, M. Perdonnet prévint les froissements en faisant admettre dans ce comité M. Pompée qui, outre ses cours, avait rendu d'importants services à l'association. Mais M. Pompée, devenu en 1839 directeur de l'École Turgot, dut se retirer; et les mécontentements des professeurs étrangers à l'École Polytechnique furent peut-être le point de départ de la rupture qui éclata en 1848.

Au lendemain de la révolution, le 29 mars 1848, à la suite de débats orageux sur la présidence et sur la direction des cours, l'assemblée générale se partagea en deux camps, et les dissidents fondèrent l'*Association philotechnique* *.

Depuis quelques années, l'Association polytechnique, dont les charges s'étaient accrues beaucoup plus vite que son budget, avait concentré tous ses cours à la Halle aux Draps. En 1857, l'incendie de ce local détruit complétement la bibliothèque, le matériel, les collections, les archives de l'Association polytechnique : le siége social est transporté à l'Hôtel de Ville (salle Saint-Jean).

D'année en année, non-seulement le nombre des cours, mais le nombre des matières assignées s'était notablement accru. On avait compris la nécessité d'ajouter aux « sciences positives » qui avaient formé le programme primitif, des cours de langue française, de dessin, de chant, de comptabilité, d'hygiène et enfin de langues vivantes.

Dès les premières années qui suivirent la scission, les deux Associations polytechnique et philotechnique rivalisèrent de zèle au grand profit de l'instruction populaire. Plusieurs fois, en signe d'émulation fraternelle, elles firent leur distribution solennelle des prix dans une séance commune présidée par le ministre de l'instruction publique.

Après quelques orages aujourd'hui oubliés, les deux associations ont pris un développement considérable; elles marchent au même but par deux routes parallèles.

Celle dont nous résumons ici l'histoire compte aujourd'hui 15 groupes dans Paris; 18 sections suburbaines ou départementales, sous son patronage. (C'est l'un de ses présidents, M. Auguste Perdonnet, qui a inauguré à Lyon les cours de la Société d'enseignement professionnel, avec le regretté Arlès-Dufour.)

Plus de 300 membres, 200 cours par semaine, un nombre croissant de conférences publiques et gratuites, de bibliothèques, de publications résument son enseignement.

Plus de deux cents patrons (parmi lesquels Ruhmkorff), des élèves de l'École centrale, deux de l'École Polytechnique, une grande partie de l'élite des ateliers de Paris, doivent leur présent et leur avenir aux cours publics et gratuits de l'Association polytechnique. Et en dehors même de ces résultats exceptionnels, des milliers d'ouvriers lui doivent quelques-unes des heures les plus profitables de leur vie.

Dans son sein, la tradition des Perdonnet et des Martelet se continue. Son bureau (qui se compose de 12 membres élus pour trois ans par l'assemblée énérale) avait en 1878 pour président M. Dumas (de l'Académie française), secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences et vice-président du conseil supérieur de l'instruction puplique ; pour vice-présidents : MM. Edmond Douay, ancien vice-président du comité de la Société des gens de lettres ; Hudelo, ingénieur, répétiteur à l'École Centrale ; Leroyer, maire de Vincennes ; Lonchampt, ancien élève de l'École Polytechnique ; pour trésorier, M. Viel-Lamare, sous-chef à la préfecture de la Seine ; enfin pour secrétaire général : M. Gastelier, ancien répétiteur à l'École centrale.

L'association a en outre un conseil qui se compose des membres du bureau et des *délégués* des sections : chacune de ces sections est administrée et dirigée pour tout ce qui concerne la marche des cours, le choix des sujets et des professeurs, par un délégué qui assure à l'œuvre dans le quartier l'unité nécessaire.

Elle possède enfin un certain nombre de membres honoraires, un comité de patronage et un comité consultatif formé de savants, d'artistes, de chefs d'industrie, de contre-maîtres et d'ouvriers.

Les statuts déterminent son but et son caractère par ces deux courts articles : « L'association a pour but le développement de l'instruction populaire. A cet effet, elle établit des cours publics et gratuits, professés gratuitement ; elle organise des conférences et fonde des bibliothèques. Chaque année elle distribue des récompenses aux élèves qui se sont le plus distingués par leur assiduité, leur travail et leurs progrès. »

L'autonomie de chaque section, qui, tout en la subordonnant pour les questions statutaires à l'ensemble de l'association, lui laisse toute liberté de s'organiser en vue des nécessités et des ressources locales, est la garantie même de l'existence de la société.

En résumé, par les cours qu'elle a institués, par le mouvement d'opinion qu'elle a provoqué, par les associations émules, rivales ou affiliées dont elle a suscité la formation, enfin par le double spectacle qu'elle a donné la première de professeurs et d'ouvriers s'imposant, après la journée de travail, un surcroît de labeur, les uns pour apprendre, les autres pour enseigner, l'Association polytechnique, cette *Sorbonne de l'ouvrier*, comme l'a nommée Perdonnet, a bien mérité du pays et justifié la faveur publique. [Edmond Douay.]

ASSOCIATIONS RECONNUES VOUÉES A L'ENSEIGNEMENT. — On désigne sous ce nom les associations ayant pour but de répandre l'instruction primaire, soit en fondant des écoles, soit en fournissant le personnel enseignant, et qui sont reconnues comme établissements d'utilité publique. On distingue les associations laïques et les associations religieuses, plus généralement désignées sous le nom de congrégations religieuses. (V. ce mot.)

Les *associations laïques* sont aujourd'hui au nombre de vingt et une : 1° *Société pour l'encouragement de l'instruction primaire* dans le Rhône à Lyon, reconnue le 5 avril 1829 ; 2° *Société d'encouragement pour l'instruction primaire, parmi les protestants de France*, 15 juillet 1829 ; 3° *Société pour l'instruction élémentaire, à Paris*, 29 avril 1831 ; 4° *Société pour l'encouragement de l'enseignement mutuel élémentaire dans la ville d'Angers*, 3 décembre 1831 ; 5° *Société pour l'instruction primaire dans l'arrondissement de Mirecourt* (Vosges), 2 mars 1832 ; 6°, 7° et 8° *Sociétés de bienfaisance pour la propagation et l'amélioration de l'instruction primaire à Montfort-l'Amaury, Houdan et Mantes* (Seine-et-Oise), 8 avril 1832 ; 9° *Société industrielle*

à Nantes, 21 mai 1845 ; 10° *Société d'encouragement pour l'instruction élémentaire à Nantes*, 4 janvier 1851 ; 11° *École-Asile Fénelon à Vaujours* (Seine-et-Oise), 5 février 1852 ; 12° *Société de la Providence à Nantes*, 3 mars 1853 ; 13° *Orphelinat protestant de garçons à Castres* (Tarn), 10 juin 1854 ; 14° *Œuvre de la Providence à Grenoble*, 12 septembre 1857 ; 15° *École professionnelle à Bordeaux*, 27 juillet 1859 ; 16° *Association philotechnique à Paris*, 11 mai 1861 ; 17° *Œuvre des écoles de Bellevue* (Seine-et-Oise), 7 août 1867 ; 18° *Association polytechnique à Paris*, 30 juin 1869 ; 19° *Orphelinat protestant de Plaisance, à Paris*, 25 juillet 1870 ; 20° *Société de Sainte-Clotilde pour l'éducation de la jeunesse et l'instruction primaire à Paris* (VIIe arrondissement), 3 août 1874 ; 21° *Association pour l'éducation de la jeunesse ouvrière à Paris*, 14 août 1874.

Les écoles fondées ou entretenues par ces associations sont des écoles libres (L. 15 mars 1850, art. 17) ; elles sont soumises à l'inspection (*Id.* art. 21 et Circ. 10 mai 1851).

Ces diverses associations, ayant été reconnues comme établissements d'utilité publique, ont été érigées à ce titre en personnes juridiques. Ces établissements « sont publics en ce sens qu'ils servent à l'intérêt général ; mais dans leur essence ils sont privés. Par leur origine, par la façon dont ils recrutent leurs membres et acquièrent leur patrimoine, ils ont une existence propre que la loi peut reconnaître ou ne pas reconnaître, mais qui, en fait, est incontestable. Le droit que la loi exerce sur eux ne dérive pas du droit de propriété de l'État ; c'est un simple droit de surveillance, qui les soumet pour certains actes à obtenir une autorisation, mais qui laisse subsister le principe de leur capacité. Aussi pour eux la capacité est la règle, l'incapacité est l'exception. Ils peuvent faire tout ce qui ne leur est pas interdit. (*A. Ravelet.*) » Aucune loi ne règle en France la situation des établissements d'utilité publique ; on applique à chacun d'eux la règle des établissements avec lesquels ils présentent le plus d'analogie. Ainsi pour les associations religieuses reconnues comme établissements d'utilité publique, et qui ont de grands rapports avec les communautés d'hommes autorisées, on applique la loi du 2 janvier 1817 concernant les établissements ecclésiastiques. — V. *Congrégations* et *Etablissements ecclésiastiques*.

Les associations laïques reconnues ne peuvent accepter ni dons ni legs sans en avoir obtenu préalablement l'autorisation du gouvernement. Elles ne peuvent pas davantage acquérir ou aliéner seules. La condition de ces associations est en principe exclusivement réglée par les statuts de chacune d'elles et par le décret qui les approuve.

Formalités nécessaires pour obtenir la reconnaissance. — Les établissements d'utilité publique sont reconnus par décrets rendus après délibération en assemblée générale du Conseil d'État. (Décr. 21 août 1872, art. 5, § 4.)

Le mode d'instruction à suivre pour la reconnaissance n'est pas fixé. Le gouvernement prend les informations qu'il juge nécessaires, et il exige : une demande sur timbre qui, pour les associations vouées à l'enseignement, doit être adressée au ministre de l'instruction publique ; la copie des statuts et l'engagement des membres de l'association de s'y soumettre ; l'état de l'actif et du passif ; une enquête *de commodo et incommodo ;* une délibération du conseil municipal ; l'avis du sous-préfet, l'avis du préfet en forme d'arrêté.

Le conseil supérieur de l'instruction publique est entendu avant que le projet de décret ne soit soumis au conseil d'État.

Le décret qui confère l'existence légale à une association formée en vue de l'enseignement l'autorise soit pour toute la France, soit pour un ou plusieurs départements, soit pour une localité.

L'autorisation ou l'extension d'une autorisation donnée pour un certain centre ne peut être accordée qu'autant que les résultats acquis ont démontré qu'il y a intérêt public.

Le legs fait à un établissement qui, au décès du testateur, n'avait pas encore été déclaré d'utilité publique, et qui par conséquent n'avait pas encore d'existence légale lors de l'ouverture de la succession, est nul. Peu importe que l'établissement ait été déclaré ultérieurement d'utilité publique ; cette déclaration n'a point d'effet rétroactif. (Cour de cassation, 14 août 1866.)

Aux termes de l'art. 20 de la loi du 27 juillet 1872 sur le service militaire, les directeurs, maîtres adjoints et élèves-maîtres des écoles *fondées et entretenues* par les associations laïques reconnues comme établissements d'utilité publique sont dispensés du service militaire, pourvu qu'ils aient pris avant le tirage au sort, devant le recteur de l'académie, l'engagement (V. *Engagement décennal*) de se consacrer pendant dix ans à l'enseignement, et s'ils réalisent cet engagement dans un des établissements de l'association, à condition que cet établissement existe depuis deux ans ou renferme trente élèves au moins.

Il existe d'autres sociétés s'occupant d'enseignement primaire et qui ne sont qu'*autorisées* par les préfets dans les départements, et par le préfet de police à Paris. Ces sociétés, complétement indépendantes, ne jouissent d'aucun privilége et n'ont pas de personnalité civile. [E. de Rosbecq.]

ASSOCIATIONS D'ANCIENS ÉLÈVES — Ces associations ont pour but et pour effet d'établir entre les élèves d'une même école un centre commun de relations amicales, de donner en cas de besoin aide et protection aux anciens camarades et à ceux qui ont besoin d'appui au début de leur carrière. Elles se sont beaucoup multipliées depuis quelques années. Il en existe pour presque toutes les grandes écoles, les lycées et beaucoup de collèges, et quelques écoles normales. Elles peuvent être déclarées établissements d'utilité publique, et plusieurs le sont déjà, ce qui leur a permis de recevoir des legs et donations. Citons comme exemples, pour les établissements d'enseignement supérieur : l'*Association des anciens élèves de l'École Normale supérieure*, fondée en 1846, qui possède aujourd'hui un capital de 112 000 fr., a reçu en 1876, avec des cotisations individuelles de 10 fr., la somme de 12 970 fr. et distribué près de 10 000 fr. de secours à des veuves ou enfants d'anciens camarades ; — l'*Association des anciens élèves de l'École Polytechnique*, fondée en 1865, reconnue d'utilité publique en 1867, et qui possède un capital d'environ 300 000 fr.

L'*Association amicale des anciens élèves de l'école normale de Cluny*, fondée en 1868, compte près de 200 membres, possède un fond de réserve de 6 700 fr. et publie depuis 1871 un bulletin mensuel.

Parmi les écoles normales primaires, celle de Versailles eut, croyons-nous, une des premières, une association d'anciens élèves, qui n'existe plus, du moins sous ce nom. Parmi les plus florissantes, on peut citer celle de l'*école normale de Douai*, fondée en 1868 et qui compte près de 500 membres. Outre les secours mutuels, elle a pour objet de créer des demi-bourses à l'école normale et au cours normal et d'encourager les anciens élèves qui se distinguent par des services rendus à l'enseignement populaire. Elle a pour président et vice-présidents d'honneur le préfet, le recteur, l'inspecteur, le directeur de l'école normale, pour membres honoraires presque tous les membres du conseil général. Son assemblée générale annuelle est une véritable fête pour le corps enseignant.

On ne saurait trop encourager la propagation

de ces associations, qui non-seulement sont des sociétés de secours mutuels, mais établissent entre leurs membres une utile et agréable solidarité. Il est bon que l'enfant et le jeune homme s'habituent à considérer son école ou son collége comme une seconde famille. Il fera de même un jour pour son régiment, et ainsi se soudent successivement les uns aux autres les anneaux formant la chaîne qui doit unir tous les membres de la grande famille française. [A. Talbert.]

ASSOCIATIONS DE SECOURS MUTUELS, de LECTURE, d'ÉTUDES, d'INSTITUTEURS, etc. — V. *Sociétés*, notamment pour les associations étrangères non mentionnées ici.

ASSURANCES. — V. ce mot dans la IIe PARTIE.

ASTRONOMIE. — L'astronomie est la *science de l'univers*. La Terre que nous habitons, le Soleil, la Lune, les planètes, les étoiles, les comètes, en un mot tous les astres, c'est-à-dire tous les corps qui constituent l'*univers*, font l'objet de l'astronomie.

Autrefois, lorsque, sur la foi des sens, on croyait que notre globe était fixe au centre du monde, base et but de la création tout entière, l'astronomie pouvait être considérée comme une science ne s'occupant que des choses d'en haut et à peu près inutile à ceux qui veulent se borner au tangible et au positif. Mais aujourd'hui qu'il est démontré que la Terre est un astre comme la Lune, tournant autour du Soleil, voguant dans l'espace, isolé dans le vide, sans appui ni soutien d'aucune sorte ; aujourd'hui qu'il est démontré que ce globe autour duquel nous marchons est simplement la troisième planète du système solaire dans l'ordre des distances au soleil, que les autres planètes sont des terres comme la nôtre, et qu'elle n'est, en un mot, qu'un des astres innombrables qui peuplent l'immensité, l'astronomie est devenue aussi la science de la Terre et la base même de toutes les sciences qui s'occupent de la Terre et de l'humanité.

Elle seule peut nous apprendre où nous sommes, nous dire sur quoi nous marchons, nous montrer comment cette boule tournante se soutient dans l'espace, par quelles combinaisons nous avons des années, des saisons, des jours et des nuits, en un mot nous faire connaître la vraie place que nous occupons dans l'univers ; c'est sur elle que la navigation est fondée ; c'est elle qui nous a fait connaître la vraie forme du globe terrestre, la géographie ; c'est grâce à elle que tous les peuples de la terre sont aujourd'hui en communication avec les autres, échangeant leurs produits et leurs idées ; elle nous instruit à la fois sur la terre et sur le ciel ; sans elle nous vivrions comme des aveugles, comme des animaux, comme des plantes, sans nous donner la peine (ou pour mieux dire le plaisir) de nous rendre compte de notre position.

Voilà la vérité toute franche. Et cependant, il faut bien le dire, il y a encore à l'heure présente au moins 99 personnes sur 100 qui se passent de cette science et qui, de toute leur vie, n'ont pas songé un seul instant à se demander où elles sont? Conçoit-on qu'une notion positive qui devrait être la base primordiale de toute instruction sérieuse soit encore aujourd'hui si généralement négligée? Conçoit-on qu'au lieu des éléments de la science de l'univers, qui pourraient être enseignés aux enfants dès l'âge le plus tendre et qui répondent si heureusement à ce besoin de merveilleux qui leur est propre, on farcisse leur imagination d'histoires inutiles ou d'erreurs funestes dont ils auront plus tard la plus grande peine à se débarrasser.

Cependant ce ne serait pas une tâche bien lourde, et ce serait, au contraire, une œuvre agréable et utile, que de donner à la jeunesse, dès le commencement de son éducation, ces notions si importantes. Que le maître lui-même soit bien convaincu de l'intérêt qui s'attache à l'étude, même élémentaire, de l'astronomie, convaincu aussi de l'utilité de cette connaissance pour l'ensemble des raisonnements qui doivent nous diriger dans la vie ; il n'en faut pas davantage pour donner de l'intérêt et du charme à son enseignement : tout en instruisant ses élèves, on peut dire à la lettre qu'il les amusera, car il se trouve que rien n'est aussi amusant que l'astronomie descriptive élémentaire, quoique rien peut-être ne soit aussi ardu et aussi sérieux que la pratique de la science.

Quoi de plus intéressant, par exemple, pour le père de famille, pour la mère, pour l'instituteur ou l'institutrice, que de montrer à l'enfant les plus brillantes étoiles du ciel, par une belle soirée d'été ou même d'hiver? de lui apprendre à reconnaître immédiatement les sept étoiles célèbres du Chariot, à trouver l'étoile polaire à l'aide d'un simple alignement, et à s'orienter exactement, de telle sorte qu'en pleine nuit il se dirige sans peine? Quoi de plus facile que d'apprendre les noms et d'observer la position des étoiles et des constellations principales, de reconnaître le zodiaque et de trouver dans le ciel le chemin que le Soleil paraît suivre?

Les enfants mêmes se plairont à voir les étoiles se lever à l'Orient, arriver à leur point de culmination, qui représente le méridien de chaque lieu, à les voir descendre à l'Occident, et ce sera l'occasion de les faire réfléchir au mouvement diurne de la Terre, auquel toutes ces apparences sont dues. On leur fera chercher les planètes se mouvant le long du zodiaque, et à l'aide d'une petite lunette on leur montrera les satellites de Jupiter, l'anneau de Saturne, les phases de Vénus !

N'est-ce pas une heure agréablement passée que celle que l'on consacrera, si l'on dispose d'un télescope, même de faible puissance, à examiner les échancrures étranges produites sur le bord de la Lune par la lumière solaire à l'époque du premier quartier, broderies charmantes qui paraissent alors suspendues dans l'azur céleste comme de l'argent fluide, irrégularités lumineuses dont on ne tarde pas à reconnaître la forme et la cause? Ce seul coup d'œil nous transporte sur les terrains si bouleversés de ce monde voisin et nous montre de profonds cratères blancs remplis d'ombre, d'immenses cirques aux talus démantelés, de vastes plaines obliquement éclairées par l'astre du jour et offrant l'aspect de nappes de velours gris. Peu à peu la lumière s'élève, et l'on assiste au lever du Soleil sur ces Alpes lointaines, à son élévation d'heure en heure et à l'éclairement successif des divers méridiens lunaires. A défaut de télescope, l'observation de la lumière cendrée dans l'intérieur du croissant lunaire, les premiers soirs de la lunaison, se fait à l'œil nu et peut servir d'utile sujet de réflexion, si l'on veut se rendre compte de la cause de cette clarté secondaire, chercher comment elle est produite par la lumière que notre Terre reçoit du Soleil et réfléchit dans l'espace, trouver quelles sont les contrées de la Terre qui sont alors tournées vers la Lune et qui envoient le « clair de terre ». Une éclipse de Soleil ou de Lune ne devrait jamais se passer sans qu'on en profitât pour se rendre compte du mouvement de la Lune autour de la Terre et du cône d'ombre qui accompagne tout globe éclairé. C'est ainsi que pour celui qui veut s'instruire, et surtout instruire l'enfant, toujours avide de leçons nouvelles, toute chose est un objet de curiosité et d'explication.

Les mouvements de la Terre, l'inclinaison de son axe, la cause productrice des saisons, la variation de la durée du jour et de la nuit, le changement de hauteur du Soleil, peuvent être le plus facilement expliqués sur un globe terrestre incliné comme il doit l'être ; et un tel mode d'enseignement direct par les yeux a de plus l'avantage d'affranchir immédiatement l'esprit de l'erreur des sens et de l'illusion vulgaire qui nous fait naître et grandir

dans la conviction de l'immobilité de la Terre au bas du monde, car il montre l'isolement du globe terrestre dans l'espace, sa situation relativement au Soleil, et la manière dont il tourne pour présenter successivement tous ses méridiens à l'astre radieux et produire la succession des jours, des nuits, des saisons et des années. Quelques tableaux clairs et précis, et de simples expériences bien comprises, peuvent être plus utiles au progrès de l'élève que de longues leçons souvent fastidieuses. Ajoutons enfin que, parmi les sujets de lectures à haute voix, il est facile de faire une large part aux ouvrages ou aux extraits d'ouvrages qui traitent de la nature, de l'ordre et de la grandeur de l'univers, de la beauté du ciel, de l'organisation des mondes, vastes et nobles sujets qui élèvent l'âme, en même temps qu'ils agrandissent l'esprit.

C'est surtout dans l'école normale primaire qu'une étude sommaire, mais bien dirigée, des éléments de l'astronomie descriptive devrait faire partie du programme, ne fût-ce que comme annexe des cours de géographie, qui impliquent nécessairement des notions de cosmographie. Les jeunes gens qui y auraient pris goût à l'école normale ne manqueraient pas dans la suite d'en transmettre quelque chose à leurs élèves d'école primaire ; et ainsi se propageraient peu à peu des connaissances qui remplaceraient avec avantage maint préjugé populaire, depuis les vieux restes de superstition astrologique jusqu'à la croyance à la signification prophétique des comètes.

Nous essayons d'esquisser dans la IIe PARTIE, au mot *Astronomie*, les traits principaux de ce petit cours populaire tel que nous voudrions le voir introduit dans les écoles normales, dans les écoles primaires supérieures et peu à peu sous forme de causeries, de lectures et de dictées, dans les classes primaires elles-mêmes. — V. aussi *Cosmographie*.

[Camille Flammarion.]

ATELIERS-ÉCOLES ou *Ecoles annexées à des ateliers*. — V. *Apprentissage* (Écoles d') et *Manufactures* (Écoles de).

ATELIER (L') DANS L'ÉCOLE. — Formule souvent employée dans ces dernières années pour désigner l'introduction des travaux manuels dans l'école primaire de garçons. Nous traitons cette question au mot *Apprentissage scolaire*.

ATHÉNÉE. — Ce nom, qui dans son acception ordinaire sert à désigner certains établissements où se donnent des cours publics de science, de littérature, etc., est donné en Belgique aux établissements d'enseignement moyen du degré supérieur. L'application du mot dans ce sens a été faite, pour la première fois, par un arrêté royal du 25 septembre 1817, portant organisation de l'enseignement supérieur dans les provinces méridionales du royaume des Pays-Bas. Il servait à distinguer parmi les *colléges* ceux où devaient se donner des *cours publics* et où le programme était plus étendu. — La loi organique de l'enseignement moyen du 1er juin 1850 a consacré cette acception, en l'appliquant aux écoles moyennes *supérieures* organisées par l'État, pour les distinguer des écoles moyennes *inférieures* (V. *Belgique*). Les Athénées royaux comprennent une section des humanités et une section professionnelle. Ils correspondent, à certains égards, aux *lycées* français, aux *gymnases* et aux *écoles réelles* de première classe de l'Allemagne, ainsi qu'aux *écoles latines* et aux *hoogere burgerscholen* de la Hollande.

[Léon Lebon.]

ATHÉNIENS (Éducation chez les). — Les Athéniens n'eurent pas, comme les Spartiates, un système national d'éducation réglé par la loi dans tous ses détails. Le législateur n'avait donné que quelques préceptes généraux ; Solon avait dit : « Les garçons doivent avant toute chose apprendre à nager et à lire ; les pauvres doivent ensuite être exercés à l'agriculture ou à une industrie quelconque, les riches à la musique et à l'équitation, et s'adonner à la fréquentation des gymnases, à la chasse, à la philosophie. » Le soin d'élever les enfants était confié aux parents. Bien que, dans la démocratique Athènes, les inégalités de fortune et de position sociale, entre les citoyens de condition libre, fussent moins considérables que dans les États modernes, elles existaient néanmoins, et exerçaient leur influence sur le degré d'instruction reçu par les enfants. Le fils d'un artisan ne dépassait guère les connaissances les plus élémentaires en lecture, écriture et calcul ; le fils du citoyen riche, au contraire, ayant à sa disposition tout le loisir et toutes les ressources nécessaires, pouvait remplir dans toutes ses parties le programme d'une éducation complète, développant à la fois le corps et l'intelligence ; lui seul devenait un véritable citoyen, réalisant dans sa plénitude le type de l'Athénien contemporain de Périclès.

Voici ce que les auteurs anciens nous apprennent sur la manière dont se faisait l'éducation d'un jeune Athénien de la classe riche ou aisée.

Jusqu'à l'âge de cinq ans, selon les uns, de sept ans, selon les autres, l'enfant restait entre les mains des femmes. Il était ensuite placé sous la direction d'un *pédagogue* ou précepteur, dont les fonctions consistaient, non à instruire lui-même son élève, mais à l'accompagner à la palestre ou aux leçons du grammairien et du cithariste, et à veiller sur sa conduite. Les écoles de grammaire et de musique étaient des institutions privées : les divers maîtres se faisaient concurrence ; ils attiraient chez eux un nombre plus ou moins considérable d'élèves, selon leur habileté, et le prix de leurs leçons variait.

Le *grammairien* enseignait les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'élève apprenait d'abord le nom des lettres et leur forme ; puis la manière de les grouper en syllabes ; puis les noms des parties du discours et les particularités des différentes classes de mots, telles que désinence et flexion, quantité, contraction, accent ; puis venait l'étude de l'écriture et de la ponctuation ; puis celle de la lecture expressive : on insistait sur l'observation exacte de l'accent tonique, de la longueur ou de la brièveté des syllabes, des modulations correctes de la voix. Les élèves apprenaient par cœur des fables d'Esope, et des morceaux tirés d'Homère, d'Hésiode et des poètes lyriques ; pour éviter qu'on ne leur fît apprendre les passages des poètes qui choquaient la morale, on avait composé, à l'usage des écoles de grammaire, des chrestomathies ou recueils de morceaux choisis. Pour l'enseignement de l'écriture, le maître traçait les lettres avec un poinçon sur des tablettes enduites de cire, et l'élève, prenant ensuite le poinçon, suivait à plusieurs reprises les contours que son maître avait tracés. Quant au calcul, il se bornait aux exercices pratiques les plus simples ; et l'on comprend que le manque d'un bon système de chiffrage fût un grand obstacle à cet enseignement.

Dans l'école de musique proprement dite, dirigée par un *cithariste*, les enfants apprenaient d'abord à chanter : on leur enseignait à la fois le rhythme poétique et la théorie musicale ; et les chants qu'ils apprenaient par cœur étaient choisis de façon à développer le sentiment religieux, patriotique et moral. Ils s'exerçaient en même temps à jouer d'un ou de plusieurs instruments, dont les plus usités étaient la cithare et la lyre. Un Athénien bien élevé, au Ve siècle avant J.-C., devait pouvoir chanter en s'accompagnant : Thémistocle, qui ne possédait pas ce talent, était regardé comme n'ayant reçu qu'une éducation négligée.

La musique et la grammaire étaient si étroitement liées l'une et l'autre, que le plus souvent

c'était le même maître qui était chargé de les enseigner, et qu'on les considérait comme ne formant qu'une seule et même branche de l'éducation, désignée sous le nom général de *musique*, et embrassant tout ce qui se rapportait au culte des muses, c'est-à-dire à la culture de l'esprit; en opposition à la *gymnastique*, dont le but était le développement du corps.

L'éducation gymnastique des enfants se faisait dans les *palestres*, établissements généralement construits aux frais de la cité. Les élèves étaient groupés en plusieurs divisions, suivant leur âge. L'un des maîtres, le *pædotribe*, présidait aux exercices corporels; un autre, le *sophroniste*, exerçait la surveillance morale; les *aliptes* ou « oigneurs » étaient des aides dont les fonctions consistaient entre autres à frotter d'huile le corps des jeunes gens. Après avoir passé par un certain nombre d'exercices préliminaires, les élèves apprenaient le *pentathle* ou le « quintuple combat », qui comprenait le saut, la course, le jet du disque, le jet du javelot, et la lutte. L'entrée des palestres était interdite aux hommes faits.

Là se bornait, dans le « bon vieux temps », regretté par Aristophane, l'enseignement donné à la jeunesse athénienne. Les élèves étaient soumis à une discipline sévère, et battus pour chaque faute; les chants qu'on leur enseignait avaient un caractère grave et religieux; la décence était strictement observée; rien d'efféminé dans le costume, dans la tenue ou le langage n'était toléré. Plus tard, des connaissances nouvelles furent introduites; les jeunes gens reçurent l'enseignement d'une foule de maîtres spéciaux, l'éducation perdit son austérité, et Aristophane, se faisant l'organe du parti conservateur, put déplorer ce changement dans cette scène célèbre des *Nuées*, où le Juste s'exprime en ces termes : « Je dirai quelle était l'ancienne éducation aux jours florissants où j'enseignais la justice, et où la modestie régnait. D'abord, il n'eût pas fallu qu'on entendît un enfant murmurer. Les enfants du quartier allaient ensemble chez le cithariste, marchant dans les rues en bon ordre, sans manteau, eût-il neigé à gros flocons. Là, sans qu'on leur permît de croiser les jambes, on leur apprenait l'hymne *Redoutable Pallas, destructrice des cités*, en conservant l'harmonie telle que les aïeux l'avaient transmise. Si quelqu'un s'avisait de chanter avec des inflexions molles et recherchées, comme celles qui sont à la mode aujourd'hui, il était châtié comme profanateur des muses. A la palestre, si les enfants se reposaient, on les faisait asseoir les jambes étendues, pour que rien dans leur attitude ne pût choquer le regard. A table, on ne leur permettait pas de prendre, fût-ce une tête de rave, ni de se servir d'anis ou de persil, réservés aux vieillards, ni de manger des friandises. Voilà l'éducation qui a formé les combattants de Marathon. »

Il y a certainement de l'exagération dans le pessimisme d'Aristophane. Même pour la vigueur physique, les Athéniens de l'époque de la guerre du Péloponnèse ne semblent point avoir dégénéré; Thucydide le constate dans l'oraison funèbre qu'il place dans la bouche de Périclès. « En ce qui concerne l'éducation, lui fait-il dire, si les Lacédémoniens, dès leur plus tendre jeunesse, se soumettent à un exercice fatigant pour parvenir au courage, nous, avec nos habitudes faciles de vie, nous ne sommes pas moins préparés qu'eux pour affronter les périls... Nous combinons l'amour du beau avec la simplicité de la vie, et nous philosophons sans être amollis. »

Outre les *palestres* ou écoles de gymnastique pour les enfants, Athènes possédait, comme toutes les villes grecques, des établissement appelés *gymnases*, destinés aux adultes. Les gymnases d'Athènes, entretenus aux frais du public, étaient au nombre de trois : l'Académie, le Lycée et le Cynosarge. Un gymnase se composait de quatre grands portiques formant un carré. Trois de ces portiques étaient réservés aux promeneurs, aux oisifs, qui venaient s'y asseoir, discourir, ou écouter les conversations. Le quatrième portique, du côté du sud, servait aux exercices. Il était divisé en compartiments qui portaient des noms spéciaux suivant leur destination : dans l'un, on quittait ses vêtements; dans un autre, on se frottait d'huile, pour donner de la souplesse à ses membres; dans un autre, on se couvrait de poussière, pour que l'adversaire pût les saisir sans glisser; il y avait encore le bain chaud, le bain froid, et diverses salles consacrées à différents exercices. Le chef du gymnase s'appelait *gymnasiarque*; c'était un magistrat important, qui à Athènes était élu chaque année directement par l'assemblée du peuple, et qui portait comme insignes de sa dignité un manteau de pourpre et des souliers blancs. Il avait sous ses ordres toute une hiérarchie d'aides et de surveillants. La police des gymnases était très sévère : tout vol dont la valeur montait à plus de dix drachmes, commis dans un gymnase, était puni de mort. On ouvrait les gymnases au lever du soleil, on les fermait à son coucher. Le citoyen athénien y passait une partie de sa journée; mais c'étaient surtout les jeunes hommes de dix-huit à vingt ans qui le fréquentaient, et qui, après y avoir accompli leurs exercices corporels, trouvaient dans la conversation des citoyens instruits l'occasion de cultiver leur esprit.

Mais cette espèce d'enseignement collectif et anonyme qui se donnait publiquement et gratuitement au gymnase dès l'époque de Solon, et qui devait faire de l'éphèbe un citoyen propre au combat et apte à la discussion des affaires publiques, ne suffit plus lorsque la démocratie se fut développée; tout jeune homme qui aspirait à exercer un jour quelque influence dans la cité, et même simplement à devenir capable de gérer ses affaires et de faire respecter sa personne, dut se livrer à ces études qu'on désigna sous le nom de *rhétorique*, *dialectique*, *sophistique*, et pour lesquelles il fallut s'adresser à des maîtres spéciaux. « Dans la démocratie athénienne, dit Grote, la justice était rendue par une nombreuse assemblée de dicastes; tout citoyen devait comparaître devant eux en personne, et y plaider lui-même sa cause. Il n'y avait donc pas d'homme qui ne pût échouer dans un procès, même avec le droit de son côté, s'il ne possédait quelque talent de parole pour expliquer son affaire et pour réfuter son adversaire. »

C'est ce besoin impérieux qui fit peu à peu étendre le sens des mots *musique* et *maître de musique*. Vers le milieu du ve siècle, certains « maîtres de musique » d'Athènes étaient des hommes dont l'instruction embrassait tout ce qu'on savait alors en astronomie, en géographie et en physique, et en outre capables de soutenir des discussions (dialectique) sur les problèmes philosophiques, politiques et moraux les plus divers. C'est vers le temps de Périclès qu'à ce nom de maître de musique se substitua celui de *sophistes*, qui ne se prenait point alors en mauvaise part; ceux-là mêmes que Platon a combattus et persiflés sous ce nom, Protagoras, Hippias, Gorgias, etc., n'étaient que des professeurs qui se chargeaient, comme leurs devanciers, de préparer la jeunesse aux devoirs, aux occupations et aux succès de la vie active, tant privée que publique; mais, pour accomplir leur tâche, ils eurent recours non-seulement à un cercle plus large de connaissances, mais à un art oratoire plus perfectionné, plus raffiné, à une habileté plus grande dans le maniement des *lieux communs*, que leurs disciples devaient apprendre par cœur pour avoir en quelque sorte des discours tout prêts sur tous les sujets possibles.

L'éducation des femmes se faisait à la maison, dans le gynécée. La mère enseignait à sa fille à filer, à tisser, à coudre, l'instruisait dans tous les travaux domestiques. Mais l'éducation intellectuelle était généralement nulle. Il y avait sans doute à Athènes, des femmes exercées dans la musique et dans les lettres ; mais elles appartenaient à la classe des *hétaires*, ou à celle des musiciennes esclaves, joueuses de flûte, danseuses, etc. Quant aux femmes mariées, de condition libre, on peut juger de ce que devaient être les connaissances qu'elles avaient à acquérir, par ce tableau que traçe Xénophon des devoirs d'une maîtresse de maison : « Recevoir et distribuer les provisions, veiller à ce qu'elles fussent de bonne qualité, faire faire les vêtements avec la laine des bestiaux, dresser au travail les femmes esclaves, activer leur paresse, mettre de l'ordre dans la maison, serrer et conserver les bijoux, les riches tapis, les ornements de toilette, compter, garder, vérifier les objets qui ne servent qu'aux jours de fête et de gala, avoir l'œil sur l'unique porte de communication entre l'appartement des hommes et le gynécée, pour éviter les relations intempestives entre les esclaves des deux sexes. » Tel était l'idéal d'une femme athénienne.

Il n'entre pas dans le cadre de cet article de parler des destinées d'Athènes après la perte de son indépendance, lorsqu'elle fut devenue, par les nombreuses écoles qu'y ouvrirent les philosophes et les rhéteurs, et l'affluence des jeunes gens de tous pays, l'équivalent d'une de nos villes modernes d'université. M. Ernest Renan, dans son *Saint Paul*, a tracé dans quelques pages brillantes le tableau de cette vie d'études qui fit d'Athènes, jusques à Constantin et à Julien, le centre le plus lumineux de la culture antique.

On trouvera, dans des articles spéciaux, un exposé des vues sur l'éducation qui furent propres à quelques Athéniens illustres. (V. *Socrate*, *Platon*, *Xénophon*. — V. aussi *Spartiates*.)

ATHLÉTIQUES (Jeux). — Les exercices physiques occupent, comme on sait, une part très large dans l'éducation anglaise. On peut dire sans exagérer que beaucoup de parents envoient leurs enfants aux écoles publiques autant pour qu'ils y apprennent à jouer qu'à travailler. Les Anglais à ce point de vue sont les héritiers directs des Grecs et des Romains. Le jeu, dans les écoles, surtout dans l'enseignement secondaire, n'est pas seulement toléré, il est organisé par les maîtres, qui ne craignent pas de s'y mêler souvent, sans que leur dignité en paraisse souffrir. Nous n'avons rien en France qui corresponde aux deux grands jeux nationaux britanniques, dans lesquels enfants, jeunes gens et même hommes faits de toutes les classes de la société ne cessent de se mesurer avec une infatigable émulation sur les immenses pelouses des écoles publiques, des universités ou des paroisses : le *cricket* (il se joue au printemps et en été avec une balle que l'on arrête avec des battoirs) et le *foot-ball* (jeu de ballon à coups de pied, qui se joue en automne et en hiver). Outre ces deux passe-temps célèbres qui défrayent principalement les conversations des écoliers de tout âge, et qui contribuent puissamment à conserver longtemps *une âme saine dans un corps sain*, il y a encore chaque année dans les écoles (avril et mai) des exercices *athlétiques* proprement dits, marche, course, avec et sans obstacles, saut ordinaire, saut à la perche, lancement du palet, du marteau (d'un poids de 16 livres), etc., sans oublier les diverses formes du jeu de raquette et le canotage et la natation auxquels les écoliers se livrent quotidiennement pendant l'été.

La préparation aux jeux athlétiques est tout un art qui exige des conditions spéciales d'hygiène et un régime alimentaire très profitable à la santé et à la formation du caractère.

Rien n'est plus pittoresque que de voir les jeunes athlètes vêtus de flanelle blanche et coiffés de casquettes multicolores prendre leurs ébats sur les vertes pelouses où ils se donnent rendez-vous sous les yeux de leurs parents et amis.

Jusqu'en 1860 tous les exercices physiques, dont la marche était le principal, s'appelaient *pedestrianism*. C'est en 1812 que le collège royal militaire de Sandhurst inaugura les jeux athlétiques. Cet exemple ne fut guère suivi qu'à partir de 1840, où les grandes écoles de Rugby, Eton, Harrow, Shrewsburg et l'académie militaire de Woolwich entrèrent aussi en lice. Quinze ans après, les universités d'Oxford et de Cambridge, déjà célèbres par leur rivalité à former de bons rameurs, voulurent aussi disputer d'autres palmes athlétiques (1864). Depuis, ces luttes se sont régulièrement reproduites chaque année. Une société connue sous le nom de London Athletic Club fait la loi en matière de jeux pour toute l'Angleterre. (Cf. Stonehenge, *British rural sports*, 12e édition. Londres, in-8°, 960 pages.) [B. Buisson.]

ATLAS. — Réunion de cartes géographiques formant un volume. Ce mot, employé en ce sens depuis Mercator, vient de l'analogie entre le volume qui porte, en image, le monde entier et le rôle attribué par la mythologie grecque au géant Atlas qui portait le monde. — Le premier atlas scolaire à notre connaissance est celui d'Ortelius (*Atlas scolasticus*, parfaitement gravé, Anvers 1590, petit in-8° oblong.) Mentionnons ensuite l'*Atlas scolasticus* de 18 cartes par J.-B. Homann et Jean Hübner (1715, Mersebourg et Nuremberg).

Quant aux atlas primaires proprement dits, ils datent de ce siècle. Pour éviter les répétitions, nous en parlons aux mots *Cartographie* et *Géographie*.

ATTENTION. — L'attention est la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet. La puissance d'attention varie en intensité et en durée, selon l'âge et les facultés de chaque homme. Mais dès les premiers temps où l'enfant commence à apprendre, il doit être exercé à la porter, ne fût-ce que pendant quelques minutes, sur la leçon qu'il entend ou sur le travail qu'il accomplit. C'est la condition indispensable de tout progrès.

Elle n'est pas moins importante au point de vue moral qu'au point de vue intellectuel. Celui qui ne sait pas écouter une recommandation ou un conseil avec attention, c'est-à-dire, selon le sens étymologique, en *tendant* toutes les facultés de son esprit, sera négligent et relâché dans l'exécution. Enfin au point de vue pratique, nous avons tous, quelle que soit notre condition, des indications à suivre, des ordres à recevoir, et particulièrement l'écolier, qui dépend de ses parents, de ses maîtres, et qu'au sortir de l'école attend la vie militaire, l'apprentissage d'un état : celui qui ne sait pas écouter avec attention commettra des oublis, des bévues, des fautes, et quoi qu'il ait à faire sera toujours au-dessous de sa tâche.

L'attention se reconnaît chez l'enfant aux yeux qui deviennent plus brillants, à l'attitude plus droite, à l'expression du visage qui reflète l'activité de l'esprit. Aussi le maître doit-il veiller à ces signes extérieurs : une tenue penchée, des yeux vagues, un visage morne annonçant l'indifférence, ne doivent pas être tolérés. Un autre défaut, c'est la dissipation, c'est-à-dire la dispersion de l'esprit sur plusieurs objets : elle est quelquefois plus difficile à reconnaître, car l'écolier dissipé sait prendre l'apparence du plus vif intérêt aux exercices de la classe ; mais un maître expérimenté ne s'y trompera pas. Des appels réitérés à l'attention ne suffisent point. Le principal moyen de l'obtenir, c'est d'intéresser les esprits.

Il y a toutefois un certain nombre de moyens pratiques suggérés par l'expérience. Le maître, autant que possible, reste en place, tenant la classe sous ses yeux, et exigeant que tous les yeux soient tournés vers lui. L'enseignement ne commence que quand tous les enfants ont pris une attitude droite et recueillie : un coup donné sur la table ou un mot convenu marque le signal que la classe est commencée. Les questions doivent être adressées à la classe tout entière : aussi le maître fera-t-il toujours la question d'abord, puis il laissera la pause nécessaire pour trouver la réponse, et c'est alors seulement qu'il nommera l'élève qui doit répondre. Si l'écolier commence à chercher sa réponse après qu'il est interpellé, c'est preuve d'inattention. La réponse faite par un élève, si elle est correcte, peut être redemandée à un camarade ; si elle est fautive, elle doit être corrigée par lui. Les phrases importantes sont répétées en chœur par toute la classe. Aussitôt que l'inattention se montre, le maître s'arrête. Un moyen de réveiller la classe, mais dont il ne faut pas abuser, c'est de la faire lever et se rasseoir sur un mot de commandement. Les élèves doivent toujours répondre à voix très haute ; au contraire, le maître pourra parler doucement. L'oreille des élèves s'habitue vite aux éclats de voix, qui dès lors ne servent plus à rien.

Mais, nous l'avons dit, le principal moyen d'obtenir l'attention, c'est la manière dont est donné l'enseignement. Il faut d'abord que le maître, selon l'expression familière, soit à son affaire, car sa propre indifférence aurait inévitablement pour conséquence celle des élèves. L'intérêt qu'il prend à l'objet de l'enseignement se traduira par l'expression et le geste, ainsi que par un air de contentement et de bonne humeur répandu sur son visage. Il découvrira à l'instant même, et autant que possible en collaboration avec ses élèves, les règles de grammaire ou de calcul qu'il leur enseigne. S'il fait une leçon d'histoire, de géographie, d'histoire naturelle, il commandera l'attention par la sûreté de l'exposition, par le soin avec lequel il mettra en relief les faits importants. Dans les interrogations, il saura rapidement profiter des réponses des enfants, en tirer ce qui est juste, le mettre à sa place, sans se laisser jamais détourner de son sujet, ni entraîner dans les digressions.

Nous devons ici prévenir une erreur où peuvent tomber les jeunes maîtres. Quand nous demandons de rendre l'enseignement intéressant, nous ne voulons pas dire qu'il convienne de dépenser le temps de la classe à des récits de pur amusement, ou d'entremêler les plaisanteries aux choses sérieuses, encore moins qu'il faille omettre les règles épineuses et éluder les exercices difficiles. La classe ne doit pas devenir un lieu de divertissement. C'est le travail qu'il faut faire aimer, et non le plaisir. Le maître qui possède son sujet et qui l'expose avec ordre et avec précision, pourra fixer et retenir l'attention de ses élèves sur une règle de grammaire ou d'orthographe aussi bien que sur un beau chapitre d'histoire. Il faut pour cela qu'il aime son état, et que les élèves sentent qu'il est avec eux de cœur et d'âme.

Il est important de bien disposer les occupations de la classe. On commencera par l'exercice le plus difficile et l'on finira par celui qui demande le moins d'effort. Si la classe dure quatre heures, la première et la troisième heure porteront le principal poids du travail. La seconde et la quatrième seront consacrées à des exercices moins absorbants, tels que l'écriture ou le dessin. Même *une* heure d'attention est une somme difficile à atteindre pour le grand nombre des enfants ; on devra donc varier le mode d'enseignement, en faisant, par exemple, alterner l'exposition et les interrogations. Une condition essentielle pour que l'attention de la classe ne soit pas distraite, c'est que tous les élèves soient à peu près de même force ; les retours en arrière, nécessités par l'ignorance de quelques retardataires, ne sont guère moins nuisibles à l'attention générale qu'une course en avant où le maître serait seulement suivi par le petit nombre. Toutes les fois qu'un point nouveau est exposé devant les élèves, un redoublement d'attention est nécessaire : il faut alors multiplier les exemples, en commençant par les cas les plus simples, en variant les données, faire trouver des exemples aux enfants, rester tout le temps nécessaire sur le même point jusqu'à ce qu'on se soit assuré que la notion nouvelle est entrée dans l'esprit de tous. Le succès de l'enseignement dépend du solide établissement de ces étapes graduelles.

Un autre bon moyen de soutenir l'attention, c'est de montrer de temps en temps aux élèves les pas qu'ils ont déjà faits en avant dans l'étude d'un sujet, et de leur annoncer d'une façon générale ce qui va suivre.

Enfin, et cette dernière remarque doit relever les courages trop prompts à s'abattre, ce qu'on appelle manque de dispositions chez un enfant n'est souvent chez lui qu'un manque d'énergie dans l'attention ou un défaut de l'enseignement chez le maître ; et ce sont là deux causes d'insuccès qu'il dépend presque toujours du maître lui-même de faire disparaître. [Michel Bréal.]

ATTITUDES. — V. *Hygiène scolaire.*

ATTRIBUTIONS. — V. *Autorités scolaires,* ainsi que les articles spéciaux consacrés à ces diverses autorités.

AUBE (Département de l'). — Superficie : 600 130 hectares ; population : 255 217, densité de la population : 43 hab. par kil. carré. — 5 arrond. : Troyes, Bar-sur-Seine, Bar-sur-Aube, Arcis-sur-Aube, Nogent-sur-Seine ; 26 cantons, 446 communes (dont 9 ont plus de 2000 âmes de pop. agglomérée).

Population d'âge scolaire. — 25 345 enfants de 6 à 13 ans (12 651 garçons, 12 694 filles) en 1876, soit un peu moins de 10 enfants par 100 hab. En 1872 il y avait 13 720 garçons, 13 408 filles de 6 à 13 ans.

1. **Historique de l'instruction.** — *Du moyen âge à* 1792. — On trouve, sous les deux premières races, des indications d'écoles à Troyes et dans certains monastères. A Troyes, au XIIIe siècle, on les distinguait en *grandes écoles* (où l'on apprenait le latin) et *petites écoles* (où l'on apprenait à lire et à écrire.)

Instruction secondaire. — L'instruction secondaire fut toujours en honneur dans cette ville. On y signale au XIe siècle une académie juive, où enseignait Salomon Raschi. En 1437, les écoles furent réorganisées et reçurent un règlement à la rédaction duquel concoururent le clergé, les magistrats et les bourgeois. La ville dut les subventionner ; l'une d'entre elles prit le nom de *grande école*, et devint plus tard le collége de Troyes. Ce collége, enrichi par les libéralités de François Pithou, passa en 1630 entre les mains des oratoriens. Il acquit sous la direction de ces savants religieux, qui y restèrent jusqu'en 1792, une réputation méritée. Sous Louis XVI, il renfermait de 3 à 400 élèves.

En outre, au XVIIe et au XVIIIe siècle on comptait au moins dix colléges dans le territoire qui forme aujourd'hui le département. Parmi eux, il faut signaler le collége de Chaource, fondé par Amadis Jamin, et le collége des Minimes, à Brienne, qui fut transformé en 1776 en école militaire.

Les filles étaient instruites d'ordinaire dans des couvents ; les Ursulines avaient plusieurs maisons d'éducation.

Instruction primaire. — Les *Statuts épiscopaux* prescrivaient à chaque curé d'avoir auprès de lui un clerc qui pût tenir l'école. A Troyes, au commencement du XVe siècle, on cite des maîtres et des maîtresses laïques. Les Jacobins et les Cordeliers enseignaient également. Au siècle suivant, on signale un plus grand nombre de maîtres d'école. Le

clergé du bailliage, dans le cahier qu'il présenta aux États généraux de 1588, parlait « d'escholes et de colléges espanduz par toutes les villes et villages du royaulme ; » et ce qui prouve à quel point les exercices scolaires étaient partout en honneur, il ne voulait pas que l'on pût, sans l'autorisation de l'évêque, « faire représenter aux escoles des villes et villages aucunes comédies ou tragédies, dialogues ou colloques, ni faire déclamer oraisons. » A Troyes, l'instruction était donnée aux indigents. Dans la seconde moitié du XVIe siècle, l'*Aumône générale*, qui remplissait un rôle analogue à celui des bureaux de bienfaisance, fit ouvrir des classes gratuites. En 1597, les maîtres et les maîtresses de ces classes recevaient des administrateurs de l'Aumône deux sous par enfant et par mois. En 1703, les Frères des Écoles chrétiennes furent appelés à Troyes ; ils y avaient trois écoles en 1719, six en 1770.

C'est surtout à partir du XVIIe siècle qu'on peut signaler dans les campagnes un nombre toujours croissant d'écoles. Grâce aux recherches faites par les instituteurs vers 1860, sur la demande de M. Rattier, alors inspecteur d'académie, nous avons pu établir l'existence de 225 écoles au XVIIe siècle dans le département ; en 1790, il en existait dans 420 localités. Des hameaux mêmes avaient leur maître et leur maison d'école.

Il existe aux archives de l'Aube un assez grand nombre de traités entre les communes, qu'on appelait alors les « communautés d'habitants », et les maîtres ou recteurs d'école. Ceux-ci étaient choisis par tous les pères de famille, réunis en assemblée générale ; ils s'engageaient à enseigner les enfants pour trois, six ou neuf années, moyennant certaines redevances et une rétribution scolaire, qui variait selon l'enseignement donné à l'enfant. La nomination du recteur faite par les habitants devait être approuvée par l'évêque, et, à partir d'une certaine époque, confirmée par l'intendant. L'autorité ecclésiastique surveillait les maîtres que l'évêque pouvait révoquer en cas d'inconduite.

Dans beaucoup de villages, les habitants achetaient ou louaient une maison pour l'école. On peut en signaler avant 1790 dans près de 180 communes ; un petit nombre seulement leur avaient été donnés ou appartenaient aux fabriques.

Les recteurs d'école étaient presque toujours sacristains et chantres. Leur instruction était parfois insuffisante. Dans beaucoup de localités les classes ne duraient que six mois. Les élèves, enseignés par la méthode individuelle, apprenaient lentement, lorsqu'ils apprenaient. Quoique les traditions s'accordent à dire que les écoles étaient fréquentées, les illettrés étaient encore nombreux. Plusieurs relevés nous permettent de croire cependant qu'au XVIIIe siècle les deux tiers des hommes savaient écrire.

Statistique de l'instruction. — De 1780 à 1790, les registres de baptême de neuf communes rurales du département contiennent sur 1 323 baptêmes 1 115 signatures de parrains et seulement 298 de marraines. Dans cinq autres communes, les registres de mariage renferment sur 267 unions inscrites 169 signatures d'époux et 34 des épouses. Ici comme partout l'instruction des femmes était bien inférieure à celle des hommes. Pour ceux-ci, le dépouillement des procès-verbaux des tirages de la milice, dans les élections de Troyes et de Bar-sur-Aube, de 1777 à 1783, nous a fourni des chiffres qui peuvent donner une idée assez juste de la proportion de l'instruction dans la partie la plus misérable de la population, où se recrutait la milice ; sur 628 garçons de 20 à 40 ans tombés au sort, 298 n'ont pas signé ; 330 ont signé. C'est un peu plus de la moitié ; mais cette proportion ne peut être admise pour l'ensemble de la population. Le relevé des signatures opéré sur onze cahiers des communautés rurales, à l'époque des élections de 1789, nous fait connaître que sur 347 comparants 236 savaient écrire. C'est environ 68 pour 100.

L'instruction était plus répandue à Troyes. Sur 55 miliciens, 34 signent. Le relevé des mariages d'une paroisse en 1728 et 1729 nous donne 77 signatures d'époux et 40 d'épouses, sur 99 mariages.

Ecoles de filles. — Ces écoles étaient nombreuses dans le chef-lieu. Outre des écoles laïques attachées aux paroisses, on comptait avant 1789 huit classes gratuites pour les filles, tenues par les Ursulines, les sœurs grises, les sœurs du Bon-Pasteur. Dans les campagnes, malgré les mandements des évêques proscrivant les écoles mixtes, il y avait moins d'écoles de filles. Cependant, sous Louis XVI, on en signale 32, dont la moitié au moins étaient dirigées par des religieuses. Ces écoles étaient d'ordinaire gratuites.

De 1792 *à* 1833. — Rien ne fut changé dans l'enseignement avant 1792. A Troyes, les Frères des Écoles chrétiennes dirigèrent leurs classes jusqu'au 27 septembre 1792 ; les Oratoriens furent remplacés au collége par des professeurs laïques, le 12 novembre. Le désordre ne tarda pas à s'y introduire. Il fut au comble sous la Terreur. Une délibération du conseil général de la commune, du 20 pluviôse an II, l'atteste. Les élèves désertèrent. Suivant un rapport officiel, il en restait 12 en 1795.

L'ancien collége disparut, lorsque l'école centrale ouvrit ses cours en novembre 1796. Malgré l'érudition de quelques-uns de ses professeurs, malgré la publicité qui fut donnée aux distributions des prix, elle ne put suppléer aux anciennes méthodes. Supprimée en 1802, elle fut remplacée en 1804 par une école secondaire communale, qui reprit le nom de collége.

L'instruction primaire avait également souffert. La Convention décréta l'instruction obligatoire ; on prescrivait l'ouverture de 24 écoles publiques à Troyes. Elles n'étaient pas en exercice en juillet 1794. Le jury central d'instruction essayait vainement de recruter de nouveaux instituteurs : il ne se présentait, dit le rapport d'un représentant en 1795, que d'anciens maîtres d'école, qui « n'apportaient pour recommandation que leur ignorance, leur pédantisme et quelquefois leur immoralité ». Dans les campagnes, le trouble était grand. On avait vendu dans certaines localités, comme biens nationaux, les propriétés et même les maisons appartenant aux écoles ; on s'empara même des rentes constituées qui leur avaient été léguées. On remplaça, il est vrai, les maisons confisquées par les presbytères ; mais il fallut rendre ceux-ci après le Concordat.

« Dans presque toutes les communes du département, dit le préfet en l'an IX (V. *Statistique des préfets*), il y a un instituteur primaire, qui remplit les mêmes fonctions que les anciens maîtres d'école... A cet égard, l'instruction n'a ni perdu ni gagné. » Mais en même temps le préfet insiste « sur la nécessité de faire cesser la situation précaire de l'instruction, qui laisse les instituteurs dans le découragement et les jeunes gens dans l'ignorance ».

La Révolution de 1792 avait amené une sorte de temps d'arrêt et pour ainsi dire de recul dans l'instruction ; mais il sembla que ce fut pour lui laisser prendre un nouvel élan qui ne devait plus s'arrêter. Sur les registres de mariages dont les relevés ont été mis sous nos yeux, le nombre des signatures suit depuis le commencement du XIXe siècle une progression constante.

En 1818, les Frères des Écoles chrétiennes sont rappelés à Troyes. En 1819 il s'établit une *Société pour la propagation de l'enseignement mutuel* dans le département ; elle fonctionna jusqu'en 1850. En 1826, la municipalité de Troyes fonda des cours publics appliqués à l'industrie.

Depuis la loi de 1833. — L'heureux mouvement qui suit la loi de 1833 se fait sentir ici par la fondation de l'école normale, par de nombreuses constructions d'écoles, enfin par l'accroissement du budget départemental de l'instruction primaire (47 540 en 1835). On peut considérer comme étapes du progrès les chiffres sommaires pris dans les recensements officiels de treize en treize ans :

	1837	1850	1863	1876
Nombre d'écoles publiques...	437	478	528	588
— libres.....	72	49	60	53
Nombre de maîtres.....		603	666	839
Nombre d'élèves : garçons...	14 554	15 993	38 176	15 415
— filles.....	13 334	15 906		16 162

2. État actuel. — L'administration et les municipalités sont animées d'un généreuse émulation en faveur des progrès de l'enseignement. Le conseil général a consacré, en 1876, une somme de 134 308 fr. au budget de l'instruction publique.

594 écoles primaires sont ouvertes aujourd'hui dans le département, savoir :

309	écoles	mixtes, ayant	9 513	élèves.
160	—	de garçons —	8 185	—
125	—	de filles —	6 884	—

Sur ce nombre les congréganistes comptent 4 écoles de garçons (1040 él.) et 63 de filles (4427). La proportion entre laïques et congréganistes est à peu près la même qu'il y a cent ans.

Il faut ajouter 13 écoles libres tenant lieu d'écoles publiques et 53 écoles libres (dont 48 écoles de filles), comptant ensemble environ 4300 enfants.

Le chef-lieu renferme 22 écoles, toutes gratuites (dont 3 mixtes : l'école protestante et deux situées dans les faubourgs), et, en outre, 2 écoles ouvertes aux enfants qui travaillent dans les manufactures et des classes annexées à plusieurs usines par les soins des manufacturiers.

Gratuité. — Sur les 24 582 élèves que renfermaient en 1876 les écoles publiques de l'Aube, la moitié, 12 544, recevaient l'enseignement gratuit. Il n'y a qu'une soixantaine d'écoles gratuites : elles appartiennent à des localités relativement importantes, et assez riches pour indemniser les maîtres. La rétribution scolaire, fixée à 2 fr. par mois pour les élèves payants, est de 1 fr. 50 par élève gr.

Maisons d'école. — Le département possède 557 locaux pour les écoles ; sur ce nombre, 553 appartenaient en 1876 aux communes. 467 étaient regardés comme satisfaisants, 60 étaient signalés comme n'étant « nullement convenables ». Le chef-lieu même renferme encore des maisons d'école construites en bois, qui sont défectueuses et trop exiguës. Les municipalités s'efforcent de remédier à cet état de choses en construisant des classes plus vastes et plus saines. Elles y sont aidées, dans les campagnes, par les subventions de l'État : 22 écoles sont entretenues en totalité ou en partie par des dons ou des legs. 21 communes, dans le département, sont réunies à des communes voisines pour l'entretien d'une école.

Le mobilier scolaire, longtemps insuffisant, s'améliore de jour en jour. En 1876 le conseil général a voté 670 fr. pour acquisitions de cartes de géographie et 500 fr. pour l'établissement d'appareils de gymnastique. Le nombre des gymnases, très-restreint en 1874, augmente notablement.

Personnel enseignant. — L'instruction primaire est donnée par 493 instituteurs publics (dont 54 adjoints) et 12 instituteurs libres (dont 8 adjoints) ; par 194 institutrices publiques (dont 75 adjointes) et 169 institutrices libres (dont 107 adjointes). Le traitement moyen des instituteurs, sans les ressources accessoires, peut être évalué à 992 fr., celui des institutrices à 660.

Il existe dans le département 13 *bibliothèques pédagogiques*, une *société de secours mutuels* entre les instituteurs fondée en 1867, des conférences d'instituteurs présidées par les inspecteurs primaires.

L'école normale, fondée en 1834, renferme 42 élèves. La supériorité de l'enseignement qu'ils reçoivent est constatée par leur succès aux examens ; dans les 7 dernières années, 4 élèves seulement sont sortis sans brevet. Un cours normal pour 5 institutrices est annexé à une institution laïque.

Concours scolaires. — Depuis 1866, les concours ont lieu aux mois de mai et de juin, et leur principal effet est de retenir plus longtemps dans les écoles les enfants âgés de plus de dix ans.

Le nombre de *certificats d'études*, qui était de 886 en 1874, s'est élevé en 1877 à 1162.

Bibilothèques scolaires. — Le nombre s'en est notablement accru depuis peu : de 200 en 1873, il s'élève en 1876 à 352 (27 121 volumes ; 12 691 prêts ; 6519 fr. de dépenses pour 1876).

Caisses d'épargne scolaires. — Le conseil général vote depuis 1875 une allocation pour propager l'épargne dans les écoles. On constatait à la fin de 1876 que 216 instituteurs ou institutrices l'avaient fait adopter. 3683 élèves avaient pris 3045 livrets pour une somme totale de 53 407 fr. Aujourd'hui il existe des caisses d'épargne scolaires dans 265 écoles.

Salles d'asile. — Les salles d'asile ne sont pas assez nombreuses ; on désirerait en voir ouvrir de nouvelles. La ville de Troyes en renferme aujourd'hui 6, le département 28. Ces asiles recevaient 2722 enfants en 1874, puis, 2873 en 1875, enfin 2542 en 1876. Le conseil général partage entre les établissements une subvention de 5 000 fr.

Le département a 7 *orphelinats*, qui élèvent 303 orphelins. Les plus importants de ces établissements dépendent des hospices de Troyes.

Cours d'adultes. — Le nombre de ces cours augmente de plus en plus. La ville de Troyes en renferme 111, le département 430, dans lesquels l'instruction est donnée gratuitement à 6 487 individus.

Nous pouvons y rattacher des cours publics et gratuits, fondés à Troyes par des personnes généreuses ou établis par la chambre de commerce. Tels sont les cours de chimie industrielle, créés par cette chambre, le cours de chant, les cours de langue anglaise et de langue allemande, et l'école gratuite de dessin et d'architecture. Cette école, fondée en 1773, a eu pour élève le sculpteur Simart.

Proportion des conjoints et des conscrits illettrés. — Grâce aux efforts auxquels tous s'empressent de concourir, le nombre des illettrés diminue. En 1872, sur 1851 conscrits, 111 ne savaient pas écrire ; il n'y en avait plus que 75 en 1874 et 83 en 1875. Cependant, en 1877, le chiffre des illettrés s'est élevé à 128, dont 18 pour le chef-lieu.

Institutions diverses. — A côté de l'instruction primaire, l'instruction secondaire est florissante. Le collége de Troyes a été érigé en lycée (Décr. 10 août 1853). Installé dans de vastes bâtiments, construits de 1859 à 1861, il reçoit environ 400 élèves. Environ 700 autres élèves sont instruits dans les établissements secondaires libres de la ville et du département.

Parmi les sociétés qui concourent au développement intellectuel du pays, citons : 1° la *Société académique d'agriculture, des sciences, arts et belles-lettres* (fondée à Troyes en 1798, réorganisée en 1818, 36 membres titulaires, 60 membres associés dans le département). Elle a publié 40 volumes in-8° de *Mémoires ;* elle fait paraître sous ses auspices un bon *Annuaire de l'Aube*, qui en est à sa 51e année ; elle a concouru en 1855 à la formation du comice agricole de l'Aube ; elle a créé en 1831 et administre le Musée de Troyes (galeries de peinture, de sculpture, d'archéologie, et nombreuses salles consacrées à l'histoire naturelle

2° la *Société des amis des arts*, établie en 1843, qui a organisé à diverses reprises des expositions d'œuvres d'artistes vivants; 3° une société industrielle; 4° plusieurs sociétés d'horticulture, une société d'apiculture, etc. Une station agronomique doit être incessamment installée à Troyes.

Il existe quatre bibliothèques publiques dans le département, à Troyes, à Bar-sur-Aube, à Arcis et à Remilly. Celle de Troyes seule est importante; elle contient dans une immense salle environ 70000 volumes. Une salle voisine renferme 2650 manuscrits. La plupart de ces richesses proviennent de l'ancienne abbaye de Clairvaux qui avait acquis en 1781 la célèbre bibliothèque des Bouhier, de Dijon.

Quatre journaux politiques quotidiens et un journal semi-hebdomadaire sont publiés à Troyes; trois revues y sont imprimées. Dans les arrondissements paraissent sept journaux politiques hebdomadaires et une revue mensuelle historique.

On peut conclure des renseignements qui précèdent que l'activité intellectuelle du département est réelle et qu'elle tend à se développer plutôt qu'à décroître. En 1876, 178 ouvrages sortis de ses imprimeries sont arrivés à la Bibliothèque nationale par le dépôt légal; s'il est un des départements les moins peuplés, il tient à honneur de s'efforcer de figurer au nombre des plus éclairés.

[Albert Babeau.]

AUBERT DE VITRY (François-Jean-Philibert). — Économiste et littérateur (1765-1849), auteur de nombreux articles dans le *Dictionnaire de la conversation*, etc. En matière de pédagogie, il mérite d'être nommé pour un au moins de ses ouvrages, ses *Etudes sur l'éducation* publiées en 1792.

Il y démontre, parfois avec une chaleur de conviction qui le rend presque éloquent, « la nécessité d'appuyer la liberté sur les mœurs et les mœurs sur l'éducation. » C'est le titre de sa 1re étude; les autres traitent des moyens de réunir l'éducation particulière avec l'éducation publique, — de la crainte et de l'émulation (la crainte ne produit que des lâches, et l'émulation des charlatans), — de la piété filiale, base de l'éducation domestique, — de la bienveillance, — de l'urgence d'organiser les écoles primaires. On y lit ce jugement, remarquable à la date où il est écrit: « L'Assemblée de 1789 nous eût peut-être épargné des maux cruels, elle eût avancé de dix ans le progrès de l'esprit public, si dès le commencement elle eût pourvu à l'instruction morale du peuple. Il était aussi essentiel pour le rétablissement de l'ordre moral en France de substituer ou d'ajouter dès lors provisoirement des écoles primaires à l'ancien enseignement qu'il le fut pour le rétablissement de l'ordre civil et politique de remplacer, comme on le fit sur-le-champ, nos municipalités gothiques par des municipalités vraiment populaires. »

AUBERY (L'abbé Louis). — Fondateur des *écoles charitables* de Moulins, mort en 1730. — V. *Allier*.

AUDE (Département de l'). — Superficie : 631 320 hectares; population : 300 065 hab.; densité de la population : 48 hab. par kil. carré. — 4 arrondissements : Carcassonne, Limoux, Narbonne, Castelnaudary; 31 cantons, 435 communes.

Population d'âge scolaire. — 34 598 enfants de 6 à 13 ans (17 618 garçons, 16 980 filles) en 1876, soit 11.5 pour 100. En 1872, il y avait 18 339 garçons, 17 056 filles.

1. Historique de l'instruction primaire. — Les données sur le développement de l'instruction populaire ou primaire dans le département de l'Aude n'acquièrent quelque précision que vers le milieu du XVIIIe siècle.

Ecoles fondées dans les villes. — 1° *Carcassonne.* — En 1733, Mgr de Bezons, évêque de Carcassonne, y fonde une école primaire pour les jeunes garçons pauvres et la confie aux Frères des Écoles chrétiennes (3 maîtres, puis 4, puis 6 en 1787 avec un traitement de 400 livres). Les frères y joignent en 1787, à 2 kilomètres de la ville, un pensionnat primaire (200 élèves). Carcassonne avait en outre 2 écoles gratuites de filles : l'une fondée par Mgr de Bezons en 1741, à la Cité, ou Ville-Haute, et dirigée par des religieuses de la congrégation du Montoire et de la Charité de Nevers (60 à 80 élèves); l'autre dans la Ville Basse, au couvent des Ursulines (150 externes, 40 ou 50 pensionnaires). Le successeur de Mgr de Bezons, Mgr de Chastenet de Puységur, de concert avec la ville de Carcassonne, fonda en 1787 une école gratuite de dessin.

Nous n'avons pas à suivre l'historique des colléges; notons-en seulement l'existence comme indice d'un certain degré d'instruction probable. Celui de Carcassonne existait déjà en 1525, puisqu'un traité de logique qui se trouve à la bibliothèque publique de Carcassonne, et qui porte cette date, a pour auteur un nommé Cosin, qui se qualifie « professeur du collége de Carcassonne ». D'abord dirigé par des régents qui ne faisaient point corps, il est confié aux Jésuites par lettres patentes de Henri IV (avril 1610), et leur est enlevé en 1764 par Louis XV, qui y établit les prêtres de la Doctrine chrétienne. Il avait sept professeurs, un recteur, un censeur des études et un prêtre émérite, 150 externes, 40 pensionnaires.

2° *Montréal.* — En 1762, cette petite ville avait deux écoles gratuites, l'une de garçons, dirigée par les frères, l'autre de filles, dirigée par les dames de Nevers; elle entretenait aussi depuis plus d'un siècle deux régents : un d'humanités ou de grammaire, et l'autre dit des basses classes.

3° *Castelnaudary.* — Écoles gratuites et semi-gratuites des dames de la Providence, établies dès 1697, avec logement et subvention de la ville. — Pour les garçons, collége des Doctrinaires, depuis 1663 (7 professeurs, 120 élèves), et en outre une école particulière qui donnait à plus de 100 élèves des leçons de lecture, d'écriture et de latinité.

4° *Limoux.* — Collége des Doctrinaires (1640, avec 6 professeurs, 100 élèves). — École des Dames hospitalières sans subvention (20 pensionnaires, 20 externes).

5° *Narbonne.* — Collége prospère des Doctrinaires datant du XVIe siècle.

6° On pourrait encore retrouver la trace des anciennes écoles à Rieux-Minervois, à Caunes, à Villeneuve-les-Chanoines, etc.

Pendant la Révolution. — Après 1789, la plupart de ces établissements disparurent dans la tourmente. Toutefois, en 1792, le collége de Limoux est encore debout; une institutrice régente reçoit de la même commune un traitement de 100 fr. et 70 fr. d'indemnité de logement. A Cépie, Castelreug, Loupia, La Digue d'amont, Pieusse, Saint-Martin-Villereglan, Arques, Couiza, toutes communes de l'arrondissement de Limoux, les régents touchent un traitement de 150 francs sur les fonds communaux.

Un arrêté du 1er germinal an IV organise l'instruction primaire : on compte alors 99 régents dans le département de l'Aude.

Un autre arrêté du 16 thermidor an VI réorganise l'instruction primaire : on trouve alors 38 régents confirmés ou nouveaux et 9 régentes dans les mêmes conditions.

En l'an X, la situation est celle-ci :

Arrondissements.	Régents.	Élèves.	Écoles où l'on enseigne le latin.	Élèves de latin.
Carcassonne..	55	908	2	33
Castelnaudary.	28	430	4	302
Limoux.....	23	418	6	78
Narbonne.....	69	1361	4	105
Totaux.....	175	3071	16	518

Statistique des préfets. — En l'an IX, lors de cette première grande ébauche de statistique connue sous le nom de *statistique des préfets* *, « le citoyen Barante, préfet de l'Aude, » dans ses Observations sur les états de situation du département envoyés au ministre pendant le cours d'une année, depuis le 1er prairial an VIII jusqu'au 30 floréal an IX », résume ainsi son chapitre sur les écoles :

« L'enseignement public est presque nul. Dans les campagnes, il y a peu d'instituteurs primaires, et ceux qui en ont le titre n'ont guère de moyens ni de volonté d'exercer convenablement ces utiles fonctions. Il n'y a presque pas d'écoles particulières. Un seul pensionnat donnait des espérances. Des obstacles extérieurs et peut-être aussi quelque vice dans les plans d'instruction ont arrêté les progrès de cet établissement, quoiqu'il fût sans rivaux... L'école centrale est peu fréquentée..... Tous les pères de famille qui sentent le prix d'une bonne éducation attendent avec impatience l'exécution des divers projets du gouvernement..... Quelques citoyens réunis au conseil général et au préfet ont cherché les moyens de rassembler et de répandre les lumières, en dirigeant les esprits vers l'acquisition des connaissances utiles. Les règlements d'une *société libre d'émulation et de bien public* ont été soumis à l'approbation du ministre. »

Sous l'Empire et la Restauration. — En 1807, 42 communes dans l'arrondissement de Carcassonne entretenaient 48 écoles avec 42 régents, 10 régentes, 1023 élèves garçons et 293 filles (total, 1316 élèves).

En 1818, on ne compte encore que 82 écoles primaires, donnant l'instruction à 2061 garçons et à 361 filles. Personnel enseignant : 77 maîtres, 11 maîtresses.

En 1822, l'Aude possède 258 écoles, savoir 1 école chrétienne, 16 écoles mutuelles, 241 autres écoles ; on les classe aussi en écoles de 1er degré (2), de 2e (35) et de 3e (221).

Depuis 1833. — La grande loi de 1833 ne fit nulle part mieux sentir ses effets que dans ce département ; depuis lors le progrès s'accentue. Les chiffres ci-dessous résument la situation à quatre dates prises depuis lors par périodes égales de 13 ans :

Nombre de :		1837	1850	1863	1876
Écoles publiques et tenant lieu d'écoles publiques.....		361	408	528	585
Écoles libres.....		198	192	60	53
Maîtres.	publics..	364	408	610	707
	libres....	193	192	340	275
Elèves..	garçons..	12 912	13606	28 453	20 214
	filles....	4 860	8850		18 597
Communes dépourvues d'école.....		88	81	42	

2. **État actuel.** — Voici le tableau de la situation en 1877 :

	Écoles.	Maîtres.	Élèves.
Écoles publiques :	579	729	31 450
Laïques.....	500	545	22 787
Congréganistes.....	79	184	8 663
Ecoles libres :	107	252	6 640
Laïques.....	59	90	2631
Congréganistes.....	48	162	4009
Total.....	686	981	38 090

Maisons d'école. — Sur 339 maisons d'école appartenant aux communes 260 sont reconnues convenables.

Traitements. — Les traitements fixes s'élèvent à 218 046 13 ; la rétribution scolaire à 250 650 fr. 88, l'éventuel à 93 501 fr. 77, la part du département ou de l'État à 54 477 fr. 45, et, avec l'indemnité des cours d'adultes et les revenus divers, tels que ceux du secrétariat de mairie, du télégraphe, etc., on arrive à une somme totale de 668 248 fr., 94.

École normale et cours normal. — L'École normale d'instituteurs, créée par ordonnance royale du 18 août 1833, ouverte le 25 mars 1834, a reçu jusqu'à ce jour 564 élèves-maîtres. Le cours normal d'institutrices dirigé par des religieuses (Décis. 6 février 1861) entretient 9 boursières et une cinquantaine de pensionnaires libres.

Salles d'asile. — 20 salles d'asile, dont 14 publiques et 6 libres, et toutes ayant à leur tête des directrices congréganistes, reçoivent environ 3000 enfants. Les garderies sont assez nombreuses, et il y a quelques crèches.

Pensionnats. — Les pensionnats primaires de jeunes filles sont au nombre de 36, savoir 11 laïques, dont 1 protestant établi à Narbonne, et 25 congréganistes. On y trouve 1007 pensionnaires, soit 268 pour les laïques et 739 pour les congréganistes.

Congrégations enseignantes. — Deux congrégations de religieuses enseignantes ont leur siége, l'une, celle des sœurs de la Sainte-Famille, à Pezens (canton d'Alzonne), l'autre, celle des religieuses de Mailhac, à Mailhac (canton de Ginestas). La première a été fondée en 1833 par Mgr de Gualy, évêque de Carcassonne ; 120 de ses religieuses exercent les fonctions d'institutrice dans le département de l'Aude et 26 dans d'autres départements. La seconde date de 1849 ; elle compte 46 religieuses, dont 42 exercent dans le département de l'Aude.

Institutions relatives à l'agriculture. — La *Société centrale d'agriculture de l'Aude ;* les *Comices agricoles* de Castelnaudary, Limoux et Narbonne ; la *commission centrale de météorologie* siégeant à Carcassonne ; la ferme-école de Besplas, établie dans l'arrondissement de Castelnaudary, et qui, depuis 1847, forme d'habiles régisseurs et de bons ouvriers agricoles.

Presse périodique. — 7 journaux politiques, dont 4 paraissant à Carcassonne et 3 à Narbonne, soit une fois, soit deux fois par semaine ; 6 journaux non politiques publiés à Carcassonne, Narbonne et Limoux, sans compter le *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, fondé en mai 1876, et qui publie 10 numéros par an.

60 *sociétés de secours mutuels*, parmi lesquelles 25 autorisées. Celle des instituteurs et institutrices publics et libres de l'Aude remonte à 1865. — 3 *Sociétés de charité maternelle.*

Sociétés. — 2 sociétés savantes existent dans le département : la *Société des Sciences et Arts de Carcassonne*, fondée en 1836, et la *Commission archéologique de Narbonne*, fondée en 1853, et dont les travaux sont limités aux questions qui intéressent la ville et l'arrondissement.

Bibliothèques et musées. — Les bibliothèques publiques de Carcassonne, Castelnaudary et Narbonne comptent : la première 20 000, la seconde 90 000, et la troisième 12 000 volumes.

Le Musée de Carcassonne a une certaine importance ; celui de Narbonne, établi dans l'ancien palais des archevêques, peut être cité parmi les beaux musées de province. A ce dernier sont annexées d'assez riches collections archéologiques, débris de l'antique splendeur de la métropole gallo-romaine.

Monuments historiques. — Les instituteurs soucieux d'instruire leurs élèves dans l'histoire locale ou générale ont mieux encore que ces musées à leur disposition. Ils leur feront voir quelques-uns des remarquables monuments historiques que possède le département ; à Carcassonne, l'enceinte de la Cité, vieil oppidum gaulois remanié par les Romains, les Visigoths, les Mérovingiens, les seigneurs franks, vassaux des rois d'Aragon et des comtes de Toulouse, et les Capétiens, modèle unique de l'art militaire au moyen âge ; et dans

l'enceinte même de la Cité, l'église romano-gothique de Saint-Nazaire, ancienne cathédrale des évêques de Carcassonne, aux vitraux merveilleux; à Narbonne, la cathédrale inachevée de Saint-Just; à Montréal, l'église Saint-Vincent; à Saint-Hilaire et à Saint-Papoul, les cloîtres du même nom,

Autres lieux à visiter. — Les curiosités naturelles abondent dans le département, surtout les grottes à stalactites, les cavernes à ossements, les cirques ou gouffres, etc. Les gorges de la Pierre-Lys et de Saint-Georges dans la haute Aude sont d'une grandeur et d'une beauté alpestres; les pics de Bugarach et du Cardou, le mont Alaric ont aussi leur attrait. Il en est de même des immenses forêts de sapins qui recouvrent les croupes des Corbières sur les hauts plateaux et des forêts de hêtres et de chênes dont sont couronnées les crêtes de la Montagne-Noire. Rien de plus varié que ce département: la montagne, la plaine, les forêts, les étangs, la mer, tous les aspects et toutes les cultures. Les sites célèbres ou pittoresques ne manque ni pour l'étude ni pour les excursions. Le département est plein des souvenirs de la lutte contre les Sarrasins, de la guerre des Albigeois et de la guerre de Cent Ans. La Montagne-Noire, théâtre des travaux et des découvertes de Riquet, le col de Naurouse avec la rigole, la prise d'Alzau, et les bassins du Lampy et de Saint-Ferréol, méritent d'être visités.

Malheureusement ces études, ces visites et ces excursions sont peu fréquentes. Les instituteurs ignorent et laissent ignorer assez volontiers à leurs élèves ce qui pourrait les intéresser dans le département et même ce qui est à deux pas d'eux dans le canton, ou la commune.

Les bons, les excellents instituteurs même ne sont pas rares dans l'Aude; mais la routine règne encore dans trop d'écoles. L'instruction s'adresse trop exclusivement à la mémoire et se fait trop souvent sans méthode. Tout le monde ne fait pas usage, tout le monde même ne sent pas encore le besoin d'un tableau de l'emploi du temps et d'un programme d'études déterminé. Le certificat d'études, qui sera prochainement établi, sera sans doute un bon stimulant. Les bibliothèques scolaires, les cours d'adultes, les examens du brevet de capacité, la société de secours mutuels, les conférences cantonales récemment introduites ont encore bien des progrès à faire.

Proportion des illettrés. — Le département de l'Aude compte 353 conscrits illettrés sur 2106 inscrits (classe de 1875) et 2074 enfants des deux sexes (filles surtout) qui n'ont fréquenté aucune école en 1876. [A. Ditandy.]

AUDITICULTEUR. — Sous ce nom, ou sous le vieux nom français d'*escoute*, Mme Pape-Carpentier a imaginé un instrument pour la « culture de l'ouïe ». C'est un petit appareil qui peut s'employer dans la famille comme dans les classes. Des objets de différentes matières, ayant des résonnances très diverses, sont cachés dans l'instrument. La personne qui dirige l'exercice met tout à coup ces objets en vibrations, soit en les frappant avec un petit marteau, soit en les pinçant s'il s'agit d'une corde tendue; comme l'ouverture de l'instrument est tournée de son côté, les enfants entendent, mais ne voient rien: elle leur demande quelle est la matière de l'objet qui a vibré, et elle leur montre ensuite s'ils ont deviné juste ou non.

Il va sans dire qu'il faut commencer par obtenir un profond silence des enfants et par les intéresser à cet exercice, ce qui n'est pas difficile. On les y prépare tout naturellement en leur demandant, à certains moments, de prêter l'oreille et de dire quels sont les bruits qu'on entend dans cet instant même: voix d'homme, de femme ou d'enfant; bruit d'une porte qu'on ouvre ou qu'on ferme, aboiement d'un chien dans la rue, roulement d'une voiture, d'une charrette, cri des marchands, etc.

Mme Pape-Carpantier accompagne la manœuvre de l'auditculteur d'un petit chant ingénieusement adapté à cet exercice, la *Chanson de l'oreille*. — V. *Sens* (éducation des).

AUGER (L'abbé Athanase). — Littérateur estimable, membre de l'Académie des inscriptions (1734-1792), qui, ayant embrassé avec modération les principes de la Révolution, écrivit, dans les trois dernières années de sa vie, quelques brochures intéressantes sur la réforme de l'instruction publique. Son *projet d'éducation par tout le royaume* ne traita guère, outre les généralités sur l'éducation, que l'instruction dans les colléges, les seules « petites républiques où règne une égalité parfaite ». Son *Organisation des écoles nationales* (1791) est plus importante: c'est le résumé de « conférences tenues chez M. Gossin avec M. Paris (de l'Oratoire), M. Cérisier, professeur de l'Université, et d'autres personnes. » Cet opuscule, dédié à l'Assemblée nationale, représente donc l'opinion réfléchie d'un groupe d'hommes compétents, qui recherchent le moyen d'établir une « bonne éducation française ».

Les « premières écoles ou écoles élémentaires nationales » doivent être « répandues dans tous les endroits qui en seront susceptibles; » les maîtres seront pris indifféremment parmi les laïques ou les ecclésiastiques; ils ne recevront de salaire d'aucun des parents de leurs élèves: on prendra leur paiement sur des contributions annuelles levées spécialement pour cet objet, afin qu'il n'y ait point de distinction de riches et de pauvres, d'enfants qui paient et d'enfants qui ne paient pas, et aussi afin que les maîtres soient plus libres vis-à-vis des parents. Il faut souhaiter de voir disparaître avec le temps « la distinction odieuse d'*écoles de charité* et d'écoles où l'on paye. » Dans les nouvelles écoles, « on n'exigera des parents pauvres, mais on l'exigera avec la plus grande rigueur, que ce qui est en leur pouvoir, une attention extrême pour la propreté de leurs enfants: on aura pour eux des égards, il faut qu'ils aient des soins. » L'abbé Auger reconnaît cependant qu'il y a, dans les campagnes surtout, des familles d'une telle indigence, que « les contraindre de se priver du travail de leurs enfants, ce serait leur arracher un secours nécessaire; » mais il compte, pour amener peu à peu tous les enfants à l'école, sur une mesure légale: « C'est de déclarer que, pour être reconnu citoyen actif, il faudra savoir lire, écrire, chiffrer, être en état de répondre sur tous les articles du catéchisme national expliquant les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen. » (Auger écrivit lui-même un projet de *Catéchisme du citoyen français*). Il n'en conservait pas moins dans l'école le catéchisme proprement dit et se proposait de former des « hommes religieux et de bons citoyens ».

Enfin un point tout à fait digne de remarque est l'opinion d'Auger et de ses amis sur l'instruction des femmes; ils devançaient ici la plupart de leurs contemporains.

Les premières écoles pour les femmes seront absolument les mêmes que celles pour les hommes; on y enseignera les mêmes choses et de la même manière. Sans être savante, il faut qu'une femme sache au moins lire, écrire, chiffrer, les éléments de sa religion, la nature du gouvernement sous lequel elle vit, en un mot tout ce que les hommes doivent apprendre dans la première enfance. Les maîtresses, mariées ou non, seront soumises aux mêmes lois et règlements que les maîtres. » Pour le cours d'étude, la seule différence consiste en ce que les filles recevront des leçons d'ouvrage et peut-être quelques notions usuelles d'économie domestique. Auger maintient du reste qu'on doit ouvrir aux filles comme aux garçons les « secondes écoles » ou écoles secondaires.

AUGMENTATION (Taux et périodes réglementaires d'). — V. *Traitements.*

AUGUSTIN (Saint). — V. *Pères de l'Eglise.*

AUMONIERS DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES. — Les aumôniers des écoles normales primaires sont nommés par le ministre, sur la présentation du recteur et après accord préalable entre ce fonctionnaire et l'autorité diocésaine (Décr. 2 juillet 1866, art. 2 et 7).

« Il est désirable que l'aumônier réside dans l'intérieur de l'école normale primaire, afin qu'il puisse, indépendamment des exercices et de l'enseignement religieux proprement dit, concourir à l'éducation des élèves-maîtres. » (Circ. 24 avril 1851.)

Les aumôniers sont répartis en trois classes, et les traitements affectés à chaque classe sont fixés ainsi qu'il suit :

1re	classe de	1600 à 2000
2e	—	1100 à 1500
3e	—	500 à 1000

(Décr. 1er avril 1872.) La 3e classe se compose des ecclésiastiques qui, occupés du ministère, ne donnent aux écoles normales qu'un certain nomrbe d'heures. Cette classe est fort peu nombreuse.

Ils peuvent être admis à la table commune, sur leur demande, et moyennant une pension dont le prix est égal à celle des élèves-maîtres et ne peut subir aucune réduction pour cause d'absence, même pendant les vacances, qui sont facultatives (Décr. 26 décembre 1855, art. 20).

[L. Armagnac.]

AUSTRALIE. — Ce pays est, avec le Haut Canada, au premier rang des colonies européennes pour l'instruction publique et spécialement pour l'instruction moyenne des populations. Les progrès des institutions scolaires ont suivi ceux de la colonisation, qui sont pourtant d'une étonnante rapidité.

Pour donner un aperçu de l'organisation de l'instruction primaire dans ces contrées, il faut presque prendre à part chacune des provinces ; chacune d'elles en effet forme une colonie indépendante, chacune a sa législation scolaire et ses institutions spéciales. Le seul point commun que présente leur organisation est que l'instruction publique est dirigée par un conseil ou *board* d'éducation nommé par le gouvernement. Ce conseil est chargé d'entretenir complétement les écoles publiques et d'en subventionner d'autres sous certaines conditions déterminées. (*Education Acts* 1872 et années suivantes).

Nouvelle-Galles du Sud. — Cap. Sidney. 55 districts. — Environ 617 000 habitants ou 1 habitant par 10 kilomètres carrés, (d'après Bagge, *Tables statistiques*). — Système scolaire analogue à celui de l'Angleterre. Le *Council of education* entretient directement un millier d'écoles environ, avec un personnel enseignant d'environ neuf cents instituteurs et de cinq à six cents institutrices ; la plupart sont des écoles publiques, les unes permanentes, les autres de *demi-temps ;* les écoles confessionnelles, au nombre de 200 environ, appartiennent presque par moitiés égales à l'Église d'Angleterre et à l'Église romaine, quelques-unes aux presbytériens et aux wesleyens. Les derniers documents publiés portaient à 110 000 élèves (dont près de 58 000 garçons) la population scolaire de la colonie, soit 1 élève par 6 hab., ou presque 18 élèves pour 100 hab. — L'instruction n'est pas gratuite : la rétribution scolaire couvre environ le tiers de la dépense.

Queensland. — Cap. Brisbane. — Population, 173 000 Européens, ou 1 habit. par 10 kil. carrés. — Ce pays se rapproche plus des institutions américaines. L'instruction est gratuite ; les écoles reçoivent comme aux États-Unis des dotations territoriales qui sont remises au *Board of education.* Il y a plus de 200 écoles publiques (environ 30 000 élèves) et une soixantaine d'écoles privées (2000 élèves) ; soit en moyenne près 19 élèves par 100 habitants.

Australie méridionale. — Cap. Adélaïde. — 213 000 Européens ou 2 hab. par 10 kil. carr. — Il existe un *Central board of education* avec 3 inspecteurs ; on comptait 320 écoles en 1874 avec 17 000 élèves environ, soit une moyenne de 8 élèves pour 100 habit.

Australie occidentale. — Cap. Perth. — 27 000 hab., ou 2 hab. par 100 kil. carrés. — L'instruction primaire est régie par un *Elementary education Act* calqué sur celui de M. Forster (V. *Angleterre*). Un *central board* nommé par le gouvernement et des *Local boards* nommés par les électeurs surveillent les écoles publiques élémentaires et patronnent à titre d'écoles subventionnées (*assisted*) celles qui se soumettent à l'inspection civile et sont rigoureusement non confessionnelles. Les comités locaux peuvent déclarer l'instruction obligatoire : plusieurs l'ont fait.

Dans les écoles publiques le seul exercice religieux admis par la loi est la lecture de la Bible sans commentaire. Il existe une centaine d'écoles sous la direction du Board, avec un effectif de 3 à 4000 élèves.

Victoria. — Cap. Melbourne. — 840 000 hab. (3 habit. par kil. carré). — Ce pays est la première des colonies anglaises où ait été adopté par la loi et effectivement appliqué le triple principe de l'instruction gratuite, obligatoire et laïque. Les maîtres reçoivent des *primes** comme en Angleterre, suivant les succès de leurs élèves. On comptait en 1874 environ 2000 écoles, 4300 maîtres, 162 000 élèves, soit près de 20 élèves par 100 hab. Ces chiffres, déjà si beaux, ont été dépassés depuis.

Tasmanie. — Cap. Hobart-Town. 103 000 habit. (3 hab. par kil. carré). — Instruction obligatoire. 150 élèves en 1874 avec 110 instituteurs, 120 institutrices et 12 000 élèves.

Nouvelle-Zélande. — Cap. Auckland. — 400 000 hab. (14 hab. par 10 kil. carrés). — Chaque province a son régime scolaire, les unes n'admettant comme écoles publiques que les écoles non confessionnelles, les autres subventionnant les écoles des différents cultes. Progrès très-marqués dans ces dernières années ; 500 écoles communes en 1874 ; 200 établissements privés ou d'enseignement intermédiaire ; environ 42 000 élèves.

AUTEURS OU ÉDITEURS. — Aux termes de l'art. 56 de la loi de 1850, il doit être ouvert, chaque année, au budget du ministère de l'instruction publique, un crédit pour encourager les auteurs de livres ou de méthodes utiles à l'instruction primaire. Ce crédit figure au chapitre 36 du budget, art. 7.

L'art. 4 de la loi du 19 mars 1873, rappelant les principales prescriptions de l'art. 5 de la loi de 1850, porte que le conseil supérieur est nécessairement appelé à donner son avis sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois.

En conséquence, l'arrêté du 22 juillet 1873 a rétabli la *commission d'examen des livres classiques**, instituée le 26 décembre 1858 et supprimée le 11 janvier 1865. Cette commission se compose des inspecteurs généraux des trois ordres et de membres nommés par le ministre ; elle se partage en trois sections : des lettres, des sciences et des sciences morales.

Jusqu'ici le conseil supérieur de l'instruction publique n'a approuvé aucun livre ; il s'est borné à interdire les ouvrages qui lui ont été signalés par la commission d'examen comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

Le rôle que le conseil se réserve, en cette déli-

cate matière, est précisé dans la circulaire du 16 juillet 1875 : « Il ne s'agit pas dans cet examen, écrivait le ministre aux recteurs, d'accorder à certains ouvrages jugés meilleurs que d'autres une approbation qui serait refusée à ceux-ci, ni par conséquent de dresser une liste de livres officiellement garantis et privilégiés, qui seraient seuls admis dans les établissements publics. Le système de l'approbation préalable a été soumis au conseil supérieur, et il a été écarté par des votes réitérés comme étant d'une pratique difficile et compromettante pour le gouvernement. Il s'agit seulement aujourd'hui d'éliminer deux classes d'ouvrages, les ouvrages insuffisants et les ouvrages dangereux : les premiers qui ne doivent pas être introduits dans les établissements publics, les seconds qui doivent être interdits dans les établissements publics et dans les établissements libres. C'est la tâche même qui incombe à la commission administrative mentionnée dans l'article 5 de l'arrêté du 3 juillet 1875. Cette commission, instituée par l'un de mes prédécesseurs, n'est plus appelée désormais qu'à signaler les ouvrages qu'elle juge ne pas devoir être mis entre les mains de la jeunesse ; elle ne propose pas des approbations, mais des éliminations. Elle prépare l'index des livres défendus, non une table de livres approuvés. Tout livre qui n'est pas explicitement défendu est implicitement permis, ou du moins toléré, pourvu qu'il ait figuré sur une des listes soumises par les chefs des établissements et par vous-même, après avis du conseil académique et des conseils départementaux, à l'appréciation de l'autorité ministérielle. Les dispositions contraires des arrêtés du 22 juillet 1873 sont rapportées. »

[E. de Resbecq.]

AUTORISATIONS PROVISOIRES. — Les autorisations provisoires accordées par les recteurs ou par les comités locaux à des instituteurs non brevetés que toléraient (pour un laps de temps ne pouvant excéder 5 ans) les décisions du 27 août 1833, 7 mars et 22 août 1834, furent supprimées par un arrêté du conseil royal du 20 mars 1838.

AUTORITÉ. — L'autorité est le pouvoir de se faire obéir. L'autorité paternelle est le pouvoir du père sur ses enfants. Chez les Romains, elle était presque illimitée. Aujourd'hui, notre Code civil en a défini les bornes. La loi protége l'enfant au besoin contre la tyrannie et la brutalité de ses parents.

En pédagogie, l'autorité de l'instituteur est le pouvoir de diriger les enfants qui lui sont confiés. L'école est une petite société. Sans autorité point de discipline, et sans discipline point d'école possible.

Le pouvoir de l'instituteur sur ses élèves est une délégation de l'autorité paternelle. C'est là qu'il doit puiser sa principale force. Les familles, en se déchargeant sur l'instituteur ou l'institutrice du soin d'instruire et d'élever leurs enfants, remettent entre ses mains une partie de leur autorité. Autrement, le maître, la maîtresse, n'aurait pas le droit de se faire obéir.

L'autorité du père a ses limites. Celle de l'instituteur est naturellement plus restreinte encore. Plus encore que l'autorité paternelle, elle a besoin de se faire accepter, c'est-à-dire de se faire aimer.

L'autorité de l'instituteur s'adresse tout ensemble à l'intelligence et à la volonté de ses élèves : elle doit régler leur conduite aussi bien que diriger leurs études. Pour l'un et pour l'autre objet, l'estime, la confiance, le respect des élèves pour le maître, et l'affection, le dévouement vrai des maîtres pour les élèves en sont la double et nécessaire condition.

L'instituteur n'oubliera jamais que son autorité n'est pas une prérogative inhérente à sa personne ; elle résulte de la nature des choses, de la supériorité d'âge, d'intelligence, d'expérience, de sagesse, qu'a sur l'enfant l'adulte doué d'une certaine culture. Par conséquent cette autorité n'est jamais discrétionnaire, jamais arbitraire. Elle doit être une émanation de la raison, non du caprice ; elle ne doit rien commander que dans l'intérêt de ceux à qui elle commande. Autrement elle perd toute valeur morale.

Au point de vue intellectuel, le maître n'emploie la méthode autoritaire et n'oblige les enfants à le croire sur parole que dans les cas où il est impossible de leur démontrer autrement la vérité ou la nécessité de ce qu'on leur fait apprendre. « Il faut toujours, dit Fénelon, montrer aux enfants un but solide et agréable qui les soutienne dans le travail, et ne prétendre jamais les assujettir par une autorité sèche et absolue. »

Au point de vue moral, le maître n'emploie la formule impérative et ne dit « Je le veux » que lorsqu'il est bien sûr que l'enfant comprend et approuve tout bas cet acte d'autorité. Malheur à l'instituteur qui se croirait en droit d'imposer sa volonté quand même, sans s'inquiéter de savoir si elle est juste et surtout si l'enfant comprend qu'elle est juste !

Les moyens dont l'autorité dispose, les ressorts qu'elle fait agir sont de nature diverse : les meilleurs sont l'affection et la reconnaissance des élèves, l'amour-propre, l'émulation, l'espoir des récompenses, l'attrait de l'étude bien dirigée et tous les encouragements. Nous ne plaçons qu'en dernier lieu le mobile qui, d'après le proverbe, est le commencement de la sagesse : la crainte du maître ; et nous entendons par là bien plus encore la crainte de lui déplaire, de déchoir dans son estime, de trahir sa confiance et de lui faire de la peine, que celle de recevoir tel ou tel châtiment.

Quelle excellente préparation à la vie, quels avantages pour leur avenir d'hommes et de citoyens, si les enfants grandissent ainsi dans le respect d'une autorité fondée sur la confiance et une réciproque affection, et derrière laquelle ils s'habituent à voir toujours non pas la force brutale, mais la raison même dans ce qu'elle a de plus impératif : l'idée du devoir.

[E. Cuissart.]

AUTORITÉS LOCALES PRÉPOSÉES A LA SURVEILLANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Les autorités locales sont : le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, les délégués communaux. — V. ces différents mots (L. 15 mars, 1850, art. 44).

Les autorités locales sont plutôt chargées de la surveillance que de l'inspection. — « La surveillance et l'inspection, » dit le rapporteur de la loi de 1850, sont, sous deux aspects différents, le même moyen employé pour maintenir dans les maisons d'éducation le respect des bons principes et le culte des fortes études. La surveillance, devant être exercée à tous les instants, appartient nécessairement aux autorités locales ; et afin qu'elle ne puisse s'endormir ou contracter des habitudes de faiblesse, l'inspection vient, à certaines époques, vérifier ses actes et ranimer son zèle, s'il est assoupi. »

Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école.

L'entrée de l'école leur est toujours ouverte. Dans les communes où il existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte (L. 15 mars 1850, art. 44).

Les autorités locales préposées à la surveillance des écoles peuvent se réunir, sous la présidence du maire, pour convenir des avis à transmettre à l'inspecteur de l'instruction primaire et aux délégués cantonaux (Décr. 29 juillet 1850, art. 49).

[E. de Resbecq.]

AUTORITÉS PRÉPOSÉES A LA SURVEILLANCE DES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES. — V. *Inspection*.

AUTORITÉS SCOLAIRES. — Nous donnerons dans cet article la liste succincte des autorités scolaires des divers pays (1° étranger, 2° France) dans leur ordre hiérarchique, avec les renseignements essentiels sur leurs attributions et leur mode de nomination. Pour abréger, nous les classons uniformément sous les quatre chefs suivants :

I. *Autorité centrale ou supérieure*, régissant tout l'État.

II. *Autorités provinciales*, régissant les grandes divisions de chaque pays, généralement nommées province ou gouvernement.

III. *Autorités régionales*, régissant le district, l'arrondissement ou toute autre subdivision de la grande province.

IV. *Autorités locales ou communales*, régissant la commune civile ou la plus petite circonscription scolaire.

Nous désignons dans chaque pays chacun de ces quatre ordres d'autorités par les chiffres I, II, III et IV. Certains pays de peu d'étendue n'ont qu'une division intermédiaire entre l'État et la commune; la province et l'arrondissement s'y confondent; dans ce cas nous réunissons II et III.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Les noms et les attributions des autorités varient assez dans les diverses parties de l'empire pour nécessiter un article distinct sur chaque État.

BADE. — (Loi du 8 mars 1868.)

I. Ministère de l'intérieur.

II et III. Un conseiller scolaire d'arrondissement (*Kreis-Schulrath*) à la tête de chacun des 11 arrondissements ou cercles scolaires.

IV. Conseil scolaire local, composé comme suit :

1° Pour les écoles confessionnelles, l'ecclésiastique de la confession (pasteur, curé ou rabbin), le bourgmestre, le maître principal de chaque école dépendant du conseil scolaire ; et de trois à cinq membres élus pour six ans, l'un par le conseil communal, les autres par les habitants de la commune mariés ou veufs, qui appartiennent à la confession dont il s'agit ;

2° Pour les écoles mixtes, un ecclésiastique de chacune des confessions, le bourgmestre, un instituteur de chacune des confessions, et de deux à six membres, élus pour six ans par les habitants de la commune scolaire de façon que chaque confession soit représentée.

Le président du conseil scolaire local est nommé dans son sein par le gouvernement, pour trois ans ; dans les villes de plus de 3000 habitants, il est élu par le conseil lui-même, sous réserve de la ratification du gouvernement.

BAVIÈRE. — (Ordonnances diverses en vigueur.)

I. Ministre des cultes et de l'instruction publique. — Les autorités ecclésiastiques n'ont que la surveillance de l'enseignement religieux.

II. Le gouverneur de chaque province (*Regierungs-Präsident*). Il est assisté 1° d'un référendaire scolaire (*Kreis-Schulreferent*) nommé par lui, 2° d'un *Scholarchat* ou conseil scolaire de province (quatre membres nommés par le roi).

III. *Partie rurale.* — L'inspecteur de district, (nommé, dans les districts catholiques, par le gouvernement provincial, sur l'avis de l'évêque ; dans la partie protestante, par le roi, sur l'avis du consistoire supérieur et du gouvernement provincial : c'est ordinairement le doyen des ecclésiastiques). Les autorités de police du district ont aussi certaines attributions de surveillance des écoles.

Partie urbaine. — Les villes assez grandes pour être subdivisées en plusieurs circonscriptions scolaires ont, au lieu de l'inspecteur de district, une commission scolaire urbaine dont un membre est chargé plus spécialement de l'inspectorat, avec le titre de *Stadt-Schulreferent* (à Munich, *Lokal-Schulkommissär*).

IV. *Partie rurale.* — Une commission dite inspection locale des écoles (le curé ou pasteur, faisant fonctions d'inspecteur, le bourgmestre, et de un à quatre membres nommés par le conseil communal).

Partie urbaine. — Des commissions de quartier (un ecclésiastique comme inspecteur, un membre du corps municipal ou *Magistratsrath*, et de un à trois membres nommés par le corps municipal) ; c'est la réunion de ces commissions de quartier sous la présidence du bourgmestre qui constitue la commission scolaire urbaine dont il a été parlé sous le n° III.

BRUNSWICK. — (Loi du 8 décembre 1851, applicable seulement aux écoles de la confession luthérienne.)

I. Le gouvernement ; et sous son autorité, le consistoire évangélique.

II et III. Dans les campagnes, des inspecteurs nommés par le gouvernement ; dans les villes, inspection directe du consistoire.

IV. Commission scolaire locale, dont les membres doivent appartenir à la confession luthérienne ; le président même du conseil municipal, qui fait partie de droit de la commission, est remplacé par un autre membre du conseil, s'il n'est pas luthérien.

Inspection immédiate dans les communes par le pasteur, dans les villes par un directeur des écoles que le gouvernement nomme sur la proposition du consistoire.

HESSE. — (Loi du 16 juin 1874.)

I. Ministère de l'intérieur. — Sauf les questions que la loi réserve expressément à l'examen du ministre, le service de l'instruction est dirigé par une division spéciale du ministère.

II et III. Commission scolaire du cercle ou arrondissement (le conseiller d'arrondissement, trois membres élus pour six ans par le conseil administratif d'arrondissement, les bourgmestres des villes d'au moins 10 000 âmes situées dans le cercle, et un ou plusieurs inspecteurs d'arrondissement) ; — sous les ordres de cette commission, les inspecteurs d'arrondissement.

IV. Comités scolaires locaux (*Schulvorstand*), comprenant des membres d'un seul ou de plusieurs cultes, suivant que l'école est ou n'est pas confessionnelle. Le président du *Schulvorstand* est nommé, parmi ses membres, par le ministre ; dans les villes ayant des écoles mixtes quant au culte, le bourgmestre est président de droit.

Le ministre peut nommer, dans les communes importantes, soit un inspecteur scolaire local, soit un instituteur principal (*Oberlehrer*) chargé de l'inspection locale ; l'un ou l'autre peut faire partie du *Schulvorstand* ; sinon, l'inspection locale est confiée au président du *Schulvorstand*.

PRUSSE. — La loi du 11 mars 1872 a établi le principe que la surveillance de toutes les écoles publiques et privées appartient à l'État. Jusqu'alors l'école relevait principalement de l'autorité ecclésiastique. Les surintendants (*Superintendenten*), fonctionnaires ecclésiastiques dépendants des consistoires provinciaux et hiérarchiquement superposés aux pasteurs, étaient chargés de l'inspection des écoles : ils n'ont plus maintenant de surveillance à exercer que sur l'enseignement religieux.

I. Le ministre des cultes et de l'instruction publique.

II. Le gouvernement royal de chaque province. Il est assisté par un conseil provincial des écoles (*Königliches Provincial Schulkollegium*).

III. 1° Un inspecteur général d'arrondissement nommé par le gouvernement provincial et dont les fonctions sont ainsi définies : « Il exerce, au nom

de l'État, la surveillance qui appartient à celui-ci sur les écoles d'une circonscription déterminée par l'autorité. Tous les établissements d'instruction, publics ou privés, qui n'appartiennent pas à l'enseignement secondaire sont placés sous sa surveillance. Il doit veiller à l'observation des prescriptions générales qui concernent ces établissements, et entretenir chez les élèves et les maîtres la fidélité au roi et le sentiment national. » Il est hiérarchiquement « coordonné » aux conseillers (*Kreis-Landräthe*) de son arrondissement d'inspection.

2° Le *Kreis-Landrath*, commissaire permanent du gouvernement dans chaque arrondissement administratif; ce fonctionnaire, et le conseil administratif d'arrondissement (*Kreis-Ausschuss*) présidé par lui, ont à s'entendre avec l'inspecteur pour certaines questions scolaires.

3° Les principales villes ont au lieu d'inspecteur une commission spéciale, sous le nom de *Stadt-Schulinspektion;* les membres en sont nommés pour trois ans par le gouvernement, sur une présentation en nombre double faite par la ville, et ils sont présidés par le bourgmestre. C'est cette commission qui élabore le budget scolaire de la ville, examiné ensuite par le bourgmestre et adopté par le conseil municipal.

IV. Un inspecteur local dans chaque commune scolaire; à la tête de toute école communale un comité scolaire (*Schulvorstand*) composé du bourgmestre, de l'inspecteur local et de deux autres membres (*Schulvorsteher*) nommés par le conseil d'arrondissement pour deux ans (sur une présentation faite par le bourgmestre et l'inspecteur local et approuvée par l'inspecteur d'arrondissement). C'est le *Schulvorstand* qui présente les instituteurs, dont la nomination définitive appartient au gouvernement provincial. Les Juifs ne peuvent pas faire partie du *Schulvorstand* qui se trouve à la tête d'une école chrétienne. Les instituteurs peuvent être invités à assister aux séances du *Schulvorstand* avec voix consultative.

Dans les villes, le comité scolaire prend le titre de *Schuldeputation*, et l'un de ses membres exerce les fonctions d'inspecteur local. Si la ville a une *Stadt-Schulinspektion* (V. ci-dessus III, 3°), chaque école a son *Schulvorstand* spécial, composé d'un *Lokal-Schulinspektor* nommé par le gouvernement et de deux *Schulvorsteher* nommés pour deux ans par le conseil d'arrondissement.

Chaque école, si elle a plusieurs classes, est dirigée par un instituteur en chef (*Hauptlehrer*).

Saxe-Gotha. — (Loi du 26 juin 1872.)

I. Le ministère d'État.

II. Un inspecteur général remplit les fonctions de conseiller au ministère d'État et a en outre l'inspection immédiate des trois grandes villes.

III. Dans chaque district un bureau scolaire (*Schulamt*), composé du conseiller de district (*Landrath*) et de l'inspecteur.

Les inspecteurs sont nommés par le ministère d'État et se réunissent au moins une fois par an en conférence sous la présidence de l'inspecteur général.

IV. Dans chaque commune un comité scolaire, composé du bourgmestre ou d'un membre du conseil communal, d'un ecclésiastique, d'un ou de plusieurs instituteurs, d'autant d'autres membres, élus pour six ans par le conseil municipal, qu'il y a d'instituteurs dans le comité; enfin du *patron* de l'école s'il y en a un.

Saxe-Meiningen. — (Loi 22 mars 1875).

I. Le ministère d'État, division des affaires ecclésiastiques et scolaires. Il est assisté d'un conseiller scolaire (*Schulrath*), qui remplit les fonctions d'inspecteur général.

II et III. Dans chaque district (*Kreis*), l'autorité scolaire (*Kreis-Schulamt*) est formée de l'administrateur du disirict (*Herzoglicher Landrath*), assisté d'un inspecteur de district que nomme l'autorité scolaire supérieure. Le conseil administratif du district (*Kreis-Ausschuss*) participe à la gection des affaires scolaires dans certains cas prévus par la loi. Dans les villes de 1re et de 2e classe, c'est le premier bourgmestre qui remplit les fonctions exercées ailleurs par l'administrateur de district.

IV. Dans chaque commune, un comité scolaire (*Schulvorstand*), composé du bourgmestre ou maire, du directeur des écoles ou de l'instituteur principal, et de trois membres élus pour trois ans par le conseil communal dans les villes, par l'assemblée communale dans les autres localités. Ce comité choisit dans son sein l'inspecteur local, élu pour trois ans, et dont les fonctions sont gratuites.

Saxe-Weimar. — (Loi du 24 juin 1874).

I. Autorité supérieure : le ministère d'État, département des cultes.

II et III. Les inspecteurs de district (*Bezirks-Inspektoren*) sont nommés par le ministère, et représentent l'État pour le côté technique. Les questions administratives et disciplinaires sont réglées par le bureau scolaire du district, composé de l'inspecteur et du directeur du district (*Bezirks-Director*).

IV. Chaque commune a un comité scolaire (*Schulvorstand*) composé du bourgmestre et de son adjoint, d'un ecclésiastique de chacune des confessions dans lesquelles se donne l'enseignement religieux, d'un ou de plusieurs instituteurs, et de trois à six autres membres élus pour un an par le conseil communal (*Gemeinderath*) ou par l'assemblée communale (*Gemeindeversammlung*).

Saxe (royaume). — (Loi du 26 avril 1873).

I. Le ministre des cultes et de l'instruction publique.

II. Les inspecteurs généraux d'arrondissement (*Bezirks-Schulinspektoren*), nommés par le ministre.

III. Conjointement avec l'inspecteur de l'arrondissement, le conseil communal dans les villes qui ont adopté la constitution urbaine révisée, ou l'administrateur de l'arrondissement dans toutes les autres localités, constituent l'inspection scolaire de l'arrondissement.

IV. Le comité scolaire local, directement subordonné à l'inspection d'arrondissement; il est composé, dans les communes rurales, de quelques membres du conseil communal, de l'instituteur et de l'ecclésiastique de la paroisse s'il remplit les fonctions d'inspecteur local. Dans les villes où la constitution urbaine révisée est en vigueur, le comité s'appelle *Schul-Ausschuss;* le règlement local détermine la part du personnel enseignant et de l'élément ecclésiastique.

Wurtemberg. — (Ordonnances diverses en vigueur.)

I. Le ministre des cultes et de l'instruction publique.

II. Immédiatement au-dessous du ministre, deux corps confessionnels placés de pair : le consistoire évangélique et le conseil ecclésiastique catholique; c'est ce dernier corps qui exerce l'autorité sur toutes les écoles catholiques, et sur les écoles israélites dans les localités où les catholiques sont en majorité. Outre les inspections que ces deux corps font faire par leurs référendaires (*Schulreferenten*), il y a, tous les trois ans, une inspection générale des écoles protestantes par les six surintendants généraux du consistoire évangélique.

III. Les fonctions d'inspecteur scolaire d'arrondissement (*Bezirks-Schulaufseher*) sont exercées, chez les catholiques, exclusivement par des ecclésiastiques; chez les protestants, par le doyen, ou par un autre ecclésiastique, toujours conjointement avec le grand bailli (*Oberamtmann*).

IV. L'autorité scolaire locale se compose du conseil de paroisse, d'un à trois instituteurs, et d'un

nombre égal de membres élus par l'assemblée de la commune. Le maire (*Ortsvorsteher*) et l'ecclésiastique desservant la paroisse (faisant de droit fonctions d'inspecteur local) se partagent la présidence : au maire appartient le droit de préséance ; mais, en cas de parité des voix, celle de l'ecclésiastique est prépondérante ; par contre, lorsqu'il s'agit de cas disciplinaires, le maire préside seul, et l'ecclésiastique doit s'abstenir de voter.

ANGLETERRE. — (Organisation créée par les *Elementary Education Acts*, 1870-1876).

I. Le département d'éducation (*Education Department*), c'est-à-dire les lords du comité d'éducation du Conseil privé.

II et III. Les inspecteurs royaux (*Her Majesty's inspectors*), nommés par la reine sur la proposition du département d'éducation.

IV. A la tête de chaque district scolaire, après enquête et sur l'ordre du département d'éducation, il peut être établi un *school board* (comité scolaire), comprenant de cinq à quinze membres élus pour trois ans, par les bourgeois dans les bourgs (*boroughs*), par les contribuables (*ratepayers*) dans les paroisses. Pour Londres, le *school board* se compose de quarante-neuf membres (élus pour trois ans, dans la Cité, par les électeurs municipaux ; dans les autres circonscriptions par les contribuables). Pour Oxford, un tiers des membres du *school board* est à la nomination de l'Université.

Si le département d'éducation constate qu'un *school board* ne remplit pas ses fonctions, il peut le remplacer d'office par une commission de cinq à quinze membres.

Un *school board* peut nommer, pour la direction spéciale des écoles, un corps d'administrateurs (*managers*) composé de trois membres au moins.

Dans les districts qui n'ont pas de *school board*, il est élu chaque année un *school attendance committee* (comité pour la surveillance des écoles), de six à douze membres. Dans un bourg, ce comité est élu par le conseil du bourg ; dans une paroisse, par le *board of guardians*, chefs du district où la paroisse est comprise ; un tiers au moins des membres doivent être eux-mêmes des *guardians*. Ce comité à son tour crée des comités locaux (*local committees*), de trois personnes au moins.

ÉCOSSE. — (*Education Act* de 1872.)

I. Le département national d'éducation (*Scotch Education Department*) nommé par la reine et siégeant à Londres.

II et III. Un bureau d'éducation (cinq membres nommés par la reine) a son siége à Édimbourg. Il nomme, avec la sanction des Lords de la trésorerie, les fonctionnaires, et détermine le nombre des membres de chaque *school board* local.

IV. Dans chaque paroisse ou bourg (*burgh*) est élu pour trois ans un *school board* composé de 5 à 15 membres ; il a les mêmes attributions qu'en Angleterre. Un agent nommé par le *school board* veille spécialement à la fréquentation des écoles.

IRLANDE. — I. Le comité des commissaires d'éducation nationale qui siége à Dublin, sous le gouvernement du Lord lieutenant.

II et III. Des inspecteurs de district relevant des commissaires sont tenus de visiter, au moins trois fois par an, les écoles de leur circonscription.

IV. Chaque école est placée sous l'autorité immédiate, soit d'un patron ou administrateur, soit d'un comité scolaire, révocables par les commissaires.

AUTRICHE-HONGRIE.

1° AUTRICHE. — (Loi du 14 mai 1869.)

I. Le ministre des cultes et de l'instruction publique pour tout l'empire cisleithanien ; mais chaque État ou province a son administration particulière, réglée par une loi spéciale. Ne pouvant donner le tableau des autorités de chaque province, nous nous bornons à indiquer, sous les chiffres II, III et IV, l'organisation en vigueur dans le duché de la *Haute-Autriche* (L. 21 fév. 1870 et 13 janv. 1873).

II. Conseil scolaire de la province (*Landes-Schulrath*), présidé par le gouverneur de la province et composé de membres qui représentent les ministères de l'instruction publique et de l'intérieur, les autorités provinciales et locales, enfin les trois cultes reconnus.

A côté de ce conseil supérieur sont les inspecteurs scolaires provinciaux (*Landes-Schulinspektoren*), qui reçoivent directement leurs instructions du ministre des cultes et de l'instruction publique.

III. Le conseil scolaire de district (*Bezirks-Schulrath*), présidé par le chef de l'administration politique du district, et comprenant un ecclésiastique chargé de l'enseignement religieux (*Religionslehrer*) pour chacun des cultes qui, dans le district comptent plus de 500 âmes, deux fonctionnaires de l'instruction publique, nommés l'un par le conseil provincial (V. II), l'autre par l'assemblée des instituteurs du district ; quatre membres nommés par le conseil administratif de la province (*Landes-Ausschuss*).

Les villes qui ont un statut propre (*ein eigenes Gemeindestatut*) forment un district scolaire spécial et ont un conseil scolaire, composé comme le précédent, mais sous la présidence du bourgmestre et avec quatre membres nommés par le conseil municipal.

Le ministre de l'instruction publique nomme en outre, pour chaque district, sur une présentation en nombre triple faite par le conseil scolaire provincial, et pour une durée de trois ans, un ou plusieurs inspecteurs de district. Ceux de ces inspecteurs qui sont choisis en dehors du conseil scolaire de district, en deviennent membres de droit et doivent lui rendre compte de leur gestion. C'est cet inspecteur de district qui exerce le droit de surveillance dévolu à l'État sur l'enseignement religieux.

IV. Précédemment c'étaient le desservant religieux de la paroisse (*Orts-Seelsorger*) et un surveillant local de l'école (*Orts-Schulaufseher*) qui avaient la direction des écoles. Aujourd'hui c'est un conseil scolaire local (*Orts-Schulrath*), composé d'un ecclésiastique chargé de l'enseignement religieux, pour chacune des communautés religieuses dont les enfants fréquentent l'école (la communauté israélite désigne elle-même son représentant) ; de l'instituteur, ou s'il y en a plusieurs, du maître principal ; du maire ; de deux à cinq membres, nommés pour trois ans par le conseil communal.

Dans les villes formant un district scolaire, le conseil communal élit un conseil scolaire local de trois à cinq membres.

Les inspecteurs scolaires locaux sont nommés par le conseil de district, et s'ils ne sont pas pris dans le conseil local ils en deviennent membres de droit.

2° HONGRIE. — (Loi du 5 décembre 1868.)

I. Le ministre de l'instruction publique est l'autorité supérieure.

II et III. Chaque *Comitat* forme un district scolaire, dont la surveillance est attribuée à un inspecteur nommé par le gouvernement, et à un comité scolaire présidé par lui. Ce comité, nommé pour cinq ans, comprend de treize à trente-quatre membres : des délégués des diverses communions ; des délégués choisis par les instituteurs publics, et des membres du conseil administratif du comitat et des villes libres, s'il y en a.

IV. Chaque commune a une commission scolaire, composée d'au moins neuf membres, élus pour trois ans par le conseil municipal (s'il y en a un) ou par l'assemblée des habitants de la commune. Le curé ou pasteur et l'instituteur font de droit partie de la commission. Un de ses membres fait fonctions d'inspecteur local.

Si la commune néglige pendant plus de trois semaines, à l'époque fixée pour les élections, d'élire la commission scolaire, le comité scolaire du district la nomme d'office pour un an.

BELGIQUE. — (Loi du 23 septembre 1842.)

I. Le ministre de l'intérieur.

II. Les inspecteurs provinciaux, nommés et révoqués par le roi ; ils se réunissent tous les ans en commission centrale sous la présidence du ministre. Le gouverneur et la députation permanente du conseil provincial ont certaines attributions scolaires, mais ne doivent prendre aucune décision sans l'avis de l'inspecteur provincial.

III. Les inspecteurs cantonaux ont à inspecter les écoles officielles d'un ou de plusieurs cantons. Ils sont nommés par le gouvernement, sur l'avis de la députation permanente du conseil provincial.

IV. La surveillance immédiate des écoles est exercée par le conseil communal.

Outre ces autorités scolaires civiles, la Belgique a des inspecteurs scolaires ecclésiastiques, nommés par les chefs des cultes ; la loi leur donne le droit d'inspecter les écoles au point de vue de l'enseignement de la morale et de la religion. Les autorités ecclésiastiques sont :

I. L'épiscopat, pour la confession catholique, et les consistoires pour les autres confessions.

II. Les inspecteurs diocésains, nommés par les évêques, pour la confession catholique ; et un inspecteur général pour chacun des deux autres cultes.

III. Les inspecteurs ecclésiastiques cantonaux, nommés par les évêques, pour la confession catholique ; il n'y a pas d'inspecteurs du même ordre pour les autres cultes ou confessions.

IV. Les curés ou vicaires (culte catholique), les pasteurs (culte protestant) ou les rabbins (culte israélite), selon que la majorité des élèves fréquentant l'école appartient au culte catholique ou à l'un des cultes dissidents.

DANEMARK. — (Lois diverses en vigueur).

I. Le ministre des cultes et de l'instruction publique.

II. Chaque bailliage a un conseil scolaire ou comité scolaire composé de délégués des diverses communes. Les évêques ont aussi l'inspection générale des écoles et le droit d'adresser des rapports au ministre.

III. Dans chaque prévôté il y a une direction scolaire composée du bailli, du prévôt ou doyen, faisant office d'inspecteur, et d'un membre nommé par le comité d'arrondissement. C'est la réunion des directions scolaires du bailliage qui en administre les fonds scolaires.

IV. Le conseil communal et une commission scolaire spéciale présidée par le pasteur.

ESPAGNE. — (L. 9 sept. 1857, modifiée par différents décrets.)

I. Le ministre de l'intérieur (*Fomento*), qui a sous ses ordres un directeur général de l'instruction publique et est assisté d'un conseil d'instruction publique (*Consejo de instruccion pública*) : trente membres et un président, nommés par le gouvernement ; le directeur, les inspecteurs généraux de l'instruction publique et le recteur de l'Université de Madrid en sont membres de droit ; ce conseil doit être consulté par le gouvernement sur un certain nombre de points (décr. 12 juin 1874) ; entre autres, une école primaire ne peut être supprimée sans que le conseil ait été entendu.

II. Cinq inspecteurs généraux nommés par le roi ; un recteur à la tête de chacun des dix districts universitaires ; les évêques ont pleine autorité pour l'inspection de l'enseignement religieux.

III. Dans chaque capitale de province siége, sous la présidence du gouverneur, une commission ou junte d'instruction publique (*Junta de instruccion pública*), ainsi composée : un ecclésiastique délégué par l'évêque, un membre de la commission provinciale, un membre de la municipalité, le juge de première instance, le directeur de l'école normale, l'inspecteur provincial de l'instruction primaire, le recteur de l'université (s'il y en a une), le directeur du collége secondaire, et trois pères de famille nommés par le gouvernement. (Décr. 19 mars 1875.)

IV. Sous la dépendance hiérarchique de cette junte provinciale sont les commissions municipales d'enseignement primaire (*Juntas de primera enseñanza*) nommées par le gouverneur de la province : l'alcade président, un *regidor* (officier municipal), le curé ou l'un des curés (au choix du gouverneur), et trois pères de famille ou plus. (Décr. 5 août 1874 et 19 mars 1875.)

La junte d'enseignement primaire de Madrid a des attributions spéciales (Décr. 21 janvier 1876).

GRÈCE. — (L. du 6 février 1834.)

I. Le ministre des cultes et de l'instruction publique.

II. Comités de surveillance hiérarchiquement échelonnés : 1° dans chaque *nome* un comité scolaire (le *nomarque* ou préfet, président ; le président du dicastère, l'inspecteur du gouvernement, un ecclésiastique et un des professeurs du gymnase, désignés par le ministère, et de deux à quatre habitants du nome, choisis par le conseil de préfecture).

III. 2° Dans les *éparchies* (arrondissements), un comité composé de l'*éparque* ou sous-préfet, comme président du juge de paix, d'un ecclésiastique et d'un membre du corps enseignant choisis par le nomarque, et de deux à quatre *éparchistes* ou membres du conseil d'arrondissement.

IV. 3° Dans chaque *dème* ou canton un comité de surveillance locale (le *démarque* ou maire président, l'intendant local, un ecclésiastique désigné par le nomarque, et enfin de deux à quatre *démotes* ou membres du conseil cantonal).

Le *nomarque* fait tous les ans, *l'éparque* tous les six mois un rapport au ministre sur l'état des écoles dans son ressort.

HOLLANDE. — (Loi du 13 août 1857.)

I. Le ministre de l'intérieur.

II. Les inspecteurs scolaires provinciaux nommés par le roi, et formant une commission une fois par an sous la présidence du ministre.

III. Les inspecteurs de district nommés par le roi.

IV. Le conseil communal choisit les instituteurs et nomme dans les communes de plus de 3000 habitants une commission scolaire locale, remplacée dans les petites communes par les bourgmestre et échevins.

ITALIE. — (Décret royal du 22 septembre 1867.)

I. Le ministre de l'instruction publique, assisté du conseil supérieur de l'instruction publique (vingt-et-un membres nommés par le roi, dont quatorze ordinaires et sept extraordinaires ; cinq au moins choisis en dehors de l'enseignement officiel), et agissant par une administration centrale (*Provveditorato centrale*) pour les études secondaires et primaires, composée de deux provéditeurs en chef, dont un pour la direction de l'instruction primaire.

II. Le conseil scolaire de chaque province (*Consiglio provinciale scolastico*) : le préfet, président ; le provéditeur provincial, vice-président ; six membres nommés, deux par la députation provinciale, deux par le conseil municipal du chef-lieu, deux par le ministre.

Le provéditeur provincial est chargé de toutes les écoles secondaires, classiques et techniques, normales et élémentaires d'une ou de plusieurs provinces.

III. Sous ses ordres, les inspecteurs d'arrondissement (*Ispettori di circondario*) visitent les écoles d'un ou de plusieurs arrondissements.

Le délégué du mandement (*Delegato mandamentale*) est, auprès des syndics des communes de son mandement, le représentant permanent du

conseil scolaire provincial; il veille à la création et à la fréquentation des écoles.

IV. Dans chaque commune, les syndics (maires) peuvent, de concert avec l'inspecteur d'arrondissement, suspendre un instituteur.

Il n'y a pas de commission scolaire locale ; quelques-unes des attributions conférées à ce corps dans d'autres pays sont exercées par le conseil municipal.

PORTUGAL. (Déc 20 sept. 1844). — I. Le conseil supérieur de l'instruction publique (président, le ministre de l'intérieur ; vice-président, le recteur de l'Université de Coïmbre ; huit membres ordinaires, membres extraordinaires sans nombre fixe et un secrétaire).

II. Les gouverneurs civils, en ce qui ne concerne pas les méthodes.

III. Des commissaires des études (*commissarios de estudos*), nommés par le roi dans chaque district, et chargés de l'inspection des écoles et des rapports avec l'administration centrale; ils sont le plus souvent recteurs des lycées.

IV. D'une part, les subdélégués du commissaire de district; de l'autre, les administrateurs municipaux (*administradores de concelho*). — Le gouvernement peut, en cas de besoin, nommer des inspecteurs spéciaux (*visitadores*).

RUSSIE. — (Rapports du ministre de l'instruction publique à l'empereur, 1872-1875 ; statuts des écoles urbaines et des écoles normales, 1872.)

I. Le ministère de l'instruction publique.

II. Au point de vue scolaire, la Russie est partagée en 10 grands cercles ou arrondissements. A la tête de chaque cercle est un *curateur*, qui relève directement du ministère de l'instruction publique. Il s'occupe particulièrement des écoles normales de l'État (dont les directeurs sont nommés par lui), et des écoles urbaines, que la loi place expressément sous sa juridiction.

III. Au point de vue politique, la Russie est partagée en provinces, dont l'organisation scolaire présente de grandes différences suivant qu'elles ont ou n'ont pas l'institution des États provinciaux (*Zemstvo*).

Dans les provinces qui la possèdent, les écoles sont sous la dépendance de conseils scolaires présidés par l'archevêque et dont le gouverneur de la province est membre de droit. Ces conseils sont indépendants du ministère, et ne relèvent du pouvoir central qu'en cas de plaintes pour des actes illégaux. Un seul fonctionnaire représente le ministère dans ces provinces; c'est l'inspecteur scolaire.

Dans les gouvernements où l'institution du *Zemstvo* n'existe pas, il n'y a ni conseils scolaires ni inspecteur ; les directeurs de gymnase ont, nominalement du moins, la surveillance des écoles primaires.

IV. Les écoles paroissiales instituées par le clergé orthodoxe ont été placées, par décret du 14 juin 1864, sous la juridiction des conseils scolaires, à l'égal des autres écoles primaires ; comme néanmoins les rapports concernant ces écoles continuaient à être présentés au saint-synode par les autorités diocésaines, un décret du 3 avril 1870 a décidé que tous les rapports concernant toutes les écoles primaires, y compris les écoles paroissiales, seraient adressés et centralisés exclusivement au ministère de l'instruction publique.

Chaque école urbaine est placée sous le contrôle d'un surveillant, nommé pour 3 ans par l'inspecteur (par le *Zemstvo* ou par une municipalité, si c'est une de ces autorités qui entretient l'école).

Le directeur de l'école prend le titre d'inspecteur, si elle a trois classes ou plus ; le personnel enseignant de l'école forme, sous sa présidence, un conseil pédagogique, qui doit se réunir au moins une fois par mois.

Le grand-duché de Finlande a une administration scolaire spéciale. Les écoles de village luthériennes des provinces baltiques (au nombre de 2000 environ) sont du ressort du ministère de l'intérieur.

SUÈDE ET NORVÉGE. — 1° SUÈDE. — I. Le ministre de l'instruction publique.

II. Des inspecteurs généraux nommés par le gouvernement.

III. Les chapitres provinciaux.

IV. Les conseils scolaires de paroisses, subordonnés aux chapitres, sont élus par la paroisse. L'inspection locale est remise au clergé.

2° NORVÈGE (L. 12 juill. 1848 et 16 mai 1860). — I. Le département des cultes et de l'instruction publique.

II. Dans les diocèses, la direction du diocèse, assistée d'un directeur scolaire nommé par le roi.

III. Dans les doyennés ou prévôtés (subdivisions des diocèses), le doyen ou prévôt.

IV. Dans les paroisses, une commission scolaire : le pasteur président, le vicaire fixe (s'il y en a un), le président de la municipalité, et quelques membres nommés par la représentation communale.

SUISSE. — I. Il n'existe pas de ministère fédéral de l'instruction publique. Toutefois la constitution fédérale du 29 mai 1874, après avoir déclaré que c'est aux cantons à pourvoir à l'instruction primaire, et énuméré les obligations qui leur incombent de ce chef, ajoute : « La confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. » — Une loi fédérale sur l'instruction primaire est en préparation.

II. Chaque canton détermine librement son organisation scolaire particulière. Un des membres du gouvernement cantonal est d'ordinaire chargé du *département de l'instruction publique* ou de l'*éducation publique;* il est, dans quelques cantons, assisté d'un conseil d'éducation (*Erziehungsrath*); généralement il exerce sa surveillance au moyen d'un ou de plusieurs inspecteurs qu'il nomme.

III. Dans quelques cantons, comme à Zurich, à Schwytz, etc., il y a entre le département cantonal de l'instruction et les comités scolaires locaux un intermédiaire hiérarchique, le conseil scolaire de district.

IV. Généralement, chaque commune a un comité scolaire ou commission d'éducation, élu par les citoyens ou nommé par le conseil municipal.

Nous donnons ci-dessous avec plus de détail l'organisation de deux cantons-types, Zurich et Neuchâtel, en commençant par l'autorité inférieure :

ZURICH. — IV. Tous les trois ans, chaque commune scolaire élit une commission des écoles (un président et 4 membres au moins). Les instituteurs (qui sont élus directement par la commune) prennent part aux délibérations de la commission avec voix consultative. L'administrateur des biens de l'école (aussi élu par la commune pour 3 ans) peut être choisi en dehors de la commission.

III. Les instituteurs, aspirants et aides-instituteurs d'un district forment le chapitre scolaire (*Schul-Kapitel*), qui se rassemble quatre fois par an. Il donne son opinion sur les questions d'enseignement, et adresse au conseil d'éducation un rapport annuel sur ses travaux.

Pour assurer la surveillance générale des écoles et en constater les progrès, chaque district a une commission scolaire de district, composée de 9 à 13 membres et renouvelée intégralement tous les trois ans. Trois membres sont nommés par le *Schul-Kapitel*, les autres par les communes.

II. Le *synode scolaire* se compose des membres de tous les Schul-Kapitel, et des maîtres des établissements cantonaux et écoles supérieures. Les

membres du conseil d'éducation, l'inspecteur de l'école cantonale et de l'école normale, ainsi que les membres des commissions de district, y ont voix consultative. — Le synode se rassemble une fois par an, et délibère sur différentes questions d'école.

I. Le directeur de l'instruction publique, membre du conseil d'État (gouvernement cantonal), est élu directement par le peuple pour trois ans. Il préside le conseil d'éducation (*Erziehungs-Rath*) de six membres, dont quatre sont nommés par le conseil législatif cantonal, et deux par le synode scolaire. Ce conseil, élu pour trois ans, a la surveillance de toutes les écoles du canton; il peut ordonner des inspections extraordinaires et suspendre un instituteur de ses fonctions.

NEUCHATEL. — I. Le directeur de l'instruction publique est un membre du conseil d'État (gouvernement cantonal), nommé pour trois ans par le grand-conseil (Corps législatif cantonal).

II. Une commission d'État de l'instruction primaire, nommée pour trois ans par le conseil d'État, et composée de douze membres (dont la moitié doit appartenir au corps enseignant) élabore les règlements, programmes, etc.

III. Deux inspecteurs nommés par le conseil d'État.

IV. La commission d'éducation locale est composée d'au moins cinq membres, et est nommée pour trois ans par l'assemblée des électeurs municipaux ou par le conseil général de la municipalité. Les membres du corps enseignant ne peuvent en faire partie; ils sont nommés par elle.

BRÉSIL. — I. Le directeur de l'instruction publique au ministère des affaires de l'empire (*Ministerio aos negocios do imperio*).

II. Dans la capitale, les écoles primaires et moyennes relèvent directement du ministre; dans les provinces, il délègue son autorité au gouvernement provincial. Des surintendants visitent annuellement toutes les écoles de leur ressort et publient chaque année leur rapport.

III. Des délégués de districts visitent les écoles une fois par mois et font rapport au ministre tous les trimestres.

IV. Des comités scolaires locaux ont dans leurs attributions l'aménagement des écoles; chacun d'eux compte parmi ses membres deux instituteurs. La nomination des instituteurs appartient au gouvernement.

CANADA. *Province de Québec.* — I. Le gouverneur.

II et III. Un surintendant de l'éducation, qui s'appelait, jusqu'en 1873, ministre de l'instruction publique, et à côté de lui un conseil d'instruction publique (21 membres dont 14 catholiques, 7 protestants, qui conservent leur charge « durant bon plaisir »).

Ce conseil fait les règlements, choisit les livres, surveille les écoles (en se subdivisant en deux comités, l'un catholique, l'autre protestant, chacun dirigeant les écoles de son culte); le surintendant est surtout chargé de la surveillance financière; il présente à la législature un rapport annuel sur l'état de l'éducation.

IV. Chaque municipalité élit annuellement cinq commissaires d'école, qui forment une corporation ayant qualité de personne civile; ils lèvent des taxes scolaires, et avec le produit de ces taxes et les allocations qu'ils reçoivent du surintendant de l'éducation, ils pourvoient aux besoins des écoles; ils nomment et révoquent les instituteurs. Les dissidents d'une localité ont le droit de fonder des écoles spéciales, et d'élire pour les administrer des commissaires spéciaux ou *syndics;* ces syndics reçoivent sur le produit des taxes scolaires locales et sur l'allocation du gouvernement une part proportionnelle au chiffre de la population qu'ils représentent. — A Québec et à Montréal, il y a deux corps de commissaires d'école, l'un catholique, l'autre protestant (chacun d'eux a six membres, trois nommés par le gouverneur, trois par la ville).

Province d'Ontario. — I. Le ministre de l'éducation.

II. Chaque comté a un conseil de comté, composé des maires et adjoints des divers *townships* ou circonscriptions municipales; ce conseil nomme l'inspecteur scolaire du comté, et lève la contribution scolaire du comté.

III. Le *township* est administré par un conseil municipal élu, qui a certaines attributions scolaires, et qui partage le territoire du township en *districts* scolaires (*school sections*).

IV. Les écoles du district sont administrées par un comité de trois *trustees* ou curateurs, élu par les contribuables et renouvelé chaque année par tiers; les *trustees* peuvent lever des contributions sur leur district. Les catholiques qui veulent avoir des écoles séparées peuvent élire, pour la gestion de ces écoles, leurs curateurs particuliers.

Une organisation analogue existe dans les autres provinces du Canada, sauf en ce qui concerne les écoles de dissidents, qui n'y ont pas d'existence légale.

ÉTATS-UNIS. — Chaque État, ayant sa constitution particulière et son gouvernement propre, s'est donné, en ce qui concerne l'instruction publique, l'organisation qu'il a voulue. Néanmoins, les mêmes dispositions se retrouvent dans la plupart des États à l'égard de la hiérarchie des autorités scolaires.

I. Le gouvernement fédéral a institué en 1870 un bureau d'éducation (*Bureau of Education*), qui relève du ministère de l'intérieur; mais ce bureau n'a aucune autorité, et se borne à recueillir et à publier chaque année des renseignements statistiques sur la situation des écoles dans les divers États et territoires de l'Union.

II. Dans chaque État, un conseil d'éducation de l'Etat (*State Board of Education*) exerce l'autorité supérieure; dans quelques États, les membres en sont tous désignés par la loi; dans d'autres, ils sont en partie désignés par la loi, en partie nommés par le gouverneur, par le sénat, par les cours de justice, ou par le peuple; dans d'autres États enfin, ils sont tous élus par le peuple. Le nombre de ces membres varie ordinairement de trois à dix.

La haute direction des affaires scolaires est remise à un surintendant de l'instruction publique (*Superintendant of public instruction*), qui est à la fois un ministre de l'instruction publique et un inspecteur général. Il préside le conseil d'éducation (sauf en Californie, où ce droit est réservé au gouverneur). C'est lui qui répartit entre les comtés les revenus des fonds scolaires, qui délivre les brevets de capacité, qui visite les écoles et contrôle les autorités secondaires. Il est ordinairement élu par le peuple pour un terme qui varie de deux à quatre ans; quelquefois il est nommé par la législature, ou par le conseil d'éducation.

III. Chaque comté a son conseil d'éducation spécial et son surintendant de comté, l'un et l'autre généralement élus par les citoyens; le conseil se renouvelle partiellement tous les ans; le surintendant est nommé pour une durée de deux à quatre ans. Les fonctions de surintendant de comté sont quelquefois remplies par des femmes.

IV. Les conseils scolaires locaux, qui portent le nom de *District Board, City Board,* ou *Township Board,* sont élus par le peuple: ce sont eux qui administrent les écoles, et qui engagent les membres du personnel enseignant. Le conseil local, composé de trois à cinq membres, se renouvelle partiellement tous les ans. Jusqu'à ces derniers temps, un district pouvait être divisé en sous-districts, ayant leurs comités spéciaux; on réagit maintenant contre ce fractionnement indéfini.

FRANCE.

I. Le ministre de l'instruction publique, assisté du *Conseil supérieur de l'instruction publique* *, du *Comité consultatif de l'enseignement primaire* *, des huit *inspecteurs généraux de l'instruction primaire* *, des *déléguées générales des salles d'asile* *, enfin de l'*Administration centrale* *.

II. A la tête de chaque circonscription académique, le *recteur*, assisté du *Conseil académique* *.

III. Pour le département : 1° Autorités civiles avec certaines attributions relatives à l'instruction primaire : un fonctionnaire du gouvernement, le *préfet* * ; et un corps électif, le *conseil général* *. — 2° Autorités universitaires : l'*inspecteur d'académie* * et le *conseil départemental* *.

Pour l'arrondissement : 1° Autorité civile avec quelques attributions relatives à l'instruction : le *sous-préfet* * ; 2° Autorité universitaire : l'*inspecteur primaire* *.

IV. Pour la commune : autorité civile : le *maire* * et pour les questions de finances le *conseil municipal* * ; autorité universitaire (à titre consultatif seulement), la *délégation cantonale* * et la *délégation communale* * ; — autorité ecclésiastique, les *ministres* * des différents cultes. V. l'article *Autorités locales préposées à la surveillance*.

AUTRICHE. — Nous ne nous occupons dans cet article que de l'une des deux moitiés de l'empire austro-hongrois, la *Cisleithanie*, ou l'ensemble des pays autrichiens. Pour la *Transleithanie*, v. l'article spécial *Hongrie*.

On trouvera également au mot *Autriche* dans la IIe Partie les renseignements historiques, géographiques et statistiques qui peuvent aider indirectement à apprécier la situation de l'instruction primaire dans ce vaste empire.

1. Histoire de l'instruction primaire. — Ire Période. — *Jusqu'à la loi de* 1805. — C'est au règne de Marie-Thérèse qu'il faut remonter pour constater les premiers essais d'organisation scolaire qui aient eu une certaine efficacité. Un mémoire de l'archevêque de Passau, comte de Firmian, avait, paraît-il, donné le signal des réformes. Les mesures les plus essentielles furent la création en 1770 de deux *commissions des écoles* (pour les deux provinces de Haute et Basse-Autriche ; la fondation d'une école normale à Vienne (1771) ; l'établissement du Dépôt royal et impérial des livres scolaires (1772), puis, à la suite de l'expulsion des jésuites, qui obligea l'Etat à prendre en main plus directement l'instruction publique, la nomination d'une commission royale des études (*Studienhofcommission*, 6 décembre 1774) ; enfin la publication de la première loi scolaire, qui était pour l'époque un véritable monument : elle déclarait l'instruction obligatoire, imposait à chaque paroisse la création d'une école populaire sous le nom assez bizarre de *Trivialschule*, c'est-à-dire école où l'on enseignait les connaissances formant le *trivium* (lecture, écriture, calcul) ; imposait en outre à chaque district l'obligation d'entretenir une école plus importante (*Hauptschule*) ; recommandait la création d'écoles spéciales pour les filles, d'écoles normales, d'écoles modèles ; substituait l'enseignement simultané à l'enseignement individuel ; instituait dans les principales écoles des examens, un tableau d'honneur, des distributions de prix ; organisait l'inspection locale et générale ; créait les commissions scolaires provinciales, etc. Quelques pédagogues distingués, deux surtout qui méritent une étude spéciale, Felbiger * et Kindermann *, furent les inspirateurs intelligents ou les dévoués serviteurs de toutes ces réformes.

L'œuvre commencée sous Marie-Thérèse devait se développer sous l'influence libérale de Joseph II. De 1781 à 1785, des ordonnances de plus en plus précises, accompagnées de sanction pénale, rendirent effective l'obligation scolaire jusque-là admise en principe seulement ; une première statistique scolaire fut dressée en 1781 ; les revenus d'un grand nombre de couvents supprimés passèrent à la caisse des écoles ; enfin un édit de 1787 érigea à l'état d'institution générale le *patronat des écoles*, c'est-à-dire l'obligation pour chaque conseil de paroisse de subvenir aux frais de l'école publique et de lui servir de *patron* dans toutes les localités où elle n'en aurait pas d'autres.

C'est aussi sous le règne de Joseph II que l'édit de tolérance (1781) assurait ou facilitait aux protestants, aux juifs et autres non catholiques l'établissement d'écoles spéciales pour les enfants de leur communion.

Des prescriptions extrêmement remarquables pour cette époque esquissaient le cadre déjà complet d'un cours d'instruction primaire, tel qu'il n'a pu se réaliser que beaucoup plus tard : cours de répétition, classes du soir et du dimanche, enseignement de l'agriculture, de l'horticulture, du chant, apprentissage scolaire, etc.

Les progrès continuèrent sous Léopold II et sous François II ; les associations d'instituteurs créées à la fin du siècle eurent d'abord une notable influence sur la marche des affaires scolaires ; mais une réaction assez vive ne tarda pas à se manifester dans l'entourage même de l'empereur. Une *commission supérieure* instituée *pour la révision des études* proposa de restreindre l'étendue de l'instruction primaire, de la ramener aux branches strictement nécessaires et de la replacer sous l'autorité presque absolue du clergé.

IIe Période. — *De la loi de* 1805 *à l'avénement de François-Joseph,* 1848. — Après de longues hésitations, l'empereur ratifia la loi organique du 11 août 1805 connue sous le nom de *Constitution politique des écoles primaires dites écoles allemandes* (par opposition aux *écoles latines*). Cette loi régit encore à certains égards l'instruction primaire autrichienne. Les livres furent refondus, les programmes réduits, les autorités scolaires spéciales remplacées par des ecclésiastiques. Du moins, le principe de l'obligation subsista non-seulement pour l'école primaire de 6 à 12 ans, mais pour les cours de répétition que les apprentis devaient fréquenter jusqu'à 15 ans ; ce dernier point fit l'objet d'une loi spéciale (16 sept. 1816).

Ce régime dura sans modification importante jusqu'à la Révolution de 1848 ; les résultats obtenus pendant cette période, et qui ont été officiellement relevés depuis 1828, peuvent se résumer dans quelques chiffres que M. Ficker a donnés dans son grand article de l'*Encyclopédie* de Schmid, mais qui sont peu significatifs.

Ainsi la statistique accusait pour la province la plus avancée, la Basse-Autriche, un total de 1054 écoles en 1808, et de 1136 en 1847, bien faible augmentation pour une période de 40 ans ; de même on comptait en 1828 environ 154 000 enfants inscrits à l'école et, vingt ans après, 164 700, soit un progrès d'à peine 1100.

Quant aux autres provinces, la Bohême seule avait fait un grand pas : elle avait plus que doublé le nombre de ses écoles et de ses élèves. Ce pays du reste mérite une mention toute spéciale dans l'histoire de la pédagogie moderne (V. *Bohême*).

Les autres parties de l'empire, bien que les lois de 1805 et des années suivantes y aient été successivement adoptées avec de légers changements, restaient bien loin au-dessous de l'Autriche propre. M. Ficker estime que la proportion des enfants inscrits à l'école sur 100 en âge scolaire (de 6 à 12 ans) était pour la Basse-Autriche et le Tyrol de 99 garçons environ et 94-97 filles ; pour la Haute-Autriche, de 94 à 97 garçons, de 92 à 97 filles ; pour la Bohême, la Silésie et la Moravie, de 94 à 97 garçons, de 90 à 96 filles.

M. Ficker lui-même n'accorde que très peu de créance à ces chiffres optimistes et il y ajoute ceux des autres provinces, Lombardie, Vénétie, Carinthie, Dalmatie, etc., où la moyenne tombe pour les filles à 25, à 15, à 5 et même à 2 p. 100.

IIIe Période. — *Depuis* 1848. — C'est depuis la révolution de 1848 et l'avénement de François-Joseph que l'instruction primaire a reçu en Autriche l'impulsion toute nouvelle dont elle avait besoin. Dès le 23 mars 1848, une création significative inaugurait le nouveau régime : il était institué un ministère de l'instruction publique ; un homme de caractère et d'idées larges, le baron de Feuchtersleben, rédigea le *Projet de réorganisation des écoles*. Il donnait pour base à tout l'édifice l'école primaire, en lui assignant pour mission « de répandre la somme des connaissances et des aptitudes désormais nécessaires à tout citoyen ». De là résultait la nécessité d'augmenter le nombre des établissements, d'élever le niveau des études, d'exiger des maîtres une préparation plus solide, en leur accordant un salaire plus convenable, de réorganiser leurs conférences pédagogiques, enfin de les décharger du soin de l'enseignement religieux pour le remettre aux ecclésiastiques.

La direction de l'enseignement passa quelques mois après aux mains du baron de Helfert, qui, comme sous-secrétaire d'État, la conserva onze ans sous le ministère du comte de Thun. C'est à cette période que se rapportent nombre de mesures importantes, dont plusieurs ont été décisives et ont vraiment constitué l'organisation scolaire de l'Autriche. Mentionnons seulement les suivantes : aux *Trivialschulen* se superposent les *Hauptschulen* et à celles-ci les *Bürgerschulen;* ces trois degrés d'écoles populaires reçoivent une organisation pédagogique, la division par classes, les examens de promotion, des programmes méthodiques même pour les écoles rurales ; beaucoup d'écoles temporaires deviennent permanentes ; de nombreuses écoles spéciales aux filles sont établies ; la gratuité est rendue plus accessible, et l'obligation moins illusoire ; les maîtres même des écoles privées sont tenus de remplir certaines conditions de capacité ; l'ancien Dépôt des livres scolaires de Marie-Thérèse devient un établissement général destiné à fournir à toutes les provinces des livres dans les diverses langues de l'empire et pour les diverses communions ; l'institution des inspecteurs laïques est étendue et fortifiée.

Cet ensemble de mesures excellentes aurait dû, semble-t-il, amener des progrès aussi immédiats qu'éclatants. Il n'en fut pas tout à fait ainsi. La question difficile entre toutes n'avait pas été résolue, c'était celle des rapports de l'État avec le clergé : la direction de l'enseignement primaire appartiendrait-elle réellement à la société laïque ou à l'autorité ecclésiastique. Le *Concordat du 18 août* 1855 avec le saint-siége marqua théoriquement la limite des droits du clergé sur l'école, mais la marqua de telle sorte qu'il dépendait du clergé de la reculer pour ainsi dire à son gré. L'État ne reconnaissait plus à l'autorité ecclésiastique la direction générale et suprême de l'école, mais il lui laissait celle de l'enseignement religieux dans l'école, et comme sanction de cette surveillance il lui conférait le droit le plus absolu d'inspection, de répression et de révocation « contre quiconque s'écarterait du droit chemin ». Il était facile de prévoir que cette concession en entraînerait d'autres ou plutôt entraînerait l'annihilation progressive de l'action de l'État sur l'école : le prêtre y exerçait une influence souveraine, puisqu'il agissait tout ensemble au nom de l'Église comme curé de la paroisse et au nom de l'État comme inspecteur scolaire du district. La conséquence ne se fit pas longtemps attendre. Le 20 octobre 1860, le ministère de l'instruction publique était supprimé comme un service inutile, puisque en fait le clergé se chargeait de la direction des écoles. On a vu de même en d'autres pays le ministère de l'instruction publique disparaître après avoir été successivement dépouillé de ses prérogatives essentielles. En Autriche, cette suppression fut facilitée par le désir d'autonomie qui faisait voir de mauvais œil en Hongrie l'unification scolaire.

Les désastres qu'essuya l'Autriche en 1866, l'admirable mouvement d'opinion publique qui fut la revanche du patriotisme autrichien, les intelligentes et courageuses réformes qui de ce vieil empire refirent un peuple jeune, plein d'une foi légitime dans ses nouvelles destinées, eurent leur contrecoup dans l'histoire de l'instruction populaire. Le ministère de l'instruction publique fut rétabli le 2 mars 1867, mais désormais chacune des deux grandes parties de l'empire, Cisleithanie et Transleithanie, a son organisation distincte, et en ce qui concerne l'instruction, son ministère propre. La loi du 25 mai 1868 sur les rapports de l'État et de l'Église votée par le Parlement cisleithanien a rendu à l'État l'autorité effective sur les écoles : l'école primaire n'est plus confessionnelle, le prêtre conserve tous ses droits pour l'enseignement religieux, mais sans être affranchi sous ce prétexte de la surveillance de l'autorité civile ; des conseils scolaires de l'État, du district et de la commune permettent à la société laïque de diriger la marche des écoles. La loi du 14 mai 1869 et les actes ministériels qui s'y rattachent couronnèrent l'œuvre du ministre de Hasner, en établissant l'inspection civile, l'obligation de 6 à 14 ans, les examens du brevet de capacité, ceux des écoles normales, le plan d'études des écoles aux différents degrés, etc. Enfin le 15 août 1870, le nouveau ministre de l'instruction publique, M. de Stremayr, tranchait le dernier lien entre l'Église et l'école par l'abolition du Concordat. L'application de toutes ces nouvelles lois scolaires aux diverses provinces de la Cisleithanie au moyen de lois provinciales spéciales ne se fit que graduellement ; dans certains pays, en Tyrol par exemple, les nouveaux inspecteurs furent reçus à coups de pierre ; dans quelques provinces, l'œuvre de réforme n'en est encore qu'à ses débuts. Mais à prendre l'ensemble, et en jugeant les résultats obtenus dans les pays qui tiennent la tête de la Cisleithanie, dans la Basse et Haute-Autriche, dans la Bohême, la Moravie, le Salzbourg, la Styrie, l'instruction primaire est réellement organisée : l'institution précaire du patronat a fait place à l'action directe et obligatoire de la commune ; l'inspection ecclésiastique à l'inspection laïque ; l'école publique confessionnelle à l'école publique non confessionnelle, toute école qui s'intitule confessionnelle se déclarant par là même école privée ; enfin la gratuité pour les seuls indigents est remplacée par la gratuité absolue, égale pour tous ; et la *Trivialschule*, qui s'appelait aussi l'*école des pauvres*, se nomme désormais *école commune du peuple*, ou *école primaire générale* (Allgemeine Volksschule)

2. État actuel de l'instruction primaire. — Établissements. — Il doit être ouvert : 1° une école primaire générale partout où dans le rayon d'une heure de chemin il existe une moyenne de 40 enfants en âge scolaire ; 2° une école primaire supérieure ou *Bürgerschule* par district scolaire.

Dans la règle, les écoles primaires élémentaires sont *communes aux deux sexes*, même dans la plupart des villes ; beaucoup de *Bürgerschulen* sont aussi des écoles mixtes. La séparation des deux sexes n'est obligatoire que pour les trois classes supérieures des *Bürgerschulen*. L'institution d'éco-

les spéciales pour les filles est recommandée dans toutes les localités astreintes d'après le nombre d'enfants à avoir au moins 6 maîtres.

Nulle école publique ne peut être un établissement confessionnel.

Les communes, le district et l'État se partagent la dépense de l'entretien de l'école d'une façon différente suivant les pays : dans les uns (Carniole, Istrie, Moravie, Silésie, Galicie) les communes ont la principale charge et ne reçoivent qu'exceptionnellement des subventions ; dans d'autres (Haute-Autriche, Salzbourg, Carinthie, Dalmatie) le district et l'État interviennent ; la Basse-Autriche, la Styrie et la Bohême partagent ainsi la dépense : aux communes l'entretien matériel de l'école, au district scolaire le traitement des instituteurs, à l'État tout le reste au-dessus d'un chiffre déterminé.

L'instruction dans les écoles primaires et primaires supérieures est absolument gratuite dans l'Autriche (Haute et Basse), Salzbourg, Galicie, Dalmatie, Bukovine ; elle l'est pour les écoles élémentaires seulement dans le Vorarlberg et la Carinthie ; partout ailleurs il dépend des autorités locales d'établir ou non la gratuité.

La loi scolaire contient presque partout des prescriptions détaillées sur la construction et l'installation des locaux scolaires (V. *Maison d'école*) et des dépendances, telles que cour, jardin, gymnase.

Personnel enseignant. — Les instituteurs sont classés en maîtres (*Lehrer*) et sous-maîtres (*Unterlehrer*) ; les écoles de plusieurs classes ont un maître principal (*Oberlehrer*, *Director* dans les *Bürgerschulen*). Il y a en outre des aides ou suppléants (*provisorische Lehrer*, *Hilfslehrer*) et des maîtres accessoires (*Nebenlehrer*) pour les branches facultatives, comme les langues vivantes.

L'instruction religieuse est donnée directement dans les écoles primaires par les ministres du culte.

Dans les écoles de filles, la direction et l'enseignement sont confiés le plus souvent, mais depuis quelques années seulement, à des femmes ; dans les écoles de garçons et dans les écoles mixtes, on peut employer des institutrices pour les 4 classes inférieures (en Bohême et en Moravie pour les 2 premières seulement).

Le directeur d'école est tenu de convoquer tous les mois une conférence des instituteurs de l'établissement ; les décisions prises par cette réunion du corps enseignant sont obligatoires, sauf appel au conseil du district.

Pour exercer les fonctions d'instituteur, à leurs divers degrés, il faut être muni d'un diplôme du degré correspondant (V. *Brevet de capacité*).

Quand une place devient vacante, le comité scolaire local doit la mettre au concours ; il présente ensuite les candidats par ordre de mérite et, suivant les provinces, c'est ou le conseil municipal ou le comité scolaire du district ou une commission mixte qui prononce la nomination. (V. *Nomination des instituteurs*.)

Les *traitements** varient notablement : le traitement fixe annuel commence à un minimum de 300 florins dans les provinces les moins riches, de 400 florins dans les autres et s'élève graduellement à raison des augmentations quinquennales de 10 p. 100 et de la promotion de classe jusqu'à 700 ou 800 florins pour l'instituteur en chef, 900 ou 1000 pour le directeur de *Bürgerschule*.

Il est à noter que la loi interdit à l'instituteur dans plusieurs parties de l'Autriche les fonctions accessoires qu'il est autorisé à remplir dans la plupart des pays : il lui est défendu de donner des leçons particulières, d'être sacristain ou sonneur (on le lui permet encore par tolérance jusqu'en 1880 dans quelques pays) et même d'être secrétaire de la commune en Galicie.

En cas de maladie ou de mort, une pension est assurée à partir de la 11e année de service ; elle égale alors le tiers du traitement, et s'augmente tous les 5 ans d'un huitième ; elle atteint à partir de 40 ans de service l'intégralité du traitement. Des mesures aussi protectrices sont prises pour les veuves et les orphelins d'instituteurs.

La caisse des pensions est alimentée : 1° par une retenue du dixième sur la première année du traitement et des augmentations ultérieures ; 2° par une retenue de 2 p. 100 sur tous les traitements ; 3° par le produit des amendes, des dons, des places restées vacantes, etc.

Organisation pédagogique. — Les écoles sont classées administrativement d'après le nombre de maîtres qu'elles emploient : école à une classe, à deux classes, etc. Une école primaire générale, pour être complète et remplir l'office de *Bürgerschule*, doit avoir huit classes ; beaucoup n'en ont que cinq, auxquelles se superposent comme établissement distinct les trois classes de la *Bürgerschule*.

L'effectif maximum des classes primaires est de 80 élèves.

Dans un grand nombre d'écoles primaires, l'usage est d'attacher le maître à une classe pour plusieurs années et de le faire monter avec elle du dernier au premier rang de l'école.

La fréquentation de l'école est obligatoire à partir de l'âge de 7 ans, et pendant 8 années les comités scolaires dressent chaque année la liste des enfants à inscrire, et veillent à ce qu'ils entrent à l'école.

L'année scolaire commence généralement en septembre ou octobre et doit embrasser 46 semaines ; si le maître a un trop grand nombre d'élèves, il peut les diviser en deux groupes et faire à chacun d'eux une classe de *demi-temps**.

Le plan d'études, l'emploi du temps, le choix des méthodes, le choix des livres parmi ceux qui sont autorisés sont ordinairement laissés au maître et à l'autorité locale. Mais le ministère recommande par des prescriptions détaillées les méthodes intuitives, les procédés simples et naturels, l'enseignement par les yeux ; il encourage l'étude élémentaire des sciences naturelles, du chant (qui est obligatoire), de la gymnastique (pour les deux sexes), des travaux de couture et de quelques notions d'économie domestique dans les classes de filles.

A la différence des Allemands, les Autrichiens ont formellement proscrit les punitions corporelles comme moyen de discipline.

Examens. — Dans toutes les *Bürgerschulen* et dans les écoles primaires urbaines, les progrès des élèves et la marche générale de l'enseignement sont constatés par une série d'examens :

1° Examen de classement trimestriel, dont avis est envoyé aux familles ;

2° Examen général de fin d'année en présence des autorités locales : les résultats en sont ordinairement consignés, comme en Amérique, dans un rapport imprimé ; institutions excellentes pour intéresser aux écoles non seulement les parents d'élèves, mais tout le public ;

3° Examen du certificat d'études pour les élèves arrivés au terme de leurs classes. Ce diplôme (*Entlassungs-Zeugniss*) leur est délivré par la conférence des instituteurs de l'établissement ;

4° Examen de sortie pour les élèves qui, sans pouvoir obtenir le certificat d'études, sont obligés de quitter l'école. L'exeat qu'on leur donne (*Abgangs-Zeugniss*) constate la durée de leur présence à l'école et leurs notes de conduite.

Enseignement complémentaire. — Les cours de répétition et de perfectionnement sont bien entrés dans les mœurs scolaires. Partout où l'école est organisée pour un cours d'études de 6 ans seulement, les deux années d'enseignement complémentaire en sont le couronnement nécessaire et généralement

très bien accepté par les populations. L'apprenti doit être inscrit à l'école en même temps qu'il l'est à l'atelier, et il doit fréquenter l'une aussi longtemps que l'autre. Un livret constate sa présence à chaque classe ; les absences sans motifs entraînent pour le patron des peines très sévères (amende, prison, ou interdiction d'avoir des apprentis). Il est vrai qu'on a réduit le nombre des heures de classe obligatoires à un minimum qui rend la fréquentation facile, mais aussi les résultats bien maigres (2 ou 4 heures par semaine). Un certificat d'études est établi pour les élèves des cours du soir et du dimanche ; partout où ils ont pris un large développement, le dessin, les branches industrielles et même agricoles y sont particulièrement cultivées.

Ecoles du premier âge, jardins d'enfants. — L'Autriche a été peut-être le pays d'Europe qui d'une manière officielle s'est le plus expressément prononcé en faveur des jardins d'enfants. Sans les rendre obligatoires, l'autorité en a fortement recommandé et encouragé l'introduction à la place des garderies de petits enfants (*Kleinkinder-bewahr-Anstalten*). Aussi compte-t-on dans les diverses parties de l'empire un certain nombre de jardins d'enfants qui passent pour appliquer avec succès la méthode Frœbel et quelques cours normaux pour préparer les *Kindergärtnerinnen*.

Enseignement libre. — Les écoles même privées ne peuvent être dirigées que par des maîtres pourvus du brevet de capacité ; l'autorité, outre le droit d'inspection en ce qui concerne la moralité et l'hygiène, a celui d'exiger que les programmes atteignent un minimum suffisant pour que les élèves puissent y satisfaire à l'obligation légale. Les établissements privés qui s'organisent sur le plan des écoles publiques peuvent recevoir du ministre (sous le nom d'*Oeffentlichkeitsrecht*) le droit de décerner un certificat d'études équivalant à celui des écoles publiques.

Ecoles normales. — L'organisation des écoles normales plus encore que celle des écoles primaires donne une grande initiative pour les questions pédagogiques aux maîtres de l'établissement réunis en conférence. Outre les matières ordinaires des études normales, les élèves-maîtres reçoivent des leçons d'agriculture, de musique vocale et instrumentale. Une particularité du plan d'études est que l'enseignement d'une langue étrangère (le français) fait partie du programme pour les institutrices et non pour les instituteurs (V. *Ecoles normales*).

Les examens de clôture pour l'obtention du certificat de maturité sont une épreuve sérieuse : ce certificat comporte quatre degrés : le dernier, avec la mention *insuffisant*, nécessite un nouvel examen dans un délai fixé par la commission.

Il est à noter qu'au lieu d'admettre, comme chez nous, l'élève sortant de l'école normale à prendre immédiatement son diplôme d'instituteur, on lui donne seulement un certificat de maturité qui l'autorise à se présenter ensuite, après deux ans au moins de stage dans une école, à l'examen pour le brevet de capacité. Les commissions chargées de cet examen doivent compter au moins deux instituteurs primaires.

Brevet de capacité. — Sans rentrer dans les détails qui se trouvent à l'article *Brevet*, constatons que, depuis une dizaine d'années, le niveau de ces examens s'est sans cesse élevé, à mesure qu'a diminué la pénurie d'instituteurs, à mesure que la part a été faite plus grande aux institutrices et que d'ailleurs toute l'organisation scolaire s'est affermie.

Préparation et perfectionnement des instituteurs. — Comme l'Allemagne, l'Autriche se préoccupe des moyens de tenir sans cesse l'instituteur en haleine : non-seulement elle ne lui décerne son brevet, comme on vient de le voir, qu'après diverses séries d'épreuves à long intervalle, mais même alors elle ne l'abandonne pas à lui-même. Des bibliothèques pédagogiques sont établies, à titre obligatoire, dans chaque district (quelques pays astreignent l'instituteur à payer pour l'entretien de ces bibliothèques 1 ou 1/2 pour 100 de son traitement). Les conférences annuelles des instituteurs de chaque district d'inspection, des conférences triennales pour toute la province, sont un moyen d'action plus efficace encore. Pour les jeunes maîtres ou pour ceux dont l'instruction technique a été insuffisante, les écoles normales tiennent chaque année des cours généraux de répétition, indépendamment de cours supplémentaires, d'agriculture, etc.

Un établissement qui, croyons-nous, n'a guère de rivaux, le *Pædagogium** de la ville de Vienne, a constitué un enseignement complémentaire très-remarquable et analogue à celui qu'on souhaite chez nous sous le nom d'*école normale primaire supérieure*.

Enfin, des sociétés pédagogiques, libres ou patronnées par l'administration, entretiennent la vie dans le corps enseignant : on en comptait 269 en 1875 (Bohême 144, Moravie 62, Basse-Autriche 35, Styrie 34, Silésie 15, Tyrol 7, etc.). Les journaux pédagogiques sont nombreux aussi et quelques-uns très prospères (V. *Périodiques*).

Langues d'enseignement. — La Cisleithanie n'est qu'un ensemble artificiel d'éléments divers qu'il est impossible de ramener à l'unité ; Joseph II l'avait essayé : en sa qualité d'empereur d'Allemagne il prétendait germaniser toutes les provinces de ses États ; mais il échoua contre la résistance des nations. Dans la Cisleithanie actuelle les Allemands sont en minorité contre les Slaves ; ils atteignent (d'après les chiffres admis par M. Himly, *Histoire de la formation territoriale des États de l'Europe centrale*) un total de 7 230 000 qui forme la majorité dans les provinces de Salzbourg, Haute et Basse-Autriche, Tyrol et Styrie. Dans toutes les autres provinces ils sont en minorité vis-à-vis des Slaves, qui atteignent un total de 11 556 000. Les Slaves se divisent en cinq nationalités distinctes : les Tchèques (Bohême, Moravie, Silésie), les Slovènes (Carinthie, Carniole, Styrie méridionale, littoral illyrien), les Polonais (Galicie occidentale), les Ruthènes ou Petits-Russes (Galicie orientale), les Serbo-Croates (Dalmatie). On compte en outre dans le Tyrol, sur le Littoral, et en Dalmatie environ 590 000 Italiens.

Du jour où l'Autriche est devenue un État constitutionnel, le gouvernement a dû prendre l'engagement de respecter l'idiome de chaque groupe et de l'introduire dans l'enseignement. Dans un pays polyglotte le libre usage de l'idiome national fait fatalement partie de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. La loi organique du 21 décembre 1867 sur les droits généraux des citoyens des royaumes et pays représentés au Reichsrath porte un article 19 qui est ainsi conçu :

« Tous les peuples de l'État sont sur le pied d'égalité et chaque peuple en particulier a droit à ce que l'inviolabilité de sa nationalité et de son idiome soit garantie.

« L'égalité de tous les idiomes usités dans l'empire pour les écoles, l'administration et la vie publique est reconnue par l'État.

« Dans les pays où existent différentes nationalités, les établissements publics d'éducation doivent être organisés de manière que, *sans être contrainte d'apprendre une seconde langue du pays*, chaque nationalité ait dans sa propre langue tous les moyens nécessaires d'instruction. »

Cet article est loin d'avoir reçu partout son application ; dans la plupart des pays mixtes il y a une nationalité habituée à la domination et qui s'efforce de s'assimiler les éléments réfractaires.

Ainsi dans les provinces slovènes un grand nombre d'écoles ont été germanisées malgré les réclamations des habitants : en Galicie, les Polonais s'efforcent d'accaparer les écoles ruthènes ; en Dalmatie, les Italiens, quoique en minorité, prétendent italianiser les écoles du Littoral ; de là de nombreux conflits, assez dangereux en somme pour la jeunesse scolaire sur laquelle se font les expériences. La commission des livres scolaires établie à Vienne examine ou publie des ouvrages pédagogiques, en langue allemande, italienne, tchèque, slovène, serbo-croate, ruthène et polonaise. Ces ouvrages sont de valeur très inégale. Seuls les Tchèques soutiennent vigoureusement la concurrence des Allemands. (V. *Bohême.*)

Résultats généraux. — Tout cet ensemble d'efforts résolûment entrepris et méthodiquement poursuivis a certainement fait atteindre à l'Autriche un rang beaucoup plus élevé que ne semblaient le permettre les inextricables difficultés de son organisation politique, la différence des races et des langues, le fractionnement des territoires, l'autonomie des provinces et leur extrême inégalité quant à l'état actuel de l'instruction.

La statistique scolaire, dressée par le ministère de l'instruction publique avec un soin remarquable et avec un parfait esprit de suite, permet déjà aujourd'hui de mesurer l'ensemble des progrès. D'après la *Statistique des écoles publiques et privées* publiée, en 1875, par M. Schimmer, secrétaire de la commision centrale de statistique, la Cisleithanie possédait :

Écoles primaires et primaires supérieures (dont 14 257 écoles publiques).			15 166
Instituteurs	24 531		31 196
Institutrices	3 769		
(dont 27 677 dans les écoles primaires).			
Élèves.... Garçons	1 092 644		2 134 683
Filles	1 042 039		
(dont 2 050 808 dans les écoles publiques).			

Il est très digne de remarque que, sauf les provinces de Galicie, de Bukovine, et de Dalmatie, la proportion des filles fréquentant les écoles est sensiblement égale à celle des garçons : sur 100 élèves inscrits, il y a 52 filles à Trieste, 51 à Salzbourg et dans la Basse-Autriche, 50 dans la Haute-Autriche, le Voralberg, la Bohême, 49 ou 48 dans les autres provinces.

Instruction des conscrits. — Le dernier recensement des troupes de l'empire au point de vue de l'instruction donnait les nombres suivants de soldats sachant lire et écrire sur 1 000 enrôlés :

985 dans la Basse-Autriche (Vienne).
946 — la Silésie (Troppau).
839 — la Haute-Autriche (Linz).
810 — la Bohême (Prague).
756 — la province de Salzbourg (Salzbourg).
755 — la Styrie (Graetz).
671 — la Moravie (Brünn).
581 — la Carinthie (Klagenfurth).
366 — le Tyrol (Innsbruck).
358 — la Hongrie (Buda-Pesth).
307 — le Littoral (Trieste).
286 — le territoire de Fiume.
146 — la Transylvanie (Klausenbourg).
143 — la Croatie et Esclavonie (Agram).
115 — la Galicie (Lemberg).
106 — la Carniole (Laibach).
98 — la Bukovine (Czernovicz).
43 — la Dalmatie (Zara).

Progrès de la fréquentation scolaire. — On peut apprécier la marche probable de la diminution du nombre des illettrés en comparant le nombre d'enfants inscrits à l'école sur 100 enfants en âge scolaire, en 1871 et en 1875. Il s'est élevé en ces 4 ans pour les provinces les plus avancées (Haute-Autriche, Salzbourg, Voralberg), de 80 à 90 et même 95 0/0 ; pour la Basse-Autriche de 74 à 89 (à 96 si l'on y comprend les écoles libres) ; pour la Bohême, la Moravie, la Silésie de 70-75 à 83-87. Ce sont, comme toujours, les provinces qui ont le plus à faire qui ont le moins fait : la Galicie et la Dalmatie se sont élevées de 15 à 20-25 ; la Bukovine de 11 à 15. Ces dernières provinces n'offrent encore à l'enseignement primaire que des traitements dérisoires, des locaux détestables et un effectif scolaire qui égale à peine le quart de la population d'âge scolaire.

État de l'instruction primaire dans les campagnes. — D'une façon générale, dans tout ce vaste empire, la situation scolaire des campagnes reste extrêmement au-dessous de ce qu'elle est dans les villes. C'est là sans doute la plus grande difficulté à vaincre, mais c'est aussi la condition absolue d'un progrès régulier et définitif. Aussi est-il à souhaiter qu'une part de plus en plus large soit faite dans le budget de l'instruction publique aux écoles rurales proprement dites. Un journal allemand affirmait naguère que sur 17 millions de florins dépensés pour l'instruction en Autriche, les écoles primaires de campagne ne figurent pas en tout pour un demi-million. Quoi qu'il en soit de cette assertion, la disproportion entre les villes et les campagnes est trop éclatante et la nécessité d'un effort considérable pour constituer réellement dans toutes les provinces l'instruction primaire des populations rurales est trop manifeste pour que l'Autriche recule devant cette seconde partie de sa tâche après avoir si noblement rempli la première.

(Voir à la fin du volume les *tableaux statistiques.*)

Cf. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne*, par F. Buisson (1875). — *Bericht über österreich. Unterrichtswen aus Anlass der Weltausstellung* (1873), par MM. Ficker et Schimmer. — Pour l'historique de l'instruction primaire jusqu'en 1865, l'article *Oesterreich*, par M. Ficker, dans la *Pædagogische Encyclopædie* de Schmidt ; — *Der österr. Schulbote*, nos d'août-octobre 1873 : histoire de l'école primaire en Autriche (en allem.).

Pour l'histoire de l'instruction primaire, Cf. en particulier *Manuel général*, janvier 1834, p. 79 (fréquentation scolaire) ; mars (1839) (rapport de Saint-Marc-Girardin) ; 18 mai 1872 (Statist. des illettrés) ; 12 avril 1873 (Conférences d'instituteurs) ; 25 oct. 1873 (maison d'école modèle) ; 22 nov. 1873 (méthode intuitive) ; 31 janv. 1874 (gymnastique).

Bulletin du Ministère (1873,) no 302, et 1874, no 334 (enseignement agricole) ; 1875, no 356. (Asiles et jardins d'enfants, Frœbel.)

AUVERGNE. — Nous résumons ici, pour éviter des répétitions aux mots *Puy-de-Dôme* *, *Cantal* *, *Haute-Loire* *, quelques-uns des faits généraux relatifs à l'histoire de l'instruction primaire avant 1789 dans cette province. Elle formait les ressorts du vaste diocèse de Clermont, de celui de Saint-Flour et d'une partie de celui du Puy.

Dès les premiers siècles du christianisme, Clermont possède des écoles renommées ; Grégoire de Tours, le père de notre histoire nationale, y avait été élevé près de saint Gall, son oncle.

L'*Histoire littéraire de la France* cite dès le VIIIe et le IXe siècle des colléges et des écoles en grand nombre, la plupart se rattachant aux églises ou aux abbayes. Des textes précis montrent que ces écoles étaient un foyer d'instruction, même élémentaire : les enfants y étaient reçus tout jeunes. L'avantage des écoles conventuelles, qui est de propager et d'appliquer uniformément dans tous les établissements d'une même communauté les doctrines et les méthodes reconnues bonnes, se manifeste surtout chez les *Bénédictins* * : les enseignements et les exemples de Cluny sont en quelque sorte présents jusque dans le moindre monastère d'Auvergne, à Saint-Géraud d'Aurillac par exemple, d'où sortit Gerbert qui devait être pape sous le nom de Sylvestre II. — Les derniers siècles du moyen âge sont remplis de fondations d'abbayes et d'ordres religieux qui reçoivent la charge expresse d'instruire la jeunesse, quelque-

fois même d'entretenir à leurs frais un maître pour instruire les enfants de la ville.

Au XVIe siècle se produit une modification capitale dans le mode d'enseignement : le latin n'étant plus parlé ni compris par le peuple, les *petites écoles* donnent l'instruction en langue vulgaire, et les enfants n'entrent plus au collége que sachant déjà bien lire et écrire couramment. L'Auvergne n'est pas parmi les provinces du royaume la dernière à créer des colléges ; nous ne suivrons pas ici le détail de ces fondations, puisqu'il ne touche qu'indirectement à l'instruction populaire. Notons seulement que les deux colléges de Billiom et de Mauriac, dus au zèle et à la munificence de Guillaume Duprat, évêque de Clermont, naissent presque en même temps que le collége de Clermont à Paris, plus tard lycée Louis-le-Grand, fondé par le même évêque. Notons encore, car c'est un point important pour l'instruction primaire, que beaucoup de villes concluaient, comme le fit celle de Murat en 1575, des arrangements spéciaux avec les chanoines de la collégiale ou avec les ecclésiastiques dirigeant le collége pour l'entretien à frais communs d'un « précepteur laïque chargé d'enseigner à lire, à écrire et à calculer, » c'est-à-dire de préparer les plus jeunes élèves à l'entrée au collége. En 1789, l'Auvergne comptait 14 colléges, dont 11 de plein exercice, avec 3260 collégiens (dont 13 boursiers, 1190 recevant l'instruction gratuitement, 867 à demi gratuitement et 1190 payant la rétribution scolaire). On appréciera mieux ces chiffres si l'on remarque qu'en 1842 le total des élèves de l'enseignement secondaire (1449) n'atteignait plus la moitié de l'effectif de 1789.

Cette prospérité des colléges est donc jusqu'à un certain point l'indice de la prospérité correspondante des petites écoles, qui nécessairement leur fournissaient des élèves.

L'éducation des filles n'était pas non plus négligée. Le concile provincial de Bourges (1584), auquel devaient assister comme suffragants les trois évêques d'Auvergne, ordonne que dans les paroisses l'éducation des filles soit confiée à des veuves ou à des femmes qui les forment avec soin à la lecture et à la vie chrétienne. Mais, à la suite des guerres de religion, un grand nombre d'églises et de couvents avaient été pillés et ruinés : des congrégations spéciales se formèrent pour l'éducation des filles et se répandirent dans tout le pays.

C'est ainsi que les *Filles de Notre-Dame* sont appelées et ouvrent des écoles importantes à Aurillac en 1625, à Saint-Flour en 1632, à Langeac en 1645, à Issoire en 1700 ; — les *Dames de la Visitation*, à Monferrand en 1620, à Riom en 1623, au Puy en 1630, à Brioude en 1639, à Clermont en 1649, à Billiom en 1650, à Aurillac vers la même époque, à Thiers en 1663 ; — les *Ursulines*, au Puy en 1610, à Ambert et à Clermont en 1620, à Saugues en 1631, à Thiers en 1633, à Monistrol en 1634, à Maringues en 1662, à Monferrand en 1838, à Arlanc et à Aigueperse en 1850 ; — les *Sœurs de la charité et de l'instruction chrétienne*, établies à Nevers en 1698, appelées à Clermont en 1702, à Ennezat en 1707, à Aubière en 1711, et dans un grand nombre d'autres paroisses. (*Gallia Christiana*, t. II, p. 303.)

A ces congrégations il faut ajouter les *Filles de la Charité*, fondées par saint Vincent de Paul, en 1633, les *Dominicaines*, les *Bénédictines*, les *Bernardines*. Les *Filles de la Croix*, qui non-seulement instruisent les jeunes filles, mais forment des maîtresses d'école pour les campagnes, ont aussi des maisons dans l'un ou l'autre des trois diocèses.

Cela ne suffit pas encore pour répandre convenablement l'instruction dans les montagnes de la haute Auvergne, où les populations sont disséminées et les communications difficiles. Vers 1650, le P. Médaille, jésuite, de concert avec Henri de Maupas de la Tour, évêque du Puy, fonde une association de veuves et de filles qui, sous le titre de *Sœurs de saint Joseph*, se consacrent au soin des malades et à la direction des écoles ; afin d'étendre leur action dans les campagnes, elles forment des sœurs agrégées qui vont s'établir dans des paroisses rurales.

Vers la même époque et dans la même ville du Puy se fonde une autre institution qui se destine spécialement à répandre l'instruction parmi les femmes dans la ville et dans la campagne. A la ville, on les appelle les *Demoiselles de l'instruction* ou *Sœurs de l'instruction ;* dans les villages elles sont connues sous le nom de *Béates* * : c'est une double congrégation, les filles de la ville se chargent d'instruire et de former à l'enseignement celles de la campagne, qui viennent, en retraite, à de certains jours se retremper dans la maison de la ville. Cette institution a survécu à toutes les révolutions, elle est encore en pleine prospérité.

Le diocèse de Saint-Flour, sans être aussi bien partagé que celui du Puy, ne restait cependant pas sans instruction. Pour y propager les éléments de l'instruction dans les villages, il fallait surtout compter sur la bonne volonté de simples particuliers, hommes ou femmes. Celui ou celle qui savait le mieux donnait aux enfants du voisinage quelques leçons pendant l'hiver. Parmi ces maîtres improvisés se trouvaient un assez grand nombre de filles qui, sans faire de vœux, s'étaient organisées en une espèce de tiers-ordre et étaient connues dans le pays sous le nom de *Menettes*. Leurs efforts ont notablement contribué à répandre un peu d'instruction dans les villages et hameaux de la partie montagneuse du département.

En résumé, on peut dire que grâce à ces diverses initiatives, grâce à des fondations locales assez nombreuses, grâce au zèle des congrégations et de ces associations demi-conventuelles, l'Auvergne, en 1789, était bien moins arriérée pour ses écoles que d'autres régions où la diffusion de l'instruction ne rencontrait pas les mêmes obstacles à beaucoup près. [Fayet.]

AVANCEMENT. — Ce mot n'a pas besoin d'être défini : tout le monde sait quelle influence magique il exerce sur l'employé ou le fonctionnaire ; il produit la persévérance dans la carrière la plus modeste, soutient l'énergie, prévient les défaillances.

Nulle part le besoin d'avancement ne se fait plus sentir que dans la carrière de l'enseignement, de l'enseignement primaire surtout.

Quelle que soit la puissance du dévouement et de ce sentiment du devoir qui soutient et qui récompense le plus humble instituteur dans l'accomplissement de sa tâche journalière, il n'en est pas moins sage, équitable et d'une bonne administration, de lui montrer de loin, sous la forme de l'avancement, la satisfaction d'une ambition légitime et le prix de ses efforts persévérants.

Et pourtant rien n'a été plus longtemps négligé, en France, que l'avancement pour les instituteurs primaires ; nous parlons d'un avancement *régulier* calculé : 1° sur la durée ; 2° sur la valeur des services rendus.

Avant 1850, le mot d'avancement n'est pas inscrit dans nos lois. M. de Salvandy avait bien établi dans une fort belle page le « principe de l'avancement sur place » et la nécessité « que la carrière d'instituteur mène quelque part, qu'elle ait des issues » (Rapp. au roi, 1838). Mais aucune loi ne servait de sanction à cet excellent principe.

Le législateur de 1850 entreprend le premier de constituer l'avancement régulier des instituteurs. Il déclare qu'une *liste d'avancement* sera dressée par le conseil académique (départemental depuis) pour être placée sous les yeux des conseils municipaux ayant à choisir un instituteur. Mais diverses

causes firent bientôt tomber cette prescription en désuétude. D'ailleurs, les préfets ayant été dès 1854 investis du droit absolu de nommer, par suite de celui de choisir, l'avancement ne fut déterminé que par les propositions de l'inspecteur d'académie. Comme il ne pouvait avoir lieu que par voie de déplacement, c'était une affaire de circonstance, on peut presque dire de hasard : pour qu'un instituteur pût avancer, il fallait qu'une vacance se produisît dans une commune plus avantageuse, que quelqu'un se trouvât pour appuyer sa candidature, qu'une influence locale ou départementale le fît distinguer de la foule des concurrents, que quelque autre influence ne vînt pas se mettre à la traverse, etc. Cette situation est encore telle aujourd'hui quant à ce mode d'avancement qui consiste à porter un instituteur aux situations supérieures de son département.

Mais il s'est heureusement introduit peu à peu dans notre législation un autre avancement qui, s'il est plus modeste, est aussi mieux réglé et plus assuré.

Le triste décret du 31 décembre 1853, bien qu'il fût comme un pas de recul, un véritable abandon de l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 qui assurait à tout instituteur un traitement de 600 francs, eut au moins l'avantage d'ouvrir une voie de progrès en créant l'*avancement sur place*, en autorisant à élever, après dix ans de services, à 700 francs le traitement du dixième des instituteurs d'une circonscription.

Des décrets subséquents élargirent ce cercle encore si étroit ; ils supprimèrent l'institution des *maîtres suppléants*, qui n'était qu'un honteux expédient budgétaire, élevèrent les minima de traitement, les proportionnèrent quelque peu à la durée des services, et stipulèrent en outre des indemnités supplémentaires plus étendues en faveur des meilleurs maîtres. Aux termes de celui du 27 juillet 1870, un bon maître pouvait voir son traitement minimum (700 francs au début, 800 au bout de cinq ans) s'élever à 900 francs et à 1000 francs après dix et quinze ans de services. La loi de 1867 avait créé deux classes pour les institutrices (400 et 500 fr.), deux classes aussi pour les maîtres adjoints (400 et 500 fr.), au moins une classe d'adjointes (350 fr.).

Telle était la situation quand est intervenue la loi du 19 juillet 1875. Cette loi, d'une part, a remanié le classement là où il existait déjà, et l'a établi là où il faisait défaut; d'autre part, elle a créé l'avancement ou l'a soumis à des règles fixes, au moins pour les instituteurs et les institutrices titulaires.

CLASSEMENT.

Instituteurs,	4e	classe..... ..	900fr
—	3e	—	1 000
—	2e	—	1 100
—	1re	—	1 200
Institutrices,	3e	—	700
—	2e	—	800
—	1re	—	900

Règles de l'avancement. — L'instituteur ou l'institutrice qui débute comme titulaire appartient à la dernière classe. La promotion à une classe supérieure est de droit après cinq ans passés dans la classe immédiatement inférieure, et ne peut avoir lieu avant l'expiration de cette période.

A cet *avancement par ancienneté* le législateur a joint des avantages qui constituent un avancement moins marqué, mais réel pourtant et qui résulte de la valeur même des services : ce sont les *allocations supplémentaires*, permanentes ou transitoires, qui récompensent l'obtention de la médaille d'argent et du brevet complet, ou la simple inscription sur la *liste de mérite* dressée chaque année par le conseil départemental.

Une grande lacune existe encore dans la loi bienfaisante du 19 juillet 1875 : la hiérarchisation et l'avancement des *maîtres adjoints* et des *maîtresses adjointes*, pour lesquels il n'est créé que des traitements uniques et sans gradation. De plus, les *directrices* et *sous-directrices d'asile* semblent avoir échappé aux préoccupations du législateur.

C'est que, d'une part, les maîtres adjoints et les maîtresses adjointes ont été considérés comme de simples débutants, qui trouveraient bientôt, dans leur promotion comme titulaires, le meilleur avancement auquel ils puissent aspirer. C'est que, d'autre part, l'entretien des asiles est, jusqu'à nouvel ordre une dépense facultative pour les communes, et par conséquent les traitements du personnel doivent rester subordonnés à la générosité des administrations locales.

Cependant l'emploi de maître adjoint et de maîtresse adjointe est d'ores et déjà définitif pour beaucoup de fonctionnaires de l'enseignement primaire, par exemple dans les grands centres où les écoles renferment un grand nombre de classes.

Dans ces conditions, l'avancement des adjoints et des adjointes, par ordre de mérite ou d'ancienneté, devient, comme pour les titulaires mêmes, une mesure d'équité. En attendant qu'une disposition légale se produise sur ce point important, il appartient aux municipalités d'en prendre l'initiative, comme l'ont déjà fait du reste la ville de Paris et plusieurs autres grandes villes.

Quant aux salles d'asile, jusqu'à ce qu'elles se soient généralisées, qu'elles se soient en quelque sorte imposées partout comme *écoles maternelles*, c'est aussi aux municipalités qu'il appartient de fixer pour le personnel le mode et les degrés de l'avancement, qui là comme ailleurs est une récompense et un stimulant nécessaire.

Il est à souhaiter que la *liste de mérite* prescrite par la loi du 19 juillet 1875 (art. 3) ait un meilleur sort que la *liste d'avancement* mentionnée par la loi de 1850, et devenue si vite une lettre morte.

Ce qui sauvera sans doute d'un pareil oubli la nouvelle institution, c'est la nécessité où se trouveront les conseils départementaux de présenter, chaque année, un premier huitième des instituteurs et institutrices les plus méritants du ressort, pour les allocations supplémentaires de 100 francs, et un deuxième huitième pour des allocations de 50 francs. De leur côté, les administrations scolaires y trouveront, pour le personnel placé sous leurs ordres, un moyen d'émulation peut-être plus efficace que tous ceux dont elles disposent à présent et que nous avons énumérés plus haut. En effet, l'avancement proprement dit, tel qu'il est réglé par la loi, s'impose par le fait même d'un laps de temps écoulé; les indemnités attribuées au brevet complet et à la médaille d'argent ont un caractère de permanence et de droit qui n'empêcheront pas toujours les défaillances postérieures. L'inscription sur la liste de mérite, sanctionnée par des allocations immédiates, est une récompense continue et toujours présente : on tiendra à figurer sur cette liste, on craindra surtout d'en être rayé. Ce sera en quelque sorte le *tableau d'honneur* du personnel enseignant, la véritable liste d'avancement, c'est-à-dire une liste de candidats toujours prêts pour les positions supérieures devenues subitement vacantes. Aussi voudrions-nous la voir préparée, avec le plus grand soin, par l'inspecteur d'académie assisté d'une commission consultative qui serait composée d'inspecteurs primaires, du directeur de l'école normale, de quelques fonctionnaires de l'enseignement et des membres les plus compétents du conseil départemental. C'est à ce prix que tout oubli serait évité, que tout découragement serait prévenu, et que l'avancement porterait tous ses fruits.

[E. Brouard.]

Pour les règles de l'avancement dans les pays étrangers, V. *Traitements*.

AVANCES FAITES AUX INSPECTEURS PRIMAIRES. — Dans les premiers jours de chaque trimestre, le préfet du département met à titre d'avance, à la disposition de chaque inspecteur de l'enseignement primaire, une somme égale aux deux tiers de celle à laquelle les frais de sa tournée trimestrielle (V. *Frais de tournées*) seront évalués par l'inspecteur d'académie (arr. 1er janvier 1862, art. 2).

Lorsqu'un inspecteur primaire est appelé à un nouveau poste, si l'avance mise à sa disposition au commencement du trimestre se trouve dépassée par la dépense dont ce fonctionnaire peut justifier, le préfet mandate à son profit, avant son départ, le solde qui lui est dû. Si, au contraire, le montant de ses frais est inférieur à l'avance reçue, ou si l'avance est encore intacte, le préfet doit prescrire le reversement immédiat de la somme restée sans emploi entre ses mains. Dans les deux premiers cas, copie de l'état de frais de l'inspecteur doit être adressée par le préfet au trésorier payeur général, pour être jointe, comme pièce justificative, au mandat délivré (Circ. 8 janvier 1856). [L. Armagnac.]

AVENIR (L'). — Titre de plusieurs revues pédagogiques, parmi lesquelles on peut citer : 1° l'*Avenir* belge, paraissant à Bruxelles (depuis le 1er janvier 1876), journal qui a publié de longues études sur chacune des branches de l'enseignement, sur la réforme des programmes et sur la situation de l'enseignement laïque dont il est un des défenseurs les plus ardents.

2° L'*Avvenire della scuola*, dirigé par M. A. Pasquale, professeur de pédagogie aux deux écoles normales de Naples. Depuis sa fondation (nov. 1874), cette feuille a publié notamment plusieurs séries de bons articles méthodologiques de MM. Pasquale, Vincent de Castro, G. della Vedova. — V. *Périodiques*.

AVEUGLES (Écoles d'). — C'est en France que naquit la première idée d'un enseignement systématique pour les aveugles ; c'est là que s'établit la première école, c'est de là que s'est répandu cet enseignement dans toute l'Europe et dans les deux Amériques ; il convient donc de parler d'abord de la France.

FRANCE.

1. Historique de l'école des aveugles. — Il y a dans l'histoire de l'enseignement des aveugles en France quatre périodes tranchées : — la création de l'école, — sa décadence, — sa régénération, — et son état actuel.

I. ORIGINE ET ÉTAT PRIMITIF DE L'INSTITUTION DE PARIS (1786-1791). — Vers 1784 on parla beaucoup à Paris de Mlle Paradis, jeune Allemande devenue excellente musicienne, quoique aveugle, et, à son sujet, des aveugles qui s'étaient distingués dans les sciences, comme Saunderson en Angleterre, Wissembourg en Allemagne. Les aveugles pouvaient donc recevoir une éducation libérale, et être rendus, pour ainsi dire, à la société.

Un homme de bien, Valentin Haüy*, frappé de cette idée, ne l'abandonna plus. L'aveugle connaît, se dit-il, les objets à la diversité de leurs formes ; il ne se méprend pas à la valeur d'une pièce de monnaie : pourquoi ne distinguerait-il pas un *a* d'un *f*, si ces signes étaient rendus palpables ? L'idée fondamentale sur laquelle devait reposer l'enseignement des aveugles était entrée dans son esprit. Il prit donc connaissance de tous les moyens employés jusque-là par des aveugles pour s'instruire, et conçut un *Plan général d'institution pour les aveugles*.

Haüy et Lesueur. — Le hasard le servit admirablement : il trouva un jeune homme d'une rare intelligence, François Lesueur, qui, devenu aveugle à l'âge de six semaines, tendait la main à la porte d'une église ; Lesueur avait seize ans. Haüy lui fit concecoir l'espoir d'un sort préférable. Le jeune homme, plein d'ardeur, fit deux parts de sa journée : l'une fut consacrée à pourvoir à sa subsistance, l'autre fut employée à des exercices intellectuels, et ces exercices amenèrent de prompts résultats ; le jeune Lesueur fut bientôt en état de montrer publiquement ce qu'il avait appris dans huit mois d'étude. Le fameux lieutenant de police Lenoir fut frappé des exercices de l'aveugle ; il communiqua ses impressions aux ministres d'alors ; ceux-ci voulurent être témoins à leur tour des exercices de Lesueur, et restèrent émerveillés.

Fondation de l'école. — Deux grands pas étaient faits : l'expérience avait prononcé, et l'attention était éveillée. La Société philanthropique, qui donnait à douze enfants aveugles un secours de 12 livres par mois, confia ces enfants aux soins d'Haüy ; et telle fut l'origine des écoles d'aveugles qui se formèrent depuis.

Rapport de l'Académie des sciences. — Le suffrage des savants ne se fit pas attendre. L'Académie des sciences, appelée à juger la méthode d'Haüy, publia un rapport où elle disait : « Il emploie des caractères en relief que l'aveugle s'accoutume à reconnaître au toucher. Ces caractères sont séparés et mobiles comme ceux des imprimeurs ; on en forme des lignes sur une planche percée d'entailles où la queue du caractère s'engage. » Haüy avait aussi des caractères pour les chiffres et des signes pour la musique, le rapport le constate ; enfin, il avait des cartes géographiques avec les contours, les limites et les principales positions en relief. Au moyen de ces caractères et de ces cartes, Lesueur exécuta devant l'Académie différentes opérations avec célérité et facilité. « Non-seulement ce jeune homme est instruit pour lui-même », dit le rapport, « mais il est encore l'instituteur d'autres aveugles à qui il transmet ses connaissances par les mêmes procédés qui les lui ont fait acquérir. Nous avons vu cette école, qui présente un spectacle à la fois curieux et touchant : plusieurs jeunes aveugles, de l'un et de l'autre sexe, apprennent d'un maître aveugle aussi, reçoivent avec joie une instruction qui leur est donnée avec intérêt, et tous semblent s'applaudir de concert d'acquérir une existence nouvelle. »

Invention de l'impression en relief. — Peu de temps après, Haüy chercha le moyen de former des livres en relief à l'usage des aveugles ; et c'est, à proprement parler, en cela que consista surtout son invention. D'autres avaient employé des caractères mobiles, nul n'avait encore songé à en faire faire des livres en relief. « Nous observâmes, dit-il, qu'une feuille d'impression sortant de la presse présentait au revers toutes les lettres en relief, mais dans un ordre contraire à celui de la lecture. Nous fîmes fondre des caractères typographiques dans le sens où leur empreinte frappe nos yeux, et nous parvînmes à tirer le premier exemplaire qui eût paru jusqu'alors, avec des lettres dont le relief pût être distingué par le tact. »

Quelques années s'écoulèrent sans changements notables. La musique seule prit quelques développements parmi les élèves d'Haüy, et l'on voit en 1787 et 1788 ces enfants exécuter dans plusieurs églises de Paris des motets composés pour eux, des marches chantantes aux processions de la Fête-Dieu, le tout suivi de quêtes au profit de l'institution naissante.

Cependant la Révolution arrivait ; la Société philanthropique, désorganisée par la dispersion de ses membres, ne fut plus en état de soutenir l'institut des aveugles. Haüy ne se fit pas illusion ; il comprit que tous ses efforts ne pourraient lutter contre la misère, et il implora le secours du gouvernement. L'État adopta les enfants aveugles.

II. Période de décadence (1791-1814). — Deux décrets de l'Assemblée constituante réunirent les deux institutions des sourds-muets et des aveugles en un seul et même établissement, premier et malheureux exemple d'une réunion d'aveugles et de sourds-muets. Les événements qui remplirent la fin de 1792 ne laissèrent guère au gouvernement le loisir de s'occuper des aveugles.

En 1793, la Convention reconstitua l'institut en lui donnant plutôt le caractère d'un atelier que celui d'une école : les jeunes aveugles prirent même le titre d'aveugles travailleurs ; c'était l'esprit de l'époque. Mais l'allocation qu'ils recevaient était acquittée en assignats, et quand les assignats furent dépréciés, l'institut tomba dans un dénûment absolu.

Sous le Directoire, ils reçurent quelques encouragements. Mais le Consulat, trouvant que les aveugles travailleurs coûtaient trop à l'État, les réunit à l'hospice des Quinze-Vingts (arrêté du 4 nivôse an IX, sous le titre d'aveugles de seconde classe. Leur instituteur, placé sous l'administration du directeur de l'hospice, n'eut plus que le soin de l'éducation morale et de l'instruction des enfants, pendant deux heures par jour ; le reste du temps était consacré aux travaux manuels où il n'eut rien à voir. Bientôt enfin, par raison d'économie, Haüy fut mis à la retraite et la place de « premier instituteur de l'institution des aveugles travailleurs » fut supprimée. Cette suppression, cet acte d'ingratitude envers un tel homme, est une tache pour un gouvernement.

Au moment même où l'institution des jeunes aveugles était ainsi presque anéantie, il se formait dans son sein un élève qui devait être pour elle un objet de légitime orgueil. Le jeune Penjon parvint à se faire admettre comme externe aux cours du lycée Charlemagne, où il obtint en 1805 le premier prix de mathématiques ; il obtint la même année le 3e accessit au grand concours. L'année suivante il avait le premier prix au lycée, et le second au grand concours. L'aveugle suivait de tête tout ce qui se faisait au tableau, sans que le professeur eût besoin de rien changer à son enseignement. Il était autorisé à se faire accompagner par un petit conducteur, qui restait à son côté pendant la leçon et que, les jours de composition et de concours, on renfermait avec lui dans un cabinet, afin qu'il pût dicter son devoir en secret. Penjon fut en 1810 nommé professeur de mathématiques au lycée d'Angers.

Haüy lui-même fonda à Paris un pensionnat pour les aveugles qui eut peu de succès, les aveugles pouvant payer une pension n'étant pas nombreux. Il en sortit cependant quelques élèves qui lui firent honneur, notamment un jeune belge du nom de Rodenbach, qui devint bourgmestre et représentant.

III. Régénération de l'Institution des jeunes aveugles (1814). — *Administration du Dr Guillié* (1814-1821). — A la tête de l'école fondée par Haüy fut placé en avril 1814 un homme actif, entreprenant, habile dans l'art de faire valoir les choses et de manier les hommes, mais qui, poussant ces qualités jusqu'à l'excès, visait plus à l'éclat qu'à la solidité des résultats : c'était le Dr Guillié *.

Ce nouveau régime s'inaugura par une réforme essentielle : le Dr Guillié obtint une ordonnance royale qui rendait à l'école une existence distincte, en la détachant des Quinze-Vingts.

Un nouveau règlement (30 oct. 1815) lui assigna pour but « d'instruire des enfants aveugles et de leur donner un métier utile » ; il créait 90 places gratuites, dont un tiers pour les filles. Les boursiers devaient appartenir à des parents pauvres, être âgés au moins de 10 ans et au plus de 14, être doués de l'intelligence nécessaire pour recevoir l'instruction. Leur séjour dans l'établissement était de huit ans. Le règlement faisait une part à peu près égale à l'enseignement intellectuel, à l'enseignement musical et à l'enseignement professionnel, qui, à moins d'incapacité évidente pour l'une de ces trois branches, étaient obligatoires pour chaque élève. La distribution de la journée donnait dix heures et demie de travail.

Sous le Dr Guillié, les choses marchèrent d'un pas très rapide ; et si nous pouvions nous en rapporter à un livre publié par lui dès 1817, sous le titre d'*Essai sur l'instruction des aveugles*, nous resterions convaincus que toutes les parties de l'enseignement étaient dès lors dans l'état le plus florissant.

On y voit, par exemple, avec quelle facilité les élèves traduisent Anacréon, comment ils lisent Tacite à livre ouvert, comment « tous avancent à pas de géants vers le but qu'ils ont sans cesse devant les yeux. »

L'enseignement musical atteignit une prospérité plus réelle, du moins en ce qui concerne l'étude des instruments. Le Dr Guillié eut le talent d'attirer à lui et d'intéresser à ses élèves les premiers artistes du temps, les Duport, les Habeneck ; sous ces grands maîtres, quelques élèves devinrent de véritables artistes ; l'institution eut un orchestre excellent. Dans le quartier des filles, l'étude du piano fit de grands progrès. Celle de l'orgue fut introduite : le directeur comprenait déjà quelle pourrait être l'importance de cet instrument pour les élèves de l'institution.

Quant aux travaux manuels, on trouve, dans le livre du docteur Guillié et dans plusieurs rapports adressés par lui au ministère de l'intérieur la nomenclature de dix-sept espèces de travaux exécutés par les jeunes aveugles. Cette variété même prouve qu'on n'avait pas assez en vue la préparation pratique à des métiers utiles.

Des orages de plus d'un genre grossissaient depuis longtemps sur la tête du Dr Guillié ; ils éclatèrent enfin, et il se retira en février 1821. Alors furent faites sur son enseignement plusieurs enquêtes qui en mirent à nu le charlatanisme.

Administration du Dr Pignier (1821-1840). — Un homme étranger à l'enseignement, le Dr Pignier, fut fait « directeur, premier instituteur des jeunes aveugles ». Il y eut un abîme entre le passé et le présent : le Dr Guillié avait cherché le bruit et l'éclat, le Dr Pignier, façonné aux mœurs et aux habitudes religieuses, fit de l'école presque un séminaire. Il apporta du reste peu de changements aux méthodes : les travaux manuels restèrent ce qu'ils étaient ; l'enseignement intellectuel fut laissé aux différents maîtres, qui agirent indépendamment les uns des autres ; la musique seule, sans dégénérer, changea de caractère ; précédemment on visait surtout à faire pour l'orchestre de bons exécutants ; maintenant on fit surtout des organistes, qui successivement furent admis à toucher de l'orgue à Saint-Etienne du Mont, à Saint-Thomas d'Aquin, aux Missions-Étrangères et dans d'autres églises.

Invention de l'écriture en points saillants. — Dans les années qui suivirent immédiatement (1825-1829), un fait d'importance capitale s'accomplit dans l'institution. C'est l'invention du système d'écriture en points saillants, que je regarde comme la plus grande, sans aucun doute, qui se soit produite depuis Haüy, comme pouvant même être mise au-dessus de celle de l'impression en relief.

La première idée de ce genre d'écriture est due à une personne étrangère à l'institution, à Charles Barbier, qui représenta par des signes en points les sons principaux de la langue parlée. Les caractères en points de Barbier avaient l'avantage de pouvoir être écrits par les aveugles, mais ils présentaient de graves inconvénients. Le jeune Louis *Braille* y chercha des modifications, et fut conduit d'essai en essai à les transformer complétement :

il rendit à la fois l'écriture plus prompte, en simplifiant considérablement les caractères ; plus rationnelle, en représentant non plus les sons de la langue parlée, mais les lettres mêmes de la langue écrite ; plus générale, car il l'appliqua encore aux signes de ponctuation, aux chiffres et à la musique.

Dans la musique, l'institution produisit pendant cette période, outre un bon nombre d'élèves distingués, deux artistes d'un talent supérieur : Claude Montal, dont le nom mérita de figurer comme facteur de pianos à côté de ceux d'Erard et de Pleyel, qui fut décoré de la Légion d'honneur et devint facteur de l'empereur, et Gabriel Gauthier, qui fut organiste de Saint-Etienne du Mont, auteur de nombreuses compositions vocales et instrumentales, et qui fut le véritable créateur des classes de solfége et d'harmonie à l'institution.

Cependant, pris dans son ensemble, l'enseignement déclinait. On reprochait à l'institution une mauvaise organisation, la confusion de tous les enseignements : « école de premier et de second degré, école normale, industrielle, musicale et même simple asile ; » l'anarchie dans les méthodes et le manque d'appropriation spéciale et professionnelle. L'autorité supérieure comprit la nécessité des réformes, et en 1840 elle réorganisa encore une fois l'institution des jeunes aveugles.

IV. Période contemporaine ; état actuel de l'Institution des jeunes aveugles. — Le second instituteur Dufau*, qui comptait 25 ans d'enseignement dans l'établissement, fut nommé directeur; quelques jours plus tard, sur sa demande, l'auteur de cet article était nommé second instituteur; un peu plus tard encore la commission *administrative* fit place à une commission *consultative*. Ce fut toute une révolution. L'esprit de l'établissement fut aussi changé du tout au tout : d'une maison claustrale le nouveau directeur fit réellement une maison d'enseignement en harmonie avec notre société. La discipline devint plus libérale, l'enseignement plus conforme aux idées modernes.

Un règlement nouveau donnait au directeur l'administration de l'établissement et la surveillance générale des études; préposait à l'enseignement et à la discipline dans le quartier des garçons un instituteur, dans celui des filles une institutrice, à l'enseignement religieux un aumônier; constituait en outre un personnel de professeurs aveugles des deux sexes (un chef d'orchestre, six professeurs, quatre aspirants qui furent bientôt nommés professeurs du 2e degré, des maîtres et des aspirantes, des surveillants et des surveillantes voyants) et enfin, pour les travaux manuels, des contre-maîtres voyants et aveugles. — L'État pourvut à 120 bourses (dont 40 pour les filles). Ces bourses purent se diviser en trois quarts de bourses, demi-bourses et quarts de bourses. Le règlement favorisait la création de bourses départementales, communales et hospitalières, en abaissant pour elles jusqu'à 600 fr. le prix de la pension, qui était de 1000 fr. — La durée du cours d'études fut de huit ans; les élèves des quatre premières années formèrent la division élémentaire, les autres la division supérieure.

Peu de changements ont été apportés depuis à l'organisation du triple enseignement de l'école. En 1855 cependant, après la retraite du directeur Dufau (qui fut remplacé par M. Boué), un fait important se produisit. L'administration supérieure du ministère de l'intérieur, trop disposée à considérer l'institution des jeunes aveugles plutôt comme un hospice que comme une école, sépara l'enseignement de l'administration, et pour cela mit à la tête de l'enseignement dans les deux quartiers, mais dans une position très inférieure à celle du directeur, un *chef de l'enseignement*. Il en résulta de longs tiraillements et une lutte sourde entre les deux tendances, celle de l'administration, qui aurait volontiers assimilé de plus en plus l'institut à un établissement hospitalier, celle des professeurs et de leur chef, qui s'efforçaient de dégager l'idée pédagogique.

Pour la mieux développer, le chef de l'enseignement (c'était M. Guadet) créa en octobre 1855 et publia pendant huit années un journal mensuel, l'*Instituteur des Aveugles ;* ce journal servit beaucoup l'institution, ne fût-ce qu'en la mettant en rapport avec toutes les institutions d'aveugles du monde.

Le chef de l'enseignement fut mis à la retraite en 1870 et sa position ne fut pas conservée. Il y eut dès lors à côté du directeur (M. Romand depuis 1866) un censeur des études pour le quartier des garçons (M. Levitte), une institutrice pour le quartier des filles (Mlle Caihle), et tel est aujourd'hui l'état des choses.

2. Méthodes d'enseignement. — L'esprit même de l'enseignement pour les aveugles ne diffère pas de ce qu'il doit être pour les voyants ; et la raison en est simple. L'aveugle qui sait lire et écrire est exactement dans la même condition intellectuelle que le voyant. Ce qui varie de l'un à l'autre, c'est l'instrument matériel de l'instruction : l'un trouve par le relief et à l'aide du doigt ce que l'autre perçoit par la vue. Ce n'est donc pas proprement par les méthodes, c'est par les procédés que l'enseignement spécial des aveugles se distingue de l'enseignement donné dans les écoles ordinaires.

1° *Procédés de lecture.* — Haüy fit lire, mais non écrire ses élèves ; il fit imprimer à leur usage quelques pages en relief très saillant à lignes très écartées. Les pages imprimées se collaient deux à deux par le revers et formaient ainsi des feuillets saillants au recto et au verso qui se réunissaient en volume. Le Dr Guillié fit faire beaucoup d'impressions de ce genre en caractères plus gros encore que ceux d'Haüy. Dufau, frappé de la supériorité des impressions anglaises, et surtout américaines, sur les nôtres, fit fondre de nouveaux caractères beaucoup plus fins, et employa un papier plus résistant sous le doigt, de sorte qu'il ne fut plus nécessaire de coller deux feuillets ensemble. — L'invention du système Braille, et la facilité que trouvèrent les aveugles à lire les impressions en points saillants, firent presque abandonner l'ancien système, ce qui est un tort; car il est bon que les aveugles connaissent aussi le système typographique des voyants.

2° *Procédés d'écriture.* — Cette écriture en points saillants (système Braille) repose sur l'emploi de dix signes que Braille nomme *signes fondamentaux*, et qui sont très simples : le plus compliqué n'emploie que quatre points ou plutôt tous les autres signes se forment par l'adjonction aux signes fondamentaux d'un ou de deux points placés au-dessous de ces signes, en sorte que le caractère le plus compliqué dans l'écriture Braille ne peut jamais avoir que trois points de hauteur et deux de largeur.

Ce sont encore les signes fondamentaux eux-mêmes qui, placés plus bas, servent de signes de ponctuation, et qui, précédés d'un signe indicateur, représentent les dix chiffres.

L'appareil à écrire se compose tout simplement d'une planchette, d'une grille et d'un poinçon. On n'emploie plus aujourd'hui de tablettes en bois, mais des plaques en zinc assez épaisses. Il va sans dire que les lignes et chaque caractère se forment dans l'ordre inverse de celui dans lequel ils doivent être lus.

3° *Organisation pédagogique.* — Pour le surplus, les légères différences entre l'enseignement des voyants et celui des aveugles consistent surtout en trois points : 1° les classes d'aveugles

sont moins nombreuses, et c'est une nécessité, car le professeur étant souvent obligé de faire toucher successivement à chaque élève les choses dont il parle, par exemple des cartes de géographie, des figures de géométrie, au lieu de les montrer au tableau à tous à la fois, il ne peut instruire qu'un nombre d'élèves bien moindre que le professeur voyant; 2° l'enseignement est plus oral que chez les voyants, et les devoirs tiennent moins de place, l'aveugle écrivant moins vite que le voyant; 3° l'enfant aveugle ne pouvant par lui-même lire beaucoup, sa bibliothèque étant très limitée, des lectures générales sont faites chaque jour aux élèves distribués par catégories, division élémentaire, division supérieure, ouvriers.

Discipline. — On croit quelquefois que la tâche du professeur d'aveugles est très pénible; c'est une erreur : elle est douce, comparée à celle du professeur d'enfants voyants; en général, pour les enfants aveugles, l'étude est un plaisir; ils écoutent une lecture avec bonheur; si quelque élève troublait la classe et les empêchait de suivre la leçon, ils seraient les premiers à se fâcher et à le rappeler à l'ordre.

Enseignement musical. — Le solfége n'est pas chez les aveugles ce qu'il est dans les écoles musicales des voyants : il y a plus de raisonnement et moins d'exercices, mais des exercices plus analysés, des compositions et des décompositions de phrases plus approfondies. Ainsi le professeur exécute sur un instrument les phrases les plus compliquées, et l'élève doit en dire tous les détails; ils appellent cela *phraser*. Dans ces mêmes classes, les élèves sont chaque jour exercés à des chants d'ensemble à plusieurs parties.

Comme musique instrumentale, on étudie surtout le piano (à l'aide de musique écrite dans le système Braille). L'élève lit de la main gauche, pour chaque phrase, la partie de main droite que cette main exécute; puis lit, de la main droite, la partie de main gauche, que cette main gauche exécute à son tour; puis les deux parties, entrées dans la mémoire, sont mises ensemble. Les élèves exécutent ensuite devant le professeur; ils apprennent ainsi les concertos les plus longs et les plus difficiles. L'orgue est aussi étudié, non-seulement à la façon des conservatoires de musique, qui nécessairement se bornent à des compositions musicales et à des exercices sur l'instrument : à l'institution des aveugles on forme des organistes; on leur donne à fond l'instruction théorique et pratique, et on les exerce dans la chapelle de l'établissement.

Les autres instruments sont aussi étudiés, mais surtout en vue de faire de bons exécutants d'orchestre. L'orchestre de l'institution produit à nombre égal plus d'effet qu'un orchestre de voyants, et la raison en est, outre les prédispositions musicales innées chez beaucoup d'aveugles, d'abord, que les aveugles, exécutant de mémoire, n'ont pas à lire et à tourner des pages, mais sont tout à leur exécution; ensuite, que chaque exécutant, après avoir appris sa partie isolément, l'a liée au tout d'une manière inséparable; c'est cet ensemble qui seul reste dans sa tête, et il l'exécute de sentiment et avec toute son âme. Il n'a pas besoin de compter de pauses, les reprises se font pour ainsi dire d'elles-mêmes. — Enfin, un des objets les plus importants de l'enseignement musical professionnel est l'accord des pianos (l'enseignement dure trois ans) : l'impulsion première a été donnée par Montal, et après lui par son élève, M. Siou, créateur de la classe d'accord dans l'institution de Paris; aujourd'hui un grand nombre d'accordeurs aveugles sortis de l'institution sont arrivés à une belle position; beaucoup sont mariés et font vivre dans l'aisance leur femme et leurs enfants. — Les accordeurs aveugles ont eu dans le principe à combattre de grandes préventions; on n'osait leur confier un piano. Bientôt, en les voyant à l'œuvre, on prit confiance; puis, en les comparant aux autres accordeurs, on reconnut que par leurs études techniques, par leurs connaissances théoriques plus étendues, ils l'emportent sur la plupart des accordeurs voyants; et beaucoup de facteurs de pianos leur donnent aujourd'hui la préférence.

Travaux d'atelier. — Les enfants qui n'ont aucune aptitude pour la musique sont attachés à un des ateliers de l'établissement. Quels métiers convient-il de leur enseigner? Evidemment le choix est beaucoup plus restreint que pour le voyant. Il ne peut être question que de travaux faciles, n'exigeant qu'une certaine prestesse de la main. Même en y étant parfaitement exercés, les aveugles, il ne faut pas l'oublier, n'arriveront jamais qu'exceptionnellement à gagner leur vie. On peut poser en fait que l'aveugle, à capacité égale, gagne en un jour la demi-journée de l'ouvrier voyant.

Autres écoles d'aveugles en France. — La France possède plusieurs écoles d'aveugles. Les principales sont à Nancy, garçons et filles; à Lille, écoles séparée de garçons et de filles, mais dans les deux sourds-muets et aveugles réunis; à Saint-Hippolyte du Fort, école protestante, garçons et filles mêlés aux sourds-muets. Il y a aussi des écoles à Marseille, à Soissons, à Arras. Il y a à Lyon et à Poitiers des écoles de filles.

Ces écoles reflètent toutes l'enseignement de l'institution de Paris; elles lui empruntent généralement leur matériel d'école, leurs professeurs, leurs méthodes.

Dans plusieurs de ces écoles on trouve des sourds-muets et des aveugles, réunion très regrettable à notre avis: car ce rapprochement d'enfants qui ne peuvent avoir de commun ni les exercices du corps ni ceux de l'esprit ne peut être que pénible pour tous.

Nous regrettons aussi, avec tous ceux qui se sont occupés de la question des aveugles, que l'institution de Paris et les autres ne relèvent pas du ministère de l'instruction publique. Ces établissements d'éducation et d'instruction seraient tout naturellement rattachés à ce ministère, tandis qu'ils sont une gêne pour celui de l'intérieur, qui les administre d'une façon plus conforme à ses traditions et à ses attributions générales qu'à leurs besoins particuliers. Ainsi, depuis trente-sept ans qu'il existe près de l'institution des jeunes aveugles une commission consultative de cinq membres, jamais un homme d'enseignement n'en a fait partie.

PAYS ÉTRANGERS.

Aperçu général. — Au commencement du siècle, pendant qu'en France l'institution des aveugles dégénérait, pendant que les efforts d'Haüy y étaient pour ainsi dire tombés en mépris, l'Europe entière était en admiration devant son œuvre, et regardait comme un devoir pour tout pays civilisé de s'y associer; partout on se mit à étudier les procédés d'Haüy. Le gouvernement russe, en 1806, pria cet homme de bien de venir fonder à Saint-Pétersbourg un institut d'aveugles à l'instar de celui de Paris; Haüy partit, accompagné d'un de ses élèves, le jeune Fournier, dont il fit un répétiteur. A Saint-Pétersbourg, grâce à l'appui de la famille impériale, il se vit bientôt à la tête d'un établissement qui aurait pu lui faire oublier celui de Paris, si son cœur ne le lui eût rappelé sans cesse. L'école de Russie, du reste, n'eut pas un long succès.

Mais dès lors la plupart des pays d'Europe voulurent avoir leur institution d'aveugles. La Prusse établit la sienne, aussitôt après les expériences faites par Haüy devant le roi à Berlin. La Hollande,

la Grande-Bretagne, le Danemark, l'Autriche, puis tous les autres pays suivirent cet exemple. Enfin des hommes habiles vinrent étudier à l'institution même de Paris, et portèrent le triple enseignement des aveugles aux Etats-Unis; tels furent Howe et Friedländer. Il est inutile d'ajouter que les nouvelles écoles ne copiaient pas servilement celle de Paris; mais les grands traits communs à tous ces établissements étaient toujours ceux qu'avait fixés Haüy.

ETAT DE L'ENSEIGNEMENT. — 1° *Dans l'Europe continentale.* — Les institutions de l'Europe centrale diffèrent peu de celle de France comme cadre général, mais elles n'insistent pas également sur toutes les parties du programme. La plupart donnent peu de développement aux travaux industriels, et poussent, au contraire, assez loin l'instruction intellectuelle, classique même. La musique est partout cultivée, mais dans les unes on forme surtout des organistes, dans les autres des exécutants instrumentistes ou des accordeurs. Il y en a encore un trop grand nombre où, faute d'employer le système Braille, les aveugles se bornent à répéter ce que le professeur a exécuté devant eux. On compte une trentaine d'établissements en Allemagne (dont 13 en Prusse avec 700 élèves et 75 maîtres ou maîtresses), 7 en Autriche, 4 écoles privées en Suisse, 2 en Espagne, 1 en Belgique.

2° *En Angleterre.* — La Grande-Bretagne, qui a certainement donné moins de développement à l'enseignement intellectuel des aveugles que l'Europe continentale, a attribué beaucoup plus d'importance à l'impression en relief; dès 1827, James Gall, d'Edimbourg, faisait imprimer en relief avec des caractères ordinaires légèrement modifiés. Les Anglais ont des impressions en types romains majuscules dits de Glasgow, lettres quelque peu simplifiées (système du Dr Fry, 1832 ; ils ont le type dit de Taylor, caractère romain, majuscules et minuscules, qui ne paraît guère devoir être surpassé, mais ils ont aussi la plaie des impressions arbitraires : système sténographique (Lucas, de Bristol), système phonographique (Frère), système de Moon, etc.; d'où une confusion déplorable. Les études musicales sont assez peu avancées. Longtemps les Anglais refusèrent même de mettre un instrument dans la main de leurs élèves, de crainte qu'ils ne s'en servissent plus tard pour aller mendier. Mais cette prévention s'est dissipée, et j'ai entendu à *Saint-George's Fields*, principale école de Londres, d'assez bonne musique d'orgue et même d'ensemble, vocale et instrumentale. — Mais ce qui domine incontestablement dans les écoles anglaises, c'est l'enseignement professionnel. A cet égard l'enseignement anglais est supérieur à celui du reste de l'Europe. Les écoles et les asiles d'aveugles ont des ateliers considérables. Les métiers les plus avantageux paraissent être la grosse vannerie, la corderie et les tapis de toutes sortes; jamais les objets fabriqués par les aveugles ne sont délaissés; ils se vendent plutôt au-dessus des cours ordinaires, par une raison de charité qui fait honneur aux Anglais.

L'Angleterre a pour les aveugles 16 écoles publiques, 23 privées; l'Écosse et l'Irlande chacune 4 établissements publics.

2° *Aux Etats-Unis.* — Il faut rendre cette justice aux Etats-Unis qu'ils n'ont sacrifié aucune des branches de l'enseignement accessibles aux aveugles, et qu'ils ont généralement réussi. Sans prendre à la lettre tout ce qu'on lit dans les rapports pnbliés chaque année par leurs principales écoles, on ne peut méconnaître leurs sérieux efforts. Il est digne de remarque que dans ce pays où la plupart des établissements de charité sont dus à l'initiative individuelle, la grande majorité des asiles d'aveugles (22 sur 29 en 1876) sont fondés et entretenus par l'Etat. Les trois plus anciens cependant, ceux qui comptent encore le plus grandnombre d'élèves, sont des établissements privés : New-York (1831), Boston, Perkins' Institute (1832), Philadelphie (1833). D'après les rapports de l'institution de Philadelphie, que nous avons sous les yeux, « les branches suivantes composent l'enseignement intellectuel : lecture, écriture, impression en points, orthographe comprenant le dictionnaire et les définitions, étymologie avec les racines latines, grammaire, géographie avec le globe et les cartes, géographie physique, arithmétique mentale et sur ardoise, algèbre, géométrie, physiologie, histoire naturelle, philosophie naturelle, histoire générale; histoire de Grèce, d'Angleterre et des Etats-Unis, astronomie, sciences morales, littérature biblique et générale, connaissances usuelles, et exercices gymnastiques et physiques. » Ces établissements sont, comme la plupart des écoles américaines, communs aux deux sexes, avec un programme à peu près identique pour l'un et pour l'autre.

Les écoles des Etats-Unis ont eu plusieurs systèmes d'impression en relief : les capitales romaines de Glasgow (un *dictionnaire* a été imprimé dans ce caractère), le système en triangulaire de Boston, modification inventée par le Dr Howe (nombreuses éditions, entre autres une *Encyclopédie pour les aveugles*), et d'autres encore, sans compter l'écriture Braille qui y a aussi été introduite par l'excellente école de Saint-Louis du Missouri. Aujourd'hui le système usité dans presque toutes les écoles est l'écriture et l'impression en points de M. Will. Wait, surintendant de la grande institution de New-York. C'est seulement depuis quelques années que les Etats-Unis impriment de la musique en relief. — Les travaux manuels sont aussi très encouragés aux Etats-Unis, et à peu près les mêmes qu'en Angleterre ; on y ajoute la machine à coudre pour les femmes.

Outre une trentaine d'écoles d'aveugles aux États-Unis, on en compte 2 au Canada, 3 au Mexique, 1 au Brésil.

Nécessité de procédés uniformes. — Sera-t-il permis à un ami des aveugles, qui a passé sa vie tout entière à les instruire, de terminer cette étude par un conseil qu'il croit de la plus haute importance ? Le plus grand danger que courent aujourd'hui les institutions d'aveugles, c'est cette multiplicité de procédés qui les sépare les unes des autres, entraîne à d'énormes dépenses, et paralyse leurs moyens d'action. Ces écoles sont en infime minorité dans le monde; que deviendront-elles si elles se divisent, si chacune se fait en quelque sorte une langue à part, inintelligible aux autres, au lieu de s'appliquer à un ensemble de procédés uniformes pour la lecture, l'écriture, l'impression, la notation musicale? C'est ce souci qui a donné lieu en ces dernières années à des congrès d'instituteurs d'aveugles (Vienne, 1873, Dresde, 1876). Il est à souhaiter que les plus grands efforts soient faits pour prévenir cette dispersion des forces. Pour ne parler, par exemple, que de la musique, qui doit et qui peut si bien être une langue universelle, le système de Braille est une découverte du plus grand prix pour les aveugles : qu'un caprice, qu'un vain amour-propre ne le fasse pas repousser pour y substituer ici un procédé, là un autre. L'institution de Paris, et toutes celles qui, dans les deux hémiphères, ont eu le bon esprit d'adopter les procédés de Braille, ont imprimé une grande quantité de musique ; faudra-t-il que toute cette musique soit comme non avenue pour les aveugles de tout un pays, parce qu'il aura plu à tel professeur d'imposer quelque procédé nouveau de son invention? Non. Il faut viser à constituer pour les aveugles, qui en ont un si grand besoin, toute une bibliothèque commune, bibliothèque littéraire et bibliothèque musicale. [J. Guadet.]

Ouvrages à consulter. — *Essai sur l'éducation des aveugles*, par Valentin Haüy, petit in-4°, imprimé moitié en relief, moitié en impression ordinaire; *Essai sur l'instruction des aveugles*, par Guillié, in-8°, livre qu'il ne faut consulter qu'avec défiance; *Essai sur l'état physique, moral et intellectuel d° l'aveugle-né*, par P.-A. Dufau, et *Notice biographique sur Valentin Haüy*, par le même; enfin les ouvrages de J. Guadet: *L'institut des jeunes aveugles de Paris, son histoire et ses procédés d'enseignement*, 1 vol. in-8°; *L'instituteur des aveugles*, journal mensuel, 8 vol. in-8°; *De la première éducation des enfants aveugles*, d'après Knie et Georgi, avec des aperçus généraux sur l'éducation et l'enseignement des enfants aveugles, 1 vol. in-8; *De la condition des aveugles en France*, 1 vol. in-8°, etc. — *Journal officiel*, 17 février 1878 (Valentin Haüy et Lesueur).

Cf. aussi *L'institution des jeunes aveugles*, par Maxime du Camp (*Revue des Deux-Mondes*, 15 avril 1873); *L'éducation d'un aveugle*, par Th. Lebrun (dans le *Lycée*, III, 346, et III, 107); *Un aveugle sourd et muet*, par Dugald Stewart (*Annales de l'éducation*, V, 118); *Idem*, par Dufau (*Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, VIII, 437.)

En allemand : le rapport de M. Kaltner sur *l'Enseignement des aveugles et des sourds-muets* (XXVIe fascicule du Rapport général sur l'Exposition de Vienne); *Soin des aveugles*, par le Dr Pablasek, directeur de l'établissement des aveugles à Vienne, 1867; *L'aveugle et son éducation*, par Louis de Sainte-Marthe, 1868.

En anglais : Procès-verbaux de l'association américaine des institutions d'aveugles, etc,

AVEYRON (Département de l'). — Superficie : 8,743 kil. carrés. Population : 412,826 (au lieu de 402,474 en 1872 et 400,070 en 1866); densité de la population : 47 hab. par kil. carré. — 5 arrond., 42 cantons, 295 communes.

Population d'âge scolaire. — 56,571 enfants de 6 à 13 ans (28,807 garçons et 27,764 filles) en 1876 (au lieu de 27,734 garçons et 25,653 filles en 1872), soit 13,65 par 100 hab., c'est-à-dire une des moyennes les plus élevées de la France : 10 départements seulement l'égalent ou la dépassent.

1. **Historique de l'enseignement primaire.** — Il existait dans le Rouergue un certain nombre d'écoles avant 1789, mais dans les villes seulement ou auprès des monastères, qui étaient en très grand nombre. Il est question notamment d'un certain Jean Junius, « *maistre d'escole* en la ville de Villefranche » en 1554; et ce qui semble montrer que cette profession était en honneur, c'est que ce même Jean Junius devint 1er consul de ladite ville en 1569, puis conseiller au parlement de Toulouse. (Voir aussi : Notice historique sur le collége de Rodez, par M. Lunet, dans le Ve vol. des *Mémoires de la Société des lettres, sciences et arts de l'Aveyron.*)

Ce que nous pouvons citer de plus authentique est extrait de la *Description du département de l'Aveyron* par Alexis Monteil, professeur à l'École centrale de Rodez (1801) : « Dans tous les temps, dit-il, l'instruction a été beaucoup plus négligée que l'éducation. Autrefois les écoles du premier degré étaient presque toutes entre les mains des vicaires ou des pauvres curés; ils montraient à lire, à écrire et même quelquefois les éléments du latin. Les écoles primaires leur ont succédé; elles devraient être au nombre de 84 et il n'y en a que 30 d'ouvertes. »

Le département de l'Aveyron n'a pas tardé à dépasser dans de larges proportions les desiderata du célèbre auteur de l'*Histoire des Français*. Au lieu des 84 écoles qu'il demandait en 1801, l'Aveyron comptait :

En 1822	220	écoles.					
En 1832	308	—	5066	élèves.			
En 1837	1037	—	32543	—	dont	14340	filles.
En 1850	1216	—	41048	—	—	20664	—
En 1863	1204	—	54718	—	—	27465	—
En 1876	1245	—	67716	—	—	32504	—

Il n'y avait plus que 17 communes dépourvues d'écoles en 1837, plus que 3 en 1840, et plus une seule en 1850.

2. **État actuel.** — *Nombre d'écoles.* — Aujourd'hui l'Aveyron possède 1107 écoles publiques et 138 établissements libres d'enseignement primaire. Sur les 1107 écoles publiques, il y a 507 écoles de garçons, 350 écoles de filles, 131 écoles mixtes, 119 écoles de hameau. Les écoles laïques sont au nombre de 746, les congréganistes de 361. Il est à noter que sur 350 écoles communales spéciales de filles, il n'y en a que 123 laïques. La proportion de l'élément congréganiste est plus forte encore dans les écoles libres de filles : sur 116, il y en a 94. — Il y a en outre dans le département 42 salles d'asile.

Nombre d'élèves. — Dans ces 1245 écoles, 67,716 élèves reçoivent l'instruction, savoir : 33,437 garçons et 22,997 filles dans les écoles publiques, 1775 garçons et 9507 filles dans les écoles libres : ce qui donne une moyenne de plus de 16 élèves pour 100 habitants. Mais sur ce nombre il n'y a que 47,895 élèves de 6 à 13 ans, soit en nombres ronds 48,000 enfants à l'école sur 56,500 qui devraient y être, ou 11 élèves par 100 habitants au lieu de 13. Cet exemple explique combien on se tromperait si l'on appréciait la situation intellectuelle d'un département d'après ce seul élément : le nombre proportionnel des élèves inscrits par rapport à la population générale. Il y faut ajouter, pour avoir des résultats vrais, le nombre d'enfants par mariage. Ce second élément est sujet à des variations trop considérables pour ne pas exercer une grande influence sur l'évaluation du rapport entre la population générale et la population scolaire.

Situation financière. — La moyenne du nombre d'enfants par école dans l'Aveyron est de 55 élèves; mais, les écoles confiées aux congrégations religieuses dépassant de beaucoup cette moyenne, il en résulte que les écoles laïques ne l'atteignent pas : elles ne contiennent que 40 élèves environ, dont les deux tiers sont des élèves gratuits : aussi l'État intervient-il dans une très large mesure pour assurer les traitements des instituteurs et institutrices publics, et pour les loyers des maisons d'école : environ 700,000 fr. chaque année. En dépit, ou pour mieux dire à cause de cette énorme subvention, l'instituteur est réduit au traitement minimum; il vit pauvre et sans grande influence sur les populations.

Difficulté résultant du nombre des paroisses et des communes. — Une cause permanente s'oppose aux progrès de l'instruction primaire dans ce département : la division administrative ne concorde en rien avec la division diocésaine. L'Aveyron renferme 293 communes et 666 paroisses : telle commune a donc jusqu'à 10 paroisses et une quinzaine d'écoles; telle autre n'est pas chef-lieu de paroisse et est annexée pour le culte à une commune voisine; enfin telle paroisse comprend des hameaux appartenant à des communes ou même à des cantons différents. — Les écoles sont créées pour les paroisses, et vivent ainsi en dehors des maires et des administrations municipales; ce sont des écoles de hameau, ne présentant aux instituteurs aucun espoir d'avancement, et par suite ne conservant à leur tête que des hommes qui veulent bien se contenter toute leur vie d'un traitement minime de 800 fr. — Cette situation explique pourquoi l'école est livrée à l'influence du clergé, et pourquoi dans la région se manifeste une tendance marquée à la confier aux congrégations religieuses.

Institutions auxiliaires. — Les conférences d'instituteurs sont régulièrement établies; elles donnent lieu à des études, à des discussions et à des résumés écrits très profitables aux instituteurs. Des bibliothèques pédagogiques sont ouvertes dans chaque canton pour l'usage des instituteurs.

Enfin ont lieu chaque année dans les divers cantons des concours pour l'obtention du certificat

d'études primaires, qui commence à être grandement recherché dans le département. Une exposition scolaire formée en 1876 a mis en évidence les progrès réalisés dans l'Aveyron, et fait entrevoir ceux que le département peut espérer dans un prochain avenir. [Crosson.]

AVIS. — Opinion émise par un fonctionnaire ou par un corps constitué que l'autorité supérieure consulte sur une question spéciale.

Un assez grand nombre de décisions ne peuvent être prises par l'administration que lorsqu'elle a consulté ou des fonctionnaires ou certaines assemblées délibérantes, telles que conseils généraux, d'arrondissement ou municipaux, conseil supérieur de l'instruction publique, conseils académiques ou départementaux, etc., etc. Dans ce cas l'avis de ces assemblées est considéré comme une formalité obligatoire, dont le défaut entraînerait excès de pouvoir et par suite l'annulation possible de l'acte entaché de cette irrégularité. Du reste l'administration n'est pas tenue de suivre l'avis donné : elle doit simplement consulter les fonctionnaires ou les conseils, tout en conservant son entière liberté d'action. Les préfets et les conseils de préfecture prennent quelquefois des avis en forme d'arrêtés.

Dans l'instruction primaire, les cas où un avis préalable est nécessaire pour la validité d'une décision sont fort nombreux. Nous n'en citerons que quelques exemples :

« Le conseil départemental donne son avis sur l'état des différentes écoles établies dans le département, sur les réformes à introduire dans l'enseignement, la discipline et l'administration des écoles publiques, sur les budgets et les comptes administratifs des lycées, colléges et écoles normales primaires, sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires, sur les récompenses à accorder aux instituteurs primaires. Il est nécessairement consulté sur les règlements relatifs au régime intérieur des écoles normales primaires et sur les règlements relatifs aux écoles publiques primaires. (L. 15 mars 1850, art. 14 et 15.)

Le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune est fixé par le conseil départemental, sur l'avis du conseil municipal (Loi du 10 avril 1867, art. 2).

Le Conseil supérieur de l'instruction publique peut être appelé à donner son avis sur les projets de loi, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement et, en général, sur toutes les questions qui lui sont soumises par le Ministre. Il est nécessairement appelé à donner son avis sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres et, en général, sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique... sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois. (Loi du 19 mars 1873, art. 4.)

Une indemnité annuelle variant de 50 à 150 fr. peut être attachée à la résidence des instituteurs et institutrices de tout ordre dans les circonscriptions scolaires où des circonstances exceptionnelles la rendraient nécessaire. Des tableaux sont à cet effet dressés tous les cinq ans par le conseil départemental et arrêtés, après avis du conseil général et du recteur de l'académie, par décrets en la forme des règlements d'administration publique. (L. 19 juillet 1875, art. 5.) [L. Armagnac.]

B

BABIL. — Nous n'avons à parler que du bavardage des enfants. Il fait souvent, on le sait, la désolation des maîtres, et nous ne songeons point à en prendre ici la défense. Qu'on nous permette cependant d'appliquer ici une distinction sur laquelle nous insistons ailleurs (V. *Discipline*) entre les deux sortes d'actes à réprimer dans une classe : les uns qui sont répréhensibles et mauvais en eux-mêmes, les autres qui, sans être coupables en soi, doivent être empêchés, parce qu'ils gênent, troublent et entravent la leçon : le bavardage est de cette dernière espèce. C'est un fléau dans une classe, mais ce n'est pas un vice chez l'enfant. Il faut donc que la discipline le réprime soigneusement, mais non pas de la même façon dont elle punirait le mensonge, par exemple.

Le plus souvent, l'enfant babille pour entendre sa propre voix, comme l'oiseau chante, puis par besoin d'expansion ; épiez-le quand il joue : un animal, une fleur, un objet quelconque lui suffit, il lui parle, fait les demandes et les réponses, sautant d'un sujet à un autre sans s'en apercevoir ; ses idées sont fugitives, il les émet à mesure qu'elles passent : il babille. C'est pour les enfants surtout que le poète a eu raison de dire :

« Le babil est le charme et l'âme de la vie. »

Il ne faut donc pas perdre de vue qu'obliger les enfants à se taire et à écouter plusieurs heures par jour, c'est leur demander réellement un grand effort ; quoi d'étonnant si quelques-uns cèdent parfois à la tentation ? De plus âgés qu'eux n'y succombent-ils pas ? Qu'il soit nécessaire de prévenir ces chutes, nous ne saurions le dissimuler, mais avec quelle douceur, avec quelle patience, avec quel tact, c'est ce que savent tous les bons maîtres.

Rien n'est plus profitable pour l'instruction du maître lui-même que de se rendre compte, quand il le peut, des causes et des formes diverses du babil qu'il doit arrêter : c'est en examinant la nature du mal qu'il trouvera le remède le mieux approprié.

Si l'élève babille parce qu'il a laissé errer son esprit sur des sujets étrangers à la leçon, l'instituteur engagera l'enfant à être moins léger, le reprendra, l'avertira, et s'il y est forcé enfin, le punira ; mais en même temps il s'interrogera lui-même et se demandera s'il a rendu son enseignement assez vivant, assez varié, assez clair, assez attachant pour captiver l'attention de son petit auditoire.

Si le babil provient de la vivacité d'impressions de l'enfant qui, établissant des rapports entre ce qu'on lui dit et ce qu'il sait déjà, ne résiste pas au désir de communiquer sa découverte à quelque camarade, l'instituteur devra craindre d'émousser la spontanéité de cette intelligence toujours en éveil, et comme avec les enfants intelligents il y a toujours de la ressource, il lui fera prendre l'habitude de s'adresser non aux camarades, mais au maître lui-même quand il aura quelque remarque à faire. Parfois, au début surtout, l'enfant pourra abuser de cette permission, mais il ne sera pas difficile à un maître à la fois doux et ferme de faire sentir les justes bornes où doit s'enfermer cette liberté de parole, de réprimer toute familiarité, d'habituer l'enfant sans rudesse à réserver ses observations pour la fin de la leçon.

Quelques minutes à l'issue de chaque classe donneront une suffisante satisfaction à ce besoin d'épanchement sous prétexte ou à propos d'explications demandées. On peut d'ailleurs poser cette règle générale en matière de pédagogie primaire surtout : plus les élèves auront la liberté et l'habitude de parler au maître, moins ils bavarderont

entre eux. Il faut qu'un enfant cause avec quelqu'un ; si ce quelqu'un est son maître, sa maîtresse, il y a double profit pour le bon ordre de la classe et pour l'instruction de chacun.

Il n'y a qu'un seul genre de babil auquel il faille couper court : c'est celui des enfants gâtés, de ces petits êtres vaniteux qu'on a rendus insupportables en admirant leurs saillies comme autant de traits d'esprit. Ceux-là, du reste, le maître aura peu à faire pour les corriger : les camarades s'en chargeront.

BACHANTS ou **BACCHANTS** (probablement du latin *Vagantes*). — Maîtres et écoliers errants du moyen âge, surtout en Allemagne. Au commencement du XIIIe siècle on les nomme aussi *Goliards*. Les uns allaient de ville en ville, offrant leurs services aux magistrats et apprenant aux enfants ce qu'ils savaient, moyennant une faible rétribution. D'autres, plus jeunes, étaient des étudiants que leur pauvreté forçait à courir le pays en mendiant. Quelques riches cités de l'Allemagne avaient fondé pour ces écoliers des maisons de refuge. Breslau nourrissait ainsi mille « bachants ».

Souvent on confiait à ces étudiants vagabonds de petits enfants qu'ils emmenaient avec eux pour les instruire ou pour les mettre dans de bonnes écoles. Mais, au lieu d'apprendre, les pauvres petits devaient mendier, parfois même voler pour le compte de leur maître. Dans ses curieux Mémoires, Thomas Plater*(1580) raconte que les « bachants » l'envoyaient ainsi à la chasse, et malheur à lui s'il n'avait fait qu'un maigre butin. On appelait ces enfants les *ABC-Schützen,* « maraudeurs de l'ABC. »

Les « bachants » formaient d'abord une sorte de grande corporation, semblable à celle des moines-mendiants. Quelques hommes distingués sortirent de leurs rangs, Zingg, Plater, etc. Ils comptaient parmi eux des Villons inconnus, qu'inspiraient la verve de la jeunesse, la vie libre et vagabonde, la haine des moines. Ils ont composé des poésies en latin, la plupart satiriques et grossières. Quelques-uns de leurs chants sont encore répétés par les étudiants allemands.

Le nombre des « bachants » fut un instant très considérable; au XVIe siècle, on les rencontrait par troupes en Souabe et en Franconie, quelques-uns étudiants, beaucoup aventuriers de bas étage, et presque tous vivant dans le désordre.

Les évêques et les synodes s'émurent de leurs excès, interdirent aux clercs de faire partie de la corporation des « Goliards », qui se virent bientôt repoussés des villes.

Il est inutile de rechercher ce que pouvait valoir leur enseignement. Zingg mit dix ans pour apprendre à écrire, et Plater ne savait pas, au bout de neuf années, décliner *Rosa*. Luther, dans son rude langage, traite les « bachants » de « rustres » et de « bourriques ». La Réforme, qui provoqua une nouvelle organisation de l'enseignement, porta le dernier coup aux « bachants. »

Cependant on trouve encore dans les siècles suivants, en Espagne par exemple, des troupes d'étudiants, pauvres et mendiants, qui s'en vont chanter de ville en ville, pendant les vacances, pour étudier le reste de l'année; et Paris a vu, en cette année 1878, dans une mascarade espagnole plus ou moins authentique, les derniers des « bachants. »

BACHELIER (Diplôme de). — Le grade de bachelier est le premier degré qu'on prend dans une faculté quelconque pour parvenir à la licence, puis au doctorat.

Le *brevet de capacité pour l'enseignement primaire** peut être suppléé par le diplôme de bachelier. (L. 15 mars 1850, art. 25.)

Les trois baccalauréats ès lettres, ès sciences restreint, et ès sciences complet intéressant les familles d'un grand nombre d'instituteurs et quelques instituteurs eux-mêmes, nous croyons utile, bien qu'il s'agisse d'instruction secondaire, de placer sous les yeux de nos lecteurs une courte notice sur ces divers examens.

Dispositions communes aux trois baccalauréats. — Pour être admis à l'examen, il faut être âgé de seize ans accomplis (sauf dispense accordée par le Ministre), produire son acte de naissance dûment légalisé, et, en cas de minorité, le consentement de son père ou tuteur. Aucun certificat d'études n'est exigé.

Les facultés envoient, à la fin de l'année scolaire, dans les villes les plus importantes de chaque académie, un jury pour y tenir une session particulière.

Des remises totales ou partielles de droits d'examen peuvent être accordées aux étudiants des facultés qui, par leur position de famille, ont des titres à cette faveur. (D. 22 août 1854.) Les demandes doivent être adressées au ministre de l'instruction publique.

Diplôme de bachelier ès lettres. — L'examen est scindé en deux séries d'épreuves ; la seconde ne peut être subie qu'un an après la première, à moins que le candidat n'ait dix-neuf ans accomplis. Les épreuves sont écrites et orales.

1re SÉRIE. — *Epreuves écrites :* 1° version latine ; 2° composition en latin. *Epreuves orales :* 1° explications portant sur les textes des auteurs français et latins et sur certaines parties désignées des auteurs grecs prescrits dans les lycées pour la classe de rhétorique ; 2° interrogations portant sur les parties de l'histoire et de la géographie enseignées en rhétorique dans les lycées et sur les principales notions de rhétorique et de littérature classique.

2e SÉRIE. — *Epreuves écrites :* 1° Composition française sur un sujet de philosophie ; 2° traduction en français d'un texte de langue vivante. *Epreuves orales :* interrogations : 1° sur les parties de la philosophie, de l'histoire et de la géographie enseignées dans la classe de philosophie des lycées ; 2° sur les sciences (arithmétique, algèbre, géométrie, cosmographie, physique, chimie, histoire naturelle), dans la limite du plan d'études des lycées pour les classes de lettres ; 3° sur une langue vivante.

Les programmes des matières de ces deux séries sont pris dans le nouveau plan d'études des lycées, prescrit par arrêté du 23 juillet 1874, et dans les arrêtés des 15 juillet et 26 décembre 1874. L'interrogation sur une langue vivante comprend des questions sur la grammaire, l'explication d'un des textes désignés, un exercice de conversation.

Les examens du baccalauréat ès lettres sont subis dans deux sessions annuelles ; la première a lieu du 1er août au 1er septembre, la seconde, du 1er au 20 novembre. Une session extraordinaire a lieu au mois de mai pour les candidats régulièrement inscrits pour le concours de l'école militaire de Saint-Cyr.

Les droits d'examen, de certificat d'aptitude et de diplôme sont de 120 francs pour l'examen scindé en deux parties, et de 100 francs pour l'examen subi en une seule fois.

Diplôme de bachelier ès sciences restreint. — *Epreuve écrite :* 1° composition sur une question de physique et d'histoire naturelle ; 2° version latine, si le candidat n'est pas bachelier ès lettres.

Epreuve orale : question sur les mathématiques élémentaires, les sciences physiques, chimiques et naturelles, la philosophie, l'histoire et la géographie, d'après les programmes officiels et sur une langue vivante. Ceux qui produisent le diplôme de bachelier ès lettres sont dispensés des épreuves littéraires.

Deux sessions annuelles : la première du 10 juillet au 1er septembre à Paris, et du 20 juillet au 1er septembre pour les départements ; la deuxième, du 20 octobre au 10 novembre. Des sessions extraor-

dinaires peuvent avoir lieu en avril pour certaines catégories de candidats.

Les droits à payer sont de 50 francs.

Diplôme de bachelier ès sciences complet. — *Epreuve écrite :* 1° composition sur un sujet de mathématiques et un sujet de physique ; 2° version latine, si le candidat n'est pas bachelier ès lettres.

Epreuve orale: question sur les matières enseignées dans la classe de mathématiques élémentaires des lycées (deuxième année) : sciences mathématiques, physiques et chimiques, philosophie, histoire, géographie, une langue vivante. Ceux qui produisent le diplôme de bachelier ès lettres sont dispensés des épreuves littéraires. Les droits d'examen et de diplôme sont de 100 francs. [L. Armagnac.]

BACHELIER (Jean-Jacques). — Peintre français, né à Paris en 1724, mort en 1805. Nous n'avons pas à parler ici des mérites de Bachelier comme artiste, ni même comme directeur de la manufacture de Sèvres, où il fit faire de grands progrès à l'art du dessin sur porcelaine et fut l'inventeur du biscuit. Mais il appartient directement à notre sujet par une fondation dont il prit l'initiative : il ouvrit en 1766 la première école gratuite de dessin appliqué à l'industrie.

Il avait été frappé dans l'atelier de décoration à Sèvres « de l'ineptie des ouvriers, de la nécessité de leur inculquer les principes élémentaires de la géométrie, et de l'impossibilité où sont les artisans de procurer à leurs enfants ces principes, qui sont la base de tout art mécanique ». Pour mettre à leur portée cet enseignement tout nouveau, dont il attendait les plus heureux effets pour l'industrie nationale, il obtint par M. de Sartines des lettres patentes du roi pour l'établissement d'une école royale gratuite de dessin, qui fut installée rue Saint-André des Arts, puis dix ans plus tard transférée rue de l'École-de-médecine dans les bâtiments de l'ancienne école de chirurgie, où elle est encore aujourd'hui. (V. *Arts décoratifs.*)

Le *Discours sur l'utilité des écoles élémentaires en faveur des arts mécaniques, prononcé par Bachelier à l'ouverture de l'école gratuite de dessin le 10 septembre* 1766, imprimé en 1789 et 1792, et d'ailleurs en partie identique au *Mémoire concernant l'école gratuite de dessin*, publié par lui en 1774 (V. *Bibliographie*, 1774), contient plusieurs passages très remarquables pour l'époque, et qui méritent encore d'être étudiés.

On est tristement surpris en voyant quel accueil a été fait au premier abord à l'institution si utile et si patriotique de Bachelier. Diderot écrivait à Grimm : « Voilà un assez bon artiste perdu sans ressources ; il a déposé le titre et les fonctions d'académicien pour se faire maître d'école ; il a préféré l'argent à l'honneur. » Appréciation aussi injuste que cruelle, puisque Bachelier avait engagé toute sa fortune (60,000 livres) dans cette entreprise. La postérité, plus équitable, dit très justement Larousse, comptera parmi ses meilleurs titres de gloire la fondation de cette école gratuite de dessin, qui a depuis servi de modèle à tant d'autres. — On a de Bachelier, outre les ouvrages cités plus haut et un certain nombre de publications étrangères à la pédagogie, un intéressant *Mémoire historique de l'origine et des progrès de la manufacture nationale de porcelaine de France* (1799, in-12), réédité en 1878 par M. Grouellin, et un *Mémoire sur l'éducation des filles* (1790, in-8°) que nous regrettons de n'avoir pu lire nulle part, même à la Bibliothèque nationale.

Cf. l'éloge de Bachelier prononcé à la distribution des prix de l'École nationale des Arts décoratifs par M. André Lemoyne, bibliothécaire de cette école, imprimé dans le Palmarès de 1877.

BACON (François). — L'influence qu'a exercée la philosophie de Bacon sur la marche générale des sciences ne s'est fait sentir qu'indirectement dans la science de l'éducation. Sans doute Bacon a vigoureusement attaqué la scolastique ; sans doute aussi on pourrait citer comme ayant trait à la pédagogie quelques passages de ses œuvres, notamment un de ses *Essais* où il assimile complétement l'éducation à l'habitude : « L'habitude est surtout forte quand elle a été prise dès le bas âge ; c'est ce que nous appelons l'éducation, qui, en effet, n'est autre chose qu'une habitude d'enfance. »

Mais Bacon ne s'est jamais particulièrement occupé des questions d'éducation : si, de la philosophie, la méthode inductive ou expérimentale, qu'on a nommée méthode baconienne, est descendue dans la pédagogie, c'est par une conséquence ultérieure et à laquelle Bacon lui-même ne s'est pas attaché. — V. *Philosophie* (Histoire de la) dans la IIe PARTIE.

BADE (Grand-duché de). — Ce pays a une étendue de 278 milles carrés allemands, et 1 500 000 habitants dont les 2/3 environ sont catholiques et 1/3 protestants ; il est divisé en 7 districts.

Historique de l'enseignement primaire. — Pendant la première moitié du XVIIIe siècle, on ne trouve aucune trace d'un enseignement primaire régulièrement organisé, ni dans les deux margraviats de Baden-Baden et de Baden-Durlach, ni dans les pays qui, au commencement du siècle, leur furent adjoints. Le gouvernement et les populations faisaient à cet égard preuve d'une égale indifférence. Si, à cette époque, il existait çà et là, surtout dans les villes, des écoles primaires (*Volksschulen*), leur existence était due aux conseils municipaux. Dans les campagnes, les écoles n'existaient que là où le clergé se donnait la peine de les établir, ou bien là où un sacristain ou quelque autre homme sachant lire et écrire groupait autour de lui les enfants dont les parents consentaient à payer une légère rétribution. C'est seulement dans la seconde moitié du XVIIIe siècle que les écoles primaires ont commencé à être soumises à des lois fixes et à avoir un budget régulier. Le décret spécial publié à Baden-Baden en 1770 stipule que tous les parents appartenant aux deux margraviats de Baden-Baden et Baden-Durlach sont tenus d'envoyer à l'école leurs enfants des deux sexes, de 6 à 13 ans, « de façon que les enfants apprennent les éléments de la religion, la lecture, le calcul, et puissent attester d'une façon suffisante qu'ils ont suivi fructueusement les leçons à eux données. »

Dès 1768, un plan pour une école normale avait été adopté à Carlsruhe. Le décret de 1770 organisa une inspection effective par le clergé ; un autre, en date du 24 mars 1785, ordonne la construction d'une école dans toute commune des Pays-Hauts (appartenant encore à l'Autriche) qui aurait de 90 à 100 enfants.

Les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école doivent payer double écolage ou, en cas d'insolvabilité, travailler à l'érection ou à l'entretien de l'école.

C'est en 1834 qu'un décret du ministre de l'intérieur, bientôt suivi d'une loi applicable à tout le grand-duché, fixa l'organisation des écoles primaires, leur programme d'enseignement, leur budget, le mode de recrutement du personnel. Cette loi suppose que chaque commune a une école ou catholique, ou protestante ou mixte. Elle établissait l'*obligation scolaire* (tout garçon doit aller tous les jours à l'école de 6 à 14 ans révolus ; toute fille, de 6 à 13, plus 1 an dans une école de perfectionnement) ; elle faisait entrer dans le *programme d'enseignement*, — outre la religion et les études primaires ordinaires, — le chant, quelques notions de sciences physiques, d'hygiène, d'économie rurale, de dessin, et pour les filles les travaux d'aiguille ; elle

donnait l'inspection aux ministres des différents cultes, et la surveillance administrative à un comité formé du pasteur, du bourgmestre et du conseil de la paroisse. L'instituteur devait remplir les fonctions de chantre-sacristain, de sonneur, d'organiste, sans rémunération.

Cette loi de 1834 a servi pendant longtemps de base à l'organisation des écoles de Bade. Bien que les écoles fussent regardées comme une institution dépendant de l'État, cependant cette loi en mettait la direction entièrement entre les mains du clergé. L'État pouvait accepter cette situation tant qu'il avait lui-même la nomination des ministres du culte; mais à partir de 1850, le pouvoir épiscopal tendant à s'affirmer, un concordat fut signé en 1859 qui donnait aux évêques grande liberté, mais que la chambre des députés ne reconnut pas, et en 1860 fut décidée la séparation de l'Église et de l'État.

Après une lutte acharnée, le clergé se vit obligé d'abandonner la situation importante que lui avait créée la direction et l'inspection des écoles, et quand, en 1862, la direction des écoles fut placée définitivement entre les mains de l'État (Direction de l'instruction publique), les populations furent vivement émues, ce qui n'empêcha pas la loi d'être mise à exécution.

Depuis lors, l'instruction publique dépend de l'État. L'enseignement religieux est donné par les ministres des différents cultes, sans qu'ils puissent influer sur l'éducation en général. Le directeur de l'instruction publique prit sur lui, en entrant au pouvoir le 15 septembre 1862, de réformer le système de l'enseignement dans tout le grand-duché. Les fondements de cette réforme ont été posés par le directeur Dr Knies en 44 articles qui ont servi à l'élaboration de la loi sur l'enseignement primaire du 8 mars 1868, remaniée en 1874 en ce qui concerne les traitements et en 1876 en ce qui concerne le caractère non confessionnel des écoles (les enfants catholiques, protestants et juifs y sont reçus en commun).

Loi du 8 mars 1868. — Garçons et filles vont à l'école de 6 à 14 ans révolus; à la campagne, à l'école du village, 3 heures par jour ; dans les villes, à l'école primaire, 5 heures par jour. De 14 à 15 ans, ils doivent fréquenter l'école de perfectionnement, 2 ou 3 heures par semaine.

Le programme des études est le même que celui de 1834; la gymnastique pour les garçons y est ajoutée.

Pour l'inspection des écoles, le conseil municipal nomme une commission appelée commission des écoles, qui admet comme membres avec voix consultative un des ministres du culte et l'instituteur. — La direction des écoles primaires, les examens, sont entre les mains d'une commission de 11 membres, habitants du district, commission qui dépend elle-même du directeur de l'instruction publique, à Carlsruhe, lequel décide en dernier ressort sur toutes les questions scolaires.

Le grand-duché compte 4 écoles normales : Carlsruhe (réorganisée en 1823), Ettlingen (1835), Meersburg (1839), enfin, à Carlsruhe, une sorte d'école normale supérieure où les aspirants instituteurs doivent passer 3 ans ; il y a en outre trois écoles préparatoires, formant des candidats à cette école normale. L'instituteur adjoint doit, après un stage de 3 ans au moins, passer 3 examens pour obtenir sa nomination définitive (loi de 1851). Quant à leur traitement, les instituteurs sont divisés en 5 classes, d'après l'importance des communes, et reçoivent: les aspirants-instituteurs, un salaire fixe qui s'élève, outre l'argent payé par les élèves, le logement ou l'indemnité de logement, de 660 à 720 marks (le mark = 1 fr. 25); les instituteurs, de 1040 à 3000 marks, y compris le casuel et le logement. Chaque enfant paie par an de 3,20 à 8 marks. Les enfants pauvres sont instruits aux frais de la commune.

Les communes qui entretiennent entièrement et à elles seules leurs écoles ont le droit de présentation, c'est-à-dire qu'elles peuvent choisir leur instituteur, dont la nomination est alors confirmée par l'autorité supérieure. Le nombre des élèves qui fréquentent les écoles forme un peu plus du septième de la population. On compte dans le Grand-Duché de Bade 1823 écoles primaires et 2864 instituteurs. Plus de 300 places sont vacantes, mais les écoles normales ne fournissent pas un nombre suffisant de maîtres. [H. Cammartin.]

BADIN (Ernest). — Directeur de l'école normale d'Auxerre de 1838 à 1848, mort à 35 ans ; auteur d'un travail intéressant à plusieurs titres sur l'*Emploi du temps et la distribution des exercices dans une école primaire*, résumé de l'organisation pédagogique de l'époque (V. *Manuel général*, 1845, p. 292 ; 1846, p. 8, 94, 179, 226). V. aussi de l'importance actuelle de la profession d'instituteur, *Man. gén.*, 1847, p. 293). — La *Société des sciences historiques de l'Yonne* a publié (*Bull.* 1848, p. 411) une très intéressante notice sur Badin, par M. Quantin, et un grand travail posthume de ce pédagogue, *Projet de développement de l'école normale*. (*Bull.* 1849, p. 137.)

BAHRDT (Charles-Frédéric). — Théologien et pédagogue allemand, né en 1741 à Bischofswerda dans la Haute-Lusace, mort en 1792. Il fut professeur de théologie à Leipzig (1762-56), à Erfurt, à Giessen, à Halle : il excita partout une indignation légitime par ses mœurs scandaleuses et souleva contre lui les orthodoxes par ses opinions théologiques, qui lui attirèrent quelques persécutions. C'était un homme de grand talent et d'une activité incroyable (il a publié 126 volumes); mais sa légèreté de caractère et de mœurs le perdit. Son principal écrit pédagogique est le programme de l'éducation qu'il voulait donner à ses élèves à l'institut d'Heidesheim (*Philanthropinischer Erziehungsplan*, 1775). Soyez, dit-il à ses disciples, des hommes gais et enjoués. Il leur conseille de cultiver les exercices du corps. Il décerne des récompenses : un soc de charrue en argent suspendu à un ruban de soie noire, une mention dans plusieurs journaux, et de l'argent. Il condamne l'élève négligent à traîner une brouette ou à entendre son nom accompagné d'un « fi » méprisant. Rien n'était plus vain et plus puéril, et l'institut d'Heidesheim n'eut qu'une courte existence.

BAIL. — V. *Baux à loyer*. — On appelait *bail* avant 1789 une sorte de contrat ou *acte d'accord* par lequel un instituteur traitait avec une commune pour un temps et pour un prix déterminés. Ordinairement la commune « louait un maître d'école » pour une année, à la charge « d'enseigner à lire et à écrire fidèlement, selon sa science et conscience, de sonner les messes, mariages, baptêmes, enterrements, ainsi que les angelus, les nuées et les gelées, de servir à l'église de chantre et sacristain, d'entretenir les palissades du cimetière, de remonter les poids de l'horloge communale, etc. ; » le tout à raison d'une rétribution plus que modique souvent payée en nature.

M. Maggiolo a réuni une collection très considérable de ces curieux documents, recueillis par lui-même ou par les instituteurs dans les archives d'un grand nombre de communes. Il en a publié des extraits étendus et variés dans le *Manuel général*, 1878, n° 17.

BAINS. — L'usage des bains dans les écoles et dans les colléges n'est pas nouveau. Mais il a rencontré dans les écoles primaires des difficultés de plus d'un genre. La plus grave était naturellement la raison d'économie. On s'est préoccupé, depuis quelques années, des moyens de généraliser cette pratique hygiénique. En France, des savants, M. Dumas, M. Tardieu, etc., ont étudié le moyen d'utiliser, pour l'établissement de bains publics, les eaux perdues des machines à vapeur. Un homme

qui s'était surtout fait connaître comme pamphlétaire, M. de Cormenin, consacra les dernières années de sa vie à cette bonne œuvre, entre plusieurs autres : la distribution des bains gratuits aux indigents, et surtout aux enfants des asiles et des écoles. A Paris, plusieurs établissements ont ainsi, de fondation, un certain nombre de bains à donner et même à ordonner. Mais, à cet égard, le mouvement le plus efficace et le plus général est celui qu'a tout récemment provoqué un économiste anglais, qui est en même temps un philanthrope véritable, M. Edwin Chadwick. Après avoir rendu d'innombrables services aux enfants et aux adultes de la classe ouvrière, en s'efforçant d'améliorer leur situation matérielle et morale, M. Chadwick a proposé au Congrès d'économie domestique de Birmingham, en décembre 1877, l'établissement d'une *Ligue de la Propreté*, qui s'est rapidement organisée : elle tire ses ressources de souscriptions et de dons qui servent à munir les écoles et les manufactures des appareils nécessaires aux bains et à propager, par des publications populaires, les notions d'hygiène les plus essentielles. La Ligue fait connaître en particulier les règlements et les usages scolaires des pays qui ont su faire de la propreté le premier devoir de l'écolier, de la Hollande surtout, où une propreté parfaite est rigoureusement exigée des enfants et où chaque grande école a sa salle de bains. La grande autorité dont jouit le promoteur de cette Ligue, l'appui que donnent à cette excellente initiative la Société maternelle d'hygiène de Londres, les comités scolaires et les comités de salubrité publique, semblent assurer à cette entreprise une grande popularité et de sérieux résultats.

BALBUTIEMENT. — Langage lourd, interrompu, où la syllabe est tantôt attendue, tantôt répétée avec hésitation, tantôt encore suivie d'un son analogue à celui de l'*e* muet. Ce défaut de prononciation, qui tient le plus souvent à une mauvaise habitude, surtout chez les enfants, doit être surveillé et corrigé avec le plus grand soin. Nous groupons à l'article *Prononciation* les observations et les conseils qui ont trait aux divers vices de prononciation.

BANC D'HONNEUR. — Ce mode de récompense est aussi ancien que populaire dans nos écoles, où il semble avoir été introduit à l'imitation des colléges. Depuis quelques années cependant, il tend à être abandonné, dans les grandes villes surtout, pour divers motifs : d'abord il n'y a plus de bancs, dans la vieille acception scolaire du mot ; le nouveau matériel d'école se rapproche de plus en plus du système américain, qui donne à chaque élève son siége et son pupitre distinct. De plus, on trouve maintenant quelques inconvénients à placer les élèves dans la classe par ordre de mérite, ce qui exige un changement de places à toutes les compositions, c'est-à-dire presque chaque semaine ; à cause de ce va-et-vient incessant, le maître dans une classe nombreuse ne s'habitue jamais à trouver d'un coup d'œil chaque élève à sa place. Il faut ajouter que dans les écoles nouvelles les mieux installées, les tables-blancs d'une même salle de classe ne sont pas égaux : il y en a de deux ou de trois dimensions, à Paris par exemple, pour correspondre aux deux ou trois moyennes de taille des élèves. Dès lors, c'est d'après la grandeur des élèves que le classement doit se faire, et le banc d'honneur n'est plus possible. On y a substitué le tableau d'honneur. — V. *Récompenses*.

BANCS D'ÉCOLE OU BANCS-TABLES. — V. *Mobilier scolaire*.

BANCS ET CHAISES DANS LES ÉGLISES. — Des difficultés s'élèvent quelquefois sur la question de savoir si les élèves des écoles publiques et privées sont également tenus de payer à la fabrique paroissiale les bancs ou chaises qu'ils occupent aux offices, dans l'église.

Aucune disposition réglementaire n a été prise jusqu'à présent pour le paiement de ces places ; on ne saurait donc se prononcer sur cette question qu'en se référant aux principes généraux.

Tous les bancs et chaises d'une église doivent être loués ; mais, d'après l'article 65 du décret du 30 décembre 1809, il est expressément défendu de rien percevoir pour « l'entrée de l'église, et on doit réserver, dans toutes les églises, une place où les fidèles qui ne louent pas de chaises ni de bancs puissent commodément assister au service divin et entendre les instructions. »

Une fabrique ne pourrait donc rien réclamer des enfants des écoles qui assistent aux offices sans prendre place dans des bancs ou sur des chaises. Si, au contraire, ils se servent d'un matériel qui appartient à la fabrique et qui pourrait être loué, cet établissement a droit à une rémunération qui pourra être payée, par l'instituteur pour ses élèves après s'être entendu avec leurs parents s'il s'agit de pensionnaires, ou par les parents eux-mêmes si les enfants sont externes.

Tel est le droit strict, mais des considérations d'un ordre supérieur doivent engager les fabriques à se montrer aussi bienveillantes et aussi larges que possible. Dans certaines localités on pourrait procéder par voie d'abonnement contracté, soit avec l'instituteur, qui se ferait rembourser par les familles, soit avec l'autorité municipale, qui consentirait à se charger de la dette des parents.

[E. de Resbecq.]

BANZET (Sara). — V. *Conductrices de l'enfance*.

BAPTÊME (Acte de). — Avant l'établissement de l'état civil en France, l'acte de baptême était la pièce indispensable pour l'inscription des enfants dans les petites écoles. Aujourd'hui, bien que l'école publique en France soit confessionnelle d'après la loi de 1850, l'acte de baptême n'est requis dans aucun cas pour que les élèves y soient reçus (V. *Admission des enfants dans les écoles primaires*). Il ne peut par conséquent suppléer à l'acte de naissance.

BARAILON (Jean-François). — Député de la Creuse à la Convention, prit part à la discussion du projet du comité d'instruction publique en brumaire an III, et proposa de réduire le programme des écoles primaires proprement dites « à lire, écrire, les quatre règles, les droits de l'homme, la constitution française et les préceptes de morale », mais de créer des écoles de canton avec un programme plus développé (V. *Convention*, p. 561). Devenu député aux Cinq-Cents, il prit part à la discussion de l'an VI sur l'instruction publique, et se prononça contre la création d'écoles secondaires, intermédiaires entre les écoles primaires et les écoles centrales (V. *Conseil des Cinq-Cents*, p. 497). En l'an IX, il fut élu président du Corps législatif. Avant la Révolution, Barailon était médecin à Chambon. Rentré dans la vie privée en 1806, il mourut en 1816.

BARBAULD (Anna Lætitia). — Née en 1743 à Kibworth (Angleterre), morte en 1825. Fille d'un ministre unitarien et femme d'un pasteur, madame Barbauld prit rang par des ouvrages nombreux et estimés parmi les écrivains les plus populaires en matière d'éducation morale. Ses petits livres (en anglais) pour les enfants sont considérés à tous égards comme des modèles de ce genre de littérature. Ses *Hymnes en prose*, traduites en français, sont en usage dans les écoles enfantines de la Suisse romande.

BARDIN (Libre-Irmond). — Géomètre et topographe français, né à Montargis le 18 novembre 1794, mort à Passy le 20 décembre 1867. Il fit ses études classiques, en 1806, au lycée d'Orléans, et fut reçu à l'École polytechnique en 1813. Il fit partie de cette patriotique promotion qui lutta contre les

alliés à la barrière du Trône et à Vincennes. En 1818, nommé lieutenant d'artillerie en second à Strasbourg, il profita de la mise au concours d'une place de professeur de dessin et de fortification à l'École d'artillerie de Metz pour s'adonner tout entier à ses goûts pour les sciences exactes. — Il prit possession de son nouveau poste en 1819, à l'âge de vingt-cinq ans.

Depuis ce moment jusqu'à sa mort, c'est-à-dire pendant près d'un demi-siècle, Bardin n'a jamais cessé un seul instant de consacrer tous ses efforts, tout son travail, toute son intelligence, au devoir le plus strict de son enseignement et d'y apporter un dévouement, un zèle, un désintéressement absolu.

Pénétré de l'extrême utilité des représentations graphiques, et de la nécessité d'en vulgariser la connaissance et l'emploi, il mit tout en œuvre pour répandre ce mode d'instruction dans les masses : ses cours aux sous-officiers, aux ouvriers, aux élèves des écoles, étaient des modèles de vulgarisation scientifique.

Nul mieux que lui n'a su se mettre à la portée d'auditeurs incomplétement préparés, et c'est à ce titre surtout qu'il faut le considérer comme le créateur d'une nouvelle méthode pédagogique. Bardin est, en effet, l'un des premiers promoteurs de l'enseignement *par les yeux*, qui évite à l'intelligence tant d'efforts inutiles, prévient les appréciations inexactes, économise le temps en donnant de prime abord une idée juste des choses. Dans l'application de ce procédé, pour faire comprendre les grands aspects naturels, Bardin a eu le mérite de n'employer jamais que des copies mathématiquement exactes.

Bardin consacra sa fortune et sa santé à la réalisation de sa méthode, qu'il formulait ainsi :

1° Étude du relief dans le cabinet, l'élève saisissant d'un premier coup d'œil l'ensemble de l'objet et y remarquant ensuite les détails ;

2° Étude sur le terrain, dans laquelle la nature même se trouve forcément comparée à sa représentation réduite ;

3° Étude, enfin, de la carte, c'est-à-dire de la représentation de l'objet par les procédés de la géométrie cotée.

Cette méthode a pour but, et pour résultat, de frapper les yeux d'abord, l'esprit ensuite ; l'élève, qui a été obligé de voir avant de chercher même à comprendre, se fait une idée juste des choses et en conserve le souvenir.

Bardin continua son enseignement à Metz jusqu'en 1839. Membre de l'Académie de Metz en 1822, fondateur, avec Poncelet, et plusieurs autres savants, des premiers cours industriels à l'usage des ouvriers, il est élu président de la Société académique en 1828, et nommé chevalier de la Légion d'honneur.

En 1839, il demande sa mise à la retraite, pour raison de santé, vient se fixer à Paris, et remplit, jusqu'en 1841, les fonctions de directeur des études à l'École centrale des arts et manufactures. — Nommé, en 1844, répétiteur des travaux graphiques à l'École polytechnique, il est élu, en 1848, représentant du peuple, et fait partie, dans l'Assemblée législative, du comité de l'instruction publique. Enfin, en 1852, il est nommé chef des travaux graphiques à l'École polytechnique, avec rang de professeur titulaire ; à partir de 1855, il est chargé par le baron Dupin de le remplacer dans sa chaire du Conservatoire des Arts et Métiers ; il prend sa retraite définitive en 1860, et reçoit la croix d'officier de la Légion d'honneur. — Les sept dernières années de sa vie sont consacrées à l'exécution de ses plans-reliefs, et à la réunion des matériaux nécessaires à la rédaction du texte explicatif dont il se proposait de les accompagner.

Bardin mourut, le 20 décembre 1867, des suites d'une congestion cérébrale qui l'avait atteint le 16 octobre et dont l'une des principales causes fut sans doute l'extrême fatigue qu'il éprouva pendant l'Exposition de 1867.

L'œuvre de Bardin se compose de deux parties très distinctes, mais également marquées au sceau de l'exactitude la plus scrupuleuse : les collections géométriques et les collections topographiques.

Les *collections géométriques*, continuées par M. Muret, géomètre de la ville de Paris, ancien élève des cours du Conservatoire des arts et métiers, comprennent la représentation en plâtre des corps géométriques et des combinaisons qui font l'objet des épures de géométrie descriptive.

Montrer à l'élève les pénétrations, intersections, arrachements, etc., avant de lui demander d'en tracer l'épure graphique, tel était le but à atteindre.

Les *collections topographiques*, qui sont beaucoup plus importantes, sont continuées par M. Peigné, capitaine d'artillerie, ancien professeur de topographie à l'École de Saint-Cyr.

Elles comprennent *cinq* groupes, qui forment un enseignement complet et progressif.

1er groupe : *Première étude du sol.* Reliefs du mont Saint-Quentin au 10000e, et de l'île de Porquerolles au 20000e. Ils existent sous cinq formes, qu'il est bon d'étudier successivement : 1° Plan-relief lavé à l'effet, image, aussi parfaite que possible, de la nature. — 2° Plan-relief lavé par teintes conventionnelles. — 3° Plan-relief à courbes de niveau équidistantes. — 4° Plan-relief à lignes de plus grande pente (hachures). — 5° Plan-relief avec cotes d'altitude.

Les reliefs de l'île de Porquerolles sont complétés par deux modèles : le premier, dans lequel les hauteurs sont doublées, fait voir combien il est important de proscrire les reliefs topographiques surhaussés, qui altèrent les pentes, méconnaissent les lois de la constitution géologique du sol, et dont l'emploi ne peut déterminer qu'une fausse appréciation ; le second, en plâtre imperméable, peut être inondé partiellement, et montre les divers contours géographiques qui prennent naissance lorsque l'eau s'élève ou s'abaisse graduellement.

2e groupe : *Orographie française.* Ce groupe, d'une importance extrême, représente, au 40000e, les spécimens les plus caractéristiques des inégalités du sol français, depuis les plus basses collines, jusqu'aux plus hautes montagnes. Landes et dunes de Gascogne, collines et îles de la rade d'Hyères, Hautes-Vosges, (Mont-Dôme), Jura (chaîne du Reculet), Alpes dauphinoises, Hautes-Pyrénées (région des cirques), Hautes-Alpes (Mont-Blanc). Cette admirable collection, qui a coûté tant d'efforts de toutes sortes, doit présenter, pour chaque sujet, trois types différents : 1° plâtre mat à gradins ; — 2° plâtre mat à surfaces continues, complété, soit par un dessin sobre, aux crayons de couleur, à la peinture à l'huile ou au velouté obtenu par la tontisse de drap, soit par l'application, sur le relief, d'une carte gravée à la même échelle, et dont l'épreuve, sur papier mince, est collée sur le plâtre de manière à en suivre fidèlement toutes les sinuosités ; — 3° plâtre mat à surfaces continues, colorié suivant les teintes conventionnelles de la géologie. C'est ce type qu'il importe le plus de continuer aujourd'hui.

3e groupe : *Fragments topographiques complémentaires.* — Le Jardin des Plantes, le parc des Buttes-Chaumont, Montlhéry, le Mont-Valérien, Alise, les îles de Port-Cros et de Tino, le col du Mont-Cenis, etc. Nous ne saurions omettre, à ce sujet, de dire un mot des reliefs qui représentent les lois et les phénomènes physiques, sous la forme la plus démonstrative.

4e groupe : *Roches* de diverses natures, à rapprocher des montagnes du 2e groupe. — Belle collection géologique, pouvant servir également de modèles pour le dessin d'imitation.

5e groupe : *Reliefs de fortification.* — Le front de Vauban, celui de Cormontaigne, un type de lunette, etc.

Chaque relief a été reproduit par la photographie, dans le système de la lumière à 45 degrés. Il est, en outre, accompagné des cartes gravées correspondantes, et l'examen de cet ensemble doit se faire dans l'ordre suivant :

1° Étude du relief; 2° étude du terrain; 3° étude de la photographie; 4° étude de la carte gravée; 5° étude simultanée de l'objet et de ses trois représentations.

Le travail, ainsi conduit, donne au lecteur, le plus rapidement possible, une juste idée du terrain, et de sa représentation par la carte topographique de l'état-major.

Telle qu'elle existe aujourd'hui, la collection topographique contient de véritables chefs-d'œuvre, mais elle ne sera vraiment complète que lorsque les sujets du 2e groupe seront tous exécutés sous les trois types déjà énumérés.

On ne saurait se faire une idée des nombreux matériaux recueillis par Bardin avant de donner la dernière main à son *Texte explicatif.* La mort est venue le surprendre avant qu'il fût terminé, et c'est M. Peigné qui a été chargé de rédiger cet ouvrage, en le mettant à hauteur des progrès actuels, et de compléter la collection des plans-reliefs.

Bardin n'a fait que deux publications ; la première, en 1834, est le résumé de ses leçons de Metz; elle est intitulée: *Notes et croquis de géométrie descriptive*, et constitue le recueil le plus saisissant de toutes les ressources des méthodes graphiques; la seconde, datée de 1859, doit servir de préface au grand ouvrage dont il poursuivait la réalisation et qui a pour titre : la *Topographie enseignée par des plans-reliefs et des dessins.*

Il a laissé en préparation un atlas (*Fragments topographiques : Album faisant suite à la topographie enseignée, etc.*) composé de fragments de la carte d'état-major au 80000e, et montrant, dans un ordre méthodique, les aspects si variés du terrain.

Cet atlas est destiné à servir de complément à l'incomparable travail de notre Dépôt de la guerre.

Telle est dans son ensemble, l'œuvre que Bardin a réalisée, avec une rare perfection, dans presque tous ses détails, au prix de cinquante années d'un labeur incessant. Son exemple a été fécond. Les études topographiques et géographiques, si fort en faveur aujourd'hui, sont, en grande partie, fondées sur l'emploi des plans en relief; le nombre des auteurs qui ont suivi les traces de Bardin prouve l'excellence de sa méthode pédagogique.

[H. Tresca.]

BARÈRE (Bertrand), écrit aussi, mais à tort, **BARRÈRE.** — Né à Tarbes, 1755, mort à Bruxelles, 1841. De la carrière si longue et si inégale de cet homme politique, nous n'avons à signaler ici que la partie directement relative à l'histoire de l'instruction publique pendant la période révolutionnaire. Parmi les innombrables rapports et projets de loi dont Barère se chargea comme membre du comité de salut public, deux surtout doivent être mentionnés ici : 1° le *Rapport sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française* (séance du 8 pluviôse an II), qui exposait non sans les exagérations alors inévitables, l'inconvénient pour une province française de ne parler que le patois (comme en Bretagne) ou une langue étrangère (comme en Alsace). « La langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous... Nos ennemis avaient fait de la langue française la langue des cours, ils l'avaient avilie. C'est à nous d'en faire la langue des peuples, et elle sera honorée. » Suivait un projet de décret pour qu'il fût établi,« dans le délai de dix jours après sa publication, un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord et partie de Loire-Inférieure. » 2° le *Rapport sur l'éducation révolutionnaire, républicaine et militaire* (séance du 13 prairial 1794, *Moniteur*, 1794, n° 255), qui précédait le décret instituant l'*Ecole de Mars*. L'exposé des motifs contient ce passage remarquable : « Il y a quatre ans que les législateurs tourmentent leur génie pour fonder une éducation nationale, pour ouvrir des écoles primaires, pour instituer différents degrés d'instruction, pour raviver les sciences et les lettres, pour encourager les arts et pour élever en républicains la nombreuse génération qui s'élève. Qu'ont-ils obtenu? qu'ont-ils établi? Rien encore. Les colléges qui transvasaient le despotisme et les opinions fanatiques dans l'âme des jeunes citoyens sont heureusement fermés; mais aucun établissement n'a remplacé encore ces maisons publiques. Cependant un vide nombreux menace la République dans les fonctions civiles et militaires. Le retard occasionné dans l'éducation publique par les secousses et la durée de la Révolution se fera fortement sentir dans quelques années, et nous sommes forcés d'apercevoir de loin une lacune considérable dans les besoins de la République pour tous les emplois. » — C'était pour parer à ce grave danger, disait Barère, que le comité de salut public proposait d'une part « d'établir une école où se formeraient des instituteurs, pour les disséminer ensuite tous les districts, » et d'autre part, « de révolutionner la jeunesse comme nous avons révolutionné les armées » en instituant l'*École de Mars.* — V. *Convention.*

BARLETTI DE SAINT-PAUL (François-Paul). — Né en 1734, mort en 1809, fut sous-gouverneur des Enfants de France, et chercha à répandre les principes pédagogiques de Port-Royal. A cet effet, il composa une foule de petits livres formant une *Encyclopédie élémentaire.* Il préconisa la mnémotechnie, au moyen de vers techniques, que l'élève devait composer lui-même; il inventa aussi une méthode de lecture ressemblant beaucoup au *bureau-typographique* * de Dumas. Les ouvrages de Barletti, qui eurent une grande vogue à l'époque où ils parurent, sont aujourd'hui oubliés.

BARNABITES. — Congrégation de clercs réguliers, fondée à Milan, en 1530, par Antonio Maria Zaccaria, approuvée à Bologne, en 1533, par le pape Clément VII. On les appela Barnabites, parce qu'ils firent leurs premiers exercices dans une église de chanoines réguliers dédiée à saint Barnabé; on leur donna aussi le nom de clercs de saint Paul, parce qu'ils faisaient une étude spéciale des écrits du grand apôtre. Voués à l'œuvre des missions, à la prédication, à l'éducation de la jeunesse, ils fondèrent de nombreux monastères en Italie, en Espagne, en Autriche et même en Bohême. Henri IV les appela en France, en 1608, dans son cher Béarn; c'est à Dax que nous constatons l'existence de leur premier établissement, où l'on s'occupait plus spécialement des études secondaires que des études primaires.

Le savant archiviste des Landes, Olba, a publié (*Annales de la Société des lettres, sciences et arts*, 1868) quelques extraits de la délibération qui leur confia le collége de Dax (9 juillet 1631). Ce collége comptait, en 1789, 30 internes et 40 externes.

En 1656, les Barnabites sont appelés à diriger le collége de Mont de Marsan; c'est sur l'emplacement même de cette antique maison qu'a été établi en 1866 le lycée d'enseignement secondaire spécial.

Aujourd'hui il n'y a plus en France que deux institutions privées dirigées par les Barnabites; la principale est à Gien.

On trouve aux archives des Landes (sér. H. 167) et aux archives communales de Mont-de-Marsan des pièces curieuses sur l'organisation, la direction et l'installation des Barnabites. [L. Maggiolo.]

BARNARD (Henry). — Pédagogue américain, né

à Hartford (Connecticut) en 1811. Après de brillantes études à Yale College, et après quelques années passées dans l'enseignement, M. Barnard fit un long séjour en Europe pour y étudier l'état de l'instruction publique (1835-36). Élu à son retour membre de la législature du Connecticut, il y prit l'initiative d'un grand nombre de réformes et de créations philanthropiques ; il fit prendre des mesures efficaces pour la surveillance des écoles publiques, publia un livre qui eut un immense succès, *School architecture* (1839), créa un des premiers journaux d'instruction primaire qu'ait possédés l'Amérique, le *Common School Journal* (1842), réunit ensuite, dans un voyage de quinze mois, les éléments d'une grande *Histoire des écoles publiques aux États-Unis* (qui n'a pas été publiée) et fut nommé surintendant des écoles de l'État de Rhode-Island (1844-1849). Il revint ensuite comme surintendant des écoles dans son État natal (1850-54) et commença en 1856 son grand *American Journal of education*. Pendant les années suivantes, il fut successivement à la tête de divers grands établissements d'instruction. La dernière fonction publique qu'il ait remplie fut celle de directeur du Bureau national d'éducation de Washington (1867-70). Depuis lors M. Barnard s'est complétement consacré à la publication d'ouvrages et surtout de recueils de documents sur l'instruction publique dans les deux mondes. Aucun écrivain depuis un demi-siècle n'a rassemblé, à notre connaissance, une somme aussi considérable de matériaux, de renseignements et d'études de tout genre en matière pédagogique que M. Barnard. Ses écrits, ses rapports officiels, ceux qu'il a fait traduire ou résumer, les innombrables travaux qu'il a su provoquer, classer et diriger, forment une véritable encyclopédie pédagogique, d'autant plus remarquable que tous les pays et tous les temps y sont représentés. Le *Barnard's Journal of education* est une collection qui devrait figurer dans tous les établissements où on lit l'anglais (26 vol. in-8 en 1878). Citons parmi les ouvrages les plus importants de ce fécond écrivain, outre son *Architecture scolaire* qui a servi, sinon de modèle, du moins de premier exemple à tous les écrits européens sur le même sujet : *National education in Europe* (1854), *Normal Schools* (1851), plusieurs recueils de biographies de pédagogues de divers pays (1857-63), sa collection de *Papers for teachers* comprenant un vollume sur la pédagogie américaine, d'autres sur la pédagogie allemande, anglaise, sur Pestalozzi, etc., ses études spéciales sur l'éducation pénitentiaire (1857), les leçons de choses (1860), les écoles militaires (1862).

BARRAU (Théodore-Henri). — Littérateur et publiciste français, né à Toulouse le 18 octobre 1794, mort à Paris le 10 mai 1865. Il entra de bonne heure dans l'Université et occupa dix ans la chaire de rhétorique au collége de Niort. En 1830, il fut appelé à celui de Chaumont, comme principal chargé du même cours. Ce collége, sous sa direction, devint en peu de temps l'un des plus florissants de la contrée.

Déjà à cette époque, M. Barrau, bien qu'appartenant à l'enseignement secondaire, se préoccupait des questions relatives à l'enseignement populaire que la loi de 1833 avait soulevées.

Aussi, en 1840, prit-il part à un concours proposé par l'Académie des sciences morales et politiques sur cette question : « Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des écoles normales primaires, considérée dans ses rapports avec l'éducation de la jeunesse » et, sur un rapport bien connu de Jouffroy, il fut jugé digne du prix, en même temps que M. Prosper Dumont, alors inspecteur de l'instruction primaire à Fontainebleau, obtenait, sur le même sujet, une médaille d'or d'égale valeur. — Jouffroy constatait dans le mémoire de M. Barrau de hautes qualités d'intelligence et de caractère, « le sens politique et pratique, la maturité du jugement, une sagesse d'esprit et une sûreté de vues qui ne se démentent jamais un moment. » Le style, ajoutait Jouffroy, est en rapport exact avec les idées : « il est simple et ferme ; la phrase serrée et rapide va droit à la pensée, qu'elle exprime toujours avec énergie, souvent avec un bonheur de tour et d'expression qui n'est jamais recherché. »

Tel était alors M. Barrau ; tel il resta dans la suite de sa vie, qu'il consacra bientôt tout entière à l'instruction primaire, lorsque en 1845 l'âge de la retraite lui permit de quitter l'enseignement.

Il vint alors habiter Paris, où l'appelaient en particulier ses relations avec M. Hachette, dont il fut constamment l'un des plus intimes et des plus dévoués amis.

M. Barrau entra à cette époque dans la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire ;* il en devint quelque temps après le rédacteur en chef, et il fit de cette publication, en lui donnant ce caractère de bon sens et de mesure qui était comme la marque de sa propre personnalité, un des organes les plus autorisés de l'instruction primaire en France.

Aussi, quand vinrent les mauvais jours de 1850 et des années qui suivirent, M. Barrau put-il prendre hautement la défense des instituteurs, qu'il avait su prémunir contre des entraînements aussi dangereux pour leur cause que pour eux-mêmes. Il fut, à cette même époque, le défenseur courageux des écoles normales, publiquement dénoncées à la tribune comme des « académies au petit pied », et dont la suppression ne tint qu'à un fil.

M. Barrau a composé de nombreux ouvrages, dont les principaux, destinés soit aux maîtres, soit aux écoles, ont eu de nombreuses éditions et sont très-justement restées populaires, comme la *Direction morale pour les instituteurs*, les *Devoirs des enfants envers leurs parents*, le *Livre de morale pratique* et *la Patrie*. En 1864, l'année qui précéda sa mort, M. Barrau avait obtenu le prix Halphen *, décerné par l'Académie des sciences morales et politiques à ceux qui se sont exceptionnellement signalés pour des services rendus à l'instruction populaire.

Il méritait incontestablement cet honneur non-seulement par les services qu'il avait rendus dans des circonstances difficiles, mais encore par l'influence qu'il a exercée trente années durant sur les instituteurs et sur l'instruction primaire française. On peut dire, en effet, que de 1845 à 1865 M. Barrau a formé et dirigé, tant par ses livres que par son journal, qui a été son œuvre capitale, le plus grand nombre de nos maîtres, leur inspirant en même temps que sa haine des systèmes, qui pouvait aller quelquefois jusqu'à un dédain exagéré de la science pédagogique même dans ses principes les plus sûrs, le respect de leur profession, l'attachement à leurs devoirs, et cette recherche de l'art d'instruire qu'il fondait, en dehors de toute théorie, sur la vertu du maître et sur son amour pour les enfants. M. Barrau a été à ce titre, nous ne dirons pas un des « pédagogues », — le mot l'eût formalisé, — mais un des éducateurs français les plus originaux de notre temps. — V. *Manuel général*.

[Ch. Defodon.]

BARRÊME (Bertrand-François). — Né à Lyon vers 1630, mort à Paris en 1703. Barrême est le premier qui ait enseigné en France l'arithmétique commerciale ; il ouvrit à Paris vers 1670 des cours de banque et de tenue des livres en partie double ; il fit de la comptabilité une vraie science au lieu d'une routine aveugle. Il fut encouragé par Colbert. On lui doit une dizaine d'ouvrages, dont les plus célèbres sont les *Comptes faits du grand commerce* (1670, revu en 1708 par Barrême fils), son *Livre nécessaire pour tous les comptables*, son *Arithmétique ou livre facile pour apprendre l'a-*

rithmétique soi-même (Paris, in-12, 1677). Les tables qu'il a dressées pour toutes sortes de calculs de banque, pour la conversion des monnaies, etc., ont été si promptement adoptées par le public, que de son vivant même on avait pris l'habitude de les appeler, comme on les appelle encore, des barêmes. Larousse, dans son *Grand dictionnaire*, a cité de nombreuses pièces de poésie du célèbre teneur de livres, quelques-unes entre autres extraites du « *Cayer curieux de Barrême, arithméticien.* »

BARRUEL (Étienne). — Pédagogue français qui méritait de ne pas tomber dans l'oubli, si nous en jugeons par les deux ouvrages que nous connaissons de lui : 1° son *Plan d'éducation nationale, considérée sous le rapport des livres élémentaires*, Paris, Desenne, in-8°, 1791; et 2° *Observations sur l'instruction publique et particulièment sur les écoles centrales, par Ét. Barruel,* professeur des Écoles centrales de Paris, examinateur à l'École Polytechnique, germinal an VIII. Paris, Baudouin, in-8°. Voici quelques-unes des propositions qu'on peut extraire de ces ouvrages :

1° *Organisation administrative.* — Barruel est avec Mailhos un des premiers promoteurs de l'institution d'un « Ministère de la Morale et de l'instruction publique, » administration qui peut, dit-il, « faire à elle seule un très vaste départe« ment. »

Il propose d'établir des « visiteurs généraux » nommés par le ministre, des « visiteurs secondaires et primaires » (pris parmi les professeurs des écoles centrales et secondaires), enfin « un grand jury d'instruction », avec des attributions analogues à celles qu'a reçues plus tard le Conseil supérieur de l'instruction publique. Il attribue la nomination des instituteurs aux préfets, sur une liste d'éligibles présentée par le conseil municipal, avec adjonction de quatre pères de famille.

2° *Organisation pédagogique.* — Il propose un cycle d'études primaires de 6 degrés à parcourir en trois années; des examens de promotion d'un degré à l'autre ; et des prix décernés par « les visiteurs primaires ».

Art. 14. « Il y aura dans chaque école primaire un tableau de bois peint en noir où l'on donnera toutes les leçons qui en seront susceptibles. »

Art. 15. « Le maître y tracera à la craie les leçons du syllabaire et celles du livre des éléments de lecture et à mesure qu'un enfant épellera, la leçon sera répétée par tous en même temps et à haute voix, ainsi que cela se pratique avec succès dans plusieurs contrées de l'Europe. »

Art. 16. « On dictera tous les jours quelques phrases que les enfants écriront au tableau pour faire remarquer les fautes d'orthographe, et on aura le soin de leur faire conjuguer un verbe pour qu'ils évitent les locutions de *j'avons*, *nous ont*, etc. »

3° *Méthodes et livres.* — Les livres élémentaires que Barruel juge indispensables sont au nombre de dix : syllabaire, éléments de lecture, livre complémentaire de lecture, exemples d'écriture, abrégé des principales opérations d'arithmétique, catéchisme de santé, catéchisme des campagnes (soin des troupeaux, agriculture), abrégé de la géographie du département « qui renfermera ce qu'il y a de plus méritant à savoir sur ses productions, son commerce et ses relations avec ses voisins, le tout précédé des grandes divisions du globe ; » enfin le catéchisme de la constitution, et un petit code des instituteurs.

« Quant au dessin, ajoute-t-il, j'ai toujours été étonné qu'on ne l'enseignât pas en même temps que l'écriture. Ces deux arts ont tant de rapports entre eux dans leurs commencements et les enfants sont si naturellement imitateurs, qu'on n'aurait jamais dû les séparer. Il n'y a pas un enfant qui ne s'amuse à couvrir les pages de ses livres de figures grotesques .. et d'innocents barbouillages. Profitons de ce penchant pour leur donner sans fatigue les premiers éléments d'un art qui peut-être un jour contribuera à leur bonheur. Nous devons avoir pour objets non d'en faire de grands artistes, mais de metttre à profit ce qu'ils annoncent de dispositions, et il faut bien s'attendre à avoir de mauvais *dessinateurs*, comme nous avons de mauvais *écrivains.* » Barruel trace ensuite le plan « d'une suite de dessins élémentaires faits dans cet esprit.....Le premier degré ne contient que les figures d'objets qui sont communément sous la main; on commencera par les plus simples, tels qu'un dé à jouer, une boîte ronde et tout unie, un livre, etc. Chaque objet aura trois dessins, le trait simple, le trait ombré à la plume et le trait ombré au crayon. Au deuxième degré viennent des objets plus complexes préparant à l'étude du paysage, au troisième le dessin de la figure, au quatrième les animaux, etc. » Comme méthode, on « prescrira aux maîtres dès les premières leçons de mettre les objets sous les yeux des enfants en même temps qu'ils leur en présenteront l'image. On leur dira de revenir sans cesse de l'objet au dessin et du dessin à l'objet pour leur en faire voir l'accord, de commencer par dessiner eux-mêmes chaque chose en leur présence, de se contenter d'abord de leur faire faire le principal trait, de ne passer aux ombres que lorsqu'ils auront la main et l'œil un peu exercés, enfin de leur faire toujours dessiner de nouveau chaque objet d'après lui-même immédiatement après en avoir fait copier l'image. »

Enfin Barruel recommande qu'on fasse bien comprendre aux instituteurs que « chaque art, chaque science a une méthode particulière qui lui est propre, et que, parce qu'on y est très habile il ne s'ensuit pas que l'on soit en état de donner des leçons. L'enseignement est lui-même un art particulier et ses règles sont du domaine de la philosophie. Elle seule peut et doit les former et les enchaîner entre elles. »

BASEDOW (Jean-Bernard). — L'un des pédagogues allemands les plus renommés, naquit à Hambourg, en 1723, d'une famille pauvre, étudia la théologie protestante à Leipzig, puis se voua à l'enseignement, qu'il exerça d'abord dans le Danemark. Il se fit bientôt connaître par de nombreux écrits de théologie, où, tout en restant fidèle à l'Évangile, il exprimait des opinions avancées, et par des livres sur l'éducation, où il mettait en avant des idées nouvelles sur l'étude des langues et des sciences naturelles. Attaqué pour ses opinions religieuses par les pasteurs orthodoxes, il dut quitter sa place en 1761, et vécut quelque temps à Altona et à Hambourg. En 1771, le prince de Dessau, Léopold-Frédéric-François, qui s'intéressait vivement aux questions d'éducation, l'appela auprès de lui, pour l'aider à réformer l'enseignement dans les écoles de sa principauté. Avec les fonds que, sur ses demandes pressantes et répétées, divers princes et particuliers mirent à sa disposition, il créa, en 1774, le *Philanthropinum,* sorte d'institut qui devait contenir à la fois un séminaire pour former des maîtres, et un collége avec internat pour des enfants de 6 à 18 ans. On y enseignait d'après les méthodes et avec les livres de Basedow. Un examen public, où les élèves montrèrent des connaissances remarquables pour leur âge, eut un grand retentissement. Mais Basedow manquait des qualités d'administrateur : d'un caractère irascible, dominateur, agressif, il ne put s'entendre avec ses collègues. En 1776, il déposa ses fonctions, dans lesquelles il eut Campe pour successeur. Il continua à publier des écrits pédagogiques, et il mourut en 1790, à Magdebourg, où il allait passer quelques mois tous les ans, et où, par goût de l'éducation, il prenait part à l'enseignement d'une école.

Les ouvrages de Basedow sont peu nombreux :

le plus célèbre est son *Livre élémentaire ou Recueil encyclopédique pour l'enseignement de la Jeunesse* (1774). Ces quatre volumes, qui mènent l'éducation jusqu'à l'âge de 18 ans, embrasssent, d'après Basedow lui-même, les objets suivants : « Notions élémentaires sur le monde et sur les choses. — Méthode originale et expérimentale pour apprendre à lire. — Connaissances physiques et naturelles. — Connaissances morales et philosophiques. — Méthode d'instruction impressive et intuitive en matière de religion naturelle. — Notions pratiques sur la société, le commerce, etc. »

L'influence de Rousseau sur Basedow est manifeste : il a essayé de réaliser les idées contenues dans l'*Emile*. Le soin prêté à l'hygiène, l'explication des choses donnée aux enfants par la vue même, l'usage des estampes précédant la lecture, le raisonnement appliqué à la morale, toutes ces recommandations de l'*Émile* se retrouvent chez Basedow. On lui a reproché de s'adresser trop exclusivement à la raison, sans tenir compte des besoins du cœur et de l'imagination, et sans se préoccuper des dispositions particulières de l'enfant. Il fait reposer l'éducation sur la notion de l'utile : le côté historiqueet la connaissance de l'antiquité sont sacrifiés. Mais Basedow eut le mérite de transporter les questions pédagogiques sur le terrain de l'application : il provoqua en Europe, et particulièrement en Allemagne, un mouvement d'idées qui ne s'arrêta plus. Son continuateur direct fut Campe*. Pestalozzi, par certains côtés, subit également son influence.

[Michel Bréal.]

Nous résumons au mot *Philantropinistes* l'histoire du mouvement pédagogique créé par Basedow.

BASILE (Saint). — Évêque de Césarée en Cappadoce, un des Pères de l'Église grecque du IVe siècle (329-379), saint Basile garda toute sa vie pour les études littéraires le goût très vif qu'il tenait de sa première éducation. Il avait suivi en effet à Constantinople les leçons du rhéteur Libanius, puis il se rencontra avec Grégoire de Naziance à l'école païenne d'Athènes : enfin il ouvrit lui-même à Césarée une école de rhétorique.

Devenu chrétien, saint Basile, comme la plupart des Pères de l'Église, fut assez large et assez tolérant pour désirer l'alliance de l'Évangile et des lettres profanes. Par ses dogmes nouveaux, par sa morale élevée, le christianisme donnait un essor puissant à l'éducation du cœur. Mais la culture intellectuelle, le goût du beau langage, l'amour des lettres et de sciences, tout ce grand héritage de l'antiquité, fallait-il y renoncer ? Le Dieu nouveau devait-il être un Dieu jaloux, aux yeux de qui la curiosité philosophique serait une hérésie, et le goût littéraire un péché ? Les Pères de l'Église, pour la plupart, ne le pensèrent pas. Pour être devenus des adorateurs du Christ, ils ne cessèrent pas d'être de beaux esprits, des écrivains polis, des orateurs et des philosophes. Ils surent à la fois, selon les expressions de saint Jérôme, être des Cicéroniens et des Chrétiens.

Saint Basile nous a laissé de son estime réfléchie pour la littérature grecque et romaine un témoignage considérable, auquel nous renverrions volontiers tous ceux qui seraient tentés de suivre le célèbre abbé Gaume dans sa campagne contre l'antiquité classique. C'est une homélie intitulée : *Discours sur l'utilité que les jeunes gens peuvent retirer de la lecture des auteurs profanes.*

Sans doute, il ne faut pas attendre d'un évêque des premiers siècles qu'il fasse des auteurs grecs et romains le fond de l'éducation ; mais c'est déjà beaucoup de vouloir qu'ils y jouent un rôle, qu'ils soient comme les auxiliaires de l'Écriture. L'intelligence humaine n'étant pas capable de pénétrer d'emblée le sens des mystères de la religion, il est bon, il est nécessaire, selon saint Basile, qu'elle se prépare à l'étude des vérités chrétiennes par la lecture des livres profanes qui ne sont pas opposés à ces vérités. Avec le luxe de comparaisons et d'images qu'affectionnait la littérature chrétienne des premiers temps, saint Basile insiste sur l'utilité de cette préparation. « Imitons, dit-il, ceux qui veulent se former aux exercices militaires ; après avoir acquis dans des luttes simulées toute la souplesse, toute l'agilité, toute l'adresse nécessaires, ils vont dans les combats réels en recueillir le fruit. Nous avons, nous aussi, un combat à soutenir : il faut, pour nous y préparer, fréquenter les poètes, les historiens, les orateurs... Par rapport à la vérité absolue, les auteurs profanes sont comme des ombres et des images : exerçons-y d'abord notre vue, afin de l'accoutumer à la vive lumière des Livres saints, de même que ne pouvant fixer le soleil, nous considérons son image réfléchie dans le miroir des eaux. » Saint Basile se ressouvient ici de Platon et du mythe de la caverne ; mais il ne s'inspire que de son imagination gracieuse quand il ajoute : « Les livres profanes sont aux livres saints ce que le feuillage de l'arbre est aux fruits : il les précède, il les couvre aussi et leur sert comme de parure. »

L'étude des anciens est donc nécessaire : reste à savoir comment il faut la diriger. Saint Basile demande surtout qu'on fasse un choix, qu'on lise les auteurs profanes comme les abeilles pillent les fleurs, en ne recueillant que le miel. Sur certains points le docteur chrétien est plus libéral que Platon lui-même à l'égard des poètes, et d'Homère par exemple. « J'ai entendu dire à un habile homme que toutes les poésies d'Homère inspiraient l'amour de la vertu. » Mais, comme Platon, il nous recommande de ne pas écouter les poètes, lorsqu'ils nous peignent les passions des dieux de la Fable, lorsqu'ils défigurent la Divinité, en lui attribuant des actions indignes.

Ce que saint Basile admire chez les anciens, ce n'est pas seulement la forme brillante et la perfection du style, c'est la beauté des exemples et l'élévation des pensées. C'est comme maîtres de morale, et non pas seulement à titre de professeurs de beau langage, qu'il les introduise dans la cité chrétienne. Il cite Socrate et Platon : « C'est le sentiment de Platon, dit-il, et il s'accorde en cela avec saint Paul. » Il cherche des enseignements jusque chez les philosophes cyniques, et emprunte à Diogène son opinion sur les vêtements et la coiffure.

Enfin saint Basile demande qu'on puise à pleines mains dans les trésors de la sagesse antique pour former l'âme des jeunes gens. C'est un bel hommage qu'il rend à cette philosophie profane que les sectaires modernes ont quelquefois traitée avec un si injurieux et si injuste dédain. Une grande idée inspirait saint Basile : c'est l'idée que l'humanité dans ses progrès ne doit désavouer aucune partie d'elle-même, ni répudier aucun effort de son passé. L'humanité progresse, non point par des révolutions radicales et par une rupture absolue avec tout ce qui a précédé, mais par l'alliance féconde de l'avenir et du passé. Certes, il eût été assez naturel que le christianisme des premiers siècles, avec l'exaltation d'une religion nouvelle, proclamât qu'il fallait tout détruire pour tout recommencer. Nous n'en admirons que plus le bon sens, la tolérance intelligente qui suggérèrent à saint Basile et à ses imitateurs d'associer les lettres et la philosophie antiques à l'œuvre de la moralisation humaine.

[Gabriel Compayré.]

BASSET (César-Auguste). — Cet homme de bien, dont le nom appartient à l'histoire de l'instruction primaire, naquit à Soissons le 2 avril 1760, et mourut à Paris le 24 novembre 1828. Il appartint d'abord à l'ordre des Bénédictins, et professa la rhétorique au collége de Sorèze. Forcé d'émigrer pendant la Révolution, il ne rentra en France que

lorsque le calme fut rétabli. Il fut d'abord censeur des études du collége Charlemagne, puis sous-directeur de l'École normale, « emploi, s'accordent à dire tous ses biographes, dont il était digne et par ses lumières et par son expérience. »

Membre fondateur de la *Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire*, propagateur plein d'ardeur et de zèle de la méthode d'enseignement mutuel, il fit des questions relatives à la pédagogie une étude constante et consciencieuse. On a de lui, outre une foule d'articles publiés par le *Journal d'éducation populaire*, un grand nombre d'ouvrages estimés sur l'enseignement primaire, dont les principaux sont : *Essai sur l'éducation et sur l'organisation de quelques parties de l'instruction publique*, Paris, 1811, in-8°; — *Coup d'œil général sur l'éducation et l'instruction publiques en France avant, pendant et depuis la Révolution*, 1816, in-8°; — *Direction pour les fondateurs et fondatrices, pour les maîtres et maîtresses des écoles d'enseignement perfectionné*, 1817, in-12; (excellent manuel pratique pour l'application de l'ordonnance royale du 29 février 1816 et du règlement préfectoral de la Seine du 19 septembre 1816 sur l'école normale élémentaire, etc.) — *Manuel du comité cantonal sous le rapport de l'inspection des maîtres*, 1817, in-8°; — *Manuel de l'inspecteur et qualités principales à observer dans une école d'enseignement*, 1819, in-12; — *Explication morale des proverbes populaires français*, 1826, in-18; — *Établissement et direction des écoles primaires gratuites d'adultes, tenues les soirs et les dimanches pour la classe ouvrière, avec des pensées sur son éducation et son instruction*, 1828, in-12. [C.-F. Durand.]

BAUX A LOYERS POUR MAISONS D'ÉCOLE. — Un certain nombre de communes ne sont pas encore propriétaires du local dans lequel leur école est établie. Dans ce cas, afin d'éviter des déplacements onéreux à la commune et qui ne peuvent que nuire aux progrès de l'instruction, la circulaire du 19 mai 1858 prescrit aux préfets de n'autoriser les communes à « louer une maison d'école que par un bail ayant plusieurs années de durée et résiliable, à la volonté de la commune, à chaque période triennale ou en cas de construction ou d'acquisition d'un autre local. » En aucun cas, le bail ne peut être au nom de l'instituteur : la commune est tenue, selon les prescriptions de la loi, de fournir le local; c'est donc elle seule qui doit, si elle n'est pas propriétaire, se rendre locataire des *maisons d'école* *. [E. de Resbecq.]

BAVIÈRE. — 1. Histoire de l'enseignement primaire. — 1re *Période : jusqu'au commencement de ce siècle.* — C'est au XVIIe siècle que furent posées les premières bases du système scolaire bavarois, par des ordonnances du souverain, mais sans que l'éducation populaire en reçût une impulsion bien vigoureuse. Les écoles ne se développèrent d'une façon sérieuse que sous le règne de l'électeur Maximilien-Joseph III (1745-1777), qui appela à Munich comme professeur et commissaire des écoles l'ancien bénédictin *Henri Braun* * (1765). Celui-ci, envisageant l'école populaire au point de vue de l'intérêt national, lui fit subir une réforme complète. Mais, en 1781, la direction des écoles fut transférée aux mains des couvents, qui, tout en maintenant la lettre des ordonnances scolaires édictées par Braun, les interprétèrent dans un autre esprit. Aussi la Bavière resta-t-elle, pour l'éducation populaire, en arrière des autres États de l'Allemagne ; ce qui lui manquait surtout, c'étaient des institutions propres à former un personnel enseignant capable et instruit.

2e *Période : jusqu'en* 1848. — La période de 1800 à 1815 marqua pour la Bavière le commencement d'une ère nouvelle : elle avait été érigée en royaume, de nouvelles provinces lui avaient été adjointes, et un souffle régénérateur avait passé sur l'Allemagne. Sous l'administration de *Montgelas*, l'énergique ministre du prince qui devint plus tard le roi Maximilien-Joseph Ier, la liberté religieuse fut proclamée, les couvents furent supprimés, la construction de nouvelles maisons d'école encouragée, la fréquentation obligatoire établie (1802), un nouveau plan d'études élaboré (1804-1806), puis révisé (1811), et l'éducation populaire devint l'objet de la sollicitude du gouvernement. Celui-ci exprima l'espoir que « les instituteurs tant ecclésiastiques que laïques travailleraient avec zèle et de concert à l'éducation de la nation, afin d'éclairer le peuple sur ses intérêts les plus sacrés et les plus importants ». Un certain nombre d'écoles normales furent instituées ; leur programme, tel qu'il fut adopté en 1809, comprenait la langue allemande, le calcul, la religion, la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle, la géométrie, la pédagogie, le jeu des orgues, le chant, l'arboriculture et la rédaction des actes communaux. La surveillance des écoles fut réorganisée; il y eut pour chaque province (*Kreis*) un conseiller scolaire (*Kreis-Schulrath*), et pour chaque district un inspecteur (*Distrikts-Schulinspector*).

Une salutaire impulsion fut donnée aux écoles bavaroises par l'activité et par les écrits de deux de ces conseillers scolaires, qui se sont fait un nom dans l'histoire de la pédagogie : *Henri Stephani* * à Anspach, et *Jean-Baptiste Graser* * à Bayreuth. Aussi doit-on regretter qu'une institution qui offrait les meilleures garanties pour le développement régulier et progressif de l'école populaire, ait été supprimée. Ce fut peu après l'avénement du roi Louis Ier que la coopération d'hommes ayant des connaissances pédagogiques spéciales fut jugée superflue ; les fonctions de conseiller scolaire furent abolies en 1825, et l'administration des écoles remise dans chaque province à un juriste, qui eut les attributions de référendaire. Ce changement, qui était un recul, parut si fâcheux aux États du royaume, que sur leur demande le gouvernement se vit obligé de créer à titre de compensation, insuffisante à la vérité, le *Kreis-Scholarchat*, c'est-à-dire une commission provinciale composée de trois ou quatre pédagogues et chargée d'assister le juriste référendaire.

Jusqu'à cette époque, les écoles normales avaient été mixtes quant au culte ; dans le Palatinat il y avait aussi des écoles primaires mixtes. Les confessions vivaient sur un pied fraternel et apprenaient dès l'école à s'aimer et à se respecter mutuellement. C'était l'esprit de *Wassenberg* et de *Sailer* qui régnait alors. Ce dernier devint, vers la fin de sa vie, évêque de Ratisbonne, et occupe aussi un rang distingué parmi les écrivains pédagogiques de la Bavière. Sous le ministère de *Wallerstein* (1831-1836), il n'y eut pas de mouvement rétrograde dans le domaine scolaire ; ce ministère se signala par la confection d'une statistique des « écoles allemandes », par une révision des traitements des instituteurs, et la publication d'un nouveau plan d'études pour les écoles normales. Mais sous le ministère *Abel* (1837) la réaction commença à se faire vivement sentir. L'école fut rendue étroitement dépendante de l'église, et reçut un caractère nettement et strictement confessionnel. Jusque-là l'école avait été considérée et traitée comme une institution de l'État ; elle fut livrée presque absolument aux mains du clergé, et reçut de plus en plus le caractère d'une institution ecclésiastique. Des ordonnances sévères vinrent régler la fréquentation des leçons de religion et la conduite des instituteurs. Dans le Palatinat, on défendit à ces derniers, non-seulement de fréquenter les auberges

mais aussi de porter la barbe, ou d'avoir des insignes quelconques à leur casquette ou à leur chaîne de montre, etc., le tout sous peine de destitution.

3e *Période. Depuis* 1848. — Le mouvement de 1848 amena le triomphe d'un ordre d'idées tout opposé. Séparation de l'École et de l'Église, transformation de l'école en institution de l'État, élévation du salaire des instituteurs, tels furent les principes qui furent proclamés alors. Beaucoup d'instituteurs, qui avaient cru voir enfin luire le jour des améliorations tant désirées, se laissèrent entraîner trop loin par le mouvement, et fournirent ainsi à la réaction, redevenue bientôt toute-puissante, un prétexte pour rabaisser toute la classe des instituteurs et représenter ceux-ci comme des révolutionnaires, des songe-creux, des demi-savants, etc. Ce point de vue, partagé par le gouvernement, inspira le plan d'études pour les écoles normales qui fut publié le 15 mai 1857 : les branches d'études propres à former la raison et le jugement furent retranchées ou réduites, et les leçons de religion augmentées d'autant ; on fit même de certains services de sacristie, tels que le balayage de l'église, le remontage des horloges, etc., une branche spéciale d'enseignement à l'école normale. Les journaux libéraux, les œuvres de pédagogues tels que Diesterweg, Dinter, etc., furent interdits dans les écoles normales ; on alla jusqu'à placer sous contrôle les bibliothèques privées des instituteurs. Durant une période de vingt-cinq ans, rien ne fut fait pour le développement de l'école populaire, sauf une extension de la durée de la fréquentation obligatoire, qui fut portée de six à sept années (1856).

Ce fut seulement lorsque le manque croissant d'instituteurs eut ouvert les yeux au gouvernement et aux Chambres, qu'on commença à s'occuper de nouveau de l'éducation populaire mise en péril. La question des traitements et des pensions d'instituteurs, depuis longtemps pendante, fut enfin réglée en 1861. A la même époque fut fondée, par l'initiative de M. Heiss, aujourd'hui maître supérieur (*Oberlehrer*) à Munich, l'*Association bavaroise des instituteurs primaires*, qui compte actuellement 9525 membres. Cette association, en réunissant en un corps les instituteurs jusqu'alors isolés, contribua efficacement à l'œuvre de la réforme scolaire. Elle formula, dans un Mémoire adressé au gouvernement en 1864, les vœux du corps enseignant. Ces vœux se résumaient ainsi : 1° Élévation du traitement des instituteurs et de la pension accordée aux instituteurs retraités, aux veuves et orphelins d'instituteurs ; 2° réorganisation de l'enseignement des écoles normales ; 3° plus grande indépendance accordée à l'instituteur, direction des écoles placée entre les mains d'hommes compétents, et séparation des fonctions scolaires et des fonctions ecclésiastiques. Malgré l'opposition d'une partie de la presse ecclésiastique, les demandes des instituteurs trouvèrent de l'écho dans les Chambres, et en 1866 celles-ci demandèrent l'élaboration d'une loi scolaire sur des bases libérales. Le gouvernement, tout d'abord, abrogea le programme d'études de 1857, qui avait soulevé de justes réclamations, et le remplaça par un programme nouveau (29 septembre 1866), plus conforme aux aspirations progressistes ; il établit en même temps 35 écoles préparatoires, destinées aux candidats à l'école normale. Le projet de loi scolaire, présenté au Landtag en 1867, fut adopté à une grande majorité par la Chambre des députés en 1869, avec diverses modifications ; mais la Chambre haute le repoussa, sur la proposition des rapporteurs, le président du consistoire Harless et l'évêque Dinkel.

Le rejet de ce projet de loi produisit un profond mécontentement ; et comme des réformes dans le système scolaire étaient devenues indispensables, le gouvernement fut réduit à les introduire par la voie d'ordonnances. Ces ordonnances, promulguées en particulier par le ministre actuel des cultes de Lutz, furent en général bien accueillies et consacrèrent des innovations utiles : ainsi à partir de 1868, les instituteurs eurent le droit d'assister aux séances de la commission scolaire locale (*Lokal-Schulinspection*) ; un certain nombre d'instituteurs furent nommés membres des *Scholarchats* provinciaux ; une place fut donnée dans l'enseignement aux exercices corporels ; les écoles complémentaires (*Fortbildungs-Schulen*) furent encouragées. La considération personnelle accordée à l'instituteur devint plus grande que par le passé, et l'on vit en 1869 trois instituteurs primaires élus membres de la Chambre des députés. Une nouvelle augmentation des traitements étant devenue nécessaire, une somme annuelle de 2 785 714 francs fut inscrite à cet effet au budget de 1872-73. Une augmentation annuelle de 2 129 854 francs figura de nouveau au budget de 1874-75 ; et une troisième augmentation a été accordée lors du vote du budget de 1876-77.

En outre, des perspectives d'avancement furent offertes aux instituteurs capables. Ils purent être choisis comme conseillers scolaires (*Schulräthe*) dans les grandes villes et chargés ainsi de l'inspection des écoles ; être nommés au poste d'inspecteurs de district, ou, en qualité d'instituteurs-chefs de district (*Bezirks-Hauptlehrer*) recevoir la direction du cours complémentaire mixte (*Gemischter Fortbildungskurs*).

L'établissement d'écoles primaires mixtes et d'écoles préparatoires mixtes quant au culte fut de nouveau autorisé, et l'école normale de Bamberg fut transformée en un établissement de confessions mixtes.

2. État actuel. — *Établissements d'instruction primaire.* — L'école populaire a conservé en Bavière le nom d'*école allemande* (*deutsche Schule*) ; elle se distingue en école de la semaine ou quotidienne (*Werktags-Schule*) et en école du dimanche ou complémentaire (*Sonntags-* ou *Fortbildungs-Schule*) ; cette dernière est soit agricole, soit industrielle.

Autorités. — Sous l'autorité supérieure du *ministère de l'intérieur pour les cultes et les affaires scolaires*, chacune des 8 provinces a pour haut administrateur scolaire un référendaire juriste, nommé par le président du gouvernement provincial, et qui doit appartenir à la confession de la majorité. A ce référendaire sont adjoints trois ou quatre *scholarques* non rétribués, et un certain nombre d'inspecteurs provinciaux. Les fonctions d'inspecteur de district, confiées pendant longtemps exclusivement aux ecclésiastiques sont encore remplies le plus souvent par les doyens dans la plupart des campagnes et des petites villes. Les grandes villes ont des commissions scolaires : l'emploi de référendaire auprès de ces commissions, autrefois réservé aux ecclésiastiques, a été aussi confié dans ces derniers temps à des instituteurs ; les questions financières sont réglées par le Magistrat (autorité municipale dans les villes). Enfin l'autorité locale proprement dite (petite commune ou quartier d'une grande ville) est aux mains d'une commission scolaire que préside le curé ou le pasteur : les instituteurs assistent aux séances avec voix consultative. — Pour plus de détail, V. l'article *Autorités scolaires*, p. 147.

Obligations des communes. — L'école est une institution communale ; c'est à la commune qu'incombe en premier lieu l'obligation de l'entretenir. Les élèves paient une rétribution qui est en général de 33 centimes par mois dans les communes rurales, et qui peut s'élever au double et au triple dans les villes. L'État et la province viennent en

aide aux communes nécessiteuses. Le territoire de chaque commune politique forme une circonscription scolaire (*Schulsprengel*); mais si le nombre des élèves est minime, plusieurs communes peuvent s'associer pour l'entretien d'une seule école.

La circonscription scolaire comprend toutes les familles qui habitent sur son territoire, sans distinction de confession, à moins qu'il n'ait été établi antérieurement des circonscriptions confessionnelles. Les écoles confessionnelles peuvent, depuis 1873, être transformées en écoles mixtes, par une décision de l'autorité communale; et, réciproquement, les écoles mixtes peuvent être ramenées à la forme d'écoles confessionnelles.

Fréquentation obligatoire. — La fréquentation de l'école quotidienne est obligatoire de l'âge de 6 ans à celui de 13, et celle de l'école complémentaire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les leçons durent 5 heures par jour dans les villes; à la campagne, de 3 à 6 heures par jour, suivant la saison. Il y a de 4 à 6 semaines de vacances par an. En cas d'absence non justifiée des élèves, les parents sont punis d'une amende de 12 à 45 centimes, et, s'il y a récidive, de trois jours de prison.

Situation matérielle. — Dans les dix dernières années, de grandes améliorations ont été accomplies sous le rapport de l'installation matérielle des écoles. Dans beaucoup de villes, les édifices scolaires sont de véritables palais; et même dans les campagnes les maisons d'écoles sont, en général, saines et jolies. Mais, dans un grand nombre de communes, les locaux sont devenus insuffisants par suite de l'accroissement du chiffre des élèves. Des prescriptions officielles règlent la construction et l'ameublement des bâtiments scolaires (V. *Maison d'école*, p. 1787).

Organisation pédagogique. — L'école est ordinairement divisée en trois classes, distribuées comme suit :

Élèves de	6 à 7 ans.	Division préparatoire.	I.
—	8 et 9 —	Classe inférieure.	
—	10 et 11 —	Classe moyenne.	II.
—	12 et 13 —	Classe supérieure.	III.

Dans les villes, les classes sont distribuées par années; en outre, les sexes sont séparés, ce qui ne se fait que rarement à la campagne.

Les branches d'enseignement de l'école primaire sont : *religion* (catéchisme, histoire biblique, mémorisation de passages) ; *langue* (lecture, calligraphie, orthographe, composition, grammaire); *calcul* (y compris la connaissance du système décimal des monnaies, poids et mesures) ; *Realien* (géographie, histoire, histoire naturelle); *chant*. Dans un certain nombre d'écoles, surtout dans les villes, le *dessin* et la *gymnastique* sont obligatoires ; dans beaucoup d'autres, ces deux branches ne sont que facultatives.

L'école du dimanche doit consolider et étendre les connaissances acquises à l'école quotidienne. Mais comme il n'était pas possible de remplir ce programme avec une ou deux heures de leçon chaque dimanche, on a institué les *Fortbildungs-Schulen*, qui donnent aux élèves deux heures de leçon le dimanche et deux ou trois fois par semaine le soir, en hiver.

Chaque province a son programme scolaire particulier, sur la base du programme général de 1811.

La verge peut être employée comme punition, dans les cas graves.

Situation des instituteurs. — Il existe 4 520 places d'instituteurs auxquelles sont annexées les fonctions de sacristains.

Le traitement minimum d'un instituteur est de 964 fr. dans les communes rurales, de 1 071 fr. dans les villes de plus de 2 500 habitants. Dix ans après sa sortie de l'école normale, l'instituteur a droit à un supplément de traitement de 107 fr., et un nouveau supplément de 107 fr. s'ajoute ensuite à celui-là tous les cinq ans, de sorte qu'après quarante années de service un traitement se trouve porté à 1 713 fr. dans une commune rurale, à 1 820 fr dans une ville. Dans les grandes villes, les instituteurs sont mieux payés, la municipalité ajoutant toujours au minimum légal du traitement. A Munich, par exemple, un instituteur reçoit au début 2 175 fr. par an; au bout de quatre périodes quinquennales, ce chiffre s'élève à 3 075 fr., auxquels il faut ajouter en outre les suppléments successifs de 107 fr. accordés par l'État.

Ecoles normales. — Pour la préparation des instituteurs, il y a 35 écoles préparatoires avec externat; la durée du cours y est de trois ans; les branches d'enseignement sont : religion, langue, calcul, géographie, histoire, histoire naturelle, calligraphie, dessin, musique, gymnastique. Au sortir de l'école préparatoire, l'élève-instituteur entre dans une école normale (internat), dont le cours dure deux ans; les branches d'enseignement, outre celles de l'école préparatoire, y sont les suivantes : algèbre, géométrie, histoire de la littérature, sciences naturelles, pédagogie, tenue des écritures communales, et service d'église. Les écoles normales d'institutrices, auxquelles sont jointes aussi des écoles préparatoires, enseignent en outre le français (obligatoire) et l'anglais (facultatif).

[Johannes Böhm.]
Trad. par J. G.

BÉARN. — V. *Pyrénées (Basses-)*.

BÉATES. — Cette institution fondée au Puy-en-Velay, vers 1665 par mademoiselle Martel, se rattache à la congrégation des *Dames de l'instruction* (V. *Auvergne*) ; elle subsiste encore dans la *Haute-Loire* et les départements limitrophes; elle a été autorisée comme établissement d'instruction publique en 1843. La béate, toujours établie dans un hameau, habite une pauvre maison dite *assemblée*, bâtie à frais communs par les habitants. Elle y enseigne aux garçons au-dessous de 12 ans et aux jeunes filles le catéchisme, la lecture, rarement l'écriture, à moins qu'elle ne soit institutrice communale. Elle dirige plutôt unouvroir qu'une école, car sa spécialité, c'est d'apprendre aux filles à tisser la dentelle, industrie principale des habitants du pays. En retour de cet enseignement gratuit, la béate reçoit du blé, du bois, des œufs, des dons en nature, et même une rétribution mensuelle de 50 centimes pour les rares élèves qui écrivent. En dehors de l'instruction des enfants, elle préside dans les soirées les assemblées des femmes, où les exercices de piété alternent ou se font simultanément avec le travail de la dentelle. Le dimanche elle se dévoue aux jeunes filles, les conduit aux offices et dirige leurs récréations. Enfin, elle soigne les malades, elle visite et console les pauvres ; sa vie de sacrifice et de dévouement la fait respecter de tous. On ne compte pas moins de 1000 à 1200 béates dans le Velay. D'après la statistique de M. Duruy en 1864, « il existait dans 229 communes de la Haute-Loire des écoles charitables (art. 29 de la loi du 15 mars 1850) tenues par des *béates*. » (Détails intéressants dans une notice de M. Dunglas, *Education*, 1854, p. 15 et 45.)

[L. Maggiolo.]

BEAU. — V. *Esthétique* (éducation).

BEAUJOUR (Louis-Félix, baron DE). — Né en Provence en 1765, mort en 1836.

Nous n'avons pas à suivre ici ni la carrière diplomatique, ni la vie politique de F. de Beaujour. Mais nous devons du moins insister sur le caractère général de sa vie, qui fut l'amour de l'humanité, ou, ce qui n'est qu'un autre nom du même sentiment, la passion du progrès dans les mœurs et dans les institutions. Son caractère et son esprit se peignent bien dans cette phrase de sa *Théorie des Gouvernements :* « Je n'ai voulu ni décrier les rois pour

flatter les peuples, ni décrier les peuples pour flatter les rois, parce que, content de mon sort, je n'ai jamais ambitionné ni la faveur des uns, ni celle des autres ; mais j'ai toujours désiré l'estime des gens de bien, dans quelque rang de la société qu'ils soient placés. »

Nommé, en 1831, presque en même temps, représentant de Marseille à la Chambre des députés et membre de l'Institut (classe des sciences morales et politiques), il reconnaît ce double honneur par la fondation de deux prix quinquennaux de 5 000 francs : l'un devait être décerné par l'académie de Marseille au meilleur ouvrage sur le commerce de cette ville ; l'autre, à décerner, après concours, par l'Académie des sciences morales et politiques, en faveur d'un ouvrage se rapportant à ce programme général : « Quels sont les meilleurs moyens de prévenir la misère dans les divers pays, mais plus particulièrement en France ; et, là où l'on n'a pu la prévenir, quels sont les meilleurs moyens de la soulager ? » Interprétant dignement les intentions du généreux et intelligent fondateur, l'Académie, après avoir couronné des œuvres se rapportant directement à la question du paupérisme, a jugé que parmi les « meilleurs moyens de prévenir la misère », il n'en est pas de plus direct que l'éducation en général, que l'instruction du peuple en particulier ; aussi a-t-elle, à plusieurs reprises, proposé, pour le « prix Beaujour », des sujets qui appartiennent absolument à notre domaine. Tels sont les suivants :

Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la moralité des classes pauvres (1848) ; rapport de M. Giraud (*Mémoires de l'Institut*, t. VI, 449).

Du rôle de la famille dans l'éducation (1856) ; rapport de M. Guizot, (t. X, 476).

Manuel de morale et d'économie politique à l'usage des classes ouvrières (1857) ; rapport de M. de Broglie (t. X, 845).

Influence de l'éducation sur la moralité et le bien-être des classes laborieuses (1867) ; rapport de M. Jules Simon (t. XIII, 260).

L'Académie a proposé, pour le concours de 1879, le sujet suivant : « Histoire des établissements de charité, avant et depuis 1789, en France. »

BEAUMONT (Mme Leprince de). — V. *Leprince de Beaumont*.

BEAUPRÉ (Louis-Denis DE BOUIN DE). — Né à Poitiers en 1811, mort à Boulogne-sur-Seine, 23 octobre 1877. M. de Beaupré s'était fait connaître au point de vue qui seul nous occupe dans ce livre, d'abord par des ouvrages consacrés à la vulgarisation des sciences et de l'histoire, ensuite par son *Livre des délégués des conseils départementaux* (1869), solide étude administrative sur l'organisation et les attributions des délégués (V. *Délégué cantonal*) enfin et surtout par l'activité et le dévoûment infatigable qu'il mit pendant de longues années au service des sociétés d'enseignement et d'éducation, de l'Association polytechnique, dont il était vice-président, des sociétés protectrices des animaux et d'une foule d'œuvres utiles, depuis l'introduction de la méthode Frœbel, jusqu'à l'œuvre des libérées de Saint-Lazare.

BEBIAN. — Bébian (Roch-Ambroise-Auguste), né le 4 août 1789 à la Pointe-à-Pitre (Guadeloupe), et fils d'un négociant qui se remaria en 1800, fut envoyé en France et confié à l'abbé Sicard. Le célèbre instituteur le présenta aux fonts baptismaux et le mit en pension chez M. l'abbé Jauffret, depuis directeur de l'école impériale des sourds-muets de Saint-Pétersbourg. Bébian termina ses études au lycée Charlemagne, et fut couronné au concours général en 1806 et en 1807.

A sa sortie du lycée, il s'installa provisoirement auprès de son parrain. Il montra bientôt une tendance prononcée pour l'étude des procédés d'instruction des sourds-muets ; il fréquenta les classes et s'attacha au plus capable des élèves de Sicard, Laurent Clerc, sourd-muet, qui fut d'abord répétiteur à l'école de Paris et devint ensuite chef d'une institution de sourds-muets à Hartford, dans le Connecticut (États-Unis).

Bébian fut nommé successivement professeur et censeur des études à l'Institution des sourds-muets de Paris. Comme il avait fait une analyse approfondie du langage des signes, il corrigea ce qui lui parut inexact ou vicieux, et dès ce moment les gestes acquirent une correction et une étendue qui répondaient à tous les besoins de l'intelligence des sourds-muets.

En 1817, il publia son premier ouvrage : *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel, ou introduction à une classification naturelle des idées avec leurs signes propres.*

En 1819, il prit part au concours ouvert par la Société royale académique des sciences de Paris pour l'éloge de l'abbé de l'Épée, et remporta le prix.

Après la mort de l'abbé Sicard (1822), Bébian rédigea un *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets* (2 vol. in-8°). Ce travail fut adopté par le conseil d'administration en 1827, et fixa les vrais principes de l'enseignement à l'Institution des sourds-muets de Paris.

Il quitta l'établissement à la suite d'une discussion sur un fait d'ordre intérieur et publia divers travaux se rattachant à l'instruction primaire : *Journal de l'instruction des sourds-muets et des aveugles ; — Lecture instantanée, ou méthode pour apprendre à lire sans épeler ; — Mimographie ou essais d'écriture mimique* (1824) ; — *L'Education des sourds-muets mise à la portée des instituteurs primaires et de tous les parents ; méthode nouvelle pour apprendre les langues sans traduction.*

Bébian refusa la direction de l'Institution impériale des sourds-muets de Saint-Péterbourg et celle de l'Institution de New-York. Il fonda en 1826 une école de sourds-muets au boulevard Montparnasse.

En 1832, après le décès de M. l'abbé Huby, élève de l'abbé de l'Épée et directeur d'une école de sourds-muets à Rouen, le maire de cette ville pria l'administration supérieure de désigner un maître capable de diriger cette école. Bébian fut envoyé à Rouen. Mais, en 1834, l'état de sa santé l'obligea à abandonner ce poste,

Dans l'espoir de rétablir sa santé au pays natal, il partit pour la Pointe-à-Pitre avec sa famille ; il y fonda une école mutuelle qui comptait 300 élèves de couleur. Peu de temps après, une longue maladie emporta son fils, et lui-même mourut, âgé de cinquante ans, le 24 février 1839, laissant dans la détresse sa veuve, petite-fille de Barnave.

[Martin Etcheverry.]

BÈDE (le vénérable). — Né à Wearmouth, diocèse de Durham en Angleterre, vers 677, mort en 735. On peut le considérer comme le premier instituteur de l'Angleterre ou plutôt comme le doyen des instituteurs du monde moderne. Par sa piété, ses vertus, sa science universelle, il mérita l'admiration de tous ; de nombreux et illustres disciples se formèrent à son école. Il ne s'enferma pas exclusivement dans la théologie, il s'appliqua particulièrement à étudier, à compiler, à copier, à abréger les écrits des anciens ; il a laissé des travaux considérables qui embrassent toutes les sciences connues de son temps, depuis l'orthographe (un répertoire des mots usuels) jusqu'à l'histoire ecclésiastique de l'Angleterre. Les ouvrages de Bède furent pendant des siècles toute la bibliothèque des maîtres et des élèves ; ses méthodes, ses traités furent suivis et adoptés partout ; on en trouve de

nombreux manuscrits dans les bibliothèques des monastères et des évêchés, en Italie, en Allemagne, en Angleterre et en France. (Notamment à Saint-Bertin, à Chartres, à Rouen, à Bobbio en Lombardie, à Saint-Amand, à Saint-Gall.)

Les œuvres complètes de Bède ont été publiées à Paris, en 1554, 3 vol. in-fol. [L. Maggiolo.]

BÉGAIEMENT. — Difficulté de parler qui se manifeste, soit par la répétition convulsive de certaines syllabes, soit par une suppression plus ou moins complète de la voix. Le bégaiement est beaucoup plus fréquent chez les enfants que chez les adultes, chez les hommes que chez les femmes.

Cette infirmité a des causes prédisposantes (le tempérament, l'hérédité, l'état cérébral) et des causes occasionnelles, les unes physiques (maladies des petits enfants, insolations, brusques impressions climatériques, race, idiome), les autres morales (telles que la frayeur violente, contraintes prolongées, quelquefois l'imitation, l'isolement, la timidité, etc.). Les variétés du bégaiement sont fort nombreuses et donnent lieu à des classifications aussi compliquées qu'inutiles. On admet cependant généralement les bégaiements *inspiré, expiré* et *mixte*, selon que l'embarras se produit pendant l'inspiration, l'expiration, ou alternativement dans l'un et l'autre de ces actes.

Le bégaiement *congénital* ou de naissance se manifeste avec les premiers mots de l'enfant; le bégaiement *accidentel* apparaît de 3 à 6 ans, rarement après 12. Cette infirmité disparaît quelquefois d'elle-même, de 5 à 10 ans; mais le plus souvent elle persiste et devient pour le sujet une condition d'infériorité fort grande, aussi préjudiciable dans l'école que dans le monde. Il faut donc y porter remède au plus tôt.

« Le bégaiement *très prononcé* rend impropre au service militaire actif ou armé; le bégaiement, quand il n'est pas excessif, permet de placer l'appelé dans le service auxiliaire. » (Circulaire ministérielle du 3 avril 1873.) Le cas d'exemption du service militaire pour cause de bégaiement coûte chaque année près de 1000 hommes à l'armée active.

Cette infirmité, plus répandue qu'on ne se l'imagine, se constate plus fréquemment au midi de la France qu'au nord. Le nord-est est le plus épargné; le sud-est le plus maltraité. En relevant depuis une vingtaine d'années dans les procès-verbaux des conseils de révision le nombre d'exemptions pour cause de bégaiement, M. Chervin en a trouvé le maximum dans les départements de la Haute-Savoie, de la Drôme, du Gard, de Vaucluse, des Basses-Alpes, des Bouches-du-Rhône, du Var, du Lot-et-Garonne, du Lot et du Cantal. Il a remarqué aussi que les villes comptent deux ou trois fois moins de bègues que les campagnes, toutes proportions gardées.

Les chirurgiens modernes ont tenté la guérison du bégaiement par diverses opérations : les Allemands ont voulu raccourcir la langue (Dieffenbach) au moyen de l'excision d'une pièce triangulaire ; les Français ont voulu l'allonger (Bonnet) en coupant certains muscles; enfin les Anglais ont imaginé l'ablation des amygdales et de la luette (Yearsley). Ces tentatives, énergiquement blâmées et combattues par Gerdy, sont aujourd'hui complétement abandonnées. On arrive aujourd'hui à combattre le bégaiement sans opération chirurgicale.

Pour faire l'historique des méthodes suivies en vue de corriger cette infirmité, il faudrait remonter jusqu'à l'exemple de Démosthènes qui est resté légendaire. On sait que le jeune Athénien qui devait plus tard être proclamé le prince des orateurs grecs, parlait fort difficilement, qu'il vainquit le bégaiement par deux sortes d'exercices poursuivis avec persévérance. D'une part il s'habituait à déclamer avec quelques petits cailloux dans la bouche, de l'autre, il suivait les cours de diction de son professeur Satyrus. On peut voir dans cet exemple le point de départ des deux méthodes encore aujourd'hui en concurrence: l'une qui emploie divers procédés de redressement *mécanique* et dont les partisans les plus connus sont : Itard, Malbouche, Serres, Colombat, Becquerel; l'autre qui n'a foi qu'en des moyens *éducatifs :* elle est conseillée par Dupuytren, Rullier, Voisin, Cormac, Arnott et Chervin.

Il existe à Paris depuis 1867 une *Institution des bègues*, subventionnée par la ville de Paris. Elle a été fondée par M. Chervin aîné, ancien instituteur du Rhône, avec le concours du Ministre de l'instruction publique. M. Chervin, à ses débuts dans la carrière de l'enseignement, en 1844, ayant rencontré parmi ses élèves un pauvre enfant bègue, entreprit de le guérir par des exercices méthodiques de langage. Il réussit au delà de ses espérances dans cette difficile entreprise. Il renouvela ses expériences à Lyon et à Paris, et depuis lors il se consacra entièrement à cette éducation des bègues avec son frère Amédée, ancien élève de l'école normale de Cluny, et son fils, le Dr Arthur Chervin. Aujourd'hui l'Institution des bègues de Paris compte chaque année 150 élèves, qui suivent les cours pendant 3 semaines. On s'occupe de corriger, outre le bégaiement proprement dit, tous les défauts de prononciation.

Les élèves sont internes ou externes à volonté et les cours sont professés en français, anglais, italien, espagnol. Cette institution compte des succursales à Lyon, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Lille, subventionnées par les conseils généraux et municipaux, et dirigées par MM. Chervin. Londres, Bruxelles, Saint-Pétersbourg, Rome et Madrid ont des établissements analogues.

La plupart des établissements de sourds-muets reçoivent quelques bègues qui sont traités par une méthode mécanique. Ainsi à Paris un *cours d'orthophonie* est professé à l'institution nationale des sourds-muets, depuis 1868, par M. Colombat. — (V. *Prononciation.*)

BÈGUES (Institution des). — V. *Bégaiement.*

BELGIQUE. — 1. Aperçu historique. — L'histoire de l'enseignement populaire en Belgique présente, à divers titres, un très vif intérêt; elle marque à certains égards les grandes étapes de la civilisation, en même temps que le progrès et le développement des institutions politiques.

Avant la conquête romaine, les *Druides*, seuls dépositaires de la science, en empêchent la diffusion parmi les classes inférieures. Sous la *domination romaine* s'ouvrent des écoles municipales, dont le but est, en réalité, de faire passer dans les mœurs des vaincus, avec la religion et la langue des vainqueurs, l'esprit de soumission. Mais, insensiblement, le *christianisme*, émergeant de la Rome païenne, se propage, et, au moment où la force matérielle, représentée par les barbares venus du Nord, semble devoir tout envahir et tout dominer, cette force elle-même est subjuguée par la puissance morale qui constitue la religion nouvelle. C'est sur le sol belge, aux confins des races gallo-romaines et des races teutoniques, que s'opère le premier baptême des nations barbares; c'est sur le sol belge que *saint Remy* et *Clovis* signent le contrat d'où devait sortir la société moderne et ses institutions. Dès ce moment il y a un peuple. A ce peuple l'église ouvre des écoles : les catéchèses, les séminaires, les écoles épiscopales et les modestes écoles presbytérales ou petites écoles, d'où naquirent plus tard les écoles paroissiales et communales. Les enfants sont admis dès l'âge de sept ans, sans distinction de naissance et sans rétribution. C'est aussi l'époque des

grands prédicateurs Monulf de Tongres, Eleuthère et Médard de Tournay, Willibrod, Boniface, Éloi, Amand, l'*apôtre des Flandres*.

Survient une effroyable tourmente. L'aristocratie militaire des leudes domine à la fois la royauté et l'Église. Durant plus d'un siècle, la science et l'enseignement ne trouvent d'abri qu'au sein des monastères. Mais *Charlemagne* apparaît. Il s'applique à dissiper les ténèbres. Issu des maires du palais dont les noms mêmes rappellent l'origine belge, il personnifie l'*alliance de l'Église et de l'État* et imprime ce caractère à la direction des écoles, grandes et petites, qui, sous son règne et celui de son fils, se propagent, même dans les campagnes. Le diocèse de Liége possédait déjà des écoles assez nombreuses vers le milieu du IXe siècle. Le clergé emploie tous ses soins à les faire prospérer; il autorise même l'ouverture d'écoles libres; les maîtres n'ont point de licence à payer. Les écoles se multiplient, surtout celles des abbayes et des monastères. L'inspection et la direction locales sont confiées à des *écolâtres*. Aux Xe et XIe siècles, on comptait parmi les écoles les plus renommées celles de Liége, foyer principal de l'instruction dans le pays; celles de Lobbes, de Stavelot, de Saint-Trond, de Saint-Hubert, de Waulsort, de Brogne, de Gembloux, etc., toutes dans les contrées voisines de la Meuse. Il existait aussi de nombreuses écoles dans la Flandre. On citait notamment celles des monastères de Saint-Bavon et de Saint-Pierre à Gand, et celle de Thourout, qui fournit des professeurs d'agriculture et d'industrie à l'Allemagne. Les écoles publiques du diocèse de Tournay rivalisaient avec celles de Liége.

Avec les croisades, le servage disparaît; les communes s'affranchissent, Gand, Ypres, Anvers, Bruxelles, proclament la *liberté d'enseignement* : « Quiconque en a la volonté, la capacité et les moyens, peut tenir école de plein droit (XIIe siècle). » A côté des écoles cathédrales et chapitrales s'ouvrent des écoles indépendantes. Les *maîtres d'école* font partie des corporations ou *ghildes*. En même temps le pouvoir civil reprend sa part d'autorité. Entre l'État, le clergé et l'initiative privée s'établit une concurrence des plus favorables à l'enseignement. On voit prospérer à la fois les écoles communales, paroissiales, presbytérales et chapitrales, en même temps que les écoles libres et plus tard les établissements renommés des *Hiéronymites* * ou *Frères de la vie commune*, ainsi que les *Chambres de rhétorique*, institutions toutes populaires.

A la fin du moyen âge, à côté d'une immense prospérité matérielle, la Belgique voit l'instruction du peuple acquérir un développement considérable, facilité d'ailleurs par la découverte de l'imprimerie. D'après les témoignages les plus dignes de foi, « il est rare de trouver même un villageois, qui ne sache au moins lire et écrire. » En outre, la plupart des Flamands parlent généralement plusieurs langues.

Mais au siècle de la Renaissance succède celui de la Réforme : la grande lutte commence. Charles-Quint et Philippe II lancent contre les réformateurs leurs sanglants édits. En même temps disparaissent la plupart des écoles élémentaires; il leur est substitué des *écoles dominicales*, où l'enseignement se borne au catéchisme. Leur fréquentation est *obligatoire*. Les parents, tuteurs ou maîtres qui n'y envoient pas leurs *enfants et domestiques* sont punis d'amendes et d'emprisonnement et ensuite expulsés de la ville ou du village. Les instituteurs sont tenus de prêter serment à l'Église romaine. Quant aux écoles du second degré elles sont généralement dirigées par des corporations religieuses. Sous Albert et Isabelle les Jésuites possèdent à eux seuls trois cents colléges. Pendant plus d'un siècle et demi sous la domination espagnole, tout l'enseignement est exclusivement soumis aux décrets du concile de Trente et à ceux des synodes, appuyés des édits confirmatifs de l'autorité civile. — C'est seulement sous le régime autrichien, à l'avénement de Marie-Thérèse, que l'État reprend la direction de l'enseignement, auquel il imprime un caractère laïque, très accentué sous Joseph II. Les Jésuites sont expulsés, les autres corporations religieuses supprimées. Il est institué un *fonds spécial*, alimenté par le produit de la vente de leurs biens et destiné à subventionner les établissements d'instruction. De nouvelles écoles s'ouvrent dans les villes et dans les campagnes. Bruxelles compte alors 49 écoles primaires distribuées par quartiers, dont 23 pour les garçons et 26 pour les filles. Il y est aussi créé une *école normale de l'État* (1787), avec des professeurs, un directeur et un inspecteur général laïques. D'autres villes doivent aussi devenir le siége d'établissements semblables. Mais, après s'être attiré par ses réformes l'animadversion des *catholiques*, Joseph II soulève aussi le mécontentement des *libéraux* par ses actes arbitraires en opposition avec les libertés publiques. Les partis se soulèvent et s'allient; la déchéance de Joseph II est prononcée.

Peu de temps après éclate la *Révolution française*. La Constitution de l'an III, à laquelle la Belgique est soumise après son incorporation à la France, permet aux particuliers de créer des établissements particuliers d'instruction; seulement, ce retour vers la liberté d'enseignement n'est qu'éphémère : des décrets de l'an VI, qui rendent l'*instruction obligatoire*, soumettent les établissements privés à la surveillance des autorités publiques. Ces dispositions restent infructueuses, et l'*Université impériale*, créée peu de temps après, demeure sans effet utile pour l'enseignement primaire, objet qui du reste préoccupe le moins Napoléon. — Aussi l'instruction élémentaire est-elle dans une situation déplorable au moment où la Belgique, toujours ballottée, est annexée au royaume des Pays-Bas.

Le gouvernement, secondé par des *sociétés d'encouragement* organisées sous son patronage, s'efforce d'améliorer cet état de choses et de multiplier les écoles, soumises au régime de la loi hollandaise de 1806. De 1817 à 1828, près de 2000 bâtiments d'école sont construits ou réparés; 1977 instituteurs et 168 institutrices sont brevetés; le nombre des élèves monte de 153 000 à 248 000 et, deux ans après, à 293 000. — Malheureusement encore la politique d'absorption adoptée par le roi Guillaume ne tarde pas à soulever un mécontentement semblable à beaucoup d'égards, à celui qui s'était produit sous Joseph II; catholiques et libéraux se soulèvent dans un intérêt commun, et de leur *union*, formée en 1829, sort la révolution de 1830, qui proclame à la fois l'*indépendance* de peuple belge et la *liberté* absolue de l'enseignement. Aux termes de l'art. 17 de la Constitution : « L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi. » Ainsi, pour les particuliers, pour le clergé, pour les associations laïques ou religieuses, pour tous enfin, liberté absolue, tandis que pour l'État l'enseignement est limité par des lois spéciales. En attendant le vote de ces lois, l'État se trouve sans autorité directe. Une réaction s'est manifestée contre toutes les écoles publiques créées par l'administration hollandaise et, par suite, un certain nombre ne tardent pas à disparaître, tandis qu'au contraire les écoles privées, dont fort peu présentent les garanties désirables, se multiplient de toutes parts. De 487 ces dernières s'élèvent bientôt à 2769, tandis que le nombre des élèves, qui en 1826 était en moyenne de 246 par école, tombe en 1835 à 55 seulement. Celles de ces écoles que dirigent des laïques tombent bientôt pour la plupart;

au contraire les écoles des corporations religieuses : écoles primaires, colléges, écoles moyennes, écoles normales, ne cessent de se multiplier et de prospérer. Telle était la situation au moment où fut présenté aux Chambres le projet de loi organique de l'enseignement primaire.

II. Enseignement primaire. — La loi présentée par M. J. B. Nothomb, chef du cabinet mixte qui s'était donné pour mission de concilier les deux partis dominants en Belgique, a été promulguée sous la date du 23 septembre 1842, douze ans après le soulèvement qui a amené la proclamation de l'indépendance nationale. Le principe de la loi est une transaction entre ces partis qui se disputaient l'enseignement. Comme on vient de le voir, les catholiques avaient su mettre mieux à profit la liberté d'enseignement; ils avaient créé de nombreuses écoles, la plupart dirigées par des corporations et inspirant généralement aux familles plus de confiance que les écoles laïques, publiques ou libres, organisées par les communes ou les particuliers : si bien qu'elles s'étaient soutenues et multipliées, tandis que les autres n'avaient guère pu se maintenir. Les évêques avaient même établi, dans la plupart des provinces, des écoles normales subventionnées, dirigées et inspectées par eux et leurs délégués. C'était donc une organisation complète, d'autant plus que le clergé possédait en outre de nombreux établissements d'enseignement secondaire. A part quelques écoles libres et certaines écoles communales qui n'avaient généralement ni une organisation, ni un programme bien défini, non plus que certains colléges communaux, les libéraux n'avaient en réalité rien organisé, l'instruction publique laissait à peu près tout à désirer. Il fallait donc, à moins d'engager une concurrence que n'eussent probablement pu soutenir ni les particuliers ni l'État, tenir compte des circonstances et entrer dans la voie transactionnelle indiquée par le projet du gouvernement. La grande majorité des libéraux eux-mêmes tenait d'ailleurs essentiellement à ce que l'*instruction religieuse* fît partie intégrante du programme des écoles primaires. D'accord avec M. Ch. Rogier, l'un des vétérans actuels du parti, et qui, comme ministre, déposa en 1850 le projet d'organisation de l'enseignement moyen ils pensèrent que la loi, « appliquée libéralement, » pouvait « produire beaucoup de bien. » Ainsi fut votée, avec satisfaction par les catholiques, mais non sans une certaine hésitation dans le camp libéral, la loi qui depuis trente-cinq ans régit l'enseignement primaire en Belgique. Elle n'en réunit pas moins l'unanimité moins trois voix à la Chambre des représentants et l'unanimité complète au Sénat.

Depuis un certain nombre d'années cependant, l'opposition à la loi de 1842 s'est accentuée au sein du parti libéral, sans arriver jusqu'ici à la certitude de compter, même dans son sein, une majorité suffisante pour en obtenir la révision. Dans l'exposé rapide des dispositions de cette loi et de leur application, nous allons indiquer celles contre lesquelles s'élève l'opposition libérale. — L'enseignement primaire est communal ou libre. Les écoles libres échappent à toute intervention préventive de l'autorité publique ; quant à l'enseignement *communal*, la loi elle-même détermine dans quelle mesure l'État peut et doit intervenir. C'est aux députations permanentes des conseils provinciaux que, dans la plupart des cas, est confié le soin de statuer, sauf recours au roi, à l'égard de certaines résolutions de l'autorité communale. Il doit y avoir dans chaque commune au moins une école primaire, établie dans un local convenable. La commune peut être dispensée d'établir elle-même des écoles si elle adopte pour en tenir lieu des écoles privées (V. *Adoption d'écoles*). C'est là une des principales dispositions transactionnelles. Or les libéraux disent que l'école communale doit être la règle et l'école adoptée ou libre l'exception, tandis que les catholiques soutiennent le contraire. En fait, le nombre des *écoles adoptées* a diminué de plus de moitié depuis 1845: elles ne comptent plus que 67 955 élèves, tandis que les écoles *communales* (au nombre de 4157 au lieu de 2 073 en 1843) ont actuellement près de 500 000 élèves (489 168). Quant aux écoles privées entièrement *libres*, qui en 1845 étaient au nombre de 1,863 et comptaient 99 772 élèves, il ne s'en trouvait plus en 1875 que 958, avec 92 320 élèves, bien que le nombre des enfants en âge d'école (7 à 14 ans) ait augmenté d'un cinquième. Les écoles privées, adoptées ou entièrement libres, sont principalement des écoles de filles.

Aux termes de la loi, l'enseignement primaire comprend *nécessairement :* la *religion* et la *morale*, la lecture, l'écriture, le système légal des poids et mesures, les éléments du calcul, et, suivant les besoins des localités, les éléments de la langue française, de la langue flamande ou de la langue allemande. L'enseignement de la religion et de la morale est donné *sous la direction des ministres du culte professé par la majorité des élèves de l'école*, et, en vertu des instructions épiscopales, homologuées par l'autorité civile, c'est l'instituteur qui est chargé de cet enseignement, donné pendant la première et la dernière demi-heure de la classe. Les enfants qui n'appartiennent pas à la communion religieuse en majorité dans l'école, sont dispensés d'assister à cet enseignement et les *ministres du même culte* ont seuls et en tout temps le droit de visiter l'école, à l'exclusion des ministres d'un autre culte, disposition contre laquelle réclame spécialement la communion israélite. En outre, l'école, qu'elle soit communale ou adoptée, est soumise à une double *inspection civile* et *ecclésiastique*, limitée en droit à la sphère propre à chacune d'elles. La *commission centrale* de l'instruction primaire, composée des inspecteurs provinciaux réunis annuellement sous la présidence du ministre ou d'un vice-président, nommé par le roi, est chargée de l'examen des méthodes et des livres à approuver par le gouvernement, à l'exception des livres concernant la religion et la morale, qui sont approuvés par les chefs des cultes seuls. Les livres de lecture employés en même temps à l'enseignement de la religion et de la morale sont soumis à l'approbation commune du gouvernement et des chefs des cultes. Ces diverses dispositions, également transactionnelles, surtout celles qui permettent en tout temps la visite et l'inspection des écoles communales par le clergé local et les inspecteurs ecclésiastiques, sont celles qu'attaquent le plus vivement certains membres du parti libéral qui prétendent que le clergé abuse de cette position pour exercer sa pression sur l'enseignement en général et sur l'instituteur en particulier.

Les inspecteurs civils, provinciaux ou cantonaux, sont nommés par le roi. Le traitement des premiers varie de 4 500 à 7 000 francs (y compris des suppléments qui peuvent s'élever à 2 500 francs après vingt ans de fonctions). Ils reçoivent en outre une indemnité de 1 000 francs pour frais de bureau et des indemnités de frais de voyage. Chaque inspecteur provincial peut, sous l'approbation du ministre, déléguer des dames inspectrices pour les écoles de filles, les salles d'asile et les conférences. Les inspecteurs cantonaux, au nombre de cinquante-trois, sont nommés pour trois ans; ils jouissent d'indemnités fixes et casuelles, dont l'ensemble varie de 2 500 à 4 500 francs. L'inspection ecclésiastique s'exerce également à deux degrés pour le culte catholique. Il y a des inspecteurs diocésains (un par province) et des inspecteurs cantonaux. Les premiers reçoivent de l'État une indemnité annuelle de 3 000 francs ; les seconds, au nombre de 147 actuellement, reçoivent une indemnité prélevée

sur une allocation globale de 3 000 fr., accordée à chaque diocèse. L'inspection des écoles du culte protestant est exercée par un inspecteur général qui n'a pas de traitement. Il en est de même pour les écoles israélites. Les inspecteurs ecclésiastiques sont nommés par les chefs des cultes; le gouvernement donne acte de ces nominations.

Les instituteurs sont nommés par les conseils communaux, directement s'ils sont pourvus d'un diplôme légal, sinon avec autorisation préalable du gouvernement, qui, dans certains cas, peut aussi les nommer d'office. La commune, sauf approbation ultérieure par le gouvernement, peut suspendre l'instituteur avec ou sans privation de traltement. L'instituteur doit toujours être entendu. Le gouvernement peut seul le révoquer. L'instituteur communal est logé gratuitement et a la jouissance d'un jardin d'au moins dix ares; son revenu scolaire ne peut être inférieur à 1 000 fr. Tous les instituteurs publics sont tenus d'assister à des conférences trimestrielles, présidées par l'inspecteur provincial ou par l'inspecteur cantonal, et par l'inspecteur ecclésiastique en ce qui concerne la partie morale et religieuse. L'instituteur a droit à une pension calculée à raison d'autant de fois un cinquante-cinquième du traitement moyen des cinq dernières années qu'il a d'années de service, et payée à raison de deux cinquièmes par la commune, d'un cinquième par la province et de deux cinquièmes par l'État. Ils ne sont soumis de ce chef à aucune retenue ; mais ils doivent participer, au moyen de 3 à 4 p. 100 de leurs revenus, à une caisse spéciale de veuves et orphelins. Des concours annuels sont institués entre les écoles par canton.

Les frais du service ordinaire de l'école sont en principe à la charge de la commune, qui doit y consacrer le produit des fondations, donations et legs, l'allocation du bureau de bienfaisance pour l'instruction gratuite des enfants pauvres et une allocation prélevée sur le budget communal. En cas d'insuffisance de ces ressources, la province et l'État ensuite interviennent pour combler le déficit. Les frais du service ordinaire, qui n'étaient que de 1 899 552 francs en 1843, se sont élevés à 10 845 550 fr. en 1874. Quant à la somme totale des dépenses faites en faveur des écoles primaires, elles étaient de 2 651 639 fr. en 1843 ; elles ont atteint, en 1874, la somme de 19 320 017 fr. Cette somme se décompose ainsi qu'il suit : Encaisses, 268 748 ; rétributions des élèves solvables, 1 620 350; bienfaisance publique et privée, 503 293 ; budgets communaux, 6 501 821 ; budgets provinciaux, 1 846 479 ; État, 8 399 326.

Il a été alloué en outre par la loi du 14 août 1873 un crédit spécial de *vingt millions* pour la construction et l'ameublement de bâtiments scolaires, et par la loi du 4 juin 1878 un nouveau crédit de *six millions* pour le même objet. Les dépenses de cette catégorie sont réglées par des dispositions spéciales qui les répartissent entre la commune, la province et l'État. Aucune école ne peut obtenir ou conserver une allocation sur une caisse publique si elle ne se soumet à l'inspection. Les prescriptions de la loi sont aussi appliquées à l'instruction des filles. Conjointement avec les subsides des provinces et des communes, une partie du crédit alloué annuellement au budget de l'État en faveur de l'instruction primaire est destinée spécialement à encourager l'établissement de *salles d'asile* ou *écoles gardiennes* (ou *jardins d'enfants*, système Frœbel), principalement dans les cités populeuses et les centres manufacturiers ; à favoriser les *écoles du soir et du dimanche* pour les *adultes* ; à propager les écoles connues sous le nom d'*ateliers de charité* et *d'apprentissage*. Il y a un millier d'écoles gardiennes (929) qui reçoivent environ 100 000 enfants (97 382) au-dessous de sept ans. Le soin d'établir des écoles d'adultes, distinctes pour chaque sexe, est laissé aux conseils communaux, comme aussi de décider si la religion y sera enseignée. Les cours sont gratuits ; les instituteurs primaires en sont ordinairement chargés : ils reçoivent de ce chef une rétribution spéciale. Des concours obligatoires ont lieu annuellement par canton. Le nombre des écoles d'adultes est actuellement de 2 615, fréquentées par 204 673 jeunes gens. Quant aux ateliers de charité et écoles d'apprentissage, dont le nom indique la destination, ils sont au nombre de 430, dont 204 soumis à l'inspection comptent 10 867 élèves, et 226 entièrement libres en ont 11 314, en tout 22 181 élèves, dont 20 000 (19 974) filles. Il y a aussi des *écoles dentellières*, des *ouvroirs*, des *écoles de manufactures ;* mais la plupart de ces établissements n'appartiennent guère à l'enseignement primaire que de nom ; on y exploite le travail de l'enfant, souvent sans donner à celui-ci le moindre enseignement littéraire. Il y a là, comme dans les mines, les usines, etc., un abus criant à réprimer. Le département de la justice compte aussi divers établissements d'instruction primaire, visités par les inspecteurs en conformité de la loi : ce sont les *écoles des prisons*, des *hospices* et des *dépôts de mendicité*. Il y en a en tout 96, qui comptent 6 353 élèves.

L'*école de réforme* de Ruysselede, pour garçons, et celle de Beernem, pour filles, sont de véritables modèles d'*écoles professionnelles*. L'école de Ruysselede comprend une section d'*élèves mousses*. Il existe aussi divers établissements militaires, tels qu'*écoles d'enfants de troupe*, *écoles régimentaires*, etc., dont nous parlerons plus loin.

Tous les trois ans, un rapport sur l'enseignement primaire est présenté à la législature.

III. Enseignement moyen. — La loi organique de l'enseignement moyen, présentée aux chambres par M. Charles Rogier, ministre de l'Intérieur, membre du cabinet libéral du 12 août 1847, a été promulguée sous la date du 1er juin 1850, huit ans après la loi de l'enseignement primaire et vingt ans après la révolution. Aux termes de cette loi, l'instruction moyenne comprend l'enseignement religieux ; mais, bien différente en cela de la loi organique de l'enseignement primaire, elle se borne à déclarer que les ministres des cultes « seront *invités* à donner ou à surveiller cet enseignement dans les établissements soumis au régime de la loi ». De là l'hostilité des catholiques, qui, lors du vote du projet, s'est manifestée par 27 voix opposantes et 4 abstentions sur 103 votants à la Chambre, et par 19 voix et 1 abstention sur 52 votants au Sénat. En conformité de la loi, le gouvernement demanda peu de temps après aux chefs diocésains leur concours par mesure générale dans tous les établissements dirigés par l'État. Les principes d'un arrangement furent longuement discutés de part et d'autre ; mais une grande divergence existant au sujet de la loi et de la manière d'en appliquer les dispositions relatives à l'enseignement religieux, les négociations ne purent aboutir. Plus tard un chapitre spécial à cet enseignement, ayant été introduit dans le règlement d'ordre intérieur de l'athénée d'Anvers, fut pris pour base d'un arrangement connu sous le nom de *Convention d'Anvers* et qui, approuvé par arrêté royal du 5 avril 1854, a pu être appliqué successivement à d'autres établissements.

Tous les établissements d'instruction moyenne organisés par le gouvernement, les provinces ou les communes sont soumis au régime de la loi. Ceux du gouvernement sont de deux degrés : les écoles moyennes supérieures ou *athénées royaux* et les écoles moyennes inférieures ou *écoles moyennes de l'État*. Les établissements provinciaux ou communaux portent la dénomination de *colléges* ou d'*écoles moyennes provinciales* ou *com-*

munales; ils peuvent être subventionnés par le gouvernement ; tous doivent se conformer notamment aux dispositions de la loi qui prescrivent l'enseignement religieux et qui exigent que les professeurs soient diplômés en qualité d'*agrégés* de l'enseignenement moyen du premier ou du second degré. Les communes et les provinces ne peuvent *déléguer à un tiers*, en tout ou en partie, l'autorité que *les lois* leur confèrent sur leurs établissements d'instruction moyenne; mais la commune qui n'a ni athénée, ni collége peut, avec l'autorisation du roi, la députation permanente entendue, accorder, pour un terme de dix ans au plus, son patronage à un établissement privé.

La direction des athénées et des écoles moyennes de l'État appartient au gouvernement, qui y nomme le personnel ; il y exerce la surveillance par l'intermédiaire des inspecteurs et d'un *bureau administratif*. Il y a un *inspecteur général* (traitement maximum 7,000 fr.) et deux *inspecteurs* (traitement maximum 6,000 fr.). Les bureaux administratifs sont composés du collége échevinal et de quatre ou six membres nommés par le gouvernement sur une liste double de candidats présentés par le conseil communal, dont la moitié au moins prise en dehors du conseil. Le chef de l'athénée se nomme *préfet ;* celui de l'école moyenne, *directeur*. Un secrétaire-trésorier est chargé des écritures du bureau et de la comptabilité. Les membres enseignants jouissent d'un traitement fixe et d'un casuel. La commune fournit le local et le mobilier nécessaire, ainsi qu'une subvention annuelle.

L'enseignement dans les athénées est divisé en *enseignement des humanités* et en *enscignement professionnel ;* celui-ci comprend une *section scientifique* (enseignement préparatoire aux écoles appliquées ou spéciales), et une *section industrielle et commerciale*. Le cours d'études est de six années dans les athénées, plus une *classe préparatoire* ou septième. Il est de trois années dans les écoles moyennes auxquelles sont annexées des *sections préparatoires*, véritables écoles primaires confiées à des instituteurs diplômés.

Un *conseil de perfectionnement*, sous la présidence du ministre de l'intérieur ou de son délégué, est institué près de l'administration centralè.

Il y a 10 athénées, dont les sections des humanités comptent 1 211 élèves, les sections professionnelles 1 929 et les classes préparatoires 539. Les écoles moyennes de l'État sont au nombre de 50, fréquentées par 9 867 élèves, dont 6 719 dans les sections préparatoires. Il y a 17 colléges communaux, avec une population de 1453 élèves, 14 écoles moyennes communales subventionnées ayant une population de 2 173 élèves, et 3 écoles moyennes communales non subventionnées, comptant 1 326 élèves. Il y a 66 établissements du clergé, dont 45 sont dirigés par les évêques, 10 par des corporations religieuses et 11 par les jésuites ; il y a aussi 9 établissements non patronnés dirigés par des particuliers. Il n'existe aucun établissement provincial. Un concours général a lieu, chaque année, aux frais de l'État, entre tous les établissements d'instruction moyenne ; il est facultatif seulement pour les établissements privés. Les subsides accordés aux établissements en 1874 ont été pour les *athénées royaux :* État 472 151 fr. ; communes, 296 055 fr. ; pour les *écoles moyennes de l'Etat :* État, 410 874 fr. ; communes, 191 084 fr. ; *établissements communaux* des deux degrés : État, 193 092 fr. ; provinces, 8 400 fr. ; communes 286 962 fr. — Tous les trois ans un rapport sur l'état de l'enseignement moyen est présenté par le gouvernement à la législature.

La loi de 1850 n'est pas appliquée à l'instruction des filles. Toutefois, en vertu de la liberté d'enseignement, un certain nombre de villes ont organisé des *écoles moyennes communales de filles*, mais ces écoles ne peuvent obtenir des subsides de l'État ; le gouvernement ne subventionne que celles des écoles de l'espèce qui, sous le nom d'*écoles primaires à programme développé* ou *écoles primaires supérieures*, se soumettent à la double inspection et autres prescriptions de la loi organique de l'enseignement primaire.

IV. Enseignement normal. — Les lois organiques de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen ont prévu la création d'établissements destinés à former le personnel enseignant. Il y a : pour *instituteurs* quatre *écoles normales de l'État*, huit *écoles normales agréées*, dont une à Bruxelles et sept fondées et entretenues par les évêques, plus cinq *sections normales* annexées à des écoles moyennes ; pour *institutrices*, deux *écoles normales de l'État* et vingt-trois *écoles normales agréées ;* — pour les *professeurs de l'enseignement moyen*, deux *écoles normales du degré supérieur*, dont l'une pour les humanités, l'autre pour les sciences ; à l'école normale des humanités est annexée une *section spéciale de professeurs de langues modernes ;* il y a en outre des *cours normaux du degré inférieur* annexés à d'autres établissements. Il y a trois années d'études dans les écoles normales primaires, qui comptent actuellement 1199 élèves instituteurs et 1192 élèves institutrices. Les cours normaux d'enseignement moyen sont fréquentés par 45 élèves. Les bourses accordées par l'État sont de 200 fr. pour les études normales primaires, et de 500 fr. pour les écoles normales de l'enseignement moyen du degré supérieur. Il y a un inspecteur des écoles normales primaires et une inspectrice. Le traitement de l'inspecteur est de 5,500 fr. ; il peut, comme celui des inspecteurs provinciaux, être porté au moyen de suppléments successifs à 7,000 fr., après vingt ans de fonctions. L'inspecteur reçoit en outre 1,000 fr. d'indemnité de frais de bureau et des frais de voyage. L'inspectrice reçoit un traitement de 2,700 fr. et des indemnités de frais de voyage.

V. Institutions diverses. — *Établissements d'instruction dans l'armée.* — De grands efforts sont faits pour répandre l'instruction dans l'armée et suppléer ainsi le plus possible à la négligence des parents. Outre l'*Ecole militaire* et l'*Ecole de guerre* (établissements du degré supérieur ou d'application), il y a dans l'armée : 1° des *écoles pour les militaires illettrés*. L'existence de ces écoles et leur fréquentation sont *obligatoires* (loi de 1870, art. 107) ; l'instruction comprend la lecture, l'écriture et les quatre règles fondamentales du calcul ; 2° des *ecoles regimentaires*, où la durée des cours est de deux ans. Le programme comprend, outre l'enseignement élémentaire, l'étude de la langue française et de la langue flamande, le style, la géographie et l'histoire (programme limité), l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie (programme limité), l'administration et la tenue des livres, le dessin à vue, etc. ; 3° l'*école des enfants de troupe*, réservée aux fils de militaires et de fonctionnaires civils de l'armée. Les enfants y reçoivent, outre l'éducation religieuse, une instruction du degré moyen. Il y a quatre années d'études et un cours supérieur ; 4° des *écoles du soir* et des *cours particuliers pour sous-officiers*. Ces cours sont réglés de manière à former une organisation complète et graduée de l'enseignement nécessaire selon l'arme pour devenir officier ; 6° une *école spéciale de sous-officiers*, destinée également aux candidats sous-lieutenants, mais placée en dehors des régiments.

Établissements spéciaux. Pour les *sourds-muets*, il y a neuf instituts, dont un reçoit en outre les *aveugles*, et, pour les *bègues*, un institut dirigé par M. Chervin.

Il existe aussi en grand nombre dans toutes les provinces des *écoles* ou *sociétés de musique* subventionnées par le gouvernement, des *académies* ou *écoles de dessin*, organisées par les communes avec subvention de l'État ; enfin des sociétés pour

l'encouragement et le développement de l'enseignement populaire. — V. *Associations* et *Sociétés*. V. aussi *Périodiques*. [Léon Lebon.]

BELL (André). — Né en 1753 à Saint-Andrews (Écosse), mort le 27 janvier 1832. Il était ministre de l'Église anglicane; nommé, en 1789, chapelain du fort Saint-Georges, à Madras, il fut chargé de l'organisation de l'orphelinat militaire. En se promenant un jour dans la campagne, il rencontra des enfants hindous qui étudiaient sous la direction d'un de leurs camarades et écrivaient avec leurs doigts sur le sable. Ces enfants faisaient partie d'une école divisée en un certain nombre de groupes, chacun sous la conduite d'un élève. Cette rencontre fut pour Bell toute une révélation.

Après un examen attentif, il voulut transporter dans son école le procédé de lecture qu'il venait de voir à l'œuvre. On dit que ce fut le refus des sous-maîtres de s'y prêter qui lui donna l'idée de charger un petit garçon de huit ans, John Frisken, d'apprendre l'ABC à ses camarades. Le succès du jeune « moniteur » fit faire dans les autres classes de l'orphelinat des essais analogues, qui réussirent également. De 1791 à 1796, Bell appliqua et perfectionna son « *monitorial system.* »

Revenu en Angleterre en 1797, il voulut en faire connaître les résultats et publia en anglais : *Expériences sur l'éducation faites à l'asile de garçons à Madras*, Londres, 1798; et *Instructions pour la direction des écoles selon le système de Madras*, in-12 (1798). Ces deux ouvrages ne se vendirent pas, et Bell, voyant que son système n'était pas accepté, se retira dans une modeste demeure, semblant ne s'occuper qu'à jouir de la fortune qu'il avait acquise aux Indes. Les idées de Bell étaient oubliées, lorque le bruit se répandit qu'un jeune instituteur, nommé John Lancaster, obtenait des résultats merveilleux dans son école de Southwark par des procédés très analogues, sinon identiques à ceux du système de Madras. Bell, bientôt informé de l'éclatant succès de Lancaster, réclama la priorité de la découverte. Lancaster, qui dans sa première brochure en 1803 reconnaissait qu'il devait beaucoup au Dr Bell, n'en prétendait pas moins être l'auteur de l'idée : il n'avait connu, disait-il, les excellents procédés de Bell que lorsque son plan à lui était fort avancé. La querelle s'envenima; et, comme Lancaster était quaker et Bell anglican, les deux sectes prirent parti pour l'un ou l'autre de ces instituteurs, et chacune fonda des écoles suivant la nouvelle méthode ; l'instruction du plus grand nombre en profita, et le système prit une importance qu'on n'aurait pas soupçonnée. Le débat dura plusieurs années, il est assez difficile de le trancher. En dehors des églises rivales, l'opinion publique est restée, croyons-nous, dans le vrai, en désignant le nouveau système sous le nom de « Méthode de Bell et Lancaster ». L'Église anglicane, qui n'avait fait aucune attention aux idées de Bell tant qu'un intérêt confessionnel ne s'y était pas attaché, les soutint avec ardeur et créa en 1811 pour les propager la *National society*, rivale de la société dissidente protectrice des écoles lancastériennes. Bell fut mis à la tête des écoles anglicanes ainsi établies. Elles différaient peu des écoles lancastériennes, sauf que celles-ci admettaient des élèves de toutes les sectes et faisaient une plus large part aux exercices physiques; il fit quelque temps après un grand voyage en Europe pour y propager sa méthode et aussi pour s'instruire dans celles de Pestalozzi, de Fellenberg, etc. Et, à certains égards, il ne faut pas oublier que Bell avait beaucoup à apprendre. C'est lui qui écrivait dans ses *Expériences* cette phrase qu'on a souvent citée : « Nous ne devons pas demander que les enfants des pauvres soient instruits d'une manière dispendieuse, ni même qu'ils apprennent à écrire et à chiffrer : il suffit qu'ils sachent lire. » Resté maître de la situation quelques années après, par suite du départ de Lancaster pour l'Amérique, Bell consacra sa fortune à la création d'écoles gratuites pour les enfants pauvres. On estime qu'il ne dépensa pas moins de 3 millions pour cette œuvre de bienfaisance. Il fut enterré dans l'église de Westminster, sépulture réservée aux plus grands personnages d'Angleterre. Outre les ouvrages déjà cités, on a de lui : *Sermon préché à Lambeth sur l'éducation des pauvres, d'après un meilleur système*, in-8°; *École de Madras ou éléments de l'instruction primaire* in-8°.

Sans méconnaître les mérites du Dr Bell, il est permis d'ajouter qu'on aurait tort de le considérer d'une manière absolue comme l'introducteur de l'enseignement mutuel en Europe. Valentin Friedland, dit Trotzendorf, le pratiquait dans tous ses détails, au XVIe siècle, dans son école de Golberg (Silésie); il était établi à Athènes en 1675 : Guillet de Saint-Georges, en donne une description intéressante dans son livre : *Athènes ancienne et moderne;* Herbaut le suivait à la Pitié en 1747, et le chevalier Paulet le faisait prospérer à Paris : sous le règne de Louis XVI; sans compter que, dans sa partie essentielle, l'emploi d'élèves pour enseigner les autres, il fut pratiqué par Jacqueline Pascal, par Mme de Maintenon, par le P. de la Salle, par Tabourin, par Oberlin, enfin par Monge à l'École polytechnique en 1794. — V. *Mutuel* (*Enseignement*). [A. Demkès.]

Cf. Sur Bell et Lancaster, *Annales de l'éducation*, II, 63, et III, 618; sur le séjour de Bell à Paris, le *Journal de la Société pour l'instruction élémentaire*, 1816, p. 110, 200, 220, 356.

BEM (Joseph). — Général polonais, né à Tarnow (Gallicie) en 1795, mort le 10 décembre 1850. Nous n'avons pas à parler de sa vie militaire et politique, de sa participation aux insurrections de Pologne et de Hongrie, ni enfin de la résolution désespérée qui le détermina, après la déroute de Temeswar, à entrer dans l'armée turque et à embrasser l'islamisme dans l'espoir de lutter encore contre la Russie. C'est pendant l'intervalle des deux insurrections polonaises que, réfugié en France et tout entier à des travaux scientifiques, le général Bem imagina la *Méthode mnémonique franco-polonaise*, destinée à faciliter l'étude de la chronologie. Elle consiste à rattacher chaque année d'un siècle à l'une des 100 cases du damier polonais. Ce procédé, dont la première idée revient à Jazwinski*, peut simplifier l'étude de la chronologie. Il fut introduit dans les écoles communales de Paris par un arrêté du comité central de l'instruction primaire de cette ville et appliqué pendant plusieurs années, conjointement avec l'étude ordinaire de l'histoire de France. Le général Bem était membre actif de la *Société pour l'instruction élémentaire;* il fut un ardent propagateur de l'enseignement primaire laïque. [A. Demkès.]

BÉNÉDICTINS. — Vers l'an 529, un moine « *qui cherchait la paix et la miséricorde* » fonda sur le mont Cassin un ordre célèbre, dont la règle, durant des siècles, fut en France et dans la chrétienté la loi presque exclusive de tous les établissements scolaires. C'est à ce point de vue spécial que nous résumerons, en quelques lignes, l'esprit et le caractère de la règle de saint Benoît. Sous des vocables différents (Célestins, Camaldules, Cisterciens, etc.), les nombreuses congrégations issues de saint Benoît exercèrent, pendant douze siècles, une heureuse influence sur le développement et la prospérité de l'enseignement religieux, littéraire et scientifique.

« L'oisiveté est l'ennemie de l'âme; il faut travailler et obéir toujours; à certaines heures on cultivera la terre, *à l'exemple de nos pères les apôtres, qui vivaient du travail de leurs mains;* à d'autres heures, on étudiera les saintes Ecritures.

L'ignorance n'est pas seulement une honte, c'est une peste pour le religieux; nous ne devons pas être les fils dégénérés de ces Pères de l'Église, *illustres en tout genre de doctrines*. Or la discipline et une méthode, simple et facile *pour tous*, sont indispensables pour arriver à la science. » Le chapitre XVIII des constitutions est consacré aux études générales; nous n'avons pas à en tracer le plan. On sait que les bénédictins étudièrent toutes les sciences sacrées et humaines et s'appliquèrent à les propager. Durant la période que j'appellerais volontiers bénédictine, c'est-à-dire du VIe au IXe siècle, l'enseignement est presque entièrement dirigé par eux; mais leurs écoles ne sont pas, comme on le croit à tort, exclusivement réservées aux études supérieures et secondaires; à côté des monastères, sur les terres de leur dépendance, les abbés, les prieurs prennent un soin tout particulier des petites écoles et des enfants pauvres. Partout où ils s'établissent, leur maison a bientôt pour annexes obligées l'école et l'hospice. Partout les moines infatigables défrichent et les terres et les intelligences incultes.

Au commencement du IXe siècle, l'ordre est réformé par saint Benoît d'Aniane, qui dans son monastère « formait, dit Mabillon, des chantres, des lecteurs, des grammairiens, des moines versés dans la science des Ecritures ». Il l'est plus tard encore par saint Odon, fondateur de la congrégation dite de Cluny (940). Dans les siècles qui suivent, on sait quels services a rendus à la civilisation, à l'enseignement et aux lettres l'ordre de saint Benoît, sous ses vocables différents et dans ses différentes congrégations de Saint-Benoît-sur-Loire, de Cluny, de Cîteaux, de Saint-Vannes en Lorraine, de Saint-Maur, de Saint-Germain d'Auxerre, etc. Voltaire lui-même a rendu justice à leurs travaux et aux merveilleux exemples de science et de dévoûment que les religieux donnaient au monde. Aujourd'hui encore, pour désigner les œuvres qui inspirent le respect par la somme du travail et par sa valeur, on dit avec raison : « c'est une œuvre de bénédictin. » [L. Maggiolo.]

BÉNÉDICTINES. — Ordre religieux fondé au VIe siècle par la sœur de saint Benoît, qui se nommait Scolastique. La règle que ces religieuses adoptèrent, et que le concile de 742 recommanda à toutes les congrégations de femmes, était calquée sur celle de saint Benoît, dont M. Guizot dit, avec raison, que les esprits les plus prévenus n'ont pu s'empêcher de la trouver « sensée, libérale même, c'est-à-dire étrangère à tout minutieux détail, à toute vue étroite; humaine et modérée quant à la vie pratique, au sein d'une pensée générale fort rigide. » [L. Maggiolo.]

BENEKE (Fréd.-Ed.). — Philosophe et pédagogue allemand, né à Berlin le 17 février 1798, mort en 1854. Il interrompit ses études au collége Frédéric Werder pour s'enrôler comme volontaire en 1813; il les acheva aux universités de Halle et de Berlin, où il se prit d'admiration pour Schleiermecher *; dès 1820, il enseignait la philosophie en qualité de « privat docent » à l'université. Mais ses leçons, jugées subversives, furent suspendues en 1822 par le ministère piétiste. Après un séjour de quelques années à Gœttingue, il fut relevé en 1827 de cette injuste interdiction, il rentra à l'université de Berlin et y exerça les fonctions de professeur en 1832. Malade depuis longtemps, il fut pris en 1853 d'insomnies persistantes qui ébranlèrent violemment son système nerveux. Le 1er mars 1854, il avait soudain disparu, et son cadavre était retrouvé dans les eaux de la Sprée, le 4 juin 1856.

Au temps où fleurissaient les colossales rêveries métaphysiques de Schelling et de Hegel, Beneke, après son maître Herbart, eut le courage de résister à l'entraînement général et de soutenir qu'il fallait chercher la vérité, non dans ces brillantes spéculations, mais dans l'expérience, dans l'étude de l'homme, dans les méthodes d'investigation de l'analyse psychologique. Il donnait pour titre à l'un de ses premiers ouvrages : « Psychologie selon la méthode des sciences naturelles ». L'idée fondamentale de la psychologie de Beneke est que l'âme n'est pas un être simple, mais consiste en un certain nombre de forces particulières, les unes qui sont primordiales ou innées, les autres qui se développent sous l'action des circonstances et des influences extérieures. Il admet que ces forces naturelles sont les mêmes, en germe, chez tous les hommes, mais qu'elles diffèrent en vivacité suivant les individus, d'où la diversité des tempéraments et des esprits. Il attribue une importance capitale aux sens dans le développement de l'intelligence et aux impressions du dehors dans le développement des sens eux-mêmes.

Pour apprécier les principes pédagogiques que Beneke a exposés dans sa *Théorie de l'éducation et de l'enseignement* (2 v. in-8°), il faudrait étudier à fond toute sa psychologie, car à chaque point de son système philosophique correspond rigoureusement une application pédagogique. Notons rapidement les principales. Beneke donne un fondement philosophique aux idées déjà émises par Rousseau, puis par Pestalozzi et Frœbel, sur l'éducation des sens en général, et en particulier sur le rôle de l'enseignement par les yeux.

Pour le développement des diverses facultés ses observations méritent d'être prises en considération; comme il n'admet pas qu'il y ait *une* raison, *une* volonté, *une* mémoire, il ne croit pas qu'on développe chacune de ces facultés par le seul fait qu'on l'exerce : faire apprendre des mots par cœur, suivant lui, ce n'est pas former la mémoire, c'est seulement l'habituer à retenir des mots; faire faire des raisonnements de mathématiques, ce n'est pas cultiver la faculté de raisonner, mais seulement un mode particulier de raisonnement, qui peut être poussé très loin, sans que le même esprit raisonne bien sur tous les autres sujets. La conséquence est qu'il veut une très grande variété dans les exercices qu'on fait faire aux enfants, afin qu'ils développent non pas telle ou telle aptitude spéciale et restreinte, mais toutes les forces diverses et parallèles de chaque faculté. Par une raison semblable, il proscrit l'abstraction dans l'enseignement, demande que l'enfant amasse, par les sens, par la mémoire, par l'expérience pratique, un nombre considérable de matériaux qu'il devra plus tard mettre en œuvre.

« Plus on commence tôt le travail de l'abstraction, moins on amasse de matériaux. Il faut laisser les enfants rester enfants. La nature veut que l'homme suive trois phases dans le développement de son intelligence : qu'elle s'exerce, d'abord, exclusivement par les sens; puis, qu'elle reproduise les images perçues; enfin, qu'elle produise sa propre pensée. L'éducateur ne doit pas troubler cet ordre ».

Les règles relatives à l'éducation du cœur, à la formation du caractère, à l'instruction religieuse ne sont pas moins remarquables. Beneke veut, là aussi, que l'enfant sente, éprouve quelque chose par lui-même, que sa piété, sa vertu ne soient pas d'emprunt, mais lui soient personnelles et grandissent avec lui. Le rôle de l'éducateur se borne à solliciter les aspirations généreuses et à prévenir ou à réprimer les autres en les empêchant de dégénérer en habitude. Beneke a exercé une influence plus profonde qu'étendue : en matière de pédagogie, en tout, il a eu des admirateurs ardents plutôt que nombreux; sans adopter tout son système, c'est de son esprit que s'inspirent encore beaucoup de pédagogues de l'Allemagne contemporaine.

[G. Calame.]

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE. — V. *Saint-Pierre*.

BERNARDINES (Filles du Saint-Bernard, filles du Saint-Sacrement). — Soumises à la règle de saint Benoît, les bernardines partageaient leurs soins entre la prière, l'assistance des malades et l'éducation de la jeunesse. En 1128, nous les voyons, au diocèse de Langres, diriger une école au monastère de Tart; au XIIIe siècle, leurs abbayes de Port-Royal des Champs et de Port-Royal de Paris, au faubourg Saint-Antoine, occupent le premier rang parmi les établissements d'instruction. La mère Angélique, sœur du grand Arnauld, réforma l'institut des filles de Saint-Bernard, dont la juridiction, enlevée aux bernardins, fut remise à l'archevêque de Paris. Rien de plus beau que le règlement pour les enfants de Port-Royal composé, en 1657, par la sœur Euphémie, Jacqueline Pascal; c'est un chef-d'œuvre de bonté, de douceur ineffable : « parler peu, beaucoup tolérer et prier davantage, » voilà le devoir du maître et la méthode que M. de Sacy résume en ces deux mots : silence et patience. On connaît les programmes et les succès de l'enseignement des religieuses de Port-Royal : jusqu'à 12 ans, on s'occupe des éléments de l'histoire sainte, de la géographie, du calcul, à 12 ans commence le cours supérieur, on étudie le service et le gouvernement du ménage.

Les règles pédagogiques sont pratiques, un peu rudes, sévères; on y sent le souffle, la pensée, la direction de Messieurs de Port-Royal; la loi du travail est imposée à tous : « Encore que les enfants soient fort jeunes, comme de 4 à 5 ans, il ne faut pas les laisser sans rien faire, dit la bonne mère Euphémie. » Mais de quelles précautions délicates et maternelles elle entoure les jeunes écolières! « Les petites, il faut encore plus que toutes les autres les accoutumer et nourrir, s'il se peut, comme de petites colombes. »

En 1709, dispersées et proscrites pour cause de jansénisme, les filles de Saint-Bernard voient renverser et raser les bâtiments de leur monastère ; il ne resta rien de cette illustre maison que des ruines. — V. *Port-Royal* et *Pascal* (*Jacqueline*).

[L. Maggiolo.]

BERNHARDI (Auguste-Ferdinand). — Pédagogue prussien, né en 1769 à Berlin, mort en 1820. Il se fit remarquer comme directeur du gymnase *Frédéric-Werder*, établissement qui lui dut une prospérité extraordinaire (1808-1812). Bien que Bernhardi se soit presque exclusivement occupé de l'enseignement classique, on trouve dans ses *Vues sur l'organisation des écoles savantes* (en allemand) un grand nombre d'idées générales et systématiques sur l'instruction ainsi que des remarques et des observations qui dénotent un psychologue exercé. Il classait les études sous trois chefs : celles qui sont d'une application *universelle* (sciences mathématiques, physiques, naturelles et historiques), celles qui ont un intérêt *national* (la langue naturelle, la « religion du pays, » son histoire, sa géographie, sa législation), enfin celles qui servent comme *moyen de communication* (les langues vivantes, celles du moins des nations les plus éclairées, « le français qui représente la civilisation moderne, le grec qui représente la civilisation antique et le latin comme chaînon intermédiaire entre le grec et les langues modernes »). Voici une maxime qui, sous une image ingénieuse, résume bien l'esprit de sa pédagogie : « Une école, dit-il, n'est pas un Hôtel des Monnaies d'où sortent les pièces toutes frappées ; c'est plutôt une mine où descendent les élèves pour y puiser de l'or non monnayé ; dès qu'ils le possèdent, ils peuvent à leur gré le frapper en monnaie ou le convertir en beaux vases de mille formes diverses. »

BERQUIN (Arnaud). — Littérateur français, né à Bordeaux vers 1749, mort à Paris le 21 décembre 1791. Il avait d'abord composé des idylles et des romances qui eurent du succès. Mais ce qui a rendu son nom populaire, c'est la série de ses publications pour le jeune âge. Aimé des enfants dont il recherchait la société, il composa pour eux des contes, des romans moraux, des pièces de théâtre, toute une bibliothèque enfin de lectures qui ont fait le charme des jeunes générations.

Il commença par l'*Ami des enfants* (1782-83), puis vinrent les *Lectures pour les enfants ou choix de petits contes et drames également propres à les amuser et à leur inspirer le goût de la vertu* (1784), l'*Ami des adolescents* (1784), une *Introduction familière à la connaissance de la nature* (1790), traduction libre d'un ouvrage de miss Trimmer, la *Bibliothèque des villages* (1790), enfin le *Livre de famille ou journal des enfants* (1791). Sans vouloir faire de Berquin un pédagogue marquant, on ne saurait méconnaître l'influence qu'il a exercée sur l'éducation morale de la jeunesse. Nous n'avions pas encore en France d'auteur qui eût écrit pour l'enfance et pour la jeunesse. C'était rendre un service véritable que de se consacrer à ce genre de littérature, qui, comme l'a dit finement un critique, vaut à l'auteur plus de reconnaissance que de gloire. Si Berquin n'avait pas le mérite absolu de l'invention, puisqu'il s'inspirait souvent des étrangers, surtout de Weisse, il y apportait des qualités personnelles de cœur et d'esprit, une grande délicatesse de sentiment, une plume facile sans être banale, une sensibilité vraie, bien que souvent exprimée sous la forme conventionnelle et avec les fadeurs alors à la mode. Si ses écrits ne captivent plus nos enfants comme ceux d'autrefois, c'est moins la faute de Berquin que le fait du changement survenu dans les mœurs et, partant, dans les relations sociales, dans les usages, dans le ton même de la conversation. — V. *Ami des enfants*.

BERRY. — *Histoire de l'instruction primaire avant* 1789. — Cette province, qui était presque tout entière comprise dans le vaste diocèse de Bourges, dut pendant de longs siècles aux monastères et aux chapitres des cathédrales et des collégiales la diffusion de l'instruction à tous les degrés. En 1789, la partie du Berry qui a formé les deux départements de l'Indre et du Cher comptait 15 colléges et 755 élèves, la plupart ne payant qu'une rétribution peu élevée. Au-dessous des colléges existaient les petites écoles, dont l'autorité diocésaine s'était de tout temps occupée. Dès 1584, le concile provincial de Bourges (la province ecclésiastique comprenait les diocèses de Bourges, Clermont, Limoges, le Puy, Tulle) prescrivait l'établissement d'écoles distinctes pour les filles et recommandait de les confier « à des femmes approuvées qui leur apprendraient à lire et les formeraient à la vie chrétienne ».

Voici maintenant comment le métropolitain de Bourges développait et entendait appliquer à son diocèse, c'est-à-dire au Berry, cette disposition du concile provincial, et réparer les ruines que les guerres de religion avaient laissées dans les écoles élémentaires :

« C'est un commandement et un avis de Saint-Esprit donné à tout le monde en la personne du sage à tous ceux qui ont des enfants de les former : *Filii tibi sunt? Erudi illos et a pueritia illos curva* (Eccl., VII, 15). Or le véritable moyen de les bien dresser, c'est de les envoyer aux écoles. C'est pourquoi nous ordonnons à tous les curés d'avoir les petites écoles dans leurs paroisses.

« Et parce que le mélange des filles et des garçons a toujours été fort préjudiciable et défendu dans les écoles, nous voulons et ordonnons que dans chaque paroisse il y ait deux écoles, l'une pour les garçons et l'autre pour les filles. Celle des garçons pourra être faite par le curé ou son

vicaire, et celle des filles par une femme de piété et de probité.

« Que si le curé ou son vicaire ne peut faire les écoles des garçons, il pourra choisir, seul ou avec les habitants de la paroisse, une personne capable d'enseigner ces jeunes enfants et nous l'envoyer pour être approuvé en apportant attestation de sa vie et mœurs et après avoir subi l'examen. L'on observera la même chose pour l'instruction des petites filles.

« Et parce que notre diocèse est de très grande étendue et qu'il serait difficile que tous les maîtres et maîtresses vinssent par devers nous, ceux et celles des paroisses éloignées seront, après leur choix et élection, examinés par nos archidiacres ou archiprêtres demeurant sur les lieux ou par les curés mêmes et, après ledit examen, ils nous enverront ou à nos grands vicaires attestation des vie et mœurs et de la capacité de ces personnes et nous les approuverons : et jusqu'à ce qu'ils puissent nous les envoyer, lesdits maîtres et maîtresses d'école ne laisseront pas d'enseigner, pourvu qu'ils en aient été trouvés capables. » (Rituel du diocèse, édit. 1666, t. I, p. 194-197). Et afin que ces prescriptions ne restent pas lettre morte, il est recommandé aux vicaires généraux de s'assurer dans la visite annuelle des églises si les écoles ont des maîtres et des maîtresses capables « d'enseigner suffisamment dans les lettres et dans la piété » (*Ibid.*, t. II, p. p. 108). Dans l'édition du rituel de 1746, il est dit encore que « le maître et la maîtresse d'école amèneront les enfants à la visite afin qu'on puisse les interroger ».

Les ordonnances synodales de Mgr de la Rochefoucauld (édition de 1739, p. 8-10, 68-70), après avoir rappelé à quel point « l'instruction chrétienne des enfants dépend ordinairement des eçons que leur donnent les maîtres et maîtresses d'école et quelle estime on doit faire d'un emploi si utile à la société et à la religion », formulent en règlement les prescriptions de 1666 ; en voici seulement le dernier article :

« Comme les premières impressions ne s'effacent jamais, nous recommandons aux maîtres et maîtresses d'école, en donnant aux enfants les premières notions pour la science, d'être attentifs à leur donner aussi les premiers exemples de la vertu, les instruisant avec douceur dans la crainte de Dieu et remplissant avec eux tous les devoirs de la religion. »

Nous ne pouvons essayer de transcrire ni même de résumer ici les fragments des archives d'anciennes paroisses qui prouvent que ces prescriptions si nettes ont été généralement observées. Constatons seulement que, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, on trouve, à propos de nominations ou de traitements, la preuve de l'existence de maîtres et maîtresses d'école, non-seulement dans les grandes villes (comme Châteauroux, où M. Patureau a pu rétablir la liste et l'histoire des maîtres depuis 1606), mais encore dans des paroisses comme Levroux, Chabris, Eguzon, Neuvy, St-Sépulcre, Cluis, Mers, Prissac, Azay-le-Ferron, Argenton, Le Blanc, Châtillon, Aiguerande, Reuilly, Sainte-Sevère, Lignières, Châteaumillant, Graçay.

Il y avait aussi des fondations en faveur des petites écoles et surtout des écoles des Frères : à Vierzon par Étienne Rousseau, avocat au Parlement (1763), à Issoudun par Perrotin de Barmont (1741) et Fèvre d'Aubonne (1743), à Bourges par le cardinal de Gesvres (1741). Un rapport de M. Alaux, inspecteur de l'académie de Bourges, à la date du 1er août 1811, en constate plusieurs autres, la plupart d'un chiffre peu élevé, à Azay, à Graçay, à Saint-Gaultier, au Châtelet, etc.

Il était pourvu à l'instruction des filles principalement par des congrégations religieuses de Notre-Dame, les Ursulines, les Dames de la Visitation, les Augustines de Loches, les Filles de la Croix, etc.

Terminons ce rapide exposé par les chiffres que veut bien nous communiquer M. Maggiolo et qui se rapportent à 75 communes du Cher et 236 de l'Indre.

Nombre de conjoints ayant signé leur acte de mariage :

1° Relevé des registres de 1686 à 1690.

Cher : sur	1275	mar.	357 h.	132 f.	(28 h. 10 f. %)
Indre :	3113	—	377	203	(12 7

2° De 1786 à 1790.

Cher :	2637	mar.	640	261	(24 10
Indre :	5657	—	864	484	(15 9

3° De 1816 à 1820.

Cher :	2667	mar.	805	409	(30 15
Indre :	6402	—	1756	1145	(27 18

[Fayet.]

BERTAULD (l'abbé). — Chef d'une institution de jeunes gens qui pendant près de quarante années fut une des plus florissantes de Paris, l'abbé Bertauld mérite surtout une mention ici comme inventeur d'un procédé de lecture que les Allemands ont perfectionné et généralisé. Il publia en 1743, sous le titre de *Quadrille des Enfants*, une méthode de lecture sans épellation qui eut très rapidement plusieurs éditions.

La partie de l'élève se compose essentiellement de 88 fiches carrées, d'où lui est venu le nom de quadrille. Ces fiches portent chacune une image représentant un objet connu de l'enfant et destiné à lui faire retenir mnémoniquement une des 88 syllabes dans lesquelles l'abbé Bertauld résume tout l'enseignement de la lecture française ; par exemple, pour apprendre le son *u*, l'image représente un bossu. On montre la gravure à l'élève, et en même temps le mot *bossu*, puis uniquement la lettre *u*. L'élève reconnaît cette lettre, d'abord à l'aide de l'image, et insensiblement par la forme même de la lettre, qui se grave ainsi dans sa mémoire (on reconnaît là en germe le système des *mots normaux* de Vogel *). Lorsque l'élève sait une série de 20 fiches, il applique ses connaissances acquises, dans une suite de syllabes, de mots et de phrases que l'on trouve dans le livre du maître. Par ce moyen, l'enfant apprend rapidement les 88 fiches ; il sait lire au bout de quelques semaines d'exercice.

Cette méthode eut une grande vogue au siècle dernier. Le roi de Prusse, qui avait été frappé des résultats, fit apprendre à lire par ce procédé au prince royal Frédéric-Guillaume. Comme toutes les méthodes de lecture sans épellation, elle ne réussit qu'avec les élèves qui ont, comme on dit, la mémoire des yeux. [A. Demkès.]

BÉRULLE (Pierre de). — La vie du cardinal de Bérulle (1575-1629) n'appartient qu'indirectement à l'histoire de l'éducation en France. Mais on s'étonnerait à bon droit de ne pas trouver dans ce dictionnaire le nom du prélat qui a fondé en France, malgré l'hostilité sécrète ou déclarée de Richelieu et des jésuites, l'un des ordres enseignants les plus universellement respectés, l'Oratoire (1612, bulle d'approbation du pape 1613). Pour le rôle qu'a joué cette congrégation, V. *Oratoire*. Quant a son fondateur, l'éloge qu'en a fait Bossuet (Oraison funèbre du père Bourgoing) s'applique aussi bien à ses vues sur l'éducation qu'à l'ensemble de son œuvre religieuse :

« En ce temps-là, dit-il, Pierre de Bérulle, homme vraiment illustre et recommandable, à la dignité duquel j'ose dire que même la pourpre romaine n'a rien ajouté, tant il était déjà relevé par le mérite de sa vertu et de sa science, commençait à faire luire à toute l'Église gallicane les lumières les plus pures du sacerdoce chrétien et de la vie ecclésiastique. Son amour immense pour

l'Église lui inspira le dessein de former une compagnie à laquelle il n'a point voulu donner d'autre esprit que l'esprit même de l'Église, ni d'autres règles que ses canons, ni d'autres supérieurs que des évêques, ni d'autres liens que sa charité, ni d'autres vœux solennels que ceux du baptême et du sacerdoce. Là une sainte liberté fait un saint engagement; on obéit sans dépendre, on gouverne sans commander; toute l'autorité est dans la douceur, et le repentir s'entretient sans le secours de la crainte. »

BERVANGER (Martin DE). — Ecclésiastique français, né à Sarrelouis en 1795, mort à Paris en 1865. Tout jeune encore, en 1822, M. de Bervanger, qui venait d'être reçu docteur en théologie, fonda sous le titre d'Association royale de Saint-Joseph un établissement destiné à servir d'asile aux ouvriers ei à leur offrir des cours gratuits avec un complément d'apprentissage professionnel. Il fut ainsi un des premiers promoteurs des cours d'adultes et d'apprentis. Une seconde association analogue prit le nom d'Œuvre de Saint-Henri. Mais la difficulté de surveiller les jeunes ouvriers et de donner une efficacité suffisante à l'enseignement décida M. de Bervanger à entreprendre la constitution d'un internat servant à la fois d'asile, d'école et d'atelier. L'œuvre commença au mois de septembre 1827 dans le faubourg Saint-Marceau avec 7 enfants pauvres : elle fut placée sous l'invocation de Saint-Nicolas. Grâce au concours généreux du comte Victor de Noailles, l'asile-atelier put être transporté à Vaugirard et prendre quelque développement. La révolution de 1830 fit disparaître les deux associations, l'œuvre de Saint-Nicolas subsista, bien que M. de Bervanger eût été obligé de s'exiler quelque temps en Belgique. Pendant les années qui suivirent, l'établissement de Saint-Nicolas eut à triompher des plus graves difficultés : embarras pécuniaires, soupçons d'intrigues politiques dans les ateliers d'imprimerie de l'institution, visites domiciliaires, enquête et condamnation pour mauvais traitements exercés par quelques instituteurs sur les enfants. Le personnel que M. de Bervanger avait à sa disposition n'était pas à la hauteur de sa tâche. Il fallut toute la persévérance du fondateur et le concours d'un grand nombre de bienfaiteurs pour que l'institution sortît triomphante de toutes ces épreuves. Elle put quelques années plus tard se dédoubler en deux établissements, l'un resta rue de Vaugirard, l'autre fut installé à Issy. Enfin en 1859 M. de Bervanger se démit de la direction de Saint-Nicolas et remit l'établissement aux mains du cardinal Morlot, archevêque de Paris, qui y installa aussitôt les Frères des écoles chrétiennes. Le 27 août 1860, l'œuvre de Saint-Nicolas fut reconnue comme établissement d'utilité publique. Depuis lors l'œuvre fondée par M. de Bervanger n'a fait que s'affermir et s'étendre. Dans sa *Règle de l'œuvre de Saint-Nicolas* publiée en 1853, M. de Bervanger expose des vues très justes sur les difficultés de l'apprentissage : il eût préféré à tous les autres systèmes, même à celui de Saint-Nicolas, celui de l'apprentissage dans la famille sous la protection efficace de sociétés de patronage. — Cf. Pompée, *Rapports du jury de l'Exposition de* 1867, t. XIII, p. 597-605.

BIBLE. — Le rôle de la Bible dans l'éducation en général, dans l'école primaire en particulier, est un de ces faits universels qui dominent non-seulement l'histoire de l'instruction publique et privée, mais celle de la société moderne tout entière. Le nier ce serait nier l'évidence ; le déplorer, ce serait déplorer tout ce qui a fait la supériorité de la civilisation chrétienne sur les autres ; vouloir le supprimer, ce serait vouloir ôter aux individus le meilleur de leur vie morale, aux nations le plus puissant ressort qui les ait jusqu'ici portées au progrès.

Mais si la Bible est ainsi, pour tous les cultes, la règle de la doctrine et des mœurs et le document sacré dont s'inspire toute l'éducation morale et religieuse, l'accord cesse entre les différentes communions quand il s'agit de déterminer les formes, les raisons, le degré, les conditions de cette autorité unique des Livres saints et par conséquent l'usage qu'il convient d'en faire dans les écoles. En cette matière, nous ne connaissons ni juge ni ni arbitre : chaque culte a ses croyances, comme chaque individu a sa conscience ; ni l'antiquité d'une confession ni le nombre de ses adhérents ne sont des preuves absolues de vérité. Partant de ce principe, et ne pouvant supprimer, dans une question aussi importante pour la pédagogie, aucune des grandes opinions qui se partagent le monde civilisé, nous donnons ici la parole à des représentants autorisés de chacune d'elles : le lecteur entendra ainsi tour à tour exposer, sur cette question capitale, la doctrine pédagogique des différentes communions.

Ajoutons seulement que, pour éviter des redites, nous renvoyons à deux autres articles, qui se rattachent étroitement à celui-ci : *Religion* et *Histoire Sainte*. La législation scolaire en particulier se trouve à ces deux articles.

I. LA BIBLE AU POINT DE VUE CATHOLIQUE

La Bible, c'est-à-dire le *Livre* par excellence, qui contient les *Saintes Ecritures*, se divise en deux parties : l'Ancien et le Nouveau Testament. L'un et l'autre ont été écrits par l'inspiration du Saint-Esprit : le premier avant la venue de Jésus-Christ; le second, après sa mort, par ses apôtres ou par ses disciples; tous deux ne formant, dit Bossuet, « qu'un même corps et un même livre, l'un prédisant ce que l'autre fait voir accompli. »

Le concile de Trente, sess. 4, a dressé le catalogue des livres saints.

Différents usages de la Bible dans l'éducation. — Les livres de l'Ancien et du Nouveau Testament peuvent être considérés au point de vue de l'éducation comme contenant : 1° l'*histoire sainte* depuis la création du monde jusqu'à la venue de Jésus-Christ; 2° la *doctrine religieuse et morale* telle qu'elle résulte de la loi de Moïse, des écrits de David et de Salomon, des prédictions des prophètes, enfin de l'Évangile.

A ces deux points de vue, la Bible doit être à la base de l'éducation.

1° *La Bible comme livre d'histoire sainte : son caractère, son autorité.* — Il faut avant tout montrer un des caractères essentiels de la Bible : son caractère historique. Nous n'avons là rien qui ressemble à un système de fictions, de mythes ou de récits légendaires. C'est une histoire écrite pour perpétuer dans la mémoire des hommes, des faits, des événements réellement accomplis.

De grandes différences, toutefois, existent entre cette histoire et toutes les autres. « Celles-ci, dit Rollin, ne renferment que des faits humains et des événements temporels. Celle-là est l'histoire de Dieu même, de l'Etre souverain : l'histoire de sa toute-puissance, de sa sagesse infinie, de sa providence qui s'étend à tout, de sa sainteté, de sa justice, de sa miséricorde et de ses autres attributs montrés sous mille formes, et rendus sensibles par une infinité de faits éclatants. » (*Traité des études*, tome II, page 230).

Il faut qu'en recevant la Bible, les enfants apprennent que les soixante-douze livres qui la composent n'ont qu'un même but : montrer que c'est le même Dieu qui a créé le monde et qui l'a régénéré ; qu'il a, pendant quarante siècles, préparé le règne du Christ en deux manières : par les prophéties et par les grands événements du monde. « Je ne vois pas, a dit Leibnitz, de service plus grand à demander à l'historien que de prouver que

Jésus-Christ est le Messie annoncé par les prophéties. » (*Système de théologie*, page XVI.)

« Les enfants doivent savoir encore que les livres de la Bible sont dictés par une même inspiration, qu'ils ne forment qu'un même tout, et que ce tout repose sur le Pentateuque. » (L'abbé Meignan, *Des prophéties messianiques de l'Ancien Testament*, page 38.)

Le Pentateuque sera présenté aux enfants comme le plus ancien des livres que possèdent les hommes, comme celui qui contient les archives du genre humain ; de là son titre à la vénération du monde. On ne leur dissimulera pas, toutefois, qu'il a été violemment attaqué. Mais on ajoutera que les sciences, loin de détruire la Bible et la Genèse, son premier livre, en confirment les enseignements ; — que l'origine et l'âge mosaïques du monde, la création de l'homme et la chute primitive, le déluge et l'unité de l'espèce humaine, en général l'ethnographie et la géographie bibliques, la supériorité absolue de la Bible sur tous les livres sacrés de l'Orient, sont aujourd'hui des faits avérés et des vérités reconnues. (L'abbé Meignan, *Ibid.* p. XVI).

Mais, pour bien goûter les grands et sublimes enseignements de la Bible, il faut recourir au livre lui-même, et non pas, comme il arrive trop souvent, se borner à un sec abrégé. Que l'on prenne la plupart de ceux qui ont vu le jour depuis Lemaistre de Sacy (1672) : on y trouve, il est vrai, dans leur ordre, les événements des deux Testaments ; ils en reproduisent aussi l'esprit moral et religieux : mais on regrette trop souvent que la forme vive, animée, pittoresque de la Bible ait disparu. Au lieu de ce souffle puissant et fécond qui porte partout la vie, c'est un froid glacial, c'est une parole sèche et décolorée. Rien de la poésie de la Bible, de ses gracieuses images, de ses récits variés et si attrayants. C'est qu'il est impossible à la parole humaine de remplacer cette forme sublime de simplicité, saisissante de naturel et de vérité, qui se fait comprendre du petit enfant et que le plus profond penseur ne se lasse pas de méditer, cette forme incomparable qui à elle seule est toute une *instruction morale, intellectuelle, esthétique.*

Quel résumé par exemple pourra jamais rendre l'effet de la première page de la Genèse? Quel récit mettre sous les yeux des enfants, qui vaille le récit biblique de Caïn et d'Abel, qui grave aussi profondément dans leur âme les deux types dans lesquels se personnifient la vertu et le vice. Qui leur montre avec autant de force l'égoïsme et l'avarice, l'oubli du sentiment religieux et la jalousie conduisant au fratricide ?

Quand vous avez lu la Bible elle-même, ouvrez l'abrégé mis aux mains des enfants, et faites la comparaison. La Bible nous présentait de belles et douces figures : Isaac, Joseph et Tobie, Ruth et Noémi, Samuel, Esther et Daniel, c'est-à-dire la jeunesse dans ce qu'elle a de frais, de pur et de ravissant. Afin de fortifier notre âme pour le jour des épreuves, elle nous appelait à contempler la religieuse et invincible nature de Job. Nous ne pouvions assez admirer la foi héroïque d'un père prêt à sacrifier un fils unique si longtemps attendu, le courage non moins sublime d'une mère qui, pour rester fidèle à son Dieu, conduit au supplice ses sept enfants ; les cheveux blancs d'Éléazar, inébranlable dans sa fermeté, rayonnaient à nos yeux d'un éclat incomparable ; et le courage des Machabées, leur dévouement à une sainte cause, leurs luttes, leurs victoires, leur mort glorieuse élevaient les âmes à la hauteur des sacrifices que réclame la patrie. C'étaient des enseignements pour tous les âges. Qu'en reste-t-il dans les abrégés? Le compte-rendu chronologique, le fait bref et nu, les événements sans leur divin commentaire, le squelette enfin de l'histoire biblique.

2° *La Bible comme livre d'instruction religieuse et morale.* — A ce point de vue, c'est encore à la Bible elle-même qu'il faut recourir, à la Bible éclairée des explications que l'Eglise a seule droit d'y ajouter.

Ecoutons comment en parle un historien de nos jours, qui est en même temps un juge compétent en matière d'enseignement. « La Bible, dit M. Duruy (Préface de son *Histoire sainte*), la Bible, histoire de Dieu même, comme l'appelait le pieux Rollin, développe, exalte le sentiment religieux, mais elle appelle aussi aux vertus domestiques et sociales. Elle demande la prière, mais quelque chose de plus encore peut-être, la charité envers le prochain et le dévouement envers la patrie. Dieu, la famille et la patrie, voilà, en effet, les grandes idées que les livres sacrés enseignent. La Bible est un grand livre de morale. Qu'on ne s'étonne donc pas si l'Ancien Testament, qui développe avec une admirable élévation ces deux saintes idées, Dieu et la patrie ; si le Nouveau, qui réprouve l'orgueil et glorifie l'humilité, qui prescrit de joindre l'équité à la justice, la charité au droit, le dévouement au devoir, et qui enfin, par sa touchante morale, guide nos pas vers l'autre patrie, vers la demeure céleste, sera toujours le livre d'éducation pour les générations qui s'élèvent. »

A tous égards, pour tous les âges, mais surtout pour l'enfance, surtout pour les classes populaires, la Bible est le livre des promesses, le livre unique des hautes exhortations et des grandes espérances.

« Elle prescrit des règles, a dit Rollin (*Traité des études*, t. II, p. 244), et fournit des modèles pour pour toutes sortes d'états et de conditions. Rois, juges, riches, pauvres, gens mariés, enfants, tous y trouvent des instructions excellentes sur leurs devoirs. » Il recommande, comme une pratique fort utile et très agréable, d'accoutumer les jeunes gens à recueillir et à produire sur-le-champ plusieurs exemples sur une même matière.

Entre les fruits qu'il faut retirer de l'histoire sainte, il place au premier rang la connaissance de Dieu et de ses attributs, puis l'étude de la divine figure de Jésus-Christ. « Il faut, dit Rollin (p. 251), quand l'occasion s'en présente naturellement, la faire envisager aux jeunes gens dans les histoires qu'on leur explique ; dans les sacrifices, dans les cérémonies, dans les actions des patriarches, des rois, des prophètes ; en un mot, de tous ceux que Dieu a choisis pour figurer par quelque endroit, ou Jésus-Christ, ou l'Église qui est son épouse et son ouvrage. »

Pour ne parler que des prophéties, quel magnifique tableau à placer sous les regards de l'enfance! Elles sortent du fond des siècles, et toujours dans l'avenir, elles ne cessent de chanter des jours qui ne sont pas encore. Dès la seconde page, la Genèse pleure sur une grande chute. Aussitôt descend du ciel une lumière qui laisse entrevoir, dans le lointain des temps, un Sauveur pour l'humanité tombée. Cette lumière n'est d'abord qu'un jet ; puis, les rayons se multiplient et deviennent plus brillants, depuis l'époque des patriarches jusqu'à celle des prophètes. Chacun de ces derniers est un peintre. Il dessine un trait de la figure du Messie. Nous n'avons d'abord qu'une ébauche, puis les traits s'accusent, la figure se complète. Nous voilà devant un portrait vivant, d'une saisissante et parfaite unité, bien que des peintres nombreux y aient travaillé. Et à travers toutes les péripéties d'une longue histoire où la bonté divine dépasse toujours l'ingratitude humaine, nous arrivons à l'heure sacrée où Siméon peut demander « à partir en paix, parce que ses yeux ont vu le salut préparé à la face de tous les peuples » : le fils de Dieu repose dans les bras de la vierge sa mère. En présence de Jésus-Christ, le

monde va s'écrier de lui-même : Voilà bien celui que les prophètes ont vu et que leurs pinceaux inspirés nous ont représenté de longs siècles avant sa venue.

Ne faudra-t-il pas aussi montrer aux enfants le Sauveur prophétisant sa passion, sa mort, sa résurrection? Ne faudra-t-il pas les conduire aux pieds du Golgotha, pour recueillir, quand il a reconnu l'accomplissement de toutes les prophéties, son dernier soupir, cette suprême et significative parole : *Tout est consommé?*

Mais nous voilà au cœur de l'Evangile. Comment convient-il de présenter à l'enfance ce livre divin? Ne trouvons-nous pas le modèle à suivre dans le *bon curé* dont Lamartine nous raconte quelque part la journée :

« Du Maître en peu de mots j'explique la parole.
Ce peuple du sillon aime la parabole,
Poëme évangélique où chaque vérité
Se fait image et chair par sa simplicité. »

On ne saurait trop insister sur ce caractère de simplicité populaire qu'il convient de donner à la lecture et à l'étude de l'Evangile dans l'école du peuple. Ici surtout le procédé de la classe doit s'inspirer de celui de l'église. « Entrez le dimanche, dit M. de Sacy, dans une église de village, au moment où le prêtre lit à son auditoire l'évangile du jour en français. Quelle attention! quel recueillement! Les fronts habituellement courbés sur la bêche ou sur la charrue se relèvent pour entendre la sainte parole. Ce ne sont plus de pauvres laboureurs épuisés par le travail de chaque jour, et n'ayant une âme que pour penser aux besoins matériels de leur corps. On dirait qu'alors seulement ils se souviennent de leur origine, et qu'ils se sentent enfants de Dieu. Ce sont des hommes! »

Ce que la Bible fait dans l'église, pourquoi ne le ferait-elle pas dans l'école? Est-il plus difficile, est-il moins important de faire naître ces précieuses émotions dans le cœur des enfants que dans celui des hommes? Les premières impressions religieuses dues à la parole sainte sont les seules peut-être qui ne s'effaceront jamais de leur âme. Ne privons pas les enfants de ce trésor, ils en ont besoin pour se diriger dans le jeune âge, ils en auront besoin toute leur vie pour résister aux entraînements, pour supporter les épreuves, pour s'élever à la dignité morale.

Ouvrages à consulter. — Bossuet, *Discours sur l'histoire universelle;* — Dr Hanneberg, *Histoire de la revélation biblique,* 2 vol.; — Klec, *Manuel de l'histoire des dogmes chrétiens,* 2 vol.; — l'abbé Meignan, *Les Prophéties messianiques de l'Ancien Testament;* — Mgr Dupanloup, *Histoire de Notre-Seigneur Jésus-Christ.*

[L'abbé Hébert-Duperron.]

2. LA BIBLE AU POINT DE VUE PROTESTANT

Parmi les nombreuses divisions des communions protestantes, deux opinions si tranchées se sont fait jour qu'il est impossible de les rapprocher ici en un seul article.

1° La Bible au point de vue du protestantisme évangélique ou orthodoxe. — Nous pensons ne pouvoir mieux faire que d'emprunter cet article à un fragment célèbre d'Alexandre Vinet :

« Ce n'est point dans une suite d'arides sentences que Dieu nous révèle sa volonté et les principes de son gouvernement; c'est essentiellement par des faits. Tout est histoire et tout se rattache à l'histoire dans ce livre qu'il nous a donné. On dit quelquefois que ce livre, antique et oriental, refuse de s'assimiler aux formes modernes de notre pensée. Oh! dans ce livre du genre humain, le local et le temporaire disparaissent dans l'universel. Ne voudrez-vous pas en croire l'enfant? Sans aucune archéologie, il comprend la Bible comme le langage des compagnons de ses jeux : ces belles histoires font ses délices.

Quel livre plus attrayant? quelles histoires plus magnifiques? Où la gravité fut-elle tempérée par plus de grâce, la grâce accompagnée de plus de gravité? Où la morale fut-elle mieux mise en action? Ce livre tout entier est l'histoire d'une éducation vaste et sublime : celle du genre humain. L'enfant la conçoit sans qu'on le lui dise, comme sa propre éducation. C'est lui même, lui, pauvre et débile créature, qu'il ose reconnaître dans cet homme collectif, dans cet enfant séculaire dont la vie morale, racontée, décrite et prophétisée, s'étend avec une richesse infinie de détails du premier verset de la Genèse au dernier verset de l'Apocalypse.

De même que les profondeurs de l'homme, les profondeurs de Dieu s'ouvrent complaisamment à son œil enfantin. Il touche de sa petite main les merveilles de l'infini. Dieu a parlé dans toute sa sagesse et toute sa bonté : il entend cette grande voix; la parole a habité parmi les hommes pleine de grâce et de vérité : l'enfant la reçoit dans sa mémoire, se l'approprie, s'en nourrit; et dans l'immense ignorance de son âge, il sait déjà plus de vérités que les sages de l'ancien monde n'en ont jamais entrevu, ni cherché.

Ah! si vous voulez que les hommes aiment le Sauveur, entretenez-en leur première enfance. Menez-les tout jeunes vers le Crucifié; dites-leur tout l'excès de son amour pour eux; dites-leur qu'il les aima dès avant leur naissance; que, brebis malheureuses, sans berger et sans bercail, il est venu les chercher dans le désert, et qu'il a donné son sang pour pouvoir les ramener dans la céleste bergerie. Vous savez avec quelle difficulté la vérité divine perce la dure écorce qu'épaississent autour de notre cœur l'exemple du monde, ses joies, ses vanités, sa fausse sagesse; hâtez-vous d'enfermer le christianisme dans le cœur lorsqu'il peut y pénétrer sans peine. Le Sauveur vous a dit de laisser venir à lui les petits enfants; faites davantage encore, conduisez-les dans ses bras, et remettez-les à sa garde divine.

Le christianisme dont nous parlons est celui qui suppose pour chaque individu l'emploi immédiat de la Bible. Le peuple, l'enfance, l'homme de tout âge et de toute condition ne sauraient devenir chrétiens que par la Bible. La Bible est la bibliothèque de chacun des membres de la famille humaine.

Pour apprécier toute la puissance de culture attachée à la lecture de ces divins écrits, prenons dans le plus pauvre village un enfant d'une portée intellectuelle ordinaire. Que l'horizon de sa pensée est nécessairement borné! Faites-vous une idée de l'indigence, de la raideur, de l'aridité de l'esprit d'un tel enfant : puis ouvrez-lui l'école, qu'il apprenne à lire, et qu'il lise la Bible.

La Bible, elle fut faite pour lui; elle s'est mise d'avance à son point de départ, on n'aurait jamais pu faire, en étudiant avec soin l'enfant du pauvre, un livre qu'il pût mieux comprendre. Or dans ce langage qui est le sien, qui est celui de la nature, elle lui déclare les plus grandes choses. Dès le début, l'axe de toute vérité philosophique et morale est solennellement posé. Un même point de départ est donné aux pensées de l'enfant et à sa vie. Un mot l'oriente à jamais dans le labyrinthe du monde. Dieu proclamé, la conscience est reconnue, l'immutabilité de la loi du devoir est proclamée. Une fois ce phare élevé sur la route, l'enfant suit à sa pure lueur les destinées de la race humaine. Il assiste, témoin intelligent et intéressé, à l'établissement des premières sociétés. Un drame immense, où toutes les passions fondamentales du cœur humain se montrent dans leur candeur native, se développe à ses yeux ravis. L'imagination et la sympathie s'éprennent ensemble à la vue des péripéties majestueuses et des touchants épisodes de cette immense épopée qui, du seuil de néant au seuil de

l'éternité, ne dévie pas un instant de l'unité la plus sévère.

Que diriez-vous de l'idée de faire lire dans les écoles populaires l'*Iliade* et l'*Odyssée* d'Homère? Laissez, diriez-vous, ce luxe à l'enfance opulente, et même ne le permettez qu'à un âge plus avancé. L'enfant chrétien, presque encore au berceau, balbutie la plus sublime des Iliades; il fait, comme étude de première nécessité, cette lecture de luxe que vous ne permettez qu'à la classe la plus privilégiée. Qu'y a-t-il dans la Bible qui soit moins fort, moins profond que les épopées d'Homère? Par combien de côtés au contraire la Bible ne paraît-elle pas au premier coup d'œil plus inaccessible qu'Homère? C'est pourtant là de quoi nous nourrissons l'enfant chrétien. Certes, c'est bien un phénomène que le plus auguste monument historique et religieux que possèdent les nations soit le livre d'école de nos petits enfants, et qu'ils le comprennent et qu'ils le goûtent plus que tous les autres livres. Il a pour eux, il a pour le peuple tout l'attrait d'une épopée nationale; il nous redit les actions et les destinées de nos ancêtres selon la foi.

On ne sent pas assez qu'avec la Bible on met dans les faibles mains de l'enfant, on place sous ses faibles yeux des trésors de notions vraies sur les rapports de l'homme à la société, en même temps qu'une foule de connaissances sur la nature et sur les arts, qu'il eût de toute autre façon acquises moins facilement et moins volontiers.

Ce qui me reste à dire étonnera peut-être : cette langue de la Bible, dans sa franchise, dans son caractère primitif, est plus propre qu'aucune autre à former celle de l'enfant. C'est bien là qu'il faudrait chercher pour lui les premiers modèles de narration, de description, d'éloquence quand on n'aurait d'autre but que de lui apprendre à écrire et à parler. La Bible est le meilleur livre de rhétorique de l'homme du peuple. »

2° La Bible au point de vue du protestantisme libéral. — La question se pose autrement pour le protestant libéral que pour le protestant de l'ancien type orthodoxe. Celui-ci, qui voyait dans la Bible entière une série d'oracles directement émanés de Dieu, ne pouvait trouver trop grande la part faite au recueil sacré dans l'enseignement de la jeunesse, depuis l'école primaire jusqu'à l'académie. En fait cependant, les exigences pratiques, le manque de temps, la nature de certaines parties du recueil, son volume lui-même, forçaient l'instituteur à restreindre l'étude de la Bible, à faire un choix. En réalité, l'enseignement de la Bible dans les écoles primaires consista surtout dans l'histoire sainte convenue, c'est-à-dire l'histoire du peuple d'Israël. Le Nouveau Testament fut remis dans son entier entre les mains des élèves. Mais là encore l'enseignement se composa des faits principaux de la vie de Jésus racontés par les évangiles, des événements qui signalèrent la fondation de la première église, et de quelques doctrines, en particulier des paraboles du Maître. Le catéchisme devait donner plus d'ampleur à cette instruction élémentaire, y ajouter les dogmes proprement dits, mais il reposait sur une base identique, c'est-à-dire la valeur absolue, la vérité exclusive de la religion révélée dans la Bible seule.

Au point de vue du protestantime libéral, la religion dans sa généralité est un fait humanitaire. Chaque forme de religion a sa légitimité temporaire et relative. Le christianisme, saisi dans ses principes, est la religion par excellence, et même ne se distingue pas réellement de la religion en soi. Toutefois il a ses racines comme ses développements dans l'histoire, et on ne le comprend bien qu'à la condition de savoir quels sont ses antécédents au sein du peuple où il est né, quelles conséquences il a produites en se propageant dans le monde. D'autre part, c'est une loi de l'histoire des religions que toutes celles qui atteignent un certain degré de hauteur intellectuelle et morale condensent leur esprit, leurs principes, leurs caractères essentiels, dans un livre *sacré*, ordinairement un recueil d'enseignements ou de récits remontant aussi loin que possible vers le temps de leur apparition première et la personne de leurs fondateurs. Or la Bible est le livre sacré des chrétiens. Elle doit donc, à tous les points de vue, être étudiée et bien connue, si l'on veut arriver à une appréciation des vérités et des doctrines proposées comme chrétiennes.

Du moment donc qu'il s'agit d'un enseignement primaire protestant libéral, il serait contraire à ce point de vue d'en exclure la Bible. Seulement il est clair que la part qui sera faite à la Bible dans cet enseignement sera déterminée par des principes assez différents de ceux qui prévalaient sous l'influence de l'ancienne orthodoxie. Ce n'est plus comme oracle divin et direct, c'est comme document religieux par excellence que la Bible entrera dans l'école. Par conséquent la méthode *pédagogique* sera beaucoup plus libre dans l'usage qu'il faut faire de la tradition écrite d'Israël et des premiers chrétiens.

Ce n'est pas seulement parce qu'il n'y a guère moyen de faire autrement, c'est par principe qu'elle se résumera surtout dans un enseignement historique, familiarisant les enfants avec les points principaux de la tradition canonique. D'excellentes leçons de morale pratique peuvent être rattachées par un instituteur judicieux à beaucoup de ces récits, qui ont d'ailleurs un parfum de poésie et d'antiquité dont il serait fâcheux de priver l'enfance. C'est pour la grande majorité des enfants la seule occasion qu'ils auront de s'ouvrir à l'idée que les civilisations, les mœurs, la manière de vivre n'ont pas toujours été conformes à ce qui se passe autour d'eux.

Le même tact devra présider au choix de ces récits. *Maxima debetur puero reverentia.* Il faut aussi passer rapidement sur les périodes compliquées, ne pas fatiguer la mémoire des enfants avec des généalogies de patriarches, des dynasties de rois d'Israël et de Juda, des listes de prophètes, qui ne peuvent avoir d'intérêt que pour ceux qui ont le temps et la capacité d'une étude technique. J'appelle toutefois l'attention de l'instituteur sur la nécessité de combler par quelques notions historiques bien résumées la période, très écourtée dans le recueil canonique, qui va du retour de la captivité de Babylone à l'aurore de l'histoire évangélique. En effet ce n'est pas au sein du vieil Israël, mais au sein du peuple juif tel qu'il se constitua religieusement et politiquement pendant cette période que Jésus parut et annonça l'évangile. De même, il devra leur dire brièvement ce qui a fait dévier le christianisme de sa simplicité évangélique et ce qui a rendu la Réforme nécessaire.

En vertu du principe protestant libéral, l'instituteur non-seulement *peut*, mais encore *doit* familiariser les enfants avec l'idée que les doctrines religieuses et morales de l'Ancien Testament sont restées inférieures sur bien des points à celles que l'Évangile enseigne. Il doit de même les avertir qu'il ne faut pas chercher dans la Bible des révélations scientifiques, aucun auteur canonique n'ayant cherché à dépasser les idées reçues de son temps en matière cosmologique, géographique ou physique.

C'est dans le Nouveau Testament qu'il puisera le plus directement des enseignements de l'ordre religieux et moral proprement dit. L'explication familière de l'Oraison dominicale et celle des principales paraboles s'offrent naturellement à lui comme les

thèmes à préférer. Cela n'empêche pas que le Nouveau Testament lui-même, en petit format, à très bon marché, comme on peut se le procurer aisément grâce aux sociétés bibliques, doit être remis entre les mains des élèves. Il est indispensable, en vue de leur instruction religieuse ultérieure, qu'ils s'habituent de bonne heure à le connaître et à y chercher des textes. Du reste nous n'approuvons pas la lecture quotidienne et par conséquent machinale d'un chapitre, comme cela a lieu dans certaines écoles. C'est du temps perdu. Il vaut mieux affecter à l'instruction biblique les heures réglementaires, les utiliser sérieusement, et faire en sorte que les élèves s'intéressent à cette étude, car c'est là le point essentiel.

L'instruction biblique à l'école primaire protestante doit viser en effet à mettre l'enfant en état de recevoir avec fruit l'instruction religieuse plus développée qui lui sera donnée par le pasteur avant sa première communion, ainsi que les enseignements de la chaire évangélique. Rien de plus difficile pour le pasteur-catéchiste que d'instruire convenablement les jeunes gens qui lui arrivent absolument dépourvus de toute connaissance biblique préalable, et l'instruction qu'il doit alors leur donner est nécessairement très incomplète.

Ici toutefois se présente une difficulté dont il serait vain de dissimuler la gravité. L'histoire sainte, au point de vue orthodoxe, était bien moins conforme aux strictes données de la Bible qu'on ne se l'imaginait ; mais elle passait pour historique d'un bout à l'autre, et l'instituteur n'éprouvait aucun scrupule à la raconter telle que la tradition la lui avait transmise. Aujourd'hui, pour peu qu'il soit lui-même initié aux résultats de la critique religieuse, il n'ignore plus qu'une notable partie de cette histoire est rangée dans la catégorie du mythe ou de la légende. Ira-t-il raconter aux enfants comme autant de faits réels le dialogue du serpent et de la première femme, le déluge universel et l'arche de Noé, les prouesses de Samson aux longs cheveux et le séjour de Jonas dans le ventre du grand poisson, etc. ? D'autre part, peut-on attendre de l'âge et du niveau intellectuel des enfants de l'école primaire qu'ils saisiront les nuances, déjà difficiles à faire comprendre aux adultes dépourvus d'instruction, qui permettent de trouver un grand charme et même une haute valeur religieuse à de vieux récits dont la lettre est absurde et dont l'esprit est souvent admirable de profondeur et de vérité?

Il nous semble que le point de vue *pédagogique* auquel nous avons le droit de nous placer sur le terrain du protestantisme libéral nous permet de résoudre le problème. C'est à des enfants que l'on s'adresse, il faut leur parler un langage en rapport avec leur âge. Le mythe, la légende, l'histoire légendaire correspondent à l'âge enfantin de l'humanité. Il ne faut pas, comme dit un proverbe allemand, vouloir devancer Dieu. Quand on apprend aux enfants l'histoire romaine, les initie-t-on immédiatement aux savantes critiques d'un Niebuhr ou d'un Mommsen? Nullement; on leur enseigne la tradition, et il faut qu'ils la connaissent d'abord pour être ensuite en état de comprendre la transformation qu'elle subit sous la main des grands maîtres de la science. — De même, nous estimons que l'instituteur primaire doit enseigner simplement l'histoire sainte traditionnelle, en la corrigeant çà et là par une confrontation indépendante avec les textes canoniques. Par exemple, il ne leur dira pas que le serpent de l'Eden était Satan déguisé ni que les nègres sont les descendants de Cham, car ces deux assertions traditionnelles sont parfaitement contraires aux textes. Mais il n'entrera pas dans la distinction entre mythe et fait réel, légende et histoire, par la raison qu'il ne serait pas compris. Et pourtant, mythe, légende ou fait réel, il faut que cette tradition soit connue.

Mais en même temps il posera ce que je puis appeler des pierres d'attente, il dira plus d'une fois à ses élèves qu'il ne peut pas leur expliquer le fond des choses parce qu'ils ne sont pas encore assez instruits pour le comprendre, mais que plus tard ils le comprendront : c'est un raisonnement que l'enfant accepte volontiers. Il renverra au temps de l'instruction religieuse les difficultés que ses élèves les plus avisés, échos parfois des conversations de la famille, pourraient fort bien lui opposer : cela se voit assez souvent. Il importe que plus tard jamais le jeune homme ne puisse accuser son instituteur d'avoir abusé de sa crédulité d'enfant. La précaution que je conseille de prendre suffira pour parer à ce danger. L'instruction du pasteur viendra, non pas en contradiction, mais en complément et en amplification de celle de l'instituteur. Après le lait, la viande, comme disait un apôtre, et nous ne faisons, en appliquant ce principe à l'instruction biblique dans l'école primaire, que nous conformer à la règle fondamentale de toute pédagogie. Rien de moins naturel qu'un petit rationaliste de huit à dix ans, rien de plus dangereux qu'un superstitieux d'âge mûr. Nous n'avons qu'à suivre la méthode que l'humanité elle-même a suivie dans son développement séculaire. Sans doute il faut à l'instituteur pour cette partie de sa tâche du tact et de la mesure. Mais quelle partie de cette tâche n'en exige pas?

[Albert Réville, Dr en théologie.]

Ouvrages à consulter. — *La Bible des familles,* rédigée par un groupe de pasteurs et de théologiens néerlandais, traduite en français (Sandoz et Fischbacher, à Paris). — *Manuel d'instruction biblique,* par A. Réville 1re partie (Paris, chez les mêmes éditeurs).

3. LA BIBLE DANS LES ÉCOLES ISRAÉLITES.

La création d'écoles élémentaires pour les jeunes enfants remonte chez les Juifs aux derniers temps du second Temple. Ces établissements, déclarés obligatoires dans chaque communauté, prirent de bonne heure un assez grand développement, le désir d'instruction étant général dans toutes les classes de la société juive. L'enseignement qui s'adressait à la jeunesse avait naturellement pour base l'étude des Saintes Écritures, et surtout de la loi de Moïse. Suivant l'opinion d'un docteur du Talmud, qui a fait autorité dans la Synagogue, cette étude devait commencer pour les garçons dès l'âge de cinq ans. A partir de l'âge de dix ans, on abordait l'étude des volumineux recueils de la loi orale connus sous le nom de *Mischna* et de *Guemara*.

Dès les premiers temps de notre ère les traductions des Livres saints en langue grecque, chaldéenne, etc., faisaient probablement partie du programme des écoles élémentaires. Pendant le moyen âge, on ajouta encore à l'étude des textes la lecture des commentaires rabbiniques, qui étaient devenus très nombreux, et dont une grande partie furent composés en France. Le plus célèbre de ces commentaires est dû à un rabbin français du XIe siècle, né à Troyes en Champagne et connu sous le nom de Raschi (Rabbi Salomon fils d'Isaac). Le commentaire de Raschi, d'une clarté parfaite, d'une précision admirable, s'inspire des lois d'une exégèse rationnelle, et doit à ces qualités toutes françaises d'avoir obtenu la plus grande autorité dans tous les pays, d'avoir trouvé place dans la plupart des manuscrits et des éditions imprimées de la Bible et d'être encore aujourd'hui étudié par les enfants des écoles israélites, en même temps que le texte dont il semble être inséparable.

Depuis que l'émancipation des Israélites en France a eu pour effet d'introduire dans les écoles de cette confession les programmes de l'Université, l'enseignement de la Bible a été forcément réduit. Une heure par jour est consacrée aujourd'hui dans les écoles israélites à l'instruction religieuse. Celle-ci

comprend la lecture de l'hébreu, la traduction de la Bible, principalement du Peutateuque, l'histoire sainte et le catéchisme. Les garçons seuls traduisent la Bible, et arrivent au bout de leur séjour à l'école à lire couramment et à livre ouvert les passages faciles du Peutateuque et des prophètes. Ils doivent posséder en outre des notions élémentaires de grammaire hébraïque. Les jeunes filles des divisions supérieures se bornent à traduire les principaux passages du rituel des prières, mais sans apprendre la grammaire.

L'histoire sainte, enseignée dans les écoles israélites, s'arrête à la destruction du second Temple de Jérusalem par Titus. Les ouvrages adoptés dans ces écoles sont ceux de M. Mayer, rabbin (*Leçons d'Histoire sainte*, Paris, Blum) et de M. Isaac Lévy, grand rabbin (*Histoire sainte* (*ibid*).

L'enseignement du catéchisme est de date relativement récente dans les écoles israélites. Il comprend les matières suivantes : dogmes, culte, morale. Les ouvrages suivis sont le *Catéchisme ou éléments d'instruction religieuse* et le *Précis d'instruction religieuse* par S. Ulmann (*ibid.*).

La sanction de l'instruction religieuse dans les écoles israélites se trouve dans les examens qui précèdent l'*Initiation religieuse*, cérémonie d'origine moderne, à laquelle prennent part les enfants de douze à quatorze ans, et qui constitue pour eux la majorité religieuse.

[Zadoc Kahn, grand-rabbin.]

BIBLIOGRAPHIE.— Sous ce titre, nous essayons de résumer le mouvement de la bibliographie française, en matière de pédagogie, d'éducation et d'instruction populaire.

Nous enregistrons les ouvrages, année par année, depuis le XVIe siècle. Dans chaque année, nous suivons l'ordre alphabétique des noms d'auteurs. Les anonymes sont placés en dernier lieu.

Nous avons cru toutefois devoir renoncer à l'ordre alphabétique pour les nombreuses publications auxquelles ont donné lieu les débats de la Convention sur l'instruction publique; l'ordre chronologique, que nous avons rétabli autant qu'il nous a été possible, nous a paru mieux convenir à cette époque où les semaines furent souvent des années. On trouvera donc, aux années 1792 à 1795, ces publications groupées chronologiquement sous la rubrique spéciale *Convention nationale.*

Lorsque le nom d'un auteur est placé entre crochets [ ], ce signe indique que l'ouvrage a paru sans nom d'auteur.

Nous ne mentionnons chaque publication périodique qu'une seule fois, autant que possible à l'année de son apparition.

Malgré des recherches persévérantes, malgré le secours que nous avons trouvé dans les richesses de la Bibliothèque nationale et dans l'obligeance bien connue du personnel de cet établissement, cette nomenclature sera nécessairement incomplète. Qu'il nous soit permis d'espérer quelque indulgence pour les imperfections de ce travail; c'est le premier essai fait jusqu'ici pour constituer le catalogue général de la littérature pédagogique française.

Un répertoire alphabétique, par noms d'auteurs, placé à la fin du présent article, est destiné à faciliter les recherches.

XVe SIÈCLE

On aurait ici à mentionner les petits ouvrages de GERSON*; celui du pape PIE II* (Aeneas Sylvius Piccolomini), *De liberorum educatione*, Cologne, in-4°, 1477, dédié au roi de Hongrie Ladislas, et dont il existe, selon M. Demkès, une traduction française que nous n'avons pu trouver; celui du poète italien MAFFEO VEGIO*, *De educatione liberorum et eorum claris moribus libri sex,* Milan, in-4°, 1491, attribué à Philelphe* dans l'édition de Paris de 1508 ; Jean Lode en a publié une traduction française sous ce titre : *Guidon des parents en l'instruction de leurs enfants.* Paris, 1513.

XVIe SIÈCLE

Outre les parties relatives à l'éducation dans les œuvres de RABELAIS*, MONTAIGNE*, RAMUS*, ERASME, LE TASSE*, etc., on trouve quelques ouvrages spéciaux, la plupart en latin.

1530

ERASME. — De civilitate morum puerilium libellus. Fribourg en Brisgau, in-4.

Traduit en français par Jean Louveau d'Orléans et publié à Lyon en 1559. Autre traduction de Claude Hardy, Paris. 1613. Souvent réimprimé et imité.

BROÉ (Jean). — Traité des mœurs pour les enfants. Lyon.

SALLIAC (Pierre), — Déclamation contenant la manière de bien instruire les enfants dès leur commencement, avec un petit traité de la civilité puérile. Traduit du latin. Paris.

1533

SADOLET (cardinal DE), évêque de Carpentras. — Traité latin de l'éducation des enfants (*De liberis recte instituendis*). Venise, in-8.

Réédité à Paris, 1534, et à Lyon, 1555. Traduction française avec texte latin en regard, par P. Charpenne, Paris, Henri Plon, 1855, in-8, 360 p.

1538

VIVÈS (Jean-Louis). — De institutione christianæ feminæ. Bâle, in-12.

Traduit en français sous ce titre : *Institution de la femme chrétienne, tant en son enfance, que mariage et viduité.* Lyon, sans date, in-8. Une autre traduction a paru à Poitiers en 1545, sous ce titre : *Institution chrétienne pour femmes et filles, mariées ou à marier.*

1555

BELLERUS (Jean), imprimeur hollandais. — Institution d'une fille de noble maison. Anvers, in-8.

Traduit de l'italien. Autre édition publiée à Paris en 1558.

1559

[Mathurin CORDIER ? (La dédicace est signée *C. de Calviac*)]. — La civile honesteté. Paris, Danfrie, in-18.

Réimprimé à Paris chez Richard Breton en 1560, et plusieurs fois depuis.

1560

ANONYME. — La fontaine de vie et de vertu, extraite de toute la sainte Escriture, etc., etc. Ensemble l'instruction des enfants pour bien vertueusement vivre. Lyon, in-12, 128 p.

1584

ANTONIANO (cardinal Silvio), mort en 1603. — Traité de l'éducation chrétiennne des enfants, composé à la demande de saint Charles Borromée (en italien). Milan.

Traduit en français par Ch. Guignard, Troyes, 1858.

FIGON (Jean). — Pérégrination de l'enfant vertueux, œuvre contenant le sommaire des disciplines qui conduisent à plus haute vertu, avec trois chants royaux parmi la prose. Lyon, in-16.

SAINTE-MARTHE (Scévole de), de Loudun. — Pædotrophia, poème sur l'éducation des enfants (en latin) In-4, 60 p.

Fréquemment réédité. Traduction francaise, en 1678, par abel de Sainte-Marthe, petit-fils de l'auteur, sous ce titre : *La Manière de nourrir les enfants à la mamelle.* Paris, in-8, 136 p.

XVIIe SIÈCLE

1600

Plan d'études des RR. PP. jésuites, publié sous les auspices du général de l'ordre.

V. aussi les commentaires du P. Jouvency : *De ratione discendi et docendi.* Lyon (1692), in-12.

1612

ANONYME. — Les proverbes communs plus usités entre le vulgaire français à devis familiers et en toute compagnie, avec un petit jardin pour les enfants. Rouen, in-12, 80 p.

Latin-français.

1617

DU CHÊNE (André). — Traité sur l'écriture, l'arithmétique, la philosophie, les arts libéraux, épîtres et poésies. Paris, 1 v. in-fol. (en 3 parties).

1629

D'OUTREMAN (Philippe). — Le pédagogue chrétien.

T. I, Luxembourg 1629, in-8 ; t. II et III, Mons, 1645 et 1650, in-8. — Réimprimé plusieurs fois.

1646

COLLETET (Guillaume). — Question célèbre : s'il est nécessaire ou non que les filles soient savantes? agitée entre Mlle Schurman et le sieur André Rivet.

Traduction de l'original latin de Mlle Schurman et de Rivet.

1648

FORTIN, sieur de la Hoguette. — Testament ou conseils d'un bon père à ses enfants, etc.

Cinq éditions de 1648 à 1690.

1649

FOURIER (R. P.). — Constitutions. Lettres choisies. Paris, in-12.

Cf. la Vie du réformateur et général des chanoines réguliers de la congrégation de Notre-Sauveur, et instituteur des religieuses de Notre-Dame, par le P. Bedel (Pont-à-Mousson, 1 v. in-4, 549 p.) et aussi les Lettres choisies du P. Fourier (Lunéville, 1757, 2 v. in-12).

1654

ANONYME. — L'école paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles, par un prêtre d'une paroisse de Paris. Paris, in-12.

Prescrit ou recommandé par un grand nombre d'évêques.

1657

PASCAL (Jacqueline). — Règlement pour les enfants.

Publié à la suite des constitutions de Port-Royal, 1665.

1660

GRENAILLES (François), historiographe du duc d'Orléans (Gaston). — Tableau de l'honnête fille, ou l'art de bien l'élever à la vertu, aux sciences et aux exercices convenables à sa condition. Dédié à Mademoiselle (Anne-Marie-Louise d'Orléans, fille de Gaston).

1665

GOBINET (Ch.).— Instruction de la jeunesse en piété chrétienne. Paris, in-12, 320 p.

Très nombreuses éditions. La première est de 1665, la dernière de 1848.

1666

[VARET (Alex.)]. — De l'éducation chrétienne des enfants, selon les maximes de l'Ecriture sainte, etc. Paris et Bruxelles, in-12, 400 p.

Souvent réimprimé.

1668

[DÉMIA]. — Remontrances pour l'établissement des écoles chrétiennes pour l'instruction du pauvre peuple. Lyon, in-4.

1671

NICOLE (Pierre). — Traité de l'éducation d'un prince. Traité de la manière d'étudier chrétiennement.

Ces deux traités se trouvent au 2e volume des *Essais de morale et instructions théologiques*, publiés à partir de 1671.

1672

SONNET (Martin), chanoine. — Statuts et règlemens des petites écoles de grammaire de la ville, cité, université, faubourgs et banlieue de Paris, avec quelques arrêts de la Cour de Parlement, touchant les dites écoles, etc., imp. par ordre de Me Claude Jolly, chantre. Paris, in-12, 452 p.

1673

POMMEREUSE (La mère Marie DE). — Les chroniques de l'ordre des Ursulines. Paris, 2 vol. in-4.

Le 2e volume est de 1676.

1675

JOLLY (Claude), chantre et chanoine de N.-D. — Avis chrétiens et moraux pour l'instruction des enfants. Paris, in-12.

LE ROY (Guillaume). — Du devoir des mères avant et après la naissance de leurs enfants. Paris, in-12, 454 p.

1678

JOLLY (Claude). — Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques. Paris, in-16, 592 p.

LINDEBROG. — Instructions chrétiennes sur le sacrement du mariage et sur l'éducation des enfants. In-12.

Traduit du flamand.

1679

POULLAIN DE LA BARRE. — De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et les mœurs. Dédié à Mademoiselle (la duchesse d'Orléans, fille de Gaston). Paris.

1682

[MARQUOT.] — Instruction chrétienne des jeunes filles. In-12, 340 p.

1683

[FLEURY (Me Claude), prêtre]. — Catéchisme historique contenant en abrégé l'histoire de la doctrine chrétienne. Paris, 2 vol. in-12, 638 p.

Réimprimé très souvent.

1684

GIRAULT DE STAINVILLE. — L'éducation du jeune Hippolyte, ouvrage de morale et d'érudition. Paris, in-12, 162 p.

1685

BARRÉ (le P.). — Statuts et règles des écoles chrétiennes et charitables du St-Enfant-Jésus. Paris, in-8.

1686

FLEURY (Claude). — Traité du choix et de la méthode des études. Paris, 1 vol. in-12, 365 p.

Réimprimé à Nîmes en 1784, édition très augmentée, d'après un manuscrit nouvellement découvert. Autres réimpressions à Paris, en dernier lieu en 1822 et 1825.

1687

COUSTEL (Pierre). — Les Règles de l'Éducation des enfans, où il est parlé en détail de la manière dont il faut se conduire pour leur inspirer les sentimenes d'une solide piété, et pour leur apprendre parfaitement les belles-lettres (Mé-

thode des *petites écoles* de Port-Royal). Paris, 2 v. in-12, 862 p.

Réimprimé en 1749 sous ce titre : *Traité sur l'éducation chrétienne et littéraire*. Paris, 2 v. in-12.

FÉNELON. — Traité de l'éducation des filles. Paris, in-12, 276 p.

Nouvelle édition, en 1696, augmentée d'un avertissement par l'abbé Basile.

Réédité à Paris en 1763. Autre édition avec des réflexions. par S.-J.-B. V. (l'abbé Simon-Jérôme de Vauxcelles), Paris, 1800.

ID. — Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille.

Adressé à la duchesse de Beauvilliers. Se trouve généralement imprimé en tête du traité sur l'éducation des filles.

HT..., abbé D.-R. — Instruction chrétienne pour l'éducation des filles, etc. Dédié à Mme de Maintenon. Paris, in-12.

1689

GOBINET (Ch.).— Instruction sur la manière de bien étudier. Paris, in-12, 316 p.

Réédité en 1746, Paris, Leclerc.

[PACCORI (Ambroise)]. — Avis salutaire à une mère chrétienne pour se sanctifier dans l'éducation de ses enfants. Orléans, in-12, 112 p.

Réédité à Orléans, 1691, 1696 et 1710 ; Troyes, 1722, etc.

[PIC (Jean)]. — Maximes et réflexions sur l'éducation de la jeunesse, où sont renfermés les devoirs des parents et précepteurs envers les enfans. Avec des maximes et des réflexions particulières sur l'éducation des princes. Paris, Ve Sébastien Marbre-Cramoisy, 1 v. in-12, 382 p.

L'épitre dédicatoire au duc de Beauvilliers, gouverneur du duc de Bourgogne, est signée J. P. (Jean Pic).
Réédité, Amsterdam, 1718.

1690

POIRET (Pierre), pasteur à Hambourg. — Les vrais principes de l'éducation chrétienne des enfants. Amsterdam, in-12.

1691

[ARGONNE (D. Bonaventure D')]. — L'éducation, maximes et réflexions de M. de Moncade, avec un discours du sel dans les ouvrages d'esprit. Rouen, in-12.

1692

ANONYME. — Le juste châtiment de Dieu envers les enfants qui sont désobéissants à leur père et mère, avec les peines qu'ils souffrent dans les enfers, après leur mort. (Couverture ornée de gravures sur bois du XVIe siècle). Paris, in-64.

1693

BORDELON. — La belle éducation. Paris, in-12.

1694

ROYAUMONT (pseudonyme de Nicolas FONTAINE et de LEMAISTRE DE SACY). — Recueil de figures de l'Ancien et du Nouveau Testament, avec explications. Paris, in-fol.

Connu sous le nom de *Bible de Royaumont*.

1695

LEFEBVRE (P.-C.), ancien professeur au collége des Grassins. — Instruction pour les petites écoles du diocèse de Mirepoix. Toulouse, in-8, 176 p.

P* C* [Pierre Coste]. — De l'éducation des enfants, traduit de l'anglais. Amsterdam, Antoine Schelte, in-18, 412 p.

Traduction de l'ouvrage de Locke, *Thoughts concerning Education*, publié à Londres en 1693. Locke a donné deux autres éditions de son livre en 1705 et 1710. La traduction de Coste, revue et augmentée, a été réimprimée plusieurs fois, entr'autres en 1731, 2 v. in-12.

[VASSETZ (l'abbé DE)]. — De l'obligation des pères et mères d'instruire eux-mêmes leurs enfants. Paris, in-12, 256 p.

1698

[LIANCOURT (la duchesse DE), morte en 1674]. — Règlement donné par une dame de haute qualité à Mme ***, sa petite-fille, pour sa conduite et celle de sa maison, avec un autre règlement que cette dame avait dressé pour elle-même. Paris, in-12, 218 p.

Réimprimé plusieurs fois, entre autres en 1811 sous ce titre : *De l'éducation chrétienne des jeunes gens et des jeunes demoiselles*.

HALIFAX (le marquis D'). — Avis d'un père à sa fille. La Haye.

Traduit de l'anglais. Réédité à trois reprises de 1698 à 1756.

XVIIIe SIÈCLE

1701

[MARMET (DE)]. — Maximes pour l'éducation des enfants et pour former l'honnête homme. Paris, in-12.

1703

[LA SALLE (J.-B. DE)]. — Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne.

— Les devoirs d'un chrétien envers Dieu.

Souvent réimprimés.

1707

Lettre de M. le marquis du P*** à un gentilhomme de ses amis, sur les études et la méthode de M. de Moribidi. Paris, 1 v. in-12, 36 p.

1710

[SALAS (l'abbé)]. — Education chrétienne des filles, ouvrage distribué en plusieurs instructions sur les objets les plus importants de la morale, etc. Lyon, in-12, 470 p.

Réédité à Paris en 1740.

ANONYME. — Mémoire sur l'origine, les progrès et la situation de l'école royale gratuite de dessin chargée de l'instruction de 1500 élèves. Paris, Imprimerie royale, in-8, 278 p.

1713

BELLEGARDE (l'abbé DE). — L'éducation parfaite, contenant les manières bienséantes aux jeunes gens, etc. Amsterdam, 1 v. in-12, 278 p.

DUPUY. — Instructions d'un père à son fils sur la manière de se conduire. Paris, 1 v.

1716

M. L.-V.-V.-B. — Le chemin du ciel ou la voie que doivent tenir les enfants pour arriver au ciel. Troyes, chez P. Bourgoin, imprimeur, in-12.

ANONYME. — Nouveau traité d'éducation divisé en deux parties, dont la première contient le devoir des parents, et la deuxième, le devoir des enfants ; enrichi de fables de divers auteurs, qui ont du rapport aux vertus et aux vices. Amsterdam, 2 vol. in-12, avec figures.

1718

[CROUSAZ (J.-P. DE)]. — Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants. Amsterdam, in-12, 218 p.

1720

[LA SALLE (J.-B. DE)]. — Conduite des écoles chrétiennes, divisée en deux parties. Avignon, chez Chastanier, 1 vol. in-12.

Nombreuses éditions jusqu'à nos jours.

ANONYME. — Alphabet mécanique. Bureau typographique de Dumas pour la lecture. Paris.

1722

CROUSAZ (J.-P. DE). — Traité de l'éducation des enfants. La Haye, 2 v. in-12, 470 p.

I. D. B. (prêtre). — Instruction facile et méthodique pour l'école paroissiale (avec une suite ou 4e partie). Paris, in-12, 418 p.

Réimpression de l'*École paroissiale* de 1654.

1724

ANONYME. — Essai d'une école chrétienne ou manière d'instruire et d'élever chrétiennement les enfants dans les écoles. Paris.

1726

ROLLIN. — De la manière d'enseigner (Traité des études). Paris, 4 v. in-12, 2432 p.

Souvent réimprimé sous le titre de *Traité des études*, entre autres (1805 et 1823), par Guéneau de Mussy et Ambr. Rendu (veuve Dabo); Didot (1825), etc.

ANONYME. — Instruction de l'arithmétique pour apprendre facilement à bien chiffrer et à compter par la plume et par le jet, avec la manière de tailler la plume. Troyes, Ve Garnier, in-12, 120 p.

Fait partie d'une série de classiques primaires édités par l'imprimerie de Troyes.

1728

[LAMBERT (la marquise DE)]. — Avis d'une mère à son fils et à sa fille. Paris, in-12.

PERNETTI (l'abbé). — Les abus de l'éducation sur la piété, la morale et l'étude. Paris, in-12.

SAINT-PIERRE (l'abbé DE). — Projet pour perfectionner l'éducation. Paris, Briasson, 1 v. in-12, 320 p.

1732

PLUCHE (l'abbé). — Spectacle de la nature. Paris, 9 v. in-12.

Au 6e volume se trouvent 200 pages sur l'éducation.

VALLANGE (DE). — L'art d'élever les jeunes princes dès le berceau. Paris, in-12.

ANONYME. — Le livre des enfans, ou idées générales et définition des choses dont les enfans doivent être instruits. Paris, 1 v. in-12, 188 p.

Réimprimé plusieurs fois.

1733

M. *** [l'abbé Blin]. — La vie de M. de la Salle, etc. Rouen, 2 v. in-4, 994 p.

1736

VALLANGE (DE). — Académies royales instructives dans lesquelles on propose d'élever les enfans des deux sexes à la décharge de leurs parens, suite de l'Art d'élever la jeunesse. Paris, in-12, 96 p.

1738

[COLLOT (Pierre), docteur de Sorbonne]. — Conversations sur plusieurs sujets de morale, etc. Dédié aux demoiselles de Saint-Cyr. Paris, in-12, 520 p.

Souvent réimprimé.

1739

[LAVAU]. — L'éducation, poëme en deux chants. In-8, 34 p.

1740

[SAINT-PIERRE (l'abbé DE)]. — Avantages de l'éducation des colléges sur l'éducation domestique. — Amsterdam-Paris, in-12, 22 p.

1741

ANONYME. — De l'éducation. Bouillon, in-8, 240 p.

Critique l'éducation des colléges; préconise l'éducation dans la famille, les exercices du corps, l'externat.

1743

[BONNEVAL (DE)]. — Les éléments de l'éducation. Paris, Prault, 1 v. in-12, 104 p.

ID. Progrès de l'éducation, suite des éléments de l'éducation. Paris, Prault, 1 v. in-12, 232 p.

1745

GÉDOYN. — De l'éducation des enfants. Paris, in-12, 52 p.

1748

[FERRY (le P.), minime]. — Plan des écoles de mathématique pratique et de dessin, qui s'ouvriront à Reims dans les salles de l'Hôtel-de-Ville. Reims, in-12.

1749

PANCKOUCKE (André-Joseph). — Etudes convenables aux demoiselles. Paris, 2 v. in-12.

Souvent réimprimé.

PUISIEUX (madame Magdeleine DE). — Conseils à une amie. 1 vol. in-12.

1750

ANONYME. — Le livre des enfants. Notions de morale et de physique. Paris.

— Bibliothèque des enfants, ou les premiers éléments des lettres. Paris, 3 v. in-8.

1751

BONNEVAL (DE). — Réflexions sur le premier âge de l'homme, servant de supplément aux Eléments et Progrès de l'éducation. Paris, Prault, in-12, 52 p.

[LA CONDAMINE.] — Lettre critique sur l'éducation. Paris, Prault, in-8, 48 p.

1754

BOURNON-MALLARMÉ (madame Charlotte). Traité de l'éducation. Paris, 1 vol.

1755

CONDILLAC. — Cours d'études, 13 vol. in-8.

Ouvrage composé pour l'instruction de l'Infant de Parme, et comprenant les traités suivants : grammaire, art d'écrire, art de raisonner, art de penser, histoire ancienne, histoire moderne, étude de l'histoire.

1756

AGUESSEAU (H.-F. D'), chancelier. — Instructions à son fils.

Dans ses œuvres, publiées en 2 v. in-12.

PICARDET. — Essai sur l'éducation des petits enfans. Dijon, Hocherot, 1 v. in-12, 144 p.

1757

[CALVI (Ph. Simon DE), de Semur en Auxois]. — L'éducation, poème en quatre discours. Paris, in-8, 48 p.

[VARILLE (Pyrrhus DE)]. — Lettre sur l'éducation d'un seigneur polonais. Varsovie, in-8.

1758

[RIVARD (F.-D.)]. — Instruction pour la jeunesse sur la religion et plusieurs sciences naturelles. Paris, Ve Lottin, 2 v. in-12, 820 p. Précédé d'une préface et d'un abrégé de la grammaire française de 116 p.

1759

CARACCIOLI (le marquis Louis-Antoine). — Le véritable Mentor ou l'éducation de la noblesse. Paris, in-12.

[SIMON (l'abbé L.-B.)]. — Lettre sur l'éducation, par rapport aux langues. Amsterdam (Paris), in-12.

1760

DES ESSARTZ, docteur en médecine. — Traité de l'éducation corporelle des enfans en bas-âge, ou réflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens. Paris, Th. Hérissant, 1 v. in-12, 440 p.

Réédité, Paris, Croullebois, an VII, 1 v. in-8, 500 p.

[MARTIN (Grégoire)]. — Lettres instructives et cu-

rieuses sur l'éducation de la jeunesse, in-12, 254 p.

VANIÈRE. — Discours sur l'éducation. Paris, 1 v. in-8, 57 p.

ANONYME.— Lettres sur l'éducation des femmes et sur leur caractère en particulier. Saint-Omer, in-12.

Attribué à La Borie.

1761

CRÉVIER.— Histoire de l'université de Paris jusqu'à 1600. Paris, 7 vol. in-12.

1762

BALLEXSERD (Jacques), de Genève. — Dissertation sur l'éducation physique des enfants, depuis leur naissance jusqu'à la puberté. Paris, in-8.

Réimprimé en 1780. Edition revue et corrigée par David, docteur en médecine. Paris, in-8, 240 p.

[COMBALUSIER (François de Paule)]. — Mémoire de l'Université sur les moyens de pourvoir à l'instruction de la jeunesse et de la perfectionner. In-12, VIII-60 p.

COMPARET (S.-A.). — Lettres à M. J.-J. Rousseau, citoyen de Genève. Genève, in-12, 32 p.

[DARAGON (J.-B.)). — Lettre de M. *** à l'abbé ***, professeur de philosophie, sur la nécessité et la manière de faire entrer un cours de morale dans l'éducation publique. Paris, in-12, 68 p.

[DEFORIS]. — Réfutation du nouvel ouvrage de J.-J. Rousseau, intitulé : *Émile ou l'éducation*. Paris, Dessaint, 3 v. in-8, 278 p.

[PESSELIER]—Lettres sur l'éducation. Paris, Bauche, 2 v. in-12.

[RIVARD (F.-D.)].— Mémoire sur la nécessité d'établir dans Paris une maison d'instruction pour former des maîtres, et quelques colléges pour les basses classes. In-12, 28 p.

Vers l'année 1762.

ROUSSEAU (J.-J.). — Émile, ou de l'éducation. La Haye, Néaulme, 4 vol. in-8, 1720 p.

TURPIN DE CRISSÉ (le comte Lancelot de). — Lettres sur l'éducation. Paris, 2 vol. in-12, 460 p.

ANONYME. — Essai sur la manière de remplir les places dans les colléges que les Jésuites occupèrent ci-devant; contenant des observations nouvelles et importantes sur le choix des maîtres, et la méthode d'enseignement. Cologne, 2 vol. in-12, 486 p.

— Lettre à Mr D***, sur le livre intitulé : *Émile, ou de l'éducation*, par J.-J. Rousseau. Amsterdam, 1 v. in-12, 84 p.

— Mémoire du bureau servant de la communauté de Rennes sur le nouveau plan d'éducation demandé par arrêt de la Cour du 23 décembre 1761. Rennes, G. Vatar, in-12, 34 p.

— Idée d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse ou projet d'éducation générale et particulière. 1 v. in-12, 88 p.

— Censure de la Faculté de théologie de Paris contre le livre qui a pour titre : *Émile ou de l'éducation*. Paris, Le Prieur, 1 v. in-8, 352 p.

— De l'éducation publique. Amsterdam, in-12, 236 p.

Attribué à tort à Diderot. Cet ouvrage est probablement de Crévier.

1763

CARADEUC DE LA CHALOTAIS (Louis-René de). — Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse. Dijon, Causse, 1 v. in-12, 152 p.

Réimprimé, Paris, 1825, in-18, 244 p.

FÉLICE (F.-B. DE). — Discours sur la manière de former l'esprit et le cœur. Yverdon, in-8.

Contre l'*Emile* de Rousseau.

FORMEY. — Anti-Émile, dédié au prince Ferdinand. Berlin, petit in-8, 260 p.

Avec cette épigraphe : *Tais-toi, Jean-Jacques !*

[GERDIL (l'abbé)]. — Anti-Émile, ou réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation, contre les principes de M. Rousseau. Turin, in-8, 158 p.

NAVARRE (le R. P.), de la Doctrine chrétienne, etc. — Discours qui a remporté le prix, par le jugement de l'Académie des Jeux Floraux, en l'année 1763, sur ces paroles : *Quel serait, en France, le plan d'études le plus avantageux ?* In-12, 72 p.

[PONCELET (l'abbé)]. — Principes généraux pour servir à l'éducation des enfans, particulièrement de la noblesse française. 3 v. in-12.

[RIVARD (F.-D)]. — Recueil de mémoires touchant l'éducation de la jeunesse, surtout par rapport aux études. Paris, in-12, 392 p.

ROLAND D'ERCEVILLE (le président). — Plan d'éducation adopté par l'Université. In-8.

VANIÈRE. — Second discours sur l'éducation, dans lequel on expose tout le vicieux de l'institution scholastique et le moyen d'y remédier. Paris, Butard, in-8, 116 p.

ANONYME. — Difficultés proposées à M. de Caradeuc de La Chalotais sur le Mémoire intitulé : Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse. Paris, in-12, 68 p.

1764

LEPRINCE DE BEAUMONT (madame). — Magasin des jeunes dames, ou instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde, etc. Lyon, 3 v. in-12.

Réimprimé plusieurs fois : Paris, 1772 ; Lyon, 1765, 1776, 1782, 1811.

LEVESON (C. DE), licencié de la Faculté de Paris. — Émile chrétien, ou de l'éducation. Paris, 2 v. in-12, 698 p.

ESPINASSY (mademoiselle D'). — Essai sur l'éducation des demoiselles. Paris, Barth. Bochereau, in-12, 84 p.

[FLEURY, ancien professeur royal de mathématiques.] — Essai sur les moyens de réformer l'éducation particulière et générale. Paris, 1 v. in-12, 116 p.

FORMEY. — Émile chrétien, consacré à l'utilité publique. Berlin (Amsterdam), 4 v. in-8, 902 p.

C'est la reproduction de l'*Émile* de Rousseau, mais « expurgé » et tronqué, avec des changements destinés à le rendre conforme à la doctrine chrétienne.

GUYTON DE MORVEAU. — Mémoire sur l'éducation publique avec le prospectus d'un collège. In-12, 324 p.

[SUTAINE (G.), chanoine]. — Plan d'études et d'éducation, avec un discours sur l'éducation. Paris, in-12.

Selon Barbier, cet ouvrage serait plutôt de ROBERT, professeur émérite.

ANONYME. — Traité d'études pour les jeunes demoiselles. Paris, in-12, 216 p.

— La gouvernante démasquée, ou les défauts de l'éducation du sexe, et le moyen d'y remédier par l'établissement des pensions. In-8.

1765

GARNIER, professeur royal d'hébreu, etc. — De l'éducation civile. Paris, in-24, 220 p.

MAUBERT DE GOUVEST. — Le temps perdu ou les écoles publiques. Considérations d'un patriote sur l'éducation de la première jeunesse en France, avec l'idée d'un nouveau collége et le précis de l'instruction qui y serait donnée. Amsterdam, Changuion, 1 v. in-12, 146 p.

1766

BACHELIER. — Discours sur l'utilité des écoles élémentaires, en faveur des arts mécaniques, prononcé à l'ouverture de l'école gratuite de dessin, le 10 septembre 1766. In-8, 18 p.

D. J. C. B. [Dom Joseph CAJET, bénédictin de Sainte-Vannes à Verdun]. — Les plagiats de

M. J.-J. R. de Genève sur l'éducation. La Haye, 1 v. in-12, 378 p.

CHATELAIN (Henri-Abraham), pasteur à Lausanne. — La formation des mœurs des enfants. In-8.

[CHINIAC DE LA BASTIDE]. — Le miroir fidèle, ou entretiens d'Ariste et de Philindre, avec un plan abrégé d'éducation opposé aux principes du citoyen de Genève. Paris, 1 v. in-12.

1767

[FORMEY.] — Abrégé de toutes les sciences, à l'usage des enfants de six ans jusqu'à douze. 1 vol. in-24.

Plusieurs fois réédité.

MOTHE (l'abbé DE LA). — De l'éducation philosophique de la jeunesse, ou l'art de l'élever dans les sciences humaines. Paris, 2 v. in-12.

1768

CARPENTIER. — Lettre d'un maître de pension de Paris à milord duc de *** sur l'éducation.

DINOUART (l'abbé). — Le manuel des pasteurs, avec un règlement en 22 articles pour les maîtres d'école. Paris, 1 vol. in-12.

D* L* F* [LA FARE (DE), gouverneur des princes de Holstein]. — Le Gouverneur, ou essai sur l'éducation. Paris, Desaint, in-12, 232 p.

LEROUX, maître-ès-arts en l'Université de Paris. — Journal d'éducation, présenté au roi. Amiens, 5 v. in-12.

Ce journal, qui fut publié en 1768, de juillet à décembre, suspendit sa publication et reparut de 1776 à 1778.

1769

[DEVIENNE (J.-B. D'AGNEAUX), bénédictin]. — Plan d'éducation et les moyens de l'exécuter. Bordeaux, in-12.

JOUSSE (Daniel), conseiller au présidial d'Orléans. — Traité du gouvernement des paroisses (chap. IV). Orléans, 1 v. in-12.

[RIVARD (F.-D.)]. — Mémoire sur les moyens de perfectionner les études publiques et particulières, où l'on montre en quoi il paraît que consiste la perfection de la méthode d'enseigner Paris, in-18.

1770

COMPARET. — De l'éducation morale des enfants. Genève, in-8.

[COYER (l'abbé)]. — Plan d'éducation publique. Paris, Ve Duchesne, in-12, XIV-360 p.

DIDEROT. — Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie, adressé à Catherine II. 1 v. in-4.

FRÉDÉRIC II, roi de Prusse — Lettre sur l'éducation. Berlin, in-8, 32 p.

LHOMOND. — Eléments de la grammaire française. — Histoire abrégée de la religion. — Histoire abrégée de l'Eglise. — Doctrine chrétienne. 4 v. in-18.

Vers 1770. Ouvrages souvent réimprimés dans les diocèses.

ANONYME. — Lettres instructives et curieuses sur l'éducation. Paris, 1 v. in-12.

— Méthode familière pour les petites écoles, contenant les devoirs des maîtres et des maîtresses, avec la manière de bien instruire. Toul, in-12. 3e édition plus étendue et plus correcte.

— Traités sur l'éducation, pour servir de supplément à l'*Emile* de J.-J. Rousseau. Neuchâtel, Société typographique, 2 v. in-12.

C'est un recueil de plusieurs morceaux sur l'éducation, tirés de l'*Encyclopédie*.

1771

[FILASSIER]. — Dictionnaire historique d'éducation. Paris, 2 vol. in-8.

Plusieurs éditions ; la dernière en 1837.

FOURCROY DE GUILLERVILLE (J.-L. DE). — Lettres sur l'éducation physique des enfants, à M. le M***. Amiens, Ve Godart, in-8, 42 p.

1772

HELVÉTIUS. — De l'homme et de son éducation. 2 v. in-8.

Ouvrage posthume publié par le prince Galitzin.

[PROYART (l'abbé)]. — L'écolier vertueux ou vie édifiante d'un écolier de l'Université de Paris. Paris, in-18.

Souvent réimprimé ; la dixième édition est de 1810, 1 vol. in-16, 272 p.

ANONYME. — De l'éducation publique propre à la jeune noblesse. Saint-Pétersbourg, in-18, 107 p. — Établissement propre à l'éducation physique et morale des enfans, depuis la fin de leur allaitement jusqu'à leur septième année. Paris, in-8, 24 p.

1773

FORMEY. — Traité d'éducation morale, qui a remporté le prix de la Société des sciences de Harlem, l'an 1765, sur cette question : « Comment on doit gouverner l'esprit et le cœur d'un enfant pour le rendre heureux et utile? » Liége, in-12, 304 p.

GALLOIX (J.-J.), de Genève. — Discours sur l'éducation d'un jeune homme de condition. Paris, in-8.

[WANDELAINCOURT (l'abbé A.-H.), d'après Barbier]. — Plan d'éducation publique, par le moyen duquel on réduit à cinq années le cours des études ordinaires. Paris, in-12, VIII-180 p.

ANONYME. — L'élève de la raison et de la religion, ou traité d'éducation physique, morale et didactique. Paris, 4 v. in-12.

1774

[BACHELIER]. — Mémoire concernant l'école royale gratuite de dessin, où l'on montre l'utilité de cet établissement, les avantages qui en résultent, les détails de l'administration et de la direction, et généralement tout ce qui peut y avoir rapport. Paris, in-4.

Réimprimé à la fin de l'ouvrage de Courajod, p. 197-213, *Ecole royale des élèves protégés*, avec un autre opuscule de Bachelier : *Détail sur l'origine de l'administration de l'école royale gratuite de dessin, sur l'instruction, les prix d'émulation, la police des classes et les sujets qui la fréquentent.*

BASEDOW (J.-B.). — Manuel élémentaire d'éducation, etc. (en allemand), avec les traductions française par Hubert, et latine par Mangelsdorf. Berlin, 4 v. in-8 et 1 v. de planches in-4.

GRÉGORY, médecin écossais. — Legs d'un père à ses filles. Londres et Paris, in-8.

Traduit par l'abbé Morellet, sur la 14e édition anglaise Réimprimé et retraduit fréquemment.

[LE MORE (l'abbé)]. — Principes d'institution, ou la manière d'élever les enfans des deux sexes. Paris, in-12, 464 p.

L'ESPÉE (l'abbé DE). — Institution des sourds-muets. Exercice. Un vol.

SÉRANE (Philippe). — Théorie de J.-J. Rousseau sur l'éducation, corrigée et réduite en pratique. Toulouse, in-12, 336 p.

Réimprimé sous le titre de *Théorie de l'éducation*, Paris, 1787, in-12.

ANONYME. — Plan d'études et d'éducation, avec un discours sur l'éducation. Paris, in-8.

1775

AUGER, prêtre, professeur au Collége de France. — Discours sur l'éducation, prononcé au collége de Rouen, etc. Rouen, Le Boucher, in-8, 180 p.

CARPENTIER, professeur de géographie et d'histoire. — Nouveau plan d'éducation pour former des hommes instruits et des citoyens utiles ; suivi d'une dissertation sur l'étude des langues qu'on doit y admettre. Paris, in-8, 154 p.

DELACROIX (Pseudonyme de BAILLY). — Dictionnaire poétique d'éducation, etc. Paris, 2 v. in-12, 1570 p

GRIVEL. — Théorie de l'éducation, ouvrage utile aux pères de famille et aux instituteurs. Paris, 3 vol. in-12, 1392 p.

Réédité en 1783.

[LE MERCIER DE LA RIVIÈRE (P.-F.-J.-H.), conseiller honoraire au Parlement]. — De l'instruction publique, ou considérations morales et politiques sur la nécessité, la nature et la source de cette instruction. Stockholm et Paris, Didot aîné, in-8, 130 p.

Ouvrage demandé par le roi de Suède.

ANONYME. — La ferme de Pensylvanie. Les avantages de la vertu, etc. Philadelphie et Paris, in-12, 96 p.

1776

BORRELLY, académicien de Berlin. — Plan de réformation des études élémentaires. La Haye, P. Goffe, 1 v. in-8, 214 p.

[MATHIAS, principal du collége de Langres]. — De l'enseignement public. Paris, in-8, XIV-126 p.

1777

BASEDOW (traduit par M. de B.... [M. de Bourgoing, officier au régiment d'Auvergne]). — De l'éducation des princes destinés au trône. Yverdon, in-8.

BETZKY (traduit en français par CLERC). — Système complet d'éducation publique, physique et morale, exécuté dans les établissements ordonnés par Catherine II. Neuchâtel, 2 vol. in-8, 616 p.

BURY (DE). — Essai historique et moral sur l'éducation française. Paris, Desprez, in-12, 506 p.

Réédité en 1785 sous ce titre : *Le Zélé patriote, ou Nouveaux Essais historiques sur l'éducation française.*

DESCHAMPS (l'abbé). — Lettre à M. de S*** sur l'institution des sourds-muets. Londres, in-12, 58 p.

[LEROY (l'abbé)]. — Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur l'éducation publique. Bruxelles (Paris, Broca), in-8, 342 p.

[MATHIAS (d'après Barbier)]. — De l'étude des langues en général et de la langue latine en particulier. Langres, in-8, 80 p.

MONBART (Marie-Joséphine de l'Escun, dame DE). — Sophie ou l'éducation des filles. Berlin, in-8.

ANONYME. — Idée de l'éducation du cœur, ou manuel de la jeunesse. La Haye et Paris, 2 v. in-12.

— L'éducation raisonnable et chrétienne des enfants. Bâle, in-18, 180 p.

1778

LEROUX. — Journal d'éducation.

Un fascicule seulement. (Prospectus).

VERDIER (Jean), ancien médecin ordinaire du roi Stanislas Leczinski. — Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État. Paris, in-12.

ANONYME. — Projet d'éducation tardive, etc. Amsterdam, in-12, 136 p.

1779

[CHEVIGNARD DE LA PALLUE (A.-F.).] — Idée du monde ou idée générale des choses dont un jeune homme doit être instruit. Dijon, 2 v. in-12.

Réédité, Paris, 1782-1784, 2 v. in-12.

DESCHAMPS (l'abbé). — Cours élémentaire d'éducation des sourds-muets (précédé d'une lettre à M. Jally, servant d'introduction). Paris, Debure, in-12.

DESLOGES (P.), relieur. — Observations d'un sourd et muet sur un « cours élémentaire d'éducation des sourds et muets par l'abbé Deschamps ». Amsterdam et Paris, in-12.

[MIREMONT (madame la comtesse DE)]. — Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction. Paris, 7 v. in-8.

[RIBALLIER]. — L'éducation physique et morale des femmes, etc. Bruxelles et Paris, in-12, 491 p.

En collaboration avec Mlle Cosson.

THÉLIS (le comte DE). — Plan d'éducation nationale en faveur des pauvres enfants de la campagne. In-8, 130 p.

1780

ARNAULD. — Règlement des études dans les lettres humaines.

T. XLI de ses œuvres.

DESCHAMPS (l'abbé). — Lettre à M. de Bellisle, pour servir de réponse aux observations d'un sourd et muet sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets publié en 1779. Suivie de plusieurs lettres à l'auteur. In-12, 48 p.

1781

CHATELAIN (Henri-Abraham). — L'éducation mise à la portée de tout le monde. Lausanne, in-8, 160 p.

FEUTRY. — Le livre des enfants et des jeunes gens sans études, ou idée générale des choses qu'ils ne doivent pas ignorer. Paris, 1 v. in-12.

GOYON D'ARSAC (DE). — Mémoire sur le meilleur plan d'éducation pour le peuple (couronné par l'Académie de Châlons-sur-Marne). In-8.

Réimprimé en 1783 à Châlons sous le titre d'*Essai de Laopédie*.

P. M. DE B., chevau-léger de la garde du roi. — Nouvelles vues sur l'éducation. Paris, in-8, 36 p.

ANONYME. — Mémoires concernant les écoles nationales. Paris, in-8.

1782

[CAVAILHON]. — Vues sur l'éducation de la première enfance. Paris, in-8, 42 p.

GENLIS (madame DE). — Adèle et Théodore, ou lettres sur l'éducation. Paris, 3 v. in-8.

Réimprimé plusieurs fois.

WANDELAINCOURT (A.-H.). — Histoire des arts, destinée au cours d'éducation des demoiselles et des jeunes messieurs qui ne veulent pas apprendre le latin. Rouen, in-12, 166 p.

1783

BÉRENGER (L.-P.). — La morale en action. Lyon, in-12.

Souvent réimprimé.

DESCHAMPS (l'abbé). — De la manière de suppléer aux oreilles par les yeux, pour servir de suite au cours élémentaire d'éducation des sourds-muets. Paris, in-12.

FOURCROY DE GUILLERVILLE (J.-L.-B. DE). — Les enfants élevés dans l'ordre de la nature, ou abrégé d'histoire naturelle des enfants du premier âge. Paris, 1 v. in-12.

LEROY DE LOZEMBRUNE. — Anecdotes et remarques sur l'éducation publique. Mannheim, 1 v. in-8, 206 p.

[PHILIPON DE LA MADELAINE]. — Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes, avec beaucoup de notes intéressantes. Lyon, in-12, 310 p.

VAURÉAL (le comte DE), ancien officier au corps royal du génie. — Plan ou essai d'éducation générale ou nationale, ou la meilleure éducation à donner aux hommes de toutes les nations. Bouillon, in-8, 136 p.

Demande une réforme dans l'enseignement, surtout en ce qui concerne la grammaire, le latin, la scolastique; veut qu'on suive la théologie naturelle.

ANONYME. — De l'éducation en Belgique, ou réflexions sur le plan d'études adopté par Sa Majesté pour les colléges des Pays-Bas. Bruxelles, 1 v. in-12, 280 p.

1784

FAUQUE DE VAUCLUSE (madame). — Dialogues moraux et amusants, en anglais et en français, pour l'instruction de la jeunesse. Londres, 2e édition, 2 v. in-8, 280 p.

[LEZAY-MARNÉZIA]. — Plan de lecture pour une jeune dame. Paris, in-18.

Réimprimé à Lausanne en 1800, in-8, 254 p., avec le nom de l'auteur.

LESBROUSSARD (Jean-Baptiste).— Mémoire sur cette question : Quels sont les moyens de perfectionner l'éducation en France ? In-4.

1785

AGATHON (frère). — Les douze vertus d'un bon maître. Melun.

BASEDOW. — Livre élémentaire, recueil des plus importantes connaissances pour l'instruction, l'enseignement, la réminiscence et la réflexion. (Traduit de l'allemand.) Leipzig, 3 v. in-8.

DUFRICHE-VALAZÉ. — A mon fils (sur l'éducation). Alençon, in-8.

[LA ROCHEFOUCAULT]. — Ramassis sur l'éducation. (Sans nom d'auteur ni lieu d'impression.) In-12, 214 p.

PROYART (l'abbé). — De l'éducation publique et des moyens d'en réaliser la réforme projetée dans la dernière assemblée du clergé. Paris, in-12, 220 p.

RIBALLIER. — De l'éducation physique et morale des enfants des deux sexes. Paris, in-12.

[GOSSELIN (P.-Ch.-Rob)]. — Plan d'éducation, en réponse aux Académies de Marseille et de Châlons dont l'une a proposé pour sujet de prix : *Quel est le plan d'éducation publique le plus conforme à la situation d'une ville marchande et maritime ?* l'autre : *Quels sont les vices de l'éducation actuelle et les moyens de les corriger ?* Amsterdam, in-8, VI-146 p.

Curieuse brochure. L'auteur demande « la participation des femmes à l'éducation publique », les croit capables de devenir, conjointement avec les hommes, « les instituteurs de la jeunesse, » plaide la cause des instituteurs laïques et mariés, etc.

1786

GOYON D'ARSAC (DE). — Quel serait le meilleur plan d'éducation pour les personnes du sexe ? Châlons-sur-Marne, in-12.

REYRE (l'abbé). — L'école des demoiselles ou lettres d'une mère vertueuse à sa fille, avec les réponses de la fille à sa mère. Paris, 2 v. in-12.

Souvent réimprimé.

ANONYME. — Mon élève, ou Émile instituteur. Verrières-Suisses, in-8.

Dédié à Mme Marquis-Willeumier.

— Instruction du peuple, divisée en trois parties : la morale, les affaires, la santé. Paris, in-12.

1787

ADAM (Nicolas). — Essai en forme de mémoire sur l'éducation de la jeunesse. Paris, in-8, 42 p.

ID. La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française. 10 vol. in-8.

CHAVANNES (Alex.-César). — Essai sur l'éducation intellectuelle, avec le projet d'une science nouvelle. Lausanne, 1 v. in-8, 262 p.

CORBIN (le P.), de la doctrine chrétienne. — Traité d'éducation civile, morale et religieuse. Angers, 1 v. in-12, 352 p.

Une seconde édition, sans nom d'auteur, fut publiée en 1788 à Paris, chez Desaint, 1 vol. in-12, 480 p.

ANONYME. — Rapport des commissaires nommés par l'Académie royale des inscriptions et belles-lettres pour l'examen de la méthode de lecture et de grammaire de M. Collenot d'Angremont. Paris, in-8, 12 p.

Méthode soi-disant abréviative : on se sert d'une boîte divisée en 36 cases, où sont des cartes sur lesquelles sont écrites les dénominations que l'on donne aux mots qui entrent dans la composition du discours.

1788

BOURDON DE LA CROSNIÈRE (Léonard). — Plan d'un établissement d'éducation nationale. Orléans, 1 v. in-4, 50 p.

[CORBIN (le P.)]. — Mémoire sur les principaux objets de l'éducation publique. Paris, in-8, 92 p.

[FÉROU, auteur des *Vues d'un Patriote*]. — Nouvelle institution nationale. Paris, in-12, 322 p.

GAULTIER (l'abbé). — Cours de jeux instructifs pour la jeunesse sous la protection du gouvernement, ou méthodes élémentaires destinées à instruire les enfants en les amusant par le moyen de plusieurs jeux. Paris, in-12, 72 p.

Vers 1788.

ID. Cours complet de jeux instructifs, ou méthode pour apprendre les éléments des sciences. 18 v. in-12. Chez l'auteur.

GOSSE (l'abbé), professeur au collége de La Marche. — Exposition raisonnée des principes de l'Université relativement à l'éducation. Paris, in-8, 169 p.

LE MASSON LE GOLFT (mademoiselle). — Lettres relatives à l'éducation. Paris, in-12, 166 p.

ANONYME. — Rêve d'un pauvre gâcheux sur les défauts de l'éducation des pensions. Berne (Paris), Cailleau, in-8, 56 p.

1789

AUGER (l'abbé). — Projet d'éducation pour tout le royaume, précédé de quelques réflexions sur l'Assemblée nationale. Paris, Didot, in-8, 64 p.

DEGRANTHE, professeur au collége Louis-le-Grand. — Projet d'un plan d'éducation nationale, suivant la nouvelle division du royaume en 75 ou 85 départements. Paris, in-8.

SICARD (l'abbé). — Mémoire sur l'art d'instruire les sourds et muets de naissance. Bordeaux, in-8, 42 p.

Extrait du recueil du Musée.

ID. Second mémoire sur l'art d'instruire les sourds-muets de naissance. Paris, in-8, 26 p.

VANIÈRE (l'abbé DE), petit-neveu du poëte latin. — L'art de former l'homme. Paris, in-8, 208 p.

VERLAC, avocat et professeur de langue anglaise à l'école royale de marine de Vannes. — Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes de citoyens, avec un traité de la liberté en général, de la liberté civile et des principes du gouvernement ; ouvrage extrait d'un auteur anglais et qui, en France, peut servir de catéchisme national. Vannes. in-12, 150 p.

Critique mordante de l'éducation avant 1789. Demande l'instruction de tous, l'enseignement des langues vivantes, l'étude du français, de l'histoire, de la géographie, de la religion ; une école normale, une école de commerce.

VILLIER (de l'Oratoire). — Nouveau plan d'éducation et d'instruction publique, dédié à l'Assemblée nationale. Angers, Marne, in-8, 207 p.

ANONYME. — Lettres sur l'éducation. Paris, Perisse, in-8, 24 p.

— Plan d'éducation nationale adressé aux états généraux par un père de famille dauphinois. In-8, 70 p.

— Plan d'éducation nationale, tracé à l'occasion des mémoires présentés à l'Académie de Châlo

sur-Marne touchant les moyens de perfectionner l'éducation des colléges en France. Paris, in-8, 476 p.

Sujet du prix de l'année 1784.

1790

CORNILLEAU. — Projet de nouvelles écoles publiques. Nantes, in-12, 34 p.

Instruction rendue attrayante. Pratique des arts et métiers, avec ateliers dans l'école. Étude de trois langues étrangères : latin, anglais, hollandais.

DAUNOU (Claude-Pierre-François). — Plan d'éducation présenté à l'Assemblée nationale, au nom des instituteurs publics de l'Oratoire. Paris, in-8.

DE BRY, fils, membre du directoire de l'Aisne. — Essai sur l'éducation nationale. Laon, in-12, 76 p.

Développement des principes de Locke et de Rousseau.

DE LA COUR. — Écoles nationales propres à former des hommes, des citoyens et des Français. In-8, 26 p.

D'HUPAY (de Fuveau, en Provence). — Règlement d'éducation nationale, mis sous les auspices de M. Bernardin de Saint-Pierre, et terminé par un plan de vie patriarcale et champêtre tel que l'auraient exécuté Paul et Virginie s'ils eussent vécu. In-8, 60 p.

Extrait des délibérations de l'assemblée générale de la section du Luxembourg, du 15 décembre 1790. Paris, in-12, 4 p.

Demande que le corps municipal de Paris désigne dans chaque section un édifice où seront admis tous les citoyens pour recevoir l'instruction gratuite, et où on expliquera les principes de la morale et de la constitution.

GRAHAM (madame Catherine). — Lettres sur l'éducation. Paris, 1 v. in-8.

HAZARD (l'abbé), prêtre breveté du roi, instituteur de l'école nationale militaire de Nanterre. — Catéchisme national, ou code religieux, moral et civil, dédié à l'Assemblée nationale et présenté à Mgr le Dauphin. Paris, in-8, 56 p.

MAJOR (J.-F.), professeur au collége de Bar-le-Duc. — Tableau d'un collége en activité, suivant un projet sur l'instruction publique adressé le 15 octobre au comité de constitution ; suivi d'une lettre à ses concitoyens pour donner une première idée de l'instruction qui convient aux campagnes. Bar-le-Duc, in-12, 200 p.

L'université de Paris serait érigée en École nationale pour former des professeurs; tout district aurait un collége. L'auteur calcule à 11 sous par jour le prix de la pension d'un élève.

PARIS, de l'Oratoire, membre de plusieurs académies et sociétés littéraires. — Projet d'éducation nationale. Paris, in-12, 32 p.

Enseignement obligatoire, gratuit pour les indigents à tous les degrés d'instruction; 40 élèves par école; trois degrés d'instruction; traitement de 1600 livres pour les instituteurs; impôt sur les célibataires.

RAYMOND DE VARENNES, avocat. — Idées patriotiques sur la méthode et l'importance d'une éducation nationale, pour assurer la régénération de la France. Paris et Angers, in-8, 164 p.

ANONYME. — De l'éducation publique. In-8, 60 p.

— Règlement de la Société patriotique et de bienfaisance des amies de la vérité, pour l'établissement de quatre maisons destinées à l'éducation des jeunes filles (pauvres). Paris, Imprimerie du Cercle social, in-12, 16 p.

1791

ASSEMBLÉE CONSTITUANTE. — Constitution des 3-14 sept. 1791, portant qu'il sera créé et organisé une instruction commune à tous les citoyens.

ID. Projet de décret sur les établissements des sourds-muets et des aveugles-nés. Paris, Imprimerie nationale, in-8, 2 p.

AUGER (l'abbé), de l'Académie des inscriptions et belles-lettres. — Organisation des écoles nationales, rédigée d'après les conférences tenues chez M. Gossin, député de Bar-le-Duc, avec M. Paris de l'Oratoire, M. Cerisier, professeur émérite de l'Université de Paris, et d'autres personnes. Paris, Imprimerie nationale, in-8, 44 p.

Propose quatre degrés d'écoles.

BARRUEL (Étienne). — Plan d'éducation nationale. Paris, 1 v. in-8, 342 p. et un tableau.

BOISSEL (Léonard). — De l'éducation publique considérée comme base de la Constitution, avec un projet d'établissement pour mettre tous les citoyens à même de jouir du bienfait de l'éducation, pour la rendre uniforme par tout le royaume, et pour la diriger conformément aux principes de la Constitution, par Léonard Boissel, instituteur public, vulgairement maître de pension. Paris, in-8, 284 p.

Critique l'ancien régime. Fait l'éloge de la Constitution, mais tient à la religion.

BOURDON (Léonard). — Mémoire sur l'instruction et sur l'éducation nationale, avec un projet de décret et de règlement constitutionnel pour les jeunes gens réunis dans les écoles publiques. Paris, an second de la liberté, in-8, 130 p.

Réimpression augmentée du *Plan d'éducation nationale* déjà publié en 1788, présenté au roi et approuvé par lettres patentes du 5 octobre 1788. Un arrêté de la municipalité de Paris (29 mars 1790) recommandait à tous les bons citoyens cette expérience.

CASTELIER (DU), ex-chanoine rég. de la congrégation de France dite Sainte-Geneviève. — Plan d'éducation nationale ou quelques réflexions rapides présentées à l'Assemblée nationale sur la création de nouveaux colléges. Paris, in-8, 25 p.

CHEVRET (J.). — Principe universel d'éducation, tableau des sciences et des arts et système figuré des connaissances humaines. In-8, 30 p.

ID. Explication du tableau central des opinions et de l'éducation publique. Présenté à l'Assemblée nationale le 18 juillet 1791. In-8, 18 p.

DUPAIN-TRIEL, ancien ingénieur-géographe militaire. — De l'établissement de colléges municipaux pour les sciences, arts et métiers, en faveur de la jeunesse, avec quelques conseils aux femmes relativement à leur éducation. Paris, in-8, 50 p.

Ces colléges municipaux sont d'immenses ateliers pourvus d'instruments propres aux sciences, arts et métiers.

Extrait du procès-verbal de l'assemblée générale de la section du Palais-Royal, du 30 mai 1791, concernant l'instruction du peuple. Paris, in-8, 8 p.

Contre l'enseignement congréganiste.

FERLUS (Dom), de la ci-devant congrégation de Saint-Maur, principal de l'école de Sorèze. — Projet d'éducation nationale, présenté à l'Assemblée nationale le 10 juillet 1791 et agréé par elle. In-8, 94 p.

FONTAINE DE SAINT-FRÉVILLE, chef d'une maison d'éducation, président du comité de la section du Roule. — Essai ou projet d'éducation nationale pour les hommes.

GENLIS (madame DE). — Discours sur l'éducation publique du peuple. Paris, in-8, 36 p.

GESTAS (Georges), chevalier de Malte, et commandant du 9e bataillon de la garde nationale. — Formation d'écoles nationales gymnastiques, proposée à ses concitoyens et à ses frères d'armes. Paris, in-12, 32 p.

GOSSIN, député de Bar-le Duc. — Motion faite à l'Assemblée constituante sur la nécessité d'établir des écoles nationales. Paris, Imprimerie nationale, in-12, 8 p.

Le principal objet de l'enseignement sera les principes de la nouvelle Constitution, les droits et les devoirs de l'homme. Exercices du corps; langues vivantes préférées aux langues mortes.

GRATIEUX (L.). — L'ami de la jeunesse ou plan de réforme dans les pensions. Paris, in-8, 66 p.

[HALMA]. — De l'éducation. Bouillon, in-8, XIV-238 p. et un tableau.

KNOX (Vicesimus), professeur à Cambridge. — De l'éducation libérale. Paris, in-8, 400 p.

Traduction française de la 8e édition de son ouvrage anglais : *Liberal Education.*

LACRETELLE (P.-L.). — De l'établissement des connaissances humaines et de l'instruction publique dans la Constitution française. Paris, 1 v. in-8, 348 p.

Pour chaque commune de cent feux, une école divisée en trois classes. Chaque canton nommera un directeur des écoles primaires, qui inspectera maîtres et élèves; pour les écoles de filles, une dame du canton doit être directrice. Chaque village aura une bibliothèque.

FITE (madame DE LA). — Réponses à démêler, ou essai d'une manière d'exercer l'attention. Lausanne, 1 v. in-8.

M.-D., chevalier de Saint-Louis. — Appel à l'opinion publique sur l'éducation nationale. Paris, in-8, 16 p.

Education gratuite; élection de l'instituteur par le peuple; prière remplacée par un hymne à la patrie. Le matin, enseignement des enfants; l'après-midi, enseignement des adultes.

MASSIEU (J.-B.), évêque de l'Oise, député de Seine-et-Oise. — Rapport sur l'établissement des aveugles-nés et sa réunion avec celui des sourds-muets, fait au nom des comités de l'extinction de la mendicité, d'aliénation des biens nationaux, des finances et de constitution. In-8, 16 p.

MIRABEAU. — Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'aîné, publié par J.-G. Cabanis, docteur en médecine. Imprimerie nationale, in-8, 206 p.

Mirabeau déroule tout son plan d'instruction publique à tous les degrés. Une seule académie, divisée en plusieurs sections. Écoles de théologie reléguées dans les séminaires. Dans chaque département au moins un collége; dans chaque paroisse une école d'écriture et de lecture, pour laquelle il est affecté une somme de 100 à 200 livres; les maîtres sont autorisés à recevoir une rétribution de leurs élèves. Création d'écoles de filles dans toutes les municipalités. Liberté d'enseignement. Le théâtre considéré comme établissement d'instruction publique. Bibliothèque dans chaque district. Fêtes nationales. Un lycée national unique pour l'éducation supérieure, sorte de Collége de France.

PRIEUR, député de Châlons-sur-Marne. — Rapport sur l'établissement des sourds-muets, fait à l'Assemblée nationale au nom des comités de l'extinction de la mendicité, d'aliénation des biens nationaux, des finances et de constitution. In-4, 10 p.

QUATREMÈRE DE QUINCY. — Considérations sur les arts du dessin en France, suivies d'un plan d'académie ou d'école publique et d'un système d'encouragements. Avec deux suites aux considérations ci-dessus. Paris, 1 vol. in-12, 322 p.

ROUSSEAU (Ch.-L.), député extraordinaire de Tonnerre. — Essai sur l'éducation et l'existence civile et politique des femmes dans la constitution française. Lu au Vauxhall d'été le 13 décembre 1791, et dont l'assemblée a voté l'impression par voie de souscription. Paris, in-8, 42 p.

SÉRANE. — Maison d'éducation nationale, sous la direction de M. Sérane, professeur d'éloquence, d'histoire, de géographie et de mathématiques (prospectus). Paris, in-8, 4 p.

SIMONNE (Jean-Claude), ancien sous-ingénieur des ponts et chaussées de la ci-devant Bourgogne. — Moyen de rendre les peuples libres et heureux ou idées sur leur éducation. In-8, 49 p.

TALLEYRAND-PÉRIGORD (DE). — Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du comité de constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791. Paris, Beaudouin, in-8, 123 p. et plusieurs tableaux.

THIROUX. — Sur l'éducation nationale et publique, opuscule esquissé par un père riche de six enfants. Paris, in-8, 26 p.

ANONYME. — Avis sur l'éducation de la jeunesse, dédié au bon sens par un ami du bien public. In-8, 32 p.

— Observations sur le rapport que M. Talleyrand-Périgord a fait à l'Assemblée nationale sur l'instruction publique les 10, 11 et 19 septembre 1791, suivies d'un plan d'instruction primaire national. Présenté à l'Assemblée nationale par les maîtres de pension de Paris, l'an de l'ère chrétienne 1791 et de la liberté conquise le 3e. Paris, in-8, 74 p.

— L'éducation des Français. In-8, 8 p.

1792

N. B. — Pour les publications appartenant à la rubrique *Convention nationale*, voir plus loin.

AUBERT (F.-J.-P.). — Études sur l'éducation. Paris, in-8, 122 p.

CHEVRET (Jean). — Etrennes à la jeunesse française. In-8, 16 p.

ID. Principe universel d'éducation, avec la suite « De l'éducation dans la République. » Paris, in-8, 32 p. et un tableau.

CODET (Silvain), député d'Ille-et-Villaine. — Opinion motivée sur le plan d'organisation générale de l'instruction publique présenté par M. Condorcet, et projet de décret pour organiser promptement toutes les écoles primaires de l'empire français. Paris, Imprimerie nationale, in-8, 36 p.

Combat le plan de Condorcet.

CONDORCET. — Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale législative les 20 et 21 avril 1792. In-8, 130 p.

ID. Aperçu des frais que coûtera le nouveau plan d'instruction publique. Présenté au comité d'instruction publique le 24 mai 1792. Paris, Imprimerie nationale, in-8, 8 p.

GOURDIN (J.), professeur de physique à Montpellier, auteur des *Entretiens patriotiques sur la constitution civile du clergé.* — Observations philosophiques sur la réforme de l'éducation publique, dédiées à MM. les administrateurs du département de l'Hérault. Montpellier, in-8, 116 p.

MARSILLAC (J.), avec préface du ministre ROLAND en date du 17 décembre de l'an I de l'égalité. — Hôpitaux remplacés par des sociétés civiques et des maisons d'industrie qui procureraient une éducation morale et civique. Paris, in-8, 40 p.

MAUBACH (E.). — Adresse aux représentants de la nation sur l'éducation publique. Paris, imprimerie du Cercle social, in-8, 16 p.

MAUDRU. — Réflexions sur l'éducation. Paris, 1 v. in-8, 48 p. et un tableau (2e édition).

ID. Lettre au comité d'instruction publique, ou exposition raisonnée du nouveau système de lecture applicable à toutes les langues. Paris, in-8, 56 p.

PASTORET, député de Paris. — Rapport sur la pétition du département de Paris pour l'établissement des écoles primaires et la suppression du tribunal de l'Université, fait au nom du comité d'instruction publique, séance du 24 février 1792. In-8, 24 p.

Imprimé par ordre de l'Assemblée législative.

PICOT-LAPEYROUSE (Philippe). — Considérations sur les lycées, surtout par rapport aux départements du Midi. Toulouse, in-8, 32 p.

Imprimé par ordre du département de la Haute-Garonne pour être envoyé aux membres de l'Assemblée législative.

SÉDILLEZ, député de Seine-et-Marne. — Lettre au comité de l'instruction publique (25 mars 1792). Paris, Imprimerie nationale, in-8, 12 p.

VERDIER (Jean). — Discours sur l'éducation nationale, physique et morale des deux sexes. In-18.

ANONYME. — Établissement d'une école athénienne

sous le nom de Lycée des arts et métiers. Paris, imprimerie du lycée des arts, in-8, 26 p.

— Etrennes à la jeunesse française et à tous les citoyens et citoyennes amis de la liberté, de la vérité et de la paix, par l'auteur du Manuel du citoyen. Paris, in-8, 16 p.

— (un membre de l'Université de Paris). — Réfutation du rapport de M. Pastoret sur la pétition du département de Paris, etc. Paris, in-8, 28 p.

CONVENTION NATIONALE.

(Sous cette rubrique, nous donnons, par ordre *chronologique* et non plus alphabétique, les publications ayant trait aux actes de la Convention relatifs à l'instruction publique. Nous avons marqué du signe † ceux de ces documents qui ont été publiés par ordre de la Convention ou de ses comités. La même rubrique figurera également aux années 1793, 1794 et 1795.)

LANTHENAS (F.), député de Rhône-et-Loire. — Rapport et projet de décret sur l'organisation des écoles primaires présentés à la Convention nationale au nom de son comité d'instruction publique, le 18 décembre 1792. Paris, in-8, 24 p. †

LEQUINIO, député du Morbihan. — Opinion sur l'instruction publique (18 décembre 1792). Paris, in-8, 8 p. †

DUCOS, de la Gironde. — Sur l'instruction publique et spécialement sur les écoles primaires (18 décembre 1792). Paris, in-8, 12 p. †

PETIT (Michel-Edme). — Opinion sur l'éducation publique (18 décembre 1792). In-8, 50 p.

LECLERC, député de Maine-et-Loire. — Discours sur l'instruction publique obligatoire. In-8, 12 p. †

ROMME (Gilbert). — Rapport fait au nom du comité d'instruction publique dans la séance du 20 décembre 1792. Paris, in-8. †

RABAUT (J.-P.), député de l'Aude. — Projet d'éducation nationale (21 décembre 1792). In-8, 8 p. †

BANCAL, député du Puy-de-Dôme. — Discours sur l'éducation nationale, suivi d'un projet de décret (24 décembre 1792). In-8, 28 p. †

ARBOGAST, député du Bas-Rhin. — Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires. Paris, in-8, 16 p. †

1793

BARAS (Marie-Marc-Antoine), administrateur du district de Toulouse, membre de la Société nationale des sciences, belles-lettres et arts de Paris, etc. — De l'éducation publique dans la France libre, avec un tableau de l'état actuel de l'enseignement en Europe. Toulouse et Paris, l'an I de la République; 2 v. in-8, 596 p.

La Convention, à qui l'auteur fit hommage de son livre, lui décréta une mention honorable dans la séance du 26 février 1793. Il reproche à l'ancien régime de n'avoir entretenu qu'un *enseignement* public, et de n'avoir pas eu d'institution *d'éducation*. Il analyse en détail les plans de Talleyrand et de Condorcet, puis propose le sien : quatre degrés d'instruction (comme le voulait Condorcet) ; gratuité des écoles primaires; pour les professeurs des écoles supérieures, salaire en partie fixe et en partie variable (rétribution des élèves). Inspection des écoles hiérarchiquement organisée. Un *directoire général des études* à la tête de toute l'instruction publique.

CHALVET (Pierre-Vincent), de la Société nationale des Neuf-Sœurs à Paris et de celle des Amis de la République à Grenoble. — Des qualités et des devoirs d'un instituteur public. Paris, La Villette, in-8, 70 p.

CONDORCET, SIÉYÈS et DUHAMEL. — Journal d'instruction sociale. Paris (23 mars).

LES MÊMES. — Journal d'instruction civique et politique (21 avril).

CROUZET et MAHÉRAULT. — Plan d'études provisoire. Imprimé par ordre du département de Paris. In-8, 35 p.

DEVILAINE (le jeune). — Bases ou plan général d'instruction publique, avec invitation aux sections de Paris de le présenter à la Convention. Paris, in-8, 92 p.

MANUEL (B.-E.). — L'étude de la nature en général et de l'homme en particulier, considérée dans ses rapports avec l'instruction publique. Paris, in-8, 51 p.

MIGNARD (Jacques). — Essai sur la morale, suivi d'un nouveau plan d'éducation nationale. Paris, in-8, 48 p.

POISSONNIER DES PERRIERS (l'abbé). — Discours sur l'éducation, prononcé à l'Académie Française. Rouen, Soyer, in-8, 62 p.

SÉRANE, instituteur national.— Théorie d'une éducation républicaine, suivant les principes de J.-J. Rousseau, présentée à la Convention. In-12, 380 p.

ID. Aperçu d'une éducation raisonnable, présenté à la Convention nationale. In-8, 16 p.

THIÉBAULT (Dieudonné) et BORRELLY. — Journal de l'instruction publique. Paris, 28 cahiers formant 8 vol. in-8.

Publié de 1793 à 1795.

VEAU DE LAUNAY (Pierre-Louis-Athanase). — Rapport sur la société d'agriculture de Tours et sur l'enseignement public. Tours.

ANONYME. — Principes de J.-J. Rousseau sur l'éducation des enfants. Paris, in-18.

— De l'éducation morale des enfants. Lausanne, in-12, 90 p.

CONVENTION NATIONALE.

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 4 germinal an I (8 mars 1793) relatif à la vente des biens formant la dotation des colléges et autres établissements d'instruction publique. †

ID. — Décret du 11 prairial an I (30 mai 1793) sur l'établissement des écoles primaires. †

LAKANAL, député de l'Ariège. — Projet d'éducation du peuple français, présenté à la Convention nationale au nom du comité d'instruction publique, le 26 juin 1793. Paris, in-8, 20 p. †

DELACROIX, député de la Marne. — Projet de loi sur l'éducation commune, 1er juillet 1793. In-8, 24 p. †

LEQUINIO. — Plan d'éducation nationale proposé à la Convention (2 juillet 1793). In-8, 32 p. †

COUPÉ (J.-M.), de l'Oise. — Motion d'ordre sur la discussion publique du 2 juillet 1793. In-8, 28 p. †

BOURDON (Léonard), député du Loiret. — Discours sur l'instruction commune, prononcé à la Convention le 3 juillet 1793. In-8, 12 p. †

ID. Projet de décret sur l'éducation nationale, présenté à la Convention. In-8, 28 p. †

LAKANAL à ses collègues. — Sur le nouvel établissement public de l'instruction en France. In-8, 36 p.

Extrait du *Journal d'Instruction sociale* de Siéyès.

RAFFRON, député de Paris. — Discours sur l'éducation nationale, prononcé à la Convention dans la séance du 5 juillet 1793. Paris, in-8. †

LE PELETIER (Michel). — Plan d'éducation nationale, présenté aux Jacobins par son frère Félix Le Peletier. Lu à la Convention par Robespierre le 13 juillet 1793. Paris, in-8.

Imprimé par arrêté de la société des Jacobins.

ROBESPIERRE (Maximilien). — Projet de décret sur l'éducation publique, lu dans la séance du 29 juillet 1793. In-8, 14 p. †

Sur les bases du projet Le Peletier, légèrement modifié.

RUDEL (Claude-Antoine), député du Puy-de-Dôme. — Discours sur l'éducation publique, précédé de notions préliminaires sur la Constitution de la République française. Paris, Langlois fils. In-8, 16 p.

DUVAL (Charles), député d'Ille-et-Vilaine. — Discours sur l'éducation publique, prononcé à la Convention nationale. Paris, in 8, 40 p. †

DUPONT (P.-C.-Fr.), député des Hautes-Pyrénées.— Bases de l'éducation publique ou l'art de former des hommes. In-8, 10 p. †

HENTZ (Nicolas), député de la Moselle.— Sur l'instruction publique. In-8, 22 p. †

DAUNOU (P.-C.-F.), député à la Convention, membre du comité d'instruction publique. — Essai sur l'instruction publique. In-8, 50 p. †

WANDELAINCOURT (A.-H.), député de la Haute-Marne, — Plan d'instruction publique et suite de ce plan. avec plusieurs suppléments. In-8, 424 p. †

RAFFRON. — Second discours sur l'éducation nationale, prononcé à la Convention le 29 juillet 1793 Paris, in-8. †

GRÉGOIRE (l'évêque), député de Loir-et-Cher. — Discours sur l'éducation commune, prononcé à la Convention nationale le 30 juillet 1793. Paris, in-8, 10 p. †

Contre le plan Le Peletier et Robespierre.

LEQUINIO, député du Morbihan. — Discours sur l'éducation commune, prononcé à la séance du 30 juillet 1793. In-8, 14 p. †

DELAGUEULLE, député du Loiret. — Plan simple, facile et uniforme d'une éducation républicaine et populaire. In-8, 8 p. †

FOURCROY, député de Paris. — Opinion sur le projet d'éducation nationale de Michel Le Peletier, discours prononcé dans la séance du 30 juillet 1793. In-8, 10 p. †

CALÈS (Jean-Marie), député de la Haute-Garonne. — De l'éducation nationale. In-8, 12 p †

DELEYRE (Alexandre), député de la Gironde. — Idées sur l'éducation nationale. In-8, 52 p. †

BOURDON (Léonard). — Rapport présenté le 1er août 1793, au nom de la commission d'instruction publique. In-8, 14 p. †

PIETTE, député des Ardennes.— Opinion présentée à la Convention nationale sur le projet d'éducation soumis à l'Assemblée (1er août 1793). In-8, 4 p.

THIBAUDEAU (A.-C.), député de la Vienne. — Discours sur l'éducation publique (contre le plan de Le Peletier) ; séance du 1er août 1793. In-8 12 p.

LANTHENAS (F.). — Censure publique, ou nécessité de confier à un certain nombre de citoyens instruits et vertueux, choisis et périodiquement renouvelés par la nation, la surveillance des mœurs et de la morale de l'instruction publique. Avec un projet de loi, 1er août 1793. In-8, 44 p. †

GRÉGOIRE. — Rapport et projet de décret, présentés au nom du comité d'instruction publique, séance du 8 août 1793. In-8, 14 p. †

FAURE (P.-J.-D.-G.), député de la Seine-Inférieure. — Courtes réflexions sur l'instruction publique, août 1793. In-8, 14 p. †

BERLIER, député de la Côte-d'Or. — Discours et projet de loi sur les rapports qui doivent subsister entre les enfants et les auteurs de leurs jours, en remplacement des droits connus sous le titre usurpé de puissance paternelle. Paris, Imprimerie nationale, in-8. †

COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Commission proposée par le comité d'instruction publique, pour l'examen des livres élémentaires, le 30 août 1793. Paris, in-8. †

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 15 septembre 1793, établissant trois degrés progressifs d'instruction indépendamment des écoles primaires. †

LANTHENAS (F.). — L'éducation cause éloignée et souvent même cause prochaine de toutes les maladies ; proposition soutenue le 13 septembre 1784 dans les écoles de médecine de Reims. Paris, Imprimerie nationale, septembre 1793. In-8, 94 p. †

En latin, avec traduction française en regard.

PETIT (Michel-Edme), député de l'Aisne. — Opinion de Michel-Edme Petit contre le projet des écoles primaires présenté par le comité d'instruction publique, 1er octobre 1793. Paris, in-8, 16 p. †

GRÉGOIRE. — Rapport et projet de décret sur les moyens d'améliorer l'agriculture en France par l'établissement d'une maison d'économie rurale dans chaque département, présentés à la séance du 13 du 1er mois de l'an II de la République française, au nom des comités d'aliénation et d'instruction publique. Paris, in-8. †

RAFFRON. — Troisième discours sur l'éducation nationale, séance du 19 octobre. Paris, in-8. †

ROMME (G.). — Projet de décret sur les écoles nationales présenté au nom de la commission d'éducation (29 vendémiaire an II). In-8, 8 p. et 2 tableaux. †

MASUYER (C.-L.), député de Saône-et-Loire. — Discours sur l'organisation de l'instruction publique et de l'éducation nationale en France; examen et réfutation du système proposé successivement par les citoyens Condorcet et G. Romme, au nom du comité d'instruction publique de l'Assemblée législative et de la Convention nationale. Paris, in-8, 112 p. †

COUPÉ (J.-M.). — Observations sur les différents projets d'instruction publique. In-8, 10 p. †

ID. Suite de l'instruction publique. Des préjugés. Paris, in-8. †

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 30 vendémiaire an II (21 octobre 1793) relatif à l'organisation de l'instruction et à la distribution des premières écoles. †

— Décret du 7 brumaire an II (28 octobre 1793) relatif : 1° au placement des premières écoles ; 2° à la nomination et au traitement des instituteurs et institutrices. †

— Décret du 9 brumaire an II (30 octobre 1793). — Addition au décret du 7 brumaire. †

CHÉNIER (M.-J.) — Discours sur l'organisation de l'instruction publique (15 brumaire an II, 5 novembre 1793). In-8. †

GRÉGOIRE. — Nouveaux développements sur l'amélioration de l'agriculture par l'établissement de maisons d'économie rurale, présentés à la séance du 16 brumaire an II. Paris, in-8. †

THIBAUDEAU (A.-C.). — Opinion de A.-C. Thibaudeau sur l'instruction publique, prononcée à la séance du 19 frimaire. Paris, in-8, 10 p. †

PETIT (Michel-Edme). — Discours sur la révision du décret pour l'organisation des premières écoles et sur quelques nouveaux systèmes d'éducation, prononcé le 19 frimaire an II. In-8, 38 p. †

BOUQUIER (G.), membre de la Convention.— Rapport et projet de décret (du 21 frimaire an II) formant un plan général d'instruction publique, etc. In-8, 14 p. †

MATHIEU, député. — Rapport fait à la Convention au nom du comité d'instruction publique, le 28 frimaire an II. Paris, in-8. †

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793) relatif à l'organisation générale de l'instruction primaire. †

PORTIEZ (L.), député de l'Oise. — Instruction publique. Opinion sur les discours de Fourcroy, Bouquier et Thibaudeau, prononcée *dans la* séance du 2 nivôse an II. Paris, in-8, 10 p. †

CLOOTS (Anacharsis), membre du comité d'instruction publique et les spectacles. Paris, in-8, 4 p. †

— Opinion sur l'instruction

OPOIX, député de Seine-et-Marne. — Opoix à ses collègues. Paris, in-8. 4 p.

Insiste pour l'introduction de l enseignement religieux, qui ne figurait pas dans le projet présenté à la Convention par le comité d'instruction publique.

LANTHENAS (F.). — Bases fondamentales de l'instruction publique et de toute constitution libre, ou moyen de lier l'opinion publique, la morale, l'éducation, l'enseignement, l'instruction, les fêtes, la propagation des lumières et le progrès de toutes les connaissances au gouvernement national républicain. In-8, 190 p.

Réédité en l'an III (deuxième édition augmentée). 1 v. in-8, 656 p.

MASSIEU, député de l'Oise. — Rapport et projet de décret sur l'établissement d'une école de sourds-muets en la ville de Bordeaux, présentés au nom des comités de secours et d'instruction publique. In-8, 8 p. †

FOUCHÉ, de Nantes. — Réflexions sur l'éducation publique. In-8, 12 p. †

Contre la religion.

1794

BUREAU DE CONSULTATION DES ARTS ET MÉTIERS. — Réflexions sur l'instruction publique, présentées à la Convention nationale. Paris, Dupont, in-8, 22 p.

DUPONT (de Nemours). — Vues sur l'éducation nationale, par un cultivateur, ou moyens de simplifier l'instruction, de la rendre à la fois morale, philosophique, républicaine, civile et militaire, sans déranger les travaux de l'agriculture et des arts auxquels la jeunesse doit concourir. Paris, Dupont, in-8, 48 p.

CONVENTION NATIONALE

GRÉGOIRE. — Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation. Séance du 3 pluviôse an II. Paris, in-8. †

BARÈRE (B.) membre du comité de salut public. — Rapport et projet de décret, présentés au nom du comité de salut public, sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française, séance du 8 pluviôse an II. Paris, in-8. †

MAIGNET, député du Puy-de-Dôme. — Rapport et projet de décret sur l'organisation des établissements pour les sourds-muets indigents, décrétés le 28 juin 1793. (Séance du 9 pluviôse, an II.) In-8, 40 p. †

COMITÉ DES SECOURS PUBLICS. — Compte rendu à la Convention nationale de ce qui s'est passé à l'établissement des sourds-muets, dans la séance tenue en présence des membres du comité des secours publics, présenté au nom de ce comité, pour faire suite au rapport de Maignet. Paris, in-8. †

THIBAUDEAU. — Rapport sur les sourds et muets, présenté au nom du comité d'instruction publique. Paris, in-8, 12 p. †

RAFFRON. — Observations sur les établissements proposés par les comités de secours et d'instruction publique en faveur des sourds-muets. Séance du 13 pluviôse an II. Paris, in-8, 4 p. †

BOISSY-D'ANGLAS, député de l'Ardèche. — Quelques idées sur les arts, sur la nécessité de les encourager, sur les institutions qui peuvent en assurer le perfectionnement, et sur divers établissements nécessaires à l'enseignement public, adressées à la Convention nationale et au comité d'instruction publique (du 25 pluviôse an II). Paris, in-8, 48 p. †

COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver dans toute l'étendue de la République tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement, proposée par la commission temporaire des arts et adoptée par le comité d'instruction publique. Paris, Imprimerie nationale, in-8. †

ROGER-DUCOS, député des Landes. — Rapport et projet de décret sur l'organisation des établissements pour les sourds-muets, d'après les décrets des 28 juin 1793 et 9 pluviôse an II, présentés au nom du comité des secours publics. Paris, in-8. †

PETIT (Michel-Edme). — Rapport et projet de décret présentés au nom du comité d'instruction publique, le 16 ventôse an II (Ecole militaire). Paris, in-8. †

BOUQUIER (G.). — Rapport et projet de décret sur le dernier degré d'instruction, présentés au nom du comité d'instruction publique, le 24 germinal an II. Paris, in-8. †

BOISSY-D'ANGLAS. — Courtes observations sur le projet de décret présenté au nom du comité d'instruction publique, sur le dernier degré d'instruction, adressées à la Convention (du 28 germinal an II). Paris, in-8, 16 p. †

BARÈRE (B.). — Rapport fait au nom du comité de salut public, dans la séance du 13 prairial, sur l'éducation révolutionnaire, républicaine et militaire, et décret sur la formation de l'École de Mars. Paris, in-8. †

GRÉGOIRE. — Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française; suivi du décret de la Convention (16 prairial an II). Paris, in-8, 28 p. †

THIBAUDEAU (A.-C.). — Rapport fait au nom du comité d'instruction publique, sur la rédaction du recueil des actions héroïques des républicains français. Séance du 13 messidor an II. Paris, in-8. †

COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Les représentants du peuple composant le comité d'instruction publique à tous les citoyens français, et particulièrement aux corps constitués, aux bataillons et aux sociétés populaires. Paris, Imprimerie nationale, in-8.

ID. Rapport et décret présentés au nom du comité d'instruction publique sur l'organisation d'un jury pour juger les livres élémentaires déposés au concours ouvert par le décret du 9 pluviôse an II. (Séance du 18 messidor an II.) Paris, in-8. †

DESFORGES. — Plan d'éducation générale, présenté au comité d'instruction publique deux jours avant l'arrestation de Bazire, alors secrétaire du comité, et demeuré sous ses scellés jusqu'au mois de messidor an II. Paris, in-8, 62 p.

GIRARD (Antoine), député de l'Aude. — Réveil républicain sur l'instruction publique, discours lu à la séance du 22 thermidor an II. Paris, in-8. †

GRÉGOIRE. — Rapport présenté au nom du comité d'instruction publique, sur les destructions opérées par le vandalisme et sur les moyens de le réprimer, suivi du décret de la Convention. Séance du 14 fructidor an II. Paris, in-8. †

FOURCROY, député de Paris. — Rapport sur les mesures prises par le comité de salut public pour l'établissement de l'*Ecole centrale des travaux publics*, décrété par la Convention le 21 ventôse dernier, et projet de décret pour l'ouverture, présentés à la séance du 3 vendémiaire an III. In-8, 20 p. †

COUPÉ (J.-M.), de l'Oise. — De la détermination à donner à l'instruction publique vers l'agriculture (vendémiaire an III). Paris, in-8, 16 p. †

LAKANAL. — Rapport sur l'établissement des écoles normales. — Séance du 2 brumaire an III. In-8, 16 p. †

ID. Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention au nom du comité d'instruction publique, séance du 7 brumaire an III. Paris, in-8, 16 p. †

GRÉGOIRE. — Second rapport sur le vandalisme, suivi du décret de la Convention (séance du 8 brumaire an III). Paris, in-8. †

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794) relatif à l'établissement des écoles normales. †

BOISSY D'ANGLAS. — Rapport sur le lycée républicain, fait au nom du comité d'instruction publique (18 brumaire an III). Paris, in-8. †

BARAILON (Jean-François), député de la Creuse. — Opinion sur les écoles primaires et de canton (discussion sur le projet de décret présenté à la Convention par le comité d'instruction publique), lue dans la séance du 23 brumaire an III. Paris, in-8, 12 p. †

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 27 brumaire an III (17 novembre 1794), relatif à la constitution des écoles primaires. †

COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Extrait du registre des délibérations du comité d'instruction publique (écoles primaires). Ce 28e brumaire l'an IIIe de la République une et indivisible. Paris, Imprimerie des sciences et arts, in-8. †

GRÉGOIRE. — Troisième rapport sur le vandalisme. (Séance du 24 frimaire an III). Paris, in-8. †

LAKANAL. — Rapport et projet de loi sur les écoles centrales, fait au nom du comité d'instruction publique (26 frimaire an III). Paris, in-8. †

VEAU DE LAUNAY (Athanase), député d'Indre-et-Loire. — Opinion sur la nécessité de perfectionner en France l'agriculture, les arts et les sciences, par des établissements adaptés aux localités et à l'intérêt général de la République; lue à la séance du 27 frimaire an III. Paris, in-8. †

CHÉNIER (Marie-Joseph). — Rapport fait à la Convention au nom du comité d'instruction publique, le 1er nivôse an III. Paris, in-8. †

PORTIEZ (L.), député de l'Oise. — Des voyages, leur utilité dans l'éducation. In-8, 26 p. †

DEBRY, député de l'Aisne. — Discours sur les fondements de la morale publique (23 sept. 1794). In-8, 40 p. †

LA VICOMTERIE, député de Paris. — Essai sur la morale calculée. In-8, 12 p.

1795

DUHAMEL, instituteur-adjoint des sourds-muets de l'école de Paris. — Essai analytique sur cette question : Quelle est l'instruction nécessaire au citoyen français ? In-8, 32 p.

FÈVRE DE GRAND-VAUX. — L'*Emile* réalisé ou plan d'éducation générale. Paris, in-8, 32 p.

Réédité dans les *Mélanges*, du même (1802), in-8, 134 p.

LABENE (Jean-Gervais). — De l'éducation dans les grandes républiques. Paris, Didot, in-8, 246 p.

LOMBARD DE LANGRES. — Écoles des enfants. Paris, 2 v. in-12, 154 p.

ANONYME. — Education indispensable aux hommes libres et à leurs enfants, ou instructions morales et historiques à l'usage des écoles primaires. Paris, in-24, 198 p.

— Éducation des jeunes gens ou devoirs des père et mère à l'égard de leurs enfants. In-8, 680 p.

CONVENTION NATIONALE.

JOUENNE, député du Calvados. — Rapport et projet de décret sur l'organisation définitive des deux établissements fondés à Paris et à Bordeaux pour les sourds-muets; présentés à la Convention au nom des trois comités d'instruction publique, des finances et des secours publics, le 16 nivôse an III. Paris, in-8. †

Programmes de l'enseignement polytechnique de l'École centrale des travaux publics, établie en vertu des décrets de la Convention des 21 ventôse an II et 7 vendémiaire an III. Paris, Imprimerie nationale, pluviôse an III. †

Programme général des cours des écoles normales. Paris, in-4, 67 p. †

PLAICHARD, député de la Mayenne. — Rapport fait à la Convention, au nom des comités réunis d'instruction publique et des finances, sur la question de savoir s'il est utile ou non de conserver l'Institut des jeunes Français établi dans le ci-devant prieuré Martin sous la direction de Léonard Bourdon (30 floréal an III). Paris, in-8. †

LAKANAL. — Aperçu des dépenses des divers objets d'instruction publique, présenté au comité d'instruction publique. Paris, floréal an III, in-8, 10 p. †

BONGUYOD (Marc-François), député du Jura. — Essai sur les éléments d'agriculture, pour les écoles primaires. Paris, Imprimerie nationale, in-8. †

ID. Essai d'un catéchisme sur les devoirs et les droits de l'homme. Paris, in-8, 36 p. †

MERLINO, député de l'Ain. — Rapport et projet de décret sur l'organisation définitive de l'établissement fondé à Paris pour les aveugles travailleurs, présentés à la Convention au nom des trois comités des finances, d'instruction publique et des secours publics, le 25 prairial an III; précédés de la pétition de l'Institut national des aveugles travailleurs. Paris, in-8. †

PRIEUR (C.-A.), de la Côte-d'Or. — Mémoire pour l'École centrale des travaux publics, présenté à la commission des Onze et aux comités de salut public, d'instruction publique et des travaux publics (messidor an III). †

CREUZÉ-LATOUCHE, député. — Réflexions sur l'article du projet de constitution (de l'an III) qui astreint pour l'avenir les jeunes citoyens à savoir lire, écrire, et exercer une profession mécanique (du 24 messidor an III). Paris, in-8. †

COUPÉ (J.-M.). — De l'éducation. Paris, thermidor an III, in-8, 44 p. †

ID. De l'instruction littéraire. Paris, in-8, 32 p. †

ID. De la morale. Paris, fructidor an III, in-8. †

FOURCROY. — Rapport fait à la Convention, au nom des comités de salut public et d'instruction publique, et décret sur l'organisation des écoles destinées aux divers services publics de l'État. Séance du 4 vendémiaire an IV. Paris, in-8. †

CONVENTION NATIONALE. — Décret du 3 brumaire an IV (24 octobre 1795) relatif à l'organisation de l'instruction publique.

ID. Décret du 4 brumaire an IV (25 octobre 1795) relatif à la division en deux sections des écoles primaires des deux sexes.

LAKANAL. — Rapport fait au Conseil des Cinq-Cents sur les livres élémentaires présentés au concours ouvert par la loi du 9 pluviôse an II (14 brumaire an IV, 4 novembre 1795). Imprimerie nationale, in-8, 40 p.

1796

BARBÉ-MARBOIS. — Rapport fait au Conseil des Anciens relativement aux ouvrages qui doivent servir de livres élémentaires dans les écoles primaires (30 ventôse an IV). Imprimerie nationale, in-8, 54 p.

BULARD. — Instruction élémentaire sur la morale. In-12, 212 p.

Ouvrage jugé propre à l'instruction publique par le jury des livres élémentaires et le Corps législatif, et qui a obtenu une récompense nationale par la loi du 11 germinal an IV. Réédité en 1799.

FOURCROY. — Opinion prononcée dans la séance du 11 germinal an IV sur la résolution du 28 pluviôse relative à l'impression des livres élémentaires. Imprimerie nationale, in-8, 20 p.

GAULTIER (l'abbé). — Traits caractéristiques d'une mauvaise éducation, ou actions et discours contraires à la politesse, etc. Paris.

Réédité en 1812.

HERMANN (Frédéric). — Projet de résolution présenté au Conseil des Cinq-Cents, au nom de la commission nommée pour l'examen du message du Directoire exécutif du 18 nivôse an IV, aux

fins d'assurer le succès de l'instruction dans les écoles primaires. Imprimerie nationale, in-8, 4 p.

HUBNER (J.). — Histoires de la Bible tirée du Vieux et du Nouveau Testament pour l'instruction de la jeunesse. Lausanne, in-12, avec 104 figures.

Traduit de l'allemand. Souvent réimprimé.

LA CHABEAUSSIÈRE. – Catéchisme français, ou principes de philosophie, de morale et de politique républicaines, à l'usage des écoles primaires. Paris, in-8, 16 p.

Ouvrage admis comme classique par le gouvernement, et imprimé aux frais de l'État.

LAMARQUE (F.). — Opinion de F. Lamarque sur l'enseignement des langues vivantes. Imprimerie nationale, in-8, 14 p.

LEVESQUE (Maurice). — Cours élémentaire de morale, ou le père instituteur de ses enfants, ouvrage propre à l'instruction publique. 1 v. in-8 en trois parties, 320 p.

MERCIER (L.-S.). — Rapport au Conseil des Cinq-Cents sur l'enseignement des langues vivantes. Imprimerie nationale, in-8, 19 p.

QUENARD, ancien représentant de la commune de Paris, etc. — Aperçu d'un plan d'éducation publique, avec quelques idées sur l'homme considéré sous les deux aspects d'homme naturel et d'homme social. In-32, 96 p.

RŒDERER. — Conseils d'une mère à sa fille. Paris.

VILLIERS (P.). — Quelques idées sur l'éducation publique. Paris, in-8, 16 p.

ANONYME. — Procès-verbal de la séance publique tenue par l'administration du département de l'Aube pour l'installation du jury central d'instruction publique, an IV, 1er prairial. In-8, 44 p.

Discours de Rivière, Charbonnet, Bosc, Regnault et Beaucaron.

1797

CAVAGE (P.), d'Alfons (Tarn). — Nouvel Émile, ou conseils donnés à une mère sur l'éducation de ses enfants. Castres, Rodière, 1 v. in-12.

COURET-VILLENEUVE. — Lettre au citoyen Sicard, instituteur des sourds et muets, membre de l'Institut national, etc. Paris, in-8, 16 p.

DE BRY (Jean). — Mémoire sur l'inviolabilité du droit de parenté relativement à l'éducation des enfants. (22 vendémiaire an VI). In-4.

DUPONT (Jacob), membre de la première Assemblée nationale législative et de la Convention nationale. — Ouverture d'un nouveau cours d'instruction sur la place de la Révolution. Paris, in-8, 72 p.

THIÉBAULT (Dieudonné). — De l'enseignement dans les écoles centrales. Strasbourg, in-8, 54 p.

1798

ANDRÉ. — Manuel portatif pour servir d'entretien aux promenades journalières et pour expliquer aux élèves les objets concernant les arts et la nature, etc., etc. Brunswick, in-8, 605 p.

FÈVRE DE GRAND-VAUX. — Nouvelle organisation des sociétés, pour faire suite à l'*Emile* réalisé, ou plan d'éducation générale. (Deux discours). Paris, vendémiaire an VII, in-8, 30 et 48 p.

Réédité en 1802.

FRANÇOIS DE NEUFCHATEAU. — L'institution des enfants ou conseils d'un père à son fils, imités des vers que Muret a écrits en latin pour l'usage de son neveu et qui peuvent servir à toutes les petites écoles. Paris, in-8, 16 p.

GAUTIER-SAUZIN (A.). — Coup d'œil sur l'éducation. Montauban, in-12, 184 p.

MENTELLE, de l'Institut. — Considérations générales sur l'instruction publique. In-8, 28 p.

ROUSSEAU (Thomas). — Morale élémentaire à l'usage des écoles françaises: Paris, in-16, 304 p.

C'est la réimpression d'un recueil publié en 1792 sous le tre de *Chants du patriotisme*.

ROUZIÈS, professeur de grammaire à l'école centrale du Lot. — Tableau analytique des études de l'école centrale du département du Lot, présenté au ministre de l'intérieur.

[SANOIS (GEFFRARD, marquis DE)]. — Instruction paternelle laissée en mourant par un vieillard de soixante-quinze ans à trois demoiselles âgées de onze, neuf et sept ans, enfants de sa fille unique. In-8, 48 p.

Sans date. Probablement vers 1798.

1799

BARRET. — Discours sur les devoirs d'un instituteur dans une république. Paris, in-12, 106 p.

GÉRUZEZ (J.-B.). — Traité élémentaire de morale, à l'usage des instituteurs, des écoles primaires et des pensionnats. Paris, in-12, 106 p.

LE GROING-LA-MAISON-NEUVE (Antoinette). — Essai sur le genre d'instruction qui paraît le plus analogue à la destination des femmes. Paris, in-16, 70 p.

Nouvelle édition augmentée en 1801, Paris, in-12, 154 p.

MACQUART (Louis-Ch.-Henri), docteur en médecine. Dictionnaire de la conservation de l'homme, ou d'hygiène et d'éducation physique. Paris, an VII, 2 v. in-8.

Réimprimé en 1801 sous ce titre : *Dictionnaire de santé et d'éducation physique et morale*, Paris, 2 v. in-8.

THIRION, homme de loi. — Plan d'une éducation nationale spécialement adaptée au district de Thionville. In-12, 16 p.

VALANT (J.-H.), directeur du pensionnat du lycée de la Jeunesse. — — Le Cosmète ou l'ami de l'instruction publique. Revue mensuelle.

Le *Cosmète* devait former chaque année un vol. de 1728 p. Mais il n'en a paru qu'une seule livraison, messidor an VII, petit in-8, 240 p.

XIXe SIÈCLE.

1800

[QUATREMÈRE DE QUINCY]. — Rapport fait au conseil général du département de la Seine sur l'instruction publique et autres sujets. Du 15 thermidor an VIII. In-8, 40 p.

ALHOY, premier instituteur de l'Ecole nationale des sourds-muets. — De l'éducation des sourds-muets de naissance, considérée dans ses rapports avec l'idéologie et la grammaire. Paris, in-8, 32 p.

BOQUILLON (Guillaume, dit B. Wilhem). — L'élève de Liancourt. Paris.

CHAMPAGNE, membre de l'Institut national, directeur du Prytanée français. — Vues sur l'organisation de l'instruction publique dans les écoles destinées à l'enseignement de la jeunesse. Paris, in-8, 110 p.

D. L. C. [Pierre-Louis DE LACRETELLE]. — Idée sommaire d'un grand travail : 1° sur la nécessité, l'objet et les avantages de l'instruction; 2° sur tous les genres de difficultés qui s'opposent à ses progrès ; 3° sur l'aplanissement de ces difficultés, au moyen d'une collection complète et méthodique de toutes les connaissances humaines, etc. Paris, in-8, 352 p.

DELLARD (Jean-Antoine), professeur. — Observations sur les écoles centrales. Paris, in-8, 106 p.

DUTENS (J.). — Des moyens de nationaliser l'instruction. Évreux, in-8, 64 p.

DE LUC (J.-A.). — Lettres sur l'éducation religieuse de l'enfance. Berlin, in-8.

[FONTENAY (l'abbé de)]. — Du rétablissement des jésuites et de l'éducation publique. Rouen, in-12, 250 p.

MOREAU, de la Sarthe, médecin. — Quelques erreurs de J.-J. Rousseau, touchant l'éducation physique. In-8.

ANONYME. — Séances des écoles normales recueil-

lies par des sténographes, etc. 12 v. in-8, de 5 à 600 p.

1801

BRUN (J.-B), ex-professeur. — Mémoire sur cette question proposée par l'Institut national : L'émulation est-elle un bon moyen d'éducation ? Paris, in-8, 120 p.

CHÉNIER (Marie-Joseph). — Discours sur les progrès des connaissances en Europe et sur l'enseignement public en France. Paris, in-8.

Prononcé à la distribution des prix des Ecoles centrales, le 29 thermidor an IX. (Contre l'abus des études latines exclusives dans les colléges.)

COSTE (Louis), bibliothécaire. — Plans d'enseignement suivis par les professeurs de l'école centrale du département du Doubs, précédés d'un discours sur les améliorations faites à l'instruction dans cette école, par F.-X. Droz. Besançon, in-8.

DESTUTT-TRACY, membre du Sénat conservateur, et membre associé de l'Institut.— Observations sur l'instruction publique. Paris, in-8, 80 p. et un tableau.

EDGEWORTH (Marie). — Education pratique. Paris et Genève, 2 v. in-8.

Traduit par Ch. Pictet, de Genève.

EUILLET (L.). — Mémoire couronné par l'Institut national sur cette question : L'émulation est-elle un bon moyen d'éducation ? Paris, in-8, 150 p.

[GADOLLE (P.)].— Conseils sur l'éducation de la jeunesse. Paris, Fuchs, in-8, 30 p.

GENLIS (madame DE). — Nouvelle méthode d'enseignement pour la première enfance. Paris, in-12.

N. B. [Nicolas BIGNON, d'après Barbier]. — Essai d'un cours abrégé de grammaire générale. Rouen, in-8.

PETITAIN (L.-G.). — Mémoire sur cette question proposée par l'Institut national : L'émulation est-elle un bon moyen d'éducation ? Paris, in-8, 80 p.

ANONYME.— Annuaire de l'instruction publique pour les années IX, X, XI, XII. Paris, in-12.

— Distribution des prix faite aux élèves des écoles primaires et particulières du 1er arrondissement. Paris, in-8, 14 p.

— Voyage des élèves du pensionnat de l'école centrale de l'Eure dans la partie occidentale du département. Evreux, in-18, 179 p.

— Essai sur la nécessité et les moyens de faire entrer dans l'instruction publique l'enseignement de l'agriculture. Paris, in-8, 114 p.

1802

BOUILLON (François). — De l'objet moral de l'éducation. Paris, in-12, 264 p.

DE CRESSAC (R.). — La boussole de l'homme vivant en société, ou précis de morale pour l'éducation de la jeunesse, par demandes et réponses. Meaux, 1 v. in-12, 114 p.

FOURCROY (A.-F.). — Discours prononcé au Corps législatif : Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction publique.

MAILHOS (J.-B.), professeur à l'école centrale des Basses-Pyrénées. — Vues sur l'organisation de l'instruction publique, avec un projet de loi et un projet de règlement pour les écoles publiques. Paris, in-8, 208 p.

[MENNESSON]. — L'instituteur français ou instruction familière sur la religion et la morale, etc. Épernay, 1 v. in-12, 318 p.

MERMET, professeur de belles-lettres à l'école centrale de l'Ain. — Essai sur les moyens d'améliorer l'enseignement de plusieurs parties de l'instruction publique. Bourg, in-8, 96 p.

MERMET. — Plan d'instruction publique projeté par des amis des sciences du département de la Sarre. Trèves, in-8, 16 p.

RAYMOND (Georges-Marie), professeur. — Essai sur l'émulation dans l'ordre social et sur son application à l'éducation. Genève, 1 v. in-8, 300 p.

Ouvrage mentionné honorablement par l'Institut.

TOUSSAINT (J.), ci-devant licencié en théologie, agrégé à l'Université pour la philosophie.— Plan d'éducation publique ou essai sur la nécessité et les moyens de réunir l'éducation à l'instruction publique, présenté au gouvernement. Dijon, in-8, 48 p.

VIREY (J.-J.). — De l'éducation publique et privée des Français. Paris, an X, in-8.

WANDELAINCOURT (A.-H.). — Cours d'éducation pour les écoles du premier et du second âge. Paris, 9 v. in-12.

ANONYME. — Sur l'éducation ; notions générales qui peuvent et doivent être adaptées à tous les degrés d'instruction. Paris, in-8, 41 p.

— De l'éducation et du bonheur des femmes. Paris, 1 v. in-12, 192 p.

1803

BIDOU (Ch.). — Le guide d'une mère pour l'éducation de ses enfants. Paris, 2 v. in-8.

BRAYDU, Charles BOTTA et GIRAUD, anciens membres du jury d'instruction publique de la 27e division militaire. — Vicissitudes de l'instruction publique en Piémont, depuis l'an VII jusqu'au mois de ventôse an XI. Turin, 1 v. in-8, 380 p.

HEILMANN (D.). — Nouvelles vues sur l'éducation et sur l'instruction, ou différence de leurs caractères respectifs. Paris, 1 v. in-8, 233 p.

[LACOURT (J.)]. — L'éducation, poème en quatre chants. Paris, in-12.

MALVIN-CAZAL (J.-M.-D.). — Essai sur l'éducation ou manuel des instituteurs et des pères de famille. Paris, 1 v. in-12, 98 p.

1804

CAPINAUD. — Éducation essentielle mise en action. Lyon, 2 v. in-8.

DROUIN (J.-J.). — Recueil de recherches sur l'éducation, mémoire qui a concouru, en l'an XI, à la société des sciences et arts de Grenoble sur cette question : Quels sont les moyens de perfectionner l'éducation physique et morale des enfants ? Grenoble, 1 v. in-8, 318 p.

DU TREMBLAY. — Lettres sur les études, conseils à un jeune homme qui veut perfectionner son éducation. Paris, in-8.

DUVAL (Amaury). — Précis de la nouvelle méthode de Pestalozzi. Paris, Ve Panckoucke, in-8.

HAMILTON (Élisabeth). — Lettres sur les principes élémentaires d'éducation. Paris, 2 v. in-8, 728 p.

Traduit de l'anglais par L.-C. Chéron. L'original a paru à Londres en 1801.

PETITAIN (L.-G.). — Précis de la nouvelle méthode de Pestalozzi. Paris, in-8, 8 p.

Extrait de la *Décade*, n. 25, de l'an XII.

RENAULT (Antoine), ancien instituteur. — Mémoire historique sur la communauté des écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine.

ANONYME. — Recueil de notions et de traits de morale à l'usage des écoles primaires. Paris, 1 v. in-8.

1805

CHAVANNES (Daniel-Alex.). — Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur cet homme célèbre. Paris, in-8.

Réédité en 1819.

CHEVIGNARD (T.). — Instructions pour la jeunesse, contenant les principales connaissances physiques et morales, présentées de la manière la plus simple. Paris, 2 v. in-8, avec planches.

FIÉVÉE.— Sur l'*Emile* de J.-J. Rousseau. In-8, 20 p.

Articles du *Journal des Débats* des 4, 13 et 19 mai 1805. reproduits dans les œuvres de J.-J. Rousseau, édition de 1819-20.

FRÉVILLE (A.-F.-J.). — De l'enseignement et des

études domestiques, ou moyens simples d'exciter l'émulation des enfants élevés à la maison paternelle. Paris, in-12, 228 p.

GACON-DUFOUR (madame). — De la nécessité de l'instruction pour les femmes. Paris, in-12, 306 p.

1806

JAUFFRET (L.-F.). — Éducation pratique d'Adolphe et Gustave, ou recueil de leçons données par L.-F. Jauffret à ses enfants. Paris, 2 v. in-12.

LEGRIS, instituteur. — Le législateur de la jeunesse. Paris, in-8, 80 p.

RENNEVILLE (madame DE). — Lettre d'Octavie, jeune pensionnaire de la maison de Saint-Clair, ou essai sur l'éducation des demoiselles. Paris, 1 v. in-12.

1807

BARRAU. — Discours académique sur cette question : L'éducation publique est-elle préférable à l'éducation particulière ? Riom, in-8, 72 p.

BLANCHARD (l'abbé J.-B.). L'éducation chrétienne à l'usage de l'un et l'autre sexe. Lyon, 2 v. in-12.

HOUBIGANT (le P.). — Traité des études. In-8.

HUPAY (Jos.-Alex.-Victor D'). — Détails de la méthode d'éducation nationale, domestique et populaire. Aix, in-8, 64 p.

LANDRY. — Discours sur l'esprit de l'éducation publique, prononcé à la distribution des prix du Lycée impérial de Paris, 17 août 1807. In-8, 32 p.

MUTEL DE BOUCHEVILLE. — L'éducation, poème en quatre chants, suivi d'autres poésies. 2 vol. in-8.

1808

A. S. — Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, ou recherches sur les principes de l'éducation à donner aux enfants, etc. Paris, in-4.

BASSET (C.-A.), ancien bénédictin de Saint-Maur, ancien professeur à l'école de Sorèze. — Essai sur l'organisation de quelques parties de l'instruction publique, etc. Paris, in-8, 92 p.

DORIGNY (de Reims). — Manuel encyclopédique, ou nouveaux moyens donnés à la jeunesse pour acquérir des connaissances utiles, etc. Reims, in-12, 472 p.

[JULLIEN (Marc-Antoine), de Paris]. — Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, etc. Paris, Didot, in-4, 308 p.

[ID.]. — Essai sur l'emploi du temps, etc., à l'usage des jeunes gens de 16 à 25 ans. Paris, Didot, in-8.

VILLIERS (Charles), correspondant de l'Institut, etc. — Coup d'œil sur les Universités et le mode d'instruction publique de l'Allemagne protestante et en particulier du royaume de Westphalie. Cassel, in-8, 112 p.

ANONYME. — Observations sur l'enseignement des sciences physiques dans les lycées. Paris, Didot, in-8, 32 p. et tableaux.

1809

DELACROIX. — L'instituteur français, suivi des maximes d'un solitaire. Paris, 1 v. in-8,

GUY DE CHAUMONT-QUITRY. — Projet de règlement sur les degrés d'instruction que l'on propose d'attribuer à chaque genre d'école. In-18, 26 p.

1810

GASC (J.-P.). — Discours sur l'éducation des femmes, etc. Paris, 1 v. in-12, 50 p.

GIRARD (le P.). — Rapport sur l'institut de Pestalozzi à Yverdon. Fribourg, in-8.

H.-A. L.-P [Henri-Auguste LE PILEUR]. — Coup d'œil sur l'état des lumières et de l'instruction publique en Hollande, depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours. Paris et Amsterdam, in-8. 60 p.

[SAUQUAIRE-SOULIGNÉ]. — Conseils d'un père et d'une mère à leurs enfants sur l'éducation des filles. Paris, in-12.

VAUQUELIN (madame DE). — Réflexions sur l'éducation des jeunes demoiselles. In-8, 12 p.

ANONYME. — Recueil concernant l'instruction et l'éducation, principalement pour les petites écoles en Hollande. Leyde, 4 v. in-8.

1811

BOUDAT. — Manuel des enfants, ou livre moral pour l'instruction de la jeunesse. Verdun, in-18, 72 p.

BOYER. — De l'éducation des filles : jusqu'à quel point la culture des sciences et des arts doit-elle entrer dans cette éducation ? Le Mans, in-8, 42 p.

BROC. — Essai sur le plan d'un nouveau cours de littérature ou analyse appliquée aux choses de goût. 1 v. in-8.

COUTURIER (Jean). — Mémoire sur l'instruction publique, destiné aux parents chrétiens. In-8.

Réimprimé en 1818.

DAUBANTON. — Lecture par écho. Paris, in-12, 112 p.

DUVER. — De l'éducation des filles. Le Mans, in-8.

GIRAULT-DUVIVIER. — Grammaire des grammaires, ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française. Paris, 2 v. in-8.

Très-souvent réimprimé.

GUIZOT (F.). — Annales de l'éducation. Paris, in-8.

Mensuel, paraissant par cahiers de 4 feuilles.

MAZURE (F.). — Rudiment des petites écoles, ou traité de l'instruction primaire. Angers, in-12.

ROCHOW (Frédéric-Everard DE).—L'ami des enfants, à l'usage des écoles de campagne. Strasbourg, 2 vol. in-8.

Traduit de l'allemand. Réimprimé plusieurs fois.

ANONYME. — Recueil des lois et décrets sur l'enseignement, rendus jusqu'au 15 novembre 1811. Paris, in-18.

— Éducation paternelle ou solution de ce beau problème : Séparer de l'étude du latin les difficultés de traduire, etc. Paris, in-8.

— Le précepteur de la jeunesse. Paris, in-12.

1812

AUGIER-FAVAS. — Mémoire sur l'instruction publique. Valence, in-12.

[DUPONT, de Nemours].— Sur l'éducation nationale dans les Etats-Unis. Paris, in-8, 160 p.

[L'ESPINASSE DE LANGEAC (le chevalier DE)]. — Essai d'instruction morale. Paris, 2 vol. in-4.

Réédité la même année et l'année suivante.

GROHMANN. — Lettres sur l'éducation, ou psychologie de l'âge de l'enfance. Hambourg, in-8, 350 p.

JULLIEN (Marc-Ant.). — Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. Milan et Paris, 2 v. in-8.

Réédité à Paris, 1842.

JUNGST. — Instructions morales pour les enfants ou règles de conduite à l'école ou ailleurs. Zutphen, 1 vol. in-8, 80 p.

Traduit du hollandais sur la 6e édition, par J. Van Bemmelen.

LEMAIRE (Henri). — Conseils d'un père à ses enfants. Paris, in-12.

PATAUD (l'abbé Jean-Jacques-François). — Recherches historiques sur l'éducation nationale et les écoles publiques de l'Orléanais. Orléans, in-8, 24 p.

PICTET (Ch.). — Lettre sur les établissements de M. de Fellenberg et spécialement sur l'école des pauvres à Hofwyl. Genève et Paris, in-8, 32 p.

PONTARD (P.). — Grammaire mécanique élémentaire de l'orthographe française. Paris, in-8.

ANONYME. — Règlements pour les enfants qui fréquentent les écoles chrétiennes. Toulouse, in-16.
— Réflexions sur l'éducation des enfants du premier âge. Paris, in-8.

1813

CASTERA. — Manuel des écoles primaires et des petites écoles. Toulouse, in-12.
CHAVANNES. — Rapport sur l'institut d'éducation des pauvres à Hofwyl. Genève, in-8.
JULLIEN (A.). — Mémorial horaire, ou thermomètre d'emploi du temps. Milan et Paris, in-8, 88 p.

1814

ALPHONSE (Joseph). — Essai sur l'esprit d'éducation du genre humain. Paris, in-8.
ANDRÉ (Joachim). — Essai d'éducation, dédié aux mères de famille. Lyon, in-18.
BAUMES. — De l'instruction publique dans ses rapports avec l'enseignement des sciences et arts appelés libéraux en général et de la médecine en particulier. Montpellier, in-8, 64 p.
CORDIER (Edmond). — Observations sur l'éducation de la jeunesse française et sur le vice de l'organisation financière de l'Université impériale. Paris, in-8, 36 p.
[COURNAULT]. — Dissertation historique et politique sur la nécessité de rétablir en France l'instruction publique et l'éducation de la jeunesse et sur les moyens d'y parvenir. Paris, in-8, 32 p.
[DELANOUE, ancien professeur de l'Université]. — Le *Nouvel Emile*. Besançon, 4 v.
DUTAC. — L'Université ci-devant impériale, jugée d'après les principes généralement adoptés sur l'éducation et l'instruction. Paris, in-8, 72 p.
[L'ESPINASSE DE LANGEAC (le chevalier DE)]. — De l'instruction publique et de l'Université de France. Paris, Dentu, in-8.
FRIEDLÆNDER.—De l'éducation physique de l'homme. in-8, 520 p.
FLEURIZETTE. — Réflexions d'un instituteur sur ces trois questions : 1° Quelle était en France l'éducation avant 1789 ? 2° Qu'a-t-elle été depuis cette époque jusqu'à présent ? 3° Que doit-elle être aujourd'hui ? In-8, 34 p.
L.-P.-A.-D.-E.-C.-P. [Michel Desgranges, capucin, dit Michel Archange]. — Aperçu nouveau d'un plan d'éducation catholique. Lyon, in-8.
LEBRUN (Isidore). — De l'instruction publique sous Napoléon et de l'Université. Paris, in-8, 40 p.
[LE CLERC].— Dissertation sur la nécessité de rétablir en France l'instruction publique et l'éducation de la jeunesse. In-8.
[LE PRÉVOST D'IRAY (C.-S.)]. — Coup d'œil sur l'Université de France. Paris, Dentu, in-8, 36 p.
Recueil des lois et règlements concernant l'instruction publique depuis 1598 jusqu'à nos jours, rédigé par ordre du grand-maître de l'Université. Paris, chez Brunot-Labbe, 4 vol. in-8.

Quatre autres volumes, faisant suite aux quatre premiers, ont paru en 1820, 1822, 1824 et 1828.

ROBERTSON. — Lettre à M. Millin, sur une manière de rendre les sons perceptibles aux sourds-muets. Paris, in-8, 30 p.
SUZANNE (H.). — Observations sur l'instruction publique. Paris, in-8, 56 p.
VALANT (H.). — De l'impôt sur l'instruction publique, et des saisies faites dans les maisons d'éducation. Deux mémoires adressés à la Chambre des députés. Paris, in-8, 32 p.
ANONYME. — Aux détracteurs de l'Université. Paris, in-8.
— De la nécessité de réorganiser l'éducation de la jeunesse, et de la manière dont on pourrait effectuer cette réorganisation en rendant l'instruction publique gratuite ou presque gratuite. Orléans, br. in-8.

1815

AMOROS. — Mémoire lu à la Société pour l'instruction élémentaire, sur les avantages de la méthode d'éducation de Pestalozzi et sur l'expérience décisive faite en Espagne en faveur de cette méthode. Paris, in-8, 64 p.
ANGE P.... [Ange-Aug.-Thomas Pihan de la Forest.] — L'éducation française rappelée à ses véritables principes. Paris, in-8, 104 p.
CHAS, ancien jurisconsulte. — Lettre à MM. les professeurs et instituteurs de l'instruction publique. In-8, 16 p.
COUTURIER (J.). — Mémoire sur l'instruction publique. Dijon, in-8, 48 p.
CUVIER (Fréd.). — Projet d'organisation pour les écoles primaires. Paris, in-8.
DAMPMARTIN (A.-H.). — Lettre à MM. de la Chambre des députés, sur l'éducation publique et sur le choix des instituteurs. In-8, 208 p.
DELPIERRE (Léocalde). — Traité sur les études. Paris, in-18.
DEMONVEL. — L'éducation, ou les élèves instruits par eux-mêmes, etc. Paris, in-12.
IZARN (Joseph). — Exposé de l'état actuel de l'instruction publique en France, etc. Paris, in-8, 158 p.
LABORDE (Al. DE). — Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster. Paris, in-8, 120 p.
LANCASTER (J.). — Système anglais d'instruction, ou améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre. Paris, in-8, 124 p.
[LA NOUE (DE)] — Le Nouvel Émile, ou l'histoire véritable de l'éducation d'un jeune seigneur français, expatrié par la Révolution. Besançon et Paris, 4 v. in-18.
LASTEYRIE (Ch. DE). — Nouveau système d'éducation pour les écoles primaires. Histoire des méthodes sur lesquelles il est basé, de ses avantages, et de l'importance de l'établir en France. Paris, in-8.
LEGAC (Ch.). — Observations critiques sur l'éducation. Saint-Brieuc, in-12.
LEHAITRE. — Le guide des études, ou marche qu'on pourrait suivre dans l'instruction publique et particulière. Brest, in-8, 32 p.
Ordonnance du roi portant règlement sur l'instruction publique. Paris, Fain, imprimeur du Conseil royal, in-8, 22 p.
[RENDU (Amb.)]. — Quelques observations sur l'ordonnance royale du 17 février 1815. Paris, in-8, 18 p.
RENOUARD (Ch.). — Projet de quelques améliorations dans l'éducation publique. Paris, in-8, 32 p.
ANONYME. — *Journal d'éducation*, publié par la société formée à Paris pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire. Paris, in-8.

Premier volume du journal de la société pour l'instruction élémentaire qui parait depuis lors sans interruption.

— Tontine de l'instruction, ou l'instruction mise à la portée de tout le monde. Paris, in-8.

1816

B.... [le marquis DE BARBANÇOIS]. — Principes généraux sur l'instruction, rédigés par demandes et réponses. Paris, in-8, 64 p. et un tableau.

Réimprimé en 1820. Paris, Grégoire, in-8, 72 p.

BASSET (C.-A.). — Coup d'œil général sur l'éducation et l'instruction publiques en France, avant, pendant et depuis la Révolution. Paris, in-8, 36 p.
ID. — Direction pour les fondateurs et fondatrices, pour les maîtres et maîtresses des écoles d'enseignement perfectionné, conforme à l'ordonnance

du roi du 29 février 1816 sur l'instruction primaire et au règlement de M. le préfet de la Seine du 19 septembre sur l'école normale élémentaire des élèves-maîtres, approuvé par MM. les vicaires-généraux. Paris, in-12, 36 p.

BIRET (A.). — De l'éducation ou Émile corrigé. Paris, 2 v. in-12.

BLONDIN, professeur normal.— Nécessité et moyens d'améliorer l'éducation, sous le rapport intellectuel et moral, et de réglementer l'esprit public (prospectus).

DUBOIS-BERGERON. — Des nouvelles écoles à la Lancaster, comparées avec l'enseignement desfrères des écoles chrétiennes. Paris, in-8, 20 p.

GÉRANDO (DE). — Rapport fait à la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 20 p.

GUIZOT. — Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France. Paris, in-8, 158 p.

JOMARD. — Rapport général sur la situation des écoles établies d'après le principe de l'enseignement mutuel dans les départements, dans la capitale et aux environs. In-8, 24 p.

LABORDE (Alex. DE). — Rapport sur les travaux de la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 44 p.

LACROIX. — Essai sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier. Paris, in-8, 230 p.

LAUTH (Thomas). — De l'esprit de l'instruction publique. Strasbourg, in-8, 160 p.

LEBRUN (Isidore). — Vues sur l'organisation de l'instruction publique et sur l'éducation des filles. Paris et Chartres, in-8, 64 p.

LEGRIS, instituteur. — Petite école normale ou principes d'enseignement et plan d'éducation. Paris, in-8, 178 p.

LUZERNE (DE LA), ancien évêque de Langres. — Sur l'instruction publique. Paris, in-8, 16 p.

Demande la remise de l'instruction primaire aux mains du clergé.

MURARD de Saint-Romain, député de l'Ain. — Développements présentés à la Chambre des députés sur l'instruction et l'éducation. Paris, Hacquart, imprimeur de la Chambre, in-8, 20 p.

Veut ramener les congrégations, donner l'enseignement au clergé.

NYON. — Manuel pratique, ou précis de la méthode d'enseignement mutuel, pour les nouvelles écoles élémentaires. Paris, in-12, 60 p.

[RENDU (Ambr.)].— Observations sur les développements présentés à la Chambre des députés par M. Murard de Saint-Romain dans la séance du 31 janvier 1816, concernant l'instruction publique et l'éducation. Paris, in-8, 96 p.

[ID.]. — Premier supplément aux observations sur le discours de M. Murard de Saint Romain. Paris, in-8, 50 p.

[ID.]. — Système de l'Université de France, ou plan d'une éducation nationale essentiellement monarchique et religieuse. Paris, in-8, 240 p.

[ID.]. — Quelques réflexions sur la rétribution universitaire. Paris, in-8, 24 p.

RENNEVILLE (madame DE). — L'Ecole chrétienne. Paris, in-18.

SAINT-SIMON. — Quelques idées soumises à l'assemblée générale de la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 16 p.

[SÈZE (Victor DE), recteur de l'Académie de Bordeaux.] — Quelques idées sur l'éducation publique, à l'occasion du discours de M. Murard de Saint-Romain, prononcé à la tribune de la Chambre des députés le 31 janvier 1816. Bordeaux, in-8, 52 p.

TAILLEFER. — Renseignements offerts à la Chambre des députés sur les développements qui lui ont été présentés dans la séance du 31 janvier 1816, relativement à l'instruction publique. Paris, in-8, 24 p.

TARDIEU (A.). — Parallèle des deux Universités de France et de Turin. In-8.

TURLOT. — De l'instruction, ouvrage destiné à compléter les connaissances acquises dans les lycées, les colléges et les maisons d'éducation. Paris, in-12, 408 p.

ANONYME. — Réponse à quelques assertions contenues dans l'écrit de M. Dubois-Bergeron contre les nouvelles écoles élémentaires appelées par lui : *Ecoles à la Lancaster*. Paris, in-8, 12 p.

— Essai sur l'application des connaissances physiologiques à l'éducation des enfants au berceau. Evreux, in-4, 4 p.

— Grande guerre contre l'Université, et petit moyen de faire la paix avec elle. Paris, in-8, 36 p.

— Notes sur l'Université de Bonaparte. Paris, in-8, 32 p.

— Réponse aux développements sur l'instruction publique et l'éducation présentés à la Chambre des députés par M. Murard de Saint-Romain, suivie de notes sur le texte du projet. Paris, in-8, 24 p.

— Observations sur le discours de M. Murard de Saint-Romain, par un universitaire. Paris, in-8, 84 p.

1817

BÉBIAN (A.). — Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel, ou introduction à une classification naturelle des idées avec leurs signes propres. Paris, Dentu, in-8, 149 p.

[BENABEN (J.-M.)]. — L'éducation publique doit-elle être confiée au clerge? Paris, in-8, 36 p.

BOUTEILLIER. — Discours sur l'éducation. Rouen, in-8, 8 p.

CELLIEZ (madame), née DE ROSSI. — Traite d'enseignement et d'éducation, contenant des méthodes pour enseigner la lecture, la grammaire, la cosmographie, la géographie et l'histoire, plus un plan de lecture. Paris, 1 v.

[CHABRAND (J.-G.-A.-N.).] — Des écoles du dimanche, de leur importance, et de la manière de les diriger. Toulouse, in-8.

[CHABROL DE VOLVIC (le comte)]. — L'Institut des frères des écoles chrétiennes et les nouvelles écoles à la Lancaster cités au tribunal de l'opinion publique, ou Lettre d'un catholique, père de famille, membre d'un comité cantonal pour la surveillance et l'amélioration des écoles primaires. Paris, A. Leclère, in-8, 40 p.

CHORON. — Observations sur l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture musicales. Paris, in-8, 6 p.

CRIGNON-GUINEBAUD. — Observations sur l'éducation publique, de la nécessité de la réformer et des moyens d'y parvenir. Orléans, in-8, 40 p.

L'auteur propose de rendre l'éducation au clergé.

DALLAS (Robert-Charles). — Nouvelle conspiration contre les jésuites, dévoilée et brièvement expliquée, avec un précis de leur institut et des observations sur le danger des systèmes d'éducation indépendants de la religion. Paris, in-8, 388 p.

DELPIERRE (Léocalde).— Conseils sur les premières études. Paris, in-16, 72 p.

DUBOIS (l'abbé). — Question importante : Les frères des écoles chrétiennes peuvent-ils adopter la méthode connue sous le nom de méthode de Lancaster, etc. Orléans, in-8, 32 p.

DUCURTYL (L.). — L'instruction gratuite. Lyon.

[FABRY (J.-B.-G.)]. — Le génie de la Révolution consideré dans l'éducation, ou mémoires pour servir à l'histoire de l'instruction publique depuis 1788 jusqu'à nos jours. Paris, 2 v. in-8, 912 p.

GALLAND (P.-J.). — Cours d'éducation à l'usage des jeunes demoiselles. Paris, 3 vol. in-12.

GUILLIÉ. — Essai sur l'instruction des aveugles ou expose analytique des procédés employés pour les instruire. Paris, in-8, 224 p.

JEAN CHRYSOSTOME (saint). — Discours sur l'éducation des enfants (grec-français). Paris, in-12, 34 p.

JOVENET. — Opinion relative aux moyens à employer pour la propagation de l'enseignement mutuel dans les écoles civiles et régimentaires. Paris, in-8, 32 p.

JULLIEN (M.-A.), de Paris. — Précis sur les instituts d'éducation de M. de Fellenberg, établis à Hofwyl, près de Berne. Paris, in-8, 22 p.

[LA MENNAIS (F. DE)]. — Du droit du gouvernement sur l'éducation. Paris, in-8, 16 p.

VOIRON, docteur ès sciences. — Observations sur les moyens d'appliquer la méthode de Dumarsais à l'enseignement des langues anciennes dans les écoles publiques. Angers, in-8, 20 p.

ANONYME. — Idées ou rêves. sur l'instruction publique, par un membre de l'Académie de Poitiers. In-8, 76 p.

— Lettre sur les écoles à la Lancaster (sur l'école de la rue de Beauvais). Paris, in-8, 12 p.

Extrait de l'*Ami de la Religion et du Roi*, 30 juillet 1817.

— Lettres sur les écoles à la Lancaster. Toulouse, in-8, 8 p.

— Quelques idées sur l'instruction publique, adressées à MM. les députés par un membre de l'Université. Paris, Dentu, in-8, 36 p.

— Règlement de la Société pour l'instruction élémentaire, précédé d'une notice historique et sommaire sur l'origine de cette société. Paris, in-8, 16 p.

— Vues générales et sommaires sur le perfectionnement des études dans les grands établissements d'instruction publique. Paris, in-8. 132 p.

1818

ASSIGNY (D'). — De l'institution d'un prince au dix-neuvième siècle. Paris, in-8, 104 p.

BUTET, de la Sarthe. — Cours théorique d'instruction élémentaire applicable spécialement à la méthode d'enseignement mutuel. Paris, in-8, 220 p.

ID. — Cours pratique d'instruction élémentaire. Paris, in-8, 112 p.

BOUSSÈS (Ollivier). — De l'enseignement mutuel, de ses avantages et des objections qu'on oppose à cette nouvelle méthode. Tarbes, in-8, 44 p.

CLERC. — Discours composé par Laurent Clerc et lu par M. Gallaudet à l'examen des élèves de l'asile établi dans le Connecticut, etc. Genève, in-8, 32 pages.

DUBOIS (l'abbé). — Réponse des défenseurs des frères des écoles chrétiennes, etc. Orléans et Paris, in-8, 25 p.

EWALD (J.-L.), prof. à Heidelberg — Manuel de l'instituteur primaire (Trad. de l'allemand). Liège, in-8.

FÈVRE DE GRAND-VAUX. — Nota, suivi d'un opuscule connu du public, ayant pour titre : Règlement de l'école primaire. Paris, in-8, 48 p.

FRÉVILLE (A.-F.-J.). — Lecture par images, ou Méthode amusante propre à piquer la curiosité des enfants et à leur apprendre à lire, etc. In-16, avec 50 figures.

ID. — La vie des enfants célèbres, ouvrage précédé d'un discours sur l'éducation. Paris, 2 vol. in-12.

FROSSARD (Paul-Émile), ministre de l'Église évangélique, etc. — Rapport sur l'établissement des écoles d'enseignement mutuel dans le département de la Charente-Inférieure. Paris, in-8, 54 p.

GALIN. — Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique. Bordeaux et Paris in-8.

[GÉRANDO (DE)]. — Sur l'instruction primaire et le mode mutuel. Paris, in-8, 22 p.

Extrait du *Moniteur* du 13 janvier 1818.

ID. — Proposition relative à la composition et au choix d'ouvrages destinés aux lectures du peuple. Paris, in-8, 16 p.

GÉRUZEZ (J.-B.-F.). — L'Etude des langues anciennes et de sa propre langue, seul fondement de toute bonne instruction. Paris, in-8, 56 p.

GILIBERT (Stan.). — Discours sur la théorie physiologique de l'enseignement mutuel. Lyon, in-8, 36 p.

GOLOWKINE (Fédor). — De l'éducation dans ses rapports avec le gouvernement. Paris, in-8, 216 p.

[GRILLE (Fr.)]. — L'école du village, ou l'enseignement mutuel défendu contre ses ennemis. Paris, in-8, 48 p.

H.... M. — Considérations importantes sur l'enseignement primaire. Paris, in-8, 48 p.

HAMEL (Joseph). — L'enseignement mutuel, ou histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell, de Lancaster, et autres. Paris, in-8, 248 p.

Traduit de l'allemand par F. Guizot.

HERPIN. — Avis aux parents sur la nouvelle méthode d'enseignement élémentaire, mutuel et simultané, adoptée par le gouvernement français. Paris, in-12, 88 p.

LABORDE (Alexandre DE). — Cours normal d'enseignement mutuel pour tous les corps de l'armée. In-8, 32 p.

LUZERNE (cardinal DE LA). — Sur les écoles chrétiennes. Paris, in-8, 16 p.

ID. — Second écrit sur les écoles chrétiennes. Paris, in-8, 8 p.

MOREAU (Alvin). — De quelques préjugés défavorables à l'enseignement mutuel. Valenciennes, in-4, 16 p.

[OLIVIER (Alex.)]. — Instruction sociale de la jeunesse. Le Mans, in-16, 8 p.

P. X. L., ancien élève du corps royal d'artillerie, etc. — Sur les langues et sur l'enseignement mutuel, suivi de considérations et de propositions en conséquence, relativement à la langue allemande.

SCHLICK, pasteur. — Sermon sur l'instruction de l'enfance. In-8, 32 p.

SINIBALDI (Louis). — Traité d'éducation physique. Paris et Strasbourg, 1 v. in-8, 304 p.

Traduit de l'italien par Alexis Bompard.

ANONYME. — Aux frères des écoles chrétiennes la patrie reconnaissante. Paris, in-8, 4 p.

— Écrits remarquables de divers grands personnages en faveur des écoles chrétiennes. Montpellier, in-8, 16 p.

— Guide de l'enseignement élémentaire. 1 v. in-12.

— Homélie sur l'instruction du peuple. Paris, in-8, 44 p.

— La méthode d'instruction mutuelle triomphante des préventions et de l'insouciance. Paris, in-8, 32 p.

— Lettres d'un curé de canton sur l'enseignement mutuel ou les écoles à la Lancaster. Paris, in-8, 90 p.

— Rapports faits à la Société pour l'instruction élémentaire. In-8, 76 p.

— Réflexions d'un catholique sur les nouvelles prétentions de la commission de l'instruction publique à l'égard des frères des écoles chrétiennes, etc. Paris, in-8, 22 p.

Deuxième édition, suivie de la réponse d'un publiciste à M. Alexandre de Laborde.

— Réflexions d'un honnête homme et d'un bon citoyen, au sujet de l'enseignement mutuel, etc. Paris, in-8, 40 p.
— Un mot sur l'enseignement mutuel, en reponse au *Moniteur* du 13 janvier 1818. Paris, in-8, 22 p.

N. B. A cette année et aux suivantes se rapportent de nombreuses brochures pour et contre l'enseignement mutuel.

1819

AMOROS. — Lettre à la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 54 p.
BAILLOT (D.). — Opinions prononcées dans le grand conseil de Fribourg les 16 janvier 1817 et 15 septembre 1818, au sujet de l'admission des ligoriens et des jésuites, par Pierre Landerset, publiées par ses amis, etc. Br. de 59 p.
BALLY. — Guide de l'enseignement mutuel. Paris, in-12.
BIENVENUE (au nom de la commission d'enseignement mutuel de Saint-Brieuc). — Aux détracteurs de l'enseignement mutuel. Réponse à l'écrit de M. Robert de La Mennais. In-8, 28 p.
CURET (J.-Bapt.-Auguste), de Narbonne. — De l'enseignement mutuel, de son parallèle avec la méthode des écoles primaires et celles des frères de la doctrine chrétienne, et de l'inconvenance de cette nouvelle méthode appliquée aux jeunes demoiselles. Béziers, in-8, 42 p.

Contre l'enseignement mutuel.

FORNERY (DE). — Aux pères de famille, sur l'enseignement mutuel. Lyon, in-8, 8 p.
GÉRANDO (DE). — Compte-rendu des travaux de la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 32 p.
ID. — Inauguration des écoles d'enseignement mutuel dans la vallée de Montmorency. Paris, in-8, 8 p.
JOMARD. — Progrès des écoles d'enseignement mutuel en France et dans l'étranger. Paris, in-8, 40 p.
JULLIEN (M.-Ant.). — Rapport fait au conseil d'administration de la société pour l'enseignement élémentaire sur les livres élémentaires. Paris, in-8, 40 p.
JUSSIEU (DE). — Notice nécrologique sur l'abbé Gaultier, de Montègre, Moreau de Saint-Méry et Mesnier. Paris, in-8, 8 p.
LA MENNAIS (l'abbé Robert DE). — De l'enseignement mutuel. Saint-Brieuc, in-8, 24 p.

L'auteur de cette brochure est le frère du célèbre La Mennais.

LASTEYRIE (Ch. DE). — Nouveau système d'éducation pour les écoles primaires. (Réédition augmentée de l'ouvrage de 1815.)
MAGNIER. — Considérations sur les jésuites. Paris.
QUIGNON (madame). — Manuel des ecoles élémentaires pour les filles. Paris, in-8, 69 p.
RENDU (Ambroise). — Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire, où l'on prouve que la méthode des écoles chrétiennes est le principe et le modèle de la méthode de l'enseignement mutuel. Paris, 2 vol. in-8, 930 p.
ROBIANO DE BORSBECK. — Des systèmes actuels d'éducation du peuple. Paris, in-8, 112 p.
ROCHEFOUCAULD (duc DE LA). — Discours à la société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 8 p.
ANONYME. — Fondation d'une école israélite supplémentaire à l'école publique établie d'après la méthode d'enseignement mutuel, à Metz. Metz, br. de 30 p.
— Procès-verbal de la séance générale de la société d'enseignement mutuel de Marseille, du 26 mai 1819, présidée par M. le comte de Villeneuve, préfet des Bouches-du-Rhône. Marseille, in-8, 16 p.
— L'enseignement mutuel appliqué à l'instruction primaire des classes aisées. Paris, in-12, 65 p.
— Liste des écoles d'enseignement mutuel du département de la Seine. In-8, 4 p.
— Notices publiées par la société formée dans le Haut-Rhin pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire. Colmar, in-8, 24 p.

1820

AMOROS. — Discours prononcé à l'ouverture de son cours d'éducation physique, gymnastique et morale. Paris, in-8, 26 p.
BÉBIAN. — L'art d'enseigner à parler aux sourds-muets. 1 v. in-8, 128 p.
BÉREL-DESFORGES. — De l'influence de l'instruction élémentaire du peuple sur sa manière d'être et les institutions politiques. Paris, in-3, 64 p.
BERRIAT-SAINT-PRIX. — Histoire de l'ancienne université de Grenoble, in-8, 64 p.
CHASTAING. — Lettre à l'auteur de l'enseignement mutuel dévoilé. Lyon, in-8, 8 p.
FABRE-D'OLIVET (madame). — Conseils à mon amie sur l'éducation physique et morale des enfants. Paris, 1 v. in-12, 303 p.
FOULAINES (le chev. DE). — De l'éducation selon l'évangile, la charte et le siècle. Paris, in-8, 32 p.
GENLIS (madame DE). — Emile ou l'éducation (de J.-J. Rousseau), nouvelle édition à l'usage de la jeunesse, avec des retranchements et une préface de madame de Genlis. Paris, 3 v. in-12.
GIRARD DE PROPIAC. — Dictionnaire d'émulation. Paris, 1 v. in-12.
GORGERET (Eusèbe), chef d'institution. — Cours complet d'enseignement mutuel. Paris, 1 v. in-8, 338 p.
GUÉLON-MARC. — Lettre sur l'ouvrage de M. le chevalier de Foulaines sur l'éducation. Paris, in-8, 20 p.
GUILLIÉ. — Rapport au ministre de l'instruction publique sur l'institution des jeunes aveugles. Paris, in-4, 50 p.
JAMET (l'abbé). — Mémoire sur l'instruction des sourds-muets, lu à la séance publique de l'Académie de Caen le 27 avril 1820. Caen, in-8, 28 p.

Historique de la méthode d'instruction par la parole, présentée comme inférieure à celle de l'abbé de l'Épée.

LAURENTIE (DE). — De l'Université (extrait de la *Quotidienne*). Paris, in-8, 4 p.
LEM.... — Précis historique de la méthode d'enseignement mutuel. Nogent-sur-Seine, in-8, 16 p.
LE SEIGNEUR, député de la Seine-Inférieure. — Opinion sur l'instruction publique. Paris, Imprimerie de la Chambre, in-8, 16 p.
[LIOULT DE CHÊNEDOLLÉ (Charles)]. — Notice sur l'Université et sur l'école d'enseignement mutuel de Liége. Liége, in-18.
ONUPHRE. — L'enseignement mutuel dévoilé, ainsi que ses jongleries et prétentailles révolutionnaires, etc. Lyon, in-8, 120 p.
PAULMIER. — Le sourd-muet civilisé, ou coup d'œil sur l'instruction des sourds-muets. Paris, in-12, 216 p.
PUYMAURIN, député de la Haute-Garonne. — Opinion sur le budget de l'instruction publique. In-8, 8 p.
R.... (le baron) [J.-A. RÉVÉRONY DE SAINT-CYR]. — Examen critique de l'équilibre social. Traités sur l'éducation, les finances, etc. Paris, 1 v. in-8, 278 p.
SUZANNE. — Traité de l'éducation publique et privée dans une monarchie constitutionnelle, etc. Paris, 2 v. in-8, 952 p.

ANONYME. — Deux mots sur les pensions de Paris en général. Paris, in-8, 44 p.

— Réflexions sur l'Université de France. Paris, in-8, 32 p.

Tiré à 25 exemplaires.

— J'en veux ! Je n'en veux pas ! Nous en voulons ! (dialogue en vers sur la méthode d'enseignement mutuel). In-8, 26 p.

— Le Monde des Emiles. Tableau corrélatif des circonstances qui forcent les Emiles à contracter une association universelle, à confondre leurs intérêts privés dans leur intérêt commun, etc. Paris, Colas, in-plano, 1 feuille.

— Société des écoles chrétiennes du Xe arrondissement de Paris, etc. In-8, 4 p.

— Observations sur les inconvénients du système actuel d'éducation publique. In-8, 110 p.

— Education par l'histoire, ou école des jeunes gens. Paris, in-12, 366 p.

Réédité en 1824 et 1834.

1821

APPERT (B.). — Manuel théorique et pratique de la méthode d'enseignement mutuel pour les écoles régimentaires. Paris, 1 v. in-12.

AUBIÈRE (D'), député du dép. du Puy-de-Dôme. — Opinion sur l'instruction primaire. Chambre des députés, séance du 12 juin 1821. Imprimé par ordre. In-8, 14 p.

AUDE (l'abbé).— Notions rapides sur l'Université de France, sur l'enseignement public et l'instruction primaire. Br. in-8.

[BELLOC (madame Louise Swanton)]. — Bibliothèque de famille, ou choix d'instructions familières sur la religion, la morale, les éléments des connaissances les plus utiles, l'industrie. 2 v. in-12.

Publication mensuelle qui parut en 24 numéros, 1821 et 1822.

CLÉMENT, député du Doubs. — Discours sur l'article du budget relatif aux encouragements à accorder pour l'instruction primaire. Chambre des députés, séance du 12 juin 1821. In-8, 12 p.

CORNET-DINCOURT, député de la Somme. — Opinion sur la méthode d'enseignement mutuel. Prononcée à la séance du 12 juin 1821. Impr. par ordre. In-8, 8 p.

CUVIER (le baron), commissaire du roi. — Discours relatif à l'allocation de 50,000 fr. pour encouragements à l'instruction primaire. Chambre des députés, séance du 12 juin 1821. Imprimé par ordre. In-8, 16 p.

DALLIER-FLEURIZELLE. — Coup d'œil sur l'Université moderne. Paris, in-8, 8 p.

DELAVIGNE. — Projet d'éducation militaire. Versailles, in-8, 72 p.

DESSIGNÉ DE MEILLARD. — De l'éducation en 1821. Paris, in-8, 36 p.

DUBOIS-BERGERON. — La vérité sur l'enseignement mutuel. Paris, in-8, 208 p.

DU PETIT-THOUARS. — L'homme-machine, ou l'enseignement mutuel. Paris, in-8, 32 p.

LADEVÈZE. — Mémoire sur l'éducation physique des enfants. Bordeaux, in-8, 80 p.

LAMBERT (Norbert). — Des questions soumises au public par le colonel Traunoy-Watteau sur l'instruction de tous les Français. Chartres, in-8, 4 p.

LAMETH (Alexandre DE). — Opinion sur le retranchement proposé par la commission du budget relativement à l'instruction primaire. In-8, 8 p.

M. E. M. — Sur l'enseignement mutuel. Paris, in-8, 8 p.

MARQUOT. — Instruction chrétienne des jeunes filles. Paris, in-12.

D'après le livre de Gobinet.

MASSÉ (Isidore). — Discours sur l'éducation des campagnes vendéennes. Nantes, in-8, 32 p.

PAULMIER (L.-P.). — Aperçu du plan d'éducation des sourds-muets. Paris, in-8, 6 p. et un tableau.

PAVY, député du Rhône. — Opinion sur le crédit de 50 000 fr. demandé pour l'instruction primaire. Chambre des députés, séance du 11 juin 1821. Impr. par ordre. In-8, 8 p.

PERENON (L.), bachelier ès lettres. — La vérité aux prises avec la mauvaise foi, suivi d'un mot sur l'enseignement mutuel. Lyon, in-8, 40 p.

PESTALOZZI. — Manuel des mères. Paris, 1 v. in-12, 204 p.

Traduction française. L'original allemand avait paru en 1803.

PIET, député de la Sarthe. — Opinion improvisée sur le crédit de 50,000 fr. demandé pour l'encouragement de l'instruction. Imprimé par ordre de la Chambre. Séance de la Chambre des députés du 12 juin 1821. In-8, 14 p.

POTTIER. — Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique en Europe, et surtout en France, et sur les moyens d'y remédier. Paris, in-8, 112 p.

RATIER (F.-S.). — Essai sur l'éducation physique des enfants. Paris, in-8, 90 p.

REVELIÈRE. — Opinion sur le budget du conseil royal de l'instruction publique.

THIARD (le comte DE). — Opinion sur le crédit de 50,000 francs pour l'enseignement primaire. In-8, 12 p.

TERRIER DE SANTANS, député du Doubs, — Opinion sur le chapitre IV du budget, intitulé : Encouragement pour l'instruction primaire. Paris, in-8.

WILHEM (B.). — Méthode élémentaire et analytique de musique et de chant. Paris, in-8.

ANONYME. — Discussion sur l'enseignement mutuel à la Chambre des députés. Paris, Colas, in-8, 40 p.

1822

APPERT. — Traité d'éducation élémentaire, d'après la méthode d'enseignement mutuel, etc. Paris, in-12, 228 p.

BAILLOT DE SAINTE-MARTHE. — Nouvelles Tusculanes ou Traité encyclopédique d'éducation et d'instruction. Paris, 2 vol. in-8.

Cet ouvrage est resté inachevé : deux volumes sur cinq ont paru.

BEULLAC (J.-P.), docteur de la Faculté de médecine. — L'enseignement mutuel appliqué à l'étude des principes élémentaires de la médecine. Paris, in-8, 16 p.

BIOT. — Sur le mode d'éducation en Écosse, et particulièrement sur un genre d'éducation très-influent appelé Écoles paroissiales.

Journal des savants, mars 1822.

BRUN. — Leçons idéologiques pour apprendre à la jeunesse à contracter des habitudes sociales et morales. Paris, in-12, 200 p.

DECAMPE. — Considérations sur l'état actuel des mœurs de la jeunesse française, etc. Toulouse, in-8, 44 p.

DERODE. — L'enseignement mutuel aura-t-il tort ? Paris, in-8, 36 p.

JUSSIEU (DE). — Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier. Paris, in-8, 116 p. et 3 planches.

LORTET (D.-M.-P.). — Le sourd-muet grec en Allemagne, ou lettres de M. Alle, instituteur des sourds-muets, à l'un de ses amis, relativement au jeune sourd-muet, prétendu vagabond, arrêté à Bernhausen, en décembre 1821 (traduit de l'allemand). Lyon, in-8, 23 p.

MAILLET-LACOSTE. — Sur l'influence prétendue républicaine du système de nos études. Paris-in-8, 40 p.

MÈGE. — Réflexions sur les institutions libérales

en général, et sur l'enseignement mutuel en particulier. Paris, in-8, 8 p.

SCEVOLE (Robin). — Opinion sur le budget. Paris.

SPURZHEIM (le docteur G.). — Essai sur les principes élémentaires de l'éducation. Paris, in-8, 196 p.

T.... (Ch.). — Considérations sur l'éducation morale de la jeunesse. Paris, in-8, 128 p.

ANONYME. — Assemblée générale de la Société des méthodes d'enseignement. In-8, 28 p.

— Conseils aux mères sur l'éducation de la première enfance (trad. de l'anglais). Paris, 1 v. in-12, 188 p.

— Plan d'éducation et de conduite conseillé aux mères chrétiennes pour élever leurs enfants et particulièrement les jeunes demoiselles, etc. 80 p.

Approuvé par le vicaire-général du diocèse de la Rochelle.

1823

BURNIER (Fr.). — De la méthode d'enseignement mutuel dans ses rapports avec la religion. Lausanne.

CAMPAN (madame). — De l'éducation, suivi de conseils aux jeunes filles, etc. Paris, 2 v. in-8, 928 p.

D.... (M.) [Louis DUBROCA]. — Le livre des pères et des mères pendant la première éducation de leurs enfants. Paris, 2 v. in-12.

GASC (J.-P.) — — Mémoire sur l'éducation. Paris, in-4, 47 p.

GIRARD (le P.). — De la valeur morale de l'enseignement mutuel. In-8.

GUILLON. — Du rétablissement des études. Paris, in-8, 96 p.

JACOTOT (J.). — Enseignement universel. Langue maternelle. Paris, in-8, 320 p.

MALINAS (A.-A.). — Deux épîtres à MM. les membres de la Société de Paris pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire. Paris, in-8.

MEYER. — Aux amis de Pestalozzi, etc. Paris, in-8, 44 p.

QUICHERAT (L.). — L'émulation, discours prononcé à la distribution des prix du collége de Bourg (Ain). Paris, 8°, 16 p.

REGNOULT. — De l'éducation et de l'instruction publiques, etc. Paris, 2 v. in-12, 384 p.

RENVOISÉ. — Réflexions morales sur l'éducation actuelle des enfants. Le Mans, br. in-8.

ANONYME. — Considérations générales sur les changements qu'a subis l'instruction publique depuis 1789. Paris, in-8, 48 p.

— Notice sur l'école du premier degré, fondée et dirigée par Alex. Boniface, disciple de Pestalozzi. Paris, in-8, 16 p.

— Assemblée générale de la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 56 p.

1824

APPERT. — Rapport sur l'état actuel des prisons, des hospices et des écoles des départements de l'Aisne, du Nord, du Pas-de-Calais et de la Somme, suivi de considérations générales sur ces sortes d'établissements. In-8, 68 p.

BONIFACE. — Cours élémentaire et pratique de dessin linéaire, d'après les principes de Pestalozzi. Paris, 1 v. in-4.

DUPIN (Ch.). — Avantages sociaux d'un enseignement public appliqué à l'industrie. Paris, in-8, 30 p.

GENLIS (madame DE). — De l'emploi du temps. Paris, 1 v. in-8, 260 p.

GÉRANDO (DE). — Du perfectionnement moral, ou de l'éducation de soi-même. Paris, 2 v. in-8.

GÉRUZEZ (J.-B.). — Sur l'instruction primaire, discours qui a obtenu le premier accessit à l'académie d'Arras, dans sa séance du 23 août 1820. Paris, in-8, 60 p.

MONCHOUX. — Essai sur la véritable idée de l'éducation, assortie à la nature de l'homme et aux conditions d'existence de la société. Paris, in-8, 80 p.

RÉMUSAT (madame la comtesse DE). — Essai sur l'éducation des femmes. Paris, 1 v. in-8.

RENAUDEAU. — De l'instruction des enfants pauvres. Paris, in-8, 48 p.

RENOUARD (Ch.). — Considérations sur les lacunes de l'éducation secondaire en France. Paris, in-8, 144 p.

SOCIÉTÉ POUR L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE. — A propos d'une proposition de M. le baron de Gérando sur le moyen d'encourager la composition d'ouvrages élémentaires, etc. In-8, 6 p.

TAILLEFER. — De quelques améliorations à introduire dans l'instruction publique. Paris, 1 v. in-8, 431 p.

ANONYME. — Rapport des inspecteurs de l'académie de Paris, etc. Br. de 30 p.

— Observations franches et impartiales d'un royaliste indépendant sur l'Université royale, etc. Paris, in-8, 48 p.

— Le pasteur Oberlin, souvenir d'Alsace (écoles du Ban de la Roche). Strasbourg, in-12.

— Le *Petit Courrier de la Jeunesse*. Journal d'éducation. In-12.

Une feuille par semaine.

1825

BONNIN. — Lettres sur l'éducation. Paris, in-12, 330 p.

CAUVIN. — Recherches sur les établissements de charité et d'instruction du diocèse du Mans. Le Mans, in-8.

D.... — Essai sur l'éducation. Paris, in-8, 24 p.

EWALD (J.-L.), professeur de théologie à Heidelberg. — Conseils maternels ou Manuel pour les jeunes filles, les épouses, les mères et les maîtresses de maison. Genève et Paris, in-12.

Traduit par Mme Gauteron sur la 4e édition allemande.

GALTIER. — Essai sur l'éducation publique. Toulouse, in-8, 36 p.

L. C. D. P. — Projet d'éducation de deux mille enfants nobles, sans charge pour l'État. Paris et Senlis, in-8, 48 p.

OWEN (Robert Dale). — Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New-Lanark. Paris, 1 v. in-12, 165 p.

ANONYME. — Lettre à M. le rédacteur du *Journal d'éducation*, publié par la Société d'enseignement élémentaire. Paris, in-8, 8 p.

— Le conservateur de l'enfance et de la jeunesse, Paris, in-18, 36 p.

1826

A. J. B. — Précis de l'histoire générale des jésuites. Paris, 2 v. in-8, 876 p.

AFFRE (l'abbé). — Nouveau traité des écoles primaires. Paris, in-18, 228 p.

AGATHON (frère). — Observations sur les répétitions qui se font à la fin de l'année scholastique dans différentes maisons de l'Institut des frères. Paris, in-8, 56 p.

AMOROS. — De l'importance des chants et des exercices élémentaires de la méthode gymnastique. Paris, in-8, 16 p.

BR.... (É.). — Instruction. Éducation. Douai, in-8, 24 p.

BROUGHAM (H.). — Observations pratiques sur l'éducation du peuple. Paris, in-8, 108 p.

Traduit de l'anglais.

DUFRESNE (Abel). — Leçons de morale pratique à l'usage de la classe industrielle. Paris, in-18, 36 p.

DUPIN (baron Charles). — Carte figurative de l'instruction populaire en France. Paris.

ID. — Effets de l'enseignement populaire de la

lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, etc., sur la prospérité de la France. In-8, 64 p.

GUIZOT (madame). — Education domestique, ou lettres de famille sur l'éducation. Paris, 2 vol. in-8.

LUTTEROTH (H.). — Notice sur J.-F. Oberlin. Paris, in-8.

[RAINGO (Germain).] — Mémoire sur l'importance et l'organisation des écoles moyennes. Mons, in-8, 12 p.

SKENE (O.). — Notice sur un nouveau système d'enseignement. Paris, in-8, 16 p.

ANONYME. — De l'instruction publique, ou mémoire en réponse à la question posée par la société des sciences, arts et belles-lettres de Mâcon : L'instruction publique offre-t-elle assez de garantie lorsqu'elle n'est pas confiée à un ou plusieurs corps, etc.? Paris, in-8, 52 p.

— Observations *hors de saison* (sur l'éducation). Paris, in-8, 40 p.

— Discussion sur le système d'éducation qui convient à la France. Paris, in-8, 528 p.

— Notice sur le pasteur Oberlin. Paris, in-4, 4 p.

— A la mémoire du pasteur Oberlin. Paris, in-8.

1827

BÉBIAN. — Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets. Paris, 1 v. in-4 et 1 v. in-8.

COQUILHAT. — Lettres à M. M.-Antoine Jullien, sur l'enseignement universel (de Jacotot). In-8, 30 p.

DELACOUR (A.). — Education sanitaire des enfants. Paris, in-8, 350 p.

DUPIN (Ch.). — Conclusions des recherches statistiques sur les rapports de l'instruction populaire avec la moralité des diverses parties de la France. Paris, in-8, 16 p.

DURIVAU. — Examen raisonné de l'enseignement dit *universel* (méthode Jacotot), qui a pris naissance dans le royaume des Pays-Bas. Bruxelles, in-8.

FOLLIERO (madame Luna). — De l'éducation des femmes, ou moyens de les faire contribuer à la félicité publique, etc. Paris, in-8, 216 p.

GÉRANDO (DE). — De l'éducation des sourds-muets de naissance. Paris, 2 v. in-8, 1280 p.

[JOMARD (Edme-Franç.)]. — Du nombre des délits criminels comparé à l'état de l'instruction primaire. Paris, in-8, 39 p. et 5 tableaux.

LORIOL (A.). — Lettre à M. *** sur le mode d'enseignement adopté par l'Université, comparé avec quelques méthodes novatrices. Paris, in-8, 16 p.

PARIS (Aimé). — Quelques mots sur les moyens de rendre plus complète et plus solide l'instruction des femmes. Paris, in-8, 44 p.

PAVET DE COURTEILLE (Ch.). — Hygiène des colléges. Paris, in-8, avec 2 planches.

RENDU (Ambr.). — Code universitaire, ou lois, statuts et règlements de l'Université royale de France. Paris.

Réimprimé plusieurs fois.

REY [J.] — Du perfectionnement des études légales dans l'état actuel de la société. In-8, 112 p.

ANONYME. — Tablettes des cours publics et particuliers, année scolaire 1827-1828. Paris, 1 v. in-18.

— Conseils pour l'établissement et l'organisation des écoles du dimanche. Paris, br. in-12.

— Lettres à un professeur, ou considérations sur notre éducation publique. Genève, in-8.

1828

ANCEY (Antonin). — Essai sur la première éducation de l'enfance, ou l'éducation paternelle, source des bonnes mœurs, etc. Paris, in-12, 480 p.

BASSET. — Etablissement et direction des écoles primaires d'adultes. Paris, in-12, 78 p.

BELLOC (madame Louise Swanton). — L'éducation familière. Traduit de l'anglais de Miss Edgeworth, 12 vol. in-18.

CAMPAN (madame). — Manuel de la jeune mère, ou guide pour l'éducation physique et morale des enfants. Paris, in-18, 240 p.

CAVALIER (Jean L.-D.). — Plan d'éducation de première nécessité pour les enfants de l'un et l'autre sexe. Senlis, in-8, 40 p.

CORNE. — Du courage civil et de l'éducation propre à inspirer les vertus publiques. Paris, in-8, 266 p.

COSTE. — Réflexions sur les nouvelles méthodes d'enseignement. Nîmes, in-4, 4 p.

DELEAU jeune, docteur en médecine, etc. — Observations de deux sourdes-muettes qui entendent et qui parlent, pour servir de preuve que beaucoup de sourds peuvent jouir du même bienfait, etc. Commercy, in-8, 35 p.

DUCLOS (Charles). — Un mot sur les lois sur l'instruction publique et sur l'ordonnance de 1821 concernant les professeurs. Paris, in-8, 24 p.

GAILLAUD. — Lettre sur l'Université, adressée à MM. les députés des départements à l'occasion du budget de l'instruction publique. Paris, in-8, 4 p.

HUMBERT. — Manuel élémentaire d'éducation monarchique et constitutionnelle. Paris, in-18, 430 p.

JOLY (J.). — Éducation des princes. Nantes, in-8, 40 p.

LASTEYRIE (DE). — Journal d'éducation et d'instruction. Paris, gr. in-8.

LAURENTIE (P.-S.). — De l'étude et de l'enseignement des lettres. Paris, in-8.

LOURMAND. — Observations sur l'éducation partilière, etc. Paris, in-8, 12 p.

MARTIN DU THEIL. — Coup d'œil rapide sur l'instruction publique depuis 1789 jusqu'en 1828. Paris, in-8, 110 p.

MILLET (madame). — Observations sur le système des écoles d'Angleterre pour la première enfance, établies en France sous le nom de salles d'asile. Paris, in-8, 26 p.

NECKER DE SAUSSURE (madame). — L'éducation progressive, ou étude du cours de la vie. Paris, 3 v. in-8.

Le 2e volume a paru en 1832, le 3e en 1838. Réimprimé plusieurs fois.

R*** (C.) [Aug.-Ch. RENOUARD]. L'éducation doit-elle être libre? Sans lieu ni date, in-8, 40 p.

Extrait de la *Revue encyclopédique*, octobre et novembre 1828.

RATISBONNE (Th.). — Essai sur l'éducation morale. Strasbourg, in-8, 52 p.

RENDU (A.). — Un mot sur l'Université, ou lettre au rédacteur du *Lycée* au sujet de l'ordonnance qui sépare l'instruction publique du ministère des affaires ecclésiastiques. Paris, in-8, 16 p.

[PERRET DE FONTENAILLES (l'abbé André)]. — Observations sur l'éducation des jeunes gens. Paris, in-8, 132 p.

RIVAIL (D.). — Plan proposé pour l'amélioration de l'éducation publique. Paris, in-8, 56 p.

[SALA (Ad)]. — De l'instruction dans l'armée et des moyens de l'y répandre. Paris, in-8, 52 p.

SILVAIN (le chevalier). — Précis sur l'éducation élémentaire, suivi d'un exposé de principes à mettre en pratique pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 8 p.

TABAREAU (Henri). — Exposition d'une nouvelle méthode expérimentale appliquée à l'enseignement populaire des sciences industrielles, et désignée sous le nom de *Méthode manuelle*, etc. Lyon, in-8, 40 p.

ANONYME. — Tableaux sommaires faisant connaître l'état et les besoins de l'instruction primaire dans le département de la Seine. Paris, in-8, 32 p.

— De l'Université nouvelle, fille aînée de la Révolution. Paris, in-8, 132 p.
— Remarques succinctes sur la nécessité et les moyens de procurer l'instruction primaire de la généralité des Français. Paris, in-8, 16 p.
— Un mot sur les universités. Paris, in-8, 32 p.

1829

AMONDIEU. — Méthode Jacotot. Son origine, son esprit et son véritable mode. Nantes, in-8, 20 p.
AUTRAND. — Statilégie mise à la portée de tout le monde, ou méthode pour enseigner à lire la langue française en fort peu de temps. Orange, in-12, 72 p.
BAILLEUL et VIVIEN. — Lettre à S. Exc. le ministre de l'instruction publique sur la nécessité de réformer ou plutôt de fonder l'enseignement de la géographie et de la chronologie dans l'Université. Paris, in-8, 16 p.
BARTHÉLEMY. — Essai sur l'éducation, dans lequel l'expérience est seule appelée en témoignage. Castelnaudary, in-8, 76 p.
BAUDOIN. — Enseignement universel. Rapport sur les résultats, l'esprit et l'influence morale et intellectuelle de la méthode de Jacotot. Paris, in-8, 63 p.
BOUSQUET. — De l'influence de l'éducation morale sur l'éducation scientifique. Marseille, in-8, 12 p.
BROU (DE). — Plan d'éducation physique, intellectuelle, morale et sociale. Paris, in-8, 20 p.
BURTEL (madame). — Du goût et de son influence sur l'éducation. Paris, in-18, 144 p.
CHAILLOU (Toussaint). — La raison éveillée, exercée, développée, ou l'instruction. Paris, in-8, 20 p.
CHANDEZON. — Méthode naturelle et universelle, ou la clef des connaissances humaines. Système d'éducation d'après cette méthode. Clermont-Ferrand, br. in-8.
DEBY. — De l'instruction primaire des cultivateurs, considérée comme élément nécessaire d'une bonne organisation communale, et de l'éducation agricole considérée comme moyen d'amélioration du système social, etc. Paris, in-8, 64 p.
DESPLECHIN (madame). — Essai sur l'éducation. Paris, in-8, 20 p.
DUBARLE (E.). — Histoire de l'Université depuis son origine jusqu'à nos jours. Paris, 2 v. in-8, 383 p.
DUMAS. — Des nouvelles méthodes de lecture, de leur simplification et de leur application à l'enseignement mutuel. Paris, in-8, 51 p.
DUPIN (Ch.). — Discours sur le progrès des connaissances de géométrie et de mécanique dans la classe industrieuse. Paris, in-18, 50 p.
DURIETZ (A.). — Traité complet de la méthode de Jacotot. Paris, in-8, 162 p.
DUVAL. — Manuel de l'enfance, ou petit cours d'éducation physique et morale, suivi d'une nouvelle méthode de lecture d'après le système de Port-Royal, etc. Paris, in-18, 293 p.
FAILLON. — Vie de M. Démia. Lyon, in-12.
GASC (J.-P.). — Considérations sur la nécessité et les moyens de réformer le régime universitaire. Paris, 2 v. in-8, 456 p.
GUIZOT (madame). — L'écolier, ou Raoul et Victor. Paris, 4 v. in-12, 1160 p.
LE BOUVIER-DESMORTIERS. — Mémoire sur les sourds-muets de naissance et sur les moyens de donner l'ouïe et la parole à ceux qui en sont susceptibles. Paris, gr. in-8.
L'EPINE (le baron DE). — Discours sur l'instruction publique. Paris, in-8, 16 p.
LOUDON (J.-C.). — Des établissements pour l'instruction publique en Bavière, dans le Wurtemberg et le pays de Bade. Paris, in-8, 67 p.
NEUVILLE (A. DE LA). — Opinion sur l'instruction que doit recevoir la jeunesse peu aisée. Paris, in-8, 16 p.
REY (Joseph). — De la méthode Jacotot. Paris, in-8, 63 p.
[SOULACROIX (Jean-Joseph)]. — Guide des écoles primaires, ou lois, règlements et instructions concernant, etc. Paris, in-8, 114 p.
SOUVESTRE (E.). — Résumé de la méthode de M. Jacotot. Nantes, in-8, 40 p.
ANONYME. — Enseignement mutuel d'un nouveau genre, ou le peuple instruit par ses propres vertus. Lunéville. In-8, 28 p.
— Statilégie, ou méthode lafforienne. Brignoles, in-8, 8 p.
— L'école des jeunes demoiselles. Paris, 2 v. in-12, 366 p.

1830

BERTU. — De l'état actuel de l'Université. Paris, in-8, 8 p.
CHOMPRÉ. — La Jacotomachie, ou le pour et le contre de la méthode Jacotot. Paris, in-8, 138 p.
GASC (J.-P.). — Des méthodes d'enseignement en général et de la méthode Jacotot en particulier. Paris, in-8, 64 p.
HERBIGNY (D'). — Traité politique de l'éducation publique. Paris, in-8, 136 p.
LANFROY (H.). — Au diable les novateurs !!! ou coup d'œil sur le système d'éducation de J.-P. Gasc. Paris, br. in-8.
LASTEYRIE (DE). — Des écoles des petits enfants des deux sexes de l'âge de 18 mois à 6 ans. Paris, in-8, 81 p.
ID. — Le premier livre de lecture, etc. Paris, in-12, 38 p.
LEFEBVRE (Aug.). — De l'éducation et de l'instruction. Paris, in-8, 90 p.
LOUBENS. — Exposé analytique d'un système complet d'éducation publique. Paris, in-8, 48 p.
LYEVINS. — De l'Université, depuis sa fondation jusqu'à ce jour, et des changements que la Révolution de 1830 doit y apporter. Paris, in-8, 24 p.
[MATTER]. — Le visiteur des écoles. Paris, in-8, 104 p.
[MOLIN (Mme A.-M. DE)]. — Quelques pensées sur l'éducation des femmes. Lausanne, in-8, 48 p.
MOUSTEY (F.). — Nécessité de mettre l'instruction publique en harmonie avec les institutions. Bordeaux, in-8, 20 p.
POTTIER. — A S. M. Louis-Philippe sur l'instruction. Paris, in-8, 136 p.
RETER. — Manuel populaire de la méthode Jacotot. Paris, in-18.
REY (J.), de Grenoble. — Pétition à la Chambre des députés pour l'adoption d'un nouveau plan d'éducation nationale, etc. Paris, in-8, 182 p.
TISSERAND. — Pétition sur un nouveau plan d'instruction publique, etc. Paris, in-8, 84 p.
ANONYME. — Des hommes de l'enseignement universitaire. Paris, br. in-8.
— Etablissement protestant pour l'éducation d'enfants pauvres. Strasbourg, in-8, 16 p.
— Rapport sur l'état des établissements d'instruction et d'éducation de l'église réformée du département de la Seine. Paris, in-12, 37 p.
— De l'organisation définitive de l'instruction publique. Strasbourg, in-8, 34 p.

1831

ABAUZIT (T.). — De l'éducation publique et primaire. Genève, in-8.
ALBANE (A.-P. D'). — Première lettre sur l'éducation publique. Paris, in-8, 18 p.
BENOIST. — Fais ce que dois, etc. Lettre à MM. Lacordaire, de Coux et Montalembert, à l'occasion de l'école qu'ils avaient ouverte sans autorisation. Paris, in-8, 4 p.

BOLE. — A MM. les députés. Réclamation du droit d'appel devant les cours de justice contre le conseil de l'université. Paris, in-8, 44 p.

CANDOLLE (DE). — Discours sur l'état de l'instruction publique de Genève. Genève, in-8.

G. F. P.... [G.-F. PARDONNET]. — De la liberté de l'enseignement et des moyens de rendre l'éducation nationale. Paris, in-8, 24 p.

GIRARDIN (Emile DE). — *Journal des instituteurs.*
Publication périodique à 36 sous par an.

[GUILLARD]. — Lettres adressées aux membres de l'Université, par le rédacteur de la *Gazette des Ecoles*. Paris, in-8, 8 p.

GASC (J.-P.). — A MM. les députés. Observations sur la liberté de l'enseignement, les moyens d'en empêcher l'abus, etc. Paris, in-8, 36 p.

HENNEQUIN (A.). — Observations sur l'état actuel de l'instruction publique en France. Nancy, in-8, 96 p.

HUMBERT. — Du système universitaire considéré comme mesure d'utilité publique. Paris, in-8, 184 p.

ITHIER. — Considérations sur l'éducation publique. Paris, in-8, 24 p.

LAJOUS. — De l'instruction publique et des institutions nationales et philanthropiques qui s'y rattachent. Paris, in-8, 50 p.

LAMOUROUX. — Quelques observations sur l'instruction primaire. Paris, in-8, 20 p.

LOURMAND. — Rapport sur les travaux de la Société des méthodes d'enseignement. Paris, in-8, 8 p.

NAVILLE. — De l'éducation publique, considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, la marche progressive de la civilisation, etc. Paris, in-12, 264 p.
Réimprimé en 1832, in-8, avec 10 tableaux.

PESME. — Opinion d'un citoyen sur l'éducation qui convient à la jeunesse française, etc. Paris, in-8, 16 p.

RAPET (J.-J.). — Considérations sur l'éducation. Paris, in-8, 102 p.

RIVAIL (D.). — Mémoire sur l'instruction publique, adressé à MM. les membres de la commission chargée de réviser la législation universitaire, etc. Paris, in-4, 16 p.

SARAZIN. — Manuel des écoles élémentaires, ou exposé de la méthode d'enseignement mutuel. Paris, in-12.

[SOULACROIX]. — Observations sur le projet de loi concernant l'instruction primaire, présenté à la Chambre des pairs, le 20 janvier 1831, par le recteur de l'académie de Nancy. Nancy, in-8, 40 p.

STŒBER (D.-E.). — Vie de J.-F. Oberlin. Paris, in-8.

TISSERAND. — Pétition à la Chambre des députés sur l'instruction publique, pour réclamer contre l'abus d'autorité commis par le conseil royal d'instruction publique, en refusant d'exécuter l'ordonnance qui crée à Paris une école normale primaire, etc. Paris, in-8, 176 p.

ANONYME. — Conseils aux instituteurs des écoles primaires. Mantes, in-8, 15 p.

— *Revue élémentaire*, Journal de l'enseignement primaire. Paris, in-8, 480 p.
A paru en 1831 et 1832.

— De l'éducation et de l'instruction. Paris, in-18, 44 p.

— De l'instruction. Dieppe, in-8, 56 p.

— Projet soumis à l'approbation du gouvernement, tendant à protéger la morale et l'instruction parmi le peuple, etc. Paris, in-8, 4 p.

— Mémoire à consulter pour établir les bases sur lesquelles doit être fondée l'organisation de l'instruction primaire, etc. Strasbourg, in-8, 40 p.

— Projet de loi pour l'instruction primaire. Paris, in-8, 28 p.

— Coup d'œil sur la situation générale de l'instruction primaire en France. Paris, in-8, 32 p.

— Liberté de l'enseignement. Consultation. Toulouse, in-8, 8 p.

1832

AUTHIER-SAINT-SAUVEUR (D'). — Mémoire sur l'éducation morale et physique des enfants. Le Puy, in-8, 12 p.

COMBES (Anacharsis). — Lettre à un chef d'institution sur l'instruction primaire. Castres.

EXAUVILLEZ (B. D'). — De l'instruction primaire. Paris, in-8, 84 p.

GÉRANDO (De). — Cours normal des instituteurs primaires, ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle. Paris, in-12, 438 p.

GUILLARD. — Instruction publique. Sur la suppression du conseil de l'Université. Paris, in-8, 2 p.

HOFFMANN (A.). — Les vices de l'éducation publique démontrés par le raisonnement, par le témoignage des meilleurs auteurs et par l'expérience, etc. Paris, in-8, 224 p.

HUBERT (J.-B.). — Observations sur la méthode Jacotot, dite *Enseignement universel*. Le Mans, in-8, 16 p.

JOMARD. — Rapport général fait à la Société pour l'instruction élémentaire sur la situation et les progrès de l'enseignement primaire en France et à l'étranger et sur les travaux du conseil d'administration pendant les années 1831-32. Paris, in-8, 108 p.

LARROQUE (Patrice). — Mémoire sur l'instruction publique, adressé aux Chambres. Paris, in-8, 84 p.

MARTIN (Ch.), professeur. — L'indispensable des écoles primaires, ou guide des instituteurs et institutrices. Paris, in-12.

ID. — Le nouveau manuel complet des écoles primaires. Paris, in-12.

MASSON (mademoiselle). — Aperçu sur l'éducation physique des filles. Paris.

[MATTER]. — L'instituteur primaire, par l'auteur du Visiteur des écoles. Paris, in-8.

NIEMEYER. — Essai sur l'éducation intellectuelle et morale de l'enfance. Paris, in-18, 108 p.
Traduit de l'allemand par Durivau.

ID. — Examen raisonné de la méthode de Pestalozzi. Paris, in-12, 180 p. (Même traducteur.)

PESTALOZZI. — Léonard et Gertrude, traduit de l'allemand par Mme de Guimps. Genève, in-12, 448 p.

ORVILLIERS (Godefroy D'). — Essai sur l'éducation populaire rendue immédiatement utile et distribuée sans frais. Paris, in-8, 75 p.

RECAPPÉ. — Quelques réflexions sur le projet de loi concernant l'instruction primaire, etc. Paris, in-8, 44 p.

SAUVAN (mademoiselle). — Cours normal des institutrices primaires, ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires. Paris, in-12, 192 p.
Souvent réimprimé.

ANONYME. — D'un moyen de remédier à l'insuffisance de l'enseignement en France. Paris, in-8, 32 p.

— Annuaire de l'instruction primaire. Paris, in-8.
Première année, 1832-1834.

— *Manuel de l'instruction primaire.* Paris, Hachette, in-8.
Premier volume du *Manuel général*, qui a paru depuis lors sans interruption.

1833

BROC (docteur). — De la vraie méthode d'enseignement. Paris, in-8, 88 p.

COUSIN (Victor). — De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, particulièrement en Prusse. Paris, 2 vol. in-8.

ID. — Livre d'instruction morale et religieuse. Paris, in-12.

DESABES (L.-P.). — Critique du projet de loi sur l'instruction primaire. Laon, in-8, 32 p.

DUBOCHET. — Discours sur l'éducation populaire. Nantes, in-8, 12 p.

[DUFAU]. — Plan de l'organisation des jeunes aveugles. Paris, in-18.

[EGGER]. — Etude sur l'éducation littéraire chez les Romains, depuis la fondation de Rome jusqu'aux guerres de Marius et de Sylla. Paris, in-8, 48 p.

FROISSART. — L'art d'élever les enfants. Considérations sur l'éducation physique et morale. Paris, in-8, 288 p.

GASC (J.-P.). — Education rationnelle. Discours sur la réforme universitaire et sur la liberté d'enseignement. Paris, in-8, 72 p.

GAUTHEY (L.-F.). — Des changements à apporter au système de l'instruction primaire dans le canton de Vaud. Lausanne, in-8.

HENNEQUIN. — Première lettre à MM. les pairs et députés, sur l'instruction publique. Nancy, in-8, 20 p.

ID. — Deuxième lettre à MM. les pairs et députés sur l'instruction publique. Nancy, in-8, 24 p.

JUSSIEU (Laurent de). — Guide des parents et des maîtres qui enseignent d'après les méthodes de l'abbé Gaultier. Paris, in-12, 300 p.

LEVRAULT. — Guide pratique de l'instituteur primaire, précédé d'un aperçu de la pédagogie en France. Strasbourg, in-12, 144 p.

MÆDER (A.), pasteur. — Manuel de l'instituteur primaire. Strasbourg, in-12, 204 p. 2e édition.

NICOLLE (l'abbé). — Plan d'éducation ou projet d'un collége nouveau. Paris, in-8, 18 p.

PASSY (A.). — Méthode perfectionnée d'enseignement simultané. Paris, in-12, 120 p.

POLINIÈRE. — De l'éducation et de ses rapports avec la médecine. Lyon, in-8, 8 p.

RAUCOURT (colonel). — Manuel d'éducation positive. Paris, in-18, 54 p.

ROUSSEL (L.). — Essai sur les modifications à apporter au système d'enseignement dans les colléges. Paris, in-8, 32 p.

SOCIÉTÉ DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN. — De l'instruction et de l'éducation nationale. Paris, in-8, 4 p.

SOCIÉTÉ D'ÉDUCATION NATIONALE. — Rapport de la commission. Paris, in-18.

VAN DEN BROECK (J.-B.). — Réflexions sur l'instruction. Liége, in-8.

ANONYME. — Code de l'instruction primaire. Paris, in-32, 260 p.

— De l'éducation physique et morale de l'homme. Paris, in-18, 186 p.

— Lettres adressées à M. le colonel Raucourt, sur le système d'éducation qu'il propose. Paris, in-8, 48 p.

1834

BOUILLON (A.). — De la construction des maisons d'école. Paris, in-8, 88 p. avec 16 pl.

BOURDONNÉ (C.). — Considérations sur l'instruction élémentaire : parallèle de la méthode mutuelle et de la méthode simultanée. Paris, in-12, 22 p.

CHEVALIER (J.). — Sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833, relative à l'instruction primaire. Paris, in-8.

CHARDON (C.-B.). — Paul et Emilie, ou de l'éducation. Lyon, 2 v. in-8.

COCHIN (J.-D.-M.). — Manuel des fondateurs et directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile. Paris, in-8, 300 p.

CUVIER (Ch.). — De la chose vraiment nécessaire en éducation. Strasbourg et Paris, in-8, 36 p.

DUPORT-CHEVALIER. — Education morale, ou réforme à opérer sous ce rapport dans l'enseignement primaire, etc. Paris, in-8, 20 p.

GINDROZ (André). — De l'instruction publique primaire dans le canton de Vaud. Lausanne, in-8.

GUÉPIN (docteur). — Des études philosophiques et des études élémentaires. Nantes, in-8, 32 p.

HERPIN (Ch.). — Instruction sur les moyens d'établir, et à peu de frais, des écoles primaires dans les campagnes. Paris, in-12, 24 p.

LILMAN (A.). — Discours sur l'éducation de la jeunesse. Paris, in-8, 36 p.

MARTIN (Louis-Aimé). — De l'éducation des mères de famille, ou de la civilisation du genre humain par les femmes. Ouvrage couronné par l'Académie française. 1re éd., in-8, 2 v., 408, 476 p. — 9e éd., 1873, in-8, 734 p.

MUSTON. — De l'instruction publique chez les anciens Vaudois, et la discipline de leurs églises (thèse). Strasbourg, in-8, 48 pages.

ANONYME. — De l'éducation que nous recevons dans les colléges de France. Paris, in-8, 16 p.

— Remarques, suivies de quelques explications sur l'éducation des enfants. Paris, in-8, 16 p.

1835

BILLAULT (A.). — De l'éducation en France et de ce qu'elle devrait être pour satisfaire aux besoins du pays. Nantes, in-8, 44 p.

BOYER. — Défense de l'enseignement des églises catholiques. Paris, in-8, 120 p.

DELACOMBE. — Un coup d'œil sur l'état actuel de l'enseignement en France. Paris, in-8, 52 p.

DUPONT. — Quelques réflexions sur l'enseignement primaire des départements où le peuple ne parle point la langue nationale. Nancy, in-8, 12 p.

GAUME (l'abbé). — Du catholicisme dans l'éducation. Paris, in-8, 484 p.

GIRARD (le père). — Des moyens de stimuler l'activité dans les écoles. In-8.

HERPIN (docteur). — Sur l'enseignement mutuel, les écoles primaires des campagnes et les salles d'éducation de l'enfance. Paris, in-12, 24 p.

JOVENET (J.). — Mémoires sur l'état et l'influence morale de l'instruction secondaire à Paris, etc. Paris, in-8, 36 p.

LAURENTIE. — Lettres sur l'éducation. In-18, 112 p.

Réimprimé en 1837 et 1856 sous ce titre : Lettres à un père sur l'éducation de son fils.

[MARTIN (P.-D.)]. — Examen de la méthode d'enseignement ordinaire et des améliorations dont elle est susceptible. Huy, in-8, 48 pages.

NIEMEYER (A. H.), professeur à Halle. — Principes d'éducation. Lausanne, 3 v. in-8.

Traduit de l'allemand par J.-J. Lochmann, et publié de 1835 à 1847.

RAGACHE. — Essai d'une comparaison des méthodes d'enseignement. Commercy, in-18, 36 p

REY (Joseph), ancien conseiller de la cour royale d'Angers. — Lettres à ma femme sur les écoles de la première enfance. Grenoble, in-8, 206 p.

SAINT-MARC-GIRARDIN. — De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne. Paris, in-8, 176 p.

ANONYME. — Éducation de l'enfance, ou guide des mères et des instituteurs. Paris, in-12, 239 p.

Traduit de l'anglais et augmenté par mademoiselle C.-F. Fouet.

1836

ANOT (Aug.). — De l'instruction et de l'éducation dans une monarchie constitutionnelle. Paris, in-8, 88 p.

CERISE (le Dr). — Le médecin des salles d'asile. Paris, in-8.

DUPUIS (Al.), — De l'enseignement du dessin. Paris, broch. in-8.

[GODON (Mme Marguerite)]. — Éducation domestique, ou instructions morales de la première enfance des deux sexes, dédié à toutes les mères, etc. Moscou, in-16, 210 p.

Réimprimé avec le nom de l'auteur. Paris, Hachette, 1839, in-8, 100 p.

GRANDPERRET. — Rapport présenté à l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Lyon, au nom de la commission chargée d'examiner les mémoires sur la question : Quel est le meilleur système d'éducation et d'instruction publiques dans la monarchie constitutionnelle ? Lyon, in-8, 64 p.

JOUVENCEL (DE). — Réponse au discours de M. Cousin, etc., au sujet de l'enseignement mutuel, etc. Paris, in-8, 8 p.

LAURENTIE. — Lettres à une mère sur l'éducation de son fils, Paris, in-18, 222 p.

MORARD (T.-V.), avocat. — Dictionnaire général usuel et classique d'éducation, d'instruction et d'enseignement, ou l'art de s'instruire soi-même, et d'enseigner les autres. Extrait, résumé et complément de tout ce qui a été dit et écrit de mieux sur la manière et les moyens d'instruire et d'élever les hommes par plus de 500 auteurs célèbres français et étrangers. — Paris, in-8, 896 p.

RDINAIRE (Désiré). — Essai sur l'éducation et spécialement sur celle du sourd-muet. Paris, in-8, 384 p.

RIVAILLÉ (madame). — Enseignement universel. Paris, 2 v. in-8.

ANONYME. — Nécessité, moyens et projet d'une réforme dans la manière d'élever et d'instruire la jeunesse au XIXe siècle. Toulouse, in-8, 136 p.

— L'éducation maternelle. Entretiens sur la religion et la morale. Paris, 2 v. in-12, 520 p.

1837

BERGER-LOINTIER. — Rapport sur les diverses méthodes d'enseignement primaire, présenté à la Société d'encouragement pour l'enseignement mutuel. Angers, in-8, 40 p.

CHAMBEAU. — De quelques réflexions sur l'éducation nationale. Bar-le-Duc, in-12, 28 p.

CHAREAU (P.). — L'éducation au XIXe siècle. Blois, in-8, 138 p.

COUSIN (Victor). — De l'instruction publique en Hollande. Paris, in-8, 467 p.

DEMOYENCOURT. — Notice sur le cours de l'abbé Gaultier. Paris, in-8, 8 p.

HOARE (Mme). — Essai sur l'éducation. Paris, in-8, 285 p.

Traduit de l'anglais.

JOMARD. — Rapport sur le concours relatif à cette question : Pour la composition d'un écrit où l'on indiquera des mesures efficaces pour étendre et propager de plus en plus en France le principe, la méthode et les procédés de l'enseignement mutuel. Paris, in-8, 12 p.

LAMARTINE (A. DE). — Sur l'enseignement. Discours prononcé à la Chambre des députés, le 24 mars 1837. Paris, in-8, 20 p.

LANDAIS (N.). — De l'éducation et de l'instruction en France. Paris, in-8, 518 p.

LAURENTIE. — Lettres à un curé sur l'éducation du peuple. Paris, in-18, 248 p.

LORAIN. — Tableau de l'instruction primaire en France. In-8, 416 p.

RIVE (madame DE LA). — Essai sur l'éducation de l'enfance. Genève.

THÉRY. — Conseils aux mères sur les moyens d'instruire et de diriger leurs filles. Publié de 1837 à 1839 dans le *Cours complet d'éducation pour les filles*.

Réimprimé en 1839 en 2 vol. in-12. Prix Monthyon.

1838

BARRAU (J.). — Considérations générales sur l'instruction publique, in-8, 40 p.

BROUCKÈRE (C. DE). — De l'état actuel de l'instruction publique en Belgique. Bruxelles, broch. gr. in-8.

CHARPENTIER (L.). — Des moyens d'améliorer et de généraliser l'éducation des jeunes filles. Paris, in-8, 132 p.

CHATEL (évêque primat). — Discours sur l'éducation antisociale des séminaires, des frères ignorantins et des couvents. Paris, in-8, 16 p.

GIRARDIN (Emile DE). — De l'instruction publique 1° élémentaire, générale, nationale ; 2° complémentaire, spéciale, professionnelle. Paris, in-8, 412 p.

Réimprimé en 1842.

HENRY. — Le collége au XIXe siècle, ou l'instruction secondaire suivant le vœu des pères de famille. Paris, in-8, 156 p

LABBÉ (Félix). — Méthode française, ou nouvel ensemble des connaissances humaines et nouveaux moyens d'étude et d'enseignement. Paris, in-8, 32 p.

LAFITE (Emile). — Fragments d'un essai sur l'instruction publique. Metz, in-8, 96 p.

LAKANAL. — Exposé sommaire de ses travaux. Paris, Didot, in-8.

Recueil important de ses principaux rapports et d'autres documents historiques.

RENDU (Amb.). — Considérations sur les écoles normales primaires de France. Paris, in-8, 104 p.

ROUGEMONT (F. DE). — De l'état de l'éducation élémentaire et moyenne dans la principauté de Neuchâtel. Neuchâtel, in-8.

SIREY (madame Joséphine LASTEYRIE DE SAILLANT). — Conseils d'une grand'mère aux jeunes femmes. Angers et Paris, in-12, 324 p.

THÉRY. — Mémoire sur l'enseignement en France au XVIe siècle et spécialement sur les écrits et la personne de Ramus. Versailles, in-8, 42 p.

— L'éducation pratique, journal des familles et des établissements d'instruction publique. Revue des écoles. Paris, in-8, 388 p.

1839

COUBARD D'AULNAY. — De la nécessité de l'enseignement de la lecture à haute voix et de la diction française dans l'instruction publique. Paris, in-8, 16 p.

GAUTHEY (L.-F.), pasteur. — De l'école normale du canton de Vaud. Lausanne, in-8.

GRANDSAGNE (DE) et JULLIEN (M.-A.). — Art d'étudier avec fruit. Paris, in-18, 162 p.

KILIAN. — Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire. In-8.

V. Manuel général, 1839, t. XIII, p. 131.

MACKENSIE (G.-S.). — Essai sur le développement des véritables principes de l'éducation. Tours, in-18, 180 p.

Traduit de l'anglais.

MAURY. — Essai sur la réforme des études. Paris, in-12, 168 p.

POMPÉE (Ph.). — Rapport historique sur les écoles primaires de Paris, etc. Paris, in-8, 212 p.

POUPIN (Th.). — Instruction primaire. Des succès, des abus, des améliorations et des besoins de l'enseignement mutuel gratuit. Paris, in-8, 34 p.

RENDU (Amb.). — Des images dans les écoles. Paris, in-8, 4 p.

ID. — Un mot sur les frères des écoles chrétiennes. Paris, in-8, 16 p.

Réédité en 1845 sous ce titre : *De l'association en général, et spécialement de l'association charitable des frères des écoles chrétiennes.* Paris, in-8.

1840

BARRAU (Th.-H.). — De l'éducation morale de la

jeunesse, à l'aide des écoles normales primaires. Paris, in-8, 296 p.

BOULAY, de la Meurthe. — Coup d'œil sur la situation de l'instruction primaire en France, précédé d'un rapport à la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 68 p.

BOURGOING (DE). — Mémoire sur le mode d'enseignement. Paris, in-8, 8 p.

BRUN, pasteur. — Des moyens d'éducation morale et religieuse pour la jeunesse protestante. Paris, in-18, 243 p.

GIRARDIN (Émile DE). — De l'instruction publique en France. Guide des familles, leur indiquant les diverses carrières qu'elles peuvent faire suivre à leurs enfants. Paris, in-32.

GUYARD (Aug.). — Jacotot et sa méthode. In-12.

JAQUEMET (J.). — De la liberté de l'enseignement et du monopole universitaire. Paris, in-8, 148 p.

MAEDER. — Maître Pierre, ou le savant de village. Entretiens sur l'éducation. Paris, in-18, 108 p.

MALGRAS. — Grand livre à l'usage des écoles primaires, renfermant les tableaux et registres indispensables pour la bonne tenue d'une école, avec un texte explicatif et le résumé des principes de pédagogie les plus nécessaires. Petit in-folio, 42 p.

2e édition, 1847.

MORÉ (J.-L.). — Petit livre pour le premier âge. Genève, in-8.

MOURET. — Essai théorique et pratique d'une réforme générale et complète dans l'enseignement actuel. Paris, in-8, 32 p.

PASCAL (J.-J.) — De l'instruction publique. Améliorations dont elle est susceptible. Paris, in-8, 44 p.

RADU (Jules). — Bibliothèques communales. Instruction élémentaire. Paris, in-8.

Souvent réimprimé. La 8e édition est de 1858.

RICHELOT (H.). — Des écoles primaires supérieures en France. Paris, in-8, 64 p.

RICHOMME (Ch.). — Histoire de l'Université de Paris. Paris, in-8, 212 p.

WAUTIER (Ed.). — Quelques notions relatives à un nouveau mode d'éducation. Le Puy, in-8, 28 p.

ANONYME. — Quelques pensées sur l'éducation et l'instruction. Paris, in-8, 32 p.

1841

BARRAU (Th.-H.). — Direction morale pour les instituteurs. Paris, in-18, 180 p.

BROGLIE (Alb. DE). — Mémoire sur l'instruction publique, présenté à la conférence d'Orsay. Paris, in-8, 34 p.

CELLÉRIER. — Discours sur l'instruction publique. Genève, in-8.

COMBES (Anacharsis). — Questions locales et générales d'instruction secondaire. Castres, in-8, 60 p.

COUSIN (Victor). — Recueil des principaux actes du ministère de l'instruction publique, du 1er mars au 28 octobre 1840. Paris, in-8.

CUTXAN. — Méthode d'un genre nouveau pour l'enseignement et l'étude de l'histoire, etc. Bordeaux, in-8, 160 p.

DESJARDINS (Abel). — Essai sur l'enseignement. Paris, in-8, 264 p.

DUMONT (P.). — De l'éducation populaire et des études normales primaires, considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme. Paris, in-8, 400 p.

DUPIN (Ch.). — Vie d'un bienfaiteur de l'humanité. 1 v. in-32, 84 p.

Eloge du duc de La Rochefoucault-Doudeauville.

FRITZ (Théodore), professeur de théologie à Strasbourg. — Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire. Strasbourg, 3 v. in-8, 1495 p.

GASC (J.-P.). — Réfutation du projet de loi de M. Villemain sur l'instruction publique. In-8, 32 p.

GIROU DE BUZAREINGUES. — Marie, ou de l'éducation des filles. Rodez, in-12, 332 p.

GUFFROY (Martel). — Conduite de l'instituteur primaire. Paris, in-8, 216 p.

GUILLAUME (l'abbé). — Réflexions sur l'instruction de la jeunesse. Nancy, in-32, 68 p.

KILIAN. — Tableau historique de l'instruction secondaire en France, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. Paris, in-8, 344 p.

PERRON (F.). — De la loi sur la liberté de l'enseignement. Observations. Besançon, in-8, 52 p.

PIERRARD (J.-J.). — Coup-d'œil sur l'instituteur et l'histoire de l'instruction primaire. Douai, in-8.

POPYS, de Castres. — Réflexions sur le projet de loi relatif à l'enseignement secondaire. Paris, in-8, 16 p.

RENDU (Ambr.), fils. — Cours de pédagogie. Paris, in-12, 240 p.

REY et BARRÉ. — Traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, etc. Paris, in-8, 400 p.

Nouvelle édition augmentée. Paris, 1852, in-8, 684 p. et un atlas.

SAVARY. — Mémoire sur la liberté de l'enseignement. Paris, in-8, 16 p.

SCHLEIDER (Hermann). — Des établissements d'éducation de M. de Fellenberg à Hofwyl, et de leur importance pour la solution de la question vitale de la civilisation européenne. Paris, in-8, 80 p.

Traduit librement par Eugène de Caffarelli.

[TEGOBORSKI (DE)]. — L'instruction publique en Autriche, par un diplomate étranger qui a longtemps résidé dans ce pays. Paris, in-8, avec six tableaux.

TÉNOUGY (l'abbé). — Discours sur l'enseignement universitaire. Marseille, in-8, 96 p.

THEINER (Aug.). — Histoire des institutions d'éducation ecclésiastique. Paris, 2 v. in-8, 820 p.

Traduction de Jean Cohen.

ANONYME. — Réforme universitaire. Plus de collèges communaux! Plus de bourses à la charge de l'Etat ou des villes! etc. Paris, in-8, 140 p.

— Liberté d'enseignement. Mémoire à consulter. Paris, in-4, 36 p.

— Sur les vices de l'enseignement universitaire. Paris, in-8, 24 p.

1842

BRAHMANE (LE) et AUBÉ (Ph.). — Education nationale. Mémoire à la Chambre des pairs. Metz, in-8, 20 p.

BOULLANGÉ (L.). — De l'éducation professionnelle pour les enfants pauvres. Paris, in-8, 32 p.

BOULAY, de la Meurthe. — Rapport et conclusions de la commission des livres et méthodes du comité central d'instruction primaire de Paris. Paris, in-8, 64 p.

CERISE (le Dr). — Des fonctions et des maladies nerveuses dans leurs rapports avec l'éducation. Paris, in-8.

CLÉMENT (Félix). — De la liberté de l'enseignement. Paris, in-8, 20 p.

DUBOIS, aîné. — Conseils aux instituteurs et aux autorités municipales et scolaires des communes rurales. Paris, in-12, 144 p.

[DUROZOIR (Ch.)] — L'abbé de la Salle et l'institut des frères des écoles chrétiennes, depuis 1651 jusqu'en 1842. Paris, in-18, 106 p.

GRIMAUD DE CAUX. — De l'esprit d'éducation. Science, religion et politique. Paris, in-12, 384 p.

MURET (R.). — Quelques considérations générales sur l'éducation de l'homme. Vienne, in-12, 20 p.

P.... (E.). — Quelques réflexions sur l'instruction publique. Marseille, in-8, 96 p.

PÉCLET. — Instruction sur l'assainissement des

écoles primaires et des salles d'asile. Paris, in-8, 16 p.

PËTAVEL (A.-F.). — Discours sur l'éducation. Neuchâtel, in-8.

RENDU (A.). — De l'instruction secondaire et spécialement des écoles secondaires ecclésiastiques. Paris, in-8, 506 p.

RICHELOT (Henri). — Du projet de loi sur l'instruction élémentaire, considéré au point de vue de l'enseignement industriel. Paris, in-8, 84 p.

ROGNIAT, aîné. — Programme d'un cours d'instruction tertiaire, à détacher de l'instruction secondaire actuelle, lorsque l'enseignement public, libre de droit, sera libre de fait. Paris, in-8, 204 p.

SALMON. — Conférences sur les devoirs des instituteurs primaires. Nancy, in-12, 106 p.

Trois autres éditions jusqu'en 1873.

ID. — Additions aux conférences sur les devoirs des instituteurs primaires. Paris, in-12, 32 p.

SEGUIN (Edouard). — Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots. Paris, in-8, 48 p.

VALMY (le duc DE). — Discours prononcé à la Chambre des députés, sur la liberté de l'enseignement. Paris, in-8, 8 p.

VAUREIX (F. DE). — De l'éducation religieuse, morale, intellectuelle et physique, d'après l'étude de soi-même. Paris, in-8, 56 p.

Lettres à M. Jacotot sur l'institution Guillard (de Lyon)

VILLEMAIN. — Tableau de l'état actuel de l'instruction primaire en France. Paris, in-18, 135 p.

ZELLER (Chr.-H.). — Conseils sur l'éducation des petits enfants. In-12.

Traduit de l'allemand.

ANONYME. — De l'éducation du pauvre : quelques mots sur celle du riche. Abbeville, in-8, 52 p.

— Examen de la législation relative à l'instruction primaire, dans son application à la ville de Paris. Paris, in-4, 28 p.

1843

BIVORT (J.-B.). — Commentaire de la loi sur l'instruction primaire du 23 septembre 1842. Bruxelles, in-8.

BLANDET (E.). — Essai d'une méthode spéciale pour l'éducation des enfants affectés d'imbécillité. Paris, in-4, 8 p.

CHAPUYS-MONTLAVILLE. — Réponse à M. de Lamartine à l'occasion de son écrit : l'État, l'Église et l'enseignement. Paris, in-32, 16 p.

DALIMIER. — La pédagogie des écoles rurales, ou principes d'éducation et d'instruction. Paris, in-12, 384 p.

FORSTER (Josiah). — Sur une bonne éducation et sur les heureux effets qui en résultent. Paris, in-8, 8 p.

GIRARD (le Père). — Cours éducatif de langue maternelle. Paris, 6 v. in-12.

De 1843 à 1848.

JANIN (André). — Essai sur la science de l'éducation. Genève.

LAJOLAIS (Mlle DE). — Le livre des mères de famille et des institutrices sur l'éducation pratique des femmes. Paris, 2e édition.

Ouvrage couronné par l'Académie française.

LAMARTINE (A. DE). — L'État, l'Église et l'enseignement. Paris, in-32, 32 p.

ID. — Des publications populaires, lettre à M. Chapuys-Montlaville. Paris, in-8, 12 p.

Extrait de la *Revue indépendante*.

LUTHER. — Quelques réflexions d'un auteur du XVIe siècle sur des sujets d'éducation et d'enseignement. Paris, in-8, 16 p.

MENGIN-FONDRAGON. — Lettres à ma fille, ou conseils sur l'éducation. Paris, in-18, 252 p.

PRINGUEZ. — Le propagateur de l'instruction populaire, ou almanach des écoliers et du peuple. Amiens, in-16, 224 p.

QUINET (E.). — Réponse à quelques observations de l'archevêque de Paris. Paris, in-8, 48 p.

RICHARD. — Traité sur l'éducation physique des enfants. Paris, in-12, 340 p.

THOUVENEL. — De l'instruction publique. Paris, in-4, 4 p.

WILM (J.). — Essai sur l'éducation du peuple, ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs. Paris et Strasbourg, in-8.

ANONYME. — Bulletin spécial de l'institutrice, pouvant servir chaque jour de guide méthodique. Paris, in-8, 380 p.

Année 1843-44.

— De l'éducation dans la famille, ou de l'instruction privée substituée à l'instruction publique. Paris, in-8, 16 p.

— Observations sur la controverse élevée à l'occasion de la liberté d'enseignement. Paris, in-8, 92 p.

— De l'instruction publique, ce qu'elle pourrait être et devrait faire. Paris, in-8, 64 p

1844

CLERC (C.-J.-B.). — Importance de l'éducation au XIXe siècle. Paris, in-8, 300 p.

CORNE (H.). — De l'éducation publique dans ses rapports avec la famille et avec l'Etat. Paris, in-8, 456 p.

COUSIN (V.). — Défense de l'Université et de la philosophie. Paris, in-8, 376 p.

DELARIVIÈRE (Martin). — Exposé général des nécessités actuelles de l'éducation et de l'enseignement. Paris, in-8, 36 p.

GIRARD (Le Père). — De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles. Paris, in-8, 512 p.

Ouvrage couronné par l'Académie française. — En 1873, 4e édition, Paris, in-12, 274 p.

L... (P.) [Philippe LESBROUSSART]. — De l'Enseignement moyen. Liége, in-8, 13 p.

RIANCEY (Henry DE). — Histoire critique et législative de l'instruction publique de France. Paris, 2 vol. in-8.

TROPLONG. — Du pouvoir de l'Etat sur l'enseignement, d'après l'ancien droit public français. Paris, in-8, 319 p.

VILLEMAIN. — Exposé des motifs et projet de loi sur l'instruction secondaire. Paris, in-8, 200 p.

1845

A. D. L. R. — De la philosophie de l'Etat. Paris, in-8.

BIOT (Ed.). — Essai sur l'histoire de l'instruction publique en Chine et dans la corporation des lettrés, depuis les anciens temps jusqu'à nos jours. Paris, in-8, 216 p.

CHAPONE (mistress). — Lettres pour servir à l'éducation d'une jeune personne. Paris, in-18, 300 p.

Traduction d'Ozanam.

CONSIDÉRANT (Victor). — Théorie de l'éducation naturelle et attrayante. Besançon, in-8, 208 p.

CONSTANT. — Observations sur l'éducation publique des jeunes gens, suivies d'un plan d'enseignement. Paris, in-8, 28 p.

DUPONT, instituteur, auteur de la citolégie. — Lettre d'un instituteur à M. l'inspecteur des écoles primaires du département. Saint-Denis, in-8, 4 p.

[FABRE (P.)]. — Essai sur l'éducation des enfants dans le premier âge. Paris, in-8, 68 p.

FORTIN, d'Ivry. — Question sur l'instruction publique, adressée au Parlement français. Paris, in-8, 48 p.

GIBERT (Gilles). — Projet d'éducation et d'instruction sociales. Paris, in-8, 48 p.
GIROU DE BUZAREINGUES. — Education des garçons. Rodez, in-12, 474 p.
GROS (Isidore). — L'éducation raisonnée. Paris, in-12, 80 p.
JACOTOT, fils. — Manuel de l'émancipation intellectuelle. Paris, in-16, 16 p.
Extrait des écrits de Jacotot père.
JACQUET. — Considérations sur l'éducation. Dreux. in-4, 12 p.
L. V. H. (le docteur). — Résumé de l'opinion des plus grands publicistes sur cette question : A qui appartient le droit d'instruire, et par qui doit-il être exercé? Douai, in-8, 28 p.
LIABOUR. — Mémoire sur l'instruction publique et sur la liberté d'enseignement. Paris, in-8, 112 p.
TODD (John). — Conseils aux mères sur l'éducation de leurs enfants. Paris, in-18.
Traduit de l'anglais par Louis Vivien.
ANONYME. — Almanach des écoles primaires de l'Académie d'Orléans, pour 1845. Orléans, in-18.
— Le pasteur et le jardinier, ou lettres sur l'éducation des petits enfants. Neuchâtel, 1 v. in-12.
Traduit de l'allemand par H. Caumont.
— Vie d'Oberlin. Paris, in-16.

1846

BUESSARD. — Enseignement. Solutions nouvelles aux difficultés de l'étude. Paris, in-8, 40 p.
FOUQUEAU DE PUSSY. — L'écolier, nouveau journal des enfants. Paris, in-8 de 384 p.
GASC (J.-P.). — Mémoire et projet de loi sur l'organisation de l'enseignement moyen, etc. Paris, in-8, 292 p.
GASC-HADANCOURT. — Projet d'éducation publique et privée, suivi d'un plan de réforme médicale et d'association. Toulouse, in-8, 126 p.
LUNEL (B.). — Manuel de pédagogie, Paris, in-12, 60 p.
PASSY (F.). — De l'instruction secondaire en France, de ses défauts, de leurs causes et des moyens d'y remédier. Paris, in-8, 84 p.
PETITJEAN. — Le livret des mères de famille, ou quelques conseils sur l'éducation de l'enfance. Remirecourt, in-12, 18 p.
RÉMOIS (Paul). — Constitution de l'enseignement. En garde contre les jésuites et les doctrinaires, leur religion et leur politique. Paris, in-12, 42 p.
ANONYME. — Les enfants au Phalanstère. Dialogue familier sur l'éducation. Paris, in-18, 90 p.

1847

AULTEROCHE (D'). — Réforme des études classiques, suivie du nouveau plan d'études qui doit être adopté dans les colléges. Paris, in-8, 72 p.
BASTIDE (Jules). — De l'éducation publique en France. Paris, in-32, 96 p.
CÈRE. — De l'enseignement primaire. Les frères de la doctrine chrétienne et les instituteurs laïques. Paris, in-18, 144 p.
HAMET (H.). — L'enseignement primaire de l'Académie d'Amiens, ou l'instituteur tel qu'il fut, tel qu'il est, tel qu'il sera ou tel qu'il devrait être. Roye, in-12, 124 p.
LACOMBE (DE). — Essai sur l'éducation domestique. Paris, in-8, 392 p.
MAGON (Régis). — Lettre d'un instituteur à ses élèves ou conseils à la jeunesse. Paris, Hachette, in-8, 40 p.
MEUNIER (L. Arsène). — Défense des institutions laïques contre les attaques du clergé. Paris, in-18, 48 p.
MORIN. — L'éducation et l'enseignement en matière d'instruction primaire. Paris, in-18, 54 p.
PAIGNON (Eugène). — Lettre à M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique, sur la nécessité d'introduire dans les études classiques des exercices d'improvisation. Angoulême, in-4, 8 p.
PONT (G.). — De l'antagonisme de l'Eglise et de l'Etat. Paris, in-12, 270 p.
RAPET (J.-J.). — De l'état et des besoins de l'instruction primaire Paris, in-8, 73 p.
Mémoire inséré d'abord dans les *Travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, puis réimprimé dans le *Moniteur officiel*.
ROCHAT (Auguste). — Esquisse d'une mère chrétienne au milieu de sa famille.
SAINT-MARC-GIRARDIN. — De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire. Paris, in-8, 176 p.
SAUCEROTTE (docteur). — Avant d'entrer dans le monde. Paris, in-12, 276 p.
TIMON [CORMENIN (DE)]. — L'éducation et l'enseignement en matière d'instruction secondaire. Paris, in-32, 128 p.
WEILENMANN. — Méthode gymnastique professée dans les écoles communales primaires. Paris, in-8, 16 p.
ANONYME. — Calendrier universitaire. Paris, in-12,
Années 1847-49.

1848

ARNOULD (J.-B.-Ernest). — Notes et documents sur les établissements d'instruction de la ville de Reims. — Reims, in-8.
BACHELLERY (Joséphine). — Lettres sur l'éducation des femmes. Paris, in-12, 270 p.
ID. — Lettre au citoyen Carnot, ministre de l'instruction publique. Considérations générales sur l'éducation publique des femmes. Paris, in-12, 28 p.
BADIN (Ernest). — Critique du projet de loi de M. Carnot. Brochure.
ID. — Projet de loi sur l'instruction primaire. Brochure.
CHAPUIS (Julien). — Méthode naturelle d'enseignement simultané proprement dit. Colmar, in-12, 140 p.
COCHIN (Auguste). — Essai sur la vie, les méthodes d'instruction et d'éducation, et les établissements d'Henri Pestalozzi. Paris, in-4, 96 p.
DAGUET (Alexandre). — Quelques idées pour la réorganisation de l'instruction publique dans le canton de Fribourg. Fribourg, in-8, 52 p.
DELATTRE (Ch.). — Mémoire sur un plan d'éducation nationale. Paris, in-8, 24 p.
DELBRUCK (Jules). — *Revue de l'éducation nouvelle*, journal des mères et des enfants. Paris, in-4, avec gravures.
Revue mensuelle. Six vol. publiés de 1848 à 1854.
LACOMBE (F. DE), principal du collége du Havre. — Essai sur l'éducation domestique. Paris, in-8, 390 p.
LALLEMAND. — Education publique. Paris, in-12, 264 p.
LAMOTTE et LORAIN. — Manuel complet de l'enseignement simultané, comprenant la méthode d'enseignement mixte, ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles d'enseignement simultané. Paris, in-12, 230 p.
LE SERGENT. — De l'instruction. Paris, in-8, 16 p.
LOURMAND. — Rapport, au nom des comités réunis des livres et des méthodes, sur les récompenses décernées à divers auteurs. Paris, in-8, 8 p.
LUNEL. — Compte-rendu des travaux de l'Académie de l'enseignement primaire (1846-47). Paris, in-8, 8 p.
MATHA (J.). — L'instruction du peuple, premier devoir de la République. Paris, in-8, 16 p.
RAYNAUD (J.-P.). — De l'état des écoles dans l'empire d'Orient vers la fin du IVe siècle. Strasbourg, in-8, 64 p.
ROBERT du Var. — Education nationale, ou ex-

plication complète du principe de la République, etc. Paris, in-8, 16 p.

SAVARDAN (Aug.). — Asile rural d'enfants trouvés (crèche; salle d'asile; école primaire; école professionnelle; ferme modèle; association libre des élèves à leur majorité). Paris, librairie sociétaire, in-18, 82 p.

VAÏSSE (Léon). — Des conditions dans lesquelles s'entreprend et des moyens par lesquels s'accomplit l'instruction des sourds de naissance. Paris, in-8, 40 p.

WALLON. — De l'enseignement et de son organition définitive en France. Paris, in-8, 216 p.

ANONYME. — Le vrai problème de l'époque est un problème d'éducation, etc. Paris, in-8, 56 p.

— Adresse aux sociétés de bien public, par la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-4, 4 p.

— *L'Etude*. Journal mensuel d'éducation et d'instruction. Paris, in-8, 32 p.

— Education des femmes. Le legs d'un père. Paris, in-18, 36 p.

— *Revue de l'enseignement*. Paris, in-8, 768 p.

Janvier 1848 à décembre 1849.

1849

ALLARD. — De l'influence de l'instruction sur la moralité des populations. Paris, in-8, 12 p.

Extrait du *Journal des Economistes*.

ANDRIEUX (Paul). — Considérations diverses sur l'instruction publique et généralisée. Lyon, in-8, 16 p.

BOLO. — De l'instruction populaire en France. Lyon, in-12, 48 p.

BRAC DE BOURDONNEL. — Lettre à M. Armand Marrast, sur les abus du haut enseignement. Mâcon, in-8, 24 p.

BUDIN. — Organisation de l'instruction et du travail. Dôle, in-8, 40 p.

CÈRE (Paul). — Quelques observations sur l'enseignement primaire. Meaux, in-18, 36 p.

DUPIN (Ch.). — Enseignement et sort des ouvriers de l'industrie, avant, pendant et après 1848. Paris, in-18, 72 p.

GÉHAUT (Victor). — Le livre des principes, ou plan nouveau d'éducation, d'accord avec la raison et les traditions catholiques. Paris, in-12, 384 p.

JACQUET. — Note sur l'enseignement. Dreux, in-18.

JUBÉ DE LA PERRELLE. — Des établissements d'éducation de la première enfance et des établissements d'éducation des filles. Paris, in-8, 32 p.

LEFRANC et GALLAI. — Manuel du brevet de capacité pour l'enseignent primaire. Paris, in-12.

Douze éditions de 1849 à 1873.

LEFRANÇAIS, ROLAND (Pauline), PÉROT. — Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes. Paris, in-8, 16 p.

[LEROY (Alph.)]. — L'instruction publique aux Etats-Unis d'Amérique. Ecoles de Philadelphie. Bruxelles, in-8, 15 p.

LIGNON. — Quelques pensées sur l'éducation et l'instruction des femmes au XIXe siècle. Paris, in-18, 72 p.

LUNEL (B.). — De l'utilité des conférences d'instituteurs. Paris, in-8, 8 p.

MALGRAS. — De l'éducation et de l'instruction publiques, considérées dans leurs rapports avec les besoins actuels de la société. Paris, Hachette, in-8, 326 p.

PUTON (M.-A.). — Un mot sur les écoles normales primaires. Mirecourt, in-4, 8 p.

SERVAN. — Education d'un fils par son père. In-12, 196 p.

Plusieurs éditions ; la 6e est de 1857, XII-274 p.

SIMON (Jules). — L'Université. Paris, in-18, 48 p.

VALLET DE VIRIVILLE. — Histoire de l'instruction publique en Europe et principalement en France, depuis le christianisme jusqu'à nos jours. Paris, in-4, 400 p.

La date est 1849-1852.

ANONYME. — Lettre des instituteurs du Tarn, relative à l'enseignement primaire. Albi, br. in-18.

— Lettres à un représentant du peuple sur l'instruction primaire. Paris, in-12, IV-388 p.

— Notes et amendements au projet sur l'enseignement primaire, présentés à la Société des instituteurs et des institutrices de la Seine. Paris, br. in-8.

— *L'Enseignement*, journal des écoles. Versailles et Paris, in-folio.

Publication périodique (premier numéro).

— Association pour l'éducation populaire. Bulletin mensuel. Paris, in-8, 32 p.

Publication périodique (numéros 1 et 2, avril et mai 1849).

— Association universelle : religion, éducation, instruction élémentaire. Extinction du paupérisme. Paris, in-8, 8 p.

— Pétition pour l'instruction publique. Nancy, in-8, 16 p.

— *Le bon maître*, journal d'instruction et d'éducation populaires ; avec la collaboration de représentants du peuple et de membres de l'Université. Bar-le-Duc et Paris, in-8, 88 p.

Publication périodique.

— *Journal d'éducation maternelle*, pour les jeunes personnes et les jeunes gens; rédigé par Mademoiselle Elisa Chevalier. Nevers, in-8, 16 p.

Publication périodique.

1850

AMORY. — De l'existence morale et physique des femmes, ou essai sur l'éducation et les conditions des femmes, etc. Paris, in-8, 174 p.

BLANCHE (Alfred). — Lectures publiques du soir et cours complémentaires.

Premier compte-rendu trimestriel.

BOULAY (de la Meurthe). — Discours prononcé à l'ouverture de la séance annuelle de la Société pour l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 12 p.

Trente-cinquième assemblée, 2 juin 1850.

DELASIAUVE (docteur). — Nature et degré de l'enseignement qu'il convient de donner dans les écoles primaires. Paris, in-8, 40 p.

DUMOUCHEL. — Leçons de pédagogie. Conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires. Paris, in-12, 360 p.

Réimprimé en 1864.

FALLEX (Eugène). — Du danger des études superficielles. Paris, in-8, 16 p.

FALLET (madame Céline). — Education des jeunes filles, conseils aux mères de famille et aux institutrices. Paris et Lyon.

GOBERVILLE (A.), instituteur. — De l'éducation. Evreux, in-4, 4 p.

GUIBAL. — Traité sur l'éducation de la jeunesse. Paris, in-8, 36 p.

JULLIEN (B.). — Manuel des examens dans les écoles primaires. Paris, Hachette, in-18, 296 p.

LALANNE (J.-A.). — Influence des Pères de l'église sur l'éducation publique pendant les cinq premiers siècles de l'ère chrétienne. Paris, in-8, 210 p.

LUNEL (B.). — Histoire et travaux de l'Académie de l'enseignement primaire depuis sa fondation (1846). Paris, in-8, 8 p.

MABIRE (l'abbé P.-H.). — Idées sur l'éducation, à l'occasion de la nouvelle loi sur l'enseignement. Paris, in-8, 96 p.

MARÉCHAL (madame Fanny). — Conseils aux mères pour la première éducation. In-12, 192 p.

MAUPASSANT. — De l'éducation (discours). Châlons, in-8, 12 p.

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DU COMMERCE. — Compte-rendu de l'exécution du décret du 3 octobre 1848, relatif à l'enseignement professionnel de l'agriculture. In-4, 670 p.

QUINET. — L'enseignement du peuple. Paris, in-18, 260 p.

VIRET (Frédéric). — Des femmes, ou quelques mots sur leur position morale et matérielle, et plus particulièrement sur celle de la fille du peuple dans l'organisation sociale actuelle. Paris, in-12, 120 p.

ANONYME. — Revue de l'éducation nationale, journal de l'instruction primaire. Paris, in-8, 64 p.
Journal mensuel.

— L'instituteur du Nord, du Pas-de-Calais et de la Somme. Douai, in-8, 352 p., 12e année.

1851

BESCHERELLE aîné, bibliothécaire au Louvre. — L'instruction popularisée par l'illustration, ou collection de petits traités illustrés. Paris, in-4, 32 p.
Première et deuxième livraison.

BILLIET (Mgr). — De l'instruction primaire dans le duché de Savoie.

DALIGAULT. — Cours pratique de pédagogie, destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires. Paris, in-8, 280 p.
Réimprimé en 1864.

DANJOU (F.). — Du paganisme dans l'éducation (quatre lettres). Montpellier, in-8, 28 p.

DEPAU. — De l'éducation. Système théorique et pratique d'émulation et de discipline. Paris, in-8, 144 p.

DERCSÉNYI (Jean DE). — Mon système d'éducation. Paris, in-8, 456 p.
Traduit par Taron.

DUPANLOUP. — De l'éducation. Paris, 3 v. in-8, 400 p.
Huit éditions jusqu'en 1872.

ID. — Lettres sur l'éducation particulière. Paris, in-8, 90 p.

DUPORT (H.). — Conseils sur l'éducation. Premier temps de l'enfance. Paris, in-8, 64 p.—Deuxième temps, in-8, 76 p.

FORNERON. — Guide des instituteurs, ou principes de pédagogie pour l'instruction primaire. Paris, in-18, 144 p.

GAUME (l'abbé). — Le ver rongeur des sociétés modernes, ou le paganisme dans l'éducation. Paris, in-8, 420 p.

LALLEMAND. — De l'éducation morale. Paris, in-8, 16 p.
Extrait de la *Liberté de penser*.

LANDRIOT (l'abbé). — Recherches historiques sur les écoles littéraires du christianisme. In-8, 300 p.

LAURENTIE. — De l'étude et de l'enseignement des lettres. Paris, in-18, 490 p. 2e édition.

MAGNE (l'abbé). — De la part de l'élève et de celle du maître dans l'éducation. Senlis, in-8, 16 p.

MANSION (H.-L.). — Le petit Rollin. Traité des études primaires. Cours de pédagogie. Paris, in-8, 48 p.

MARTINET (l'abbé). — De l'éducation de l'homme. Paris, in-12, 332 p.

[MICHEL (L.-C.)]. — L'éducation, journal d'enseignement élémentaire. Paris, 3 vol. in-8 de 580 p.
De 1851 à 1853.

MOMMARSON (madame Inéis). — De l'éducation et de l'instruction des enfants par la mère de famille. Paris, in-8, 416 p.

POULLET (l'abbé). — Discours sur l'éducation, etc., suivis de quelques écrits du même. Paris, in-12, 428 p.

TALIN D'EYSAC. — Les devoirs de l'instituteur. Paris, in-18, 174 p.

ANONYME. — L'indicateur de l'enseignement. Journal consacré aux instituteurs et aux institutrices, etc. Paris, in-4, 8 p.
Publication périodique.

— Aperçu de quelques réformes applicables au régime actuel des écoles normales primaires. Paris, in-8, 48 p.

— Journal de la société académique, pour la publication de 50 volumes sur l'instruction et l'éducation. In-4, 4 p.
Publication périodique. (Prospectus.)

— Petit manuel d'éducation. Bordeaux, in-18, 100 p.

— Dialogue sur l'éducation. Tours, in-12, 24 p.
En vers et en prose.

1852

BARRAU (Th.-H.). — De l'éducation dans la famille et au collége. Paris, in-8, 272 p.

BÉSEAU (Amable). — L'esprit de l'éducation. Paris, in-12, 288 p.

BOULAY, de la Meurthe. — Napoléon et l'instruction primaire. Paris, in-4.

BOULET (J.-E.). — Affranchissement des colléges communaux. Paris, in-8, 12 p.

CAHOUR (Arsène), de la compagnie de Jésus. — Des études classiques et des études professionnelles. Paris, in-8, 280 p.

DANJOU (F.). — Du paganisme dans la société et dans l'éducation. Examen de la question. Montpellier, in-12, 96 p.

DUHAUT (J.), ancien instituteur. — Manuel des écoles primaires. Nancy, in-12, 388 p.

GEFFROY. — De l'éducation libérale. Paris, in-8, 8 p.

KURTZ (Charles). — Système d'éducation de Frédéric Frœbel. Strasbourg, in-12, 8 p.

LALLEMAND (F.). — Education publique; première partie: éducation morale. Paris, in-12, 336 p.

LAMENNAIS (DE). — Guide du premier âge. Paris, in-18, 252 p.

LANDRIOT (l'abbé). — Examen critique des lettres de M. l'abbé Gaume, sur le paganisme dans l'éducation. Paris, in-8, 464 p.

LENIENT (C.). — Du matérialisme dans l'éducation. Montpellier, in-8, 24 p.

NERVA (Emile). — Du collége, ou de l'instruction publique en France. Paris et Valence, in-8, 48 p.

PHILIPPE (frère). — Lettre aux directeurs des écoles des frères de la doctrine chrétienne sur les conséquences du décret du 14 mars 1852. Paris, in-4, 4 p.

THÉRY (A.). — Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix. Paris, in-18, 414 p.

TISSANDIER (J.-B.). — Prolégomènes d'un traité philosophique d'éducation. Lyon, in-8, 20 p.

VERSEPUY. — Mémoire adressé au conseil municipal de Riom sur la nécessité de s'occuper activement de l'enseignement public. Riom, in-8, 48 p.

WISSEHERS (Aug.). — Rapport sur l'organisation de l'enseignement industriel, adressé à M. le Ministre de l'intérieur. Bruxelles, in-8.

ANONYME. — Du rôle de la famille dans l'éducation, ou théorie de l'éducation publique et privée. 1 v. in-8.

— Documents rétrospectifs sur la fondation, marche constitutive et travaux de la Société pour l'instruction élémentaire, depuis son origine (16 juin 1815). Paris, in-8, 32 p.

— Rapport de la commission mixte pour l'organisation de l'enseignement des sciences dans les

lycées, et pour la révision des programmes du baccalauréat ès sciences. Paris, in-4, 74 p.
— Conseils sur l'éducation des enfants des classes ouvrières. Besançon, in-8, 8 p.
— Des écoles normales primaires, ou d'un projet de régime nouveau pour ces établissements, à l'occasion de la prochaine loi d'instruction publique. Paris, in-8, 40 p.

1853

BARRAU (Th.-H.).— Nouvelle loi sur l'enseignement, suivie des décrets, règlements et arrêtés relatifs à l'exécution de cette loi. Paris, in-18, 220 p.
BENOIT (mademoiselle E.).— Victorin de Feltre, ou de l'éducation en Italie à l'époque de la Renaissance. Paris, 2 v. in-8, 644 p.
BERVANGER (Mgr DE). — Règle de l'œuvre de Saint-Nicolas. Paris, 1 vol. in-18.
BEUGNOT (comte). — Rapport au comité de l'enseignement libre sur l'exécution et les effets de la loi organique de l'instruction publique du 15 mars 1850. Paris, in-8, 252 p.
DÉZOBRY ET MAGDELEINE. — De l'examen des livres scolaires au ministère de l'instruction publique. Paris, in-8.
EBERHARDT (Ch.-Ph.). — Quelques considérations sur la manière d'étudier. Strasbourg, in-8, 28 p.
GALLIEN (A). — Des services rendus par l'Université. Valognes, in-8, 12 p.
GOUGET (l'abbé). — Essai sur les conditions de l'éducation, envisagée au point de vue social. Salins, in-8, 144 p.
JACQUOT (F.). — Essai sur l'éducation des enfants du village. Metz, in-4, 24 p.
MALGRAS. — Rapport du conseil académique sur la situation de l'instruction publique dans le département des Vosges. Épinal, in-8.
PATOT (Timothée). — L'éducation et la société. Marseille, in-12, 24 p.
RENDU (Eugène). — De l'enseignement obligatoire. Paris, in-8, 76 p.
Mémoire présenté à l'empereur.
ID. — De l'instruction à Londres, dans ses rapports avec l'état social. Paris, in-8, 268 p.
SAINT-BONNET (B.). — De l'affaiblissement de la raison, par suite de l'enseignement en Europe, depuis le XVIIIe siècle. Paris, in-8, 64 p.
Extrait des mémoires de l'Académie de Lyon.
SCHÆFFER (Ad.). — Influence de Luther sur l'éducation du peuple (thèse). Strasbourg, in-8, 272 p.
Réédité en 1856 et 1862.
THÉRY (A.). — Lettres sur la profession d'instituteur. Paris, in-12, 456 p.
ANONYME.— Manuel de l'adolescence, ou entretiens d'un père avec ses enfants sur la morale, l'histoire, l'histoire naturelle, etc. Paris, in-18, 500 p.
— Méthode d'enseignement pratique à l'usage des institutions de sourds-muets dirigées par les frères de Saint-Gabriel. Lille, in-8, 402 p.
— Rapport au comité de l'enseignement libre sur l'exécution et les effets de la loi organique de l'instruction publique du 15 mars 1850. Paris, gr. in-8. 264 p.

1854

BRAUN (Th.). — Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie. Bruxelles, 3 v. in-8.
Troisième édition en 1872. Liége, 3 vol. in-12, 1206 p.
CÉDOZ (le T. R. P.). — De l'autorité dans l'éducation (discours). Lyon, in-8, 24 p.
DROHOJOWSKA (la comtesse). — De l'éducation des jeunes filles et de l'influence possible des femmes. Paris, in-12, 276 p.
DUPANLOUP. — Discours sur l'enseignement des lettres. Paris, in-8, 44 p.
GAUTHEY (L.-F.-F.), directeur de l'école normale de Courbevoie. — De l'éducation, ou principes de pédagogie chrétienne. Paris, 2 v. in-8, 526 p.
Le deuxième volume est de 1856.
GUIZOT. — Discours prononcé à l'assemblée de la Société pour l'encouragement de l'instruction primaire, le 29 avril 1854. Paris, in-8, 8 p.
JACQUOT (F.). — De l'esprit du catholicisme en matière d'éducation, considéré particulièrement dans les institutions pédagogiques de S. Ignace de Loyola et du R. Père Fourier. Paris, in-12, 124 p.
LOUBENS. — De la nécessité et de la manière de cultiver la mémoire. Montpellier, in-8, 24 p.
MAGNE (l'abbé). — De la pensée de l'avenir dans l'éducation. Senlis, in-8, 16 p.
MONTAIGLON. — Le livre du chevalier de La Tour-Landry pour l'enseignement de ses filles, publié d'après les manuscrits de Paris et de Londres. Paris, in-16, 368 p.
Bibliothèque Elzévirienne.
OVERBERG. — Manuel de pédagogie et de méthodique générale, ou guide de l'instituteur primaire. Liége, in-18, 498 p., 2e édition.
Traduit de l'allemand.
TUR (Charles). — Historique de l'établissement d'instruction et d'éducation dirigé par M. Charles Tur, suivi de quelques écrits du même. Nîmes, in-8, 208 p.

1855

ABRIA. — Méthode de lecture sans épellation, adoptée par le conseil d'instruction publique. Paris, in-16, 32 p.
BARDIN, de l'École polytechnique. — Enseignement public. Géométrie descriptive. Modèles destinés à l'enseignement de la géométrie, etc. Paris, in-4, 24 p.
BEAU (Th.). — Méthode pour apprendre à lire en 25 leçons d'une heure, etc. Bordeaux, in-8, 28 p.
BONNET (A.). — Influence des lettres et des sciences sur l'éducation. Lyon, in-8, 52 p.
Mémoire lu à la séance de l'académie de Lyon, le 23 janvier 1855.
BOULAY, de la Meurthe. — De l'instruction civique dans l'éducation publique sous Napoléon Ier. Paris, in-8, 24 p.
BRAUN (Th.). — L'*Abeille*, revue pédagogique pour l'enseignement primaire. Bruxelles, gr. in-8.
23 vol. publiés de 1855 à 1878.
CÉDOZ (le T. R. P.). — De la dignité de l'éducateur chrétien. Lyon, in-8, 16 p.
CLAVEL (le docteur A.). — Traité d'éducation physique et morale, accompagné de plans d'ensemble indiquant la disposition principale des établissements d'instruction publique, par Émile Muller, ingénieur civil. Paris, 2 v. in-18, 864 p.
DANIEL, régent du collége de Lamballe.— Rapport à S. Ex. le ministre de l'instruction publique sur l'enseignement de la langue française. Saint-Brieuc, in-8, 20 p.
DELAFOREST, officier de l'instruction publique. — Rapport sur l'instruction dans la Loire-Inférieure, présenté à M. le préfet et au conseil départemental. Nantes, in-8, 16 p.
DESSIRIER (J.-B.). — Supplique à S. Ex. le ministre de l'instruction publique, au sujet d'une nouvelle méthode de lecture. Paris, in-4, 4 p.
DUPANLOUP. — De la haute éducation intellectuelle. Paris, in-8, 584 p.
FABRE (Félix). — Aux institutions et aux familles. Alphabet rectiligne, par figures, représentant le défaut des signes phoniques et graphiques pour corriger le bégaiement et le mutisme incomplet, etc. Une feuille in-plano.

FRARIÈRE (DE). — Éducation antérieure; recherches et instruction sur les influences maternelles. Paris, in-12, 186 p.

FRŒBEL (F.). — Les jardins d'enfants, nouvelle méthode d'instruction et d'éducation. In-8, 16 p.

GRÉGOIRE (Joseph-Aimable). — Découverte de la base définitive et immuable du monde, ou véritable base gouvernementale de la terre et du ciel. Première leçon sur l'enseignement. Paris, in-8, 48 p., 5e édit.

Ouvrage dédié à tous les instituteurs et à toutes les institutrices de la terre.

LECLERC, juge de paix. — De l'instruction primaire. Auxerre, in-12, 108 p.

LEGUERNAY (l'abbé). — Considérations sur les soins à donner aux élèves des colléges pendant les vacances. Argentan, in-8, 16 p.

LÉON (Henri). — Les indiscrétions de Jehan Bomdoque à l'endroit des maîtresses de pension. Paris, in-18, 36 p.

MARCEL (C.), consul de France. — De l'étude des langues. Paris, in-18, 472 p.

Première partie : Premiers principes d'éducation, avec leur application spéciale à l'étude des langues.

MARÉCHAL (madame Fanny). — Régénération de l'homme par l'étude de lui-même. Paris, in-12, 210 p.

MARIE, ancien élève de l'École polytechnique. — Education intellectuelle. Paris, in-8, 16 p.

MOLINOS-LAFITTE (madame A.). — L'éducation du foyer, conseils aux mères qui élèvent leurs filles. Paris, in-16, 160 p.

PETER (A.). — Coup d'œil sur l'éducation, notamment sur l'attention et la mémoire. Porrentruy, in-8.

PINET, BROUARD et METTAS, inspecteurs de l'instruction primaire. — Manuel de l'instituteur primaire, ou résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret. Orléans, in-12, 156 p.

RENDU (Eug.). — De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. Paris, in-8, 448 p.

VINET (Alexandre). — L'éducation, la famille et la société. Paris, 1 vol. in-8.

Publication posthume.

ANONYME [Œuvre du Saint Cœur de Marie]. — De la charité publique appliquée à l'éducation des enfants de la classe ouvrière. In-8, 8 p.

— Annuaire de l'instruction primaire et de a Société des instituteurs et des institutrices de la Seine pour l'année 1855. Paris, in-12, 372 p.

— Réforme de l'enseignement, ou recueil des décrets, arrêtés, circulaires, instructions et notes ministérielles concernant les modifications apportées à l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851 jusqu'au 21 décembre 1853. Paris, 2 v. in-8.

— Instructions officielles sur l'enseignement primaire, publiées pour l'exécution du décret du 14 juin 1854. Paris, in-12, 30 p.

1856

AMYOT. — Rapport sur le cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie de Th. Braun. Paris, in-8, 12 p.

BADER. — Plan d'études et programmes d'enseignement de l'école professionnelle de Mulhouse. Mulhouse, in-8, 44 p.

BLANCHET (le docteur). — Moyens d'universaliser l'éducation des sourds-muets, sans les séparer de la famille et des parlants. Paris, in-4, 32 p.

CART (J.). — La famille et l'école, ou des rapports qui existent entre l'instruction et l'éducation des enfants. Paris, in-12, 60 p.

CARTON (l'abbé). — L'instruction des sourds-muets mise à la portée des instituteurs primaires et des parents. Bruxelles, in-16, 264 p.

CORDIER (Eug.). — Enseignement primaire. L'instituteur. Le frère. Paris, in-12, 36 p.

JACOB DE LA COTTIÈRE (Eugène DE). — Quelques réflexions sur l'éducation des filles de la campagne. Lyon, in-16, 54 p.

COUPRIE. — Propagation des connaissances horticoles par l'enseignement primaire. Nantes, in-12, 12 p.

DUBREUIL. — Les auteurs classiques de l'antiquité païenne doivent-ils être bannis de l'enseignement au point de vue religieux? doivent-ils l'être au point de vue littéraire? Saint-Pons, in-8, 16 p.

DUPIN (Ch.). — Discours sur les progrès accomplis dans l'instruction élémentaire de la France. Paris, in-8, 16 p.

GAUTHIER-COIGNET. — De l'enseignement public, au point de vue de l'Université, de la commune et de l'Etat. Paris, in-8, 368 p.

GILLET-DAMITTE, instituteur. — Bibliothèque usuelle de l'instruction primaire, en 25 traités élémentaires, sur les matières de l'article 23 de la loi de 1850. In-18, 1250 p.

LANDRIOT (l'abbé). — Pièces historiques et justificatives sur la question des classiques. Autun, in-8, 32 p.

LEBLOIS. — Idées sur l'éducation. Strasbourg, in-8, 20 p.

LÉCUYER (le R. P.). — Du beau et de son rôle dans l'éducation. Lyon, in-8, 32 p.

Discours prononcé à une distribution de prix.

LONG (madame). — Lettre à une jeune mère. Genève, in-32, 140 p.

LOURMAND (Ad.). — Rapport général, au nom d'une commission de la société pour l'instruction élémentaire, sur les objets d'enseignement admis à l'Exposition universelle de 1855. Paris, in-8, 24 p.

MEUNIER (L.-Arsène.). — Du rôle de la famille dans l'éducation. Paris, in-18, 72 p.

PÉLISSIER. — L'enseignement primaire des sourds-muets mis à la portée de tout le monde, avec une iconographie des signes. Paris, in-8, 228 p.

PONCEAU. — Manuel de l'instituteur et de l'institutrice pour la partie morale et religieuse de l'enseignement primaire. Tournai, in-12.

La 3e édition a paru en 1858. Tournai, in-8, 144 p.

PRESSENSÉ (Edm. DE). — La famille chrétienne. Paris, in-8.

RÉDARÈS. — De l'importance morale et politique du principe religieux comme base de l'éducation des peuples. Paris, in-8, 16 p.

SALOMON (madame Adam). — De l'éducation, d'après Pan-Hoei-Pan, avec une préface de M. de Lamartine. Paris, in-32, 72 p.

TAICLET. — Premières conférences sur l'enseignement de l'écriture. Metz, in-8, 24 p.

TARANNE. — De la discipline dans l'ancienne Université de Paris. Paris, in-8, 12 p.

THÉRY (A.). — Premiers conseils aux mères sur les moyens de diriger et d'instruire leurs filles. Paris, in-8, 108 p.

VÉRET (B.). — Education populaire. Paris, in-12, 224 p.

ANONYME. — L'art d'instruire les sourds-muets, mis à la portée de tous les instituteurs primaires. Paris, in-12, 48 p.

1857

BARRAU (T.-H.). — Des devoirs des enfants envers leurs parents, à l'usage des écoles primaires. Nouvelle édit. Paris, Hachette, in-18, 108 p.

ID. — Du rôle de la famille dans l'éducation, ou Traité de l'éducation publique et privée. Paris, in-8, XII-375 p.

BELLOC et DE MONTGOLFIER (mesdames). — Édu-

cation familière, ou série de lectures pour les enfants depuis le premier âge jusqu'à l'adolescence, tirées de divers ouvrages de Miss Edgeworth, traduit de l'anglais. Paris, 2 vol. in-18, 612 p.

CABOT. — De l'utilité des distributions de prix et comment elles doivent être faites pour produire de bons résultats. Senlis, in-8, 8 p.

Discours prononcé par M. G.-D. Cabot, maître de pension à Senlis.

in-8, 30 p.

CHAUVEAU. — *Journal de l'instruction publique*, revue mensuelle, in-4, Montréal, plus tard Québec.

A continué de paraître sans interruption.

FOGUET. — Méthode pour apprendre à lire en quinze jours. Cadrans citolégiques. Tarare, in-4, 4 p.

HYVRIER (l'abbé). — De la part de la famille dans l'éducation publique. Discours prononcé le 10 août 1857 à l'institution de Chartreux. Lyon, in-8, 20 p.

LAFOREST (L.-P. DE), inspecteur d'académie. — Rapport sur l'instruction dans la Loire-Inférieure, présenté à M. le préfet et au conseil départemental. Année scolaire 1856-1857. Nantes, in-8, 12 p.

LIESVILLE (A.-R. DE). — Examen critique et impartial de la théorie de M. Frarière sur l'*Education antérieure*. Paris, in-18, 78 p.

LOUBENS (E.). — Conseils aux écoliers, ou extrait des journaux d'un instituteur. Paris, in-18, 288 p.

MAINTENON (madame DE). — Conseils et instructions aux demoiselles pour leur conduite dans le monde, publié pour la première fois avec introduction et notes par Th. Lavallée. Paris, 2 vol. in-18, XVI-794 p.

MARTIN (Ch.). — Éducation et hygiène des enfants du premier âge. Paris, in-4, 54 p.

PEIGNÉ. — Méthode de lecture de la Société pour l'instruction élémentaire. Saint-Maxent, in-12, 72 p.

PERROT (F.-X.). — Almanach annuaire de l'instituteur et de l'enseignement en général. Paris, in-18, 124 p.

VALLÉE (Octave). — La pédagogie des familles, ou l'éducation et l'enseignement mis à la portée de tous les pères de famille. Bruxelles, in-8, 268 p.

VIGNERAL (le comte DE). — De l'enseignement primaire dans les campagnes. L'armée. Argentan, in-8, 30 p.

1858

AMYOT. — Livre universel de lecture et d'enseignement, prescrit ou autorisé par la loi pour les écoles primaires, ou encyclopédie de l'instruction primaire. Paris, in-12, 314 p.

BALME-FRÉZOL (l'abbé). — Réflexions et conseils pratiques sur l'éducation, pour servir de guide aux mères et aux institutrices. Paris, 2 v. in-8, 480 p.

Réédité en 1863.

[BON, instituteur.] — De l'instruction obligatoire et de son rôle dans l'Etat. Bruxelles, in-8, 12 p.

BONNET (Amédée). — De l'oisiveté de la jeunesse dans les classes riches. Lyon, in-8.

DESCHANEL (Em.). — Le bien et le mal qu'on a dit des enfants. Paris, in-32, 400 p.

Collection Hetzel.

DUBARRY (J.). — Code de l'instruction primaire et des salles d'asile, suivi d'une table alphabétique et analytique. Paris, in-12.

DUPONT (P.). — *Journal des instituteurs*. Mensuel, gr. in-8.

Première année de ce recueil.

GAUNEAU (J.). — Education physique et morale des nouveau-nés. Paris, in-18, 176 p.

Réimprimé en 1867.

GAUTHEY. — Essai sur les écoles du dimanche. Paris, in-18, 204 p.

[GÉRIMONT (F.), avocat]. — Enseignement primaire. Nécessité de réformer la loi du 23 septembre 1842. Liége, in-8, 29 p.

JACQUOT (F.). — Le bon maître d'école au XIXe siècle, avec les méthodes touloise, allemande, chinoise, arabe et française pour l'enseignement élémentaire. Nancy, in-18, 244 p.

LAROUSSE (P.). — L'*École normale*, journal d'éducation et d'instruction. Gr. in-8, 16 p. par numéro.

LAVELEYE (E. DE). — Traduction des débats sur la loi de l'enseignement primaire dans les Chambres hollandaises, session de 1857.

SINCLAIR (Catherine). — Les deux éducations. Paris, 2 vol. in-12, 450 p.

Traduction de *Modern Society*.

THÉRY (A.-E.-F.). — Histoire de l'éducation en France depuis le ve siècle jusqu'à nos jours. Paris, 2 vol. in-8.

Réimprimé en 1861, 2 vol. in-8, 864 p.

VALLÉE (L.-L.). — L'éducateur domestique de l'enfant et de l'adulte, ou l'art de corriger les défauts et les vices et d'exciter les qualités et les vertus. Paris, in-8, 534 p.

1859

BOURGEOIS. — Etudes pédagogiques à l'usage des instituteurs primaires. Paris, in-12, 226 p.

CHAVÉE (H.). — La part des femmes dans l'enseignement de la langue maternelle. Paris, in-12, 252 p.

CLAVEL (S.). — Lettres sur l'enseignement des collèges en France. Paris, in-8, 304 p.

DELASIAUVE. — Des principes qui doivent présider à l'éducation des idiots. Mémoire lu à l'Académie de médecine. Paris, in-8.

FEUILLIDE (DE). — La IVe aux doctrinaires de l'enseignement. Paris, in-8.

GUIMPS (le baron DE). — Mémoire sur la philosophie de l'éducation. Paris, in-8, 70 p.

Mémoire lu à l'Institut, extrait de l'ouvrage *La philosophie et la pratique de l'éducation*, qui fut publié l'année suivante.

GUYARD (Aug.). — L'art d'étudier et l'art d'enseigner. In-18.

HUBERT-VALLEROUX (docteur). — De l'enseignement, ce qu'il a été, ce qu'il est, ce qu'il devrait être. Paris, in-8, 430 p.

JACOBS. — Manuel pratique des jardins d'enfants de Frœbel, avec une introduction de Mme la baronne de Marenholtz. Paris.

JOURDAIN (Ch.). — Le budget des cultes en France depuis le Concordat de 1801 jusqu'à nos jours. Paris, in-8, 326 p.

LARCHER (L.-J.). — Opinions des anciens et des modernes sur l'éducation. Paris, 2 v. in-12, 384 p.

LOUIS XIV. — Mémoires sur l'éducation du Dauphin. Paris, 2 v. in-8, 1098 p.

Première édition, d'après les textes originaux, avec une étude sur leur composition, des notes, etc., par Ch. Dreyss.

PIETTE (Ed.). — De l'éducation du peuple. Paris, in-12, 248 p.

RAPET (J.-J.). — Plan d'études pour les écoles primaires. Paris, in-8, 64 p.

La cinquième édition a paru en 1872, in-12, 160 p.

ANONYME. — De l'enseignement obligatoire. Discussion entre MM. de Molinari et Fréd. Passy. Paris, in-12, 346 p.

1860

CARMAGNOLLE (l'abbé). — Nouvelle réfutation de

l'*Emile* de J.-J. Rousseau. La Moure, près Garde-Freinet, chez l'auteur, in-8, 276 p.

CORBON (A.). — De l'enseignement professionnel. Paris, in-18, 192 p.

DAUPHIN (l'abbé). — De l'éducation (discours). Paris, in-12, 452 p.

DELARUE. — Des moyens à employer comme stimulants dans l'éducation privée et publique. Lyon et Paris, in-8, 80 p.

GAUTHEY. — De la vie dans les études, ou essai sur les moyens d'exciter la jeunesse au travail et de lui inspirer l'amour de ses devoirs. Paris, in-12, 144 p.

GHINIZONET (mademoiselle L.). — Précis sur l'éducation des jeunes personnes dans les pensionnats et autres établissements d'instruction. Paris, in-12.

GOGUEL (le pasteur). — L'enseignement, l'éducation et les livres du peuple du temps de la Réforme, avec les portraits des principaux fondateurs d'écoles à cette époque. Sainte-Suzanne (Doubs), in-12, 278 p.

GRAS (H.). — Famille et collége. De leur rôle dans l'éducation. Paris, in-8, 528 p.

GUIMPS (le baron DE). — La philosophie et la pratique de l'éducation. Paris, in-8, 484 p.

LA GARDE (DE). — Considérations sur la liberté d'enseignement, suivies d'une lettre de M. Edm. About. Paris, in-8. 52 p.

MARGERIE (DE). — Leçons sur l'éducation. Paris, in-8.

QUICHERAT (J.).— Histoire de Sainte-Barbe, collége, communauté, institution. Paris, 3 v. in-8, 1226 p.

RAPET (J.-J.). — Cours d'études des écoles primaires. Paris, in-8, 584 p.

Réimprimé chaque année depuis lors.

ID. — Manuel de législation et d'administration de l'instruction primaire. Paris, in-18, 458 p.

Réimprimé en 1867.

SÉGUR (madame la comtesse DE). — La santé des enfants. Paris, in-12.

SOCIÉTÉ CENTRALE DES INSTITUTEURS BELGES. — Le *Progrès*, journal hebdomadaire. Bruxelles, in-4.

17 vol. publiés de 1860 à 1878.

ANONYME. — L'Université libre de Bruxelles pendant vingt-cinq ans (de 1834 à 1860). Bruxelles, in-12.

— L'enfant. Paris, in-12, 300 p.

1861

BASSANVILLE (la comtesse DE). — De l'éducation des femmes, le monde, le chez soi, la famille. Paris, in-18, XII-372 p.

BUSSY (Ch. DE).— Dictionnaire universel d'éducation. Paris, in-12, 372 p.

DEROME. — L'église et l'instruction primaire à la campagne. Paris, in-8, 32 p.

FÉLIX (le P.). — Le progrès par l'éducation chrétienne. Paris, in-8, 374 p.

FÈVRE (l'abbé). — Education des enfants à la maison paternelle. Paris, in-12, 208 p.

FROEBEL. — L'éducation de l'homme. Paris, in-8, 396 p.

Traduit de l'allemand par Madame de Crombrugghe.

GAUTHEY. — Le délassement après le travail, ou essai sur les récréations de l'enfance et de la jeunesse. Paris, in-12, 148 p.

GUICHARD et LENEVEUX. — L'instruction en France. Paris, in-32, 182 p.

Bibliothèque utile.

GUYOT. — Essai sur la théorie de l'enseignement, extrait de la physiologie du genre humain. 2e édit., in-8, 60 p.

GUY-RAOUL. — Enseignement complet et méthodique de l'hygiène, à l'usage des instituteurs. Paris, in-18, 452 p.

KLEIN. — Guide pédagogique ou une pensée pour chaque jour de l'année. Paris, in-12.

KULA. — Notice sur les enfants des ouvriers et projet de leur éducation professionnelle. Paris, in-18, 36p

MEUNIER (L.-Arsène). — Lettre au Ministre sur les besoins actuels de l'instruction primaire dans les campagnes. Paris, in-8, 16 p.

ID. — Lutte du principe clérical et du principe laïque dans l'enseignement. Paris, in-8, 740 p.

NADAL (l'abbé J.-C.). — Histoire de l'Université de Valence et des autres établissements d'instruction de cette ville, depuis leur fondation jusqu'à nos jours. Valence, in-8.

PINET (A.). — De l'organisation pédagogique des écoles, d'après M. Villeneuve. Paris, in-8, 172 p.

ROBERT (Ch.). — De la nécessité de rendre l'instruction primaire obligatoire. Montbéliard, in-8, 129 p.

RONDELET (Antonin). — Conseils aux parents sur l'éducation de leurs enfants. Paris, in-12.

SAUVESTRE (Ch.). — Le clergé et l'éducation; question urgente. Paris, in-8, 32 p.

TASTU (madame). — Education maternelle. Paris, in-8.

TOURDONNET (DE). — Essais sur l'éducation des enfants pauvres. De l'éducation des enfants assistés par la charité publique. Paris, in-8, 582 p.

ULRICH (S.-A.). — Sur la nécessité d'une éducation physique pour l'espèce humaine. Brême, in-8.

WEILL (Alex.). — Mon fils, ou le nouvel Émile. Paris, in-8, 374 p.

ANONYME. — Les écoles primaires communales de Paris, d'après un cours normal de l'enseignement qui s'y donne. Paris, in-32, 64 p.

— L'instruction populaire et le suffrage universel. Paris, in-8, 30 p.

1862

CHARBONNEAU. — Cours théorique et pratique de pédagogie. Paris, in-12, 448 p.

DAMIRON (Ph.).— Conseils et allocutions adressés à des enfants d'ouvriers et à leurs familles. Nouveaux souvenirs d'enseignement. Paris, in-12, 110 p.

D. (J.-V.), institutrice [Julie Daubié]. — Du progrès dans l'enseignement primaire. Justice et liberté. Paris, in-18, 157 p.

FAIZENDE (l'abbé). — Etude sur l'éducation morale et religieuse. Bordeaux, in-8.

FLATTICH. — Conseils pédagogiques. Strasbourg, in-16, 120 p.

Traduit de l'allemand par Bérard.

G... R... (Auguste DE). — L'éducation des jeunes filles sous l'influence de la foi. Paris, in-12, 380 p.

[JACQUINET]. — Idées sur l'enseignement civil. Bruxelles, in-8, 67 p.

JOURDAIN (Charles). — Histoire de l'Université de Paris au XVIIe et au XVIIIe siècle. Paris, in-4.

Publié de 1862 à 1866.

HACHETTE (L.). — Les bibliothèques scolaires prescrites par arrêté du ministre de l'instruction publique. Paris, in-8, 48 p.

ID. — Réponse à l'auteur de la brochure intitulée : Les bibliothèques scolaires et M. Hachette. Paris, in-8, 16 p.

MERRUAU et DENIÈRE. — Rapports sur l'instruction primaire dans la ville de Paris, faits au conseil municipal. Paris, in-4, 32 p.

Délibérations sur le projet de multiplier les écoles Turgot.

NADAULT DE BUFFON. — L'éducation de la première enfance, ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès; étude morale et pratique. Paris, in-18, 546 p.

RENDU (Eug.). — Guide des écoles primaires. Paris, Hachette. Nouvelle édit. in-8, 300 p.

TARDIF DE MELLO. — Le langage fondé sur la lo-

gique, la grammaire et la rhétorique, à l'usage des élèves qui veulent savoir raisonner avant de parler. In-12.

TOURDONNET (DE). — Les colonies agricoles d'éducation. Paris, 3 v. in-8, 1394 p.

VACQUER. — Bâtiments scolaires récemment construits en France et propres à servir de types pour les édifices de ce genre. Paris, in-4, 16 p. et 27 planches.

VALETTE (P.-F.). — Guide pédagogique et manuel administratif, à l'usage des instituteurs et principalement des élèves-maîtres. Strasbourg, in-8, 372 p.

1863

BEAUREPAIRE (Ch. DE). — Recherches sur les établissements d'instruction publique et la population dans l'ancien diocèse de Rouen. Caen, in-4, 116 p.

BIERVLIET (madame VAN). — De l'éducation dans les pensionnats de demoiselles. Tournai et Paris, in-8, 436 p.

[BRIQUET (Marc)]. — Des conditions de succès en éducation, recherches présentées aux jeunes mères. Genève et Paris, in-12.

CAILLARD (madame). — Résumé d'éducation pratique, par demandes et par réponses. Paris, in-12, 74 p.

Réimprimé en 1865, 1868, 1870.

ID. — Entretiens familiers d'une institutrice avec ses élèves, essai de méthode pratique sur l'éducation, spécialement destiné aux écoles primaires. Paris, in-12, 204 p.

Réimprimé en 1867 et 1874.

COLBRANT (madame). — Causeries sur l'éducation de famille. Paris, in-12, 204 p.

DERODE (Victor). — L'instruction publique dans la Flandre wallonne, et plus particulièrement à Lille. Lille, in-8, 56 p.

GATTI DE GAMOND (madame). — Manuel des salles d'asile, suivi du questionnaire pour les écoles primaires, d'après la méthode de Pestalozzi. Tournai, in-18, 372 p. 2e éd.

HATT (Th.). — L'école populaire telle qu'elle devrait être. Esquisse pratique. Strasbourg, in-12, 76 p.

LAMARQUE (Jules DE). — Des colonies pénitentiaires et du patronage des jeunes libérés. Strasbourg, in-12, 248 p.

MARÉCHAL. — De l'enseignement par l'État. Paris, in-12.

MATHIEU (le docteur). — L'esprit de famille. Paris, in-12, 466 p.

MOLL et GAYOT (Eug.). — Petite encyclopédie à l'usage des bibliothèques scolaires. Paris, 2 v. in-12.

MONTENON. — Réflexions d'un père de famille sur les études. Paris, in-8.

PETETIN (l'abbé). — L'institutrice au village. Lons-le-Saunier, in-18, x-356 p.

POMPÉE (Ph.). — Etudes sur l'éducation professionnelle en France. Paris, in-18, 412 p.

SAYOUS (A.). — Conseils à une mère sur l'éducation littéraire de ses enfants, Paris, in-18, 274 p.

THÉVENIN (Evariste). — Entretiens populaires. 3e série. Paris, in-16, 396 p.

VIDAL (Léon). — Mémoire sur l'éducation correctionnelle des jeunes détenus et sur le patronage des jeunes libérés. Paris, in-8, 80 p.

ANONYME. — Discours adressés aux jeunes filles de l'école de Bell-Lane à Londres. Paris, in-18, 318 p.

Traduction française.

1864

AUDLEY. — De l'enseignement professionnel et de son organisation. Paris, in-8.

BRAUN (Th.). — Le livre des mères ou l'éducation maternelle. Paris, in-8.

Nouvelle édition en 1873, Bruxelles, gr. in-12, 406 p.

BURNIER (L.). — Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France. Paris, 2 v. in-8, 1262 p.

COURNOT (Aug.). — Des institutions d'instruction publique en France. Paris, in-8, 575 p.

DECHAMPS (le P.). — Avertissement aux familles sur plusieurs erreurs relatives à l'éducation. Tournai, in-18.

DOUNÉ (l'abbé). — Conseils aux familles sur la manière d'élever les enfants. Paris, in-12.

DUPANLOUP. — Discours au congrès de Malines sur l'enseignement populaire. In-12.

GROSSELIN. — Méthode phonomimique rendant facile et attrayante l'étude de la lecture, et permettant d'instruire simultanément les sourds-muets avec les entendants-parlants. Paris, in-8, 16 p. et 8 tableaux.

GUILLAUME (docteur). — Hygiène scolaire, considérations sur l'état hygiénique des écoles publiques. Genève, in-12.

LABBÉ (E.). — Des réformes dans l'enseignement secondaire. Paris, in-8, 340 p.

LANGEVIN (Jean), depuis évêque de Saint-Germain. — Cours de pédagogie ou principes d'éducation. Québec, in-12. (2e édition, in-8, 267 p., en 1869).

LECŒUR (Raoul). — Mme de Maintenon et l'éducation au XVIIe siècle. Rouen, in-8, 123 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT (madame). — Ce qu'une femme doit être. Réflexions sur l'éducation. Paris, in-18.

LERGULLIER (madame). — Examen du mode d'éducation généralement adopté. Paris, in-8.

MACÉ (Jean). — Conseils pour l'établissement des bibliothèques communales. Paris, in-8, 16 p.

MARGUERIN et MATHERÉ. — De l'enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières en Angleterre. Paris, in-4.

[MARTIN (l'abbé Charles)]. — L'instruction publique en France, dans le passé et dans le présent. Paris et Colmar, in-8, 276 p.

MORIN (le général). — Rapport sur l'organisation de l'enseignement industriel en Allemagne et en Suisse. Paris, in-4 avec planches.

PONTET. — L'instruction primaire mise au service de la culture intellectuelle et morale. Toulouse et Paris, 3 v. in-12, 706 p.

REYNTJENS. — L'enseignement primaire et professionnel en Angleterre et en Irlande. Paris, in-8.

ROBERT (Ch.). — L'ignorance des populations ouvrières et rurales de la France et des causes qui tendent à la perpétuer. Montbéliard et Paris, in-8, 66 p.

ID. — Plaintes et vœux présentés par les instituteurs publics en 1861, sur la situation des maisons d'écoles, du mobilier et du matériel classiques. Paris, in-8, 48 p.

— Instruction primaire. Strasbourg, in-8, 12 p.

QUIX (E.). — L'*Ecole primaire*, journal d'enseignement primaire et agricole.

Première année.

SCHIRMER. — Seconde lettre d'un père de famille à M. Duruy. Paris, in-8, 8 p.

SIMON (Jules). — Discours sur la situation des instituteurs et des institutrices (19 mai 1864). Paris, in-18, 35 p.

ID. — L'école. Paris, in-8, 436 p.

Réimprimé plusieurs fois.

VINCENT. — Mémorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaires. In-12.

1865

BOUTIOT (Th.). — Histoire de l'instruction publique et populaire à Troyes pendant les quatre der-

niers siècles. Troyes et Paris, in-8, avec planches.

CAILLARD (Mme). — Petit cours de leçons morales et pratiques, à l'usage des jeunes enfants dans les salles d'asile et les écoles communales. Paris, in-18, 180 p.

CHAPPE (L.). — L'école. Paris, in-8.

DOLLFUS-AUSSET. — Matériaux pour les bibliothèques populaires. Mulhouse, in-16, 48 p.

DUNGLAS, ancien recteur départemental. — Les sœurs de l'instruction et les béates ou institutrices de village de la Haute-Loire. Paris, Adrien Leclerc.

ÉTANG (E.-A. DE L'). — Le colportage, l'instituteur primaire, et les livres utiles dans les campagnes. Paris, broch. gr. in-8.

FAYET. — Des moyens de déterminer la population scolaire. Paris, in-8, 16 p.

[FUMERON (L.-M. DE), ancien préfet, ancien député et conseiller d'État.] — De l'instruction publique et du système d'enseignement. Paris, in-18, 174 p.

GRANVEAU. — Proposition pour la création de deux établissements impériaux destinés à l'éducation des enfants de troupe et des orphelins de la marine. Paris, in-12, 44 p.

GUAY. — Une révolution à faire dans l'enseignement. Un mot de plus après une question de concours. Paris, in-12, 72 p.

HÉBERT-DUPERRON, — Conseils aux instiuteurs. Paris, in-12.

JUBÉ (Louis). — De l'obligation en matière d'instruction primaire; réponse à M. Jules Simon. Paris, in-32, 64 p.

LEBLOIS (L.). — La mission de la femme et son rôle dans l'éducation religieuse de l'enfance. Strasbourg, in-8, 24 p. 2e éd.

LECANU. — Lettre sur l'instruction publique. Paris, in-18, 66 p.

LÉO (André). — Observations d'une mère de famille à M. Duruy. Paris, in-8.

MARCHEFF-GIRARD (mademoiselle). — Des facultés humaines et de leur développement par l'éducation. Paris, in-8.

ANONYME. — Esquisse d'un projet de loi sur l'instruction primaire, fondé sur le principe de la liberté. Paris, Dentu, in-8.

1866

ANDRÉ (P.). — De l'éducation de la famille, ouvrage destiné aux jeunes époux. Marseille, in-8, 112 p.

BELIN. — De l'instruction publique et du mouvement intellectuel en Orient. Paris, in-8, 45 p.

CAIX DE SAINT-AYMOUR. — La question de l'enseignement des langues classiques et des langues vivantes au Sénat et devant l'opinion publique. Paris, in-8, 32 p.

CARON (A.). — La puériculture, ou science d'élever hygiéniquement et physiologiquement les enfants. Paris, in-18, 234 p.

CAUBET-DARIUS (madame). — Réflexions sur l'éducation et l'instruction de la femme. Saint-Gaudens, in-4, 62 p.

DANIEL. — La liberté d'enseignement, les jésuites et la cour de Rome en 1845. Paris, in-8, 40 p.

DEPOISIER. — De l'éducation. Observations pratiques. Paris, in-18, 332 p.

DUPANLOUP. — De la haute éducation. Quelques conseils aux femmes chrétiennes qui vivent dans le monde, sur le travail intellectuel qui leur convient. Paris, in-8, 60 p.

GUERRIER DE HAUPT (Adrien). — L'*Instituteur*, journal.

Première année.

J. F..., inspecteur. — L'instituteur, l'institutrice, l'inspecteur, ou discours, lettres et essai d'un projet de loi sur l'instruction primaire. Paris, in-18, 377 p.

LEGOUPILS (l'abbé). — La dette de la paternité ou les devoirs des parents envers leurs enfants. Coutances, in-18, XII-260 p.

MAITRE (L.). — Des écoles épiscopales et monastiques de l'Occident. Paris, in-8.

MEUGY. — Des progrès de l'instruction primaire. Paris, in-8, 56 p.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — État de l'instruction primaire en 1864, d'après les rapports officiels des inspecteurs d'académie. Paris, 2 v. in-4, 1952 p.

MINSSEN. — Etude sur l'instruction secondaire et supérieure en Allemagne. Paris, in-8, 160 p.

OBERTHAL. — De l'éducation morale de la femme; conseils à une jeune fille. Saint-Malo, in-8, 177 p.

PELLEPORT (vicomte DE). — Historique des écoles populaires de Bordeaux. Bordeaux, in-4, 34 p.

POTTER (A. DE). — L'instruction obligatoire. Paris.

THIRION. — Instructions adressées aux élèves-maîtres de l'école normale primaire de la Meuse. Bar-le-Duc, in-12, 260 p.

VIDAL. — Les écoles dans les prisons. Notice sur l'organisation de l'enseignement primaire dans les prisons de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne et d'autres pays. Paris, in-8, 40 p.

ANONYME. — Motifs d'encouragement offerts à un jeune maître, en réponse à quelques objections relatives à l'enseignement. Versailles, in-18, 252 p.

— De l'instruction secondaire en Prusse, enseignement classique et intermédiaire. Paris, in-8, 8 p.

1867

AMBROGI. — L'instituteur, l'autorité et la liberté; suivi d'un supplément. Paris, in-12, 262 p.

BAUDRILLART. — Les bibliothèques et les cours populaires. Paris, in-32, 52 p.

Conférences faites à l'Asile de Vincennes.

BELIN, secrétaire interprète de l'empereur à Constantinople. — Encore quelques mots sur l'instruction publique en Orient. Paris, in-8, 8 p.

BAUDOIN. — Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse. Paris, in-4.

BONNEVILLE DE MARSANGY. — Moralisation de l'enfance coupable. Paris, in-8, 246 p.

BONDIVENNE. — Essai sur l'instruction primaire. Paris, in-8, 175 p.

BOUVARD (V.). — Réflexions sur l'instruction et l'éducation populaire. Paris, in-12.

CAIX DE SAINT-AYMOUR (DE). — L'enseignement populaire. Senlis, in-8, 39 p.

Lettres au directeur du *Courrier de l'Oise*.

CARNOT, HAVIN et J. SIMON. — Discours sur l'instruction populaire, prononcés au Corps législatif, avec une introduction historique par J. Simon. Paris, in-12, 256 p.

CHARAUX. — De l'art d'enseigner et en particulier de l'enseignement de la morale. Paris, in-8, 32 p.

DELALAIN. — Annuaires des titres honorifiques de l'instruction publique. Paris, in-12, 208 p.

Avec un supplément de 60 p. De 1867 à 1870.

DOUAY (Edm.) et TEINTURIER (Ferd.). — Les mères et les enfants. Paris, in-12.

DUPANLOUP. — M. Duruy et l'éducation des filles. Paris, in-8.

ID. — Seconde lettre sur M. Duruy et l'éducation des filles. Paris, in-8, 36 p.

ID. — Femmes savantes et femmes studieuses. Paris, in-8, 54 p., nouvelle édit.

FAVRET. — Projet d'organisation de l'instruction primaire agricole. Paris, in-3, 13 p.

FAYET, inspecteur d'académie. — Situation com-

parée de l'instruction primaire dans le département de l'Indre. Rapport au conseil départemental. Châteauroux, in-8, 52 p. et cartes statistiques.

FIERVILLE. — De la nécessité de l'enseignement secondaire spécial. Etude historique, etc. Bayonne, in-8, 34 p.

Conférence faite à l'Association philomathique de Bayonne, le 31 janvier 1867.

GOSSIN (L.), secrétaire de la société d'agriculture de Compiègne.— L'enseignement agricole appliqué à l'instruction primaire et à l'instruction secondaire. Paris, gr. in-18, 36 p.

HYACINTHE (le père). — Education des classes ouvrières. Discours prononcé au congrès de Malines, le 6 septembre 1867. Paris, in-8, 18 p.

JOURDAIN (Charles). — Rapport sur l'organisation et les progrès de l'instruction publique. Paris, gr. in-8, 234 p.

LEBRUN (C.). — La montagne à propos de la souris, ou le problème de l'instruction, à l'occasion des cours publics. Lons-le-Saunier, in-8, 20 p.

LEGOUVÉ (Ern.). — Les pères et les enfants au XIXe siècle. Enfance et adolescence. Paris, 2 vol. in-18, 816 p.

Dix éditions de 1867 à 1873.

LE HARDY DE BEAULIEU. — L'éducation de la femme. Paris, in-12.

2e édit., 1869. Bruxelles, in-18, 240 p.

L'ÉVEILLÉ LE LOUTEREL (madame). — Extraits et notes sur l'éducation. Orléans, in-8, 81 p.

[MADRE (le comte Ad. DE)]. — Moyen de créer et entretenir des écoles spécialement par voie d'association. Paris, in-8, 248 p.

MARCEL (Claude). — Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues. Paris, grand in-18, III-76 p.

MASURE. — Rôle et influence de l'enseignement des sciences dans l'éducation morale. Orléans, in-8, 14 p.

Discours prononcé à la distribution des prix du lycée d'Orléans.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR (de Belgique). — Rapport sur l'enseignement industriel, présenté aux Chambres législatives le 2 avril 1867. Bruxelles, in-8°, 194 p.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Exposé général de la situation de l'instruction primaire au 1er janvier 1867. Paris, Imprimerie impériale, in-4, 80 p. et carte statistique.

ID. — Rapport de la commission chargée d'examiner les travaux d'élèves à l'Exposition de 1867. Paris, in-8, 310 p.

MONNIER (Fr.). — L'instruction populaire en Allemagne, en Suisse et dans les pays scandinaves. Paris, gr. in-8, VIII-374 p.

NETTEMENT (Alf.). — De la seconde éducation des filles. Paris, in-18 jésus, XIII-432 p.

PERDONNET (A.), directeur de l'École centrale. — De l'utilité de l'instruction pour le peuple. Paris, in-18, 72 p.

PIDOUX (P.), inspecteur de l'enseignement primaire. — L'éducation populaire, conseils aux instituteurs et aux institutrices sur la direction à donner à leur enseignement. Le Puy, gr. in-18, 207 p.

PITOLET. — Guide légal administratif et pédagogique contenant toute la législation de l'instruction primaire. Paris, in-18, 1238 p.

RENAULD (L.-D.). — L'éducation morale et l'enseignement professionnel obligatoires, seuls moyens d'assurer la perpétuité de la civilisation pacifique du monde. Paris, in-16, 64 p.

TOURNEMINE. — La mère institutrice de l'homme-enfant. Livre d'or des familles et des écoles primaires. Clermont-Ferrand, in-8, XL-438 p.

Réédité à Paris en 1873.

TRABAUD. — Critique de l'enseignement français. Marseille, in-8, 53 p.

Discours prononcé à l'Institut Phocéen.

WACQUEZ-LALO. — Exposé du plan d'un enseignement primaire basé sur l'analyse. Paris, in-18 jésus, 127 p.

WIRTH, inspecteur primaire. — La langue française dans les départements de l'Est; moyens et méthodes à employer pour la propager. Paris, in-16, 274 p.

ANONYME — Les écoles d'enseignement professionnel de la marine (Exposition universelle de 1867). Paris, in-8, 80 p.

Extrait de la *Revue maritime et commerciale*.

— Enseignement agricole et horticole. Rapport présenté à la commission chargée d'étudier et de proposer les mesures nécessaires pour développer les connaissances agricoles et horticoles dans les écoles normales primaires et les cours d'adultes des communes rurales. Paris, in-8, 59 p.

— Notice sur les écoles de Mulhouse, rédigée d'après les notes réunies par le comité d'utilité publique de la Société industrielle. Mulhouse, in-8, 113 p.

1868

AMIEL. — Réponse à Mgr Dupanloup sur l'instruction secondaire des femmes. Paris, in-18, 72 p.

AUDEBERT (madame). — Réponse d'une mère de famille à M. l'évêque d'Orléans au sujet de l'enseignement des filles. Paris, in-8, 160 p.

BAUDOIN. — Considérations sur l'instruction, ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être. Paris, in-8, 44 p.

BLAIZE. — Conférences sur l'instruction. Paris, in-8, 24 p.

BURION. — Aperçu sur l'instruction secondaire des jeunes filles. Paris, in-8, 32 p.

CAMPAGNE. — Du droit et du devoir en matière d'éducation. Bordeaux, in-8, 48 p.

CAPON. — Art d'instituer des signes. Les sourds-muets du présent siècle, avec un alphabet manuel. Rouen, in-8, 45 p.

CARRANCE et LOBEL (DE). — Quelques mots sur l'instruction publique en France. Bordeaux, in-8, 15 p.

CHAMPEAU (le R. P.). — De l'éducation dans la famille, le collége et les instituteurs. Paris, in-12.

CHAUVET (Emm.). — De l'éducation. Paris, in-12, 328 p.

DEFODON. — Promenade à l'exposition scolaire de 1867. Paris, in-18, 206 p.

DEMOGEOT et MONTUCCI. — De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse. Paris, in-8, 643 p.

DES MICHELS (Abel). — Quelques idées pratiques sur l'instruction universelle. Draguignan, in-8, 45 p.

DESPOIS (E.). — Le vandalisme révolutionnaire. Fondations littéraires, scientifiques et artistiques de la Convention. Paris, in-18, 378 p.

FAURE. — Aux amis du progrès. Considérations générales sur l'instruction et sur l'introduction de l'enseignement agricole dans les écoles primaires. Nyons, in-8, 32 p.

GAVOTY (DE). — Considérations sur l'art d'étudier et d'apprendre par soi-même. Auch, in-18, 176 p.

LAPRADE (V. DE). — L'éducation homicide, plaidoyer pour l'enfant. Paris, in-18 jésus, VIII-143 p.

MAGNIEN. — De la liberté d'enseignement et du baccalauréat. Paris, in-8, 64 p.

MALGRAS. — Histoire de l'instruction primaire en France.

MALEVILLE (DE). — De l'abus des lectures publiques. Montauban, in-8, 30 p.

MARAIS (Aug.). — L'école et la liberté. Paris, in-18, 191 p.

MARIOTTI. — Conférences normales de pédagogie, manuel des élèves-maîtres et des instituteurs. Paris, in-18, 3 vol., 979 p.

Réimprimé en 1873.

MONTERNAULT (madame). — Projet de règlement pour les classes dites préparatoires des écoles primaires communales de filles. Paris, in-8, 16 p.

MORLOT. — L'instruction populaire. Belfort, in-8, 32 p.

NOUGARET. — De l'enseignement populaire en Suède: Gustave Vasa, Gustave-Adolphe, Charles XI, Bernadotte, Charles XV. Paris, in-8. 39 p.

NOUWEN (Fr.-S-Ph.). — L'éducation des jeunes filles. Paris, in-18.

PAPE-CARPANTIER (madame). — Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Paris, in-18, 84 p.

PAROZ. — Histoire universelle de la pédagogie, renfermant les systèmes d'éducation et les méthodes d'enseignement des temps anciens et modernes, les biographies de tous les pédagogues célèbres, etc. Paris et Neuchâtel, in-12, 540 p.

PAZ (Eugène). — Le moniteur de la gymnastique. Revue mensuelle.

PESCHOUD (l'abbé), ancien directeur du collége de Cahors. — Discours sur l'éducation, prononcé à l'école de Pont-Levoy. Nîmes, in-12, 418 p.

PHILIPPE. — Réformez l'éducation ! Requête présentée à M. Duruy, ministre de l'instruction publique. Paris, in-8, 24 p.

PICHARD. — Nouveau code de l'instruction primaire. Paris, in-18, 338 p.

PLANE. — L'enseignement dans une école primaire. Clermond-Ferrand, in-18, 86 p.

PLANTIER (Mgr), évêque de Nîmes. — Lettre motivée d'adhésion adressée à l'évêque d'Orléans à l'occasion de sa brochure intitulée : M. Duruy et l'éducation des filles. Nîmes, in-8, 32 p.

POMPÉE (Philibert). — Rapports du jury international sur l'Exposition universelle de 1867. Paris, in-8, 775 p.

PREVOST (Jos.-Gab.). — Règles morales et pratiques formulées pour l'éducation de l'enfance. Cempuis (Oise), in-8, 16 p.

RENDU (Eug.). — Pédagogie générale. Paris, in-12, 24 p.

RIEFFEL (l'abbé Ed.), directeur de l'institution des sourds-muets de Chambéry. — De l'éducation des sourds-muets. Chambéry, in-8, 24 p.

Discours prononcé à la distribution des prix.

RIVOIRE (X.), maître-adjoint à l'école normale de Poitiers. — Du progrès de l'instruction primaire dans le département de l'Aveyron. Rodez, in-8, 179 p.

SAUVESTRE. — Guide pratique pour les écoles professionnelles de jeunes filles. Paris, in-8, 24 p.

STAHL (P.-J.). — Morale familière, contes, récits, souvenirs et conseils d'un père à ses enfants. (Extrait du Magasin d'éducation et de récréation.) Paris, Hetzel, in-18, 422 p. — Plusieurs éditions (5e 1874).

TANGUY. — Notes sur l'enseignement agricole populaire par les conférences en France et en Belgique. Châteaulin, in-4, 20 p.

TELL. — Conséquences de l'enseignement belge. Paris, in-8, 32 p.

TEXIER. — Dissertation critique sur la méthode d'enseignement de la grammaire. Paris, in-18, 55 p.

VÉTU (l'abbé). — Méthode scolaire, ou manière de diriger les écoles pour hâter les progrès des élèves, etc. Paris, in-8, 44 p.

VIAUD (A.-J.). — Méthode pour l'enseignement des travaux manuels dans les classes des filles, etc. Commercy, in-16, 60 p.

ANONYME. — Lettre sur l'instruction secondaire des femmes. Paris, in-8, 14 p.

— Quelques mots de réponse à la dernière brochure de Mgr l'évêque d'Orléans sur l'instruction des jeunes filles. Metz, in-8, 14 p.

— Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires à l'Exposition de 1867. Première partie : Législation, maisons d'école, hygiène. Paris, in-16, 326 p.

— Conférences pédagogiques, etc. Deuxième partie. Organisation pédagogique des écoles. In-18, 283 p.

— Conférences pédagogiques, etc. Troisième partie: Matières d'enseignement. In-18, 364 p.

— De l'éducation de la femme, par un ancien aumônier. Paris, in-12, 202 p.

— Mémoire des instituteurs publics de l'arrondissement de Boulogne-sur-Mer, délégués à l'Exposition universelle de 1867. Boulogne, in-8, 192 p. et 13 planches.

1869

BEAUFRÉ (DE). — Le livre des délégués des conseils départementaux pour la surveillance et la direction morale de l'enseignement primaire, etc. : les articles codifiés des lois, décrets, etc. Paris, gr. in-18, 188 p.

BONDIVENNE. — Un chapitre à ajouter à l'éducation. Paris, in-8, 198 p.

BOURDIN. — Recherches statistiques sur l'instruction primaire dans l'armée française. Strasbourg, in-8, 16 p.

BUISSON (F.). — De l'enseignement de l'histoire sainte dans les écoles primaires. Genève, in-8, 114 p.

CAMPAGNE. — Dictionnaire universel d'éducation et d'enseignement, à l'usage des professeurs, etc. Bordeaux, in-8, 944 p.

Réédité en 1872.

CARNOT. — Trois discours sur l'instruction publique. Paris, in-18, 46 p.

CHARPENTIER (M.). — La vérité sur l'enseignement dit professionnel ou technique. Versailles, in-12, 19 p.

CHARPENTIER (L.). — L'instruction primaire, et notamment l'enseignement mutuel à Reims, de 1831 à 1868. Reims, in-8, 268 p.

DEFODON et FERTÉ. — Les expositions scolaires départementales de 1868. Paris, in-18, 428 p.

DEMOND. — Mémoire sur la nécessité et les moyens d'améliorer l'éducation actuelle des enfants de troupe, et la possibilité de les voir participer aux bienfaits de l'enseignement secondaire, etc. Orléans, in-8, 46 p.

DOLLFUS-AUSSET. — Instruction populaire en Europe. Mulhouse, in-18, 24 p.

DUPORT (H.). — Education morale pour les écoles de l'enfance. Paris, in-12.

FAIDHERBE (A.). — Réflexions sur l'enseignement du style dans les écoles primaires. Lille, in-8, 16 p.

FLEURVAL. — Discours d'un maître d'école sur toutes les nouvelles méthodes de lecture en général et sur la sienne en particulier. Bordeaux, in-8, 30 p.

FRANQUEVILLE (DE). — Les écoles publiques en Angleterre. Paris, in-8, 32 p.

GUERRIER DE HAUPT (Adrien). — Conférence pédagogique sur l'enseignement et l'étude de la langue française, au point de vue de l'instruction populaire. Paris, in-18, 55 p.

HÉMENT (Félix). — L'agriculture et l'instruction. Paris, in-18.

HIPPEAU. — L'instruction publique aux États-Unis.

Rapport adressé au ministre de l'instruction publique. Paris, in-8, 472 p.

JUNOD (Alfred). — Manuel de gymnastique pratique. Neuchâtel, in-18, 225 p.

LAME. — Conseils sur la mission et les devoirs de l'instituteur. Nantes, in-8, 16 p.

MAGGIOLO. — Souvenir des conférences pédagogiques de la Sorbonne. Des cours d'adultes. Des bibliothèques scolaires, etc. Nancy, in-18, 100 p.

MEYLAN (Alphonse). — Cours de musique chiffrée et portée, essai théorique, pratique et pédagogique des principes de l'école de J.-J. Rousseau, Galin, Paris, Chevé. Lausanne, in-12, 154 p.

PAGÈS (Une société de littérateurs et de savants sous la direction de M.). — L'*Echo de la Sorbonne*, cours complet d'enseignement secondaire pour les jeunes filles, rédigé conformément au programme des cours de la Sorbonne. Paris, 12 v. in-4.

PAPE-CARPANTIER (madame), DELON (Ch.) et DELON (madame Ch.). — Manuel de l'instituteur, comprenant les principes de la pédagogie et le guide pratique de la première année. Paris, in-18, 282 p.

POUTEAU (l'abbé C.). — Instruction et direction des enfants. Paris, in-18, 71 p.

QUIX. — Réforme pédagogique. Histoire de France éducative. Paris, in-18, 64 p.

SALMON. — Conférences sur les devoirs des hommes, adressées aux élèves d'une école normale primaire, etc. Paris, in-8, 404 p.

SIMON (J.). — L'instruction populaire. Conférence faite à Reims, le 25 avril 1869. Reims, in-12, 24 p.

SIMONIS. — Lettres à M. J. Simon sur l'instruction primaire. Strasbourg, in-8, 72 p.

Extrait de la *Revue catholique d'Alsace*.

TARTARET (E.). — Enseignement professionnel. Paris, in-18, 35 p.

Conférences publiques au IXe arrondissement.

TARTIÈRE (H.), archiviste des Landes. — De l'instruction publique dans les Landes avant la Révolution, et spécialement en 1789. Mont-de-Marsan, in-8, 16 p.

THÉRY. — Lettres sur la profession d'institutrice. Paris, in-12, 244 p.

VILLIERS DE L'ISLE-ADAM. — Notions d'agriculture à l'usage des écoles primaires. Le Mans, in-18, 72 p.

WACQUEZ-LALO. — Enseignement primaire basé sur l'analyse. Résumé des conférences faites aux instituteurs et dans les écoles normales de l'académie de Douai, etc. Lille, in-8, 59 p.

WIK-POTEL (DE). — Allocutions pour distributions de prix, à l'usage des instituteurs. Lyon et Paris, in-8, 89 p.

ANONYME. — Du besoin de répandre l'enseignement agricole pratique et utilitaire dans les campagnes. Toulouse et Montbéliard, in-18, 132 p.

1870

ADAM. — Réforme et liberté de l'enseignement supérieur. Paris, in-8, 26 p.

ARCHINARD (Ch.), pasteur. — Histoire de l'instruction publique dans le canton de Vaud. Lausanne, in-8, 368 p.

ARMAGNAC. — Etat de l'instruction primaire dans les classes agricoles en Angleterre. Réformes demandées. Paris, in-8, 36 p.

ASSÉNAT. — De la gratuité absolue et de l'obligation de l'instruction primaire. Paris, in-8, 96 p.

AYER (Cyprien). — Cours gradué de langue française à l'usage des écoles primaires. Première partie. Neuchâtel, Delachaux. Livre du maître, 206 p. — Manuel de l'élève, 112 p.

BARRAU (Caroline DE). — La femme et l'éducation. Paris, in-18, 262 p.

BÉRARD. — L'instruction populaire en Angleterre, d'après une enquête de 1865-69. Paris, in-8, 32 p.

BIGORIE DE LASCHAMPS. — De la nécessité des langues mortes comme base de l'éducation littéraire. Paris, in-8, 42 p.

BONDIVENNE. — La société nouvelle et l'éducation. Paris, in-8, 232 p.

BORDIER (F.), pasteur. — Comment agir sur le cœur des enfants ? Lausanne, in-12, 32 p.

ID. — L'exemple ; conseils aux parents. Lausanne, in-12, 36 p.

BRAUN (Th.). — Exercices par intuition. Paris.

BRUNEL (C.). — Les pensions de retraite des instituteurs. Paris, in-18.

COURTADE et D'HULST. — De l'action individuelle dans l'éducation chrétienne. Paris, in-8, 43 p.

DELAGE. — Dialogue familier sur les cours d'adultes entre un instituteur et les jeunes gens de sa commune. Périgueux, in-12, 20 p.

DUPRÉ (Dr). — La science et la méthode en face du problème social. Paris, in-18, 206 p. — (Deuxième partie : Transformation sociale par l'enseignement.)

FERRY (Jules). — De l'égalité d'éducation. Conférence populaire. Paris, in-8, 30 p.

GUILLAUME (Ch.). — L'éducation dans la famille. Neuchâtel, in-16, 32 p.

KRAMER. — Instruction, éducation, civilisation, progrès. Examen des réformes à introduire dans l'instruction du peuple. Paris, in-8, 134 p.

LAISNÉ (N.). — Observations sur l'enseignement actuel de la gymnastique. Paris, in-8, 56 p.

MACÉ (J.). — Lettres d'un paysan d'Alsace à un sénateur sur l'instruction obligatoire. Paris, in-32, 64 p.

MICHELET (J.). — Nos fils. Paris, in-18, 424 p.

NAU et DELALAIN. — Législation des établissements libres d'instruction secondaire, expliquée et commentée par ses motifs, les documents officiels et la jurisprudence. Paris, in-12, IV-92 p.

PAPE-CARPANTIER (madame), DELON (Ch.) et DELON (madame Ch.). — Manuel de l'instituteur, comprenant le développement des principes pédagogiques et le guide pratique de la deuxième année. Paris, in-18, 266 p.

PAPE-CARPANTIER (madame). — Manuel de l'institutrice, etc. Paris, in-12, 272 p.

PARINGAULT. — L'enseignement secondaire des jeunes filles dans les cantons de Genève, de Lausanne et de Neuchâtel. Paris, in-16, 32 p.

PLA. — De l'instruction populaire et des moyens de la rendre utile. Toulouse, in-8, 64 p.

RAMBAUD (l'abbé Camille). — Extrait de la méthode d'enseignement raisonné. Lyon, in-8, 24 p.

RAYMOND (Melle Emmeline). — Variétés. Education et morale pour tous les âges. Paris, Didot, in-12, 384 p.

REGNAULD. — Quelques mots sur l'éducation et sur l'instruction élémentaire. Paris, in-8, 16 p.

RENDU (Eug.). — Un projet de loi sur la nomination des instituteurs publics. Paris, in-8, 16 p.

ROBERT (Alexis). — De l'éducation populaire en vue de la sociabilité universelle. Paris, in-12, 306 p.

ROMUALD-DEJIRNON. — Instruction et liberté. Paris, in-18, 216 p.

ROZY (H.). — L'instruction primaire obligatoire, mais non gratuite. Paris, in-8.

SCHMIDT. — De l'enseignement des langues vivantes en France depuis 1863. Paris, in-8, 16 p.

SCHNEIDER. — La vérité sur la pétition en faveur de l'enseignement simultané du français et de l'allemand dans les écoles primaires de la Lorraine allemande. Metz, in-8, 36 p.

VANSLEUSEN (G.-H.). — L'éducation des enfants mise à la portée de tous les parents, ou le bon-

heur au sein de la famille. Bruxelles, in-12, 188 p.

VILLARD (L.). — Manuel de gymnastique à l'usage des écoles de garçons et de filles. Lausanne, in-18, 103 p.

WALTZ. — L'instruction populaire. Conférence faite à l'association philomathique de Bayonne. Mont-de-Marsan, in-8, 12 p.

ANONYME. — Question de la gratuité de l'enseignement primaire. Paris, in-8, 96 p.

— Pétition en faveur de l'enseignement simultané du français et de l'allemand dans les écoles primaires de la Lorraine allemande. Strasbourg, in-8, 46 p.

— L'instruction publique dans la Haute-Vienne. Limoges, in-8, 32 p. et une carte.

— De l'éducation moderne, ou quels sont les véritables et les plus dangereux révolutionnaires.

1871

BADER (mademoiselle). — Une question vitale. L'élément religieux est-il indispensable à l'enseignement scolaire dans un État libre? Paris, in-8, 32 p.

BELANGER. — De l'amélioration de l'instruction primaire. Paris, in-8, 16 p.

BERTRAND. — Du mode de nomination des instituteurs. Amiens, in-8, 32 p.

BORDIER, pasteur à Genève. — Aux parents. Conseils sur l'éducation, etc. Lausanne, in-12, 140 p.

CAMESCASSE. — Instruction populaire. Les ouvriers avant 1789. Brest, in-12, 24 p.

CHARMASSE (Anatole DE). — État de l'instruction primaire dans l'ancien diocèse d'Autun pendant les XVIIe et XVIIIe siècles. Autun, in-8, 170 p.

CLAIR (le P.). — L'école à la prussienne en France. Paris, in-18.

COIGNET (madame). — Rapport présenté au nom de la commission des dames chargée d'examiner les questions relatives à la réforme de l'instruction primaire. Paris, in-8, 144 p.

DAGUET (A.). — Manuel de pédagogie et d'éducation. Neuchâtel, in-8, 160 p.

Réimprimé en 1877.

DELANNOY. — L'avenir de nos enfants. L'enseignement laïque, gratuit et obligatoire. Paris, in-16, 16 p.

DELAVILLE (l'abbé). — L'instituteur, importance de son éducation religieuse. Discours prononcé à l'école normale de Caen à la rentrée. Caen, in-8, 16 p.

DESTEXHE (Alfred). — L'éducation à l'école primaire, au moyen de l'intuition et du style. Liége, in-18, 268 p.

DIVE. — Les bibliothèques populaires. Mont-de-Marsan, in-8, 16 p.

DUPARAY. — Instituteurs communaux. Leur mission, leur développement et leur influence sur l'avenir de la France. Paris, in-8, 42 p.

DUTASTA. — Rapport de la commission d'instruction primaire du conseil municipal de Toulon. Toulon, gr. in-12, 82 p.

ESTERNO (D'). — Projet de réforme de la grammaire. Paris, in-8, 23 p.

GAUTIER. — Études sur l'instruction publique en France. Rouen, in-4, 30 p.

GILLE. — Considérations sur l'instruction primaire. La réforme des écoles congréganistes et l'exclusion de tout enseignement religieux dans les écoles laïques. Paris, in-8, 16 p.

GRÉARD. — Lois, décrets, projets de loi et rapports sur l'instruction primaire de 1789 à 1870, recueillis et mis en ordre pour les travaux de la commission instituée par le maire de Paris. Paris, in-4, 307 p.

HIPPEAU. — L'instruction publique aux États-Unis. Paris, in-18, XII-472 p.

JOURDAIN (Ch.). — L'éducation des femmes au moyen âge. Paris, in-4, 32 p.

LAIGLE. — De la réforme de l'enseignement secondaire. Douai, in-8, 18 p.

LAURENTIE. — Les crimes de l'éducation française. Paris, in-8, 82 p.

LEBON (Léon). — Répertoire historique, analytique et raisonné de l'enseignement populaire en Belgique. Bruxelles, 1 v. in-8, 286 p.

LÉCUYER (L.). — La revanche par l'éducation. Paris, in-8.

ID. — Les écoles sans Dieu. Paris, in-8.

LESAGE. — Les maires et les écoles pendant le siége. Paris, in-8, 15 p.

LESCŒUR. — L'Etat, maître de pension. Étude sur les internats universitaires. Lyon, in-8, 64 p.

LESZCZYNSKI. — Mémoire sur l'opportunité de remplacer le grec par l'allemand dans l'enseignement secondaire. Rouen, in-8, 12 p.

LEVASSEUR. — L'étude et l'enseignement de la géographie. Paris, in-18, 130 p.

LOUIS. — Étude sur l'instruction scientifique et littéraire dans l'armée française. Péronne, in-32, 50 p.

LUCARD (frère, directeur de l'école normale primaire de Rouen). — Des écoles chrétiennes et gratuites et de l'influence que le vénérable J.-B. de la Salle a exercée sur elles et sur l'enseignement primaire en général. Rouen, in-8, 70 p.

MARTEAU. — Réorganisation des écoles publiques au Havre. Le Havre, in-8, 64 p.

MÉNORVAL (DE). — L'enseignement sous la République. Paris, in-8, 32 p.

NAU et DELALAIN. — Législation des établissements libres d'instruction secondaire. Paris, in-12, 96 p.

ID. — Lois de l'instruction primaire, combinées entre elles, avec indication des décrets et arrêtés rendus pour leur exécution. Paris, in-12, 48 p.

NIGEON DE BERTY. — Résumé historique sur l'instruction primaire considérée au point de vue religieux. Paris, in-8, 10 p.

PICOT (J.-J.), docteur en médecine. — Projet de réorganisation de l'instruction publique en France. Tours, in-8, 120 p.

PINET. — Nomination des instituteurs primaires; législation de 1789 à 1871. Paris, in-8, 32 p.

RAPET (J.-J.). — Considérations sur l'éducation.

ROBERT (Ch.). — Le salut par l'éducation et les discours de Fichte à la nation allemande en 1807. Paris, in-4, 28 p.

Réimprimé plusieurs fois.

ID. — L'instruction obligatoire. Paris, in-8, 164 p.

ROGER (P.). — Coup d'œil sur l'instruction primaire. Réformes à opérer. Reims, in-8, 20 p.

ID. — De l'instituteur primaire. Conseils aux familles. Reims, in-32, 18 p.

SAUVESTRE. — Une visite à Mettray. Paris, in-12, 102 p.

1872

ARNAUD. — Le pourquoi de l'abolition des couvents et les moyens de contribuer aux bonnes mœurs et à une excellente civilisation. Lyon, in-8, 36 p.

AUBERT (L.). — Lettres sur l'instruction publique. Paris, in-18, 36 p.

BAUDRY (F.). — Questions scolaires, à propos du livre de M. Bréal et de la circulaire ministérielle du 27 septembre 1872. Paris, in-16, IV-156 p.

BEAUREPAIRE (Ch. de). — Recherches sur l'instruction publique dans le diocèse de Rouen avant 1789. Évreux, 3 vol. in-8, 930 p.

BLANCHARD. — L'instruction générale en France. L'observation et l'expérience. In-8, 36 p.

Extrait de la *Revue des Deux Mondes*, du 15 octobre 1871.

BLONTROCK (H.). — *Moniteur des instituteurs primaires*. Gand, in-4.
Publication hebdomadaire ; 7 vol. parus de 1872 à 1878.

BOURÉE. — De l'éducation. Charleville, in-8, 42 p.

BOURGUIN (L.-A.). — Manuel complet de la phonomimie, ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste, inventée par Aug. Grosselin et appliquée à l'étude de la lecture, du calcul, etc. Paris, in-18, 138 p.

BRÉAL (Michel). — Quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris, in-18, 414 p.

BULS (Ch.), secrétaire général de la Ligue de l'enseignement belge. — Une excursion scolaire à Londres. Paris, gr. 8°, 40 p.

CAPTIER (R.-P.). Discours et conférences sur l'éducation. Paris, in-12.

CHARLES. — De l'étude de la langue allemande dans les établissements publics d'instruction secondaire en France. Paris, in-8, 72 p.

CHARPY. — Des modifications à introduire dans la loi, en ce qui concerne l'instruction primaire. Paris, in-8, 46 p.

COURTADE (l'abbé).— L'instruction primaire obligatoire. Paris, in-18, 52 p.

COUSTURIER (H.). — Projet de réformes universitaires, présenté au ministre de l'instruction publique. Paris, in-8, 16 p.

DACOSTA. —.Etudes sur l'enseignement républicain. Ecoles primaires, écoles professionnelles. Paris, in-8, 58 p.

DAUBY. — Des bienfaits de l'instruction. Bruxelles, in-12, 160 p.

DEFODON (Ch.), DEMKÈS (A), PICHARD (A.). — Almanach de l'instruction primaire. Paris, in-18, 178 p.

DEFODON (Charles). — Annuaire de l'instruction publique pour 1872. 1re année, in-18, 1873.

DELANNOY. — L'école normale. Paris, in-16.

ID. — L'enseignement laïque, gratuit et obligatoire. Paris, in-16, 16 p.

ID. — L'enseignement professionnel. Les adultes. Paris, in-16, 16 p.

ID. — L'instituteur. Paris, in-16, 16 p.

DUR (Édouard). — L'instruction publique en Égypte. Paris, in-8, II-403 p.

DUPANLOUP. — Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire. Paris, in-18, VI-272 p.

ID. — Quelques mots sur l'instruction primaire en Prusse. Paris, in-8, 48 p.

EZERVILLE (D'). — Réponses aux objections contre l'enseignement des frères et des religieuses. Paris, in-18, 72 p.

FAYET (P.). — La vérité pratique sur la lettre d'obédience et sur le brevet de capacité, etc. Paris, in-8, 80 p.

ID. — La vérité sur l'instruction gratuite et obligatoire. Paris, in-8.

FERMAUD. — La revanche morale. Nos lycées. Paris, in-8, 64 p.

GAINET. — De l'enseignement public en France, comme principale cause de la crise actuelle. Bar-le-Duc, in-8, 130 p.

GERMINY (DE). — L'instruction laïque. Mémoire sur les progrès de l'esprit anti-religieux dans l'instruction publique. Paris, in-8, 116 p.

GIRARD (Nicolas). — Manuel classique d'éducation. Lons-le-Saunier, in-8, XXX-151 p.

GRÉARD (O.). — Des écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le préfet de la Seine. Paris, gr. in-8.

GRESLAND. — La routine universitaire. Paris, in-8, 40 p.

GUILLAUME (l'abbé). — L'instruction primaire obligatoire ou examen critique du projet de loi présenté aux Chambres par M. Funck, député de Bruxelles. Bruxelles, in-8, 76 p.

GUILLEMIN (Amédée). — L'instruction républicaine, Paris, in-12, 331 p.

HIPPEAU. — L'instruction publique en Angleterre. Paris, in-12, 142 p.

JOURDAN. — Mémoire sur les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale. Marseille, in-8, 24 p.

LA BARRE-DUPARCQ (DE). — Projet de création d'une chaire d'administration générale à l'École polytechnique. Orléans, in-8, 16 p.

LAFARGUE (Georges). — Le mal et le remède. Education primaire obligatoire. Paris, in-8, 137 p.

LAVELEYE (E. DE). — L'instruction du peuple. Paris, in-8, 585 p.

LEFÈVRE. — La ligue de l'enseignement. Sedan, in-8, 104 p.

ID. — L'école régénérée par l'éducation. Paris, in-18, 48 p.

LEROY (Séverin). — Simples réflexions sur l'enseignement agricole en France. Paris, Sagnier, in-18, 92 p.

LESMAYOUX (l'abbé). — L'enseignement primaire et les écoles congréganistes. Paris, in-8, 48 p.

LEVASSEUR (E.). — L'étude et l'enseignement de la géographie. Paris, in-12, 126 p.

LÉVY ALVARÈS FILS (Théod.). — Nouveau manuel de la méthode Lévy Alvarès. Paris, in-8, 56 p.

MARCEL (Claude). — La raison contre la routine dans l'enseignement des langues. Paris, in-8, 34 p.

MARTINET (L.). — L'instruction primaire supérieure. Issoudun, in-8, 10 p.

MASSON (Octavie). — L'école Frœbel. Histoire d'un jardin d'enfants, simples récits pour servir de guide aux mères de famille et aux institutrices des écoles gardiennes et des salles d'asile. Bruxelles et Paris, in-8, 262 p. avec 18 pl. gr.

MONTUCCI. — Les langues vivantes avant et après la guerre. Paris, in-12, 22 p.

PAROZ (Jules). — L'enseignement élémentaire. Neuchâtel, in-12, 160 p.

PASSY (Frédéric). — L'éducation mutuelle. Paris, in-32.

PROTH (Mario). — Quatre-vingt-treize et l'instruction publique : Lakanal. Paris, in-8, 32 p.

RAMBOSSON (J.). — L'éducation maternelle d'après les indications de la nature. Paris, in-8, 102 p

RENDU (Eugène). — L'obligation légale de l'enseignement. Paris, in-8, 72 p.

ROHART. — Question générale de l'enseignement, à propos de l'enseignement de l'agriculture à l'École centrale. Paris, in-32, 128 p.

ROUQUETTE (l'abbé). — La question des orphelinats agricoles. L'orphelinat agricole et industriel de Notre-Dame de Rocher. Paris et Toulouse brochures in-12.

S... D... — Projet d'organisation de l'enseignement primaire. Paris, in-8, 24 p.

SABATIER. — Programme d'éducation positive. Des écoles communales. Paris, in-8, 80 p.

SAVIGNY (Mme DE). — L'éducation chrétienne. Paris, in-18.

WEILL (Alfred). — Du programme de l'enseignement secondaire ; précédé d'une lettre de M. Ed. Laboulaye. Paris, in-8, 56 p.

ANONYME. — Organisation pédagogique des écoles primaires du département de la Seine. Programme des cours ; division mensuelle des matières de l'enseignement. Paris, in-12, 48 p.

1873

ANDRÉ (H.). — Nos maîtres, hier. Etudes sur les progrès de l'éducation et sur les développements de l'instruction populaire en France, depuis les temps les plus reculés jusqu'à J.-J. Rousseau. Paris, in-16, 460 p.

AYMONIER. — Réorganisation de l'instruction primaire. Chambéry, in-8, 16 p.

BARNI. — L'instruction républicaine. Paris, in-18, 36 p.

BATTAULT (H.). — Les écoles de Châlon-sur-Saône, au XVIIe et au XVIIIe siècle. Châlon-sur-Saône, in-4.

BAUDRILLART. — De l'enseignement moyen industriel, en France et à l'étranger. Paris, in-8, 50 p.

BELMONT (B.-J.). — Cours d'instruction synthétique universelle, par ordre alphabétique, en trente leçons, sous la forme de conférences patriotiques, etc. Lille, in-12, 68 p.

BLOCKHEAD. — Le poison. Note d'un critique sur le livre : *De l'enseignement public en France*, de M. Gainet, chanoine, etc. Reims, in-8, 36 p.

BONNEMÈRE. — Le maître d'école. Paris, in-18, 34 p. Publication de la Société d'instruction républicaine.

BORDIER, ancien pasteur. — Pestalozzi. Paris et Neuchâtel, in-8, 82 p.

BOURGEOIS (le P.). — L'université Laval à Québec (Canada). Paris, in-8, 48 p.

CARON (Er.). — L'instruction laïque. Lettre à un homme du peuple. Paris, in-8, 30 p.

CHOTTEAU. — L'instruction en Amérique. Paris, in-12, 108 p.

CLAIR (le P.). — Un poète réformateur de l'éducation. Examen des théories de M. de Laprade. Paris, in-18, 104 p.

CLÉMENT. — Guide des parents pour la santé et l'éducation morale et intellectuelle des enfants, etc. Paris, Hachette, in-12, 288 p.

COLLIGNON (madame). — L'éducation dans la famille et par l'Etat, chef de la famille nationale. Bordeaux, in-8, 44 p.

COURNUT. — Quelques mots sur la réorganisation des colléges communaux. Pontarlier, in-8, 12 p.

COURTAUD-DIVERNERESSE. — Considérations sur l'enseignement des lettres : programmes Falloux-Fortoul, Duruy-J. Simon ; saines traditions : Rollin, etc. Paris, in-18, 40 p.

D... R... — Le paradoxe du jour, ou l'instruction obligatoire. Marseille, in-8, 24 p.

DELON (Ch.) et Mme Fanny DELON. — Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Frœbel. Paris, in-8, 232 p.

DEVALS. — Les écoles publiques à Montauban du Xe au XVIe siècle. Montauban, in-8.

DOYOTTE (l'abbé). — Manuel du délégué cantonal. Nancy et Paris, in-18, 88 p.

DUPANLOUP. — Seconde lettre sur la circulaire du ministre de l'instruction publique, relative à l'enseignement secondaire. Paris, in-8, 62 p.

DUPRÉ DE LOIRE. — L'enseignement primaire dans le département de la Drôme avant 1789. Valence, in-8, 20 p.

ESCOFFIER. — De l'instruction gratuite et obligatoire : première conférence. Amiens, in-16, 32 p.

ID. — Deuxième conférence sur l'instruction gratuite et obligatoire. Amiens, in-18, 74 p.

FAYET. — La vérité pratique sur les écoles normales d'institutrices. Paris, in-8, 88 p.

ID. — Rapport sur les écoles avant 1786. Paris, in-8, 46 p.

FOUQUET. — Quelques réflexions sur l'enseignement public en France. Rouen, in-8, 16 p.

GAINET (l'abbé). — Les questions préliminaires de la loi sur l'enseignement public. Reims, in-8, 112 p.

ID. — Réponse à M. Blockhead, auteur du Poison. Reims, in-8, 8 p.

GAUSSENS (l'abbé), aumônier de l'institution des sourdes-muettes de Bordeaux. — Étude sur les sourds-muets. Bordeaux. in-8, 40 p.

GERMAIN (madame). — Traité sur l'instruction. Ecrire pour se souvenir. Bordeaux, in-18, 46 p.

GOUDET. — De l'instruction obligatoire possible, au point de vue de la campagne. Marseille, in-12, 24 p.

GUÉRIN (L.) — Cours normal d'enseignement élémentaire. Paris, in-16, 64 p. (Nouvelle édit.)

HAMEL (Ern.). — Lettre sur l'instruction primaire et les instituteurs. Amiens, in-18, 24 p.

HAMELIN (l'abbé F.). — Essai sur la vie et les ouvrages d'Alcuin. Gr. in-8.

HIPPEAU. — L'instruction publique en Allemagne. Salles d'asile, *Kindergarten*, écoles primaires, *Realschulen*, etc. Paris, in-12, 446 p.

HOUDOY. — L'instruction gratuite et obligatoire depuis le XVIe siècle. Lille, in-8, 52 p.

Extrait des *Mémoires de la Société des Sciences*, etc., de Lille.

HOURY (Félicie). — L'éducation selon l'esprit du christianisme. In-12.

ISSAURAT. — Il y a fagot et fagot; à propos de l'instruction gratuite et obligatoire. Paris, in-8, 64 p.

JULHIN (Victor), instituteur, et BRÆUNIG-DAMERON. — L'éducation nationale. Bulletin des écoles. Première année. Paris, 3 v. in-12, 210 p.

Publié de 1873 à 1875.

LABOULAYE (Ed.). — De l'importance de l'éducation dans une république (conférence sur Horace Mann). Paris, in-8, 82 p.

LAPRADE (DE). — L'éducation libérale, l'hygiène, la morale, les études. Paris, in-12, 364 p.

LEBOURGEOIS (H.), ancien inspecteur de l'Université. — Examen du brevet de capacité pour l'enseignement primaire : législation, lois, décrets, etc. Versailles, in-12, 327 p.

LEFÈVRE. — L'union par l'instruction et l'éducation. Paris, in-32, 78 p.

ID. — Ce que sont nos écoles. Vouziers, in-32, 104 p.

LELEU (G.). — Notice historique sur les écoles de Semur-en-Auxois. Semur, in-8, 92 p.

LENORMANT. — Essais sur l'instruction publique. Paris, in-12, 416 p.

MADIER-MONTJAU. — Enseignement gratuit et laïque. Valence, in-8, 14 p.

MARCHEGAY. — Plus de latin. Lettre à M. Jules Simon. Paris, in-8, 20 p.

MARESCHAL. — De la religion dans l'éducation de l'enfance et de la jeunesse. Paris, in-8, 46 p.

MARTHA-BECKER. — L'instruction primaire, laïque et obligatoire. Séparation de l'Eglise et de l'Etat, etc. Paris, in-8, 62 p.

MILSANT. — Les études classiques et l'enseignement public. Paris, in-18, 282 p.

MORER. — Projet d'organisation des colléges cantonaux. Paris, in-8, 64 p.

ORDINAIRE. — Tribulations bureaucratiques des instituteurs primaires. Besançon, in-16, 60 p.

PETIT (l'abbé). — Les principes du droit naturel dans la question de l'instruction obligatoire, gratuite et laïque. Tours, in-16, 91 p.

PINET. — L'enseignement primaire en présence de l'enquête agricole. Paris, in-8, VI-520 p.

PLESSIER. — Histoire d'une école gratuite de filles charitables à la Ferté-Gaucher (Seine-et-Marne). Paris-Meaux, in-8, 36 p.

RENDU (Eug.). — L'instruction primaire devant l'Assemblée nationale. Paris, in-8, 90 p.

REYNTJENS. — Le parti clérical et l'enseignement public. Paris, in-18.

ROBIÈRE. — De l'instruction en Allemagne et en Angleterre (discours). Paris, in-8, 16 p.

SALLARD. — De l'instruction militaire obligatoire dans les écoles primaires. Paris, in-8, 100 p.

SENGLER (le P.). — Le coup d'Etat, dans l'enseignement secondaire, de M. Jules Simon. Lille, in-8, 46 p.

SÉRURIER. — L'instruction primaire dans la région des Pyrénées occidentales, spécialement en Béarn (1385-1789). Pau, in-8.
SIMON (Jules). — L'instruction gratuite et obligatoire. Paris, in-32, 192 p.
SUBERCAZE. — Simple mot sur la direction donnée à l'instruction des filles dans les écoles publiques. Romorantin, in-8, 16 p.
TRULLARD. — Enseignement libre. Logique universitaire. Dijon, in-8, 108 p.
VALAT, ancien recteur de l'Université. — Des méthodes en général et de la méthode intuitive en particulier dans l'enseignement des sourds-muets. Bordeaux, in-8, 56 p.
WEILL (Alfred). — Des langues vivantes et de leur enseignement. Paris, in-8, 36 p.
ANONYME. — Examen critique du projet de loi présenté à l'Assemblée nationale par la commission de l'instruction primaire. Sentiments des instituteurs. Paris, in-16, 128 p.

Extrait du *Manuel de l'instruction primaire*.

— Un mot sur l'école laïque obligatoire. Grenoble, in-18, 220 p.
— Notice sur les écoles normales du canton de Vaud. Lausanne, in-8, 74 p.
— Actes épiscopaux relatifs à la question de l'éducation, publiés par les soins de la Société générale d'éducation et d'enseignement. Paris, in-8, 251 p.
— Plan d'étude des écoles primaires, programmes d'enseignement, organisation des études. Répartition trimestrielle des matières d'études, emploi du temps. Paris, in-18, 36 p.
— Programme normal d'enseignement pour les écoles primaires allemandes de l'Alsace-Lorraine, traduit de l'allemand. Paris, in-18 jésus, 96 p.
— Question des livres scolaires. Historique, législation. Paris, in-8, VIII-74 p.

1874

AUBENNE (A.). — Carnet de l'inspecteur primaire, à l'usage de toutes les personnes préposées à la surveillance des établissements d'instruction primaire. Alger, in-18, 187 p. et tableaux.
BANNACHE (R.-P.). — Le collége de Juilly, son enseignement et ses souvenirs. Paris, in-8, 50 p.
BARRET. — Une question d'ordre public. L'instruction obligatoire. Saint-Etienne, in-8, 16 p.
BAUDRILLART (Henri). — La famille et l'éducation en France. Paris, in-12, 430 p.
BONDIVENNE (L.). — L'éducation de la femme. In-8.
BONNELLE. — Le conseil municipal du Palais et l'enseignement congréganiste. Nantes, in-12, 27 p.
BRAUN (Th.). — Manuel de pédagogie et de méthodologie à l'usage des élèves des écoles normales. Liége, in-12, 556 p. Cinquième édition.
BRESSON (Eugène). — L'archevêque de Toulouse et l'enseignement laïque. Toulouse, in-12, 35 p.
BROUARD (E.) et DEFODON (C.). — Inspection des écoles primaires. Paris, in-18, 218 p.
CHABERT (E.-A.). — Guide pratique de l'instituteur et de l'institutrice ou le livre du maître. Avignon, in-12, 2 v. de 474 p.
COMPAGNY. — La vie champêtre, 6e partie de l'école nationale. 1 v. in-12, 136 p.
CONSTANT et ROYER (DE). — Conférence Tocqueville. Projet de loi sur l'instruction primaire. Paris, in-8, 40 p.
COURAJOD (L.). — Histoire de l'enseignement du dessin au XVIIIe siècle : l'école royale des élèves protégés, suivie de documents sur l'école gratuite de dessin fondée par Bachelier. Paris, Dumoulin, 8°, 264 p.
DELBOY. — De la gratuité des écoles primaires au point de vue administratif. Bordeaux, in-8, 16 p.
DEPAU, chef d'institution. — Nouveau système d'émulation et de discipline. Livret de travail. Paris, in-16, 32 p.
DIERCKX (J.). — Recueil de pensées pédagogiques, dédié aux instituteurs et professeurs belges. Bruxelles, in-18, 320 p.
DOYOTTE (l'abbé). — Cours d'adultes. Nancy, in-18, 69 p.
DUMAY. — L'Eglise et l'instruction. Paris, in-12, 34 p.
DUPAIGNE. — La part des sciences dans l'enseignement classique. Paris, in-12, 36 p.
DUPASQUIER (Dr). — La vie en famille, journal d'éducation, d'instruction et de récréation. Lyon.
ESCOFFIER (Em.). — La régénération de la France par l'instruction et l'éducation républicaines. Douai, in-8, 94 p.
FAYET. — Comment les cléricaux fondent des écoles, comment les autres les détruisent. Châteauroux, in-8.
ID. — Influence du paganisme sur l'éducation. Bourges, in-8, 36 p.
ID. — Des hautes œuvres de la Révolution en matière d'enseignement. Paris, in-8, 60 p.
FRANCOLIN. — L'*Education*, journal. In-8.

N'a eu qu'un numéro.

GELSS. — L'Université et les maîtres d'étude. Paris, in-8, 30 p.
GIRARD (Ernest). — L'instruction primaire dans le Jura. Lons-le-Saunier, in-8, 152 p.
GRÉARD. — La législation de l'instruction primaire en France, depuis 1789 jusqu'à nos jours. Paris, 3 v. in-8, 2306 p.
ID. — Organisation pédagogique des écoles publiques du département de la Seine, cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur, division mensuelle, matières de l'enseignement. Paris, 36 p.
GUILLARD. — De la part qui reste aux parents dans la direction des enfants confiés à l'éducation publique. Valence, in-8, 20 p.
GUIMPS (le baron DE). — Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre. In-8, 548 p.
HIPPEAU. — L'instruction publique en Italie. Paris, in-12, XXIII-422 p.
HUGENTOBLER (J.). — Quelques mots sur la méthode d'articulation dans l'enseignement des sourds-muets. Lyon, in-8, 22 p.
JASPAR (l'abbé). — Entretien familier sur l'instruction primaire gratuite, obligatoire et laïque. Lille, in-8, 20 p.
JEUDY (R.). — L'éducation dans Rabelais et dans Montaigne. In-18.
JONJON (l'abbé Polydore), chef d'institution. — Quelques mots sur la circulaire de M. J. Simon concernant l'instruction secondaire, et sur une lettre de M. Cuvillier-Fleury. Marseille, in-8, 142 p.
JUNCA (J.-J.). — Idées générales sur l'enseignement professionnel. Paris, in-8, 40 p.
KUMMER (Dr J.-J.). — Histoire de l'instruction publique dans le canton de Berne. Berne, in-8°, 212 p.
LABOULAYE (Ed.) et FARÉ (H.). — Société Franklin. Bibliothèques populaires et bibliothèques de l'armée. Paris, in-8, 76 p.
LAGOUT. — Panorama de l'enseignement primaire. Le prompt savoir. Paris, in-8, 32 p.
LANTOINE. — Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVIIe siècle. Paris, in-8, 106 p.
LAVIGNE et JACQUEMART. — La question de l'enseignement des jeunes filles en France. Charleville et Paris, in-8, 20 p.
MAGNAT, directeur de l'institution des sourds-muets à Genève. — Cours d'articulation. Enseignement de la parole articulée aux sourds-muets. Paris, in-18 jésus, VI-228 p.
MAGNE (J.-H.). — Organisation de l'enseignement professionnel. Paris, in-18, 142 p.

MAGUIN. — De l'éducation et de l'instruction publique. Discours prononcé le 11 mai 1873 à l'académie de Metz. Nancy, in-8, 42 p.

MARÈS. — De l'utilité d'une institution scientifique en Algérie. Alger, in-4, 14 p.

MAURICE. — Réponse à M. l'abbé Gainet (sur ses questions préliminaires de la loi sur l'enseignement). Reims, in-8, 32 p.

MELLIER. — De la lecture. Discours prononcé à une distribution de prix. Lyon, in-8, 40 p.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Statistique de l'instruction primaire en 1872. Paris, imprimerie nationale, in-4, 100 p.

Quelques exemplaires ont été tirés, mais l'ouvrage n'a pas été publié.

MONTESQUIOU (DE). — Rapport au nom de la commission chargée d examiner la question des livres scolaires sous le régime de la loi du 18 mars 1873. Paris, in-8, 16 p.

PALLU. — Projet d'une école d'enseignement général, à fonder au Vésinet, d'après les nouveaux principes expérimentés en France et à l'étranger. Saint-Germain, in-4, 32 p.

PARADIS. — L'enseignement congréganiste et ses conséquences funestes. Paris, in-16, 16 p.

PELLISSIER. —. La gymnastique de l'esprit (méthode maternelle). Paris, 1re et 2e partie, in-8, 173 p.

PITRE. — Instruction populaire. Les maires et M. de Goulard. Nantes, in-8, XXIV-32 p.

QUANTIN (Max.). — Histoire de l'instruction primaire avant 1789 dans les pays formant le département de l'Yonne. Auxerre, in-8, 146 p.

RAVELET (Armand). — Histoire du vénérable Jean-Baptiste de la Salle. Paris, in-8.

REDON (Th.). — De l'instruction primaire obligatoire, gratuite et laïque. Paris, in-12, 36 p.

RIANT (le docteur A.). — Histoire de l'union scolaire de l'arrondissement de Sceaux. Paris, in-12, 144 p.

Sujet traité au cours d'adultes de Sceaux.

ID. — Hygiène scolaire. Influence de l'école sur la santé des enfants. Paris, in-12, 254 p.

ROBERT (Ch.). — Ecole ou prison, conférence. Paris, in-18, 98 p.

THÉOBALD, ancien professeur de l'école des sourds-muets. — De l'enseignement des sourds-muets par la parole. Mémoire présenté à l'Académie nationale de Savoie. Moutiers, in-8, 22 p.

TISSOT. — Le catholicisme et l'instruction publique. Paris, in-18, XXIV-432 p.

VINCENT (F.), directeur de l'école normale de Bourg. — Recueil de rédactions pour les écoles rurales. Bourg, in-12, 128 p.

ANONYME. — Discours prononcés à l'ouverture des cours de l'école libre des hautes études. Paris, in-8, XXXIII-96 p.

— Travaux de la conférence Tocqueville pendant l'année 1873. Paris, in-8, 538 p.

— L'école dans l'Alsace-Lorraine sous l'administration allemande. Paris, in-18, 36 p.

— L'école nationale ou l'éducation progressive du foyer. Paris, in-12, en plusieurs parties, 700 p.

— Question des livres scolaires. Observations présentées au ministère de l'instruction publique par le syndicat de la librairie. Paris, in-8, 14 p.

— Sur l'instruction obligatoire et sur les études supérieures. Paris, in-8, 14 p.

1875

ALLAIN [E.]. — L'instruction primaire en France avant 1789, d'après les travaux récents. Paris, in-8, 44 p.

BABEAU (Alb.). — L'instruction primaire dans les campagnes avant 1789, d'après des documents tirés des archives communales et départementales de l'Aube. Troyes, in-8, 86 p.

Extrait de l'*Annuaire de l'Aube*, année 1876.

BACOT (David). — Notes sur l'instruction primaire en Hollande. L'école neutre. Paris, in-8, 48 p.

BELLÉE. — Recherches sur l'instruction primaire dans la Sarthe avant et pendant la Révolution. Le Mans, in-18, 298 p.

BELOMBRE. — Observations pédagogiques sur l'enseignement de l'écriture dans les écoles primaires. Aix, in-8, 40 p.

BERGER (M.), BROUARD, DEFODON, DEMKÈS et DEVIC. — Manuel d'examen pour le brevet de capacité d'enseignement primaire. Paris, in-16, 546 p.

BERGER, BROUARD, DEFODON et DEMKÈS. — Manuel d'examen pour le volontariat d'un an. Paris, in-16, 520 p.

CHASTANET (A.). — L'éducation des générations nouvelles au point de vue du relèvement de la France. Périgueux, in-8, 12 p.

CHATEAU (L.), directeur de l'école professionnelle d'Ivry. —. Exposé du système d'enseignement géométrique élémentaire. Paris, in-8, 8 p.

CHEVREUSE (Dr A.). — Conseils aux enfants sur leur conduite envers les animaux, services que ceux-ci nous rendent, etc., etc. Epinal, in-8, 60 p.

CLAUDE (Alph.). — De l'utilité de l'enseignement agricole. Toul, in-8, 16 p.

COLOMBAT, professeur à l'institution nationale des sourds-muets. — Méthode rationnelle d'articulation à l'usage des institutions de sourds-muets. Paris, in-8, VI 98 p.

COUDEREAU (C.-A.). — Projet d'une fondation municipale pour l'élevage normal de la première enfance, etc. Paris, in-8, 52 p. et plans.

COURS (DE), inspecteur général. — Rapport sur la situation de l'enseignement, présenté à M. le ministre de l'instruction publique. Toulouse, in-8, 224 p.

COUSIN (H.). — Méthode de Blanchet. Enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires. Résumé des conférences faites aux instituteurs du Jura, etc. Lons-le-Saulnier, in-12, 56 p. 3e partie.

DAJAN (F.). — Réforme de l'enseignement secondaire spécial. Montpellier, in-8, 60 p.

DARU (le baron Ch.) et BOURNAT (Victor). — Adoption, éducation et correction des enfants pauvres, abandonnés, orphelins et vicieux. Paris, in-8, 624 p.

DIERCKX (J.). — Manuel élémentaire de pédagogie pratique. Namur, in-8, 110 p.

DROHOJOWSKA (madame la comtesse). — Qualités et défauts des jeunes filles. Paris, in-12, XX-268 p.

DUPASQUIER (le Dr C.). — Le livre de l'adolescent. Éducation pratique des jeunes gens en vue d'en faire des hommes. Lyon, in-12, 144 p.

DUCURTYL. — L'enseignement religieux dans les écoles primaires. Rapport sur le programme des écoles municipales de Lyon en 1871, présenté à la Société d'éducation par une Commission composée de MM. Ducurtyl et autres. Lyon, in-8, 42 p.

EZERVILLE (l'abbé). — Réponse aux objections les plus répandues contre l'enseignement des frères et des religieuses. Paris, in-18, 72 p. (9e édit.).

FAYET. — Les écoles de Bourgogne sous l'ancien régime. Langres, in-8.

GAMOT (F.). — L'enseignement de la morale dans les écoles primaires. Question pédagogique donnée au concours. Paris, Grasse, in-8, 8 p.

GAUDARD (Ch.), directeur de l'école normale de Courbevoie. — De l'enseignement religieux dans les écoles. Paris, in-16, 44 p.

GIRRON, supérieur du petit séminaire du Rondeau,

Grenoble. — La part de la famille dans l'éducation. Discours prononcé à la distribution des prix le 4 août 1874. Grenoble, in-8, 15 p.

GOMBERVAUX. — Education, le condisciple. Discours prononcé à la distribution des prix du petit séminaire de Pont-à-Mousson, le 4 août 1874. Nancy, 22 p.

GUCHET (J.). — Principes raisonnés de la méthode intellectuelle appliquée à l'éducation maternelle, à l'enseignement scolaire. Paris, in-18, 270 p.

GUYOT. — La vie et le langage enseignés l'un par l'autre. Bar-sur-Seine, 2 v. in-8, 32 p.

HAUMONT. — Les frères des écoles chrétiennes. Paris, in-12, 32 p.

HENRION (Vict.), inspecteur de l'enseignement primaire. — Les sciences des enfants. Paris, in-12, 116 p. avec figures.

HERVAS Y PANDURO. — Historique de l'art d'apprendre aux sourds-muets la langue écrite et la langue parlée. Traduit de l'espagnol et annoté par A. Valade-Gabel, de l'institution nationale des sourds-muets. Paris, in-8, VI-61 p.

HIPPEAU (Eugénie). — Mères et nourrices; organisation des sociétés protectrices de l'enfance. Paris, in-18, 144 p.

Extrait du *Journal des jeunes Mères.*

JUNCA (J.-Joseph), ancien professeur. — Matériel et mobilier des écoles. Etude comparative et critique des divers aménagements. Paris, in-16, 39 p.

JUSSIEU (DE). — Histoire de l'instruction primaire en Savoie. Chambéry, in-8, 268 p.

Extrait des *Mémoires de l'Académie de Savoie*, 3e série, t. IV.

LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT (BELGE). — L'Ecole modèle, discours d'inauguration de MM. Jottrand et Tempels. Bruxelles, 8°, 28 p.

LOISEAU (Arthur). — Histoire des progrès de la grammaire en France, depuis l'époque de la Renaissance jusqu'à nos jours. Paris, in-8.

MAGGIOLO. — Pièces d'archives et documents inédits pour servir à l'histoire de l'instruction publique en Lorraine (1789-1802). Paris, in-8, 30 p.

MAISONVILLE. — Les hommes utiles et les écoles professionnelles. Grenoble, in-12, 32 p.

MALAPERT (F.). — De l'enseignement de l'histoire en France. Paris, in-12, 100 p.

MANGEONJEAN. — Les écoles primaires avant la Révolution de 1789, dans la région des Vosges. Épinal, in-8, 68 p.

MANTOULET. — Essais sur le passé, le présent et l'avenir des instituteurs primaires, etc. Lille, in-8, 134 p.

MICHEL (Jules). — De l'organisation de cours élémentaires d'économie politique. Lyon, in-8, 16 p.

MOUGEOL. — L'école en Orient. Paris, in-8, XVI-114 p.

PHILASTRE (Mme). — La caisse des écoles. Paris, in-8, 4 p.

PICHOT (Léon), ancien inspecteur des écoles. — Les feuilles d'écoles, poésie, maximes, 1re série. Châteauroux, in-4.

POULIKOWSKI. — Desideratum d'un cours de géographie. Paris, in-8, 62 p.

ROBIOU. — Les classes populaires en France pendant le Moyen-Age. Paris, in-8, 44 p.

SALICIS (G.). — Enseignement primaire et apprentissage. Paris.

SORIEUL (A.). — Mémoire sur la manière d'expliquer les auteurs français dans les classes de grammaire. Alençon, in-8, 14 p.

VADON (le R. P. H.). — La régénération de la France par la liberté de l'enseignement chrétien. Saint Etienne-Paris, in-8, 48 p.

VALADE-GABEL, directeur honoraire de l'institution nationale de Bordeaux. — De la situation des écoles de sourds-muets non subventionnées par l'État (1868). Bordeaux, in-8, 64 p. et 2 tableaux.

ANONYME. — Discours sur l'éducation, prononcé aux distributions de prix de l'école libre Saint-Bertin, par le supérieur. L'école et la famille. La première éducation. Chalons-sur-Marne, in-8, 24 p.

— Patronage des institutrices de la campagne. Paris, in-8, 8 p.

— Notes sur l'enseignement secondaire en Allemagne. Lycée de Strasbourg. Vesoul, in-8, 48 p.

— Du retour aux vieilles études. Grenoble, in-8, 24 p.

1876

ALLAIN (E.). — L'instruction primaire avant la Révolution. Paris, in-32, 124 p.

BARADAT (Z.). — Lettre à une mère de famille, ou exposition des méthodes maternelles de lecture et d'écriture. Dax, in-8, 66 p.

BARBASTE. — Vues sur l'enseignement supérieur, ou plan d'étude sur la science de l'homme. Paris, in-12, XII-378 p.

BAUTAIN (l'abbé L.-E.). — De l'éducation publique en France au XIXe siècle. Paris, in-8, VIII-326 p.

BELLÉE. — Recherches sur l'instruction publique dans le département de la Seine, avant et pendant la Révolution. Le Mans, in-18, 298 p.

BERLIOUX (l'abbé). — Discours en faveur des écoles d'Orient. Grenoble, in-8, 22 p.

BONDIVENNE (Louis). — Etudes critiques sur l'enseignement public. Paris, in-8.

BOUISSON. — De la direction du travail dans l'enseignement des lycées. Nîmes, in-8, 16 p.

BOURBON (G.). — La licence d'enseigner et le rôle de l'écolâtre au Moyen-Age. Paris, in-8, 44 p.

BOURRIÉ (L.). — De la lecture considérée comme exercice de classe. Montpellier, in-8, 14 p.

BRODIER. — Étude statistique sur l'instruction primaire en Europe, en France, et notamment dans le département de l'Yonne. Auxerre, in-4, VIII-26 p.

BUISSON. — Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873. Paris, in-8, VI-352 p.

CATEL (l'abbé). — De la famille dans l'éducation. Beauvais, in-8, 8 p.

Discours prononcé au petit séminaire de Saint-Lucien.

CHARVAZ (Mgr), archevêque de Gênes. — Plan d'étude des princes de Savoie-Carignan. Paris, in-8, 50 p.

CHAUVEAU [(P.-J.-O.)]. — L'instruction publique au Canada. Précis historique et statistique. Québec, in-8, 380 p.

CHEVALIER (l'abbé). — Les droits du curé sur les écoles. Bourges et Paris, in-18, 24 p.

CLAIR (R. P.). — Que devons-nous à l'Église et à la Révolution en fait d'éducation publique, spécialement dans le Maine et les provinces voisines. Le Mans, in-8, 46 p.

Discours prononcé à la distribution des prix du collége Notre-Dame de Sainte-Croix.

CLIGNY (N.-L.) — De l'éducation dans l'école. Châlons-sur-Saône, in-8, 32 p.

Mémoire tendant à préciser ce que peut et doit faire l'instituteur primaire pour l'éducation de ses élèves, et à indiquer par quels moyens il accomplira mieux cette partie de sa tâche.

COMPAYRÉ (G.). — Des idées de Rabelais en matière d'éducation. Toulouse, in-8, 24 p.

COQ (Paul), maître de conférences à l'école Turgot. — Éducation et instruction. Paris, in-8, 15 p.

Extrait de la *Réforme économique.*

COUSIN (H.), instituteur à Orgelet. — Enseigne-

ment des sourds-muets dans les écoles primaires. Lons-le-Saulnier, 2 v. in-12, 498 p.

Résumé des conférences faites aux instituteurs du Jura. (Deuxième partie : Exercices de langage.)

COUTELAS (F.-C.), ancien instituteur. — Méthode et plan d'enseignement primaire. Meaux, in-4, 24 p.

DEBIDOUR. — Des avantages de l'éducation commune. Angers, in-8, 15 p.

Discours prononcé à la distribution des prix du lycée d'Angers, le 9 août 1875.

DELVAILLE (docteur G.). — Les écoles de la compagnie des chemins de fer du Midi à Morcenx. Bayonne, in-8, 22 p.

DESPREZ (C.). — Bulletin de l'instruction primaire pour le département de la Haute-Marne (1868-1876). Chaumont, in-8, 286 p.

DOYOTTE (l'abbé). — Attributions du clergé dans les écoles. Nancy, in-8, 108 p.

4e édition.

ESTAINTOT (R. D'). — L'instruction primaire avant 1789. Rouen, in-8, 30 p.

Conférence au Cercle catholique.
Tiré à 50 exemplaires.

FABRE, proviseur de lycée. — De l'éducation. Montauban, in-8, 18 p.

Discours de remerciement à la Société des Sciences de Tarn-et-Garonne, 5 juin 1873.

FAGES (le R. P.). — De la première éducation. Saint-Brieuc, br. de 24 p.

Discours prononcé à l'école Saint-Charles.

FOULQUES DE VILLARET (mademoiselle). — L'enseignement des lettres et des sciences dans l'Orléanais, depuis les premiers siècles du Christianisme jusqu'à la fondation de l'Université d'Orléans. Orléans, in-8, 144 p.

FRANIATTE (mademoiselle). — Essai sur l'instruction primaire. Paris, in-8, 24 p.

GOIFFON (l'abbé). — De l'instruction publique à Nîmes : le Collége des Arts, les jésuites, les doctrinaires, d'après Ménard et les documents originaux. Nîmes, in-8, 136 p.

HÉBERT-DUPERRON. — De l'instruction primaire dans le département du Calvados pendant l'année 1874. Caen, in-8, 36 p.

Extrait de l'annuaire Normand, année 1875.

HIPPEAU. — L'instruction publique dans les États du Nord : Suède, Norwège, Danemark. Paris, in-12, XXXV-324 p.

JACOULET (E.), inspecteur d'académie. — Situation de l'enseignement primaire dans l'Isère en 1875. Rapport au préfet. Grenoble, 8°, 108 p. et cartes statistiques.

JOURDAIN. — Le collége du cardinal Lemoine. In-8, 44 p.

Mémoires de la Société de l'Histoire de Paris et de l'Ile de France.

LACOMBE (DE). — L'enseignement primaire dans l'armée française. Paris, in-8, 22 p.

Extrait du *Journal des Economistes*, numéro d'avril 1876.

LAMBERT (Er.). — Observations et propositions sur l'instruction primaire. Epinal, in-16, 30 p.

LECOQ DE BOISBAUDRAN (Horace). — Lettres à un jeune professeur; sommaire d'une méthode pour l'enseignement du dessin et de la peinture. Paris, 102 p.

LENIENT (A.), préfet des études à l'Ecole normale d'Auteuil. — Guide des aspirants et des aspirantes aux divers brevets de capacité. Paris, in-18, 402 p.

LEROY (P.). — Réforme de l'enseignement. Lyon, in-18, 20 p.

Nouvelle méthode pour apprendre les langues en peu de temps.

LEVASSEUR. — Rapport sur l'instruction primaire et secondaire à l'Exposition de Vienne en 1873. Paris, in-8, 36 p.

LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT (BELGE). — La sécularisation de l'enseignement. Bruxelles, 8°, 66 p.

ID. — Projet d'organisation de l'enseignement populaire adopté par le Conseil général (séance du 18 juillet 1871). Bruxelles, grand in-8, 144 p.

LOUVEAU. — De l'instruction publique en Prusse. Lyon, in-8, 80 p.

MAGGIOLO. — L'instruction publique dans le district de Lunéville (1789-1802). Nancy, in-8; 40 p.

Extrait des mémoires de l'Académie de Stanislas.

MONTERNAULT (Mme). — Nouveau manuel des comités locaux de patronage et les directrices des salles d'asile, contenant les lois, décrets. réglements, etc. Paris, Hachette, in-8, 128 p.

NARJOUX. — Les écoles publiques en France et en Angleterre; construction et installation, etc. Paris, in-8, VIII-344 p.

NICOLAY (Ferdinand), avocat. — L'éducation moralise-t-elle? Abbeville, in-8, 24 p.

Discours prononcé au Cercle catholique du Luxembourg.

PUJOS. — La loi et l'instruction gratuite, laïque, obligatoire. Paris, in-8, 204 p.

RAPET (J.-J.). — Cours d'études des écoles primaires. Paris, in-8, 420 p., plus 112 p. de solutions et un appendice de 36 p. pour l'histoire.

RIDOUX (C.). — L'enseignement primaire en Belgique (rapport snr le congrès des instituteurs belges, l'exposition scolaire de Bruxelles, etc.) Amiens, in-8°, 83 p.

ROGER (le docteur). — De la nécessité de l'instruction. Le Hâvre, in-8, 50 p.

ROUGIER (Michel). — De quelques observations pratiques sur l'instruction primaire. Périgueux, in-8, 32 p.

SKOUSÈS (A.). — L'instruction publique en Grèce. Paris, in-8, 32 p.

Extrait du *Journal des Economistes*.

STREICH et DE GERSTENBERG. — Méthode d'enseignement par l'aspect. Les métiers et leurs outils. Paris, in-4, 31 p. et 24 planches coloriées.

SUBERCAZE (B.), inspecteur de l'instruction primaire. — Encyclopédie de l'enseignement primaire. Cahiers d'un instituteur : recueil de devoirs rédigés conformément au programme officiel de 1871. Paris, in-12, 127 p. — Cahiers d'une institutrice : recueils de devoirs scolaires, etc.

Ces deux ouvrages se divisent en plusieurs séries publiées successivement.

TANGUY (H.-V.). — Nouvelles considérations sur l'enseignement agricole et sur son organisation dans le Finistère et en Basse-Bretagne. Guingamp, in-4, 36 p.

TARNIER (E.-A.), inspecteur de l'instruction primaire. — Les erreurs scolaires recueillies dans les livres, les concours, les examens et le langage ordinaire. Paris, in-12, 130 p.

THÉRON DE MONTAUGÉ. — Nouvelles observations critiques sur le projet de loi concernant l'enseignement élémentaire pratique de l'agriculture. In-8, 16 p.

Journal d'Agriculture pratique et d'Economie rurale, avril 1875.

URBE (l'abbé), supérieur du petit séminaire de la Chartreuse. — De l'éducation intellectuelle sérieuse. Le Puy, in-8, 24 p.

Discours prononcé à la distribution des prix du petit séminaire.

ANONYME. — Leçons de choses. Extrait du mémoire adressé au préfet de la Seine par l'inspecteur général, directeur de l'enseignement primaire de la Seine. Paris, in-8, 16 p.

— Annuaire de l'enseignement libre pour l'année 1876. Paris, in-18.

— Des nouveaux devoirs de la conversation en

France, pour compléter l'éducation primaire. Paris, in-18, 107 p.
— Enseignement primaire. L'éducation du citoyen. Clermont-Ferrand, in-8, 16 p.
— Constitutions et règles du gouvernement de l'institut des frères de l'instruction chrétienne dite de La Mennais. Vannes, in-32, 174 p.

1877

ARRÉAT (Lucien). — Une éducation intellectuelle. Paris, in-18, VI-215 p.
BARTET, instituteur. — La vérité sur l'instruction primaire, dédié aux pères de famille, aux instituteurs et institutrices. Dijon, in-18, 36 p.
BELÈZE (G.). — Dictionnaire d'instruction primaire. Education, enseignement, législation. Paris, in-18, 540 p.
BERT (Paul). — Des conditions du recrutement et du fonctionnement des instituteurs et institutrices primaires. Paris, in-4, 150 p.
BILLON (Mᵉˡˡᵉ). — Entretiens d'une directrice de salle d'asile avec ses enfants. Tableaux explicatifs par Mᵉˡˡᵉ Rousset de Pomaret. Besançon, in-12, 368 p.
BOURBON (G.). — Notice historique sur le collége de Montauban depuis sa fondation jusqu'en 1792. Montauban, in-8, 30 p.
BOURDET. — Principes d'éducation positive, nouvelle édition, avec préface du professeur Ch. Robin. Paris, in-18, XXXVI-278 p.
BUISSON (F.). — Devoirs d'écoliers américains, recueillis à l'Exposition de Philadelphie. Paris, in-18, 497 p.
(Traduction Legrand.)
CARON (Ernest), instituteur laïque. — La famille et l'école. 2ᵉ édition augmentée. Paris, in-18, 67 p.
CHAMBORANT DE PÉRISSAT (A. DE). — Rapport sur l'enseignement, lu le 11 octobre 1876 à l'assemblée générale du bureau diocésain d'Angoulême. Angoulême, in-8, 30 p.
CHAMPAGNY (DE). — L'instruction gratuite, obligatoire et laïque. Abbeville, in-32, 80 p.
CHAUMONT (l'abbé H.). — L'éducation, ses difficultés et son but; ouvrage faisant suite au gouvernement d'une maison chrétienne. Le Puy, in-12, XVI-592 p.
COCHERIS (H.), inspecteur général. — Entretiens sur la langue française, histoire de la grammaire, etc. 4ᵉ édition. Paris, in-16, 398 p.
DELATTRE. — Leçons aux jeunes enfants sur l'utilité des choses. Nouvelle édition revue. Limoges, in-12, 144 p.
DELUNS-MONTAUD, avocat. — De l'utilité de l'instruction. Discours prononcé le 17 août 1876 à la distribution des prix de l'école communale de Marmande. Agen, in-18, 20 p.
DENIS, ancien instituteur aveugle. — La clef des études grammaticales ou le champ de l'imagination, le travail du jugement, les êtres peints dans la pensée et celle-ci représentée par les mots. 2ᵉ édition. Paris, in-12, VII-132 p.
DUCURTYL (L.), conseiller à la Cour d'appel de Lyon. — L'instruction gratuite; rapport présenté en 1876 et 1877, à la société nationale d'éducation de Lyon. Lyon, in-8 de XI-178 p.
DUFRÈNE (l'abbé). — Notre éducation, discours prononcé à la distribution des prix de l'institution de Saint-Cyr et Sainte-Juliette le 1ᵉʳ août 1876. Nevers, in-12, 24 p.
DUPUIS, instituteur à Pugieu. — Méthode d'enseignement à l'usage des enfants. — Pugieu, in-16, 48 p., 4 tableaux in-folio,
EGGER. — Athènes et Paris, ou l'éducation par les musées. (Conférence de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie). Paris, in-18, 26 p.
FAYET (P.). — Les nouveaux apôtres de l'ignorance. Examen de quelques-uns de leurs sinistres projets : Instruction gratuite, instruction obligatoire, instruction laïque. Paris, 84 p.
FREYNET (l'abbé). — L'école laïque, obligatoire Paris, in-8, XV-256 p.
GATTI DE GAMOND (Mᵐᵉ). — Cours d'éducation et d'instruction pour les jeunes filles. 1ʳᵉ année. Introduction Saint-Grimois. Paris, in-12, 34 p.
GAVARD (Alex.). — L'éducation à l'école. Genève, in-16, 152 p.
GOLDAMMER. — Méthode Frœbel. Le jardin d'enfants, etc., traduit de l'allemand par Louis Fournier. Berlin, 2 v. en un, in-8, 313 p.
GOSSOT (E.). — Mademoiselle Sauvan, première inspectrice des écoles de Paris. Paris, in-18, 230 p.
GRÉARD, inspecteur général. — L'instruction primaire à Paris et dans le dép. de la Seine. Mémoire adressé à M. le préfet de la Seine. Paris, in-8, 302 p.
ID. — Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIᵉ siècle jusqu'à nos jours. Rapport sur le concours ouvert dans la section de morale par l'Académie des sciences morales (prix Bordin). Orléans, in-8, 44 p.
GUILLARD (A.-L.-V.), chef d'institution. — De l'esprit de l'éducation en vigueur dans l'institution du Verbe-Incarné. Discours prononcé à la distribution des prix, 3 août 1876. Lyon, in-8, 16 p.
HENRION. — Le monde des jeunes filles. Paris, 212 p.
LABOULAYE (Edouard). — Les méthodes d'enseignement, conférence faite à la Société des instituteurs et institutrices du dép. de la Seine. Paris, in-12, 30 p.
LACROIX (P.). — Sciences et lettres au moyen âge et à l'époque de la Renaissance (chapitres sur les universités, colléges, écoles, etc.). Paris, Didot, in-4, 612 p.
LEGOUVÉ (E.). — L'art de la lecture. Paris, in-18, 172 p.
LUCAS. — L'éducation par l'instruction, étude morale et philosophique sur l'enseignement primaire, etc. Saint-Brieuc, in-8, 24 p.
MESSIN (Jules), instituteur primaire. — Les lectures quotidiennes de l'école et la famille. Recueil de morceaux choisis à l'usage des cours moyens et supérieurs. Ouvrage précédé d'un entretien sur la lecture à haute voix par M. Anqueton, inspecteur d'Académie, Paris, in-18, 478 p.
MONTHAYE (F.-A.). — Code méthodique de l'instruction primaire en France. Paris, in-8.
ID. — L'instruction populaire en Europe et aux États-Unis d'Amérique. Tournay, 2 v. grand in-8, 866 p.
ORGEVAL-DUBOUCHET (Mᵐᵉ). — Cours d'histoire moderne pour la jeunesse. Bourg, in-8, VII-334 p.
PIDOUX (H.), officier d'académie. — Instructions d'un instituteur à ses élèves sur l'histoire de France et la géographie. Livre de lecture courante, à l'usage des écoles primaires. Mirecourt, in-12, VIII-244 p.
QUANTIN (Max.). — Histoire de l'enseignement secondaire et supérieur dans les pays du département de l'Yonne avant 1790. Auxerre, in-8. 121 p.
Extrait de l'*Annuaire de l'Yonne* pour 1877.
RIANT, docteur. — Hygiène de l'éducation dans les pensionnats.
ROBIN (Ch.). — Des rapports de l'éducation avec l'instruction. Versailles, in-8, 98 p.
ID. — L'instruction et l'éducation. Paris, in-18, XXIII-336 p.
ROUSSELOT (Paul). — L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire. Paris, 122 p.
ID. — Leçons de choses et lectures à l'usage des écoles primaires. Abbeville-Paris, in-12.
SIRODOT. — Enseignement populaire de la faculté

des sciences de Rennes. Cours du soir. Rennes, in-4, 75 p., 1er fascicule.

SPENCER (Herbert). — De l'éducation intellectuelle, morale et physique (traduit de l'anglais). Paris, G. Baillière, in-8.

THUVIEN (Mme). — L'Abeille institutrice ou conseils d'une excellente mère. Melun, in-16, 8 p.

THÉRY. — Simples lectures pour les écoles, causeries de famille. 2e édit. Paris, in-18, 324 p.

THIOLAT (A.), ancien maître de pension. — Instruction primaire. Méthode complète d'émulation et de discipline à l'usage de tous les établissements scolaires. Nouvelle édit. Montluçon, in-8, 16 p.

TRAPENARD, de Gannat (le Dr Gilbert). — Etudes d'hygiène des écoles, éclairage de jour et mobilier. Gannat, in-8, 36 p. et 1 plan.

ANONYME. — Exposition de géographie et de travaux scolaires à Belfort. Belfort, in-8, 117 p.

— Pensées d'un instituteur sur un point de l'instruction primaire. Bordeaux, in-8, 12 p.

— Spelling Books (les) ou moyen de faire progresser l'instruction publique. Paris, in-8, 16 p.

1878 (1er semestre).

BAGGE. — Tables statistiques des divers pays de l'univers pour l'année 1878. Paris, in-8, 84 p.

Renseignements sommaires, mais précis et exacts, sur l'état de l'instruction publique dans tous les pays.

BÉNARD (Léon). — L'art de lire et d'écouter ou l'éducation littéraire. Paris, Picard, 2 v. in-18, 812 p.

BUISSON, BERGER, LAPORTE, OLAGNIER, VALENS et RAUBER. — L'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie. Paris, 1 v. gr. in-8, 680 p.

(Rapport au ministre de l'instruction publique.)

[COMMISSION DES ÉCOLES DE LIÉGE]. — Ecoles primaires de la ville de Liége. Liége, 8°, 50 p.

GARNIER-GENTILHOMME (Mme). — Cours complet d'enseignement à l'usage des maisons d'éducation et des mères de famille. 3 vol. formant les trois années du cours. Paris, Belin, in-8 692 p.

HIPPEAU. — L'instruction publique en Russie. Paris, in-18.

KAHN (Zadoc). — Sermons et allocutions adressés à la jeunesse israélite. Paris, in-18, 203 p.

LEY (F.), instituteur à Schaerbeck (Belgique). — De l'enseignement de la grammaire dans les écoles primaires. Paris, Ghio.

MAGGIOLO. — Du droit public et de la législation des petites écoles de 1789 à 1808. Nancy, in-8.

MANIER (J.). — Progrès de l'instruction en France, carte figurative du nombre de conscrits illettrés de 1832 à 1873. Paris.

RESBECQ (comte Fontaine DE). — Histoire de l'enseignement primaire avant 1789 dans les communes qui ont formé le département du Nord. Paris, Champion, in-8, 424 p.

ANONYME. — Mémoire annexé à la demande de la Société des instituteurs et des institutrices de la Seine, à l'effet d'être reconnue établissement d'utilité publique. Paris, in-8, 8 p.

RÉPERTOIRE ALPHABÉTIQUE DES NOMS D'AUTEURS

ABAUZIT (T.), 1831.
ABRIA, 1855.
ADAM, 1870.
ADAM (Nicolas), 1787.
A. D. L. R., 1845.
AENEAS (SYLVIUS), XVIe siècle.
AFFRE (l'abbé), 1826.
AGATHON (Frère), 1785, 1826.
AGUESSEAU (H. F. d'), chancelier, 1756.
A. J. B., 1826.
ALBANE (A. P. d'), 1831.
ALHOY, 1800.
ALPHONSE (Joseph), 1814.
ALLAIN (E.), 1875, 1876.
ALLARD, 1849.
AMBROGI, 1867.
AMIEL, 1868.
AMONDIEU, 1829.
AMOROS, 1815, 1819, 1820, 1826.
AMORY, 1850.
AMYOT, 1856, 1858.
ANGEY (Antonin), 1828.
ANDRÉ, 1798.
ANDRÉ (Joachim), 1814.
ANDRÉ (H.), 1873.
ANDRÉ (Paul), 1866.
ANDRIEUX, 1849.
ANGE (P...), 1815.
ANOT (Aug.), 1836.
ANTONIANO (cardinal Silvio), 1584.
APPERT (B.), 1821, 1822, 1824.
ARBOGAST (L.-F.-A.), 1792.
ARCHINARD (Ch.), 1870.
ARGONNE (D. Bonaventure D'), 1691.
ARMAGNAC, 1870.
ARNAULD, 1780.
ARNAUD, 1872.
ARNOULD (J.-B.), 1848.
ARRÉAT (Lucien), 1877.
A. S., 1808
ASSEMBLÉE CONSTITUANTE, 1791.
ASSÉNAT, 1870.
ASSIGNY (D'), 1818.
AUBENNE (A.), 1874.
AUBERT (F.-J.-P.), 1792.
AUBERT (L.), 1872.
AUBIÈRE (d'), député, 1821.
AUDE (l'abbé), 1821.
AUDEBERT (Mme), 1868.
AUGER, 1775, 1789, 1791.
AUGIER-FAVAS, 1812.
AUDLEY, 1864.
AULTEROCHE (D'), 1847.
AUTHIER-SAINT-SAUVEUR (D'), 1832.
AUTRAND, 1829.
AYER, 1870.
AYMONIER, 1873.
B... (le marquis de), 1816.
BACHELLERY (Joséphine), 1848.
BACHELIER, 1766, 1774.
BADER, 1856.
BADER (Mlle), 1871.
BADIN (E.), 1848.
BAGGE, 1878.
BACOT (David), 1875.
BAILLOT DE SAINTE-MARTHE, 1822.
BAILLEL et VIVIEN, 1829.
BAILLOT (D.), 1819.
BAILLY, 1775.
BALLEXSERD (Jacques), 1762.
BALLY, 1819.
BALME-FRÉZOL (l'abbé), 1858.
BANCAL, 1792.
BANNACHE (R.-P.), 1874.
BARAILON (J.-F.), 1794.
BARAS (Marie-Marc-Antoine), 1793
BARADAT, 1876.
BARBANÇOIS (le marquis de), 1816.
BARBASTE, 1876.
BARBÉ-MARBOIS, 1796.
BARDIN, de l'École polytechnique, 1855.
BARBEAU (Alb.), 1875.
BARNI, 1873.
BARRAU, 1807.
BARRAU (Caroline de), 1870.
BARRAU (Th.-H.), 1840, 1841, 1852, 1853, 1857.
BARRAU (J.), 1838.
BARRÉ (le P.), 1685.
BARÈRE (B.), 1794.
BARRET, 1799.
BARRET, 1874.
BARRUEL (Étienne), 1791.
BARTET, instituteur, 1877.
BARTHÉLEMY, 1829.
BASEDOW, 1774, 1777, 1785.
BASSET, 1808, 1816, 1828.
BASSANVILLE (la comtesse de), 1861.
BASTIDE (Jules), 1847.
BATTAULT (H.), 1873.
BAUDOIN, 1829.
BAUDOIN, 1867, 1868.
BAUDRILLART, 1867, 1873, 1874.
BAUDRY (F.), 1872.
BAUMES, 1814.
BAUTAIN (l'abbé), 1876.
BEAU (Th.), 1855.
BEAUPRÉ (de), 1869.
BEAUREPAIRE (Ch. de), 1863, 1872.
BÉBIAN (A.), 1817, 1820, 1827.
BELANGER, 1871.
BELÈZE (G.), 1877.
BELIN, 1866, 1867.
BELOMBRE, 1875.
BELLÉE, 1875.
BELLEGARDE (l'abbé de), 1713.
BELLERUS (Jean), 1555.
BELLOC (Mme L. Swanton), 1821, 1828.

Belloc et de Montgolfier (mesdames), 1857.
Belmont (B.-J.), 1873.
Benaben (J.-M.), 1817.
Benard, 1878.
Benoist, 1831.
Benoit (mademoiselle E.), 1853.
Bérard, 1870.
Bérel-Desforges, 1820.
Bérenger, (L.-P.), 1783.
Berger, Brouard, Defodon, Demkès et Devic, 1875.
Berger, Brouard, Defodon et Demkès, 1875.
Berger-Lointier, 1837.
Berlier, député de la Côte-d'Or, 1793.
Berlioux, 1876.
Berriat-Saint-Prix, 1820.
Bert (Paul), 1877.
Bertrand, 1871.
Bertu, 1830.
Bervanger (Mgr de), 1853.
Bescherelle aîné, 1851.
Béseau (Amable), 1852.
Betzky (trad. en fr. par Clerc), 1777.
Beullac (J.-P.), 1822.
Beugnot (J.-P.), 1853.
Bidou (Ch.), 1803.
Bienvenue, 1819.
Biervliet (madame Van), 1863.
Bignon (Nicolas), 1801.
Bigorie de Laschamps, 1870.
Billault (A.), 1835.
Billiet (Mgr), 1851.
Billon (Mlle), 1877.
Biot (Ed.), 1822, 1845.
Biret, 1816.
Bivort (J.-B.), 1843.
Blaize, 1868.
Blanchard, 1872.
Blanchard (l'abbé J.-B.), 1807.
Blanche (A.), 1850.
Blanchet (le docteur), 1856
Blandet (E.), 1843.
Blin (l'abbé), 1733.
Blockhead, 1873.
Blondin, 1816.
Blontrock (H.), 1872.
Boissel (Léonard), 1791.
Boissy-d'Anglas, 1794.
Bole, 1831.
Bolo, 1849.
Bon, 1858.
Bondivenne (Louis), 1867, 1869, 1870, 1874, 1876.
Bonguyod (Marc-François), 1795.
Boniface, 1824.
Bonnelle, 1874.
Bonnemère, 1873.
Bonnet (A.), 1855, 1858.
Bonneval (de), 1743, 1751.
Bonneville de Marsangy, 1867.
Bonnin, 1825.
Boquillon (Guillaume), dit B. Wilhem), 1800.
Bordelon, 1693.
Bordier (F.), 1870, 1871, 1873.
Borrelly, 1776.
Boudat, 1811.
Bouillon (A.), 1834.
Bouillon (François), 1802.
Bouisson, 1876.
Boullangé (L.), 1842.
Boulay, de la Meurthe, 1840, 1842, 1850, 1852, 1855.
Boulet (J.-E.), 1852.
Bouquier (G.), 1793, 1794.
Bourbon (G.), 1876, 1877.
Bourdet, 1877
Bourdin, 1869.
Bourdon (Léonard), 1788, 1791, 1793.
Bourdonné (C.), 1834.
Bourée, 1872.
Bourgeois, 1859.
Bourgeois (le père), 1873.
Bourgoing (de), 1840.
Bourguin (L.-A.), 1872.
Bournon-Mallarmé (madame), 1754.
Bourrié (L.), 1876.
Bousquet, 1829.
Boussès (Olivier), 1818.
Bouteillier, 1817.
Boutiot (Th.), 1865.
Bouvard (V.), 1867.
Boyer, 1811, 1835.
Br... (E.), 1826.
Brac de Bourdonnel, 1849.
Brahmane (Le) et Aubé (Ph.), 1842.
Braun (Th.), 1854, 1855, 1864, 1870, 1874.
Braydu, Charles Botta et Giraud, 1803.
Bréal (Michel), 1872.
Bresson (E.), 1874.
Briquet (Marc), 1863.
Broc, 1811, 1833.
Brodier, 1876.
Broé (Jean), 1530.
Broeck (Van den), 1833.
Broglie (Alb. de), 1841.
Brou (de), 1829.
Brouard et Defodon, 1874.
Brouckère (Ch. de), 1838.
Brougham (H.), 1826.
Brun (J.-B.), 1801, 1822.
Brun (pasteur), 1840.
Brunel (C.), 1870.

Budin, 1849.
Buessard, 1846.
Buisson, Berger, Laporte, Olagnier, Valens et Rauber, 1878.
Buisson (F.), 1869, 1876, 1877.
Bulard, 1796, 1799.
Buls (Ch.), 1872.
Bureau de consultation des arts et métiers, 1794.
Burion, 1868.
Burnier (Fr.), 1822.
Burnier (L.), 1864.
Burtel (madame), 1829.
Bury (de), 1777.
Bussy (Ch. de), 1861.
Butet, 1818.
Cabot, 1857.
Cahour (Arsène), 1852.
Caillard (Mme), 1863, 1865.
Caix de Saint-Aymour, 1866, 1867.
Cajet (Dom J.), 1766.
Calès (Jean-Marie), 1793.
Calvi (Ph. Simon de), 1757.
Camescasse, 1871.
Campagne (E.-M.), 1868, 1869.
Campan (madame), 1823, 1828.
Candolle (de), 1831.
Capinaud, 1804.
Capon, 1868.
Captier (R.-P.), 1872.
Caraccioli (marquis Louis-Antoine), 1759.
Caradeuc de la Chalotais (Louis-René de), 1763.
Carmagnolle (l'abbé), 1860.
Carnot, 1869.
Carnot, Havin et J. Simon, 1867.
Caron (A.), 1866.
Caron (Er.), 1873, 1877.
Carpentier, 1768, 1775.
Carrance et Lobel (de), 1868.
Cart (J.), 1856.
Carton (l'abbé), 1856.
Castelier (du), 1791.
Castera, 1813.
Catel (l'abbé), 1876.
Caubet-Darius (madame), 1863.
Cauvin, 1825.
Cavage (P.), 1797.
Cavailhon, 1782.
Cavalier (Jean L.-D.), 1828.
Cédoz, 1854, 1855.
Cellérier, 1841.
Celliez (Mme de), née de Rossi, 1817.
Cère, 1847, 1849.
Cerise (Dr), 1836, 1842.
Chabert (E.-A.), 1874.
Chabrand (J.-G.-A.-N.), 1817.
Chabrol de Volvic (le comte), 1817.
Chaillou (Toussaint), 1829.
Chalvet (Pierre-Vincent), 1793
Chambeau, 1837.
Chamborant de Périssat, 1877.
Champagne, 1800.
Champagny (de), 1877.
Champeau (le R. P.), 1868.
Chandezon, 1829.
Chapone (Mistress), 1845.
Chappe (L.), 1865.
Chapuis (Julien), 1848.
Chapuys-Montlaville, 1843.
Charaux, 1867.
Charbonneau, 1862.
Chardon (C.-B.), 1834.
Chareau (P.), 1837.
Charles, 1872.
Charmasse (A. de), 1871.
Charpentier (L.), 1838, 1869.
Charpentier (M.), 1869.
Charpy, 1872.
Charvaz (Mgr.), archevêque de Gênes, 1876.
Chas, 1815,
Chastaing, 1820.
Chastanet (A.), 1875.
Chateau (L.), 1875.
Chatel (évêque primat), 1838.
Chatelain (Henri-Abraham), 1766, 1781.
Chaumont (l'abbé H.), 1877.
Chauveau, 1857.
Chauveau (P.-J.-O.), 1876.
Chauvet (E.), 1868.
Chavannes (Alex.-César), 1787.
Chavannes (Daniel-Alex.), 1805. 1813.
Chavée (H.), 1859.
Chêne (André du), 1617.
Chénier (Marie-Joseph), 1793, 1794, 1801.
Chevalier (l'abbé), 1876.
Chevalier (J.), 1834.
Chevignard (T.), 1805.
Chevignard de la Pallue (A.-F.), 1779.
Chevret (J.), 1791, 1792.
Chevreuse (D.-A), 1875.
Chiniac de la Bastide, 1766.

Chompré, 1830.
Choron, 1817.
Chotteau, 1873.
Clair (le père), 1871, 1873, 1876.
Claude (Alph.), 1875.
Clavel (le docteur A.), 1855.
Clavel (S.), 1859.
Clément, 1873.
Clément, député, 1821.
Clément (Félix), 1842.
Clerc, 1818.
Clerc (C.-J.-B.), 1844.
Cligny (N. L.), 1876.
Cloots (Anacharsis), 1793.
Cochery (H.), 1877.
Cochin (J.-D.-M.), 1834.
Cochin (Auguste), 1848.
Codet (Silvain), 1792.
Coignet (madame), 1871.
Colbrant (madame), 1863.
Colletet (Guillaume), 1646.
Collignon (madame), 1873.
Collot (Pierre), 1738.
Colombat, 1875.
Combalusier (François de Paule), 1762.
Combes (Anacharsis), 1832, 1841.
Comité des secours publics, 1794.
Comité d'instruction publique, 1793, 1794.
Commission des écoles de Liége, 1878.
Comparet (S.-A.), 1762, 1770.
Compagny, 1874.
Compayré (G.), 1876.
Condillac, 1755.
Condorcet, 1792, 1793.
Condorcet, Siéyès et Duhamel, 1793
Considérant (Victor), 1845.
Constant, 1845.
Constant et Royer (de), 1874.
Convention nationale, 1792, 1793, 1794, 1795.
Coq (Paul), 1876.
Coquilhat, 1827.
Corbin (le P.), 1787, 1788.
Corbon (A.), 1860.
Cordier (Edmond), 1814.
Cordier (Eug.), 1856.
Cordier (Mathurin), 1559.
Cormenin (de), 1847.
Corne, 1828.
Corne (H.), 1844.
Cornet-Dincourt, 1821.
Cornilleau, 1790.
Coste (Louis), 1801.
Coste (P.), 1695.
Coste, 1828.
Coubard d'Aulnay, 1839.
Coudereau (C.-A.), 1875.
Coupé de l'Oise, 1793, 1794, 1795.
Couprie, 1856.
Cour (de la), 1790.
Courajod (L.), 1874.
Couret-Villeneuve, 1797.
Cournault, 1814.
Cournot (Aug.), 1864.
Cournut, 1873.
Cours (de), 1875.
Courtade (l'abbé), 1872.
Courtade et d'Hulst, 1870.
Courtaud-Divernresse, 1873.
Cousin (H.), 1875, 1876.
Cousin (V.), 1833, 1837, 1841, 1844.
Coustel, 1687.
Cousturier (H.), 1872.
Coutelas (F.-C.), 1876.
Couturier (Jean), 1811, 1815,
Coyer (l'abbé), 1770.
Cressac (R. de), 1802.
Creuzé-Latouche, 1795.
Crévier, 1761.
Crignon-Guinebaud, 1817.
Crombrugghe (baronne de), 1861.
Crousaz (J. P. de), 1718, 1722.
Crouzet et Mahérault, 1793.
Curet (J.-B. Aug.), de Narbonne, 1819.
Cutxan, 1841.
Cuvier (Ch.), 1834.
Cuvier (Fréd.), 1815, 1821.
D..., 1825.
Dacosta, 1872.
Daguet (A.), 1848, 1871.
Dajan (F.), 1875.
Daligault, 1851.
Dalimier, 1843.
Dallas (Robert-Charles), 1817.
Dallier-Fleurizelle, 1821.
Damiron (Ph.), 1862.
Dampmartin (A.-H.), 1815.
Daniel, 1855, 1866.
Danjou (F.), 1851, 1852.
Daragon (J.-B.), 1762.
Daru (le baron Ch.), 1875.
Daubanton, 1811.
Daubié (Julie), 1862.
Dauby, 1872.
Daunou (Claude-Pierre-François), 1790, 1793.
Dauphin (l'abbé), 1860.
Debidour, 1876.
Debry, 1790, 1794, 1797.
Deby, 1829.
Decampe, 1822.
Dechamps (le père), 1864.
De Cressac (R.), 1802.
Defodon (Charles), 1868, 1872.
Defodon, Demkès et Pichard, 1872.
Defodon et Ferté, 1869.
Deforis, 1762.
Degranthe, 1789.
Delacombe, 1835.
De La Cour, 1790.
Delacoux (A.), 1827.
Delacroix, 1775.
Delacroix, 1809.
Delacroix, député de la Marne, 1793.
Delaforest, 1855.
Delage, 1870.
Delagueulle, 1793.
Delalain, 1867.
Delanoue, 1814.
Delannoy, 1871, 1872.
Delarivière (Martin), 1844.
Delarue, 1860.
Delasiauve (docteur), 1850, 1859.
Delattre, 1877.
Delattre (Ch.), 1848.
Delavigne, 1821.
Delaville, 1871.
Delboy, 1874.
Delbruck (Jules), 1848.
Delbeau (jeune), 1828.
Deleyre (Alexandre), 1793.
Dellard, 1800.
Delon (Ch.) et Mme Fanny Delon, 1873.
Delpierre (Léocalde), 1815, 1817.
De Luc (J. A.), 1800.
Deluns-Montaud, 1877.
Delvaille (Dr G.), 1876.
Démia, 1668.
Demkès, 1872, 1875.
Demogeot et Montucci, 1868.
Demond, 1869.
Demonvel, 1815.
Demoyencourt, 1837.
Denis, 1877.
Depau, 1851, 1874.
Depoisier, 1866.
Dercsényi (Jean de), 1851.
Derode, 1822.
Derode (Victor), 1868.
Derome, 1861.
Desabes (L.-P.), 1833.
Deschamps (l'abbé), 1777, 1779, 1780, 1783.
Deschanel (Em.), 1858.
Des Essartz, 1760, 1800.
Desforges, 1794.
Desgranges (Michel), 1814.
Desjardins (Abel), 1841.
Desloges (P.), 1779.
Des Michels, 1868.
Desplechin (madame), 1839.
Despois (E.), 1868.
Desprez (C.), 1876.
Dessigné de Meillard, 1821.
Dessirier (J.-B.), 1855.
Destexhe (Al.), 1871.
Destutt-Tracy, 1801.
Devals, 1873.
Devienne (J.-B. d'Agneaux), 1769.
Devilaine (le jeune), 1793.
Dezobry et Magdeleine, 1853.
D'Hupay, 1790, 1807.
Diderot, 1770.
Dierckx (J.), 1874, 1875.
Dinouart (l'abbé), 1768.
Dive, 1871.
D. J. C. B. (Dom Joseph Cajet, bénédictin), 1766.
D. (J.-V.), 1862.
D. L. C., 1800.
D. L. F., 1768.
D... (M.), 1823.
D... R..., 1873.
Dollfus-Ausset, 1865, 1869.
Dorigny (de Reims), 1808.
Douay (E.) et Teinturier (F.), 1867.
Douné (l'abbé), 1864.
D'Outreman (Philippe), 1629.
Doyotte (l'abbé), 1873, 1874, 1876.
Dreyss (Ch.), 1859.
Drohojowska (la comtesse), 1854, 1875.
Drouin (J.-J.), 1804.
Dubarle (E.), 1829.
Dubarry (J.), 1858.
Dubochet, 1833.
Dubois (l'abbé), 1817, 1818.
Dubois (aîné), 1842.
Dubois-Bergeron, 1816, 1821.
Dubreuil, 1856.
Dubroca (Louis), 1823.
Du Chêne, (André), 1617.
Duclos (Charles), 1828.
Ducos, 1792.
Ducurtyl, 1875, 1877.
Ducurtyl (L.), 1817.
Dufau, 1833.
Dufaure (P.-J.-D.-G.), 1793.
Dufrêne (l'abbé), 1877.
Dufresne (Abel), 1826.
Dufriche-Valazé, 1785.
Duhamel, 1795.
Duhaut (J.), 1852.
Dumas, 1829.
Dumay, 1874.
Dumont (P.), 1841.
Dumouchel, 1850.

Dunglas, 1865.
Dupaigne, 1874.
Dupain-Triel, 1791.
Dupanloup, 1851, 1854, 1855, 1864, 1866, 1867, 1872, 1873.
Duparay, 1871.
Dupasquier (Dr), 1874, 1875.
Du Petit-Thouars, 1821.
Dupin (Ch.), 1824, 1826, 1827, 1829, 1841, 1849, 1856.
Dupont, 1835.
Dupont, de Nemours, 1794, 1812.
Dupont (Jacob), 1797.
Dupont, instituteur, 1845.
Dupont (P.), 1858.
Dupont (P.-C.-Fr.), 1793.
Duport-Chevalier, 1834.
Duport (H.), 1851, 1869.
Dupré de Loire, 1873.
Dupré (Dr), 1870.
Dupuy, 1713.
Dupuis (Al.), 1816.
Dupuis, instituteur, 1877.
Dur (Edouard), 1872.
Durietz (A.), 1829.
Durivau, 1827.
Durozoir (Ch.), 1842.
Dutac, 1814.
Dutasta, 1871.
Dutens (J.), 1800.
Du Tremblay, 1804.
Duval, 1829.
Duval (Amaury), 1804.
Duval (Charles), 1793.
Duver, 1811.
Eberhardt (Ch.-Ph.), 1853.
Edgeworth (Marie), 1801.
Egger, 1833, 1877.
Erasme, 1529, 1530.
Essartz (Des), 1760.
Escoffier, 1873, 1874.
Espinasse de Langeac (L'), 1812, 1814.
Espinassy (Mlle d'), 1764.
Estaintot (R. d'), 1876.
Esterno (d'), 1871.
Étang (E.-A. de l'), 1865.
Ewald (J.-L.), 1818, 1825.
Exauvillez (B. d'), 1832.
Ezerville, 1872, 1875.
Fabre (P.), 1845.
Fabre-d'Olivet (Mme), 1820.
Fabre (Félix), 1855.
Fabre, proviseur, 1876.
Fabry (J.-B.-G.), 1817.
Fages (le R. P.), 1876.
Faidherbe (A.), 1869.
Faillon, 1829.
Faizende (l'abbé), 1862.
Fallet (madame Céline), 1850.
Fallex (Eugène), 1850.
Fauque de Vaucluse (Mme), 1784.
Faure, 1868.
Faure, de la Seine-Inférieure, 1793.
Favret, 1867.
Fayet, 1865, 1867, 1872, 1873, 1874, 1875, 1877.
Félice (F. B. De). 1763.
Félix (le P.), 1861.
Fénelon, 1687.
Ferlus (Dom), 1791.
Fermaud, 1872.
Férou, 1788.
Ferry (Jules), 1870.
Ferry (le Père), 1748.
Feuillet (L.), 1801.
Feuillide (de), 1859.
Feutry, 1781.
Fèvre (l'abbé), 1861.
Fèvre de Grand Vaux, 1795, 1798, 1818.
Fiévée, 1805.
Fierville, 1867.
Figon (Jean), 1584.
Filassier, 1771.
Fite (Mme de la), 1791.
Flattich, 1862.
Fleurizette, 1814.
Fleurval, 1869.
Fleury (ancien prof.), 1764.
Fleury (abbé Claude), 1683, 1686.
Foguet, 1857.
Folliero (madame Luna), 1827.
Fontaine de Saint-Fréville, 1791.
Fontenay (l'abbé de), 1800.
Formey, 1763, 1764, 1767, 1773.
Forneron, 1851.
Fornery (de), 1819.
Forster (Josiah), 1843.
Fortin (sieur de la Hognette), 1648
Fortin d'Ivry, 1845.
Fouché, de Nantes, 1793.
Foulaines (le chev. de), 1820.
Foulques de Villaret (Mlle), 1876.
Fouquet, 1873.
Fouqueau de Pussy, 1846.
Fourcroy, 1793, 1794, 1795, 1796. 1802.
Fourcroy de Guillerville (J.-L. de), 1771, 1783.
Fourier (le R.-P), 1649.
François de Neufchateau, 1798.
Francolin, 1874.
Franiatte (Mademoiselle), 1876.
Franqueville, 1869.
Frarière, 1855.
Frédéric II, roi de Prusse, 1770.
Fréville (A.-F.-J.), 1805, 1818.
Freynet (l'abbé), 1877.
Friedlænder, 1814.
Fritz (Th.), 1841.
Froebel (F.), 1855, 1861.
Froissart, 1833.
Frossard (Paul-Émile), 1818.
Fumeron (L.-M. de), 1865.
Gacon-Dufour (Mme), 1805.
Gadolle (P.), 1801.
Gainet, 1872, 1873.
Galland, 1817.
Gaillaud, 1828.
Galin, 1818.
Gallien (A.), 1853.
Galloix (J.-J.), 1773.
Galtier, 1825.
Gamot, 1875.
Garnier, 1765.
Garnier-Gentilhomme (Mme), 1878.
Gasc-Hadancourt, 1846.
Gasc (J.-P.), 1810, 1823, 1829, 1830, 1831, 1833, 1841, 1846.
Gatti de Gamond (madame), 1863, 1877.
Gaudard (Ch.), 1875.
Gaume (l'abbé), 1835, 1851.
Gaultier (l'abbé), 1788, 1796, 1838.
Gauneau (J.), 1858.
Gaussens (l'abbé), 1873.
Gauthey (L.-F.-F), 1833, 1839, 1854, 1858, 1860, 1861.
Gauthier-Coignet, 1856.
Gautier, 1871.
Gautier-Sauzin (A.), 1798.
Gavard (Alex.), 1877.
Gavoty (de), 1868.
Gédoyn, 1745.
Geffroy, 1852.
Géhaut (Victor), 1849.
Gelss, 1874.
Genlis (Mme de), 1782, 1791, 1801, 1820, 1824.
Gérando (de), 1816, 1818, 1819, 1824, 1827, 1832.
Gerdil (abbé), 1763.
Gérimont (F.), 1858.
Germain (madame), 1873.
Germiny (de), 1872.
Géruzez (J.-B.), 1799, 1818, 1824.
Gestas (Georges), 1791.
G. F. P, 1831.
Ghinizonet (Mlle), 1860.
Gibert (Gilles), 1845.
Gille, 1871.
Gillet-Damitte, 1856.
Gilibert (Stan.), 1818.
Gindroz (André), 1834.
Girard (Antoine), 1794.
Girard de Propiac, 1820.
Girard (Ernest), 1874.
Girard (Nicolas), 1872.
Girard (le Père), 1810, 1823, 1835, 1843, 1844.
Girardin (Émile de), 1831, 1838, 1840.
Girault-Duvivier, 1811.
Girault de Stainville. 1684.
Girou de Buzareingues, 1841, 1845.
Girron, 18 5.
Goberville (A.), 1850.
Gobinet (Ch.), 1665, 1689.
Godon (madame), 1836.
Goguel (le pasteur), 1860.
Goiffon (l'abbé). 1876.
Goldammer, 1877.
Golowkine (Fédor), 1818.
Gombervaux, 1875.
Gorgeret (Eusèbe), 1820.
Gosse (l'abbé), 1788.
Gosselin (P.-Ch.-Rob.), 1785
Gossot (É.), 1877.
Gossin, 1791.
Gossin (L.), 1867.
Goudet, 1873.
Gouget, 1853.
Gourdin (J.), 1792.
Goyon d'Arsac (de), 1781, 1786.
G. R. (Auguste de), 1862.
Graham (Mme Catherine), 1790.
Grandperret, 1836.
Grandsagne (de), et Jullien (M.-A.), 1839.
Granveau, 1865.
Gras (H.), 1860.
Gratieux (L.), 1791.
Gréard, 1871, 1872, 1874, 1877.
Grégoire (l'évêque), 1793, 1794.
Grégoire (Joseph-Aimable), 1855.
Grégory, 1774.
Grenailles (François), 1650.
Gresland, 1872.
Grille (Fr.), 1818.
Grimaud de Caux, 1842.
Grivel, 1775.
Grohmann, 1812.
Gros (Isidore), 1845.
Grosselin, 1864.
Guay, 1865.
Guélon-Marc, 1820.
Guépin (docteur), 1834.
Guérin (L.), 1873.
Guerrier de Haupt (A.), 1866, 1869.
Guffroy (Martel), 1841.
Guibal, 1850.
Guichard et Leneveux, 1861.

Guchet (J.), 1875.
Guillard, 1831, 1832, 1874.
Guillaume (l'abbé), 1841, 1872.
Guillard (L.-A.-V.), 1877.
Guillaume (Ch.), 1870.
Guillaume (docteur), 1864.
Guillemin (Amédée), 1782.
Guillié, 1817, 1820.
Guillon, 1823.
Guimps (le baron de), 1859, 1860, 1874.
Guizot (madame), 1826, 1829.
Guizot (F.), 1811, 1816, 1854.
Guy de Chaumont-Quitry, 1809.
Guyard (Aug.), 1840, 1859.
Guyot, 1861, 1875.
Guy-Raoul, 1861.
Guyton de Morveau, 1764.
Hachette (L.), 1862.
Halifax (marquis d'), 1698.
Halma, 1791.
H.-A.-L.-P., 1810.
Hamel (Joseph), 1818.
Hamel (Ern.), 1873.
Hamelin (l'abbé), 1873.
Hamet (H.) 1847.
Hamilton (Elisabeth), 1804.
Hatt (Th.), 1863.
Haumont, 1875.
Hazard (l'abbé), 1790.
Hébert-Duperron, 1865, 1876.
Heilmann (D.), 1803.
H. M., 1818.
Helvétius, 1772.
Hément (Félix), 1869.
Henry, 1838.
Hentz (Nicolas), 1793.
Hennequin (A.), 1831, 1833.
Henrion, 1875, 1877.

Herbigny (d'), 1830.
Hermann (Frédéric), 1796.
Herpin, 1818, 1834, 1835.
Hervas y Panduro, 1875.
Hippeau, 1869, 1871, 1872, 1873, 1874, 1876, 1878.
Hippeau (Eugénie), 1875.
Hoare (Mme), 1837.
Hoffmann (A.), 1832.
Houbigant (le Père), 1807.
Houdoy, 1873.
Houry (Félicie), 1873.
Ht... abbé D. R., 1687.
Hubert (J.-B.), 1832.
Hubert-Valleroux (docteur), 1859.
Hugentobler (J.), 1874.
Humbert, 1828, 1831.
Hupay (J.-Alex.-V. d'), 1690, 1807.
Hyacinthe (le père), 1867.
Hyvrier (l'abbé), 1857.
Issaurat, 1873.
Ithier, 1831.
Izarn, 1815.
Jacob de la Cottière (Eugène de), 1856.
Jacobs, 1859.
Jacoulet (E.), 1876.
Jacotot (J.), 1823.
Jacotot (fils), 1845.
Jacquinet, 1862.
Jaquemet (J.), 1840.
Jacquet, 1845, 1849.
Jacquot (F.), 1853, 1854, 1858.
Jamet (l'abbé), 1820.
Janin (André), 1843.
Jaspar (l'abbé), 1874.
Jauffret (L.-F), 1806.
Jeudy (R.), 1874.
J. F., 1866.
J. D. B. (prêtre), 1722.
Jean-Chrysostome (saint), 1817.
Jolly (Claude), 1675, 1678.
Joly (J.), 1828.
Jomard, 1816, 1819, 1827, 1832, 1837.
Jonjon (l'abbé Polydore), 1874.
Jouenne, du Calvados, 1795.
Jourdain (Ch.), 1859, 1862, 1867, 1871, 1876.
Jourdan, 1872.
Jouvencel (de), 1836.
Jousse (Daniel), 1769.
Jovenet, 1817, 1835.
Jubé (Louis), 1865.
Jubé de la Perrelle, 1849.
Julhin et Braeunig-Dameron, 1873.
Jullien (B.), 1850.
Jullien (Marc-Antoine), 1808, 1812, 1818, 1817, 1819
Junca (J.-J.), 1874, 1875.
Jungst, 1812.
Junod (A.), 1869.
Jussieu (de), 1819, 1822, 1833, 1875.
Kahn (Zadoc), 1878.
Kilian, 1839, 1841.
Klein, 1861.
Knox (Vicesimus), 1791.
Kramer, 1870.
Kula, 1861.
Kummer (J.-J.), 1874.
Kurtz (Charles), 1852.
Labbé (Félix), 1838.
Labbé (E.), 1865.
La Barre-Duparcq (de), 1872.
Labene (Jean-Gervais), 1795.
Laborde (Al. de), 1815, 1816, 1818.
Laboulaye (Ed.), 1873, 1877.
Laboulaye (Ed.) et Faré (H.), 1874.
La Chabeaussière , 1796.
Lacombe (de), 1847, 1848, 1876.
La Condamine, 1751.
Lacourt (J.), 1803
Lacretelle (P.-L), 1791, 1800.
Lacroix, 1816.
Lacroix (P.), 1877.
Ladevèze, 1821.
La Fare (de), 1768.
Lafargue (Georges), 1872.
Lafite (Émile), 1838.
La Forest (L.-P. de), 1857.
La Garde (de), 1860.
Lagout, 1874.
Laigle, 1871.
Laisné (N.), 1870.
Lajolais (Mlle de), 1843.
Lajous, 1831.
Lakanal, 1793, 1794, 1795.
Lalanne (J.-A.), 1850.
Lallemand (F.), 1848, 1851, 1852.
Lamarque (F.), 1796.
Lamarque (Jules de), 1863.
Lamartine (A. de), 1837, 1843.
Lambert (Er.), 1876.
Lambert (madame de), 1728.
Lambert (Norbert), 1821.
Lame, 1869.
La Mennais (F. de), 1817, 1852.
La Mennais (Robert de), 1819.
Lameth (Alexandre de), 1821.
Lamotte et Lorain, 1848.
Lamouroux, 1831.
Lancaster, (J.), 1815.
Landais (N.), 1837.
Landriot (l'abbé), 1851, 1852, 1856.
Landry, 1807.
La Noue (de), 1815.
Lanfroy (H.), 1830.
Langevin (Jean), 1864.
Lanthenas, 1792, 1798.
Lantoine, 1874.
Laporte, 1878.
Laprade (V. de), 1868, 1873.
Larcher (L.-J.), 1859.
La Rochefoucault, 1785.
Larroque (Patrice), 1832.
Larousse (P.), 1858.
La Salle (J.-B. de), 1703, 1720.
Lasteyrie (Ch. de), 1815, 1828, 1830.
Laurentie (de), 1820, 1828, 1835, 1836, 1837, 1851, 1871.
Lauth (Thomas), 1816.
Laveleye (É. de), 1858, 1872.
La Vicomterie, 1794.
Lavigne et Jacquemart, 1874.
L. C. D. P., 1825.
Leblois, 1856, 1865.
Lebon (Léon), 1871.
Le Bourgeois (H.), 1873.
Le Bouvier-Desmortiers, 1829.
Lebrun (C.), 1867.
Lebrun (Isidore), 1814, 1816.
Lecanu, 1865.
Leclerc, député, 1792.
Leclerc, juge de paix, 1855.
Le Clerc, 1814.
Lecœur (Raoul), 1864.
Lecoq de Boisbaudran (Horace), 1876.
Lécuyer (le R. P. J.), 1856, 1871.
Lefebvre (P. C.), 1695.
Lefebvre (Aug.), 1830.
Lefèvre, 1872, 1873.
Lefranc et Gallai, 1849.
Lefrançais, Roland (Pauline), Pérot, 1849.
Legac (Ch.), 1815.
Legris, 1806, 1816.
Legoupils (l'abbé), 1866.
Legouvé (Er.) 1867, 1877.
Le Groing-la-Maison-Neuve (Antoinette), 1799.
Leguernay (l'abbé), 1855.
Lehaitre, 1815.
Le Hardy de Beaulieu, 1867.
Leleu (G.), 1873.
Lem...., 1820.
Lemaire (Henri), 1812.
Le Masson le Golft (Mlle), 1788.
Le Mercier de la Rivière (P.-F.-J.-H.), 1775.
Le More (abbé), 1774.
Lenient (C.), 1852, 1876.
Lenormant, 1873.
Leo (André), 1865.
Léon, (Henri), 1855.
L... (P.), 1844.
L. P. A. D. E. C. P. (Michel Desgranges), 1814.
Le Peletier (Michel), 1793.
Le Pileur, 1810.
L'Epine (le baron de), 1829.
Le Prévost d'Iray, (C. S.), 1814.
Leprince de Beaumont (Mme), 1764, 1864.
Lequinio, 1792, 1793.
Lergullier (Mme), 1864.
Leroux, 1768, 1778.
Leroy (l'abbé), 1777.
Leroy (Alph.), 1849.
Leroy (P.), 1876.
Leroy (Séverin), 1872.
Leroy de Lozembrune, 1783.
Le Roy (Guillaume), 1675.
Lesage, 1871.

Lesbroussard (Jean-Baptiste), 1784.
Lesbroussart (Philippe), 1844.
Lescœur, 1871.
Le Seigneur, 1820.
Le Sergent, 1848.
Lesmayoux (l'abbé), 1872.
L'Espée (l'abbé de), 1774.
L'Espinasse de Langeac (le chevalier de), 1812, 1814.
Leszczynski, 1871.
Levasseur, 1871, 1872, 1876.
L'Éveillé le Louterel (Mme), 1867.
Levesque (Maurice), 1796.
Leveson (C. de), 1764.
Levrault, 1833.
Lévy Alvarès fils, 1872.
Ley (F.), 1878.
Lezay-Marnésia, 1784.
Lhomond, 1770.
Liabour, 1845.
Liancourt (duchesse de), 1698.
Liesville (A. R. D.), 1857.
Lignon, 1849.
Lilman (A.), 1834.
Lindebrog, 1678.
Lioult de Chênedollé (Charles), 1820.
Ligue de l'enseignement (belge), 1875, 1876.
Loiseau (Arthur), 1875.
Lombard de Langres, 1795.
Long (Mme), 1856.
Lorain, 1837.
Loriol (A.), 1827.
Lortet (D.-M.-P.), 1822.
Loubens, 1830, 1854, 1857.
Loudon (J.-C.), 1829.
Louis, 1871.
Louis XIV, 1859.
Lourmand, 1828, 1831, 1848, 1856.
Louveau, 1876.
Luc (de), 1800.
Lucard, 1871.
Lucas, 1877.
Lunel, 1846, 1848, 1849, 1850.
Luther, 1843.
Lutteroth (H.), 1826.
Luzerne, (de la) 1816, 1818.
L. V. H. (le doteur), 1845.
Lyevins, 1830.
M.... (l'abbé Blin), 1733.
Mabire (l'abbé), 1850.
Macé (J.), 1864, 1870.
Mackensie, 1839.
Macquart (Louis-Charles-Henri), 1799.
Madier-Montjau, 1873.
Madre (le comte de), 1867.
Maeder (A.), 1833, 1840.
Maffeo Vegio, XVIe siècle.
Maggiolo, 1869, 1875, 1876.
Magnat, 1874.
Magne (J. H.), 1874.
Magne (l'abbé), 1851, 1854.
Magnien, 1868.
Magnier, 1819.
Magon (Régis), 1847.
Maguin, 1874.
Maignet, 1794.
Mailhos (J.-B.), 1802.
Maillet-Lacoste, 1822.
Maintenon (Mme de), 1857.
Maisonville, 1875.
Maitre (L.), 1866.
Major (J.-F.), 1791.
Malapert (F.), 1875.
Malgras, 1840, 1849, 1853, 1868.
Malinas (A.-A.), 1823.
Maleville, 1868.
Malvin-Cazal (J.-M.-D.), 1803.
Mangeonjean, 1875.
Manier (J.), 1878.
Mansion (H. L.), 1851.
Mantoulet, 1875.
Manuel (B.-E.), 1793.
Marais (Aug.), 1868.
Marcel (C.), 1855, 1867, 1872.
Marcheff-Girard, 1865.
Marchegay, 1873.
Maréchal, 1863.
Maréchal (Mme Fanny), 1850, 1855.
Marès, 1874.
Mareschal, 1873.
Margerie (de), 1860.
Marguerin et Matheré, 1864.
Marie, 1855.
Mariotti, 1868.
Marmet (de), 1701.
Marquot, 1682, 1821.
Marsillac (J), 1792.
Martha-Becker, 1873.
Marteau, 1871.
Martin (l'abbé), 1864.
Martin (Aimé), 1834.
Martin (Ch.), 1832, 1857.
Martin (Grégoire), 1760.
Martin du Theil, 1828.
Martin (P.-D.), 1835.
Martinet (l'abbé), 1851.
Martinet (L.), 1872.
Massé (Isidore), 1821.
Massieu, 1791, 1793.
Masson (Mlle), 1832.
Masson (Octavie), 1872.
Masure, 1867.
Masuyer (C.-L.), 1793.
Matha (J.) 1848.
Mathias, 1776, 1777.
Mathieu, député, 1793.
Mathieu (le docteur), 1863.
Matter, 1830, 1832.
Maubach (E.), 1792.
Maubert de Gouvest, 1765.
Maudru, 1792.
Maupassant, 1850.
Maurice, 1874.
Maury, 1839.
Mazure (F.), 1811.
M. D., 1791.
M. E. M. 1821.
Mège, 1822.
Mellier, 1874.
Mennesson, 1802.
Mengin-Fondragon, 1843.
Ménorval (de), 1871.
Mentelle, de l'Institut, 1798.
Mercier (L.-S.), 1796.
Mermet, 1802.
Merlino, 1795.
Merruau et Denière, 1862.
Messin (Jules), 1877.
Meugy, 1866.
Meunier (L. A.), 1847, 1856, 1861.
Meylan (Alphonse), 1869.
Meyer, 1823.
Michel (L.-C.), 1851.
Michel (Jules), 1875.
Michelet (J.), 1870.
Michels des (Abel), 1868.
Mignard (Jacques), 1793.
Milsant, 1873.
Millet (Mme), 1828.
Ministère de l'agriculture et du commerce, 1850.
Ministère de l'Intérieur (de Belgique), 1867.
Ministère de l'Instruction publique, 1867, 1874.
Minssen, 1866,
Mirabeau aîné, 1791.
Miremont (Mme la comtesse de), 1779.
M. L. V. V. B., 1716.
Molin (Mme A.-M. de), 1830.
Molinos-Lafitte, (Mme A.), 1855.
Moll et Gayot (Eug.), 1863.
Mommarson (Mme Inéis), 1851.
Monbart (madame de), 1777.
Monchoux, 1824.
Monnier (Fr.), 1867.
Montaiglon, 1854.
Montenon, 1863.
Monternault (Mme), 1868, 1876.
Montesquiou (de), 1874.
Monthaye (F.-A.), 1877.
Montucci, 1872.
Morard, 1836.
Moreau, de la Sarthe, 1800.
Moreau (Alvin), 1818.
Moré (J.-L.), 1840.
Morer, 1873.
Morin, 1847.
Morin (le général), 1864.
Morlot, 1868.
Mothe (l'abbé de la), 1767.
Mougeol, 1875.
Mouret, 1840.
Moustey (F.), 1830.
Murard de Saint-Romain, 1816.
Muret (R.), 1842.
Muston, 1834.
Mutel de Boucheville, 1807.
Nadal (l'abbé), 1861
Nadault de Buffon, 1862.
Narjoux, 1876.
Nau et Delalain, 1870, 1871.
Navarre (le R. P.) 1763.
Naville, 1831.
Necker de Saussure (Mme), 1828.
Nerva (Emile), 1852.
Nettement (Alf.), 1867.
Neuville (A. de la), 1829.
N. B. (Nicolas Bignon), 1801.
Nicolay (Ferdinand), 1876.
Nicole (Pierre), 1671.
Nicolle (l'abbé), 1833.
Niemeyer, 1832, 1835.
Nigeon de Berty, 1871.
Nougaret, 1868.
Nouwen (Fr.-S.-Ph.), 1868.
Nyon, 1816.
Oberthal, 1866.
Olivier (Alex.), 1818.
Olagnier, 1878.
Onuphre, 1820.
Opoix, 1793.
Ordinaire, 1873.
Ordinaire (Désiré), 1836.
Orgeval-Dubouchet (Mme), 1877.
Orvilliers (Godefroy d'), 1832.
Ouyard (Aug.), 1840, 1859.
Owen (Robert Dale), 1825.
P... (le marquis du), 1707.
Paccori (Ambroise), 1689.
Pagès, 1869.
Paignon, 1847.
Pallu, 1874.
Panckoucke (André-Joseph), 1749.
Pape-Carpantier (Mme), 1868, 1870.
Pape-Carpantier (Mme), Delon (Ch.) et Delon (Mme Ch.) 1869, 1870.

PARADIS, 1874.
PARDONNET (G.-F.), 1831.
PARINGAULT, 1870.
PARIS (de l'Oratoire), 1790.
PARIS (Aimé), 1827.
PAROZ, 1868, 1872.
PASCAL (Jacqueline), 1657.
PASCAL (J. J.), 1840.
PASTORET (député de Paris), 1792.
PASSY (A.), 1833.
PASSY (F.), 1846, 1872.
PATAUD (l'abbé J.-J.-F.), 1812.
PATOT (Timothée), 1853.
PAULMIER, 1820, 1821.
PAVET DE COURTEILLE, 1827.
PAVY, 1821.
PAZ (Eug.), 1868.
P. C. (Pierre Coste), 1695.
P. E., 1842.
PÉCLET, 1812.
PEIGNÉ, 1857.
PÉLISSIER, 1856.
PELLEPORT (vicomte de), 1866.
PELLISSIER, 1874.
PERDONNET (A.), 1867.
PERENON, 1821.
PERNETTI (l'abbé), 1728.
PERRET DE FONTENAILLES (l'abbé), 1828.
PERRON (F.), 1841.
PERROT (F.-X.), 1857.
PESCHOUD (l'abbé), 1868.
PESME, 1831.
PESSELIER, 1762.
PESTALOZZI, 1821, 1832.
PÉTAVEL, 1842.
PETER (A.), 1855.
PETETIN (l'abbé), 1863.
PETIT (Michel-Edme), 1792, 1793, 1794.
PETIT (l'abbé), 1873.
PETITJEAN, 1846.
PETITAIN (L.-G.), 1801, 1804.
PHILASTRE (Mme), 1875.
PHILIPPE (frère), 1852, 1868.
PHILIPON DE LA MADELAINE, 1783.
PIC (Jean), 1689.
PICARDET, 1756.
PICHARD, 1868.
PICHOT (Léon), 1875.
PICOT, 1871.
PICOT-LAPEYROUSE, 1792.
PICTET (Ch.), 1801, 1812.
PIDOUX (H.), 1877.
PIDOUX (P.), 1867.
PIERRARD (J.-J.), 1841.
PIET, 1821.
PIETTE, 1793.
PIETTE (Ed.), 1859.
PIHAN DE LA FOREST, 1815.
PINET, 1861, 1871, 1873.
PINET, BROUARD et METTAS, 1855.
PITOLET, 1867.
PITRE, 1874.
PLA, 1870.
PLAICHARD, de la Mayenne, 1795.
PLANE, 1868.
PLANTIER (Mgr), 1868.
PLESSIER, 1873.
PLUCHE (l'abbé), 1732.
P. M. DE B., 1781.
POIRET (Pierre), 1690.
POISSONNIER DES PERRIERS (l'abbé), 1793.
POLINIÈRE, 1833.
POULLAIN DE LA BARRE, 1679.
POMMEREUSE (la mère Marie de), 1653.
POMPÉE (Ph.), 1839, 1863, 1868.
PONCEAU, 1856.
PONCELET (l'abbé), 1763.
PONT (G.), 1847.
PONTARD (P.), 1812.
PONTET, 1864.
POPYS, de Castres, 1841.
PORTIEZ, 1793, 1794.
POTTER (A. de), 1866.
POTTIER, 1821, 1830.
POULIKOWSKI, 1875.
POULLET (l'abbé), 1851.
POUTEAU (l'abbé C.), 1869.
POUPIN (Th.), 1839.
PRESSENSÉ (Edm. de), 1856.
PREVOST (Jos.-Gab.), 1868.
PRIEUR (C.-A.), 1791, 1795.
PRINGUEZ, 1843.
PROTH (Mario), 1872.
PROPIAC (GIRARD DE), 1820.
PROYART (l'abbé), 1772, 1785.
PUISIEUX (Magdeleine de), 1749.
PUJOS, 1876.
PUTON (M.-A.), 1849.
PUYMAURIN, 1820.
P. X. L., 1818.
Quantin, 1874, 1877.
QUATREMÈRE DE QUINCY, 1791, 1800
QUENARD, 1796.
QUICHERAT (L.), 1823.
QUICHERAT (J.), 1860.
QUIGNON (Mme), 1819.
QUINET (E.), 1843, 1850.
QUIX, 1864, 1869.
R... (le baron), 1820.
RABAUT (J.-P.), 1792.
RADOUVILLIERS (l'abbé), 1768.
RADU (Jules), 1840.
RAFFRON, 1793, 1794.
RAGACHE, 1835.
RAINGO (Germain), 1826.
RAMBAUD (l'abbé C.), 1870.
RAMBOSSON (J.), 1872.
RAPET (J.-J), 1831, 1847, 1859, 1860, 1871, 1876.
RATIER (F.-S.), 1821.
RATISBONNE (Th.), 1828.
RAUBER, 1878.
RAUCOURT (colonel), 1833.
RAVELET (Armand), 1874.
RAYMOND (Georges-Marie), 1802.
RAYMOND DE VARENNES, 1790.
RAYMOND (Mlle Emmeline), 1870.
RAYNAUD (J.-P), 1848.
R... C., 1828.
RECAPPÉ, 1832.
RÉDARÈS, 1856.
REDON (Th.), 1874.
REGNAULT, 1870.
REGNOULT, 1823.
REMOIS (Paul), 1846.
RÉMUSAT (madame la comtesse de), 1824.
RENAUDEAU, 1824.
RENAULT (Antoine), 1804.
RENAULD (L.-D.), 1867.
RENDU (Amb.), 1815, 1816, 1819, 1827, 1828, 1838, 1839, 1842.
RENDU (Amb.) fils, 1841.
REDNU (Eugène), 1853, 1855, 1862, 1868, 1870, 1872, 1873.
RENNEVILLE (Mme de), 1806, 1816.
RENOUARD (Ch.), 1815, 1824, 1828.
RENVOISÉ, 1823.
RESBECQ (de), 1878.
RETER, 1830.
REVELIÈRE, 1821.
RÉVÉRONY DE SAINT-CYR, 1820.
REY (Joseph), 1827, 1829, 1830, 1835.
REY et BARRÉ, 1841.
REYNTJENS, 1864, 1873.
REYRE (l'abbé), 1786.
RIANCEY (Henry de), 1844.
RIANT (le Dr A.), 1874, 1877.
RIBALLIER, 1779, 1785.
RICHARD, 1843.
RICHELOT (H.), 1840, 1842.
RICHOMME (Ch.), 1840.
RIDOUX (C.), 1876.
RIEFFEL (l'abbé), 1868.
RIVAIL (D.), 1828, 1831.
RIVAILLÉ (madame), 1836.
RIVARD (F.-D.), 1758, 1762, 1763, 1769.
RIVE (Mme de la), 1837.
RIVOIRE (X.), 1868.
ROBERT (Alexis), 1870.
ROBERT (Ch.), 1861, 1864, 1871, 1874.
ROBERT DU VAR, 1848.
ROBERTSON, 1814.
ROBESPIERRE (Maximilien), 1793.
ROBIANO DE BORSBECK, 1819.
ROBIÈRE, 1873.
ROBIN (Ch.), 1877.
ROBIOU, 1875.
ROCHAT (Auguste), 1847.
ROCHEFOUCAULT (duc de la), 1819.
ROCHOW (Fréd.-Everard de), 1811.
RŒDERER, 1796.
ROGER (P.), 1871.
ROGER-DUCOS, 1794.
ROGER (le docteur), 1876
ROGNIAT (aîné), 1842.
ROHART, 1872.
ROLAND (le président), 1763.
ROLLIN, 1726.
ROMME (G.), 1792, 1793.
ROMUALD-DEJIRNON, 1870.
RONDELET (Antonin), 1861.
ROUGEMONT (F. de), 1838.
ROUGIER (Michel), 1876.
ROUQUETTE (l'abbé), 1872.
ROUSSEAU (Ch.-L.), 1791.
ROUSSEAU (J.-J.), 1762.
ROUSSEAU (Thomas.), 1798.
ROUSSEL (L.), 1833.
ROUSSELOT (Paul), 1877.
ROUZIÈS, 1798.
ROYAUMONT (pseudonyme de Nicolas Fontaine et de Lemaistre de Sacy), 1694.
ROZY (H.), 1870.
RUDEL (Claude-Antoine), 1793.
SABATIER, 1872.
SADOLET (cardinal de), 1533.
SAINT-BONNET (B.), 1853.
SAINT-MARC GIRARDIN, 1835, 1847.
SAINTE-MARTHE (Scévole de), 1584.
SAINT-PIERRE (l'abbé de), 1728, 1740.
SAINT-SIMON, 1816.
SALA (Adolphe), 1828.
SALAS (l'abbé), 1710.
SALICIS (G.), 1875.
SALLARD, 1873.
SALLIAC (Pierre), 1530.
SALMON, 1842, 1869.
SALOMON (madame Adam), 1856.
SANOIS (Greffrad, marquis de), 1798.
SARAZIN, 1831.
SAUCEROTTE (docteur), 1847.
SAUQUAIRE-SOULIGNÉ, 1810.
SAUVAN (mademoiselle), 1832.
SAUVESTRE (Ch.), 1861, 1868, 1871.

SAVARDAN (Auguste), 1848.
SAVARY, 1841.
SAVIGNY (Mme de), 1872.
SAYOUS (A.), 1863.
SCÉVOLE (Robin), 1822.
SCHÆFFER (Ad.), 1853.
SCHIRMER, 1864.
SCHLEIDER (Hermann), 1841.
SCHLICK (pasteur), 1818.
SCHMIDT, 1870.
SCHNEIDER, 1870.
S... D..., 1872.

SEGUIN (Ed.), 1842.
SÉGUR (Mme de), 1860.
SENGLER (le père), 1873.
SÉRANE (Philippe), 1774, 1791, 1793
SERURIER, 1873.
SERVAN, 1849.
SÈZE (Victor de), 1816.
SKENE (O.), 1826.
SICARD (abbé), 1789.
SILVAIN (le chevalier), 1828.
SIMON (l'abbé L.-B.), 1759.
SIMON (Jules), 1849, 1864, 1869, 1873.
SIMONIS, 1869.
SIMONNE (Jean-Claude), 1791.
SINCLAIR (Catherine), 1858.
SINIBALDI (Louis), 1818.
SIREY (madame), 1838.
SIRODOT, 1877.
SKOUSÈS (A.), 1876.
SOCIÉTÉ DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN, 1833.
SOCIÉTÉ POUR L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE, 1824.
SONNET (Martin), 1672.
SORIEUL (A.), 1875.
SOULACROIX (J.-J.), 1829, 1831.
SOUVESTRE (E.), 1829.
SPENCER (Herbert), 1877.
SPURZHEIM, 1822.
STAHL (P.-J.), 1868.
STŒBER (D.-E.), 1831.
STREICH et DE GERSTENBERG, 1876.
SUBERCAZE, 1873, 1876.
SUTAINE (G.), 1764.
SUZANNE (H.), 1814, 1820.
TABAREAU (Henri), 1828.
TAICLET, 1856.
TAILLEFER, 1816, 1824.
TALIN D'EYSAC, 1851.
TALLEYRAND-PÉRIGORD (DE), 1791.
TANGUY, 1868, 1876.
TARANNE, 1856.
TARDIEU (A.), 1816.
TARDIF DE MELLO, 1862.
TARNIER (E.-A.), 1876.
TARTARET (E.), 1869.
TARTIERE (E.), 1869.
TASTU (Mme), 1861.
TÉGOBORSKI (de), 1841.
TELL, 1868.
TÉNOUGY (l'abbé), 1841.
TERRIER DE SANTANS, 1821.
TEXIER, 1868.
THEINER (Aug.), 1841.
THÉLIS (le comte de), 1779.
THEOBALD, 1874.
THÉRON DE MONTAUGÉ, 1876.
THÉVENIN (Evariste), 1863.
THÉRY, 1837, 1838, 1852, 1853, 1856, 1858, 1869, 1877.
THIÉBAULT (Dieudonné), 1797.
THIÉBAULT (Dieudonné) et BORRELLY, 1793.
THIARD (le comte de), 1821.
THIBAUDEAU, 1793, 1794.
THIOLAT (A.), 1877.
THIRION, 1866.
THIRION, homme de loi, 1799.
THIROUX, 1791.
THOUVENEL, 1843.
THUVIEN (Mme), 1877.
TIMON, 1847.
TISSANDIER (J.-B.), 1852.
TISSERAND, 1830, 1831.
TISSOT, 1874.
TODD (John), 1845.
TOURDONNET (de), 1861, 1862.
TOURNEMINE, 1867.
TOUSSAINT (J.), 1802.
TRABAUD, 1867.
TRAPENARD (le docteur G.), 1877.
TROPLONG, 1844.
TRULLARD, 1873.
TUR (Charles), 1854.
TURLOT, 1816.
TURPIN DE CRISSÉ (le comte Lancelot de), 1762.
ULRICH (S.-A), 1861.
URBE (l'abbé), 1876.
VACQUER, 1862.
VADON (le R. P. H.), 1875.
VAÏSSE (Léon), 1848.
VALADE-GOBEL, 1875.
VALANT (J.-H.), 1799, 1814.
VALAT, 1873.
VALENS, 1878.
VALETTE, 1862.
VALLANGE (de), 1732, 1736.
VALLÉE (L.-L.), 1858.
VALLÉE (Octave), 1857.
VALLET DE VIRIVILLE, 1849.
VALMY (le duc de), 1842.
VAN DEN BROECK (J.-B.), 1833.
VANIÈRE, 1760, 1763.
VANIÈRE (l'abbé de), 1789.
VARET (Alex.), 1666.
VARILLE (Pyrrhus de), 1757.
VASSETZ (l'abbé de), 1695.
VAUQUELIN (Mme de), 1810.
VAURÉAL (le comte de), 1783.
VAUREIX, 1842.
VEAU DE LAUNAY (Pierre-Louis-Athanase), 1793, 1794.
VANSLEUZEN (G. H.), 1870.
VERDIER (Jean), 1778, 1792.
VÉRET (B.), 1856.
VERLAC, 1789.
VERSEPUY, 1852.
VÉTU (l'abbé), 1868.
VIAUD (A.-J.), 1868.
VIDAL (Léon), 1863, 1866.
VIGNERAL (le comte de), 1857.
VILLARD (L.), 1870.
VILLEMAIN, 1842, 1844.
VILLIER (de l'Oratoire), 1789.
VILLIERS (Charles), 1808.
VILLIERS (P.), 1796.
VILLIERS DE L'ISLE-ADAM, 1869.
VINCENT, 1864, 1874.
VINET (Alexandre), 1855.
VIRET (Frédéric), 1850.
VIREY (J.-J.), 1802.
VIVÈS (Jean-Louis), 1538.
VOIRON, 1817.
WACQUEZ-LALO, 1867, 1869.
WALLON, 1848.
WALTZ, 1870.
WANDELAINCOURT (A.-H.), 1777 1782, 1793, 1802.
WAUTIER (Ed.), 1840.
WEILENMAN, 1847.
WEILL (Alex.), 1861.
WEILL (Alfred), 1872, 1873.
WIK-POTEL (de), 1869.
WILHEM (B.), 1821.
WILM (J.), 1843.
WIRTH, 1867.
WISSEHERS (Auguste), 1852.
WURTZ, 1870.
ZELLER (Chr.-H.), 1842.

BIBLIOTHÉCAIRES. — Dans les bibliothèques publiques qui dépendent de l'État et qui ressortissent au ministère de l'instruction publique, savoir : la bibliothèque nationale, la bibliothèque mazarine, la bibliothèque de l'arsenal et la bibliothèque Sainte-Geneviève à Paris, les bibliothèques des palais nationaux de Versailles, Fontainebleau, Compiègne, Pau et du musée d'Alger, les bibliothécaire sont nommés par le ministre et payés sur les fonds de l'État.

En ce qui concerne les bibliothèques publiques des villes, l'ordonnance royale du 22 février 1839 disposait que le bibliothécaire, sur la proposition de l'autorité compétente, serait nommé par le ministre de l'instruction publique (art. 41).

A peine l'ordonnance eut-elle été publiée que des difficultés sur l'application de cet article surgissent de différents côtés. Des maires, invoquant le texte de la loi du 18 juillet 1837 sur les attributions municipales, réclamèrent le droit non de *présenter*, mais de *nommer* le bibliothécaire de leur ville. Ce droit, anciennement reconnu par un arrêté du 23 janvier 1803 et souvent exercé par les magistrats municipaux, paraissait en effet confirmé par l'article 12 de la loi précitée ainsi conçu : « Le maire nomme à tous les emplois communaux pour lesquels la loi ne prescrit pas un mode spécial de nomination. »

Sur la proposition de M. Villemain, ministre de l'instruction publique, le roi décida, le 2 juillet 1839, « que l'article 41 de l'ordonnance du 22 février 1839 ne faisait pas obstacle à ce que le maire d'une ville eût, sous sa responsabilité, la nomination à l'emploi de bibliothécaire de ladite ville. »

En fait actuellement, ce sont les maires qui nomment les bibliothécaires, dont les traitements sont payés sur les fonds municipaux et varient, selon l'importance de la bibliothèque et les ressources de la municipalité, de trois ou quatre cents francs à deux mille francs.

Quant aux bibliothèques populaires proprement dites, communales ou libres, il est rare qu'elles

aient un bibliothécaire rétribué. Ces fonctions sont généralement exercées par un membre de la commission de surveillance, soit bénévolement, ce qui est l'immense majorité des cas, soit avec une légère indemnité à titre de frais de bureau.

L'instituteur est de droit bibliothécaire de la bibliothèque scolaire placée dans son école. Il en est responsable et doit tenir avec soin le registre d'entrée et de sortie, le registre de recettes et de dépenses et le catalogue. [L. Armagnac.]

BIBLIOTHÈQUES CANTONALES, dites aussi **BIBLIOTHÈQUES DES CONFÉRENCES CANTONALES** ou **BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES.** — Il importe que les instituteurs soient toujours à même d'entretenir et d'augmenter les connaissances qu'ils ont acquises à l'école normale, et notamment les connaissances spéciales relatives à leur profession. C'est cette raison qui a fait créer, dès 1837, les *conférences* cantonales d'instituteurs, et qui a fait songer ensuite à réunir à l'usage de ces conférences une bibliothèque appropriée aux besoins des instituteurs. On ne peut pas espérer en effet que la plupart des maîtres puissent s'accorder le luxe d'une bibliothèque personnelle quelque peu considérable; d'autre part, les *bibliothèques scolaires*, quand elles existent, ne contiennent que des livres purement classiques, ou des livres de lecture à l'usage des élèves et des familles. De là est venue la pensée d'établir des bibliothèques spéciales à la disposition commune des instituteurs d'une circonscription déterminée.

La place de ces bibliothèques est naturellement au chef-lieu de canton, d'où la dénomination, qui leur a été donnée tout d'abord, de *bibliothèques cantonales*. Leur composition est indiquée pour ainsi dire à l'avance : elles contiendront comme premier fonds des ouvrages développés d'enseignement, des traités et des publications pédagogiques. A raison de cette dernière circonstance, elles se confondent avec les *bibliothèques pédagogiques* dont la création a été réclamée dans ces derniers temps.

Il serait superflu de faire ressortir les avantages de cette institution. Ces bibliothèques sont un remède puissant contre l'étiolement moral où peuvent tomber des maîtres que leurs fonctions mêmes obligent à vivre dans l'isolement et éloignés le plus souvent de tout foyer intellectuel. Elles sont d'ailleurs une condition *sine quâ non* des conférences cantonales elles-mêmes, dont les discussions ne peuvent être fructueuses si elles n'ont pour base une somme suffisante de lectures.

Ces bibliothèques rendent des services non moins importants aux délégués cantonaux, ces tuteurs nés de l'instruction primaire, ces conseillers toujours présents de ceux qui sont appelés à la donner. Eux aussi, ils ont besoin de recourir souvent aux sources, de s'initier, dans une certaine mesure, à la conduite des écoles et à la législation qui les régit. Aussi est-ce à eux surtout de patronner une institution dont ils seront les premiers à constater les heureux effets. C'est du reste sous leur inspiration, et souvent avec le produit des cotisations qu'ils se sont imposées ou qu'ils ont provoquées, que se sont fondées le plus grand nombre des bibliothèques d'instituteurs déjà existantes.

Les bibliothèques pédagogiques prennent en ce moment une grande extension; il s'en crée dans presque tous les départements. Un certain nombre de ces établissements se suffisent à eux-mêmes; d'autres s'adressent au gouvernement pour obtenir une concession de livres que leurs ressources ne leur permettent pas d'acheter.

Du 1er janvier 1876 jusqu'au moment où nous mettons sous presse, le ministère de l'instruction publique a envoyé à 81 bibliothèques pédagogiques 4,000 ouvrages formant environ 5,000 volumes. Les départements qui ont adressé le plus de demandes sont le Calvados (qui a doté tous ses cantons d'une bibliothèque), le Loiret, Seine-et-Oise, l'Isère, la Charente-Inférieure, l'Hérault, le Rhône, l'Aisne.

Quant aux bibliothèques pédagogiques qui n'ont pas fait de demandes de livres, comme il leur suffit, pour se constituer, de l'autorisation de l'inspecteur d'académie et du recteur, l'administration centrale ne saurait en donner une statistique exacte.

Les bibliothèques cantonales peuvent encore être envisagées à un autre point de vue : on désigne quelquefois sous ce nom des bibliothèques scolaires analogues aux autres quant à la nature des livres, mais plus riches et et plus variées. Les bibliothèques locales ont bientôt épuisé la curiosité de leurs lecteurs, si restreint qu'en soit le nombre. Une bibliothèque cantonale pouvant par un roulement bien combiné faire circuler dans les campagnes un grand nombre de livres nouveaux, double et triple les ressources de chaque commune. Nous ne pouvons que faire des vœux pour que ces bibliothèques scolaires modèles se multiplient et contribuent à la diffusion de l'instruction populaire. [E. Brouard.]

PAYS ÉTRANGERS.

La Belgique a une institution analogue sous le nom de *bibliothèques des instituteurs*. — Un règlement du 10 mai 1847 porte qu'une bibliothèque sera annexée à chaque cercle cantonal de conférence et qu'elle sera formée, entre autres, à l'aide de subsides du gouvernement. Des crédits de 5000 à 6000 fr. sont répartis chaque année entre ces bibliothèques, qui reçoivent en outre un certain nombre d'ouvrages provenant des souscriptions prises par le département de l'intérieur. Au 31 décembre 1872 les 156 bibliothèques cantonales des instituteurs possédaient ensemble 52,249 ouvrages formant 67,420 volumes, d'une valeur approximative de 117,634 fr. Les instituteurs des chefs-lieux de canton, siéges ordinaires des bibliothèques de conférence, ont la garde des livres, la charge d'en tenir catalogue, et de les prêter aux confrères qui en font la demande. — Les envois et retours de livres se font par la poste, en franchise de port.

BIBLIOTHÈQUES COMMUNALES. — Les bibliothèques communales sont, comme leur nom l'indique, celles qui appartiennent aux municipalités. On les divise, suivant leur importance, en bibliothèques des villes et en bibliothèques populaires communales. Elles sont administrées par les maires, qui nomment les bibliothécaires, mais elles ont été soumises par l'ordonnance du 22 février 1839 au contrôle du gouvernement et à l'inspection des agents de l'État.

BIBLIOTHÈQUES POPULAIRES. — Ces établissements ont pour but de répandre le goût de la lecture et de l'instruction parmi le peuple, en mettant des livres à la portée de tous. Leur création est due, soit à l'initiative des municipalités, soit à celle de particuliers ou d'associations libres. Les premières sont communales, les autres privées.

Bibliothèques communales. — Les bibliothèques fondées par des municipalités ou avec leur aide, ou même simplement placées dans des bâtiments communaux, sont obligées de soumettre leur catalogue à l'administration centrale et de la tenir au courant de l'état de la bibliothèque par l'envoi de catalogues successifs datés, imprimés ou manuscrits. Elles sont également tenues d'accepter le contrôle de l'administration centrale pour les listes de livres acquis ou à acquérir, soit par dons, soit avec les ressources de l'œuvre, ainsi que l'inspection de la bibliothèque par l'inspecteur général des bibliothèques et les agents désignés par le ministre de l'instruction publique, le ministre de l'intérieur et le préfet.

Comme il y a, dans une bibliothèque un peu étendue, des livres qui ne peuvent être mis entre toutes les mains, les bibliothèques communales ne doivent pas remettre indistinctement les ouvrages à tous les lecteurs, mais placer dans une armoire spéciale, sorte de réserve, ceux qui ne doivent être prêtés qu'à bon escient à des lecteurs sérieux, sous la responsabilité du bibliothécaire.

Elles doivent enfin posséder un Comité d'inspection et d'achat de livres. La liste des membres de ce Comité est soumise par le préfet à l'approbation du ministre. Une fois le comité composé, les nominations qui pourraient avoir lieu ultérieurement par suite de démission, révocation ou décès doivent lui être également soumises.

Il est arrivé que quelques bibliothèques communales ont cru pouvoir se soustraire au contrôle de l'État qui leur paraissait gênant. Cette question a été tranchée en 1874 par le conseil d'État.

La décision de la haute assemblée fut portée à la connaissance des préfets le 4 mai 1874 par une circulaire importante que nous croyons devoir reproduire en grande partie.

« Dernièrement, dit la circulaire dont il s'agit, le maire d'une ville importante a dénié au ministre le droit d'appliquer l'ordonnance du 22 février 1839 concernant l'organisation des bibliothèques publiques. Il a présenté au Conseil d'État une requête tendant à faire annuler, pour excès de pouvoir, un arrêté par lequel j'avais nommé deux membres du comité d'inspection et d'achat de livres de la bibliothèque. Il soutenait que cette nomination appartenait, soit au conseil municipal, en vertu de l'article 17 de la loi du 18 juillet 1837, soit au maire en vertu de l'article 12 de la même loi ; et que l'article 38 de l'ordonnance du 12 février 1839 ne pouvait porter atteinte aux droits prétendus de l'autorité municipale.

« Cette étrange prétention n'a pas été admise par le Conseil d'État, dont l'arrêt est ainsi conçu :

« Considérant que les comités institués par « l'article 38 de l'ordonnance du 22 février ont été « créés pour assurer la bonne distribution des ou« vrages à répartir entre les bibliothèques publi« ques, ainsi qu'il est indiqué à l'article 37, et la « conservation des ouvrages provenant des libéra« lités faites par l'État à ces établissements ; que, « même en ce qui concerne les achats et échanges « de livres et l'emploi des fonds, les comités insti« tués près des bibliothèques communales n'ont « et ne peuvent avoir qu'une mission de surveil« lance et d'inspection, etc., etc.

« Le conseil d'État, statuant au contentieux, a « rejeté, dans sa séance du 31 mars dernier, la « requête de ce maire. »

« Vous le voyez, monsieur le préfet, l'ordonnance reçoit une nouvelle force de l'arrêt que je viens de citer. Je crois donc devoir appeler votre attention sur la nécessité de veiller à la stricte application des dispositions qu'elle renferme, notamment sur celles des articles 37, 38, 40 et 42 ainsi conçus :

« Art. 37. Les catalogues de toutes les biblio« thèques appelées à participer aux distributions « de livres, pour lesquelles sont et demeurent « affectés les ouvrages provenant soit du dépôt « légal, soit des souscriptions, devront être adres« sés au ministère de l'instruction publique, et y « constituer le grand-livre des bibliothèques de « France, lequel sera tenu à la disposition de tout « bibliographe, littérateur ou savant.

« Art. 38. Il sera établi par notre ministre de « l'instruction publique, dans toutes les villes qui « possèdent une bibliothèque, sous la présidence « du maire, un comité d'inspection de la biblio« thèque et d'achat des livres, qui déterminera « l'emploi des fonds consacrés aux acquisitions, « la confection des catalogues, les conditions des « échanges proposés. Tous les ans, à l'époque des « vacances, l'état des acquisitions sera adressé à « notre ministre de l'instruction publique, pour « être annexé au grand-livre des bibliothèques de « France.

« Art. 40. Toute aliénation par les villes et fa« cultés des livres, manuscrits, chartes, diplômes, « médailles contenus en leurs bibliothèques, est et « demeure interdite.

« Les échanges ne peuvent avoir lieu que sous « l'autorité des maires et recteurs, avec l'approba« tion du ministre.

« Art. 42. Tous les règlements des autorités lo« cales sur le service public, l'établissement du « service de nuit et les fonds affectés aux dépenses « du personnel, du matériel et des acquisitions, « sont adressés au ministère de l'instruction pu« blique et y restent déposés. »

Il est donc bien entendu que les dispositions précitées de l'ordonnance de 1839, confirmées par l'arrêt du conseil d'État du 31 mars 1874, s'appliquent à toute bibliothèque fondée par les municipalités, qu'elle porte ou non le nom de bibliothèque *populaire*.

Bibliothèques privées. — Quant aux bibliothèques qui sont la dépendance naturelle d'un cercle ou d'une association ou qui ont été fondées par des particuliers, ces fondations sont placées, aux termes des lois municipales et des lois de police, dans les attributions de l'administration préfectorale à laquelle il appartient d'examiner les statuts et les catalogues et d'accorder, de refuser, ou de retirer suivant les cas, l'autorisation dont elles ont besoin pour exister.

Un certain nombre de ces bibliothèques désirent rester indépendantes et ne sollicitent ni l'appui ni le concours du gouvernement. Dans ce cas elles demeurent abolument étrangères à l'administration de l'instruction publique, mais il arrive très fréquemment que ces établissements ne possédant pas de ressources suffisantes pour satisfaire aux demandes de leurs lecteurs, s'adressent au gouvernement pour obtenir des concessions de livres. Elles doivent alors se soumettre rigoureusement aux règles imposées aux bibliothèques communales.

Elles s'engagent à se soumettre à l'inspection de l'État, et, en cas de dissolution de la société ou de fermeture de la bibliothèque, à reverser dans une bibliothèque publique du département les ouvrages accordés par l'État.

Lorsque les bibliothèques populaires ont satisfait aux conditions énumérées ci-dessus, elles peuvent recevoir une concession de livres sur les fonds de l'État. Il n'est jamais accordé deux concessions dans la même année à la même bibliothèque, et la proposition du préfet est nécessaire.

Les administrateurs, bibliothécaires ou commissions de surveillance des bibliothèques qui ont obtenu une concession du ministère, adressent tous les ans au ministre un rapport sur l'état de la bibliothèque, son accroissement, ses services, ses ressources et les progrès réalisés. Ces rapports sont visés par les *préfets* qui les adressent au ministre en les accompagnant, s'il y a lieu, de leurs observations.

Commission des bibliothèques populaires. — Il existe au ministère de l'instruction publique une commission dite des bibliothèques populaires à laquelle ressortit l'examen des questions relatives à ces établissements. Elle désigne les ouvrages qui doivent être mis dans la réserve par les bibliothécaires et communiqués aux lecteurs sérieux seulement. Elle examine les catalogues et indique les volumes qui doivent en être retirés comme contraires à la morale, à la constitution ou aux lois ; enfin elle décide si les ouvrages qui lui seraient soumis par les auteurs ou éditeurs conviennent ou non aux bibliothèques.

Statistique des bibliothèques populaires. — Au 1er avril 1874 (date de la dernière statistique publiée), la France en possédait 773.

L'enquête de janvier 1873 avait donné un chiffre plus élevé; mais on avait compté par erreur, au nombre des bibliothèques populaires, un certain nombre de bibliothèques scolaires, qu'un examen attentif a permis d'éliminer.

Ces 773 bibliothèques possédaient 838, 032 ouvrages, ce qui donnait pour 89 départements (y compris l'Algérie), une moyenne de 8,65 bibliothèques par département, avec une moyenne de 1,084 ouvrages par bibliothèque, soit une moyenne de 9,416 ouvrages par département.

Les départements qui en possèdent le plus sont l'Aisne, l'Yonne, les Deux-Sèvres, la Seine, la Meuse, le Rhône, le Nord, etc.

Il s'est produit depuis quelques années un grand mouvement en faveur de ces bibliothèques dont le nombre s'accroît rapidement et dont les catalogues s'enrichissent chaque jour. Certaines sociétés, telles que la société Franklin notamment, ont beaucoup contribué à ce développement.

Un crédit de cinquante mille francs est inscrit au budget pour achat de livres destinés aux bibliothèques populaires. [L. Armagnac.]

Cf. — *Conseils pour l'établissement des bibliothèques communales*, par Jean Macé (Paris, Hetzel, 1864). — Des *bibliothèques scolaires d'adultes*, par L. Maggiolo (dans le *Souvenir des conférences pédagogiques de la Sorbonne*), 1868. — *L'instruction primaire et les Bibliothèques populaires en France*, par Jules Simon (*Revue des Deux Mondes*, 15 sept. 1863).

PAYS ÉTRANGERS

ALLEMAGNE. — L'organisation des bibliothèques populaires (*Volksbibliotheken*) a pris depuis quelques années un très grand développement surtout dans la Saxe et le Wurtemberg. Dans ce dernier pays les bibliothèques sont classées en deux groupes distincts : les unes, principalement agricoles et destinées aux communes rurales, dépendent de la direction de l'agriculture, les autres de la direction du commerce et de l'industrie, qui subventionne en outre diverses sociétés pour la propagation de ces utiles établissements. Berlin a dans ses bibliothèques populaires une circulation annuelle de 200,000 à 250,000 volumes. — Cf. un rapport du Dr Jannasch de Dresde sur la marche des bibliothèques populaires en Allemagne (1877).

ANGLETERRE. — La plupart des villes industrielles sont richement dotées en ce qui concerne les bibliothèques gratuites à l'usage des ouvriers; de plus, c'est en Angleterre qu'on a commencé à employer d'une façon très générale les « bibliothèques circulantes. »

BELGIQUE. — La *Ligue de l'Enseignement* voulant, en 1865, commencer une campagne en faveur de la fondation de bibliothèques populaires, a fait une enquête pour connaître la situation. La Belgique possédait à ce moment 85 bibliothèques populaires, dont 53 fondées par les communes et 32 fondées par des associations privées. Presque toutes les bibliothèques dues à des associations se trouvaient dans les provinces flamandes.

Pour aider au développement des bibliothèques populaires, la *Ligue* a commencé par publier un travail très complet de M. Annoot, contenant des instructions détaillées et un catalogue de livres flamands et français recommandés. Elle a promis une prime de 50 fr. à toute bibliothèque nouvelle. Grâce à ces efforts, dans lesquels elle a été puissamment secondée par les sociétés *Franklin* de Liége, des *Soirées populaires* de Verviers, du *Willems-Fonds* de Gand, 84 bibliothèques nouvelles ont été fondées jusqu'au 31 décembre 1876; leur nombre a donc doublé en 11 ans. Le nombre des lecteurs s'est considérablement augmenté aussi. Les livres prêtés peuvent se classer ainsi, en commençant par les plus demandés : 1° Romans; 2° Voyages; 3° Histoire; 4° Industrie et sciences; 5° Littérature classique; 6° Agriculture.

Un moyen imaginé en Belgique, croyons-nous, pour augmenter les ressources des bibliothèques, a été l'institution des *collectes de livres*. La société *Franklin* à Liége, la *Ligue* à Bruxelles, ont annoncé qu'à un certain jour des camions parcourraient ces villes pour recueillir tous les livres qu'on voudrait donner. Plus de 30,000 volumes ont été obtenus ainsi; un triage a été fait, les bons livres ont été partagés entre les bibliothèques populaires, les autres ont été vendus, et le produit a été affecté à l'achat de bons livres.

ÉTATS-UNIS. — Boston possède une bibliothèque populaire qui peut être citée comme un modèle. La direction de cette bibliothèque, pour la commodité des habitants, a créé six succursales, ayant chacune son salon de lecture et contenant de 0 à 10,000 volumes. Le chiffre total des volumes s'élève à 32,000. Le nombre des emprunteurs est en moyenne de 130,000 à 140,000. Une moyenne de 4000 volumes sortent et rentrent tous les jours. Pour épargner autant que possible aux ouvriers la perte de temps et les frais de déplacement, la bibliothèque entretient, dans les grandes usines et dans les docks, des agents chargés de recevoir les demandes des livres et d'y répondre.

[Ch. Buls.]

BIBLIOTHÈQUES PUBLIQUES. — L'histoire des *bibliothèques publiques*, en prenant ce mot dans son acception la plus générale, n'appartient pas proprement à l'enseignement primaire; mais il est impossible d'en faire abstraction si l'on veut apprécier l'état général de l'instruction populaire aussi bien que supérieure dans un pays et dans un temps quelconque. D'ailleurs, en fait, beaucoup de bibliothèques publiques ont au moins une section qui peut, qui doit être considérée comme une grande bibliothèque populaire.

Nous allons donc esquisser très sommairement l'historique des bibliothèques en France et y ajouter les renseignements les plus essentiels sur les pays étrangers.

FRANCE.

Au moyen âge. — On sait qu'avant l'invention de l'imprimerie les livres étaient rares et chers; l'enseignement devait être le plus souvent oral, et les cahiers écrits par les élèves studieux se transmettaient précieusement. Les premières bibliothèques, si l'on peut leur donner ce nom, furent les petites collections de manuscrits que certains bienfaiteurs des étudiants leur prêtaient ou leur léguaient par testament. Gérard d'Abbeville, l'un des premiers professeurs de la Sorbonne, mort en 1270, lègue aux étudiants « un corps théologique dans lequel il avait coutume d'étudier. »

Maître Gauthier de Biencourt donna à la Sorbonne une bible destinée aux écoliers originaires d'Amiens; nous avons trouvé aussi à la Bibliothèque nationale trois volumes provenant de la Sorbonne et dont l'usage était réservé aux Flamands. En 1271, un archidiacre de Cantorbéry, nommé Etienne, légua tous ses livres au chapitre de l'église Notre-Dame de Paris, pour être mis à la disposition des étudiants pauvres. Au XIIIe et au XIVe siècle, le prêt se faisait sans grande difficulté moyennant quelques garanties, le serment par exemple pour les étrangers (règlement de la bibliothèque de la Sorbonne, 1321). Au XVe siècle, à mesure qu'augmenta le nombre des emprunteurs, l'accès des bibliothèques devint beaucoup plus difficile.

Quand le roi Louis XI veut emprunter un livre à la Faculté de médecine, celle-ci exige de lui une caution énorme : douze marcs de vaisselle d'argent et un billet de cent écus d'or.

A mesure que la science se répandit en dehors

des cloîtres, les bibliothèques conventuelles fermèrent leurs portes. Elles ne furent pas immédiatement remplacées par des bibliothèques publiques dans le sens moderne du mot. C'est seulement au XVIIe siècle que la chaîne fut renouée entre le passé et le présent par un personnage que son titre rattachait au monde ecclésiastique et ses fonctions au monde laïque, le cardinal Mazarin.

Depuis le XVIIe *siècle.* — Dans son palais, qu'occupe aujourd'hui la Bibliothèque nationale, Mazarin fit rassembler par Gabriel Naudé 12,000 volumes, et, à la fin de l'année 1643, il ordonna que, chaque jeudi de 8 à 11 heures et de 2 à 5 heures, cette bibliothèque fût « commune à tous ceux qui y voudroient aller « estudier. » Il n'y avait alors en Europe que trois bibliothèques où les lettrés eussent un facile accès : l'Ambrosienne de Milan, l'Angélique de Rome et la Bodléienne d'Oxford. Mais l'exemple de Mazarin eut promptement des imitateurs. Neuf ans plus tard, en 1652, un conseiller au parlement, Henri du Bouchet, sieur de Bournonville, légua à l'abbaye de Saint-Victor sa bibliothèque, « ses plus chères délices, » sous la condition que « les gens d'estude « eussent la liberté d'aller y estudier trois jours de la « semaine, trois heures le matin et quatre heures « l'aprédiné. » Puis s'ouvrent successivement au public : en 1708, une bibliothèque pour l'ordre des avocats, fondée par le testament de l'avocat Etienne Gabriau de Riparfonds; en 1718, la bibliothèque des Pères de la doctrine chrétienne; en 1735, la bibliothèque du roi; puis celles de l'église Sainte-Marguerite (1738); de l'abbaye de Saint-Germain des Prés (1745); de la Faculté de médecine (1746); de l'abbaye de Sainte-Geneviève (1759), de la Ville de Paris (1763), et de l'Université (1770).

La plupart de ces collections ont été dispersées pendant la Révolution, mais d'autres leur ont succédé. Sans entreprendre de les passer en revue, rappelons sommairement l'histoire de la première de toutes, la Bibliothèque nationale.

La *bibliothèque nationale* remonte en réalité au roi Charles V. Il rassembla dans une des tours du Louvre 973 manuscrits, dont le catalogue fut dressé en 1373 par Gilles Malet, « son varlet de chambre ». A la suite de diverses vicissitudes, 853 volumes seulement subsistaient sous Charles VII. Mais Louis XII éleva ce chiffre jusqu'à 1890 volumes et les transporta au château de Blois, où ils restèrent de 1500 à 1544; François Ier créa une autre bibliothèque à Fontainebleau, et ces deux collections furent ensuite réunies à Paris. De 1595 à 1614, elles restèrent en dépôt au collége de Clermont, d'où elles passèrent au couvent des Cordeliers, et enfin (1622) dans une maison de la rue de la Harpe, où elles restèrent jusqu'en 1666 : le nombre des volumes était de 16,746 en 1661. Colbert, qui s'intéressait vivement à cette collection, la fit transporter en 1666 rue Vivienne, dans une vaste maison qui lui appartenait et qui était presque contiguë à son propre hôtel. Ce local, successivement agrandi, renfermait 30,000 volumes en 1669, 43,000 en 1688, 70,000 en 1714 et 96,000 en 1721. Il fallut alors l'abandonner, et la bibliothèque fut transférée dans l'ancien palais Mazarin, qui est à peu près représenté par l'emplacement actuel. Dès l'année suivante, on y comptait 80,000 volumes imprimés et 18,000 manuscrits, qui furent mis à la disposition du public en 1735, sous l'administration du bibliothécaire Jean-Paul Bignon. Au moment de la Révolution, la bibliothèque renfermait 152,868 imprimés, auxquels Van-Praet ajouta plus de 300,000 volumes, choisis parmi les ouvrages confisqués aux émigrés et aux maisons ecclésiastiques supprimées. De nouvelles acquisitions portèrent en 1818 à 800,000 le nombre des volumes possédés par la bibliothèque, qui en renferme aujourd'hui près de deux millions. Elle est ouverte tous les jours de dix à quatre heures. L'entrée est libre dans la salle de lecture; pour avoir accès dans la salle de travail, dans les départements des manuscrits, des cartes géographiques et des médailles, il faut être muni d'une carte spéciale, que délivre l'administrateur général et qui n'est refusée à aucun travailleur sérieux.

Le bibliothécaire chargé du service de la salle de lecture adresse tous les ans à l'administrateur général un rapport qui est publié dans le *Bulletin du ministère*. Ce rapport donne les détails les plus intéressants sur le public qui fréquente la salle, sur le nombre et la nature des ouvrages demandés, etc. (Cf. en particulier, *Bull. adm. du min.* 1877, n. 409.)

Les autres grandes bibliothèques publiques de Paris sont :

La *bibliothèque Mazarine*, au Palais de l'Institut, créée par Mazarin qui la rendit publique dans son propre palais dès 1643; elle possède aujourd'hui 200,000 imprimés, 2,000 incunables, 6,000 manuscrits (elle a peu de livres modernes).

La *bibliothèque Sainte-Geneviève*, place du Panthéon, fondée en 1624 par le cardinal de Larochefoucauld, abbé commendataire de Sainte-Geneviève, plus que doublée en 1710 par Ch. Maur. Le Tellier, archevêque de Reims; publique depuis 1759 (160,000 imprimés, 5,000 manuscrits).

La *bibliothèque de l'Arsenal*, rue de Sully, formée des précieuses collections de René d'Argenson, marquis de Paulmy, qui furent vendues au comte d'Artois (Charles X) en 1785. C'est une collection de 250,000 imprimés et 6,000 manuscrits qui n'a pas de rivale pour l'histoire de notre littérature.

La *bibliothèque de l'Université*, à la Sorbonne, créée en 1763 par le recteur Gabriel Petit de Montempuis (10,000 volumes).

La *bibliothèque de la Ville de Paris* (rue Sévigné). Brûlée à l'Hôtel de ville pendant la commune, et reconstituée dans l'hôtel Carnavalet, (riche collection de tous les ouvrages intéressant l'histoire de Paris).

La *bibliothèque de la Faculté de médecine*, publique dès 1746 (60,000 vol.)

La *bibliothèque de la Faculté de droit*, créée en 1804 (15,000 volumes).

La *bibliothèque du Muséum d'histoire naturelle*, créée en 1794 (50,000 volumes).

La *bibliothèque du Conservatoire des arts et métiers*, installée dans l'ancien réfectoire des religieux de Saint-Martin des Champs, (25,000 volumes de technologie).

La *bibliothèque du Conservatoire de musique*, fondée en 1794 (30,000 volumes de musique).

La *bibliothèque nationale polonaise*, quai d'Orléans, fondée en 1839 (40,000 volumes).

Paris renferme un grand nombre d'autres bibliothèques précieuses pour l'étude spéciale de certaines branches de la littérature, des sciences et des arts. Si elles ne sont pas publiques, l'accès en est presque toujours facile à obtenir : il suffit en général d'adresser une demande, soit au bibliothécaire, soit au ministre dont dépend la collection. Citons entre autres : la bibliothèque de l'Institut, celles du Corps législatif et des différents ministères, celles de la Cour de Cassation, de la Cour d'Appel et du Tribunal de première instance, les bibliothèques de la Préfecture de police et de l'ordre des avocats, celles des dépôts de la Guerre, des fortifications, des cartes et plans de la marine, les bibliothèques de l'École de pharmacie, de l'École des mines, de l'École des Ponts et chaussées et de l'École des beaux-arts, la bibliothèque des Jésuites de la rue des Postes et celle de la Société de l'histoire du protestantisme.

BIBLIOTHÈQUES DES DÉPARTEMENTS. — Les bibliothèques publiques des départements datent, en général, du décret du 14 novembre 1789, qui attribua les livres confisqués dans les communautés

religieuses aux municipalités dont celles-ci dépendaient. Cette origine suffit pour expliquer l'abandon dans lequel les bibliothèques de province restèrent pendant longtemps; composées presque exclusivement de traités théologiques et d'ouvrages d'érudition; les communes, ne voyant aucune utilité à en tirer, cessèrent bientôt de s'y intéresser et refusèrent d'accorder les fonds nécessaires à leur entretien. Une ordonnance royale du 22 février 1839 appela ces bibliothèques à participer aux distributions de livres faites par le ministère de l'instruction publique, et réclama le catalogue de chacune d'elles. Cette prescription fut éludée, et au mois de juin 1853, le ministre demanda à tous les préfets des rapports détaillés sur les bibliothèques de leur ressort. Les renseignements ne furent complets qu'à la fin de 1856, et dès l'année suivante, le ministère publia un *Tableau statistique des bibliothèques publiques des départements*.

Les résultats généraux de cette statistique peuvent se résumer ainsi : Les départements possédaient alors 340 bibliothèques publiques, offrant, par semaine, 1,084 séances de lecture, et fréquentées chaque jour, en moyenne, par 3,746 lecteurs. On y trouvait 3,778,606 volumes, dont 44,436 manuscrits et 3,734,170 imprimés. Les allocations faites par les villes s'élevaient à 417,918 fr. 50 c., dont 227,139 fr. pour le personnel et 190,779 fr. 50 c. pour le matériel. 37 bibliothèques prêtaient exclusivement les livres au dehors, et 42 avaient des séances du soir.

Sous le rapport du nombre des volumes, les villes qui occupaient le premier rang étaient : Strasbourg, 180,000 vol.; Lyon, 151,000 vol.; Bordeaux, 123,000 vol.; Rouen, 110,000 vol.; Troyes, 100,000 vol.; Aix, 95,000 vol.; Besançon et Grenoble, 80,000 vol.; Avignon, 60,000 vol.; Versailles, 56,000 vol. Marseille, Caen, Dijon, Nîmes, Toulouse, Rennes, Nantes, Le Mans et Amiens possédaient de 40 à 55,000 volumes. Enfin, les bibliothèques renfermant de 18,000 à 40,000 volumes étaient les suivantes : Soissons, Bourg, Moulins, Charleville, Rodez, La Rochelle, Saintes, Bourges, Bastia, Beaune, Valence, Chartres, Brest, Montpellier, Tours, Dôle, Blois, Orléans, Angers, Châlons, Reims, Chaumont, Nancy, Verdun, Metz, Cambrai, Douai, Lille, Arras, Boulogne, Clermont-Ferrand, Pau, Colmar, Vesoul, le Havre, Niort, Carpentras, Poitiers, Epinal et Auxerre. Les deux bibliothèques les plus pauvres étaient celle de Ussel (Corrèze) avec 24 volumes et celle de Loudun avec 37 volumes.

Les bibliothèques de Toulouse, Montpellier, Rennes et Neufchâteau avaient au moins 100 lecteurs par jour. Celles d'Aix, Caen, Dijon, Besançon, Nîmes, Bordeaux, Nantes, Cahors, Toul, Metz, Lille, Boulogne, Pau, Strasbourg, Lyon, le Havre, Montivilliers, Rouen et Amiens en recevaient de 30 à 80. En revanche les bibliothèques de Trévoux, Mirande, Cette, Loche, Lorient, Saint-Amand, etc., ouvraient tous les jours et n'avaient pas, en moyenne, un lecteur par séance.

21 bibliothèques ne recevaient rien des municipalités. 32 villes accordaient des fonds pour le le matériel seulement : le bibliothécaire était donc pris parmi les hommes de bonne volonté. Les municipalités qui dépensaient le plus pour le matériel de leur bibliothèque étaient celles de Lyon, 12,000 fr.; Bordeaux, 7,700 fr.; Alger, 6,640 fr.; Rouen, 4,000 fr.; Dijon, 4,600 fr.; le Havre, 3,700 fr.; Marseille, 3,600 fr.; Besançon et Rennes, 3,200 fr.; Toulouse, 3,150 fr.; Lille et Amiens, 3,000 fr. Quant aux bibliothécaires, les mieux payés étaient ceux de Lyon, 8,500 fr.; Marseille, 7,800 fr.; Bordeaux, 7,300 fr. et Rouen, 7,000 fr.

Sur bien des points, d'ailleurs, les chiffres fournis par la statistique de 1857 ont forcément cessé d'être exacts, et M. Baudrillart, inspecteur général des bibliothèques, a recueilli depuis lors, dans ses tournées d'inspection, tous les éléments d'une nouvelle statistique que nous souhaitons de voir bientôt publiée. M. Baudrillart a bien voulu extraire de ses notes, pour nous les communiquer, les chiffres suivants, qui donnent le nombre exact des volumes aujourdhui possédés par les principales bibliothèques des départements : Bordeaux possède 160,000 volumes; Lyon, 150,000 vol.; Besançon, Grenoble et Aix, 120,000 vol.; Rouen, 112,000 vol.; Avignon, 96,000 vol.; Marseille, 80,000 vol.; Nîmes, 72,000 vol.; Amiens et Dijon, 70,000 vol.; Rennes, 65,000 vol.; Toulouse, 64,000 vol.; Montpellier, 60,000 vol.; Chartres, 56,850 vol.; Orléans, 51,000 vol.; Tours, 46,000 vol.; Clermont-Ferrand, 44,500 vol.; Angers, 40,500 vol.; le Mans, 40,000 vol.; Blois, 36,000 vol.; Brest, 32,000 vol.; Poitiers, 30,000 vol.; Moulins et Carpentras, 27,000 vol.; Pau, 25,000 vol.; Quimper, 24,000 vol.; la Rochelle, 21,000 vol.; Angoulême, 16,500 vol.; Arles, 16,200 vol.; Lisieux, 14,000 vol.; Bayonne, 13,500 vol. [Alfred Franklin.]

PAYS ÉTRANGERS.

Voici quelques indications très sommaires, mais qu'il peut être intéressant de trouver réunies ici à titre de renseignement, sur les plus grandes et les plus célèbres bibliothèques publiques du monde. Nous classons les pays par ordre alphabétique.

ALLEMAGNE. — BERLIN; Bibl. publ. fondée par l'électeur Frédéric-Guillaume (7 ou 800,000 vol., 5,000 man.); Bibl. de l'Université (100,000 vol.).

DRESDE : Bibl. royale (300,000 vol., 5500 man.).

GOETTINGUE : (300,000 vol., 5,000 man.).

LEIPZIG : Bibl. de l'Université, la plus ancienne de l'Allemagne, datant du quinzième siècle (150,000 vol., 2,000 man.); Bibl. de la ville (80,000 vol., 2,000 man.); Bibl. populaire très riche.

MUNICH : Bibl. roy. (800,000 vol., 20,000 man., 12,000 incunables).

STUTTGART (200,000 vol.).

Puis viennent les bibliothèques publiques de Hambourg (150,000 vol.), Heidelberg (id.), Gotha (140,000 vol.), Cassel (100,000), Iéna, Francfort, Halle, Nuremberg, etc., etc. (50,000 vol.).

ANGLETERRE. — Bibl. du *Bristish Museum*, à Londres (500,000 vol., 30,000 man., 20,000 médailles), fondée en 1753 et enrichie par l'adjonction de plusieurs collections d'une importance unique; — la célèbre Bibliothèque Bodléienne, fondée en 1597 à Oxford par sir Thomas Bodley, et une foule de bibliothèques dans les grandes villes, les abbayes et églises cathédrales, etc.

ECOSSE. — Bibl. publ. d'Édimbourg (120,000 vol.)

AUTRICHE. — VIENNE : Bibl. impériale fondée en 1480 par l'empereur Maximilien (350,000 vol., 20,000 man., 200,000 gravures; Bibl. de l'Université, 150,000 vol.); Bibl. de l'archiduc Albert, des princes de Lichtenstein, de Schwarzemberg, Esterhazy, etc., etc.

PRAGUE : Bibl. de l'Université (140,000 vol., 8,000 man.).

PESTH : 100,000 vol., etc.; la célèbre *bibliotheca Corvina*, fondée par Mathias Corvin, roi de Hongrie en 1499, a été dispersée dans les guerres du seizième et du dix-septième siècle.

BELGIQUE. — BRUXELLES : Bibl. de Bourgogne (90,000 vol.); — Importantes Bibl. publ. à Anvers, Gand, Malines, Liége, etc.

DANEMARK. — COPENHAGUE : Bibl. royale (50,000 vol., 15,000 man., 100,000 estampes); Bibl. de l'Université (20,000 vol., nombreux manuscrits scandinaves); Bibl. Claesen.

ESPAGNE. — MADRID : Bibl. roy. (200,000 vol.); — Bibl. de l'Escurial fondée par Charles-Quint (un manuscrit fameux de 700 ans d'âge, dit le livre d'Or, écrit sur velin en lettres d'or; 3,000 man.

arabes) ; elle conserve, assure t-on, un exemplaire de tous les ouvrages brûlés par l'Inquisition.

HOLLANDE. — LEYDE : deux grandes Bibl. publ. ; — La Haye (100 000 vol.).

ITALIE. — ROME : Bibl. du Vatican, la plus ancienne de l'Europe, qui possède une incomparable collection de manuscrits antiques ; — Bibl. *Angelina* (90 000 vol., 3000 man.) ; — 14 autres Bibl., la plus récente est celle du Collegium romanum fondée par un des derniers ministres, M. Bonghi, et renfermant déjà de 3 à 400 000 volumes, la plupart provenant des couvents supprimés.

FLORENCE : la *Laurentienne*, qui possède le plus ancien manuscrit connu, et plusieurs autres comptant ensemble près de 300 000 volumes.

MILAN : la célèbre Bibliothèque *Ambrosienne*, fondée par le cardinal Frédéric Borromée (140 000 vol., 15 000 man.).

VENISE : Bibl. de Saint-Marc (120 000 vol., 10 000 man.).

NAPLES : la *Borbonica* (200 000 vol., 3000 man.) Plusieurs autres villes, Gênes, Ferrare, Turin, etc., ont de très importantes bibliothèques publiques.

PORTUGAL. — LISBONNE, 90 000 volumes.

RUSSIE. — SAINT-PÉTERSBOURG : Bibl. impériale 450 000 vol. ; Bibl. de l'Académie des Sciences, etc.

KIEN : 320 000 vol. ; MOSCOU : 160 000 vol. ; CRACOVIE : Bibl. Jagellone ; VARSOVIE : Bibl. Zalewski 250 000 vol. ; ODESSA 75 000 vol. ; autres Bibl. 520 000 vol..

SUÉDE. — STOCKHOLM : Bibl. du chateau fondée par la reine Christine (80 000) ; UPSAL : Bibl. de l'Université (100 000 vol., 6000 man.).

SUISSE. — Les principales sont celles de Zurich, Bâle, Berne, Genève ; mais presque toutes les villes de quelque importance ont une et souvent plusieurs bibliothèques publiques.

ÉTATS-UNIS. — Les plus grandes Bibliothèques des États-Unis sont celles de Boston, de New-York, de Saint-Louis, de Cincinnati ; celle de Philadelphie fondée par Franklin en 1731 (100 000 vol.) ; on vient d'achever à New-York la plus belle bibliothèque du Nouveau Monde, disposée pour recevoir un million de volumes et qui coûte 20 millions de francs.

BRÉSIL. — RIO DE JANEIRO : Bibl. impériale, 120 000 vol., et une dizaine d'autres. — Les Bibl. de tout l'Empire comptent ensemble 460 000 volumes.

JAPON. — Bibl. de Tokio.

BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES. — L'instruction élémentaire ne peut avoir d'effet utile qu'autant que l'adulte, après avoir quitté les bancs de l'école, continue à s'instruire. C'est ce qui a décidé M. Duruy, durant son ministère, à créer et à encourager par tous les moyens possibles les cours d'adultes. La lecture aussi est un des moyens les plus efficaces pour instruire et moraliser le peuple. Rien de plus facile que de trouver des livres dans les villes et dans les grands centres, mais il en est tout autrement dans les communes rurales. A toutes les époques, on s'est préoccupé de cette question. La loi de 1791, les décrets de la Convention des 21 novembre 1793, 17 novembre 1794, 27 janvier 1795, la loi de brumaire an IV, la loi de l'an X, celle de 1806, le décret de 1808, et celui de 1811, en un mot tous les règlements relatifs à l'instruction primaire témoignent de l'importance attachée aux livres et surtout aux moyen de les introduire dans les écoles.

En 1831, le ministre de l'instruction publique avait fait composer et distribuer un grand nombre d'ouvrages destinés à répandre jusque dans les moindres hameaux les notions de morale et les premières connaissances usuelles. On était alors tellement frappé de l'importance de cette mesure que M. Cousin composa lui-même une sorte d'histoire sacrée à l'usage des enfants.

Diverses circulaires, notamment celles des 2 novembre 1831, 25 juin et 31 décembre 1832, et 13 juin 1833 contiennent des instructions sur ces distributions de volumes.

Le moyen ne réussit pas. Donner des livres ne suffit pas si l'on ne peut en assurer en même temps la conservation.

De 1833 à 1848, le gouvernement a distribué, par l'entremise des comités supérieurs d'arrondissement, pour plus d'un million de fr. de volumes. Ces volumes que sont-ils devenus ? En 1850, on n'en trouvait plus trace dans les écoles. La négligence et l'insouciance des maîtres, le manque de surveillance de la part des inspecteurs, l'absence de tout contrôle exercé par l'administration relativement aux mesures prises pour la conservation des ouvrages, tout avait concouru à les faire disparaître.

C'est que la question est multiple. Elle peut se résumer en deux points : donner des volumes ; en assurer la conservation en les remettant à un agent responsable et en les plaçant dans un local où ils soient en sûreté et à l'abri du gaspillage.

M. Rouland reprit l'idée qu'avaient eue ses devanciers. Seulement il la compléta et la perfectionna. Il se préoccupa surtout des adultes et des familles auxquels il voulait offrir un moyen de compléter leur éducation et d'acquérir des notions saines, tout en leur donnant la faculté de passer leur temps autrement qu'en fréquentant les cabarets. Ce qui a surtout donné à son œuvre les qualités de durée qui manquaient aux tentatives faites antérieurement c'est qu'il institua un agent responsable chargé de la garde des volumes et du prêt. Il pensa que les instituteurs étaient les bibliothécaires nés de ces sortes de dépôts dans les petites localités, et c'est là ce qui a permis de faire une œuvre durable. Sa première préoccupation a été la conservation des volumes ; question vitale comme nous l'avons vu. Une circulaire aux préfets du 31 mai 1860 exigea que, dans tout projet de construction d'école, on introduisît une bibliothèque-armoire.

En avril 1861, le ministre adressa une nouvelle circulaire aux préfets sur la nécessité d'organiser ces bibliothèques et enfin, le 1er juin 1862, il prit un arrêté dont le premier article décrétait la création d'une bibliothèque dans chaque école de garçons. Deux circulaires, datées du 24 juin, l'une aux préfets, l'autre aux recteurs, développaient les intentions du chef de l'Université à cet égard.

Nous reproduisons ici le texte de l'arrêté du 1er juin 1862 :

« Art. 1er. — Il sera établi dans chaque école primaire publique une bibliothèque scolaire.

Art. 2. — Cette bibliothèque sera placée sous la surveillance de l'instituteur dans une des salles de l'école dont elle est la propriété.

Les livres seront rangés dans une armoire-bibliothèque conforme au modèle annexé à la circulaire du 31 mai 1860.

Art. 3. — La bibliothèque scolaire comprendra :

1° Le dépôt des livres de classe à l'usage de l'école ;

2° Les ouvrages concédés à l'école par le ministre de l'instruction publique ;

3° Les livres donnés par les préfets au moyen de crédits votés par les conseils généraux ;

4° Les ouvrages donnés par les particuliers ;

5° Les ouvrages acquis au moyen des ressources propres à la bibliothèque (art. 7).

Art. 4. — Aucune concession de livres ne pourra être faite par le ministre à une bibliothèque scolaire si la commune ne peut justifier :

1° De la possession d'une armoire-bibliothèque ;

2° De l'acquisition des livres de classe en quantité suffisante pour les besoins des élèves gratuits

Art. 5. — Les livres de classe seront prêtés aux moments convenables pour les exercices à tous les enfants portés sur la liste des admissions gratuites dressée conformément à l'article 45 de la loi du 15 mars 1850.

Les livres seront également mis entre les mains des élèves payants dont les parents auront souscrit la cotisation *volontaire* indiquée à l'article 7 du présent arrêté.

Les ouvrages mentionnés aux paragraphes 2, 3, 4 et 5 de l'article 3 pourront être prêtés aux familles, lesquelles prendront l'engagement de les rendre en bon état ou d'en restituer la valeur.

Art. 6. — Aucun des ouvrages mentionnés aux paragraphes 2, 3, 4 et 5 de l'article 3 ne peut être placé dans les bibliothèques scolaires, soit qu'il provienne d'acquisitions, soit qu'il provienne de dons faits par les particuliers, sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie.

Art. 7. — Les ressources de la bibliothèque scolaire se composent :

1° Des fonds spéciaux votés par les conseils municipaux;

2° Des sommes portées au budget pour fourniture de livres aux enfants indigents, et que les conseils municipaux consentiraient à appliquer à la nouvelle fondation;

3° Du produit des souscriptions, dons ou legs destinés à ladite bibliothèque;

4° Du produit des remboursements faits par les familles pour pertes ou dégradations de livres prêtés;

5° D'une cotisation volontaire fournie par les familles des élèves payants, et dont le taux sera fixé chaque année par le conseil départemental, après avis du conseil municipal.

Art. 8. — L'instituteur communal tiendra trois registres conformes aux modèles ci-annexés :

1° Catalogue des livres (modèle n° 2);

2° Registre des recettes et des dépenses (modèle n° 3);

3° Registre d'entrée et de sortie des livres prêtés au dehors de l'école.

Ces registres, cotés et parafés par le maire, seront visés par l'inspecteur de l'instruction primaire lors de l'inspection de l'école.

Ils seront communiqués aux autorités scolaires à toute réquisition.

Art. 9. — L'instituteur conservera et classera, dans un ordre méthodique, les mémoires, quittances, lettres et toutes les pièces de correspondance relatifs à la bibliothèque scolaire.

Art. 10. — Chaque année, au 31 décembre, l'instituteur dresse, en présence du maire, la situation de la bibliothèque, ainsi que cellle de la caisse. Le procès-verbal constatant cette double opération est adressé à l'inspecteur d'académie par l'intermédiaire de l'inspecteur primaire (modèle n° 4).

Art. 11. — A chaque changement d'instituteur, le procès-verbal de récolement et de situation de la caisse est signé par l'instituteur sortant et son successeur.

L'instituteur sortant n'est déchargé de toute responsabilité qu'après avoir obtenu de l'inspecteur de l'instruction primaire un certificat constatant que les formalités sus-indiquées ont été remplies et la prise en charge par son successeur.

Art. 12. — A leur passage dans l'école, les inspecteurs de l'instruction primaire vérifient les divers registres énumérés à l'article 8. Ils s'assurent que l'acquisition des ouvrages a été faite conformément aux proscriptions de l'article 6, et que la bibliothèque ne contient aucun livre donné ou légué dont l'acceptation n'aurait pas été autorisée par l'inspecteur d'académie; ils contrôlent les recettes et les dépenses, et constatent, s'il y a lieu, les irrégularités.

Art. 13. — A la fin de chaque année, l'inspecteur d'académie adresse au ministre de l'instruction publique, par l'intermediaire du recteur, un rapport sur la situation des bibliothèques scolaires.»

En juillet 1862, le ministre institua une commission provisoire, chargée de désigner les ouvrages qui pourraient être achetés aux frais de l'État pour être distribués dans les bibliothèques scolaires et, le 15 juin 1863, il lui donna un caractère définitif par un arrêté ministériel instituant la commission permanente des bibliothèques scolaires. Elle avait pour président M. Pillet, chef de la division de l'instruction primaire, et pour secrétaire M. E. Gœpp, alors rédacteur au cabinet du ministre.

Quand M. Duruy arriva au ministère, il voulut donner à l'instruction primaire une nouvelle impulsion. Il créa des cours d'adultes, les encouragea, de toutes les façons possibles et obtint des résultats inespérés grâce aux subventions et aux encouragements donnés aux maîtres et aux élèves. Il comprit que les bibliothèques scolaires étaient le complément naturel et indispensable de ces cours. De fortes sommes furent consacrées à l'achat des volumes et, à la suite d'une adjudication publique, un intermédiaire fut chargé de procurer aux bibliothèques les ouvrages portés sur le catalogue officiel du ministère, et cela tout reliés et rendus franco à destination pour un prix inférieur au prix de vente de ces mêmes ouvrages.

Le ministre décida aussi (circulaire du 10 juin 1865) que des concessions nouvelles ne seraient faites aux bibliothèques que lorsque ces établissements auraientdonné de bons résultats et que les conseils municipaux auraient contribué à leur développement en portant au budget de la commune une allocation pour achat de livres.

La commission a publié un catalogue de livres de lecture désignés aux choix des instituteurs pour les bibliothèques scolaires, qui comprend plus de 2000 ouvrages. Ce catalogue est divisé en quatorze séries, sous les rubriques suivantes : série A : Ouvrages généraux, grammaires et dictionnaires; — série B : Morale et Pédagogie; — série C : Histoire et Biographies; — série D : Géographie et Voyages; — série E : Classiques; — série F : Littérature, Poésies, Romans, Contes et Théâtre; — série G : Ouvrages destinés aux enfants; — série H : Économie politique, Législation usuelle et Connaissances utiles; — série J : Sciences physiques et naturelles; — série K : Hygiène; — série L : Industrie; — série M : Agriculture, Horticulture, Sylviculture, Pisciculture, etc. — série N : Beaux-Arts et musique.

Dès 1861, le ministre avait fait distribuer aux écoles près de 62 000 volumes pour une somme de 60 000 francs. En 1862, l'administration envoya 60 000 volumes achetés 85 000 fr.. et en 1863, ces chiffres se sont élevés pour les volumes à près de 200 000 et pour la dépense à plus de 200 000 fr. Depuis, chaque année, on a continué ces achats et ces distributions.

En 1867, un crédit spécial de 100 000 fr. fut inscrit au budget pour l'œuvre des bibliothèques scolaires et, plus tard, en 1868, ce crédit fut élevé par les Chambres à 120 000 fr. Il est actuellement (1878) de 200 000 fr.

Nous avons exposé la législation qui régit les bibliothèques scolaires; nous avons vu les efforts faits par l'administration pour aider à leur développement; il nous reste à constater les résultats obtenus. Il est juste de dire que ce mouvement provoqué par les ministres qui se sont succédé, a été puissamment aidé par le concours des conseils généraux et des conseils municipaux, des instituteurs et des populations elles-mêmes. Aussi

le succès a-t-il couronné l'œuvre entreprise. Le tableau suivant permettra d'en juger.

ANNÉES.	NOMBRE de bibliothèques.	NOMBRE DE VOLUMES à prêter aux familles.	NOMBRE DE PRÊTS effectués pendant l'année.
1865	4 833	305 303	179 267
1866	7 789	473 779	450 962
1867	11 417	721 853	642 749
1868	12 395	988 728	848 910
1869	14 395	1 239 165	955 121
1870-71	13 638	1 158 742	789 677
1872	14 679	1 349 712	824 602
1873	15 592	1 471 037	925 358
1874	16 469	1 540 697	962 416
1875	17 764	1 716 904	1 094 198
1876	18 404	1 827 409	1 196 332
1877	19 380	1 961 122	1 350 541

Ainsi, en dix ans, de 1867 à 1877 (nous ne comptons 1870-71 que pour une seule année), le chiffre des prêts s'est élevé à 9 654 444 volumes prêtés dans les familles.

La diminution que présente l'année 1870-71 s'explique d'elle-même. Elle tient aux désastres de la guerre et aux pertes de territoire qui ont précisément porté sur deux des départements qui avaient le plus grand nombre de bibliothèques. Mais on voit aussi que cette diminution a été rapidement comblée et qu'il y a eu, depuis comme avant 1870, une augmentation constante et continue dans le chiffre des volumes acquis et dans le nombre des bibliothèques aussi bien que dans celui des prêts. Il y a en effet actuellement 5742 bibliothèques de plus qu'en 1871 et 4985 de plus qu'avant la guerre, en 1869, et cela quoique le nombre des écoles ait diminué par suite de l'annexion de l'Alsace.

Nous n'insisterons pas sur les déductions à tirer du tableau ci-dessus. Les chiffres parlent d'eux-mêmes.

Une circulaire du ministre de l'instruction publique en date du 24 décembre 1876, sans atténuer ce que nous venons de dire, indique cependant que l'œuvre, au lieu de progresser comme par le passé, semble actuellement stationnaire. Cela tient à bien des causes : les maîtres négligent trop souvent cette partie de leur service ; les volumes, faute trop souvent d'être reliés, se détériorent rapidement, et cela arrive surtout pour les plus attrayants, ceux qu'on emprunte et qu'on lit le plus. Les conseils généraux et les conseils municipaux de leur côté font moins qu'ils ne faisaient autrefois. Il est évident qu'ils ont eu après la guerre à se préoccuper de besoins plus urgents ; mais à mesure que nous nous éloignons de cette epoque néfaste, ils pourraient peut-être inscrire à leur budget quelques allocations en faveur d'une œuvre dont l'utilité ne saurait être contestée.

Le ministre dans sa circulaire du 24 décembre pose aussi la question de l'échange des livres et des bibliothèques roulantes. Il voudrait qu'on l'examinât en l'étudiant avec soin, car il est évident qu'un des motifs qui font abandonner la bibliothèque par les lecteurs, c'est qu'ils ont lu déjà les livres qu'elle renferme et que les ressources de l'établissement ne lui permettent pas de renouveler son fonds au fur et à mesure des besoins. Il y a là évidemment un point d'une très grande importance et dont la solution, si on pouvait la trouver d'une façon pratique, aurait une influence des plus heureuses sur l'avenir de l'œuvre.

Ce qui est hors de doute, c'est que les bibliothèques scolaires ont donné dans le passé des résultats excellents. Espérons qu'elles continueront à prospérer et que les particuliers et les autorités locales, comprenant toute l'importance de ces utiles établissements, tiendront à honneur de participer dans une large part à leur accroissement.

Documents officiels à consulter. — Circulaire du 31 mai 1860 ; — C. d'avril 1861 ; — Arrêté du 1er juin 1862 ; — Circulaire du 24 juiliet 1862 ; — du 24 juin 1862 ; — du 15 juillet 1862 ; du 21 novembre 1862 ; — du 10 juin 1865 ; — du 8 octobre 1867 ; — du 17 janvier 1874 ; — du 5 novembre 1874 ; — du 1er décembre 1876 ; — du 24 décembre 1876. — Catalogue des livres de lecture indiqués au choix des instituteurs pour les Bibliothèques scolaires. [Ed. Gœpp.]

PAYS ÉTRANGERS.

EUROPE. — Depuis quelques années l'institution des bibliothèques annexées à l'école a reçu de grands développements dans presque tous les pays. Sans répéter ici pour chacun d'eux des prescriptions identiques, constatons seulement que sous ce même nom sont confondus souvent deux bibliothèques distinctes : celles qui s'adressent aux élèves, celles qui s'adressent aux parents ; quelquefois même s'y ajoute une troisième espèce de bibliothèque, celle du maître. En fait, dans les campagnes, ces trois séries d'ouvrages se rencontrent généralement sur les rayons de la bibliothèque scolaire. Les communes et les écoles plus riches peuvent seules faire trois établissements distincts qui sont la bibliothèque scolaire proprement dite, la bibliothèque populaire ou municipale, la bibliothèque pédagogique. En Angleterre, en Allemagne, en Autriche, en Suisse, en Suède on se préoccupe surtout des élèves, et les livres de la bibliothèque sont principalement à leur usage.

ÉTATS-UNIS. — En Amérique, c'est à la ville de New-York qu'appartient l'honneur d'avoir donné l'exemple de la création de bibliothèques pour les écoles. En 1827, le gouverneur Clinton, dans un message à la législature, en conseilla l'établissement. En 1835, les citoyens furent invités à s'imposer de 30 dollars (150 francs) dont le produit devait être consacré à cet objet. En 1838 enfin, sur la proposition du général Dix, alors surintendant des écoles, les districts scolaires durent consacrer chaque année 275 000 fr. pour acheter des livres. Dans un intervalle de 15 années, les écoles publiques furent pourvues de 1 604 536 volumes ; une somme de 10 165 000 francs a été employée pour cette œuvre intéressante.

Les bibliothèques scolaires du Massachusetts doivent leur origine aux efforts et à l'éloquence du célèbre Horace Mann*, promoteur de l'instruction primaire dans cet État et, par suite, dans le pays tout entier. Sur le fonds des écoles, s'élevant à la somme de 156 300 francs, 2084 bibliothèques scolaires purent être créées. Mais leur nombre ne s'est accru depuis que d'une manière assez peu importante. Les nombreuses bibliothèques publiques ont suppléé à leur insuffisance.

Le Michigan, après plusieurs essais consistant surtout à faire voyager les livres achetés pour les bibliothèques scolaires de district en district, a voté les fonds nécessaires pour fonder dans chaque école des bibliothèques permanentes. On y comptait, en 1873, 1265 bibliothèques de district, contenant 120 577 volumes ; 207 bibliothèques de *township* (canton) ayant 49 872 volumes ; en tout 170 449 : ce qui a exigé une somme de 94 751 francs.

Au 31 mars 1875, les sommes allouées par

l'État et les districts du Connecticut s'élevaient à 38 350 francs pour l'entretien de 1500 bibliothèques.

Par les soins de M. Henry Barnard, surintendant de l'État de Rhode-Island, des souscriptions fournirent les moyens d'acheter pour les bibliothèques scolaires 20 000 volumes, dont le nombre, qui s'élevait en 1875 à 305 000, s'est depuis notablement accru.

L'État d'Iowa qui compte 3670 écoles possède 3670 bibliothèques contenant 13 120 volumes.

L'Indiana avait consacré à ses bibliothèques scolaires la somme de 1 500 000 francs ; le nombre des volumes est aujourd'hui de 350 000.

La Californie est un des Etats qui ont affecté les plus fortes sommes à l'établissement des bibliothèques scolaires. Nous n avons pas le nombre des volumes achetés ; les rapports nous apprennent seulement que l'État a dépensé pour cet objet près de deux millions.

Le New Jersey a 1369 écoles de district, sur lesquelles 272 sont pourvues de bibliothèques scolaires.

La province d'Ontario, dans le Canada, possède 1334 bibliothèques avec 266 046 volumes.

Nous n'avons pas à nous occuper ici des bibliothèques des établissementssecondaires,des universités, des corporations religieuses, des sociétés savantes, ni des bibliothèques publiques, fondées à grands frais dans les villes. Le dernier recensement fait en 1875 et publié en un gros volume par le bureau d'éducation de Washington nous apprend qu'il y a aux États-Unis un nombre de 163 353 bibliothèques, tant publiques que privées, réunissant la quantité énorme et presque incroyable de 44 539 184 volumes! [C. Hippeau.]

BIBLIOTHÈQUES ou COLLECTIONS. — Nom donné à certaines publications se composant d'une série d'ouvrages réunis sous un titre commun, soit parce qu'ils se rapportent à un même sujet général, soit à cause d'une simple communauté d'idées, de principes, de but ou d'inspiration. Telles étaient par exemple la *Bibliothèque latine française,* la *Bibliothèque des Pères de l'Eglise*, etc.

Parmi les innombrables bibliothèques ou collections de ce genre, nous n'avons à mentionner ici que celles qui s'adressant soit aux maîtres, soit aux élèves, leur offrent les éléments d'un cours d'éducation ou d'enseignement populaire.

1° *Bibliothèque pédagogique* ou *bibliothèque des instituteurs.* — Sous ce titre, nous ne trouvons presque de grandes collections que chez les étrangers ; une mention est due par exemple aux suivantes : *Bibliothèque des classiques de la pédagogie* (en allemand), chez Beyer à Langensalza, sous la direction de Fréd. Mann ; — *Pädagogische Bibliothek* (en allemand) sous la direction de K. Richter, chez Siegismund et Volkening à Leipzig ; — la bibliothèque ou collection des *Pädagogische Studien*, sous la direction du Dr W. Reim, chez Bacmeister à Eisenach ; — celle des *Pädagogische Klassiker* sous la direction du Dr Lindner chez Pichler à Vienne ; — la *Bibliothek des Unterrichts* chez Hirt à Breslau, etc.

En français, on peut citer la *Bibliothèque usuelle de l'instruction primaire*, par Gillet-Damitte (1856) ; — la *Bibliothèque populaire* ou *l'instruction mise à la portée de toutes les classes et de toutes les intelligences,* par un grand nombre de savants, sous la direction d'Ajasson de Grandsagne. Paris, 1833, 121 volumes in-32 ; — les *Cent Traités* ou *Encyclopédie des connaissances utiles* (Garnier, 100 broch. 8° à 25 cent.), etc. ; — la *Bibliothèque de l'Echo de la Sorbonne*, excellent cours complet d'enseignement secondaire à l'usage des jeunes filles (Paris, veuve Boulanger, 12 v. gr. in-8°).

2° *Bibliothèque populaire à l'usage des adultes.* — A ce second type appartiennent, pour ne citer que les principales publications françaises :

La *Bibliothèque utile*, fondée en 1859 par M. Leneveux et qui fut une des premières et des plus heureuses tentatives pour offrir à l'ouvrier une instruction solide sous la forme d'une lecture attachante. Publiée d'abord chez Dubuisson, aujourd'hui chez Germer-Baillière, la *Bibliothèque utile* comprend une quarantaine de volumes in-32 à 60 cent., se rapportant surtout à l'histoire nationale (Buchez, Jules Bastide, Eug. Pelletan, Fr. Lock, Fr. Morin) et aux sciences physiques et naturelles (Dr Cruveilhier, Léon Brothier, Margollé, etc.) ;

La *Bibliothèque nationale*, fondée par les ouvriers typographes qui l'ont imprimée eux-mêmes à leurs moments perdus, pour répandre les chefs-d'œuvre de l'esprit humain et les rendre accessibles à toutes les bourses (petits volumes in-32, 25 cent.). 229 volumes sont déjà publiés, contenant les œuvres classiques de toutes les nations : Racine, Molière, Virgile, Cicéron, Shakespare, Gœthe, Schiller, Alfieri, etc. Il est à regretter que les fondateurs de cette bibliothèque ne se soient pas montrés plus sévères dans le choix des ouvrages : ils ont admis dans leur collection des livres licencieux et immoraux qu'il est dangereux de mettre entre les mains des jeunes gens, les romans de Diderot et de Voltaire par exemple. Cet oubli des convenances empêche de donner une approbation complète à cette publication pourtant heureusement conçue. A la *Bibliothèque nationale* est jointe une série de volumes du même format et du même prix, qui sous le titre d'*École mutuelle,* renferme un cours d'éducation populaire embrassant les principales matières de l'enseignement et rédigé par une société de professeurs et de publicistes. Enfin à ces deux publications s'en joint un troisième sous le titre de *Musée national :* c'est une collection de portraits des personnages les plus célèbres avec leur biographie. Chaque livraison contient quatre portraits et coûte 15 centimes ;

La *Bibliothèque Franklin*, fondée par Frédéric Passy et consacrée à la vulgarisation des notions scientifiques, historiques et industrielles. (Sandoz et Fischbacher), 1872-1874, volumes in-32 à 30 centimes. Parmi les principaux volumes de cette collection, il faut citer : l'*Histoire du travail,* par Frédéric Passy ; *la Mort de l'ivrogne,* par Charles Dickens ; *la Prévision du temps,* par Zurcher et Margolli ; *les Travers des paysans,* par l'abbé Tournissoux ; *la Question sociale,* par Charles Robert ; *le Code civil mis à la portée de tous,* par P. Farine ; *Capital et rente,* par Bastiat ; *le Devoir,* par E. de Pressensé ; *Enseignement primaire et apprentissage,* par G. Salicis ;

La *Bibliothèque géographique et instructive des jeunes gens*, recueil de voyages intéressants dans toutes les parties du monde, traduit de l'allemand et de l'anglais par Breton de la Martinière (1802-1809), 72 volumes in-18. — La *Bibliothèque universelle des voyages* effectués par mer ou par terre dans les diverses parties du monde, depuis les premières découvertes jusqu'à nos jours, par Albert Montimont (1833-1836), 46 vol. in-8. — La *Nouvelle bibliothèque des voyages anciens et modernes*, contenant la relation complète ou analysée des voyages de Christophe Colomb, Fernand Cortez, Pizarre, Anson, Byron, Bougainville, Cook (1840-1842), 12 volumes in-8 ;

La *Bibliothèque lilas,* volume in-12 à 2 francs (Delagrave), collection d'ouvrages destinés spécialement à l'instruction sous une forme récréative, comprenant l'histoire et la science. Cette bibliothèque, fondée il y a une dizaine d'années, comprend parmi ses principaux ouvrages : *Récits de la vieille France*, par Assolant ; *Le ciel, La terre, L'industrie, La plante,* par Henri Fabre ; *Plantes et animaux, amis et ennemis de l'horticulture, Vie et mort des insectes, Le fabuliste de la famille, David Livingstone,* etc. :

La *Bibliothèque des merveilles,* la plus importante des collections de ce genre, volumes in-12 à 2 fr. 25 (Hachette). Cette collection est une véritable encyclopédie illustrée du XIXe siècle. Sous le nom de *merveilles*, elle comprend ce qu'il y a de plus remarquable dans les arts, dans les sciences, dans l'industrie, dans le règne animal, végétal, minéral, dans les grands phénomènes de la nature. Il y a de la science, beaucoup de science même dans ces volumes faits par des hommes spéciaux dans chaque genre; mais c'est une science qui se plaît à se faire comprendre de tous et qui ne se perd jamais dans les mots techniques. Quelques-uns des titres indiqueront la nature et le but de cette collection : *Grottes et cavernes, Merveilles de l'électricité, la Vie des plantes, les Tapisseries, la Chaleur, les Forces physiques, les Machines, Merveilles de la chimie, Diamants et pierres précieuses, les Merveilles célestes, les Merveilles de la Gravure, de la Peinture, de l'Architecture, Éclairs et tonnerres, Métamorphoses des insectes, les Chemins de fer, la Vapeur, la Poudre à canon, l'Orfévrerie, les Ballons, l'Hydraulique, la Lumière, l'Acoustique, la Verrerie, le Magnétisme, les Glaciers, les Volcans, Trombes et cyclones,* etc. (70 volumes tous illustrés de nombreuses gravures).

3° *Bibliothèque de récréation à l'usage des enfants et des adolescents.* — Les principales collections de ce genre sont :

La *Bibliothèque bleue*, la plus ancienne et longtemps la plus populaire des lectures récréatives; elle était consacrée à ces récits légendaires qui, inventés par les poëtes du moyen âge, sont arrivés jusqu'à nous non sans avoir été maintes fois défigurés. L'édition in-8, de 1775-1776, a été suivie de plusieurs autres qui avaient pour objet d'exhumer les principaux romans de chevalerie; aujourd'hui il ne reste plus de la bibliothèque bleue que ces petits volumes qui se trouvent encore dans la balle du colporteur, l'*Histoire des quatre fils Aymon* et d'autres semblables, lecture insipide qui ne peut soutenir la concurrence avec la foule de charmantes publications de notre littérature contemporaine;

La *Bibliothèque des meilleurs romans étrangers*, volumes in-12 à 1 fr. 25 (Hachette). Cette collection remplace la *bibliothèque des romans* qui existait au siècle dernier et qui est aujourd'hui complétement oubliée (elle formait le fonds principal de la bibliothèque de la Bastille, et l'abbé Morellet raconte qu'il occupa le temps de sa captivité à lire trois cents volumes de cette collection). La bibliothèque des meilleurs romans étrangers a un double avantage : d'abord de nous faire connaître la littérature de pays dont nous ignorons la langue; puis de pouvoir être mis dans toutes les mains. Les romans étrangers, les romans anglais surtout, sont beaucoup plus réservés que les nôtres et contiennent généralement des peintures de la vie d'intérieur. Ce sont eux qui fournissent le plus grand nombre de volumes à cette collection, qui comprend les œuvres de Thackeray, Dickens, Ainsworth, miss Braddon, Bulwer Lytton, Disraëli, Mayne-Reid, Wilkie Collins, Currer Bell, Beecher-Stowe; parmi les écrivains des autres nations on remarque Andersen, Caballero, Cervantes, Gœthe, Gogol, Longfellow, Pouchkine et Tourgueneff.

La *Bibliothèque rose illustrée,* composée de volumes in-18 illustrés avec beaucoup de soins à 2 fr. 25 (Hachette). Cette collection de près de deux cents volumes (des livres de récréation, de prix, d'étrennes, etc.), se divise en trois séries distinctes : 1° pour les enfants de 4 à 8 ans (historiettes, contes, histoires et proverbes enfantins); 2° pour les enfants de 8 à 14 ans (livres de contes et de légendes, *les Aventures de Robinson, les Jeux des adolescents*, nouvelles et histoires appropriées à cet âge, dues à la plume de Mlle Julie Gouraud, de Mme de Ségur, de Mme de Stolz, etc.); 3° pour les adolescents de 14 à 18 ans (livres plus sérieux, voyages d'Agassiz, de Baker, de Burton, de Hayes, de Livingstone, de Mage, de Mouhat, de Palgrave, de Schweinfurth, de Speke, de Stanley, de Vambéry, ces courageux explorateurs dont les récits sont si bien faits pour instruire tout ensemble et pour intéresser, nombreux ouvrages historiques et littéraires, traduction de chefs-d'œuvre classique, etc.);

La *Bibliothèque du Magasin d'éducation et de récréation*, série de volumes extraits pour la plupart de ce *Magasin* (Hetzel). Cette excellente collection contient, entre autres ouvrages aussi aimables qu'utiles, les *Leçons et Récits de morale familière,* par Stahl et Legouvé. [Adrien Desprez.]

BIBLIOTHÈQUES DE QUARTIER. — Il y a dans chaque lycée une bibliothèque générale destinée aux professeurs et aux maîtres répétiteurs.

Cette institution existe depuis fort longtemps déjà. Une institution plus récente pour les lycées des départements est celle des bibliothèques dites de quartiers, destinées aux élèves. Chaque salle d'étude doit avoir sa bibliothèque, qui offre aux élèves des instruments de travail pour leurs devoirs quotidiens et, aux heures de lecture, des livres particulièrement choisis dans les grandes œuvres classiques.

C'est donc la bibliothèque scolaire des lycées; et, si elle contient des ouvrages qui dépasseraient le niveau de la bibliothèque d'école primaire, elle a cependant de commun avec celle-ci la plus grande partie de son fonds d'ouvrages français.

Une commission consultative permanente des ouvrages destinés à être donnés comme livres de prix dans les lycées et colléges et introduits dans les bibliothèques de quartiers est instituée auprès du ministère. [L. Armagnac.]

BIENFAISANCE. — V. *Assistance publique* et *Bureaux de bienfaisance.*

BILLET D'ADMISSION GRATUITE DANS LES ÉCOLES ET LES SALLES D'ASILE. — V. *Admission.*

BIOGRAPHIES (leur usage dans l'enseignement primaire). — La biographie est une des branches les plus utiles et les plus intéressantes de l'histoire surtout dans l'enseignement populaire. Ouvrons un dictionnaire biographique pour y chercher un nom, il est rare que nous ne nous arrêtions pas en route pour lire un autre article qui nous tombe sous les yeux, puis un autre encore et des pages entières, tant cette lecture nous captive. C'est que la biographie présente dans son unité vivante, sous une forme concrète, saisissante et parfois dramatique, le développement d'une personnalité, avec toute la suite des leçons qui en découlent. L'enfant surtout, qui ne s'intéresse pas encore aux généralités, aux vues théoriques et aux enseignements abstraits de l'histoire, se plaît au contraire au récit des actions et des aventures individuelles. C'est en rattachant toute une époque à un grand nom qu'on lui fait mieux comprendre le caractère de cette époque.

Aussi la *méthode biographique* est-elle la méthode par excellence pour l'enseignement de l'histoire dans l'école primaire. Au degré élémentaire, c'est la seule qui soit applicable; dans le cours moyen et dans le cours supérieur, elle peut graduellement faire place à des vues d'ensemble et à l'exposé chronologique continu. Mais tant qu'il s'agit d'enseignement primaire, en principe la marche à suivre est toujours la même : elle consiste à concentrer l'intérêt et l'attention sur les grandes figures caractéristiques qui résument et représentent en quelque sorte leur temps ou leur pays. — V. *Histoire.* [E. Cuissart.]

BIOLOGIE. — V. le même mot dans la IIe PARTIE.

BIRBECK (Dr). — Philanthrope anglais, connu surtout, au point de vue qui nous occupe, comme le fondateur et l'organisateur de l'enseignement industriel et technique des ouvriers en Angleterre, dans les dix ou douze premières années de ce siècle. — En souvenir de cet homme de bien, son nom a été donné à différents établissements, notamment à la société littéraire et scientifique dite *Institut Birbeck*, fondée à Londres en 1823. Moyennant une souscription de 18 shillings par an (12 seulement pour les femmes), les membres de cette société ont à leur disposition une bibliothèque de sept ou huit mille volumes, les journaux et les revues les plus importants, de vastes salles d'étude et de lecture, des cours du soir, des conférences et même des représentations théâtrales.

BIRMANIE (Colonie anglaise de). — Cette colonie, qui se compose des trois territoires d'Arakan, de Pègn, et de Tenasserim, a un département d'éducation à la tête duquel est placé un directeur de l'instruction publique assisté par des inspecteurs.

Les écoles sont de diverses catégories. Il y a d'abord les anciennes écoles birmanes, ouvertes gratuitement dans les monastères bouddhiques à tous les enfants du sexe masculin; la plupart des villes ont aussi des écoles birmanes libres et laïques. Un grand nombre de ces écoles indigènes sont placées sous l'inspection du gouvernement anglais. Au-dessus de ces premières écoles se trouvent d'abord des écoles récemment créées par le gouvernement et qui ne leur sont supérieures que parce qu'on y apprend l'anglais; puis des écoles moyennes, dont le programme comprend l'enseignement des langues anglaise et birmane, l'arithmétique, la géométrie élémentaire, la géographie et l'histoire. De ces écoles moyennes, les unes sont établies par le gouvernement et pourvues d'instituteurs ordinairement tirés d'Angleterre; les autres appartiennent à des missionnaires, mais reçoivent des subsides du gouvernement, à la condition de se conformer au programme officiel et de soumettre à l'inspection. Enfin, dans les trois villes principales de la colonie, se trouvent des écoles supérieures (*high schools*) appartenant au gouvernement, et au sortir desquelles l'élève est apte à obtenir l'immatriculation à l'université de Calcutta. L'école supérieure de Rangoun, la plus importante des trois, compte environ 500 élèves.

La dernière statistique publiée par le département d'Éducation donne les chiffres suivants pour l'ensemble des écoles :

26 écoles du gouvernement (2197 élèves).
33 écoles des missionnaires (2824 élèves).
1147 autres écoles, y compris celles des monastères bouddhiques (33426 élèves).
Total : 1206 écoles avec 38447 élèves.

Le département de l'instruction publie à Rangoun un journal hebdomadaire d'éducation en langue birmane.

BLANCHARD (l'abbé J.-Baptiste). — Né dans les Ardennes en 1731, professeur de rhétorique chez les Jésuites de Metz et de Verdun. Après l'expulsion de la société, il se retira aux environs de Namur, et revint mourir dans son pays en 1797. Connu surtout pour un recueil de traits historiques, intitulé l'*École des Mœurs*, il a laissé un ouvrage posthume, recueilli et publié en 1803 par Bruyset de Lyon sous ce titre : *Préceptes pour l'éducation des deux sexes à l'usage des familles chrétiennes* (2 vol. in-18).

La plus grande partie de cet ouvrage n'est qu'une réduction peu originale de l'*Émile*. L'auteur a essayé de séparer le bon grain de l'ivraie, et sa pédagogie n'est guère que la pédagogie de Rousseau appropriée à un autre but, l'éducation chrétienne. Par des citations nombreuses qui remplissent les deux tiers de son travail, l'abbé Blanchard a surtout voulu, dit-il, *dispenser de lire l'Émile*. Mais sur certains points il a apporté des corrections utiles aux méthodes de Rousseau, et rétabli en bon langage la vérité.

Les *Préceptes* se divisent en trois parties : la première traite de l'éducation physique; la seconde de l'éducation morale; une section spéciale est consacrée à l'éducation des filles.

Comme Rousseau, l'abbé Blanchard attache une importance extrême à l'éducation du corps. Il recopie presque en entier le premier livre de l'*Émile* en y ajoutant çà et là quelques préceptes dont l'idée semble lui appartenir, par exemple celui-ci : « Le berceau doit être éclairé par les pieds de façon à ce que les deux yeux de l'enfant reçoivent la lumière à la fois. » Il désire qu'on encourage chez les enfants leur préférence instinctive (qu'il regarde à tort comme universelle) pour les légumes et pour les fruits, et témoigne quelque naïveté dans ses préjugés contre la viande. « Les grands mangeurs de viande deviennent cruels et féroces plus que les autres hommes. »

Après avoir formé un corps robuste et sain, il faut songer à faire un esprit juste et raisonnable, « un cœur pur et vertueux. » Mais les principes de l'auteur manquent d'unité et de consistance. Tantôt il prétend qu'on ne saurait trop tôt s'adresser à la raison de l'enfant, et veut qu'on lui enseigne la morale, qui a, dit-il, bien des parties à sa portée : tantôt il critique la maxime de Locke, « *qu'il faut raisonner avec les enfants* », et conclut ainsi : « Employons la force avec les enfants et la raison avec les hommes. »

Partagé entre deux courants opposés : tantôt chrétien par état et par conviction, tantôt philosophe avec Rousseau, fasciné qu'il est par ce puissant génie, l'abbé Blanchard ne sait pas se décider à penser par lui-même.

Il a du moins reconnu que, tout au moins après un certain âge, l'éducation négative deviendrait une chimère dangereuse. Une jolie comparaison lui sert à expliquer qu'il serait imprudent d'attendre que la raison soit développée pour commencer à exercer la raison : « Lorsque l'on a une longue route à faire, attend-on que le soleil paraisse entièrement sur l'horizon, et ne profite-t-on pas déjà des premiers rayons de la lumière qu'il laisse échapper de son sein? » Par suite il importe d'occuper de bonne heure l'esprit de l'enfant, et l'étude la mieux proportionnée à ses facultés est l'étude de l'histoire, à l'aide de récits accompagnés, si on le peut, d'estampes ou de tableaux.

Un point qui mérite d'être noté, c'est l'attention que Blanchard accorde à la prononciation, à l'art de la lecture. Indiquons aussi la vive réplique qu'il adresse au paradoxe de Rousseau sur les fables de La Fontaine. Pour en faire mieux ressortir la simplicité et la naïveté, l'abbé Blanchard leur oppose les fables de La Mothe, que quelques maladroits du XVIIIe siècle avaient songé à introduire dans l'éducation.

Dans ses vues sur l'éducation des filles, l'auteur des *Préceptes* n'est pas toujours bien inspiré. Il n'accorde pas à la femme assez de liberté; elle est faite, dit-il, pour la dépendance. Il réduit l'instruction des femmes au calcul, à l'orthographe, à ce qu'il faut de style pour écrire une lettre. L'histoire est rangée parmi les connaissances auxquelles il ne faut convier que « les demoiselles qui ont beaucoup de facilité et d'esprit ». Quant à l'éducation morale de la femme, il se borne à reprendre les idées de Fénelon, et à recopier l'*Avis d'une mère à sa fille* de Mme de Lambert : fidèle jusqu'au bout à son système de citations et par là même utile à consulter, non pas comme un auteur original, mais comme un collectionneur intelligent d'opinions diverses.

[G. Compayré.]

BLANCHISSAGE DANS LES ÉCOLES NORMALES. — Le blanchissage, s'il n'est pas fait dans l'établissement, et le raccommodage peuvent être l'objet d'un marché, soit au mois, soit à l'année, soit à la pièce. Les élèves-maîtres et les gens de sens de service sont seuls blanchis au compte de l'école (décr.,26 décr. 1855, art. 22). La dépense est évaluée par tête d'élève dans le budget économique de l'école (id., art. 31). — V. *Budget économique.* [E. de Resbecq.]

BLOCHMANN (Charles-Just). — Né à Reischtædt (Saxe) en 1786, mort à Genève en 1855. Il était fils d'un pasteur protestant, qui lui donna les premières leçons. Il acheva ses études au collége de Bautzen, puis à celui de Leipsig, et alla ensuite passer quelques années (1809-1817), dans l'institut pédagogique d'Yverdon. De retour d'un voyage en Italie, il se fixa à Dresde, où il fut nommé sous-directeur de l'école Frédéric-Auguste. Étant parvenu, en 1824, à faire accepter par le roi ses idées sur l'éducation, il ouvrit, sous les auspices du gouvernement, un établissement dit *Institut de Blochmann*, divisé en sept classes et comprenant l'école primaire, la Realschule, le collége et une école normale. Blochmann avait pour but de rendre l'éducation de l'internat aussi semblable que possible à celle de la famille ; son établissement, qui réalisait cet idéal dans une certaine mesure, atteignit une très grande prospérité. Blochmann se distingua parmi les disciples de Pestalozzi par le rôle qu'il assignait à l'instruction religieuse entendue au sens orthodoxe. Parmi le peu d'écrits laissés par Blochmann, on cite *Principes, but et moyens de mon institut pédagogique* (1826) ; *Quelques traits de la vie de Pestalozzi* (1846), en allemand, sans traduction française . [A Demkès.]

BLÉSITÉ, BLÈSEMENT. — Défaut de prononciation qui consiste à substituer une consonne à une autre, et le plus souvent une consonne douce à une consonne dure. On donne encore le nom de blésité à nombre de prononciations vicieuses de telle ou telle lettre. De là une confusion générale dans les classifications proposées par divers auteurs, classification où il faut citer le *zézaiement* : zouzou (joujou) ; le *chuintement* : chucre (sucre) ; la *lallation* : file (fille) ; Palis (Paris) ; le *sessayement* : zlléro (zéro), sllucre (sucre), Jllan (Jean), chllien (chien), et les mots où *s*, *z*, sont prononcés du bout de la langue ; le *grassayement*, prononciation gutturale de la lettre *r*. Tous ces défauts sont le résultat d'une mauvaise habitude contractée par nonchalance ou par imitation. (V. *Prononciation.*) [A. Chervin.]

BOCQUILLON. — V. *Wilhem.*

BOHÊME. — La Bohême est l'un des pays de l'Europe centrale où l'instruction primaire a pris le plus rapide développement. Dès le moyen âge Prague avait été le siége d'une université, la seconde en Europe après celle de Paris qui attirait de nombreux étudiants d'Allemagne, de Hongrie, de Pologne. Jean Hus en prêchant la réforme de l'Église substitua au latin l'idiome national, le tchèque, comme plus tard Luther devait introduire dans l'église le haut allemand. Il fit de nombreux disciples qui habituèrent le peuple à lire les Écritures dans sa langue maternelle ; la secte austère des frères bohêmes, plus connue sous le nom de frères moraves, publia une remarquable traduction de la bible qui est aussi estimée chez les Slaves que celle de Luther chez les Allemands. Quand, au début du XVIIe siècle, la maison d'Autriche entreprit d'écraser à la fois le Hussitisme et la Réforme, le grand pédagogue Comenius*ou Komensky apparut. Son œuvre n'est pour ainsi dire que la résultante du mouvement des esprits en Bohême depuis Jean Hus. On ne connaît guère en occident que ses œuvres latines, mais il a beaucoup écrit dans sa langue maternelle ; malheureusement pendant la période de réaction politique et religieuse qui dura jusqu'au règne de Joseph II, la Bohême vit anéantir les monuments de sa littérature nationale et dut livrer ses écoles aux jésuites. Joseph II les lui rendit, mais pour les germaniser. Son règne fut précisément le point de départ d'un mouvement qui continue encore aujourd'hui.

Les Tchèques à force d'énergie firent rentrer peu à peu leur idiome dans la politique, dans l'enseignement, dans l'école. Ils se rattachèrent à la tradition de Hus et de Komensky et forcèrent le gouvernement à reconnaître le principe de la *Gleichberechtigung,* c'est-à-dire l'égalité des diverses nations au point de vue de l'emploi de leur langue dans l'enseignement.

Le nombre des livres scolaires en langue tchèque a été croissant depuis une quarantaine d'années ; en 1847 il s'élevait à 170 000 volumes environ, il était de 340 000 en 1865, et il s'est considérablement augmenté depuis que les idées libérales ont triomphé en Autriche.

Sans répéter ici les renseignements sommaires sur l'état de l'instruction qui se trouvent à l'article *Autriche,* nous devons signaler la rare aptitude des Tchèques pour la pédagogie. Leurs écoles primaires et professionnelles sont justement renommées, les séminaires pédagogiques de Prague, Brünn, etc., ne le cèdent en rien aux séminaires allemands ; vu leur facilité à s'assimiler les autres langues, les Tchèques fournissent des maîtres aux pays congénères, à la Croatie, à la Serbie, même à la Russie. Il paraît en langue tchèque, tant en Bohême qu'en Moravie, une douzaine de recueils pédagogiques fort bien faits, dont l'un porte le nom du grand pédagogue slave, Komensky. [L. Léger.]

BOITE A PERRETTE. — On a longtemps désigné sous ce nom singulier une œuvre intéressante et très peu connue. Le célèbre janséniste Nicole*, l'auteur des *Essais de Morale,* avait recueilli quelques fonds destinés à l'éducation d'enfants pauvres et à la fondation d'écoles gratuites. Sur la fin de sa vie il en donna la gestion à sa gouvernante Perrette, femme d'un grand sens et d'une rare piété. De là le nom de « boîte à Perrette ». Cette « boîte » de charité anonyme reçut bientôt des dons considérables faits par des jansénistes. Elle eut dans la suite ses succursales à Paris, Auxerre, Aix, Toulouse et d'autres villes de France ; le capital qui n'était d'abord que de 40 000 francs, s'éleva au XVIIIe siècle à plus d'un million, d'après maître Liouville dans sa plaidoirie du 3 août 1827. La boîte à Perrette passa successivement de Perrette à l'abbé Fouquet, puis à l'abbé d'Eaux-Bonnes, à M. de Tilletière et à l'abbé de Majainville. L'œuvre se reconstitua après 1800, par des legs nombreux, mais il est difficile de savoir aujourd'hui ce qu'elle est devenue. Les dépositaires de ces fonds ne formaient pas une société, ils ne se connaissaient pas entre eux. C'était un fidéicommis illégalement perpétué de génération en génération ; on assure qu'il n'en reste que fort peu de chose aujourd'hui, les derniers légataires n'ayant pu prendre des précautions nécessaires pour empêcher les biens de retourner à leur famille. [Aug. Demkès.]

BOLLUD (Marie-Françoise). — Née à Lyon le 4 septembre 1826, morte le 12 juin 1865. Nommée à 17 ans adjointe au cours normal de Lyon, sa remarquable intelligence la faisait désigner trois ans plus tard pour occuper le poste de directrice laissé vacant par la mort de la titulaire, qui l'avait désignée elle-même comme la plus digne de lui succéder.

Le président de la Société d'instruction primaire du Rhône n'osa point pourtant confier à une jeune fille de vingt ans la direction du cours normal, et le 7 décembre 1846 il la nomma directrice conjointement avec Mlle Moriau, dont le père était proviseur au lycée de Lyon.

En 1850, Mlle Moriau quittait Lyon avec sa famille, et Mlle Bollud restait à 24 ans seule directrice de l'école supérieure de demoiselles et du cours normal.

Pendant quinze années Mlle Bollud fut l'âme et la vie de cette grande institution où se recrutait tout le personnel des écoles communales placées sous la surveillance de la Société d'instruction primaire du Rhône.

Ses cours de pédagogie, de littérature et d'histoire étaient avidement suivis par les élèves, qu'elle charmait de sa parole claire, éloquente et simple.

La mort ne laissa pas à Mlle Bollud le temps de publier son cours d'études pédagogiques, mais elle a été la maîtresse, la conseillère de plusieurs générations d'institutrices ; et l'influence qu'a exercée autour d'elle cette femme supérieure a été de nos jours un des plus beaux exemples du bien que peut faire une institutrice modèle.

La famille de Mlle Bollud a publié un recueil de *Discours* et de conseils adressés aux élèves (Lyon, Girard, 1 vol. 1868). [M.-Hse Malmanche.]

BONET (Jean-Paul). — Prêtre espagnol, un des premiers instituteurs des sourds-muets. Il était vers l'an 1600 secrétaire du connétable de Castille, dont le frère, âgé de 12 ans, était sourd-muet. Par affection pour son protecteur, il s'engagea à enseigner au jeune homme « à comprendre les discours et à parler lui-même» . Il réussit, en effet, quoique la prononciation de son élève ne fût ni bien nette, ni bien rhythmée. Néanmoins, on cria au miracle. Bonet publia en 1620 un ouvrage intitulé *Reduccion de las Letras, y arte para enseñar á hablar los mudos,* où il développa son système d'enseignement. Sa méthode consiste à mettre d'abord le sourd-muet en état de distinguer les sons, non par l'ouïe qui lui manque, mais par la vue des signes qui les représentent (en les simplifiant le plus possible), à lui faire disposer sa langue, ses dents, ses lèvres dans la situation convenable pour l'émission de chaque lettre, et à lui faire exhaler ensuite le souffle nécessaire pour produire la voix. Il joint à cet exercice celui de l'alphabet manuel, déjà connu à cette époque, engage le maître à dessiner avec la main la lettre que l'élève doit prononcer en la montrant sur un alphabet écrit, et y ajoute une description des mouvements nécessaires de l'organe vocal pour la prononciation. [S. Maire.]

BONI DES ÉCOLES NORMALES. — (Décr. 26 déc. 1855, art. 72). — L'emploi du *boni* résultant de chaque exercice est réglé par le ministre de l'instruction publique, dans les limites fixées par l'article 3 de l'ordonnance royale du 15 décembre 1842, ainsi conçu : « Les excédants des recettes sur les dépenses de chaque école normale pourront être annuellement employés en acquisition soit de meubles, soit de rentes sur l'État inscrites au profit de l'établissement et en son nom, soit d'immeubles, sauf déduction de la portion de cet excédant que la Commission de surveillance jugerait nécessaire de conserver en caisse pour assurer le service courant de l'école. »

[L. Armagnac.]

BONIFACE (Alexandre). — Instituteur, né à Paris le 22 décembre 1790, fut élève du célèbre grammairien Urbain Domergue. Il se fit connaître par la publication en 24 livraisons du *Manuel des amateurs de la langue française*, continuation du *Journal* de Domergue, et par un *Cours analytique et pratique de la langue anglaise*, Paris, 1812. Voulant répandre en France les bonnes méthodes d'enseignement, il se rendit en 1814 à Yverdon dans l'institut de Pestalozzi, et là, tour à tour disciple et maître pendant trois ans, il étudia à fond la pédagogie. Après plusieurs années de réflexions, de travaux et d'essais, il fonda en 1822 rue de Touraine Saint-Germain, une institution destinée à l'application des principes du célèbre instituteur suisse. Transportée rue de Tournon, cette institution eut une grande renommée; elle était patronnée par les journaux de l'opposition. Boniface dirigea avec succès son établissement jusqu'au 26 mai 1841, époque de sa mort; il avait attiré l'attention du public sur son institution par une brochure in-12 de 24 pages, intitulée : *Notice sur l'école de 1er degré fondée et dirigée par Alexandre Boniface, disciple de Pestalozzi.* Outre son *Manuel des amateurs de la langue française* (2e édition in-12, 1824), on doit à Boniface divers ouvrages pédagogiques: un *Cours élémentaire et pratique du dessin linéaire d'après les principes de Pestalozzi,* le premier ouvrage de ce genre qui ait introduit les notions du dessin linéaire dans nos écoles ; une *Méthode de lecture* très bien graduée et comprenant 2 parties : orthographe régulière et orthographe irrégulière; des *Ephémérides classiques*, présentant jour par jour les événements de l'histoire universelle (1825, in-12); une *Grammaire française* justement estimée et qui fait encore autorité dans l'enseignement: avec de bons *Exercices orthographiques;* un *Mémorial poétique de l'enfance*; *une Lecture par jour*, ouvrage composé d'extraits des meilleurs écrivains français, excepté Pascal qui y est oublié, des *Eléments de cosmographie, de géographie*, etc. Ces écrits et d autres que nous n'énumérons pas font preuve d'une véritable aptitude pédagogique. Boniface est un de ceux qui ont le plus contribué à améliorer chez nous l'enseignement primaire. Dans le premier tiers du siècle, en 1825, par reconnaissance pour les services qu'il avait rendus à l'éducation, la ville de Cambrai l'avait admis au nombre de ses habitants notables. [Aug. Demkès.]

BONNEVAL (DE). — Né au Mans à la fin du XVIIe siècle, mort en 1760, écrivain fécond et médiocre, ne mérite guère d'attention que pour avoir été sur quelques points le précurseur des idées de Rousseau. Il publia en 1743 les *Éléments de l'éducation* et les *Progrès de l'éducation,* puis en 1753, les *Réflexions sur le premier âge de l'homme,* brochure de quelques pages, présentée comme un supplément aux deux ouvrages précédents.

Les deux premiers écrits de Bonneval ne tiennent pas ce que leurs titres promettent : il y est à peine question d'éducation. Les *Éléments* sont tantôt un traité de morale usuelle, tantôt un code de civilité et de bienveillance à l'usage des gens du monde. L'auteur dans sa préface se donne pour un disciple de Fénelon et de Rollin, mais il oublie entièrement d'imiter et de suivre les modèles qu'il a choisis, et se borne à des généralités vagues sur la religion, le gouvernement, ou à des avis puérils sur les convenances à observer dans les visites et dans les repas. Dans les *Progrès de l'éducation,* il passe en revue les diverses professions humaines et les qualités qui conviennent à chacune. C'est d'abord l'homme d'église : il se plaint qu'on s'engage dans les ordres sans vocation, et uniquement parce qu'on est le troisième fils d'une famille noble et riche. Puis viennent l'homme de guerre, l'homme d'État, le magistrat, le commerçant, le financier, l'homme de lettres « auquel le célibat est l'état qui convient le mieux» . Il n'y a presque rien à retenir de ces développements sans originalité où l'auteur indique sans précision le but à atteindre, et ne dit rien des moyens à employer.

Il en est autrement des *Réflexions sur le premier âge de l'homme,* qui parurent neuf ans avant l'*Émile,* et dont Rousseau s'est peut-être inspiré. Avec une vivacité un peu déclamatoire, et en cela aussi il annonce Rousseau, Bonneval attaque l'usage du maillot. Rousseau dira : « On rendrait volon- « tiers les enfants perclus pour les empêcher de « s'estropier. » De Bonneval déclare qu'il regarde comme un prodige, à la façon dont on garrotte les enfants, qu'ils puissent arriver à l'âge d'homme.

Rousseau demandera qu'Émile s'aguerrisse, qu'il s'endurcisse aux privations, qu'il apprenne à souffrir, qu'il grandisse librement et en plein air. De même Bonneval se plaint que par une tendresse mal éclairée on rende l'enfant délicat, fluet, incapable d'aucun effort pénible. Il demande qu'on lui laisse la liberté de ses mouvements et qu'on ne lui impose aucune contrainte, « hors celle qui convient pour le garantir de tomber de son berceau. Loin les emmaillottements, loin cette chaleur redoublée qu'on cherche à lui procurer, ainsi que tant de faux secours qui étouffent la nature. »

On connaît la thèse de Rousseau sur la nécessité de faire de la nature la seule éducatrice de l'enfant, et de s'attacher uniquement, pendant les premières années, à une éducation négative, qui écarte de son cœur les impressions vicieuses, de son esprit les idées fausses. Comment ne pas reconnaître le germe de ces théories dans des réflexions comme celles-ci : « On ne peut trop tôt diriger les sensations des enfants et par suite leurs idées. On ne fait presque point d'attention aux cinq ou six premières années des hommes, on se contente de les voir parés comme des poupées, et lorsque toutes ces impressions vicieuses sont, pour ainsi dire, germées, on les remet à un gouverneur dont le premier soin devrait être d'effacer s'il pouvait, toutes ces fatales empreintes. »

Sur d'autres points encore il y a analogie. Ainsi Bonneval demande qu'on se conduise envers les enfants avec la plus grande simplicité, qu'on ne leur donne pour vrai que ce qui est certainement vrai ; qu'on n'exige pas la soumission au dogme, et qu'on en use avec eux comme on en use avec soi-même, lorsqu'on veut faire un usage légitime et éclairé de ses facultés. Il veut encore qu'on retarde l'initiation de l'enfant aux vérités religieuses, quoique pour d'autres raisons que Rousseau : « On charge, dit-il, la mémoire des enfants des vérités les plus sublimes et des mystères les plus impénétrables, sans rien faire pour diminuer l'étonnement où leur raison se trouvera exposée quand ils seront en état d'en faire usage : de là naît l'incrédulité. »

Sans vouloir surfaire le mérite d'un écrivain obscur, ni diminuer la gloire de Rousseau, il est permis de penser que Rousseau a connu l'ouvrage de Bonneval, et qu'il s'est servi de ses idées comme un grand peintre se servirait de quelques croquis de détail trouvés dans les cartons d'artistes plus modestes. Le rapprochement des dates, joint au succès relatif qu'avaient obtenu les œuvres de Bonneval, autorise cette supposition et lui donne quelque force de vraisemblance. [G. Compayré.]

BONS POINTS. — V. *Récompenses*. Notons seulement ici un détail d'exécution qui a obtenu l'approbation de bon nombre d'instituteurs, c'est de se servir de la distribution des bons points pour familiariser les enfants avec le système décimal. On a imaginé des bons points représentant des unités, d'autres en valant dix, cent, mille. Quelques éditeurs ont même fabriqué des bons points dits monétaires, c'est-à-dire figurant le centime, le décime, le franc, etc. Les enfants, en tenant cette petite comptabilité à laquelle ils sont directement intéressés, ont occasion de s'exercer à la numération, à l'addition, à la soustraction ; et d'ailleurs au point de vue moral, ces bons points se comptent, ils forment un trésor grossissant jusqu'au jour où on pourra l'échanger contre un beau volume, ils ont ainsi bien plus d'efficacité et plus d'importance aux yeux des enfants que des papiers épars ou même des images qui se perdent. (Cf. *Moniteur primaire de l'Eure* de juin 1877).

BORDIN (Charles-Laurent). — Notaire à Paris, mort en 1835, Bordin a été avec Montyon et le baron Gobert un des fondateurs les plus généreux des prix académiques. Voulant contribuer à la fois aux progrès des sciences, des lettres et des arts, il a, par un testament en date du 7 avril 1835, créé cinq prix annuels qui sont décernées par chacune des cinq classes de l'Institut. Plus d'une fois le prix Bordin a été donné, par la section des sciences morales et politiques, à des ouvrages ayant trait à l'éducation. Au concours de 1877, le prix a été décerné à l'*Histoire critique des doctrines sur l'éducation en France depuis le* XVIe *siècle*, par M. G. Compayré.

BORELLI (Jean-Alexis), écrit aussi **BORRELLY.** — Né à Provence (1738) d'une famille d'origine italienne, il passa presque toute sa vie en Prusse. Il était membre de l'Académie de Berlin et comptait parmi les littérateurs distingués dont Frédéric le Grand se plaisait à s'entourer. Il mourut à Berlin en 1810. Parmi ses nombreux écrits, plusieurs se rapportent à la pédagogie, notamment son *Discours sur l'émulation* (Berlin, 1774, in-8) et son *Plan de réformation des études élémentaires* (La Haye, 1776, in-8). Revenu à Paris pendant la Révolution, il y publia, de concert avec Thiébault*, un recueil périodique où l'on trouve des renseignements intéressants, le *Journal de l'instruction publique* (1793-1794, 8 vol. in-8). Nous parlerons de ce recueil à l'article *Thiébault*.

BORROMÉE (Charles). — Cardinal et archevêque de Milan, né à Arona (Piémont), le 2 octobre 1538, mort le 3 novembre 1584 et canonisé en 1610, par Paul V. C'est un des prélats catholiques qui ont le plus fait pour l'instruction. A l'âge de vingt-deux ans, il fonda à Rome une société de laïques et d'ecclésiastiques qu'il réunissait chez lui pour étudier. Nommé en 1562 archevêque de Milan, il créa les écoles du dimanche*, ainsi que des établissements d'instruction pour toutes les classes de la société et pour tous les besoins de son diocèse : écoles populaires, écoles bourgeoises, école pour la noblesse de Milan, écoles moyennes, séminaires, maisons d'orphelins, enseignement supérieur, rien ne fut oublié. A la suite de synodes provinciaux tenus à Milan en 1565, 1573, 1576, 1579, 1582, Charles Borromée rendit un grand nombre d'ordonnances et de règlements relatifs à l'organisation et à la direction des diverses écoles de son diocèse, à l'instruction religieuse, à la propagation des bons livres et à la fondation des bibliothèques. Quoique la base des écoles fût essentiellement ecclésiastique, Borromée choisissait le personnel enseignant aussi bien parmi les laïques que parmi les ecclésiastiques, parmi les personnes mariées que parmi les personnes non mariées, hommes ou femmes. L'organisation pédagogique des établissements fondés par Charles Borromée se trouve dans les statuts scolaires du diocèse de Milan : ces statuts renferment un grand nombre de principes remarquables qui montrent bien quelle haute idée l'archevêque de Milan avait de la mission de l'éducateur. Il veut que l'instituteur soit, « suivant la parole de l'Evangile, une *lumière du monde*, » qu'il soit « rempli d'amour pour Dieu et pour sa vocation, car ce qui se fait sans amour ne peut être agréable à Dieu ; » que « non content de savoir à fond toutes les choses dont il doit enseigner les éléments, il s'applique à supporter avec patience, avec douceur les peines et les fatigues de l'école, les défauts des enfants, la méchanceté et l'arrogance des grands ; » enfin qu'il sache « s'accommoder aux idées et au caractère de ses élèves, se faire *tout à tous*, petit avec les petits, faible avec les faibles, afin de gagner tout le monde à Jésus-Christ. »

Les idées pédagogiques de Charles Borromée ont été résumées par le cardinal Antoniano dans son livre composé à la demande de l'archevêque de Milan, et intitulé : *Traité de l'éducation chrétienne des enfants*. — V. *Antoniano*. [Aug. Demkès.]

BOSSUET. — Nous n'avons à parler ici de Bossuet que pour mettre en lumière quelques-unes de ses idées pédagogiques, celles qui sont susceptibles d'application à l'enseignement populaire.

Chargé de l'éducation du Dauphin, fils de Louis XIV, dont il dirigea les études de 1670 à 1678, Bossuet fut amené par ses fonctions de précepteur princier à construire tout un plan d'instruction : il l'a exposé, en 1679, dans sa *Lettre au pape Innocent XI.*

C'est seulement en élevant des princes que le XVIIe siècle a donné la mesure de ses idées pédagogiques. Pour eux il est allé jusqu'au bout de ses conceptions ; pour eux il a organisé de vastes programmes que les progrès de la démocratie permettent aujourd'hui d'appliquer, avec les corrections nécessaires, aux éducations les plus bourgeoises.

Tout le monde accorde que dans la direction de son royal disciple Bossuet apporta la noblesse et l'élévation qui étaient familières à son génie. Mais on a prétendu qu'il y avait mis précisément trop de grandeur, ne sachant pas, suivant l'expression de Montaigne, « condescendre aux allures puériles de son élève ». Le reproche a été renouvelé de nos jours avec vivacité par Mgr Dupanloup, qui, reprenant le mot du cardinal de Beausset, estime lui aussi que dans cette éducation « le maître était tout, l'élève rien ». — « Bossuet, dit-il, était trop grand pour le Dauphin, et ce grand homme fut trompé par son génie même. Si Bossuet avait eu dans l'âme autant de flexibilité et de patience que de force et de grandeur, il serait descendu jusqu'à cette faible intelligence... » La vérité est que les aptitudes de l'élève se trouvèrent ici disproportionnées au génie du maître. Quoique préparée avec solennité, organisée avec éclat par un maître tel que Bossuet, par un sous-maître distingué, Huet, aidée par les éditions que préparaient *ad usum Delphini* des philologues comme Dacier, le père la Rue, et par les ouvrages historiques que composaient à son intention Fléchier, Tillemont et Cordemoy ; l'instruction du Dauphin n'aboutit qu'à des résultats médiocres. Nouvelle preuve de cette vérité pédagogique qu'il ne faut jamais oublier : le grain le meilleur ne lève que dans un terrain approprié.

Sur un point cependant, dans cette éducation où il y eut si peu de fautes commises, on peut dire que les torts furent du côté des maîtres. On infligeait à l'enfant sans ménagement les châtiments corporels. Dès 1668, Louis XIV avait officiellement investi du droit de correction Montausier, gouverneur du prince. Homme irréprochable, mais dur, Montausier usait largement de son droit, et le Sérénissime Dauphin était fouetté tout comme l'avaient été dans leur enfance son grand-père et son père, Louis XIII et Louis XIV. Bossuet assistait et laissait faire, lui qui disait pourtant : « C'est par la douceur qu'il convient de former l'esprit des enfants. »

Bossuet mit en pratique, avec le Dauphin, les principes du roi qui déclarait « qu'il aimerait mieux n'avoir pas d'enfant, que de le voir fainéant ». Aucune journée ne se passait sans travail, pas même le dimanche. Bossuet n'admettait pas de congés absolus : c'est un excès. Mais il avait du moins la sagesse d'attribuer une grande importance aux récréations et au jeu : « Il faut, disait-il, qu'un enfant joue, qu'il se réjouisse : cela l'excite... Je ne crains rien tant que d'effrayer mon élève par ce triste et horrible aspect qu'a la science présentée sans ménagement et sans art à un âge si tendre et si faible. »

Convaincu de l'utilité de l'émulation, Bossuet essayait de remédier aux défauts de l'éducation privée ; il amenait parfois au Dauphin des enfants de son âge, et les faisait concourir avec lui.

Quant aux études elles mêmes le plan de Bossuet était aussi large que possible. Nous n'avons pas à l'exposer ici puisqu'il appartient essentiellement à l'instruction secondaire classique. Signalons seulement quelques détails précieux à recueillir dans l'enseignement de l'histoire, par exemple.

Tout en explorant les diverses parties de l'histoire générale, Bossuet s'attachait principalement à montrer au prince l'histoire de France « qui est la sienne ». Il lui faisait apprendre la géographie «en jouant, et comme en faisant voyage ». Mais surtout Bossuet eut le mérite de comprendre que l'enseignement de l'histoire doit varier ses moyens, étendre sa portée, à proportion que l'enfant grandit, à mesure que son jugement se forme. C'est seulement vers la fin de son préceptorat qu'il acheva de composer le *Discours sur l'histoire universelle :* il le destinait à résumer l'impression générale des faits déjà étudiés. On peut contester sans nul doute la philosophie de l'histoire telle que l'entend Bossuet ; mais ce dont il faut le louer, c'est d'avoir vu que l'étude de l'histoire serait stérile si, après avoir dispersé la pensée de l'enfant sur l'innombrable multitude des faits particuliers, on ne la ramenait pas vigoureusement vers le principe qui les domine, vers la loi qui les dirige ; si on ne l'aidait pas à saisir dans l'éparpillement prodigieux des actions humaines l'idée qui préside à la marche générale du monde.

C'était donc un magnifique plan d'études que celui dont Bossuet s'était chargé de développer les diverses parties. L'éducation du Dauphin fut à la fois sérieuse, variée et complète : sérieuse, car Bossuet dédaignait les minuties, les curiosités inutiles, le blason, par exemple, cette « science qui est moins que rien » ; variée, les leçons qui duraient 1 heure 1/2 chacune étaient agréablement coupées par des promenades, par des parties de chasse, de pêche ; complète enfin, puisque les sciences s'y mêlaient aux lettres : on montrait au prince les expériences de physique, on lui enseignait les mathématiques, les mathématiques appliquées surtout. Ce ne fut point la faute de Bossuet si l'esprit irréfléchi et inattentif pour lequel il avait écrit le petit traité *de Incogitantia*, ne profita pas de ses leçons. La politique voulait que l'on donnât à l'héritier de Louis XIV une éducation supérieure, ses facultés l'appelaient tout au plus à une instruction élémentaire. [G. Compayré.]

BOTANIQUE. — Pour ne pas répéter ici les observations générales et les indications relatives à la législation scolaire que nous donnons au mot *Histoire naturelle*, nous renvoyons d'une part à cet article, de l'autre, pour le détail des plans d'études au mot *Botanique* dans la IIe PARTIE.

BOUCHES-DU-RHONE (département des). — Superficie, 51 048 hectares. Population, 556 379 (au lieu de 554 911 en 1872, de 547 903 en 1866). Densité moyenne de la population : 109 habitants par kilomètre carré ; — 3 arrondissements, 27 cantons, 108 communes. Il y a 4 circonscriptions d'inspecteurs primaires, dont une pour Marseille *extra muros*.

Population d'âge scolaire. — 60 450 enfants de 6 à 13 ans (30 091 garçons, 30 359 filles) soit un peu moins de 11 enfants par 100 habitants, ce qui place le département au soixante-quatorzième rang à ce point de vue. Avec une population moindre en 1872, il avait un peu plus d'enfants (31 415 garçons, 30 259 filles, soit 11,10 par 100 habitants).

1. **Historique de l'instruction primaire.** — *Avant* 1789. — Marseille, antique foyer de la civilisation gréco-romaine, eut jusqu'à l'époque de l'invasion des barbares des écoles célèbres, mais sur lesquelles nous n'avons pas à insister : elles constituaient un enseignement qui n'avait rien de populaire.

Au moyen âge, c'est dans les cathédrales et dans les cloîtres que se réfugie l'instruction. Le concile tenu à Arles, l'an 813, sous Charlemagne, porte dans un de ses canons que les parents doivent instruire leurs enfants, et comme motif, il établit que l'ignorance est la source de toutes les erreurs. Une inscription qu'on voit encore dans le cloître de la cathédrale d'Aix rappelle qu'il y existait, depuis Charlemagne aussi, une école tenue par un chanoine qu'on appelait « le grammairien, » *grammaticus*. On trouve encore à Marseille quelques-uns des diplômes octroyés par les évêques au XIVe et au XVe siècle à des maîtres particuliers (*Doctores puerorum*) chargés de tenir les *petites écoles* ou *écoles des pauvres*. C'est, en 1401, qu'apparaissent, dans la contrée, les premiers vestiges d'enseignement communal. Un maître d'école se fixe à Marseille après une délibération du conseil municipal qui lui accorde 10 florins. Tout fait supposer qu'une véritable école communale exista dans cette ville en 1437 : Guillaume Caradet, dit Bourgogne, figure à cette époque dans un acte public, avec la qualité de maître des écoles « *magister scholarum*, » titre qui fut donné plus tard au régent du collége.

Mais le zèle du clergé s'était refroidi et, vers le commencement du XVIe siècle, l'enseignement populaire était devenu tout à fait insuffisant. Arles, Aix et Marseille le réorganisèrent : chaque année, le jour des élections municipales, le conseil nommait deux ou trois commissaires pour la surveillance des écoles. L'instituteur communal eut le titre de *lo grant magister de las escolas*, avec un traitement annuel de 150 florins. Un des maîtres de cette époque, Honorat Rambaud, *maistre d'escole* à Marseille, écrivit un ouvrage assez singulier sur la réforme de la grammaire et de l'orthographe.

Les lettres patentes du 15 août 1571 par lesquelles Charles IX autorisa, sur leur demande, les consuls de Marseille à ériger dans cette ville, un collége semblable à ceux de Paris, paraissent avoir eu pour effet d'élever le niveau de l'enseignement pour les enfants des familles aisées, mais aussi de réduire considérablement le nombre des petites écoles et par conséquent l'instruction des classes pauvres. Ce fâcheux état de choses durait encore à la fin du XVIIe siècle.

En 1704, de notables habitants de Marseille, voyant l'extrême misère des pêcheurs, qui ne pouvaient faire instruire leurs enfants, eurent la noble pensée d'établir des écoles *gratuites* pour les garçons. Ils déléguèrent à cet effet les sieurs Maurelet et Jourdan, pour aller à Avignon étudier, par eux-mêmes, le système d'éducation et d'instruction employé dans les *Écoles chrétiennes*, déjà établies dans cette ville par le vénérable Jean-Baptiste de La Salle. La Salle envoya deux de ses Frères qui ouvrirent une école gratuite dans la rue des Ferrats; et lui-même, dit-on, pendant son séjour à Marseille en 1712 conduisit plus d'une fois à la messe de la paroisse Saint-Laurent les pauvres enfants de sa petite école. Cette école et quelques autres confiées aux Frères par des villes voisines à l'émulation de Marseille, subsistèrent avec une certaine prospérité jusqu'à la Révolution.

On ne trouve aucune trace d'écoles de filles avant la seconde moitié du XVIIIe siècle; les couvents et les écoles ouvertes par les Bernardines et par d'autres religieuses de différents ordres, étaient surtout destinés aux jeunes filles de familles bourgeoises. Il y eut cependant quelques fondations pour l'instruction gratuite des filles pauvres, et de plus dans quelques paroisses il existait en 1789 des maîtresses laïques « approuvées » pour les filles et les petits garçons.

Depuis 1789. — Pendant l'époque révolutionnaire, période féconde en lois et décrets sur l'instruction primaire, mais trop troublée pour organiser quelque chose de stable, « les enfants des citoyens aisés recevaient seuls, » selon un auteur du temps « une bonne éducation dans les colléges et les écoles secondaires en activité, tandis que les enfants de l'ouvrier et des pauvres artisans devenaient, par le manque d'instruction, toujours plus grossiers, plus vicieux et plus méchants. On les voyait vaguer et polissonner dans les rues et sur les places publiques, bien qu'ils fussent les enfants adoptifs et l'espérance de la nation entière, qui leur devrait, par suite, la première instruction, celle qui consiste à savoir lire, écrire et compter. »

C'est pour remédier à cette fâcheuse situation, qu'un nommé Quetin, instituteur pour la grammaire, le latin et la géographie à Marseille, proposa à M. Thibaudeau, alors préfet des Bouches-du-Rhône, une organisation spéciale de l'enseignement primaire pour la ville et son territoire en 12 écoles, à peu près gratuites, dont 3 pour chacune des deux municipalités et 3 dans la banlieue, avec un traitement de cinq à six cents livres pour chaque maître.

Dans quelques localités rurales, telles que Aurons, Port-Chamas (Saint-Chamas), les enfants reçurent des leçons de professeurs de belles-lettres et de sciences que le peu de sécurité dans les villes avait forcés à se réfugier dans les campagnes.

En 1806, de nombreuses écoles pour enseigner « la lecture, l'écriture et les quatre premières règles de l'arithmétique, » conformément à la loi du 11 floréal an X, furent ouvertes à Arles, Aix, Salon, Roquevaire, Trets, La Fare, Cassis, etc., par des instituteurs auxquels on fournit le logement et des traitements variant entre quatre et cinq cents francs.

L'arrondissement d'Aix, en 1825, comptait 146 écoles fréquentées par 5334 enfants, celui d'Arles 81 avec 2967 élèves, et celui de Marseille 217 écoles, 9334 élèves. La ville de Marseille comptait, à la même époque, 145 écoles dont 16 communales seulement avec 4300 élèves; en 1847 elle avait 9 écoles communales de plus et 200 écoles libres; elle comptait 1 élève sur 10 habitants. Mais la fréquentation était irrégulière; nombre de locaux ne convenaient que fort peu à leur destination.

Malgré les bienfaits de la loi de 1833, la situation ne s'améliora que lentement jusqu'en ces dernières années : la part du département dans les dépenses scolaires, qui en 1846 n'était encore que de 52.000 francs, s'est successivement élevée, et le budget départemental, pour cet objet, atteignait en 1877 300 000 francs.

Outre les subventions obligatoires et complémentaires aux communes, il comprend annuellement :

Secours aux anciens instituteurs..	de 5 000 a 6 000 fr.
Secours aux instituteurs malades ou dans le besoin.....	de 200 à 3 000
Encouragements aux fonctionnaires méritants.....	de 1 800 à 2 000
Compléments de traitements.....	de 18 000 à 20 000
Achat de livres pour les élèves indigents.....	de 3 000 à 4 000
Subvention aux salles d'asile libres.	de 5 000 à 6 000
Subvention aux instituteurs faisant un cours d'adultes.....	de 4 000 à 5 000
Subvention pour amélioration des mobiliers scolaires.....	de 1 000 à 2 000
Subvention pour construction ou réparation des maisons d'école..	de 50 000 à 60 000
Subvention pour la gratuité absolue.....	de 65 000 à 70 000
Entretien des deux écoles normales.	de 70 000 à 75 000
Etc., etc.	

2. État actuel de l'instruction primaire. —

Nombre d'écoles. — Le département possède un total de 684 écoles, dont 393 laïques et 291 congréganistes. Sur ce nombre il y a 375 écoles publiques, dont 196 pour les garçons, 160 pour les filles et 19 mixtes, dans des hameaux. Il n'y a plus que 17 communes qui n'aient pas d'école spéciale de filles.

Personnel enseignant. — Les écoles publiques se divisent en 760 classes environ, elles occupent 401 instituteurs et 360 institutrices. Les écoles libres occupent 183 instituteurs et 505 institutrices (dont 298 religieuses). Dans l'enseignement public on ne compte que 57 adjoints et 35 adjoints laïques sans brevet; chez les congréganistes, 131 instituteurs adjoints sur 152 et 502 institutrices sur 567 n'ont pas de brevet. Le traitement moyen des titulaires est de 1500 fr. pour les instituteurs, et de 1000 fr. pour les institutrices.

Population scolaire. — D'après le relevé des registres matricules en 1876-77, les écoles du département recevaient 32 253 garçons, 32 599 filles, total 64 852 enfants (dont un peu plus de 18 000 dans les écoles libres). Il y a donc dans les écoles plus d'élèves inscrits qu'il n'y a dans tout le pays d'enfants recensés de 6 à 13 ans, ce qui s'explique par le nombre considérable d'élèves admis les uns au-dessus, les autres au-dessous de l'âge scolaire. D'ailleurs ces chiffres ne représentent que le total brut des inscriptions dont la fréquentation effective n'atteint guère que les 85 centièmes.

Environ 45 000 enfants ou près des deux tiers de l'effectif total sont instruits gratuitement.

État des écoles. — Sauf un nombre d'exceptions qui décroît rapidement, les établissements scolaires sont, pour l'installation comme pour l'organisation pédagogique, dans une condition très satisfaisante. La situation et l'importance commerciale et industrielle du département, l'agglomération des centres, les vastes usines, les bassins houillers, les fabrications de toutes espèces, qui y amènent et y occupent des milliers de familles, surtout dans l'arrondissement de Marseille, les communications rendues faciles par l'excellent état des routes et les lignes ferrées qui rayonnent dans tous les sens, la profession agricole des populations des deux autres arrondissements, l'aisance marquée qui règne partout, contribuent à l'état prospère des écoles.

La ville de Marseille est à l'égard de l'instruction particulièrement favorisée. Outre les ressources qu'elle offre à l'instruction générale (lycée de 1re classe, 15 sociétés savantes, bibliothèque publique de 80,000 volumes, Musée de peinture fondé en l'an VIII, Muséum d'histoire naturelle fondé en 1819, Galerie des antiques, du château Borely), la commune de Marseille n'a rien négligé pour l'instruction primaire proprement dite; elle a établi la gratuité absolue dans ses 79 écoles communales (43 de garçons, 36 de filles), dans ses 17 salles d'asile et dans ses 25 cours d'adultes ou d'apprentis.

La ville, qui subvient elle-même à toutes les dépenses, consacre actuellement plus de 750,000 fr. au service de l'instruction primaire. Elle subventionne un certain nombre d'établissements privés.

Les instituteurs de la ville ainsi que ceux de la banlieue sont divisés en 4 classes et ont des traitements qui s'élèvent de 1400 fr. à 2200 fr., les instituteurs adjoints de 1000 fr. à 1800 fr. Les institutrices n'ont pas moins de 1200 fr. — L'administration ne confie le poste de directeur qu'à des maîtres expérimentés pourvus du brevet complet.

Arles possède la salle d'asile modèle du département. Cet établissement, fréquenté par tous les jeunes enfants de la ville, sans excepter ceux des premières familles, est supérieurement dirigé, et l'on en compte peu de pareils en France, de l'aveu même de MM. les inspecteurs généraux qui l'ont visité. Il est destiné à servir de cours pratique des salles d'asile à l'instar de celui de Paris, pour former les futures directrices de la région.

Les établissements charitables sont très-nombreux. Marseille en a plus de 60 : Institutions des sourds-muets des deux sexes, institution des jeunes aveugles, orphelinats de garçons et de filles, œuvre du Refuge, crèche, société de charité maternelle, etc. Aix et Arles ne sont pas moins bien partagés.

Les sociétés de chant existent en grand nombre dans le département qui en compte 197, composées de près de 8000 membres : Arles, 27 avec 1280 sociétaires; Aix, 63 avec 2578; et Marseille 107 composées de 4295 membres, pour la plupart anciens élèves du Conservatoire, qui est une succursale de celui de Paris. En 1869, Marseille comptait 140 professeurs de chant et de piano. La plupart des communes ont leur corps de musique qui accompagnent, en été, dans leurs excursions aux sites pittoresques, les jeunes gens du pays.

Les salles d'asile, au nombre de 67 reçoivent 11 518 enfants, 1528 (les 9 dixièmes) gratuits, 990 payants.

Certaines de ces écoles maternelles ont un chiffre de fréquentation qui dépasse 400.

Plus de 6165 adultes suivent les cours du soir, mais le nombre en diminue chaque année, avec celui des illettrés, sans doute par suite de la bonne fréquentation des classes du jour. Les cours spéciaux, d'enseignement primaire supérieur de dessin, de comptabilité, etc., continuent cependant à attirer un grand nombre d'élèves.

Dans les localités rurales, où la langue provençale est le plus profondément implantée, on éprouve encore des difficultés à habituer les élèves à s'exprimer dans un français correct.

Le bibliothèques communales sont assez répandues; mais l'institution si utile des bibliothèques pédagogiques est encore à créer dans ce département. Les *caisses d'épargne scolaires*, qui invitent les parents, comme les enfants, à l'économie, les *certificats d'études*, qui obligent les maîtres à porter une égale attention sur tous les enfants de tous les degrés, y existent à titre d'essai. Les *caisses scolaires* déjà assez nombreuses rendent des services signalés surtout pour l'achat de livres et d'objets classiques à l'usage des enfants indigents.

Les excursions des maîtres accompagnés de leurs élèves s'introduisent lentement dans les mœurs scolaires; pourtant ce département est un de ceux qui offrent le plus grand nombre de points non seulement intéressants, mais importants à visiter au point de vue de l'histoire et de l'archéologie aussi bien que comme curiosités naturelles ou comme établissements industriels.

L'enseignement agricole se propage de plus en plus dans les écoles. Un professeur départemental d'agriculture parcourt les centres agricoles les plus importants et y fait des cours et conférences publics. Le conseil général a voté 1200 fr. pour récompenser l'instituteur qui écrirait l'ouvrage le plus simple et le mieux approprié aux cultures spéciales du département. La société d'horticulture distribue chaque année des médailles et des livres aux instituteurs et à ceux de leurs élèves qui se signalent comme protecteurs des oiseaux à l'époque des nichées.

Eu résumé, le département des Bouches-du-Rhône a fait accomplir à l'instruction primaire de réels progrès, et il continue à marcher dans la voie où il est heureusement engagé depuis quelques années. [Boyer.]

BOUILLET (Marie-Nicolas). — Lexicographe français, né à Paris en 1798 et mort en 1864. Il fut élève de l'École normale, enseigna pendant

vingt ans la philosophie dans les colléges de Paris, puis devint successivement proviseur, inspecteur d'académie, inspecteur général de l'enseignement secondaire.

Il se fit connaître dans le monde savant par diverses éditions et traductions d'ouvrages philosophiques. Mais, quelle que soit la haute valeur de ces publications, ce ne sont pas elles qui ont vraiment fait sa réputation. Son nom est resté attaché à des œuvres moins érudites, mais dans lesquelles il a entrepris de populariser la science. Dès 1827, il publiait en 2 volumes in-8, un *Dictionnaire classique de l'antiquité sacrée et profane*. L'accueil fait à cet excellent livre fournit à l'auteur l'idée et lui inspira le courage d'élargir son cadre et de rassembler dans un même ouvrage toutes les connaissances essentielles qui se rapportent aux temps anciens et modernes. Après un labeur opiniâtre de plus de dix ans, il donna son *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* (1 vol. gr. in-8, 1842) Il ajouta ensuite à ce livre deux autres qui le complètent. Dix ans séparent l'apparition de chacun de ces ouvrages, entreprises colossales qui n'ont pu, même avec l'aide de collaborateurs, être menées à bonne fin que grâce à l'énergie et à la puissance de travail qui caractérisait M. Bouillet. (*Dictionnaire universel des sciences, des lettres et des arts*, 1854; *Atlas universel d'histoire et de géographie*, 1864.)

La réunion de ces trois ouvrages forme toute une encyclopédie, dont l'immense succès, attesté par de nombreuses éditions, a rendu le nom de l'auteur justement populaire. M. Bouillet a eu des imitateurs, mais le mérite de la conception lui reste tout entier, et ses ouvrages gardent une supériorité incontestable. Il était impossible de réunir plus de faits, de les présenter avec plus d'exactitude, de les exposer avec plus de précision. Tous les articles du *Dictionnaire d'histoire et de géographie*, en particulier, reposent sur une immense lecture, mais sont fondus d'un seul jet. On sent que l'auteur ne parle que de ce qu'il sait et de ce qu'il sait bien. Par là il a rendu un immense service, non pas seulement aux gens du monde et aux lettrés, mais à tous ceux qui, à un degré quelconque, s'occupent d'enseignement. Si solide que soit l'instruction d'un professeur, si sûre que soit sa mémoire, il a toujours besoin de préciser quelque souvenir, de se mettre en garde contre quelque erreur, quelque oubli ou quelque confusion. Mais le livre de M. Bouillet, ou, comme on le dit d'une manière expressive, « le Bouillet » est là pour obvier aux défaillances de la mémoire. Le maître qui prépare son enseignement n'a plus à craindre d'être pris au dépourvu et d'avancer au hasard un fait de quelque importance : il n'a qu'à étendre le bras vers le *Dictionnaire* de M. Bouillet, qui le tire d'incertitude.

De plus, les livres de M. Bouillet sont pour les maîtres de parfaits modèles d'une exposition claire, nette, précise, qui va droit au but, qui dit tout le nécessaire, qui donne l'intéressant et l'utile sans tomber jamais dans le curieux et le superflu. En répandant ainsi à profusion une science exacte et saine, M. Bouillet a bien mérité de l'enseignement populaire comme de l'enseignement supérieur. [A. Chassang.]

BOUILLY (Jean-Nicolas). — Littérateur, né à Coudraye, près de Tours en 1763, mort en 1842. On cite de lui un trait de grand courage. Sous la Terreur, chargé à Tours d'un emploi fort difficile, celui d'accusateur public, il exerça ses fonctions avec la plus grande modération. Dans une émeute, il s'opposa énergiquement au massacre des prisonniers ; et, blessé d'un coup de pioche au menton, dit à celui qui le frappa : Qu'est-ce que cela prouve? Il prit part, après le 9 thermidor, aux travaux de la commission d'instruction publique ; « il contribua beaucoup, dit Michaud, à l'organisation des écoles primaires. »

Comme écrivain, Bouilly mérite de figurer dans ce dictionnaire pédagogique. Il occupe une place à lui parmi les conteurs et les instituteurs de l'enfance ; il sert d'intermédiaire entre Berquin et Stahl. Son originalité tient à ce qu'il transporta dans les contes le mouvement et l'art de composition des œuvres de théâtre. Auteur dramatique très applaudi, il avait déjà obtenu des succès éclatants à la Comédie Française, au Vaudeville et à l'Opéra-Comique, avec *L'Abbé de l'Épée*, *Fanchon la Vielleuse*, et *Les Deux Journées*, quand un hasard touchant lui mit la plume de conteur à la main. Sa fille, âgée de dix ans déjà, ne voulait pas apprendre l'orthographe. Il imagina de lui dicter chaque matin un fragment de conte où il intercalait adroitement diverses difficultés grammaticales et il n'achevait le récit que quand l'enfant avait écrit sa dictée sans faute. Elle sut bientôt toutes ses règles ; sa curiosité lui servait de stimulant ; c'est la première fois qu'on avait eu l'idée de s'adresser à l'imagination pour enseigner la grammaire. Le succès de l'auteur fut égal au succès de l'élève. Réunis en volumes, les *Contes à ma fille* se répandirent par milliers d'exemplaires. Composés pour une enfant, dictés à une enfant, ils se sentaient de la présence de l'enfant. Ce n'était pas un auteur, s'enfermant dans son cabinet pour écrire sur l'enfance, c'était bien un père, ayant sa fille sous ses yeux, inspiré par ce petit visage et par ces regards émerveillés, suivant à la trace sur cette physionomie mobile l'effet du récit, averti, guidé par ses rires, par ses larmes, semblable enfin à un auteur dramatique, qui improviserait sa pièce devant le public. De là, sans doute, l'émotion et la vie répandus dans les contes de Bouilly. Le style, sans doute, en est un peu trop fleuri, les personnages sont un peu trop attendris, trop affectueux, ils rappellent l'époque où la *sensibilité* jouait un si grand rôle dans la littérature ; mais l'invention du sujet, la marche de l'action, la disposition des diverses péripéties, la vérité du dialogue, la composition, enfin, donnent à chacune de ces anecdotes l'intérêt croissant d'une petite comédie. Après les *Contes à ma fille* vinrent les *Conseils à ma fille*, les *Jeunes Femmes*. Le maître suivait l'âge de son élève, et il termina sa carrière de conteur par deux volumes écrits sur la demande de la duchesse de Berry, pour le comte de Chambord et sa sœur, sous le titre de *Contes aux enfants de France*. La morale non seulement la plus pure, mais la plus élevée anime chacun de ces récits qui poussent tous à la générosité des sentiments. M. Bouilly mourut à 79 ans entouré de l'estime et de la vénération générale. [E. Legouvé.]

BOULAY dit DE LA MEURTHE (Antoine-Jacques-Claude-Joseph). — Né à Chaumouzey (Vosges), le 17 février 1761, mort à Paris le 2 février 1840. Il était fils d'un cultivateur aisé, et fut envoyé de bonne heure au collège épiscopal de Toul, où le fils de l'instituteur de Saffais, petit village de Lorraine, François * de Neufchâteau, plus tard son collègue et son ami, était déjà professeur de poésie française. Après de fortes et sérieuses études, il se destinait à la carrière du barreau, lorsque la Révolution éclata ; en 1792, enrôlé volontaire au bataillon de la Meurthe, avec Lobau et Drouot, ses illustres compatriotes, il vola à la défense du pays envahi. Dévoué aux principes de 1789, qu'il avait adoptés avec enthousiasme, il repoussa les violences de 1793 ; proscrit par les hommes de la Terreur, il devint bientôt, par l'énergie de son caractère, l'un des chefs autorisés du parti modéré. Le département de la Meurthe l'envoya, en l'an V, au conseil des Cinq-Cents, où il prit une part active et intelligente aux discussions relatives à la grave question de l'organisation de l'enseignement public. Il voulait multi-

plier les écoles, élever le traitement des instituteurs, introduire les réformes utiles, donner aux études primaires un caractère pratique, mais il respectait l'initiative des communes, il conservait aux pères de famille ce droit de surveillance locale consacré sous l'ancien régime par la loi et par l'usage. Il n'avait pas oublié les leçons de son maître d'école, il se souvenait de l'état prospère de l'instruction dans son département, où la moyenne des conjoints illettrés, de 1786 à 1790, n'était que de 24,19 p. 100 (10,74 pour les époux, 37,64 pour les épouses); aussi il repoussait les doctrines et les théories révolutionnaires, il les combattait avec une éloquente conviction. Ses contradicteurs, Louvet de la Somme, André du Bas-Rhin, discutaient ce qu'ils appelaient *des erreurs de principes*, mais ils rendaient justice *à ses talents, à sa profondeur, à son érudition* (Séances du Conseil des Cinq-Cents, 13-14-18-21 germinal an VIII). Nous n'avons pas à le suivre dans les péripéties de sa fortune politique. Qu'il nous suffise de rappeler que par son libéralisme et son impartialité par l'élévation de son esprit, par sa fidélité à la cause qu'il avait servie, il mérita l'éloge que l'empereur avait fait de lui à Sainte-Hélène : « Boulay est vraiment un brave et honnête homme. » [L. Maggiolo.]

BOULAY DE LA MEURTHE (Henri-Georges), — Fils du précédent, né à Nancy le 15 juillet 1797. mort à Paris le 27 novembre 1858. Il avait accompagné son père sur la terre de l'exil et terminé en Allemagne de fortes et sérieuses études. De retour en France, il avait déjà acquis une certaine notoriété au barreau de Paris, lorsque les événements de juillet 1830 l'appelèrent à la vie politique. A l'exemple de son père, il pensait que l'ordre est indispensable à la liberté, il fut toujours l'ennemi de l'anarchie; colonel de la onzième légion de la garde nationale de Paris, il réprima avec vigueur et avec énergie l'émeute à l'époque du procès des ministres, du pillage de l'archevêché et des sinistres journées de juin. Successivement député de la Meurthe (1834-1839) et des Vosges (1842-1848), membre du Conseil général de la Seine, du comité central de l'instruction primaire, vice-président de la République, président du conseil d'État, il s'occupa toujours avec la plus vive sollicitude des institutions de prévoyance et de l'éducation si nécessaires à l'amélioration matérielle et morale des classes pauvres. Personne plus que lui n'a étudié, traité et compris les questions relatives à la marche et aux progrès de l'instruction primaire dans les écoles publiques, dans les écoles privées, en France et à l'étranger. A la Chambre des députés, au Conseil d'Etat, où il retrouvait les traditions de son père, à la Société pour l'instruction élémentaire dont il dirigea, pendant vingt années, les utiles travaux, il plaida toujours avec conviction, avec dévouement, la cause des écoles et des maîtres.

En ce qui concerne la situation des instituteurs, il demanda pour eux les augmentations de traitement, l'établissement d'une caisse de retraites, le droit de devenir percepteur sans verser de cautionnement, etc. Il ne comprenait pas moins bien les besoins pédagogiques, et en particulier la nécessité de donner et de conserver aux études élémentaires un caractère d'utilité pratique ; mais il réclamait l'établissement d'un enseignement primaire supérieur, la constitution d'un enseignement professionnel pour les jeunes filles de la classe ouvrière, l'introduction de l'enseignement civique dans les classes supérieures de l'école primaire, l'étude du dessin, de la gymnastique, etc. Il était partisan de la gratuité absolue de l'enseignement primaire. Membre du Conseil général et du Comité central de l'instruction primaire de la Seine, c'est à lui que ce département doit l'adoption de la méthode Wilhem (1835), l'introduction dans le programme des écoles de Paris du dessin linéaire, de la gymnastique, de l'hygiène et de la morale, la suppression des classes payantes, l'organisation des leçons monitoriales, l'augmentation successive du traitement des instituteurs, la suppression facultative des vacances, l'organisation de l'école primaire supérieure, la première nomination d'un instituteur comme chevalier de la Légion d'honneur, etc., etc.

Il a laissé sur les diverses matières que nous venons d'énumérer et sur une foule d'autres questions pédagogiques, des discours et des rapports pleins d'intérêt qui méritent d'être étudiés et consultés. (V. en particulier *Bibliographie*, 1840, 1842, 1850, 1852, 1855.)

La ville de Nancy possède sa riche bibliothèque offerte en 1862 par sa veuve, née Louise-Julie Michaud. Les ouvrages ayant rapport à l'enseignement primaire que comprend cette bibliothèque forment 520 volumes environ; chacun de ces volumes bien reliés renferme de 10 à 15 mémoires, documents ou pièces, avec une table analytique et des notes; c'est le recueil le plus complet et le plus précieux. La liste en serait longue à dresser; je signale seulement, d'après l'inventaire, les volumes où se trouvent les travaux de M. Henri Boulay: N° 15 853, collection des opuscules sur l'instruction primaire élémentaire et discours législatifs, 11 vol. in-8; 19787, recueil in-8, discours législatifs de 1837 à 1849-50; 15 583, recueil in-8, 4 vol., instruction primaire, opuscules par ordre chronologique de 1830 à 1850; 15 853, recueil d'opuscules sur l'instruction primaire, enquêtes, localités diverses, 1830 à 1850, 1 vol. in-8; 15 653, travaux de Boulay, de la Meurthe dans la Société pour l'instruction élémentaire, Paris, 1865, 6 vol. in-8.

Membre de la commission chargée de préparer la publication de la correspondance de Napoléon Ier, il se livrait avec ardeur à ce travail, lorsque la mort vint le frapper avant l'heure de la vieillesse. Le comte Henri Boulay de la Meurthe fut laborieux et calme, courageux et bienveillant pour tous; son nom et sa mémoire seront toujours honorés par les amis de l'instruction populaire. [L. Maggiolo.]

BOULET (Pierre). — Instituteur, né à Massiac (Cantal), le 10 mai 1794, obtint au concours, le 25 mai 1821, la direction de l'école Gauthier, fondée par la Société pour l'instruction élémentaire. Le zèle qu'il montra dans cette école, lui valut d'être placé par le préfet de la Seine, le 23 mai 1827, à la tête de l'école de garçons de la Halle aux draps, qui n'avait à son arrivée que 120 élèves et en compta bientôt plus de 400. Cette école, habilement dirigée, reçut le titre d'*Ecole modèle* et devint le type des établissements du mode mutuel, suivant le système du comité central de Paris, et d'après le manuel de Sarazin. Boulet, devenu membre du comité central, poussa le dévoûment jusqu'à faire classe le jeudi et pendant les vacances. Il fut récompensé de son zèle par la nomination de chevalier de la Légion d'honneur le 1er mai 1847 : ce fut le second instituteur public de Paris qui obtint cette distinction.

On lui doit les *Dictées d'écriture* et quelques autres manuels scolaires qui eurent un grand succès à l'époque du mode mutuel, mais qui sont complétement oubliés aujourd'hui.

[Aug. Demkès.]

BOULIER-COMPTEUR, BOULIER-NUMÉRATEUR, etc. — On appelle ainsi des instruments employés dans les salles d'asile et dans les classes très élémentaires pour initier de tout jeunes enfants à la première pratique du calcul.

L'idée de faire compter par les enfants des objets matériels avant de leur parler des nombres abstraits et des chiffres qui les représentent est trop naturelle pour ne pas être aussi ancienne que la civilisation. Elle a fait inventer dès l'antiquité des

abaques * plus ou moins perfectionnés. Chez nous depuis la fin du moyen âge on exerçait les enfants, comme le porte le titre de plusieurs vieux livrets d'école, « à sommer avec les jets » (jetons) ; Montaigne dit quelque part : « Je ne sais compter ni à jet ni à plume ».

Cependant il paraît bien avéré que c'est de Russie que nous est venu au commencement de ce siècle le type du boulier proprement dit. Le boulier russe primitif se compose de quelques tringles horizontales dans lesquelles sont enfilées des boules, comme en ont les joueurs de billard pour marquer les coups gagnés par chacun d'eux. On retrouve encore chez plusieurs peuples ce boulier tout simple qui ne peut servir absolument qu'à apprendre aux enfants la série des dix premiers nombres.

Peu à peu on s'est demandé s'il ne serait pas possible de faire un meilleur emploi de cet appareil et surtout de s'en servir pour apprendre la numération dans le système décimal. Aux tringles horizontales on a essayé de substituer des tiges verticales où les boules s'enfilent de la même façon. En France, madame Pape-Carpantier a fait mieux encore par une construction ingénieuse qui réunit les avantages des deux dispositions. Les tiges de son *boulier numérateur* — appareil aujourd'hui trop répandu pour qu'il soit besoin de le décrire — se recourbent au milieu à angle droit de manière à présenter une partie verticale, l'autre horizontale. Il n'y a bien entendu que 9 boules dans chaque tige, mais suivant qu'on veut figurer 1, 2, 3, 4 unités, on fait descendre dans la partie verticale 1, 2, 3, 4 boules en laissant les autres en réserve dans la partie supérieure. De plus ces boules ne sont pas d'égale grosseur : il a été impossible de leur donner la progression de volumes qu'exigeait le système décimal, mais c'est déjà une première et très utile leçon pour l'enfant de voir que les unités sont plus petites que les dizaines, celles-ci plus petites que les centaines, etc. Avec cet appareil on fait des exercices de calcul par la vue qui peuvent très bien embrasser les quatre règles. Le résultat le plus important est d'habituer l'enfant à bien comprendre le sens et la nécessité du zéro, indiqué par l'absence de boules dans la tringle représentant un certain ordre d'unités.

D'autres bouliers ont été depuis imaginés, la plupart reproduisant l'idée principale du *boulier-numérateur* de madame Pape. On a par exemple essayé de soustraire à la vue de l'élève les boules qui n'entrent pas à un moment donné dans le calcul ; pour cela la tringle verticale est recourbée d'avant en arrière, les boules qu'on ne veut pas considérer glissent dans la partie recourbée et tombent derrière une planchette destinée à les masquer. Chaque exposition donne naissance à une multitude de bouliers prétendus nouveaux et qui se recommandent par des combinaisons quelquefois ingénieuses ; le détail en importe peu ici.

Ce qui importe, au contraire, c'est de déterminer en quel sens et dans quelle mesure l'emploi du boulier doit être approuvé. Il a rencontré des adversaires sérieux. L'un d'eux, M. Rambert, professeur à l'école polytechnique de Zurich, disait à propos des bouliers figurant à l'exposition de Vienne : « Le boulier corrompt l'enseignement de l'arithmétique. La principale utilité de cet enseignement est d'exercer de bonne heure, chez l'enfant, les facultés d'abstraction, de lui apprendre à *voir de tête*, par les yeux de l'esprit. Lui mettre les choses sous les yeux de la chair, c'est d'aller directement contre l'esprit de cet enseignement. La nature a donné aux enfants leur dix doigts pour boulier ; au lieu de leur en donner un second, il faut leur apprendre à se passer du premier. On dit que le boulier donne aux maîtres beaucoup de facilité pour ses explications. Je le crois. On a vite compté sur le boulier que 10 et 10 font 20 ; mais l'enfant qui n'a fait que le compter sur le boulier a perdu son temps, tandis que celui qui l'a compté de tête a fait le plus utile des exercices. Il faut un complément et un correctif à l'enseignement par la vue ; c'est au calcul mental qu'il convient de le demander. »

Le sagace et spirituel critique a, peut-être bien, confondu ici les bouliers avec les machines à calculer. Nous avons fait ailleurs (V. *Arithmomètre*), nos réserves expresses sur les machines à calculer, si ingénieuses qu'elles soient. Un juge d'une grande autorité, M. Sonnet, a parfaitement dit : « Le calcul mental est la base de toute instruction en ce qui concerne le calcul ; toute machine qui a la prétention de suppléer au calcul mental va contre le but de l'enseignement. » Mais le boulier n'est pas un arithmomètre : il facilite le travail de l'élève, mais il ne le supprime pas ; et d'ailleurs il ne s'adresse qu'aux tout jeunes enfants.

Comme l'a bien fait observer M. Lenient dans une série d'études sur les bouliers (*Journal des instituteurs*, 1877, 1er sem.) « en montrant à l'enfant, en lui faisant voir les résultats d'une addition, d'une soustraction, d'une multiplication ou d'une division, le boulier diminue les efforts et la fatigue de l'enfant, mais par le témoignage de ses yeux, il grave profondément dans son esprit et dans sa mémoire tous ces résultats qu'il lui importe de conserver. Le boulier prépare, initie au calcul mental : nous n'avons jamais pensé qu'il pût le remplacer. »

On veut que l'enfant s'accoutume à voir de tête, c'est très bien, mais encore faut-il qu'il ait appris d'abord à voir avec ses deux yeux. Avant l'abstrait le concret, avant la formule l'image, avant l'idée pure l'idée sensible : c'est la loi générale de la saine pédagogie.

Maintenant, pour l'usage exclusif du premier âge, est-il vrai que le boulier soit un meuble superflu, que le boulier, naturel qui se compose des dix doigts soit préférable ou soit suffisant ? Nous ne le croyons pas. Le calcul sur les doigts a plus d'inconvénients que le boulier comme l'a fort bien montré M. Lenient : « D'abord on ne peut pas disposer de sa main comme d'un objet étranger ; puis, apprendre aux enfants à calculer sur leurs doigts présente certainement un danger : les élèves continueront à s'en servir longtemps encore après qu'on les aura exercés à calculer de tête. C'est donc un obstacle justement au calcul abstrait que préconise M. Rambert. Le boulier est d'un usage bien plus commode. Facile à manier, il se prête à toutes les combinaisons possibles, et permet au maître de démontrer les diverses opérations de l'arithmétique. Dans une classe nombreuse, c'est même, de tous, le meilleur moyen de démonstration. » — V. *Calcul mental*.

BOURDON (Léonard-Joseph). — Né à Longué au Perche (Orne) en 1758, mort en 1815. Fils de Bourdon Desplanches, premier commis des finances, il était destiné au barreau, mais préféra s'occuper d'enseignement ; il ouvrit à Paris, sous le nom de « Bourdon de la Crosnière, » une maison d'éducation qui eut un certain succès, et publia, en 1788, un ouvrage inspiré par la lecture de Rousseau, *Plan d'un établissement d'éducation nationale*. On y trouve quelques passages curieux, celui-ci par exemple : « L'état de fonctionnaire public dans les écoles ne doit pas être ce qu'on appelle un état... il faut que les fonctions d'instituteur public soient, pour les sujets d'élite, pour ainsi dire un état de passage entre la jeunesse et l'âge mûr ; et la manière de se procurer des maîtres excellents serait d'ouvrir un concours auquel tous les jeunes gens sortis des écoles publiques et inscrits sur la liste des citoyens pourraient se présenter. » Cette idée, chimérique si on la prend à la lettre, a trouvé cependant en partie son application aux États-

Unis, du moins pour les institutrices. Ce n'est pas à elles que Bourdon avait songé, car il était d'avis que « l'éducation publique ne convenait aux filles sous aucun rapport » et que « la meilleure éducation qu'elles puissent recevoir est celle qu'elles reçoivent de leur mère.

En 1789 il demanda à l'Assemblée constituante de recueillir dans sa maison, pour le faire servir par ses élèves, un vieillard dont on avait beaucoup parlé, le centenaire du Jura. Bientôt après commença le rôle politique de Bourdon, dont nous n'avons pas à parler ici. Rappelons seulement qu'il fut membre de la Commune de Paris après le 10 août; qu'élu à la Convention, il siégea sur les bancs de la Montagne; qu'au 9 thermidor, il fut un de ceux qui contribuèrent le plus à la chute de Robespierre; et qu'emprisonné plus tard à la suite de la journée du 12 germinal an III, il ne fut remis en liberté que sous le Directoire. Ses fonctions de représentant du peuple ne l'empêchèrent pas de continuer à s'occuper d'éducation. Il avait obtenu en 1792 du département de Paris le ci-devant prieuré de Saint-Martin des Champs pour y établir un orphelinat qu'il nommait la Société des Jeunes Français. Il fit insérer au *Moniteur* du 24 février 1793 (n° 55) la note suivante, qui peint bien l'esprit de l'époque et de l'homme : « La Société des Jeunes Français a pour objet de faire l'essai des meilleures méthodes d'éducation et de prouver par le fait que les jeunes gens s'attacheront à leurs devoirs dès qu'ils auront la jouissance de leurs droits. 70 élèves de la Nation y sont réunis et s'y gouvernent eux-mêmes d'après les principes de la déclaration des droits sous la surveillance de quelques amis de la jeunesse, qui ont leur confiance, parce qu'ils ne grondent, ne punissent, ne récompensent jamais. » La Convention nomma une commission pour assister aux exercices; elle entendit un rapport dont voici quelques extraits : « Le 1er acte s'est ouvert par une assemblée générale des jeunes élèves, qui ont délibéré sur les affaires de leur petite république...; à cette scène a succédé la tenue d'un tribunal, des juges, des jurés, un accusateur public, des prévenus... jugés suivant les formes républicaines. Au 2e acte, la scène représentait un atelier, où ces mêmes élèves se livrent avec ardeur à l'exercice de divers métiers..., tels que cordonnier, imprimeur, menuisier...; les arts d'agrément ne sont pas négligés : un imprimeur, un menuisier quitte ses outils et vient au clavecin..., d'autres exécutent un duo sur le violon. Le 3e acte a commencé par un hymne à la nature et des exercices gymnastiques.. » L'établissement fut subventionné sur la demande des rapporteurs; mais lorsque Léonard Bourbon fut emprisonné en germinal an III, l'école se trouva sans directeur. « Cette école, dit alors le député Plaichard, n'offre que l'affligeant tableau du désordre dans toutes ses parties, presque point de discipline intérieure, peu de moralité, peu de progrès et nulle base de comptabilité...; et cet établissement, commencé par l'étalage du luxe et de l'ostentation, finit par ne plus offrir que le spectacle de la détresse et de la misère. » Les élèves furent transportés à l'Institut de Liancourt * (2 avril 1795).

Comme membre du Comité d'instruction publique de la Convention, ainsi que de la Commission d'éducation nationale nommée le 3 juillet 1793, Léonard Bourdon avait pris une part active aux discussions relatives à l'instruction publique, et entre autres aux débats qui eurent lieu sur le plan de Michel Lepelletier; ce fut lui qui présenta le 1er août, la rédaction du projet Lepelletier amendé par la Commission; ce fut lui encore qui, ayant changé d'opinion quelques semaines plus tard, demanda que le décret établissant des maisons communes d'éducation fût rapporté (V. *Convention*, p. 538 et 546). Il fut chargé, en frimaire an II, de la rédaction du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* (V. *Livres élémentaires de la première République*, p. 1607), dont il publia en cette qualité les quatre premiers numéros.

Sous le Directoire, Bourdon essaya de rétablir son Institut d'éducation sur un plan plus vaste. Le général Jourdan, rapporteur, proposa aux Cinq-Cents (22 octobre 1798) de faire l'expérience de ce « nouveau mode d'éducation basé sur la théorie et la pratique des professions mécaniques. » Bourdon le développa dans un mémoire au département de la Seine (*Vœu de la nature et de la Constitution de l'an III*). Mais le projet ne paraît pas avoir été exécuté, et nous retrouvons sous l'Empire l'ancien conventionnel, dans les dernières années de sa vie, dirigeant obscurément à Paris une simple école primaire.

BOURGEOISES (Écoles). — En allemand *Bürgerschulen*. — On appelle ainsi en Allemagne, en Autriche et en Suisse, et on appelle d'un nom synonyme dans les pays scandinaves et en Hollande un établissement scolaire *sui generis*, dont l'équivalent n'existe pas chez nous. C'est une école qui se place, soit au point de vue des études, soit à d'autres égards, entre l'école primaire proprement dite et la *Realschule* *. C'est une école primaire, mais qui ne porte plus ce nom allemand si caractéristique d'école populaire (*Volksschule*); c'est une sorte d'école primaire supérieure, quelquefois même une école primaire s'adressant à une classe de la population un peu plus aisée.

Pour bien apprécier le sens de ce mot, il faut se reporter à l'époque où il a été créé. Un des premiers, le premier peut-être, Francke * l'employa et lui donna sa signification normale : il y avait en Allemagne et partout des colléges ou gymnases qui étaient des écoles classiques, des *écoles latines* comme on les nommait. Au-dessous de cet enseignement, il n'existait rien que l'enseignement du peuple, celui qui se donnait dans les « petites écoles » ou les « écoles des pauvres ». Le besoin se fit sentir tout d'abord dans les villes, dans les grands centres de l'industrie et du commerce, de donner aux enfants des bourgeois une instruction plus complète que celle des *Volksschulen* et pourtant tout autre que celle des colléges classiques : ainsi naquirent les écoles des bourgeois dites aussi en Allemagne écoles *allemandes*, par opposition aux écoles *latines*; dès la fin du XVIIIe siècle, toute ville libre importante tenait à honneur d'offrir aux enfants des bourgeois cet enseignement plus pratique et plus restreint, mais non moins soigné que l'enseignement spécialement philologique et théologique des gymnases et des universités. Si bien qu'on en vint à dire presque indifféremment : école urbaine ou école bourgeoise.

Dans la suite, ce genre d'établissement se développa tellement qu'il fallut le subdiviser. L'école bourgeoise, à son tour, eut plusieurs degrés; au sommet, se trouva la *Realschule*, sorte de collége complet des classes moyennes, à l'usage des enfants qui, destinés au commerce, aux emplois administratifs, avaient besoin d'une instruction très solide, très variée, mais plutôt commerciale que classique, plutôt scientifique que littéraire. Au-dessous et pour y préparer vint la *Bürgerschule supérieure;* enfin la simple *Bürgerschule*, tantôt parallèle, tantôt (ce qui vaudrait mieux) superposée à l'école primaire élémentaire.

Cette subdivision des *Bürgerschulen* explique suffisamment la très grande diversité de leurs programmes.

Pour ne pas séparer dans l'examen de cette question les pays germaniques de ceux du reste du monde, nous comparons leurs programmes à ceux des écoles primaires supérieures des autres pays au mot *Enseignement primaire*.

BOURGOGNE. — L'existence des écoles dans cette riche et vaste province est un fait historique incontestable, à partir du IXe et du Xe siècle. L'empereur Charles envoie son fils Lothaire au monastère de Saint-Germain d'Auxerre. Bernon, saint Odon, saint Maieül, fondent ou réforment Cluny; à Autun, à Mâcon, à Châlon, à Châtillon, à Dijon, auprès de la basilique de Saint-Bénigne, il y a des livres, des écoles claustrales et cathédrales et aussi des maîtres justement illustres : le Scolastique Honoré, Pierre le Vénérable et tant d'autres.

A partir du XIIIe siècle, les pièces d'archives sont nombreuses : on trouve sur les registres des paroisses les noms et la série des maîtres ; l'école est souvent annexée aux aumôneries, aux maisons-Dieu; il y a des prébendes préceptoriales. On trouve mention, en 1220, à Tonnerre, d'un Richard « magister scholarum »; en 1241, en 1253, de legs divers aux « pauvres écoliers ». En 1316, à Auxerre : présent de vin au maître d'école par le chambrier du chapitre ; 1341, à Chitry, accord entre le curé et les habitants, pour le choix d'un maître d'école (texte latin). En 1452, à Chablis, bail à loyer d'une maison, cour, jardin... pour soy loger, enseigner et endoctriner les enfants, etc. A Ligny-le-Châtel on a pu établir sans interruption la liste des maîtres depuis 1587. Un grand nombre de communes petites et grandes offrent des renseignements analogues ; j'ai classé plus de 400 notices de cette province, qui établissent la série des régents d'écoles. On possède aussi de nombreux contrats qui fixent, avec les détails les plus précis, la condition des instituteurs, sous l'ancien régime ; voici à titre d'exemple un de ces baux (Commune de Ligny-le-Châtel, 25 juillet 1699) conclu pour six ans entre le curé, les fabriciens et les habitants, d'une part ; le nouveau régent, un sieur Gaillardet, de l'autre : « ... Le dit Gaillardet promet enseigner et instruire tant à lire, écrire, *la* chiffre que le plain-chant et lui sera payé par chaque mois, savoir : pour les petits 4 sols, ceux qui apprendront à lire et à écrire 6 sols. S'oblige ledit de sonner les cloches du prieuré, quand il sera menacé d'orages, tempêtes ou grêles, de chanter au-dit prieuré le salut pendant l'Avent et le carême... Promettent lesdits habitants payer annuellement la somme de 30 l. en deux termes et par égale portion ; jouira de plus d'environ 4 soitures de prés... de la maison destinée à ce sujet, comme elle se comporte..., sera donné audit une gerbe de blé par chaque laboureur et du vin au pressoir par les vignerons..., en outre aura les *pâtes au four banal*, par tous les habitants, en la manière accoutumée et à leur discrétion, sans que ledit droit lui puisse être imputé comme tenant lieu de gages. » (La pâte au four rapportait à Ligny 200 l. par an.)

On trouve partout, dans les comptes de communautés et de fabriques, des quittances relatives à l'entretien et à la réparation des maisons d'écoles ; ainsi que les procès-verbaux d'adjudication « au prix ravalant ». On trouve aussi la trace des conflits que soulève la nomination des régents.

Le droit de nommer les maîtres appartenait à l'écolâtre ou grand chantre ; en 1525, le Roi condamne les habitants de Chablis à 66 l. d'amende : « la collation, provision et totale disposition de la maîtrise lui appartient. » En 1773, on porte plainte contre le maître, il est ignorant et négligent. L'écolâtre le soutient contre ce qu'il appelle « les mutineries du petit peuple » ; l'intendant est favorable aux prétentions de la communauté et un nouveau maître est nommé après une série de mémoires et un procès.

Au XVIIe siècle, les actes d'accord sont approuvés par l'évêque ou son délégué ; c'est une mesure générale pour empêcher l'hérésie de pénétrer dans les écoles ; les mandements prescrivent les visites annuelles dans chaque diocèse, les procès-verbaux de visite et les visas pour approbation sont nombreux, quelques-uns donnent l'historique des ressources de chaque paroisse, au point de vue de l'instruction.

A partir de 1750, l'intendant intervient, il ménage d'abord l'autorité de l'évêque, puis il décide souverainement ; et, en Bourgogne, comme ailleurs, l'autorité du roi s'affirme davantage par ses représentants. Suivant les localités, les circonstances, tantôt c'est à l'évêque, tantôt c'est à l'intendant que l'instituteur se recommande pour obtenir ou le paiement de ce qui lui est dû, ou une petite augmentation, ou la ratification du contrat passé avec les habitants.

Dans les paroisses importantes, il est expressément interdit au recteur d'école de s'occuper de choses étrangères à l'enseignement, dans les petites, au contraire, on ne l'empêche pas d'exercer un métier. A Escolières, de 1744 à 1792, il y a huit maîtres, l'un est qualifié tisserand, l'autre, charpentier; un troisième, vigneron ; un quatrième, jardinier ; plusieurs s'occupaient d'œuvres d'art ; en 1663, à Champignelles, Edme Devissac, recteur des écoles, s'oblige envers les fabriciens de Saint-Julien à achever et parfaire, moyennant 30 livres, un missel, à charge de lui fournir le parchemin et le vermillon ; plusieurs sont organistes et reçoivent pour ce service une indemnité supplémentaire.

Dans la longue série de documents authentiques que j'ai recueillis, sur tous les points de la province, il y a une multitude d'actes notariés pour instituer « à tousiours mais » des legs, des dons, des fondations pour combattre la misère et l'ignorance. L'école, l'église et l'hôpital sont tour à tour et quelquefois tout ensemble l'objet de ces délibérations.

Écoles de filles. — Au XVIIe et au XVIIIe siècle, les fondations pieuses ont surtout pour objet les écoles destinées aux filles, dont l'établissement devenait d'autant plus nécessaire que l'église et l'État défendaient les écoles mixtes. En 1657, une communauté séculière des Filles de la Providence s'établit à Auxerre « dans le but de recevoir et instruire les filles d'honnêtes familles de la ville. » Les *Providenciennes* soutenues par les sympathies des échevins et des habitants d'Auxerre, autorisées par lettres patentes de 1678, approuvées par les évêques Colbert et de Caylus, demeurèrent toujours à l'état de sécularité, sans faire profession religieuse. « Elles tenaient écoles ou classes publiques pour apprendre aux jeunes filles à lire, à écrire et à travailler, afin de les tirer de l'oisiveté, leur donner le moyen de gagner leur vie et celle de leurs pauvres parents. »

D'autres congrégations se forment pour l'instruction des filles ; quelques-unes même sont plutôt des associations laïques ; en voici un des plus touchants exemples. Dans la ville de Saint-Bris, au diocèse d'Auxerre, en 1695, Edmée Briziou s'associe avec une autre pieuse fille pour fonder une école au faubourg de Gouaux et visiter les pauvres malades. Pour subvenir aux dépenses de l'œuvre commune, elles se font don réciproquement d'une somme de 500 livres et elles décident qu'après la mort de l'une d'elles, celle qui survivra cherchera une autre compagne, qui devra apporter en dot une somme de mille livres. L'évêque leur accorde des lettres de maîtrise et le droit d'ouvrir école : « il s'agit du bien public de la ville de Saint-Bris. » En 1717, puis en 1746, nous retrouvons sur les registres « cette œuvre de charité envers les pauvres et les malades, et l'instruction des jeunes filles, » continuée par les demoiselles Rousseau, Grandjean, Delisle, Descaves, etc., et elle se perpétue, rendant toujours les mêmes services jusqu'à nos jours.

Les Filles de la Doctrine chrétienne, sous le nom d'Ursulines, les Filles du bienheureux père Fournier

les Filles de la Croix, les Sœurs de Saint-Charles, les Dames de la Visitation et plusieurs autres méritaient la reconnaissance des familles ; elles rendaient des services appréciés ; leur suppression violente, en 1792, excita partout des plaintes et des protestations, dont on trouve la vive expression dans les délibérations des municipalités conservées aux archives du département et des communes.

Enseignement. — Les programmes étaient sans aucun doute moins développés, moins étendus que les nôtres, dans l'ordre des études secondaires et primaires ; mais on étudiait les choses essentielles, on savait bien ce que l'on apprenait ; l'écriture des maîtres, des témoins, hommes et femmes, qui signent les actes de l'état civil prouvent de l'exercice et une bonne méthode.

En 1763, à Auxerre, Philippe Thibaut, arithméticien, et sa femme prêtent serment : le mari de bien enseigner l'écriture, l'arithmétique et la danse ; la femme, la lecture aux enfants, soit chez eux, soit en ville.

Nous possédons un grand nombre de documents relatifs à la direction des écoles, à la discipline des maîtres ; ils sont anciens et importants, leurs sages dispositions constituent, en quelque sorte, un code de règles de conduite et de prescriptions pédagogiques, que nos règlements n'ont pu, en général, que reproduire.

Je ne citerai que pour mémoire : 1° le règlement des écoles de Dijon, le plus ancien de tous (1415) ; il comprend 24 articles et se trouve manuscrit aux archives de cette ville ; 2° les circulaires, ordonnances, mandements des évêques, de Mgr de Roquette (Autun, 1679, 1683, 1685) ; de Mgr André Colbert (1695), des devoirs des régents, maîtres ou maîtresses d'école ; de Mgr de Caylus (Auxerre, 1701-1712) ; 3° les arrêts du Conseil d'État (12 mars 1669, pour le diocèse d'Autun), enfin les statuts synodaux et les règlements des écolâtres ou préchantres.

Résultats de l'enseignement d'après les actes de l'état civil. — Les chiffres recueillis, dans plus de 1350 communes de Bourgogne, comprennent 54,000 actes de mariage ; ils offrent une proportion exacte et une idée juste de l'instruction relative des deux sexes, à la fin du XVIIe et du XVIIIe siècles. Il m'a paru intéressant de donner ces résultats pour l'ensemble de la province d'abord, puis pour chacun des départements qu'elle a formés en tout ou en partie :

1° De 1686 à 1690, Moyenne générale, 17,06 soit 24,05 pour les époux, 10,41 pour les épouses.
De 1786 à 1790, — 29,26 — 38,38 — 17,95 —

		Moy. gén.	Époux.	Épouses.		Moy. gén.	Époux.	Épouses.
2° De 1686 à 1690.	Ain.....	7,06	9,76	4,36	De 1786 à 1790.	18,12	24,77	11,47
—	Saône-et-Loire.	13,54	15,98	11,11	—	17,47	20,06	14,89
—	Côte-d'Or.....	22,20	30,90	13,5	—	41,.	55,5	26,5
—	Nièvre.....	5,68	7,42	3,95	—	9,78	13,69	5,93
—	Aube.....	28,43	42,23	14,64	—	47,31	67,86	26,77
—	Yonne.....	26,45	37,86	15,05	—	30,42	48,48	22,36

L'instruction n'est pas également répandue ; à toutes les époques, on trouve moins d'écoles dans les montagnes du Morvan, le nombre augmente dans le bassin de la Saône, il y en a presque partout dans le riche bassin de la Seine.

Une remarque importante à faire, c'est que la moyenne ne varie pas sensiblement dans les régions diverses de la province, lorsqu'il s'agit des villes ou des paroisses pourvues d'abbayes ou de pieuses fondations. A Bourg en Bresse, à Saint-Rambert, à Trévoux, la moyenne n'est pas moins élevée qu'à Joigny et à Châtillon-sur-Seine. Partout où l'on constate une série de maîtres, la moyenne s'élève : c'est une loi constante.

Sources à consulter. — Archives de l'Ain. — Les titres provenant des établissements religieux réguliers classés sous la lettre H. L'inventaire des archives de Bourg, en voie de publication, contient, série B B, de nombreux renseignements sur les écoles. Les archives de Trévoux sont classées ; celles de Belley ne le sont pas encore.

Saône-et-Loire. — Excellent travail de M. de Charmasse sur l'état de l'instruction dans l'ancien diocèse d'Autun. Visites de paroisses, 1650-1750, 274 écoles sur 363 paroisses.

Nièvre. — On a vendu, en 1829, les débris des archives brûlées pendant la révolution. En 1854, on a racheté quelques pièces, une charte de 1336.

Aube. — Archives riches et bien classées. Recherches de M. Babeau. Sur 466 paroisses (diocèse de Troyes), 403 pourvues d'école, 176 d'une maison d'école.

Côte-d'Or. — Riches documents aux archives de Dijon.

Yonne. — Tout a été dit sur le passé pédagogique de ce département par le savant et infatigable archiviste, M. Max Quantin. Son *Histoire de l'instruction primaire avant* 1789, dans cette partie de la Bourgogne, est un livre précieux ; le jour où nous aurons pour chaque département un semblable travail, la lumière sera faite.

Consulter aussi une très intéressante et érudite *Étude sur l'enseignement primaire dans la Bourgogne*, par M. Grailot, instituteur à Anost (Saône-et-Loire), dans le *Bulletin de l'instruction primaire* de ce département, 1878, n° 24. Il cite en particulier les règlements et tarifs de Châlon-sur-Saône.

[L. Maggiolo.]

BOURROUSSE DE LAFFORE. — V. *Laffore* (de).

BOURSES. — Le gouvernement accorde des bourses et des fractions de bourse dans différents établissements de l'État et dans quelques établissements privés. Nous citerons pour les premiers : les lycées et collèges, l'École navale de Brest, le Prytanée militaire, l'École polytechnique, l'École spéciale militaire de Saint-Cyr, l'École de Cluny, les séminaires catholiques et protestants, les écoles régionales d'agriculture, les écoles vétérinaires, d'arts et métiers, le cours pratique des salles d'asile, etc., et enfin les maisons de Saint-Denis, d'Ecouen et des Loges pour les filles de membres de la Légion d'honneur sans fortune.

Les deux établissements privés les plus importants parmi ceux que l'Etat encourage en y accordant des bourses sont l'Ecole centrale des arts et manufactures et l'Ecole supérieure de commerce.

Bourses dans les lycées et collèges. — Les bourses ou portions de bourse entretenues dans les lycées et collèges sont nationales, départementales ou communales, selon que le prix en est payé par l'État, le département ou les communes. Elles sont conférées pour l'enseignement classique ou pour l'enseignement spécial.

Les conseils généraux nomment et révoquent les titulaires des bourses entretenues sur les fonds départementaux (L. 10 août 1871).

Les bourses communales sont données par les conseils municipaux et confirmées, sur l'avis des préfets, par les recteurs d'académie agissant comme délégués du ministre de l'instruction publique et des cultes. Les boursiers nationaux sont nommés, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, par le Président de la République, à raison des services de leurs parents. Les services militaires sont constatés par des états dûment certifiés ; les services civils, par les préfets ou par les ministres compétents. Les candidats aux bourses nationales, départementales et communales doivent justifier, par un examen préalable, qu'ils sont en état de suivre la classe correspondante à leur âge (Décr. 7 fév. 1852).

La commission chargée d'examiner les candidats se réunit à la préfecture de chaque département, du 1er au 15 avril et du 1er au 15 juillet. Le re-

sultat de l'examen est valable pour les candidats aussi longtemps qu'ils appartiennent par leur âge à la catégorie dans laquelle ils ont été examinés.

Les familles des candidats doivent les faire inscrire, du 15 au 30 mars ou du 15 au 30 juin, au secrétariat de la préfecture du département de leur résidence ou de la résidence de leurs enfants. Pour être admis à l'examen, les candidats doivent, pour l'enseignement classique, avoir 9 ans accomplis et moins de 17 ans; pour l'enseignement spécial, 10 ans accomplis et pas plus de 15 ans, au 1er octobre de l'année courante. Les pièces suivantes doivent être produites à l'appui de leur demande au ministre de l'instruction publique :

1° L'acte de naissance de l'enfant; 2° un certificat de bonne conduite délivré par le chef de l'établissement où le candidat a commencé ses études, s'il a déjà suivi des cours primaires ou secondaires; 3° un extrait de la liste des admissibles, délivré au secrétariat de la préfecture, constatant le nombre de points obtenus par le candidat; 4° une note détaillée ou un état dûment certifié des services sur lesquels la demande est fondée; 5° un bulletin indicatif du montant annuel des ressources de toute nature des parents, ainsi que du nombre et de l'âge de leurs enfants, et des charges quelconques qu'ils ont à supporter : cet état doit être certifié par le préfet du département; 6° l'engagement écrit des parents de payer les frais de trousseau et de pension qui, en cas de nomination, seraient laissés à leur charge.

Dans certains départements, celui de Seine-et-Oise notamment, les bourses entretenues par le conseil général dans les établissements secondaires ou professionnels du département ne sont concédées qu'après un concours établi entre les divers candidats.

Bourses dans les écoles normales primaires. — Il y a, dans ces établissements, deux catégories de bourses, celles de l'État et du département. Les premières sont conférées par le préfet en conseil départemental (Décr. 2 juill. 1866, art. 16); les secondes sont accordées par le conseil général sur l'avis motivé du directeur de l'école et de la commission de surveillance (L. 10 août 1871, art. 45). Lorsque les élèves boursiers départementaux sont exclus par l'autorité universitaire, dans les cas d'urgence, il en est donné immédiatement avis au président de la commission départementale avec l'indication des motifs. Le retrait de la bourse appartient au conseil général (Id. et circ. 5 avril 1873). Chaque année, après le concours d'entrée à l'Ecole normale, la liste des élèves-maîtres nommés par le préfet doit être soumise au conseil général qui choisit ceux qu'il juge dignes de participer aux bourses qu'il a créées; et ces bourses demeurent attribuées à ceux auxquels il les a données, jusqu'au jour où, sur une proposition de retrait émanant de l'autorité administrative, il en révoque les titulaires. Fondateur des bourses départementales, le conseil général intervient pour assurer les avantages de la gratuité qu'il procure ou pour priver des avantages qu'il a procurés; mais il n'a pas d'action sur le régime disciplinaire de l'école. Nul doute conséquemment que l'exclusion de l'élève-maître n'emporte la révocation du boursier (id.).

Les bourses entretenues par l'Etat, les départements, les communes, les associations charitables et les particuliers en faveur des élèves-maîtres sont entières ou divisées par quart. Il ne peut être donné moins d'un quart de bourse (Décr. 26 déc. 1855, art. 5).

Les élèves qui n'obtiennent qu'une portion de bourse s'engagent à payer la portion qui reste à leur charge. En dehors de l'engagement décennal (V. ce mot) qu'ils contractent en vue de la dispense du service militaire, les boursiers départementaux s'engagent à servir pendant 10 ans le département qui paie leur pension (Décr. 2 juill. 1866, art. 16). L'administration astreint à la même règle les boursiers de l'Etat, ils doivent servir pendant 10 ans le département dans l'école normale duquel ils ont été élevés aux frais du gouvernement. Toutefois les uns et les autres peuvent être relevés, en tout ou en partie, de cet engagement par une dispense du ministre ou du préfet, sur l'avis conforme du Conseil départemental de l'instruction publique et de la Commission de surveillance de l'école (Id., id.).

Les boursiers qui, par leur fait, sortent de l'école normale avant la fin du cours ou qui refusent d'accomplir leur engagement, sont tenus de restituer à l'État ou au département le prix de la pension dont ils ont joui (Id. art. 17).

Le prix de la bourse ou pension est fixé chaque année par le ministre, sur la proposition de la commission de surveillance du recteur et du préfet. Une rétribution annuelle de 20 francs est ajoutée au prix de la pension des pensionnaires libres, pour fournitures de livres classiques, papier, plumes, encre, etc. (Décr. 26 déc. 1855, art. 6).

Les bourses, compléments de bourses, pensions et rétributions annuelles pour livres classiques, etc., sont payés d'avance, et par termes de deux dixièmes, ainsi qu'il suit :

En janvier, pour les mois de janvier et de février;
En mars, pour les mois de mars et d'avril;
En mai, pour les mois de mai et de juin;
En juillet, pour les mois de juillet, d'août et de septembre;
En octobre, pour les mois d'octobre, de novembre et de décembre.

La pension est due à partir du commencement du terme pendant lequel l'élève-maître est entré à l'école (Id. art. 7).

Les bourses et portions de bourses à la charge des départements réunis, des communes, des associations charitables et des particuliers, les compléments de bourses à la charge des familles, les pensions et les rétributions annuelles pour livres classiques, etc., sont centralisés au Trésor par l'intermédiaire du receveur général (Id. art. 8).

Il n'y a pas lieu à remise sur le terme de la pension pour les élèves-maîtres qui sortent volontairement de l'école ou qui sont renvoyés pour cause d'inconduite. Le directeur informe de cette règle les parents ou tuteurs de l'élève (Id. art. 9).

Chaque élève-maître est tenu de remettre au directeur, lors de son entrée à l'école, un double engagement sur papier timbré. Le premier de ces engagements, souscrit par le père, la mère ou le tuteur, oblige le contractant à payer d'avance, aux termes fixés, la portion de bourse ou la pension qui est à sa charge. Le second de ces engagements, souscrit par l'élève-maître, l'oblige à rembourser, à moins d'une dispense régulièrement obtenue du ministre, soit le prix de la bourse dont il a joui, soit les frais d'études, fixés à 60 francs par an, s'il a été pensionnaire, dans le cas où il n'exercerait pas pendant dix ans les fonctions d'instituteur public dans le département qui a fait les frais de son instruction. Ce second engagement est ratifié, si l'élève-maître est mineur, par le père, la mère ou tuteur, qui s'engage solidairement avec lui au remboursement. Les signatures des contractants sont légalisées par les autorités compétentes (Id. art. 10).

Les élèves-maîtres qui ont été plus d'un mois absents de l'école pour cause de maladie peuvent obtenir du ministre, sur la proposition de la commission de surveillance et l'avis du préfet, le remboursement d'une partie de la pension ou de la portion de bourse à leur charge, dont ils ont versé le montant à la recette générale. Le remboursement est de droit en cas de décès d'un élève-maître (Id. art. 11).

L'élève-maître promu à une bourse entière ou à

une portion de bourse supérieure à celle dont il jouissait, le pensionnaire libre appelé à la jouissance d'une bourse ou d'une portion de bourse ont également droit au remboursement de la somme que la famille a payée d'avance. Le décompte part du jour de l'entrée en jouissance de la bourse (Id. art. 12).

Sur le rapport du recteur et du préfet, et si la situation financière des écoles normales le permet, les familles qui sont hors d'état de payer les compléments de bourses et pensions à leur charge peuvent obtenir du ministre des dispenses de paiement (Id. art. 71).

Bourses au cours pratique des salles d'asiles. — Elles sont accordées par le ministre sur la proposition de la commission de surveillance aux aspirantes qui ont été jugées dignes de cette faveur (Arr. 13 avr. 1849, art. 9).

Les aspirantes aux bourses doivent être âgées de 18 ans au moins et de 30 ans au plus, à moins de dispense spéciale (Arr. 30 juill. 1875, art. 3). La demande doit être faite sur papier timbré et accompagnée des pièces suivantes : 1° l'acte de naissance de l'aspirante ; 2° l'acte de mariage, si l'aspirante est mariée ; 3° l'acte de décès de son mari, si elle est veuve ; 4° un certificat de moralité délivré par le maire de la commune et, à Paris, de l'arrondissement, et par le maire de chacune des communes ou de chacun des arrondissements que l'aspirante aura habité en dernier lieu dans le cours des trois dernières années. Le dernier certificat devra avoir au plus un mois de date ; 5° un certificat de médecin constatant que l'aspirante a été vaccinée et que sa santé lui permet de se livrer à l'enseignement (Id. art. 2). [E. de Resbecq.]

BOURSES D'APPRENTISSAGE. — Bourses établies dans certaines villes, notamment à Paris, pour aider à placer en apprentissage les élèves des écoles primaires qui se sont distingués dans leurs études. Cette institution, dont le principe était excellent, a donné lieu en général à de grandes difficultés quant au mode de distribution des bourses. Les décerne-t-on par voie de concours aux plus méritants ? Beaucoup de ceux qui en ont le plus grand besoin s'en voient privés. Les donne-t-on aux plus nécessiteux ? Elles ressemblent plus à une aumône qu'à une récompense scolaire. C'est ce double inconvénient qui a fait en 1872 supprimer à Paris les bourses d'apprentissage. Le Conseil municipal les a remplacées très-judicieusement à notre avis, par des livrets de caisse d'épargne « à distribuer *au concours* aux élèves des écoles communales de garçons et de filles. » Un arrêté préfectoral d'organisation en date du 1er juillet 1872, et une circulaire du même jour, tous deux reproduisant les propositions de M. Gréard, directeur de l'enseignement de la Seine, expliquent fort bien les motifs de cette substitution d'un *livret* à une *bourse* et déterminent d'une façon parfaitement lucide le sens de la nouvelle institution. (V. *Livret.*) — Cf. le *Mémoire* de M. Gréard *sur la création d'une école d'apprentis.*

BOURSIERS. — V. *Bourses.*

BRAIDWOOD (Thomas). — Un des nombreux instituteurs de sourds-muets auxquels on attribue l'invention de la méthode labiale (V. *Pereire* et les noms auxquels cet article renvoie) Braidwood était un Écossais né en 1715, mort à Hackney près Londres en 1806. Son établissement de Dumbiedikes dans les environs d'Edimbourg passe pour la première école de sourds-muets qu'ait possédée la Grande-Bretagne. Son secret, qui ne fut divulgué qu'après sa mort, était d'enseigner aux sourds-muets à comprendre et à imiter les sons en observant soigneusement les mouvements des lèvres. Le père d'un de ses élèves, un Américain, nommé Francis Green, rendit compte de cette méthode en 1783 dans un opuscule intitulé *Vox oculis subjecta.* — (Cf. *The Cyclopædia of Education* de Kiddle).

BRAILLE (Louis). — Né le 4 janvier 1806, d'honnêtes artisans, à Coupvray (Seine-et-Marne). Il perdit la vue par accident à l'âge de trois ans, et devint, en 1819, élève de l'institution des jeunes aveugles de Paris. Il s'y fit vite remarquer, autant par la douceur de son caractère que par la finesse de son esprit et par son aptitude aux études intellectuelles et musicales. Il devint professeur dans l'institution même, à la fin de 1828, et montra dans son enseignement une netteté parfaite d'exposition et une rare patience ; il écrivit même pour ses élèves divers abrégés élémentaires, et surtout un *Traité d'arithmétique* très bien fait, qui fut imprimé en relief en 1838. — Mais c'est surtout par l'invention d'une écriture saillante que Braille s'est rendu célèbre parmi les aveugles : Haüy leur avait donné les moyens de lire des impressions typographiques en relief (V. *Aveugles*), Braille leur donna une écriture, en relief aussi, qu'ils purent lirent avec facilité, avec certitude, avec célérité. Un homme ingénieux, Charles Barbier, l'avait précédé dans la recherche d'une telle écriture ; il avait formé un tableau des sons de la langue française, qu'il réduisait à trente-six, et avait imaginé autant de signes en points saillants, qu'il formait au moyen d'une machine d'une extrême simplicité. Mais l'écriture en points de Barbier était défectueuse à bien des égards : c'était une écriture de convention dont les caractères prenaient beaucoup de place et ne pouvaient s'écrire et se lire que lentement, qui était d'ailleurs insuffisante, car elle ne donnait ni ponctuation ni chiffres. Louis Braille reprit l'idée première de Barbier, c'est-à-dire l'emploi de caractères en points saillants, et fut conduit d'essais en essais, de combinaison en combinaison, à un système plus prompt puisqu'il simplifie considérablement les caractères, plus grammatical puisqu'il représente non plus les sons de la langue parlée, mais les lettres mêmes de la langue écrite, plus général puisqu'il s'applique encore à tous les signes de ponctuation, aux chiffres et même à la musique.

Cette écriture de Braille, véritable trésor pour les aveugles, fut une révolution dans l'enseignement des aveugles et dans leur existence morale, car dès lors des livres nombreux furent imprimés dans ce système plus facile à lire pour les aveugles que le système typographique ordinaire, dès lors aussi furent écrits ou imprimés de nombreux et importants morceaux de musique, chose entièrement nouvelle pour les aveugles, le système de notation musicale des voyants étant impraticable pour eux. Braille lui-même écrivit une explication de son système qui fut imprimée en relief typographique en 1829 sous le titre de *Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles.* Cette écriture de Braille est adoptée aujourd'hui dans la plupart des institutions d'aveugles de tous les pays et doit certainement s'introduire dans toutes, car rien ne peut en tenir lieu. — Braille avait toujours été très faible de constitution ; il était souvent obligé de suspendre ses travaux et enfin il avait entièrement cessé de faire des classes depuis plusieurs mois lorsqu'il mourut le 6 janvier 1852 à l'âge de quarante-trois ans. Par un mouvement spontané les élèves et les professeurs de l'institution demandèrent qu'un monument fût élevé dans l'établissement au moyen de leurs souscriptions, à la mémoire de leur maître vénéré et de leur collègue bien-aimé ; et l'on voit aujourd'hui dans le vestibule de l'institution des jeunes aveugles de Paris un buste en marbre de Louis Braille dû au ciseau du sculpteur Jouffroy. [J. Guadet.]

BRARD (Cyprien-Prosper). — (1786-1838). Ce savant minéralogiste, né à Laigle (Orne), a été un des plus importants donateurs du Muséum d'histoire naturelle pour la section minéralogique. Son nom

mérite de figurer ici non-seulement pour les services qu'il a rendus à la science, mais aussi parce qu'il rappelle une des premières et des plus intéressantes tentatives faites en France en vue de l'enseignement populaire des adultes. Sans énumérer ici les savants ouvrages de minéralogie qu'on doit à Brard, nous citerons quatre ouvrages dont les titres seuls indiquent les nobles efforts de l'auteur : *Description de la grande école gratuite en plein air de M. Brard* à l'usage des ouvriers et de leurs enfants. Paris, 1824, in-8. — *Compte rendu des travaux de la 1re année d'études de l'école gratuite des dimanches*, fondée en faveur des ouvriers de la mine et de la verrerie du Lardin (Dordogne), 1826, 8°; — *Minéralogie populaire* ou Avis aux cultivateurs et aux artisans sur les terres, les pierres, les sables, les métaux et les sels qu'ils emploient journellement, le charbon de terre, la richesse des mines, etc. 1826, in-18; — *Dictionnaire usuel de chimie, de physique et d'histoire naturelle*, à l'usage des instituteurs, etc. (1838, 2 v. in-8).

BRASSAI (Samuel). — Pédagogue hongrois, né en 1800 à Toroczkó (Hongrie). Après avoir fini ses études classiques à Kolozsvar (Clausembourg), il remplit pendant quelques années les fonctions de précepteur, il publia en 1834 son premier manuel : *Introduction à la géographie* et devint professeur au collège des Unitaires à Kolozsvar. Il réorganisa l'école élémentaire et secondaire des Uniiaires. A l'école primaire il supprima l'enseignement en langue latine et la méthode scolastique pour y substituer une éducation en harmonie avec les lois générales de la nature humaine et particulière ment adaptée aux besoins nationaux.

En 1848, M. Brassai fut nommé professeur à l'Académie militaire de Buda-Pest, mais la tourmente révolutionnaire fit disparaître cet institut. M. Brassai resta néanmoins à Pesth pendant dix ans comme professeur dans l'institution Szonyé. En 1858 il retourna à Kolozsvar, puis devint directeur du Musée national de Transylvanie, et enfin en 1872 professeur de mathématiques élémentaires à la nouvelle Université royale de Kolozsvar.

Le but principal, que M. Brassai s'est proposé dans sa longue carrière pédagogique, c'est la réforme des méthodes. Son principe essentiel est que le véritable enseignement n'est pas celui qui dresse ou façonne le mieux les élèves, mais celui qui les aide à développer harmoniquement leur facultés intellectuelles. Ces principes sont développés et appliqués dans les nombreux traités et manuels de M. Brassai, dont les éditions nombreuses ont exercé une grande influence sur les écoles primaires, secondaires, normales et supérieures de la Hongrie.

Parmi ces écrits, celui qui intéresse le plus directement la pédagogie est son essai *sur la Méthode*, que nous regrettons de ne pouvoir analyser complétement, mais dont voici du moins les données essentielles. M. Brassai distingue dans l'œuvre du maître deux opérations principales : 1° Fournir des idées. 2° Les coordonner. Pour atteindre le premier but, il faut surtout suivre la méthode intuitive, montrer les objets plutôt que les décrire minutieusement, et surtout se fier à la faculté naturelle d'assimilation qui est propre aux enfants; il n'est pas besoin pour cela de s'astreindre aux puériles minuties de la catéchétique allemande qui suivant l'expression de l'auteur tombe au-dessous du niveau de l'entendement enfantin ; il faut bien plutôt provoquer, éveiller, guider l'esprit de recherche et d'observation spontanée. Pour la seconde moitié de l'œuvre pédagogique, le classement des idées, il y a lieu d'appliquer à l'enseignement les règles mêmes de la logique, la gradation, l'enchaînement méthodique des faits et des démonstrations. Deux études sont particulièrement propres à former l'esprit tout en l'enrichissant de connaissances positives, ce sont les mathématiques d'une part, les langues de l'autre. Pour la nourriture de l'esprit, selon M. Brassai, ces deux sciences sont les aliments substantiels, le reste est l'accessoire. Aussi est-ce sur l'organisation de ces deux séries d'études que le pédagogue hongrois à principalement porté ses efforts et attiré l'attention de ses compatriotes. Ses livres d'arithmétique, depuis l'*Arithmétique des enfants* jusqu'à l'*Algèbre*, ont pour but d'appliquer la méthode naturelle et de forcer l'élève sinon à découvrir lui-même la vérité, du moins à prendre une part active à sa découverte. Ses *grammaires*, entre autres sa *Grammaire française* à l'usage des Hongrois, sont conçues dans le même esprit. Elles commencent non par le mot isolé, mais par la proposition simple ; c'est en l'analysant, c'est en comparant les formes diverses qu'y revêtent les différents éléments de la pensée, que l'élève se rend compte peu à peu des flexions grammaticales et des règles de l'orthographe.

Cet aperçu sommaire permet d'apprécier la portée pédagogique et l'originalité de l'œuvre de M. Brassai, dont nous avons à dessin laissé de côté les mérites comme savant et comme écrivain national. [L. Felméri.]

BRASSEUR. — Ancien prêtre de Rocquemont près Neufchâtel, auteur d'un « *Plan d'éducation républicaine* dédié à la Convention nationale et aux amis de la liberté. » Dans cette brochure assez diffuse et déclamatoire, Brasseur a rencontré quelques idées justes qu'on est presque étonné de trouver parmi tant de phrases vides ; celles-ci par exemple : « Avant d'établir une école de citoyens, il faudrait peut-être établir une école d'instituteurs... Tous les arts ont leur apprentissage, excepté celui de former des hommes. » Il recommande de prendre de préférence pour instituteurs des pères de famille : « La République n'étant elle-même qu'une grande famille, on doit bien plus attendre de ceux en qui le doux nom de père a fortifié par l'habitude et par l'expérience l'amour des devoirs et les soins de la paternité. »

Il essaie ensuite de tracer le programme des nouvelles écoles, « dégagées des formes barbares usitées depuis le IXe siècle. » Il commence toute éducation par « un épitome court et facile sur l'existence du grand régisseur de l'univers et sur la morale qui en découle. Il insiste ensuite sur l'éducation patriotique et compose la série de ses « cours académiques » des branches suivantes : la *grammaire*, « clef de toutes les langues », en ajoutant toutefois « que la grammaire française doit subir des réformes et prendre elle-même une physionomie républicaine ; » les *langues étrangères*, la *géographie* recommandée par cette phrase significative : « Les Français qui ont eu les premiers le courage de briser leurs fers et d'élever des autels à la liberté et à l'égalité, sont sans doute aussi destinés à être les libérateurs des autres nations. On ne peut donc donner aux élèves de la patrie des connaissances trop détaillées des pays qui doivent être le succès de leurs armes victorieuses. Il faut que les chemins de Londres, de Vienne et de Madrid leur soient aussi connus que les rues qui conduisent aux écoles de la patrie et qu'ils trouvent aussi sûrement les trônes des tyrans qui siégent dans ces villes que la chaire de leurs instituteurs ; » puis l'*histoire* et les mathématiques en se bornant aux « sciences préliminaires, » enfin la *gymnastique*, comprenant les évolutions militaires, à l'imitation de la Suisse, la danse et la natation.

BRAUN (Henri). — Premier organisateur des écoles de Bavière. Né le 17 mars 1732, à Trossberg, mort le 8 novembre 1792. Il entra en 1750 dans l'ordre des Bénédictins, fut appelé à Munich par

l'électeur Maximilien Joseph III et nomme en 1757 membre de l'Académie de Munich.

C'est avec Henri Braun que commença en Bavière l'opposition à la suprématie jusqu'alors absolue des études gréco-latines. Pénétré de l'importance nationale de l'école, il voulut y donner une plus large part à la culture allemande proprement dite. C'est à lui qu'on doit l'importante *Organisation pédagogique des écoles primaires bavaroises (Schulordnung*, de 1770) qui instituait la division de l'école en classes, les examens d'instituteurs, etc.: Un règlement de 1771 (*General. Mandat*) fixa l'organisation matérielle. Chargé après la mort de l'électeur de la direction générale de l'instruction publique, il introduisit en Bavière la réforme de Felbiger *, fit ajouter aux *Trivialschulen* des *Bürgerschulen* dans toutes les grandes villes, proposa la création des écoles normales, et pour faciliter l'introduction des méthodes rationnelles depuis la lecture et l'écriture jusqu'au latin et aux mathématiques, il écrivit lui-même un grand nombre de livres d'école. Les résultats de ces généreux efforts furent entravés surtout par le manque de maîtres suffisamment préparés et aussi par l'opposition du parti jésuite. La réaction qui en 1781 livra la direction de l'enseignement primaire aux congrégations amena la retraite de Braun et annihila presque entièrement son œuvre, sans parvenir à faire oublier son nom. [Joh. Böhm.]

BREDOUILLEMENT. — Langage défectueux où les syllabes sont souvent précipitées, répétées et confuses mais jamais convulsives ni spasmodiques comme dans le bégaiement avec lequel il a quelques analogies. Les personnes atteintes de bredouillement ne sont ni plus vives ni plus spirituelles que les autres, comme on l'a avancé ; elles n'ont pas plus à dire que les autres ; seulement elles ne peuvent pas aller aussi vite et paraissent pour cela plus affairées, plus pressées. Aussitôt qu'elles sont exercées à parler avec réflexion, avec lenteur, en contrôlant pour ainsi dire la sortie des syllabes, elles arrivent à prononcer nettement. Un enfant impressionnable est sûr de devenir un bredouilleur, et même un bègue, s'il est poussé à parler, à lire et à réciter plus vite qu'il ne le peut. (V. *Prononciation.*)

BRÉSIL. — L'histoire et l'état actuel de l'instruction populaire dans ce vaste empire sont encore assez mal connus. Le Brésil n'a pas fait représenter son instruction publique dans les dernières expositions universelles, et les seules informations qu'on puisse recueillir sont celles que fournissent les *Relatorios* annuels des ministres de l'intérieur et la Législation. Essayons de résumer les renseignements que nous possédons.

Législation. — C'est de la constitution de 1824 que datent les premières prescriptions relatives à l'instruction publique, mais ce n'est qu'en 1851 qu'une loi spéciale invita le gouvernement à organiser l'enseignement supérieur dans tout l'empire, l'enseignement primaire et secondaire dans la capitale et les parties voisines. En exécution de ce vœu des Chambres, le ministre de l'intérieur Pedreiro de Conto Ferraz promulgua le règlement organique du 17 février 1854, qui est encore la base de la législation scolaire brésilienne, et qui a été complété par l'ordonnance du 20 octobre 1855 et d'autres plus récentes. L'empereur actuel du Brésil, Don Pedro II d'Alcantara, est un esprit libéral et éclairé, qui ne néglige rien pour encourager l'instruction ; et les progrès qu'il a su déjà faire accomplir à son pays font entrevoir pour le Brésil une ère nouvelle en matière d'enseignement.

Autorités. — La direction centrale de l'instruction publique, qui est une des grandes divisions du *Ministerio dos negocios do imperio,* gouverne directement les institutions politiques du *Municipio neutro*, c'est-à-dire du territoire de Rio-Janeiro, analogue au district fédéral de Washington. Elle est secondée par des inspecteurs généraux et par un conseil des études composé des hauts fonctionnaires de l'instruction publique, de quatre membres élus et de dix-sept délégués des paroisses dont onze de Rio-Janeiro. Mais dans toutes les provinces, c'est l'assemblée provinciale qui décide des questions scolaires, sauf celles de l'enseignement supérieur. Le président de province joue à peu près le rôle de ministre de l'instruction publique. Il a pour auxiliaires des surintendants ou inspecteurs généraux, des comités scolaires de districts, enfin des comités locaux dont font ordinairement partie deux instituteurs émérites. (V. l'article *Autorités*, p. 152.)

Écoles publiques. — Il y a des écoles primaires publiques de deux degrés, élémentaire et inférieur. Les écoles élémentaires enseignent la religion, la morale, la lecture, l'écriture, les éléments de la grammaire portugaise, de l'arithmétique et du système des poids et mesures (plus les travaux de couture pour les écoles de filles). Les écoles du second degré y ajoutent la doctrine chrétienne, l'histoire sainte et l'histoire nationale, la géographie, l'arithmétique appliquée et la géométrie, l'histoire naturelle, le dessin, la musique et la gymnastique.

Les élèves sont admis de 5 à 15 ans à l'école primaire inférieure, de 12 à 18 dans l'école primaire supérieure.

Le catholicisme étant la religion de l'État, l'instruction religieuse est obligatoire dans l'école publique : on en dispense les dissidents.

Les livres scolaires en usage sont la plupart traduits de l'anglais ou du français.

Comme dans la plupart des pays catholiques et de race latine, la loi prescrit des écoles séparées pour les deux sexes, celles des garçons dirigés par des instituteurs, celles des filles par des institutrices.

Les punitions corporelles sont absolument interdites.

Gratuité. — L'instruction publique est absolument gratuite. L'État et les provinces se partagent les charges budgétaires. La gratuité va si loin qu'on fournit aux enfants pauvres les livres et les habillements ; ce détail explique peut-être pourquoi les familles aisées envoient presque toujours leurs enfants à des écoles privées.

Obligation légale. — Un ministre auquel le Brésil doit beaucoup, M. Correa de Oliveira, a manifesté ses sympathies pour l'établissement de l'instruction obligatoire, mais à la condition que le nombre des écoles permît de la faire appliquer sérieusement. Quelques conseils provinciaux l'ont déjà votée, mais il ne paraît pas que cette loi ait jusqu'ici une grande efficacité. Elle est surtout appliquée dans les grandes villes.

Écoles normales. — Deux écoles normales ont été instituées dans ces dernières années ; quelques établissements d'enseignement secondaire ont aussi des cours pédagogiques et préparent des instituteurs, mais c'est là évidemment ce qui manque le plus au Brésil.

Écoles privées. — L'enseignement libre est soumis au même programme pédagogique que l'enseignement public, il le dépasse même le plus souvent. La législation, en ce qui les concerne, est assez analogue à la législation française. Aucun établissement ne peut être ouvert qu'avec le consentement des autorités et moyennant un certificat de moralité et de capacité ; les écoles libres sont soumises à l'inspection en ce qui concerne l'hygiène et la moralité.

Personnel enseignant. — C'est le gouvernement qui nomme les instituteurs ; il les choisit parmi

les élèves diplomés des écoles normales ou parmi les instituteurs adjoints qui ont au moins trois ans de stage. Pour monter en grade et en traitement, ils ont à subir des examens de plusieurs degrés. (V. *Brevet de capacité*, p. 286).

Les instituteurs titulaires (après leur troisième examen) reçoivent un traitement d'environ 180 fr. par mois. Il y a de très grandes différences de traitement : les grandes villes paient au moins 3 000 fr. au simple instituteur, 3 500 à 4 500 à l'instituteur de degré supérieur (6 000 à Rio-Janeiro). Ils ont aussi le plus souvent des avantages en nature, le logement et quelques terres. Enfin on a adopté au Brésil le système des primes : prime pour chaque élève qui réussit aux examens, prime (de 1 fr. 75 par mois pour les garçons et de 2 fr. 50 pour les filles) par élève excédant le nombre réglementaire de 30 par classe.

Disposition remarquable : les institutrices ont exactement le même traitement et les mêmes avantages que les instituteurs.

Après cinq ans de fonctions, le titulaire est nommé à vie; après 10 ans, il reçoit une subvention lui permettant de prendre une assurance sur la vie; après 15 ans, il est augmenté de 25 °/₀; après 20 ans, il a droit à l'éméritat.

Les enfants des instituteurs sont reçus gratuitement au collége impérial de Don Pedro II.

2. **Statistique.** — Le Brésil qui, pour un territoire de 8 516 000 kilomètres carrés (15 fois celui de France) ne compte qu'une population de 10 à 11 millions, doit avoir à instruire plus d'un million d'enfants de 6 à 12 ans.

D'après les dernières statistiques, les vingt-deux provinces de l'empire comptent 5 800 écoles publiques et reçoivent environ 200 000 élèves. Mais on évalue au double, au triple, le nombre des institutions privées et de leurs élèves.

Le budget de l'instruction primaire en Brésil est énorme. D'après les derniers documents officiels, il s'élève à une somme d'environ 32 000 000 de francs.

Rio-Janeiro, avec une population de 420 000 âmes, avait, en 1872, 111 écoles publiques avec 6 000 élèves (4 000 garçons, 2 000 filles).

On sait que le Brésil avait conservé jusqu'à ces dernières années l'institution de l'esclavage. Il y avait encore près de 2 000 000 d'esclaves en 1870. La loi d'abolition de 1871 supprime graduellement l'esclavage : depuis lors, tous les enfants d'esclaves naissent libres; il a été pris en conséquence des mesures particulières pour leur assurer l'instruction élémentaire.

BRETAGNE. — Nous ne trouvons pas en Bretagne, au moyen âge, ces grandes et savantes écoles qui fleurissaient dans d'autres parties de la France. Mais l'œuvre des petites écoles y remonte au XIe siècle; la charte CCCXL du cartulaire de l'abbaye de Redon, en 1096, donne le nom du maître d'école de Brie, il s'appelait Garnier. En 1113, à Pornic, un conflit s'élève entre le clergé et les moines de Saint-Serge ; il s'agit de nommer le maître d'école ; l'évêque de Nantes donne droit au curé : « L'école dépend des clercs, » dit le texte de l'ordonnance. En 1260, le cartulaire de Quimper cite le maître d'école et les enfants de chœur au nombre des clercs inférieurs, qui ont une part proportionnelle dans les obits. En 1350, l'évêque de Saint-Malo prescrit aux pères et mères d'enseigner à leurs enfants le *Pater noster*. S'ils sont incapables de le faire, « qu'ils les envoient aux écoles, sous peine de péché mortel. » En 1634, l'évêque, aux termes du décret du Concile de Latran, ordonne qu'on réserve partout des bénéfices et des prébendes pour l'entretènement des maîtres et des régents. En 1583, le Concile de la province ecclésiastique de Tours, dont la Bretagne fait partie, enjoint aux recteurs des paroisses de procurer aux maîtres d'écoles les ressources nécessaires. En 1607 (12 décembre), une délibération de la communauté d'Auvray enjoint au maître « de surveiller ses élèves pour les empêcher de troubler le prédicateur. » Un volume de 1150 pages, publié à Saint-Malo (1612-1620), comprend parmi les statuts des synodes et les mandements des évêques un règlement scolaire très curieux; en voici quelques extraits : « Les recteurs et curés remontreront à leurs paroissiens que s'il n'y a pas d'école, la jeunesse, nourrie en oisiveté, apprend l'étude de mal faire, d'elle-même poussée du bransle de sa propre corruption... Ils les exhorteront de contribuer à établir, ériger, dresser et entretenir des écoles ouvertes à tous, pauvres et riches, par toutes les paroisses, même y fonder et bâtir quelques maisons, en lieu convenable et voisin de l'église, *si déjà il n'y en a*, pour y faire leçons et loger les maîtres; » et pour ôter *les dissensions et divisions*, il ordonne qu'il n'y aura qu'une seule école en chaque paroisse ; il défend à tous, clercs ou autres, sous peine d'excommunication, de tenir école particulière « sans une spéciale licence de nous, par écrit », il défend aussi de faire l'école dans les églises consacrées, sous peine d'excommunication et de dix livres d'amende.

De 1645 à 1657, on fonde, à l'hospice de Saint-Malo, deux écoles de charité, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles ; en 1660, le chapitre établit, en cette ville, la première école entièrement gratuite. En 1722, un mandement de l'évêque constate et autorise, à Saint-Malo, l'existence de ce que l'on peut appeler des salles d'asile; après avoir prohibé les écoles mixtes (art. 3), il ajoute (art. 4) : « Attendu néanmoins que l'usage particulier de la ville est que les maîtresses d'école vont prendre les petits garçons, dès l'âge de quatre ou cinq ans, pour les conduire chez elles, nous n'entendons pas les comprendre dans nos défenses et inhibitions. »

En 1672, les statuts synodaux de Bretagne donnent la liste des livres classiques imprimés par ordre des évêques en français ou en breton ; en particulier, le catéchisme, l'alphabet ou croix de Jésus ; le syllabaire désigné sous le nom de la Sainte-Croix ; la civilité chrétienne, appelée en termes d'écolier le *Retournez*, parce que le livre commence par ce mot ; l'exercice du chrétien.

Les statuts synodaux du diocèse de Vannes, publiés en 1693, exigent l'intervention personnelle du clergé inférieur dans l'enseignement primaire : « Au défaut de maîtres et maîtresses de profession, un ecclésiastique de la paroisse enseignera la jeunesse. »

Au diocèse de Quimper, l'évêque, dans un mandement du 30 avril 1710, « désire extrêmement *rétablir* les petites écoles dans les villes, bourgs et paroisses, principalement en faveur des pauvres... Les recteurs et vicaires chargeront les prêtres récemment ordonnés de l'instruction des garçons... Ce sera un titre essentiel à leur admission à des fonctions plus élevées; ils enseigneront aux garçons le catéchisme, la lecture, l'écriture... Les filles seront scrupuleusement exclues... » Partout où l'on pourra établir des maîtres et des maîtresses, il exhorte les seigneurs et les autres fidèles « d'y contribuer avec joie, selon leurs facultés. »

Une collection de procès-verbaux de la visite pastorale de 1782, conservée à l'évêché de Quimper, prouve que, sur 50 paroisses rurales, 18 écoles étaient dirigées par des ecclésiastiques. A Saint-Brieuc, en 1723, l'évêque reproduit les ordonnances de 1606 et de 1624 : « Il n'y a pas d'établissement plus avantageux au public que celui des petites écoles; c'est pourquoi nous exhortons nos recteurs à entretenir soigneusement celles qui existent déjà

et à procurer par toute sorte de moyens un secours si nécessaire partout où il n'existe pas. »

Au XVIIe siècle, l'instruction est un apostolat : le missionnaire Michel le Nobletz (1615) prêche l'établissement des écoles rurales ; ses deux sœurs Marguerite et Anne instruisent les petites filles pauvres et délaissées de Douernenez. Un prêtre de Plerin se fait maître d'école, il fonde la congrégation des filles du Saint-Esprit ; le curé de Saint-Malo, en 1741, et M. de la Tandourie font une rente de 1200 livres pour l'entretien de trois frères de la doctrine chrétienne. Mme de Budes (1674) institue les filles de la Sainte-Vierge de Rennes, qui s'occupent des petites écoles à la ville et à la campagne ; quelques années auparavant saint Vincent de Paul avait installé à Saint-Méen ses congrégations d'hommes et de femmes vouées à l'instruction gratuite. En 1701, le P. de Montfort, fondateur des filles de la Sagesse, leur recommandait, en mourant, d'imiter la bonté et la sollicitude de la poule qui ramasse ses poussins sous ses ailes.

A la fin du XVIIe siècle, le parlement (1688) prescrit à tous les membres des assemblées et des corps politiques des paroisses de signer personnellement la minute des procès-verbaux et des délibérations, sous peine de nullité ; il est vrai qu'en 1702, un arrêt prévoit le cas où l'on ne trouverait pas dans les corps constitués un nombre suffisant de lettrés. Le progrès est peu sensible. On refuse d'admettre l'article 9 de la déclaration royale du 13 décembre 1698, on ne force pas les communautés à s'imposer pour pourvoir à la subsistance des maîtres et des maîtresses dont les gages sont fixés à 150 et à 100 livres. « Notre province, dit Pothier, dans son introduction au gouvernement des paroisses, ne fut pas asservie *à cette charge*, le parlement ne l'avait pas voulu. » La Bretagne est le pays des résistances indomptables. Les frères des écoles chrétiennes s'établirent dans plusieurs villes ; mais souvent on les regardait de mauvais œil, comme en témoigne le livre célèbre de La Chalotais*. On voit aux archives de Rennes une lettre de l'intendant aux membres du corps de ville par laquelle le roi « les invite à conserver les frères des écoles chrétiennes, *parce que leur instruction est bonne et utile.* »

Les archives de Rennes (fonds de l'intendance), celles de Vannes (série b-b), celles de Nantes (série D et G), les registres de délibérations des communautés conservés dans les villes et les villages, surtout les documents manuscrits et imprimés des statuts synodaux, des mandements et règlements des évêques, démontrent avec évidence l'existence des petites écoles.

On dépasserait les bornes de cet article, si l'on voulait énumérer les écoles de charité et les pieuses libéralités affectées à l'éducation populaire : n'en citons que quelques-unes au hasard : legs d'une somme de 2066 l. 11 s. 2 d. par Mlle de la Bourdonnaye pour fonder des petites écoles à Bruffière ; requête du prieur et du recteur de Québriac pour être autorisé à doter la paroisse de petites écoles, avec le concours du seigneur... ; fondation de 2 écoles à Saint-Brieuc par le grand chantre de Saint-Malo, *pour une personne qui veut rester inconnue* et lui a confié 4000 livres pour cet objet ; création à Acigné d'une école de filles par les dames de Budes (acte notarié, 1718) ; donations importantes du seigneur de Brie, de sa veuve, haute et puissante dame de Montfaucon et de son fils en faveur des écoles de Brie (1630).

Le chiffre des conjoints qui ont signé leur acte de mariage a été relevé avec soin dans plus de 400 communes ; les moyennes générales sont faibles : 11,70 de 1686 à 1690 (14,06 époux, 8,85 épouses) ; 16,74 de 1786 à 1790 (23,54 époux, 9,95 épouses) ; mais les moyennes des villes et des bourgades où il y avait des monastères ou des fondations, Morlaix, Guémenée, Brie, Quiberon, Auray par exemple, ne sont pas inférieures à 28 ou 30.

Le niveau de l'instruction n'était pas d'ailleurs le même partout : voici pour chacun des départements formés par la Bretagne les moyennes des conjoints lettrés :

	Au XVIIe siècle.		Au XVIIIe siècle.	
	h.	f.	h.	f.
Ille-et-Vilaine....	17,41	(21,27-13,15)	21,44	(23,15-14,73)
Côtes-du-Nord....	8,86	(12,26- 5,47)	16,18	(22,94- 9,43)
Finistère.....	13,88	(16,36-11,40)	21,04	(35,29- 6,82)
Morbihan.....	6,33	(8,28- 4,41)	8,23	(9,64- 6,82)
Loire-Inférieure..	12,26	(15,14- 9,39)	16,85	(21,72-11,98)

La moyenne générale des conjoints lettrés s'est élevée successivement de 23,50 en 1820, à 39,97 en 1866, et à 47,36 en 1876. [L. Maggiolo.]

BREVET DE CAPACITÉ. — C'est le nom donné en France au diplôme qui confère le droit d'exercer la profession d'instituteur ou d'institutrice primaire.

FRANCE.

1. **Législation.** — Nul ne peut, en France, exercer la profession d'instituteur ou d'institutrice primaire, public ou libre, s'il n'est muni d'un brevet de capacité.

Cette règle comporte toutefois plusieurs exceptions : ainsi les *lettres d'obédience** tiennent lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État (V. *Congrégations*). Le brevet de capacité peut encore être suppléé : 1° par le diplôme de bachelier ; 2° par le *certificat de stage** ; 3° par un certificat justifiant de l'admission dans une école spéciale de l'État (V. *Certificat d'admission*) ; 4° par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'État (L. 15 mars 1850, art. 25).

Les candidats étrangers sont, en principe, astreints aux mêmes conditions que les nationaux pour l'exercice du droit d'enseigner. Toutefois, le ministre, après avis du Conseil supérieur, peut déclarer équivalents au brevet de capacité tous brevets et grades obtenus par un étranger des autorités scolaires de son pays. Il peut même, toujours après avis du conseil supérieur, accorder des dispenses du brevet aux étrangers qui se seraient fait connaître par des ouvrages de mérite. Même faveur peut être également octroyée dans le cas particulier d'écoles primaires uniquement destinées à des enfants étrangers résidant en France (Décr. 5 déc. 1850).

En fait, les exceptions à la règle générale sont fort rares ; aussi 16,000 personnes environ se présentent-elles annuellement pour l'obtention du brevet.

Nous indiquerons successivement : 1° les conditions et les formalités à remplir de la part des candidats ; 2° la composition de la commission d'examen ; 3° la nature des épreuves pour l'obtention du brevet simple, facultatif et complet ; 4° le mode de jugement des épreuves.

1° Conditions et formalités à remplir.

Tout aspirant ou aspirante au brevet de capacité est tenu de se faire inscrire au bureau de l'inspecteur d'académie un mois avant l'ouverture de la session, et de déposer à l'appui de sa demande d'inscription : 1° un extrait de son acte de naissance ; 2° la déclaration que l'aspirant ne s'est présenté devant aucune commission d'examen dans l'intervalle des quatre mois qui précèdent la session et qu'il ne s'est fait inscrire pour cette session dans aucun autre département ; 3° la déclaration, si le candidat veut faire constater son aptitude à l'enseignement primaire facultatif, des matières sur lesquelles il demande à être interrogé, matières qui sont réparties en quatre séries dont nous parlerons plus loin (Arr. 3 juillet 1866, art. 7).

La signature de l'aspirant ou aspirante doit être

légalisée par le maire de la commune de sa résidence (Id., art. 8). Ces déclarations ne sont pas assujetties au timbre (Décis. du ministre des finances du 29 janvier 1864).

Ne sont pas admis à l'examen, et, dans tous les cas, n'ont pas droit à la délivrance du brevet de capacité, les candidats qui auraient fait de fausses déclarations ou qui se trouveraient dans les cas d'incapacité prévus par l'article 26 de la loi du 15 mars 1850 (condamnation pour crime ou pour délit contraire à la probité ou aux mœurs; privation de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal), et ceux qui auraient fait, pour se conformer à l'art 7 précité, de fausses déclarations (Arr. 3 juillet 1866, art. 9.) Le brevet eût-il même été délivré, l'annulation en serait prononcée.

L'aspirant ne peut se présenter devant une commission d'examen, s'il n'est âgé de 18 ans au moins (Déc. 30 sept. 1850, art. 50). Le décret du 2 mai 1870 a abaissé à 16 ans l'âge auquel les aspirantes peuvent se présenter à l'examen du brevet de capacité et a interdit à l'administration de leur accorder à l'avenir aucune dispense d'âge.

Les demandes d'inscription ainsi formées et déposées un mois avant l'ouverture de la session au bureau de l'inspection académique, il appartient au préfet d'arrêter la liste des personnes admises aux examens. L'inspecteur d'académie doit employer soigneusement ce mois à faire les enquêtes nécessaires pour qu'on ne soit pas exposé à admettre aux examens des candidats indignes de se livrer à l'enseignement, et pour que le recteur de l'académie ne coure pas le danger de délivrer des brevets de capacité à des hommes qui auraient des principes suspects et une mauvaise conduite (Circ. 31 oct. 1854).

2° Commissions d'examen.

Les commissions d'examen pour le brevet de capacité, établies au chef-lieu de chaque département, sont nommées annuellement par le conseil département de l'instruction publique. Elles se composent de sept membres et choisissent leur président. Font nécessairement partie de la commission : un inspecteur de l'enseignement primaire, deux membres de l'enseignement public ou libre et un ministre du culte professé par le candidat (L. 15 mars 1850, art. 46).

La commission peut, en outre, en ce qui touche les épreuves facultatives de la gymnastique, s'adjoindre, *à titre consultatif*, pour cette partie spéciale de l'examen, une ou deux personnes ayant fait une étude particulière de cet enseignement (Décr. du 3 février 1869, art. 12).

Il y a deux sessions par an et aucun examen particulier ne peut avoir lieu en dehors de ces cessions. Toutefois pour des motifs graves le recteur peut en autoriser une troisième. Pour assurer la sincérité des épreuves, les sessions s'ouvrent le même jour et à la même heure dans chacun des départements qui composent le ressort académique. Ce jour est fixé par le recteur, après avis des conseils départementaux (Arr. 3 juillet 1866, art. 1er, et circ. 3 juillet 1866 et 18 décembre 1873).

Dès que le recteur a arrêté cette date, il doit en donner avis, au moins deux mois à l'avance, à MM. les préfets, qui, de leur côté, prennent un arrêté dans la forme usitée, visant, outre les dispositions réglementaires, la décision rectorale, et contenant l'indication précise, tant du jour et de l'heure où les candidats doivent se trouver au lieu de réunion, que des pièces qu'ils ont à produire un mois d'avance à l'appui de leur demande d'inscription (Circ. 19 juin 1867).

Ce n'en est pas moins sous l'autorité effective du recteur que fonctionnent ces commissions; c'est à lui que doivent être adressés par l'inspecteur d'académie les procès-verbaux d'examen, les renseignements divers concernant les épreuves, et enfin la liste, par ordre de mérite, des candidats déclarés aptes à recevoir le brevet de capacité. C'est à lui naturellement qu'appartient le droit de délivrer ou de refuser ce brevet, donné au nom de l'autorité universitaire et dont la forme est réglée par le ministre de l'instruction publique (Déc. 15 février 1853, art. 14 et Circ. 20 octobre 1854).

Il est contraire à toutes les convenances qu'un membre du jury soit chargé de l'examen de candidats préparés par lui aux épreuves du brevet. Les recteurs doivent insister auprès des conseils départementaux sur les inconvénients de pareils choix, afin qu'ils ne désignent que des personnes complétement désintéressées, et dont les jugements seront à l'abri de tout soupçon (Circ. 18 déc. 1873).

La présence, dans la commission, d'un *ministre du culte* professé par le candidat a donné lieu à cette question : Les ministres des divers cultes qui sont, comme tels, membres de la commission d'examen, ont-ils le droit d'interroger les candidats sur toutes les matières, ou leur mission se borne-t-elle exclusivement à interroger, sur l'instruction religieuse, les personnes de leur communion? Une première disposition à cet égard est contenue dans l'arrêté du 15 février 1853, qui dit : « Les ministres des divers cultes ne peuvent prendre part *en ce qui concerne les matières religieuses*, à l'examen des aspirants qui n'appartiennent pas à leur communion. » La circulaire du 4 septembre 1858, adressée aux recteurs, après avis du conseil supérieur, a donné l'interprétation suivante : « les ministres des divers cultes reconnus ne seront appelés à prendre part aux travaux des commissions d'examen qu'en raison de la présence des candidats appartenant à l'un ou l'autre de ces cultes. Les ministres ne devront siéger que pour l'examen spécial des candidats appartenant au culte dont ils sont les ministres. Du reste, et relativement à ces candidats, chaque ministre pourra assister à l'examen intégral pour toutes les matières de cet examen. »

Le bureau ne peut, dans aucun cas, se subdiviser en sous-commissions pour procéder à l'examen dans des locaux séparés ou sur divers points d'une même salle (Arr. 3 juillet 1866, art. 5). Dans tout examen pour l'obtention d'un titre et d'un grade, c'est le jury entier qui prononce, non-seulement quant au résultat final, mais sur chaque épreuve en particulier. C'est donc devant cette assemblée réunie, et non devant tel ou tel de ses membres, que chaque candidat doit subir successivement toutes les épreuves orales; les notes ne peuvent être données qu'au nom de l'assemblée, et à la suite d'une appréciation faite en commun du mérite de chaque épreuve (Circ. 1er juillet 1856 et 18 décembre 1873).

Ces observations ne s'appliquent nullement à l'enseignement religieux. Ce n'est pas que cette épreuve ne doive avoir lieu, comme les autres, devant le bureau, mais il est évident qu'en semblable matière le ministre du culte professé par le candidat est le seul appréciateur et le seul juge (Circ. 1er juillet 1856).

3° Examens

DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

Deux jours avant l'ouverture de la session, le recteur envoie, sous pli fermé de trois cachets, les sujets de compositions à chaque inspecteur d'académie. Chaque sujet est renfermé sous un pli spécial, portant en suscription la nature de la composition. Il est retiré du pli cacheté, séance tenante, en présence des candidats, par le président, au commencement de chaque épreuve (Arr. 3 juillet 1866, art. 2 et 3).

L'examen se divise en épreuves écrites et en épreuves orales; il ne peut porter que sur les

matières qui sont l'objet de l'enseignement dans les écoles normales primaires.

BREVET SIMPLE. — 1° *Epreuves écrites.* — Pour les épreuves écrites, les candidats sont réunis, soit ensemble, soit par séries, sous la surveillance d'un ou de plusieurs membres de la commission désignés par le président. Ces épreuves sont au nombre de quatre, savoir : 1° une page d'écriture à main posée, en gros, en moyen et en fin, dans les trois principaux genres : la cursive, la bâtarde et la ronde. Les aspirants font une ligne au moins de chaque espèce d'écriture ; 2° une dictée d'orthographe d'une page environ, dont le texte est pris dans un livre classique. Ce texte, lu d'abord à haute voix, est ensuite dicté posément, puis relu. Dix minutes sont accordées aux candidats pour relire et corriger leur travail ; 3° un exercice de style ; 4° la solution raisonnée d'un ou de plusieurs problèmes d'arithmétique comprenant l'application des nombres entiers et l'usage des fractions. Il est accordé une heure pour la composition de style, une heure pour l'écriture et une heure pour l'arithmétique (Arr. du 3 juillet 1866, art. 13 et 14).

2° *Épreuves orales.* — Les épreuves orales ont lieu dans l'ordre suivant : 1° lecture du français dans un recueil de morceaux choisis en prose et en vers : chaque candidat lira un passage de prose et un passage de poésie ; lecture dans un manuscrit ; lecture du latin dans le psautier ou dans le livre d'offices, — des questions sont posées aux candidats sur le sens des mots et la liaison des idées dans les morceaux qu'ils ont lus ; 2° questions sur le catéchisme et l'histoire sainte ; 3° analyse d'une phrase au tableau noir ; 4° questions d'arithmétique et de système métrique ; 5° questions sur l'histoire et la géographie de la France. Des questions sur les procédés d'enseignement des diverses matières comprises dans le programme obligatoire seront, en outre, adressées aux candidats.

Vingt minutes au plus sont consacrés à chacune de ces épreuves (Id., art. 15, et L. 10 avril 1867, art. 16).

BREVET FACULTATIF ET BREVET COMPLET. — Les candidats, qui en font la demande, sont admis à compléter leur brevet en subissant les épreuves concernant l'enseignement facultatif. Les matières sont réparties en quatre séries, et les candidats sont interrogés sur celles de ces séries qu'ils désignent. Ils peuvent ainsi se présenter devant un jury autant de fois qu'il existe de séries, à la condition toutefois que chaque examen sera subi sur la série *tout entière.* Il n'y a d'exception que lorsque l'examen facultatif est subi dans la même session que le brevet obligatoire. Dans ce cas seul, l'aspirant peut demander à être interrogé sur une ou plusieurs matières sans être astreint à subir toutes les épreuves comprises dans une série (Arr. 3 juillet 1866, art. 2, 12, 16, et Circ. 18 décembre 1873).

L'examen se compose d'épreuves écrites et d'épreuves orales, divisées en quatre séries, parmi lesquelles les candidats sont libres de choisir celle sur laquelle ils désirent être interrogés.

Les *épreuves écrites* sont les suivantes : 1re série : Arithmétique et géométrie appliquées aux opérations pratiques ; dessin linéaire et d'ornement. 2e série : Histoire et géographie. 3e série : Dessin d'imitation. 4e série : Langues vivantes : thème et version.

Trois heures sont accordées pour la première épreuve, deux pour la seconde et la troisième, une pour la quatrième (Arr. 3 juillet 1866, art. 16, et arr. 26 déc. 1877).

Les *épreuves orales* sont également divisées en quatre séries : 1re série : Arithmétique appliquée aux opérations pratiques, tenue des livres, éléments de géométrie, arpentage, nivellement, dessin linéaire et d'ornement, chant. 2e série : Éléments d'histoire et de géographie ; notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie ; instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie, l'hygiène et la gymnastique. 3e série : Dessin d'imitation. 4e série : Langues vivantes. Les deux premières épreuves durent chacune une heure, la troisième et la quatrième une demi-heure (Arr. du 3 juillet 1866, art. 17).

Lorsqu'un aspirant au brevet comprenant les matières facultatives est pourvu d'un brevet sur lequel se trouvent déjà mentionnées quelques-unes de ces matières, les commissions ne peuvent, sous aucun prétexte, interroger le candidat sur les matières pour lesquelles son aptitude a été constatée (Arr. 3 juillet 1866, art. 16).

DISPOSITIONS SPÉCIALES AUX ASPIRANTES.

Les examens des institutrices n'ont pas lieu publiquement. Des doutes se sont élevés sur la manière d'entendre cette prescription. La loi, en excluant un public nombreux, n'a pas voulu prescrire un huis-clos, qui ne serait pas sans inconvénients. On procédera aux épreuves orales des aspirantes en les appelant par séries de quatre à six : les mères, parentes, tutrices sont autorisées à assister à l'examen (L. 15 mars 1850, art. 49 ; Circ. 8 mai 1855).

BREVET DE PREMIER ET DE DEUXIÈME ORDRE. — Les brevets de capacité délivrés aux aspirantes ne portent pas les mêmes noms que ceux qu'obtiennent les aspirants. Lorsqu'ils ne comportent que les matières obligatoires, ils sont nommés *brevets de deuxième ordre*, et *brevets de premier ordre* lorsqu'ils embrassent les matières facultatives.

Les épreuves du brevet de deuxième ordre sont les mêmes que celles du brevet simple. On y ajoute cependant l'épreuve spéciale suivante :

Travaux à l'aiguille. — Entre les épreuves écrites et les épreuves orales, les aspirantes au brevet de capacité exécutent des travaux à l'aiguille sous la surveillance d'une ou de plusieurs dames désignées par le préfet. Parmi ces travaux, et au premier rang, sont les ouvrages de couture usuelle. Cette partie de l'examen a pour but de montrer non pas seulement que l'aspirante sait coudre et raccommoder, mais qu'elle est en état d'enseigner tous les genres de travaux familiers aux femmes. Toute aspirante qui ne possède pas une habileté suffisante dans les ouvrages à l'aiguille doit être ajournée à une autre session (Arr. 3 juillet 1866, art. 22, et Circ. 8 mai 1855).

Les aspirantes au brevet de premier ordre doivent, pour les *épreuves écrites*, traiter une question d'arithmétique appliquée, ainsi qu'une question élémentaire d'histoire et de géographie, faire un dessin linéaire et d'ornement, et, si elles en ont fait la demande, un thème et une version dans une langue vivante.

Les *épreuves orales* comprennent l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, la tenue des livres, les éléments d'histoire et de géographie, les notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le dessin, le chant, l'hygiène, et, si les aspirantes en ont fait la demande, une langue vivante (Arr. 3 juillet 1866, art. 23).

Les aspirantes, comme les aspirants, doivent être interrogées, lors d'un premier examen, sur celles des matières facultatives qu'elles désignent, et quel qu'en soit le nombre. Toutefois, lorsqu'il s'agit pour elles de l'obtention du *brevet de premier ordre*, l'examen porte nécessairement sur l'ensemble des matières facultatives sans division par catégories, le programme de cet examen comprenant sept matières de moins que celui des aspirants. Il suffit, pour que le brevet leur soit délivré, qu'elles aient une moyenne de cinq points pour l'ensemble des matières facultatives exigées par le programme (Circ. 6 mai 1867, 18 déc. 1873).

4° Jugement des épreuves.

Les commissions expriment la valeur de chacune des épreuves écrites ou orales à l'aide des signes qui suivent :

10 et 9 équivalent à *très bien;* — 8 et 7 à *bien;* — 6 et 5 à *passable;* — 4 et 3 à *médiocre;* — 2 et 1 à *mal;* — 0 équivaut à *nul.*

Tout candidat au brevet simple qui n'aura pas obtenu, pour les épreuves écrites, une moyenne de 25 points ne sera pas admis aux épreuves orales. La *nullité* d'une épreuve sera un cas absolu d'exclusion. Les aspirantes qui, outre ces 25 points, n'obtiennent pas pour la couture 5 points, ne sont pas admises aux épreuves orales. (Arr. 3 juillet 1866, art. 19 et 22, et L. 10 avril 1867, art. 16.)

Pour l'épreuve d'orthographe, toute copie qui présente plus de trois fautes est rejetée. (Arr. 3 juillet 1866, art. 18.) Pour que mention soit faite, sur son brevet, des matières facultatives sur lesquelles il aura subi l'examen, le candidat doit obtenir un minimum de 5 points, non pour l'ensemble, mais pour chacune des matières de l'examen écrit et pour chacune des matières de l'examen oral composant la série qu'il a choisie (Circ. 18 décembre 1873). On évaluera une faute toute infraction aux règles de la grammaire et toute violation de l'orthographe d'usage. L'omission des accents compte seulement pour 1/2 ; les traits d'union omis ou placés à tort compteront pour 1/4 ; les fautes de ponctuation, selon leur importance et leur nombre, entreront pour 1 ou 2 dans le chiffre total. Les fautes qui constituent des non-sens pourront faire prononcer la nullité de l'épreuve. Pour une dictée qui sera sans faute, on donnera 10 points ; pour 1 faute, 7 points ; pour 2 fautes, 4 points ; pour 3 fautes, 1 point ; et au-dessus de 3 fautes, zéro.

Les lois et les règlements ont attaché *certaines prérogatives à la possession du brevet complet.* Ainsi la loi du 19 juillet 1875, art. 3, a disposé que « l'obtention du brevet complet » élevait de 100 francs, pour les instituteurs et les institutrices de tout ordre, les traitements minima auxquels ils ont droit d'après leur classe. D'après le décret du 29 juillet 1850, la production de ce titre est exigée des candidats au certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire. Il est donc très important de déterminer en quoi consiste le brevet complet.

La circulaire du 19 juillet 1875 décide que l'augmentation de 100 francs attachée à ce titre sera acquise à tous ceux qui sont possesseurs, soit d'un brevet délivré sous l'empire des règlements antérieurs au 3 juillet 1866 et qui, jusque-là, était considéré comme brevet complet, soit d'un brevet délivré depuis cette époque et comprenant alors les matières facultatives énumérées dans les trois premières séries. L'absence des langues vivantes, pour lesquelles il n'y a pas d'enseignement régulier dans les écoles normales, n'est pas une clause d'exclusion. Quant au dessin d'imitation, qui représente la 3e série, l'épreuve qui le concerne est et demeure obligatoire pour que le brevet puisse être considéré comme complet.

Mais qu'adviendra-t-il pour les instituteurs qui exercent, non pas en vertu d'un brevet de capacité, mais en vertu d'un des titres équivalents au brevet que nous avons énumérés plus haut. Profiteront-ils de l'augmentation de 100 francs attachée au brevet complet, ou en seront-ils privés ? Il a été décidé que ces fonctionnaires pourraient bénéficier des avantages que confère le brevet complet, lorsqu'ils auraient subi, avec succès, un examen sur les matières pour lesquelles le titre qu'ils possèdent ne fournit pas la preuve de connaissances acquises.

Un règlement spécial (15 janvier 1877) a fixé les matières de l'examen que chacun des possesseurs de titres équivalents au brevet aura à subir. Les matières sont les suivantes : 1° Pour les candidats pourvus du diplôme de bachelier ès lettres : la tenue des livres; l'arpentage et le nivellement; l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; le dessin d'imitation; le dessin linéaire et d'ornement; le chant; la gymnastique. — 2° Pour les candidats pourvus du diplôme de bachelier ès sciences complet : les mêmes matières que ci-dessus, plus l'histoire naturelle. — 3° Pour les candidats pourvus du diplôme de bachelier ès sciences restreint : les mêmes matières que celles mentionnées au n° 1. — 4° Pour les candidats pourvus d'un certificat d'admission à l'Ecole normale supérieure (section des lettres) : les matières indiquées au n° 1; (section des sciences) : les matières indiquées pour les bacheliers ès sciences, moins le dessin d'imitation et le dessin linéaire. — 5° Pour les candidats admis à l'Ecole polytechnique : la tenue des livres; le dessin d'ornement; l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; le chant; la gymnastique; et, de plus, l'histoire naturelle pour ceux d'entre ces candidats qui n'auront subi que le baccalauréat ès sciences ou la 1re série de baccalauréat ès lettres nouveau. — 6° Pour les candidats admis à l'école militaire de Saint-Cyr : la tenue des livres; l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; le dessin d'imitation; le dessin linéaire et d'ornement; le chant; l'histoire naturelle (dans les mêmes conditions que pour les candidats admis à l'Ecole polytechnique). — 7° Pour les candidats admis à l'Ecole forestière : la tenue des livres; l'histoire naturelle (pour les bacheliers ès sciences qui ne produisent pas le diplôme de bachelier ès lettres); l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; le dessin d'ornement; le chant; la gymnastique. — 8° Pour les candidats admis à l'École navale : la tenue des livres; l'arpentage et le nivellement; les notions de sciences physiques et naturelles; l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; le dessin d'ornement; le chant; la gymnastique. — 9° Pour les candidats admis à l'école des mineurs de Saint-Etienne : la tenue des livres; l'arpentage et le nivellement; l'histoire naturelle; l'agriculture; l'industrie et l'hygiène; l'histoire et la géographie; le dessin d'ornement; le chant; la gymnastique; une langue vivante. — 10° Pour les candidats admis à l'école des mineurs d'Alais : toutes les matières, sans exception, du brevet facultatif (trois premières séries). — 11° Pour les candidats admis à l'Ecole des chartes : les mêmes matières que pour les possesseurs du diplôme de bachelier ès lettres. — 12° Pour les candidats admis à l'Ecole centrale des arts et manufactures : la tenue des livres; les notions des sciences physiques (électricité, magnétisme, acoustique et optique seulement); la chimie (depuis les métalloïdes); l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; l'histoire et la géographie; le chant; la gymnastique; une langue vivante. — 13° Pour les candidats pourvus du certificat de stage délivré conformément à l'article 47 de la loi du 15 mars 1850, ou du titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'État : toutes les matières de l'enseignement facultatif (trois premières séries).

L'examen complémentaire qu'auront à subir ces candidats aura lieu dans une même session. Les dispositions de l'article 12 de l'arrêté du 3 juillet 1866, qui permet aux aspirants au brevet facultatif de subir quatre examens successifs devant la même commission ou devant des commissions différentes, ne leur sont donc plus applicables. Les candidats qui voudront subir l'examen complémentaire pourront se présenter à l'une des deux sessions réglementaires. Ils devront se faire inscrire un mois à l'avance au secrétariat de l'académie, et déposer, en même temps, le titre en vertu duquel ils exercent et qui permettra de déterminer la nature des épreuves qu'ils auront à subir.

Nous le répétons en terminant : tout brevet qui

ne comprend pas les matières des trois premières séries n'est qu'un brevet simple avec adjonction de certaines matières facultatives.

Dispositions spéciales à l'Algérie et aux colonies. — En Algérie, les candidats au brevet de capacité (matières facultatives) peuvent demander à subir un examen sur l'arabe vulgaire, comprenant : 1° des exercices de conversation ; 2° une question de grammaire ; 3° un thème et une version (Arr. du 10 novembre 1875).

Les règlements relatifs aux brevets de capacité ont été rendus applicables aux colonies des Antilles et à l'île de la Réunion (Décr. 23 septembre 1857) et aux colonies des Indes (Décr. 18 novembre 1863).

[E. d'Ollendon.]

2. **Pédagogie.** — *Du choix des sujets d'examen.* Dans une circulaire aux recteurs (27 août 1862) le ministre tenait le langage suivant : « Placées aux chefs-lieux des départements, les commissions d'examen n'ont et ne peuvent avoir entre elles aucune communication ; chacune d'elles procède, comme elle l'entend, non quant à la forme de l'examen qui est déterminée, mais quant à la préparation et au jugement des épreuves. Il résulte de cet état d'isolement qu'ici les sujets de composition donnés à traiter aux aspirants ne répondent pas toujours au degré d'instruction que doit constater le brevet de capacité ; que là au contraire ils sont choisis dans un ordre d'idées qui dépasse les limites dans lesquelles les candidats ont cru devoir renfermer leur préparation. Il est difficile qu'il en soit autrement. Indépendamment de la cause ci-dessus indiquée, on peut en trouver d'autres, soit dans la force moyenne des candidats qui sert de niveau aux commissions, soit parfois dans le caractère même des examinateurs qui élèvent ou abaissent ce niveau suivant l'importance qu'ils attachent à telle ou telle partie de l'enseignement primaire.

« Afin d'obvier à cet inconvénient et voulant vous donner les moyens d'établir partout, sous ce rapport, une plus grande régularité d'appréciations, j'ai décidé que les sujets de compositions à traiter par les aspirants au brevet de capacité, seront choisis et transmis par vous à chaque commission d'examen, et que les compositions des candidats déclarés admissibles seront jointes aux procès-verbaux des opérations des commissions qui doivent vous être envoyés. »

Le mal dont le ministre se plaignait alors a résisté à la circulaire et au remède qu'elle semblait apporter. Les inégalités qu'il avait constatées dans les sujets d'examen proposés par les diverses commissions n'ont pas encore entièrement disparu.

La dictée d'orthographe échappe à ces critiques, par cela seul qu'elle est une page extraite des bons auteurs, au lieu d'être une de ces collections de phrases où l'on prenait plaisir à accumuler les difficultés orthographiques et les termes techniques les plus bizarres.

Les sujets choisis pour les exercices de style ne méritent pas une aussi complète approbation. Empruntés le plus souvent à l'histoire de France, ils sont en général proportionnés aux connaissances que doivent posséder les candidats ; cependant on en trouve encore qui semblent pris un peu au hasard. L'un est d'une stérilité désespérante, comme le suivant : *Bataille de la Biagrasse ; ses causes ; ses résultats.* L'autre : *les Guises et la Ligue,* embrasse une trop vaste étendue. Un troisième, *Faire connaître les plus célèbres assemblées des Notables,* suppose une érudition qu'on ne trouverait peut-être pas toujours chez les candidats du baccalauréat ès lettres. Ceux du baccalauréat ès sciences n'auraient certainement pas tous réussi à traiter en une heure avec ordre et clarté cet autre sujet donné tout récemment aux aspirantes dans un des départements du Nord : *Une institutrice rédige une leçon ayant pour but de donner à ses élèves des notions élémentaires, mais justes, sur l'année tropique et l'année civile, les années bissextiles, enfin le calendrier grégorien comparé au calendrier julien.*

Mais c'est surtout dans les questions d'arithmétique que la différence de niveau s'accuse d'une manière fâcheuse.

Dans un département on donne pour sujet :

1° Théorie. — *Traduire $\frac{5}{7}$ en fraction décimale.*

2° Problème. — *Le bois à brûler provenant des démolitions se vend 35 francs les 100 kilogrammes. A combien revient le stère de ce bois, s'il ne pèse que les 0,9 du poids de l'eau ?*

Voilà deux questions qui sont à peu près de la force du certificat d'études primaires. Dans la même session d'autres aspirantes moins favorisées par le sort ont eu les questions suivantes :

1° Théorie. — *Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales. Exposer sur les fractions $\frac{5}{8}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{7}{22}$ la méthode générale de réduction.*

Faire connaître les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'une fraction ordinaire soit exactement réductible en décimale.

2° Problème. — *Une personne pour s'acquitter d'une dette a donné à son créancier deux billets, l'un de 860 francs payable dans 8 mois, l'autre de 580 francs payable dans 11 mois. Trois mois plus tard, elle offre de remplacer ces deux billets par un seul payable dans un an ; le créancier accepte, mais à condition que le billet sera de 1480 francs. A quel taux prête-t-il son argent ?*

Quelle disproportion entre ces compositions données dans le même lieu à un ou deux jours d'intervalle !

Ailleurs on propose à une première série d'aspirantes ces deux sujets :

1° Théorie. — *Réduction des fractions au même dénominateur.*

2° Problème. — *La lumière du soleil nous parvient en 8 minutes 13 secondes ; quelle est la vitesse de la lumière ?* (N'aurait-on pas dû y joindre la distance de la terre au soleil ?)

La série suivante a pour sa part ces deux questions :

1° Théorie. — *Démontrer que des deux nombres dont l'un précède immédiatement et dont l'autre suit immédiatement un nombre premier autre que 2 et 3, il y en a toujours un divisible par 6.*

2° Problème. — *La planète Jupiter a quatre satellites. Le 1er accomplit sa révolution autour de la planète en 42 heures ; le 2e en 85 heures ; le 3e en 172 heures ; le 4e en 400 heures. On demande dans combien de temps ces quatre satellites se retrouveront à la fois dans les mêmes situations relatives qu'aujourd'hui.*

On devra dire d'ailleurs combien de révolutions chacun d'eux accomplira d'ici-là.

Le défaut d'harmonie que nous signalons dans les compositions du brevet de second ordre se retrouverait parfois aussi marqué dans celles du degré supérieur, même pour des questions qu'on n'y croirait pas sujettes.

Bornons-nous à ce seul exemple : voici deux questions proposées aux aspirantes dans deux sessions différentes d'un même département.

1re question. — *Tracer un cadre de 15 centimètres de longueur sur 8 centimètres de largeur. Substituer aux quatre angles droits quatre quarts de rond de 2 centimètres de rayon.*

Indiquer les constructions et tracer à l'encre après avoir tracé au crayon.

Un élève de l'école primaire ne se serait pas trouvé embarrassé dans cette construction. Qu'on juge s'il en serait de même de la suivante :

2e question. — *Construire un polygone régulier de 12 côtés, sachant que chacun de ces côtés à 20 millimètres.*

Tracer le cercle inscrit dans ce polygone; mesurer à moins d'un demi-millimètre près le rayon du cercle et calculer en millimètres carrés la surface du polygone régulier.

Après avoir numéroté les sommets 1, 2, 3... 12, *on joindra le point* 1 *au point* 6, *le point* 6 *au point* 11, *et ainsi de suite. en traçant des cordes soutendant les* $\frac{5}{12}$ *de la circonférence. On formera ainsi une étoile à* 12 *pointes renfermant dans son intérieur un petit polygone régulier de* 12 *côtés.*

Quel serait le remède à ces défauts manifestes qui peuvent porter atteinte à la considération même dont le brevet est entouré par l'opinion publique? Il nous semble que le meilleur moyen serait de constituer au chef-lieu de chacune des académies une commission composée de quelques hommes ayant l'expérience de l'enseignement et des examens, qui seraient chargés de présenter au choix des recteurs une liste de sujets arrêtés, non d'après les prédilections particulières de tel ou tel, mais, d'un commun accord, en tenant compte du niveau normal des examens et en s'abstenant également des difficultés exceptionnelles et des questions trop élémentaires.

[G. Bovier-Lapierre.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BADE. — Les candidats-instituteurs reçoivent, après un premier examen, un brevet (*Prüfungszeugniss*) les qualifiant pour le poste d'instituteur-adjoint (*Schul-Gehilfe*). Il est perçu pour ce brevet un émolument de 1 à 3 florins, dont peuvent être dispensés les candidats pauvres. A la suite d'un second examen, qui doit être subi dans un délai de 6 ans au plus après le premier, les candidats obtiennent un brevet les qualifiant pour le poste d'instituteur principal (*Haupt-Schullehrer*) (L. 8 mars 1868).

BAVIÈRE. — Les élèves de l'école normale qui ont subi avec succès l'examen de sortie reçoivent un certificat de capacité (*Befähigungs-Zeugniss*). Ils doivent ensuite, pendant un an, se familiariser avec la pratique scolaire, sous la direction d'un instituteur, puis servir pendant deux ans au moins en qualité d'aides (*Schul-Gehilfen*); et c'est seulement quatre ans après leur sortie de l'école normale qu'ils sont admis à passer l'examen d'installation (*Anstellungs-Prüfung*) à la suite duquel ils obtiennent un brevet définitif d'instituteur.

BRÊME. — L'ordonnance du 9 avril 1866 dit : « Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice, s'il n'a subi l'examen prescrit par la loi, ou s'il n'en a été dispensé conformément à la loi. Le candidat doit, en outre, appartenir à la confession protestante. »

HESSE. — Un brevet de capacité est accordé aux candidats qui ont subi avec succès l'examen de sortie de l'école normale. Tout aspirant ou aspirante muni de ce brevet doit servir ensuite pendant deux ans au moins comme aide instituteur ou institutrice; après quoi il est admis à passer un second examen, à la suite duquel il reçoit un brevet définitif le qualifiant pour les fonctions d'instituteur ou d'institutrice. Tout instituteur peut, en outre, sur sa demande, subir un examen sur un programme plus développé, afin d'obtenir un brevet le qualifiant pour les fonctions d'instituteur principal, d'instituteur dans une ecole primaire supérieure, ou d'inspecteur de district.

PRUSSE. — A la suite d'un premier examen, les candidats à l'enseignement (*Lehramts-Candidaten*) reçoivent un certificat (*Zeugniss*) indiquant le nom et l'état-civil du candidat, mentionnant s'il a été ou non préparé dans une école normale, et contenant une appréciation sur son zèle et sa conduite, et des notes sur les succès obtenus dans les diverses branches; ces notes ne doivent pas être résumées en un prédicat général. L'autorité surveillante (*Aufsichts-Behörde*) ajoute à ce certificat un brevet attestant la capacité du candidat à occuper provisoirement un poste d'instituteur primaire. — Deux ans au plus tôt, cinq ans au plus tard après ce premier examen, les instituteurs doivent se présenter à un second examen, à la suite duquel ils reçoivent un certificat indiquant les succès obtenus dans les diverses branches. L'autorité surveillante y ajoute un brevet attestant que le candidat est qualifié pour une nomination définitive. — Les instituteurs en chef (*Hauptlehrer*) des écoles de 5 classes et plus doivent être munis du brevet de rectorat, qui s'obtient à la suite d'un examen spécial. — Pour l'enseignement moyen il n'y a qu'un brevet, qui doit indiquer les succès obtenus par le candidat dans les différentes branches, au moyen des prédicats *très bien*, *bien*, *satisfaisant*, *insuffisant*. Ce brevet qualifie le porteur pour l'enseignement dans les écoles moyennes (*Mittelschulen*) et les écoles supérieures de filles (*höhere Töchterschulen*). (Ord. minist. des 15 oct. 1872 et 9 mai 1873).

SAXE (royaume). — Les aspirants aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice doivent subir deux examens successifs : celui des candidats à l'enseignement (*Schulamstscandidaten-Prüfung*), qui se fait à la sortie de l'école normale, et celui de capacité (*Wahlfähigkeits-Prüfung*), qui ne peut avoir lieu que deux ans plus tard. A la suite du premier examen, l'aspirant ou aspirante obtient un certificat de maturité (*Reifezeugniss*), qui le qualifie pour les fonctions d'aide (*Hilfslehrer*); à la suite du second examen, il obtient un brevet définitif qui le qualifie pour la nomination à un poste d'instituteur ou d'institutrice (L. 26 avril 1873). Les succès obtenus sont exprimés dans le brevet au moyen d'un prédicat d'ensemble, savoir : *excellent*, *très bien*, *bien*, *assez bien*, *satisfaisant*. Pour pouvoir être appelé à la direction d'une école, il faut avoir obtenu au moins le prédicat *très bien* (Règlement du 25 août 1874).

SAXE-GOTHA. — Les aspirants qui ont subi l'examen de sortie de l'école normale, sont immatriculés en qualité de candidats-instituteurs. L'immatriculation rend apte à être nommé aux fonctions d'instituteur; néanmoins une nomination définitive ne peut avoir lieu qu'après que le candidat a pratiqué deux ans en qualité d'aide-instituteur ou d'instituteur provisoire. — Le ministre peut rayer de la matricule les candidats qui iraient séjourner hors du pays sans l'avoir prévenu et lui avoir fait connaître le lieu de leur résidence à l'étranger (L. 26 juin 1872).

SAXE-MEININGEN. — Outre le brevet ordinaire exigé pour la nomination définitive au poste d'instituteur, il existe des diplômes d'études universitaires qui assurent aux instituteurs qui les possèdent un traitement plus élevé (L. 11 janvier 1869).

SAXE-WEIMAR. — A sa sortie de l'école normale, l'aspirant qui a subi l'examen avec succès reçoit de l'autorité surveillante (*Aufsichts-Behörde*) un brevet le qualifiant pour la nomination provisoire à des fonctions scolaires. Après deux ans de services pratiques, et après avoir subi un second examen, le candidat reçoit un brevet le qualifiant pour une nomination définitive. — Il existe aussi un brevet pour le rectorat, c'est-à-dire pour la direction d'une école primaire à plusieurs classes; ce brevet s'obtient à la suite d'un examen (L. 24 juin 1874 et Règlement du 20 mars 1875)

WURTEMBERG. — Après un premier examen (*Erste Dienstprüfung*), le candidat-instituteur reçoit un brevet qui le qualifie pour une nomination provisoire. Deux ans plus tard, après un second examen passé à Stuttgart (*Zweite Dienstprüfung*), il reçoit

un brevet définitif ; ce brevet ne peut être obtenu que par des candidats ayant atteint l'âge de 24 ans. — Pour les institutrices, il n'y a qu'un seul examen, mais les brevets obtenus sont de différentes classes ; les brevets de 1re et de 2e classe qualifient pour l'enseignement dans les divisions supérieures d'une école primaire.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — L'aspirant reçoit à sa sortie de l'école normale un certificat de maturité (*Zeugniss der Reife*) qui le rend apte à remplir les fonctions de sous-maître (*Unterlehrer*) ou d'instituteur provisoire. Pour pouvoir être nommé définitivement aux fonctions d'instituteur, il faut être porteur du brevet de capacité (*Lehrbefähigungs-Zeugniss*), qui s'obtient à la suite d'un examen et après deux ans au moins de pratique de l'enseignement. Il y a deux degrés dans le brevet de capacité : l'un donnant qualité pour l'enseignement dans les écoles élémentaires et supérieures (*Volks-und Bürgerschulen*), l'autre qualifiant pour les écoles élémentaires seulement. Le brevet de capacité peut être retiré à l'instituteur qui ne se montre pas à la hauteur de sa tâche ; dans ce cas, il est appelé à passer de nouveau un examen pour prouver sa capacité, et si le résultat de cet examen ne lui est pas favorable, le brevet lui est retiré (L. 14 mai 1869).

HONGRIE. — Le brevet d'instituteur primaire s'obtient à la suite d'un examen nommé *Rigorosum*. Ce brevet, qui n'est pas soumis au droit de timbre, est nécessaire pour la nomination à un poste d'instituteur. Les instituteurs non diplômés, installés antérieurement à la loi de 1868, ont néanmoins conservé leurs fonctions sous la condition d'un examen à subir devant l'autorité scolaire supérieure. — Des brevets spéciaux sont délivrés pour l'enseignement de branches spéciales. — Il existe un brevet pour les institutrices, qui s'obtient à la suite d'un examen passé à la sortie de l'école normale (L. 5 décembre 1868).

BELGIQUE. — La question des brevets n'ayant pas été réglée par la loi, a été résolue par divers arrêtés administratifs. Après être arrivé au terme de ses études, le normaliste subit un examen devant un jury : il est ensuite nommé aspirant-instituteur par arrêté ministériel et reçoit un diplôme. Cette pièce est nécessaire à tout aspirant qui sollicite une place dans l'enseignement primaire ; aucuns certificats ou attestations quelconques ne peuvent en tenir lieu. Une commune ne peut être autorisée à nommer un candidat non diplômé, que si les élèves normalistes font défaut ou si le candidat présenté est d'un mérite transcendant et offre des garanties hors ligne. Les diplômes délivrés à la sortie de l'école normale sont de trois degrés, suivant le résultat de l'examen. — Ces diverses dispositions s'appliquent également aux institutrices. — Tout instituteur en exercice, diplômé ou non, peut être obligé à subir un examen à l'effet de s'assurer s'il continue à offrir les garanties de capacité nécessaires.

BRÉSIL. — Les instituteurs et institutrices ont à subir divers examens pour obtenir des certificats dont chacun leur vaut une augmentation du traitement. Le premier brevet est le diplôme de sortie de l'école normale ou de l'établissement secondaire qui en tient lieu. Un autre brevet s'obtient après un certain nombre d'années de service comme maître adjoint dans les écoles inférieures, et au moyen d'un examen théorique et pratique ; les émoluments mensuels, qui étaient de 15 dollars après le 1er examen, sont de 23 après le second, de 30 après un 3e examen qui confère la qualité d'instituteur titulaire. — Il va sans dire que la pénurie d'instituteurs force le plus souvent à une grande indulgence, au moins dans les examens du degré élémentaire.

Les questions d'examen pour l'obtention du brevet sont déterminées tous les ans par le conseil des études.

DANEMARK. — Le brevet d'instituteur s'obtient après trois années d'études à l'école normale ou d'études équivalentes ; le candidat doit être âgé de plus de 20 ans. Pour le brevet d'institutrice, l'examen à passer est à peu près le même, et l'aspirante doit être âgée de 24 ans.

ESPAGNE. — Le brevet d'instituteur s'obtient à la suite d'études faites dans une école normale. Peuvent être dispensés de la possession de ce brevet ceux qui dirigent une école élémentaire incomplète, ainsi que les maîtres d'écoles enfantines (*Maestros de parvulos*) ; pour ceux-là, un certificat d'aptitude et de moralité tient lieu de brevet (L. 9 septembre 1857 et Ordonnance du 1er avril 1870).

GRANDE-BRETAGNE. — ANGLETERRE. — Les brevets (*certificates*) sont de trois degrés et s'obtiennent à la suite d'un examen qui a lieu au mois de décembre de chaque année. Le brevet de 3e degré est suffisant pour qualifier un candidat comme instituteur dans une classe enfantine (*infants*) ou une école peu nombreuse, mais ne l'autorise pas à se charger de la préparation d'élèves-instituteurs (*pupil-teachers*). Le brevet de 2e degré est celui qu'obtiennent les candidats qui ont passé un examen satisfaisant ; il est valable pour dix ans, après quoi il peut être révisé. Le brevet de 1er degré n'est jamais délivré à la suite de l'examen ; il n'est accordé qu'à des instituteurs porteurs du brevet de 2e degré et qui ont rendus de bons services dans l'enseignement. — Du reste, tous les candidats au brevet, après avoir passé un examen satisfaisant, sont soumis à une épreuve pendant un certain temps, et doivent obtenir deux rapports favorables de l'inspecteur, à un an d'intervalle ; ce n'est qu'après que cette condition a été remplie que le brevet de 2e ou de 3e degré leur est délivré. — Les mêmes dispositions s'appliquent aux institutrices (*New Code*, 1878).

ÉCOSSE. — Les dispositions générales relatives aux brevets sont les mêmes qu'en Angleterre ; mais il y a quatre degrés au lieu de trois. Le brevet du 4e degré en Écosse correspond à celui du 3e degré en Angleterre. Le 3e et le 2e degré écossais correspondent au 2e degré anglais ; tandis qu'en Angleterre tous les candidats qui ont satisfait aux conditions de l'examen obtiennent uniformément un brevet dit du 2e degré, en Écosse on classe les candidats en deux catégories suivant que l'examen a été plus ou moins satisfaisant, on donne un brevet de 3e degré aux candidats de la catégorie inférieure, et on réserve le brevet de 2e degré à ceux de la catégorie supérieure. Quant au brevet de 1er degré, il n'est accordé, comme en Angleterre, qu'à des instituteurs porteurs du brevet de 2e degré et qui ont rendu de bons services dans l'enseignement (*Code of Regulations*, Scotland, 1878).

IRLANDE. — Les brevets sont de 3 degrés, chacun divisé en deux classes. A son premier examen, un instituteur ne peut obtenir qu'un brevet de 2e classe, soit du 3e degré, soit du 2e. Il ne passe de la 2e classe dans la 1re qu'après avoir prouvé sa capacité par ses services. Pour être promu d'un degré à l'autre, il faut un examen ; toutefois la promotion du 3e au 2e degré peut avoir lieu sur un rapport favorable de l'inspecteur. L'instituteur ne peut réclamer d'avancement qu'après une année de grade. A chaque degré de brevet correspond un traitement fixé par la loi. Mêmes dispositions pour les institutrices (*Rules of the Commissioners*, 1874).

GRÈCE. — Les brevets sont de trois degrés, et s'obtiennent à la suite d'un examen public. Pour être nommé au poste d'instituteur de nome (province) ou d'éparchie (district), il faut être porteur d'un brevet de 1er degré ; les écoles principales des dèmes (communes) sont aussi confiées à des maîtres brevetés du 1er degré. Les porteurs de brevets du

2e degré peuvent diriger des écoles inférieures ou servir comme sous-maîtres dans des écoles principales. Un brevet d'un degré supérieur à celui qui a été originairement délivré au titulaire, ne s'obtient qu'à la suite d'un nouvel examen (L. 6 février 1834).

HOLLANDE. — Il y a quatre brevets différents : 1° celui de sous-instituteur ou sous-institutrice (émolument, 5 florins) ; 2° celui d'institutrice (émolument, 10 florins) ; 3° celui d'instituteur (émolument, 10 fl.), qui suppose des connaissances plus étendues que celui d'institutrice ; 4° celui d'instituteur ou d'institutrice de famille (émolument : 3 florins si le brevet ne porte que sur une branche, 5 fl. s'il porte sur plusieurs branches). — Les aspirants ou aspirantes à un brevet des 3 premières catégories peuvent, sur leur demande, être admis à un examen spécial sur une ou plusieurs des matières facultatives mentionnées à la lettre B du programme d'enseignement ; dans ce cas, le brevet mentionne celles de ces matières sur lesquelles l'examen a été subi avec succès. — Pour l'enseignement secondaire, les brevets sont spéciaux, et visent seulement les branches que le candidat se propose d'enseigner (Lois du 13 août 1857 et du 2 mai 1863).

ITALIE. — Les brevets de capacité pour l'enseignement primaire sont du degré inférieur ou du degré supérieur. Les premiers qualifient pour l'enseignement dans la 1re et la 2e classe élémentaires, les seconds pour l'enseignement dans la 3e et la 4e classe. L'âge de 18 ans chez les aspirants, de 17 ans chez les aspirantes, est requis pour l'obtention du brevet du degré inférieur ; l'âge de 19 ans chez les aspirants et de 18 ans chez les aspirantes, pour l'obtention du brevet du degré supérieur. Les brevets se délivrent gratuitement ; mais l'aspirant ou aspirante doit acquitter, lors de l'examen, une taxe de 9 francs (Règlements des 24 juin 1860 et 9 novembre 1861).

PORTUGAL. — Une loi récente a modifié l'organisatic scolaire établie par le décret de 1844, et les modifications introduites portent entre autres sur les brevets de capacité. Voici les dispositions de la nouvelle loi, article 30 :

« La capacité légale pour l'enseignement primaire *élémentaire* appartient aux porteurs de l'un ou l'autre des brevets suivants :

I. Brevet de capacité pour l'enseignement normal du second degré ;

II. Brevet de capacité pour l'enseignement normal du premier degré ;

III. Brevet de capacité pour l'enseignement primaire complémentaire ;

IV. Brevet de capacité pour l'enseignement primaire élémentaire.

La préférence sera donnée aux candidats porteurs de brevets de la catégorie la plus élevée ; en cas d'égalité de brevets, l'ancienneté de service l'emportera.

S'il ne se présente aucun candidat breveté, les municipalités pourront confier l'école, à titre provisoire, à une personne non brevetée.

La capacité légale pour l'enseignement primaire *complémentaire* appartient aux porteurs des brevets mentionnés plus haut sous les chiffres I et III.

La première nomination des instituteurs de l'un et de l'autre sexe est toujours temporaire, et ne peut devenir définitive qu'après trois ans de bons et effectifs services. » (L. 30 avril 1878.)

RUSSIE. — Le brevet délivré aux élèves des écoles normales qui ont subi avec succès l'examen de sortie, les qualifie pour enseigner comme instituteurs dans les écoles urbaines (Statut des écoles normales, 1872).

SUÈDE. — Il y a 3 sortes de brevets : celui qui qualifie pour l'enseignement dans les écoles préparatoires ou petites écoles ; il s'obtient à la suite d'un examen passé devant le conseil scolaire ; — celui qui qualifie pour l'enseignement à l'école primaire ; il s'obtient à la suite de l'examen de sortie de l'école normale ; — et celui qui qualifie pour l'enseignement dans les écoles primaires supérieures ; pour obtenir ce brevet, il faut avoir passé l'examen universitaire.

NORVÈGE. — Le brevet délivré à la suite de l'examen de sortie de l'école normale ou d'un examen équivalent est exigé, dans la règle, de tout aspirant aux fonctions d'instituteur. Toutefois, s'il ne se présente aucun candidat muni de brevet, d'autres candidats pourront être choisis. La possession du brevet n'est pas nécessaire pour les fonctions de sous-maître (Lois du 12 juillet 1848 et du 16 mai 1860).

SUISSE. — Tous les cantons, excepté Uri, exigent des instituteurs la possession d'un brevet de capacité. Dans plusieurs cantons catholiques, ce brevet ne se délivre qu'à des catholiques. Dans quelques cantons, il y a des brevets de plusieurs degrés : ainsi, dans Appenzell Rhodes-Ext., les brevets sont de 4 degrés différents ; à Neuchâtel, de 2 degrés.

UNION AMÉRICAINE. — Les brevets ou *licences*, délivrés par l'autorité compétente, varient de valeur et de durée. Quand la licence émane du surintendant d'Etat ou du Bureau d'éducation de l'Etat, elle est valable dans tout l'Etat pour le terme qui y est stipulé ; si elle émane du surintendant ou des examinateurs d'un comté, elle est valable dans le comté ; si, enfin, elle émane du surintendant ou des examinateurs d'une ville, elle n'est valable que dans cette ville. Les licences sont de différents degrés. Dans la plupart des Etats, les instituteurs méritants et porteurs d'un brevet du 1er degré, peuvent obtenir, au bout d'un certain nombre d'années de service, une licence à vie.

BREVET DE CAPACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL. — Ce brevet peut tenir lieu du diplôme de bachelier pour l'ouverture d'un établissement secondaire spécial (L. 21 juin 1865, art 6). Il est institué au chef-lieu de chaque académie, un jury chargé d'examiner les candidats au brevet de capacité institué par l'article 6 précité. Ce jury composé de cinq membres nommés pour 3 ans par le ministre est présidé par un professeur de faculté (Arr. 6 mars 1866, art. 3).

Il existe deux séries de brevets de capacité de l'enseignement spécial : 1° le *brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial scientifique* ; 2° le *brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial littéraire*.

L'examen comprend, pour chacune des deux séries de brevets, des épreuves écrites et des épreuves orales. L'ensemble des épreuves écrites est éliminatoire.

Les épreuves écrites pour le *brevet de capacité scientifique* sont les suivantes : 1° une composition française ; 2° une composition de mathématiques ; 3° une composition de physique et chimie. Les épreuves orales portent sur la morale, la littérature française, l'histoire et la géographie (programme de troisième année) ; les mathématiques appliquées, la physique, la chimie, la mécanique, l'histoire naturelle, et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie ; le dessin linéaire, la comptabilité et la tenue des livres.

Les épreuves écrites pour le *brevet de capacité littéraire* sont les suivantes : 1° une composition sur un sujet de morale ou de littérature ; 2° une composition sur un sujet d'histoire et de géographie ; 3° une composition sur un sujet de législation usuelle ou d'économie commerciale, industrielle ou agricole. Les épreuves orales portent sur la morale, la langue et la littérature françaises, l'histoire et la géographie (programmes de troisième année). la comptabilité et la tenue des livres, la législation civile, l'économie commerciale, industrielle et agricole, l'arithmétique, la géométrie et les éléments de la physique (matières du baccalauréat ès lettres).

Pour les élèves de l'école normale de Cluny qui se destinent à l'*enseignement des langues vivantes*, la composition et les épreuves orales qui se rap-

portent à la législation et à l'économie commerciale, industrielle et agricole sont remplacées par les épreuves prescrites pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Les candidats peuvent, s'ils en font préalablement la demande, être interrogés sur les matières de l'enseignement secondaire spécial qui ne sont pas comprises dans les programmes de leur examen. Mention est faite au diplôme des matières de la série choisie par le candidat, ainsi que des autres matières sur lesquelles il a répondu d'une manière satisfaisante. (Arr. 26 février 1869.)

[L. Armagnac.]

BRIDGMAN (Laura). — Un des plus remarquables exemples des prodiges que peuvent accomplir la patience et le dévouement en matière d'éducation. Laura Bridgman, née dans le New-Hampshire aux Etats-Unis en 1829, avait perdu l'ouïe et la vue avant de savoir parler, à l'âge de moins de deux ans. Le Dr Samuel Howe, directeur du grand établissement d'aveugles de Boston (Perkins institution), entreprit l'éducation de cet enfant aveugle, sourde et muette. Il parvint à lui faire apprendre à lire par le seul sens du toucher, il lui enseigna l'alphabet manuel, elle apprit ensuite à écrire, puis à jouer du piano, à coudre, etc. — Cf. *Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, compte rendu pour M. Vergé, t. VIII, p. 437.

BROCKHAUS (Frédéric-Arnold). — Fondateur d'une des librairies les plus renommées de l'Allemagne, né en 1772 à Dortmund (Westphalie), mort en 1823. Après avoir publié en Hollande différentes revues d'un caractère libéral, Brockhaus entreprit la grande publication qui devait faire sa renommée, le *Conversations-Lexikon* (1811). Cette œuvre encyclopédique, que nous n'avons pas à étudier ici, doit du moins être mentionnée comme un fait considérable dans l'histoire de l'instruction en général. C'est, après la grande Encyclopédie française du XVIIIe siècle, le premier livre qui a sinon absolument popularisé, du moins mis à la portée d'un plus grand nombre le résumé de toutes les connaissances humaines. Ce magnifique monument de vulgarisation obtint dès le premier moment un immense succès. Il a eu depuis lors d'innombrables éditions, il a été imité dans toutes les langues, sous toutes les formes et, d'année en année, il se transforme et se complète encore.

Depuis lors, la maison Brockhaus de Leipzig n'a cessé de grandir et de rendre les plus grands services à l'enseignement à tous les degrés. Outre le *Conversations-Lexikon*, dont elle a répandu plus de 300,000 exemplaires, elle a entrepris, entre autres publications capitales, la volumineuse encyclopédie d'Ersch et Gruber, qui n'est pas achevée bien qu'elle soit commencée depuis 1831, et une foule d'éditions classiques, notamment de nombreux ouvrages pour l'enseignement des langues vivantes [L. Rieffel.]

BROUGHAM (lord Henry). — Nous n'avons pas à étudier la longue carrière politique de ce célèbre homme d'État écossais (né en 1779, mort en 1868); mais on ne saurait sans ingratitude omettre son nom dans ce Dictionnaire : au moment même où les affaires, la littérature et la politique semblaient l'absorber tout entier, Henry Brougham soulevait un des premiers en Angleterre la question alors absolument négligée de l'éducation populaire. Dès 1816, il avait fait nommer par la Chambre des Communes un comité d'enquête sur l'état de l'instruction dans les classes ouvrières; ce comité n'eut pas de peine à établir que plus de cent mille enfants grandissaient annuellement à Londres sans recevoir aucune instruction. Brougham ne se lassa pas de revenir à la charge pour que des mesures législatives fussent prises en vue d'améliorer cette situation. Il fut, avec Birbeck*, un des fondateurs des écoles d'adultes, des « Mechanics' institutes » (1823); M. Mignet, faisant son éloge à l'Académie des sciences morales et politiques dont il était membre depuis 1833, dit de lui « qu'il fut à un certain moment le patron universel de ces instituts des arts mécaniques. » (*Séances et trav. de l'acad.*, t. 96).

Lord Brougham fut aussi l'un des principaux fondateurs et le premier président de la Société pour la diffusion des connaissances utiles (1827), en vue de laquelle il écrivit, entre autres opuscules, son discours : *Sur le but, les avantages et les plaisirs de la science*. Mais la plus connue de ses publications en faveur de l'enseignement populaire est sa brochure de 1825, répandue à plus de cinquante mille exemplaires et traduite en français : *Observations pratiques sur l'éducation du peuple* (1826). On sait que cette publication contribua puissamment à faire triompher la cause à laquelle Brougham, lord Russell et quelques autres s'étaient voués avec ardeur; c'est sous leur énergique pression que le Parlement anglais se décida à voter le premier budget de l'instruction primaire, 1833 (V. *Angleterre*). On a souvent cité cette phrase de lord Brougham, un peu hyperbolique sans doute, mais qui n'est pas sans quelque vérité : « *Le temps vient où l'instituteur et non plus le canon sera l'arbitre du monde.* »

BROWN (John). — Pasteur de Priesthill dans les montagnes de l'Ecosse, premier fondateur des *Ecoles du Dimanche* vers 1680. — V. *Dimanche* (écoles du) et *Raikes*.

BRUNET (Perrine). — Née le 6 novembre 1654, à la Chapelle au Riboul (Mayenne), se dévoua, après la mort de son mari (1679), à la double mission d'instruire les enfants et de soigner les malades des campagnes. Elle fonda une communauté, qui fut autorisée par lettres patentes du roi sous le nom de « Sœurs de la charité de Sillé. » Les devoirs des maîtresses sont clairement définis dans les chapitres XI et XII : « elles éviteront en parlant aux enfants de se servir de termes bas, injurieux, ou méprisants, elles ne les châtieront point par humeur, impatience ou colère, etc. » Supprimée en 1792, rétablie en l'an XII, dans l'abbaye d'Evron, cette association a rendu et rend encore de nombreux services dans les communes de la Mayenne et des départements voisins. Les archives de Laval (série V, Congrégations religieuses) possèdent des documents curieux sur l'organisation de cet institut, le procès-verbal de l'enquête *de commodo et incommodo* faite à la sénéchaussée du Mans, en conséquence d'un arrêt du Parlement pour l'enregistrement de ses statuts, etc. [L. Maggiolo.]

BRUNSWICK (comtesse Thérèse de). — Née à Pozsony, Hongrie, en 1775, morte à Pesth en 1861. Elle fut pour la Hongrie ce qu'a été pour l'Allemagne Mme de Marenholz, l'initiatrice du mouvement en faveur de l'éducation des petits enfants. Devenue veuve, elle fit un voyage en Suisse, où elle visita l'institut de Pestalozzi à Yverdon; elle alla plus tard visiter en Angleterre les salles d'asile de Wilderspin. C'est d'après ce modèle qu'elle fonda en 1828 la première salle d'asile hongroise à Pesth, institut auquel elle donna le nom d'*Angyalkert* (Jardin des anges). C'est sur ce modèle que furent fondées plus tard sous son inspiration treize autres salles d'asile; la Hongrie en compte aujourd'hui plus de deux cents. Non contente de faire le bien par elle-même, la comtesse de Brunswick voulait et savait y associer les autres : c'est elle qui créa la première société hongroise pour la fondation des salles d'asile. [L. Felméri.]

BRUNSWICK (duché de). — Le duché de Brunswick est l'un des Etats qui constituent l'empire d'Allemagne. Il a son souverain particulier et sa législation propre. La population était au dernier recensement de 327,493 habitants, dont 300,196 luthériens.

Les premières tentatives d'organisation de l'instruction populaire datent en Brunswick, comme dans le reste de l'Allemagne, de l'époque de la Réformation. L'ordonnance ecclésiastique rendue par le duc Jules en 1569 prescrit la fondation d'écoles de village. Un siècle plus tard, en 1651, une nouvelle ordonnance impose aux sacristains (Küster) de tous les villages et bourgs l'obligation de tenir l'école. Le duc Charles Ier fonda au XVIIIe siècle les écoles normales de Brunswick (1752) et de Wolfenbüttel (1753), et publia une ordonnance ou *Schulordnung* (22 septembre 1753) qui sert encore de base à l'organisation scolaire actuelle. Sous le règne du duc Guillaume-Ferdinand — celui-là même qui commanda en 1792 les armées de la coalition allemande contre la France — eut lieu une tentative remarquable de réforme des institutions scolaires dans un sens libéral : le célèbre pédagogue Campe fut appelé en 1786 à la direction de l'instruction publique ; mais il ne conserva ces fonctions que cinq ans ; en 1790, l'opposition des États força le duc à rendre au consistoire l'autorité qui lui avait été enlevée.

Les trente premières années du XIXe siècle ne virent s'accomplir aucun progrès important. Mais à partir de 1830 furent rendues plusieurs lois qui complétèrent la *Schulordnung* de 1753 ; ce sont entre autres la loi du 23 avril 1840 sur l'obligation scolaire, celle du 8 décembre 1851 sur l'organisation des écoles luthériennes, et celle de 1876 sur les autorités scolaires.

Le duché compte un petit nombre d'écoles catholiques, relevant de l'évêque d'Hildesheim et placées sous la surveillance du doyen catholique résidant à Brunswick ; quelques écoles israélites, qui ne donnent que l'enseignement religieux ; et une seule école réformée. Toutes les autres écoles appartiennent à la confession luthérienne, et c'est à elles seulement que s'appliquent les dispositions légales dont nous allons parler.

Toutes les communes sont tenues d'avoir au moins une école ; les frais sont à la charge de la commune, qui peut recevoir des allocations d'un fonds scolaire administré par l'État. Deux ou plusieurs communes peuvent être autorisées à s'associer pour le maintien d'une école à frais communs. La fréquentation de l'école communale est obligatoire pour tous les enfants, de l'âge de 5 ans à celui de la confirmation (généralement 14 ans). Sont dispensés de cette obligation les enfants des propriétaires ou locataires de seigneuries, des locataires de biens domaniaux, des pasteurs, des officiers, et des fonctionnaires publics de première classe, mais sous la condition que leurs parents pourvoiront eux-mêmes à ce qu'ils reçoivent une instruction suffisante. Les deux sexes sont réunis, sauf dans les écoles urbaines.

Le nombre des communes politiques est de 453, celui des communes scolaires de 392, comprenant 377 communes rurales et 15 communes urbaines. Les écoles se divisent en écoles rurales et écoles urbaines. A la campagne, la rétribution scolaire est de 1 thaler 20 groschen par an et par enfant ; dans les classes supérieures des écoles urbaines elle s'élève jusqu'à 8 thalers. Il n'existe d'écoles complémentaires (*Fortbildungsschulen*) que dans quelques villes.

Le plan d'études du 12 novembre 1840, qui est encore en vigueur, fixe comme suit les branches d'enseignement dans la première classe des écoles primaires : religion, histoire religieuse avec des notions d'histoire universelle, langue allemande, éléments de géographie, d'histoire naturelle ; notions sur les métiers, le calendrier, le corps et l'âme ; histoire naturelle, lecture, calcul, calligraphie, chant.

Il y a trois écoles normales pour instituteurs, à Wolfenbüttel, à Brunswick et à Blankenburg. Celle de Wolfenbüttel, qui est la plus considérable, comptait en 1874 59 élèves. Il existe aussi depuis 1868 deux écoles normales d'institutrices à Brunswick et à Wolfenbüttel ; mais jusqu'à présent, les institutrices ne sont guère employées que dans l'enseignement secondaire.

Les instituteurs sont nommés par le gouvernement, sur la proposition du consistoire, sauf dans les écoles, au nombre de 127, où le droit de nomination appartient à un patron.

Depuis 1875, la ville de Brunswick a augmenté les traitements des instituteurs et institutrices : pour les instituteurs, le salaire est de 1200 marcs la première année, avec des augmentations successives qui amènent ce traitement au chiffre de 2,800 marcs après trente années de service ; les institutrices reçoivent 900 marcs la première année, et 1500 marcs après seize ans de services. Dans les communes rurales, le traitement des instituteurs varie de 250 à 500 thalers, plus le logement et une indemnité de 50 thalers pour les fonctions relatives au culte.

Dans chaque commune, la gestion des affaires scolaires est confiée à un comité (*Schulvorstand*), dont font partie le pasteur et le maire, et dont tous les membres doivent être de confession luthérienne. Le pasteur remplit en outre les fonctions d'inspecteur local, sauf dans les villes, où cette charge est confiée à un fonctionnaire spécial (*Schuldirigent*) nommé par le duc. Le duché est divisé en arrondissements scolaires, correspondant aux arrondissements ecclésiastiques ; et c'est presque toujours le surintendant de l'arrondissement ecclésiastique qui remplit les fonctions d'inspecteur scolaire d'arrondissement. L'autorité scolaire supérieure est le consistoire luthérien, résidant à Wolfenbüttel ; toutefois les conflits éventuels sont tranchés en dernière instance soit par le ministère d'Etat, soit par le souverain lui-même.

En 1873, le nombre total des instituteurs employés dans les écoles primaires rurales et urbaines était de 675, ce qui donnait une moyenne de 78 élèves par instituteur.

BUCHON (abbé). — Fondateur de l'orphelinat agricole de Gradignan (Gironde). L'abbé Buchon commença l'établissement en 1838 avec 24 enfants, il en eut bientôt 42 ; l'Académie de Bordeaux lui décerna une récompense en 1840.

BUDGET DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Au sens légal du mot, tel qu'il est défini par l'article 5 du décret du 31 mai 1862, portant règlement général pour la comptabilité publique, « le budget est l'acte par lequel sont prévues et autorisées les recettes et les dépenses annuelles de l'État ou des autres services que les lois assujettissent aux mêmes règles ». Un acte aussi important, duquel dépendent les impôts que les citoyens auront à payer et l'emploi qui sera fait de ces impôts, doit nécessairement être entouré, chez une nation libre, des plus hautes garanties. Aussi le budget de chaque année est-il soumis au pouvoir législatif qui en arrête les chiffres, sans qu'aucune contribution puisse être établie, ni aucune dépense faite sur les fonds de l'État, avant d'avoir été autorisée par le législateur.

Le projet de budget de l'exercice 1879 évalue les recettes ordinaires de l'État pour la prochaine année à 2 714 672 014 francs ; il fixe les dépenses à 2 713 145 548 francs. Sous le titre de *dépenses sur ressources extraordinaires*, il faut y joindre, conformément à la proposition de M. le ministre des finances, une somme de 460 674 566 francs représentant les sacrifices que le pays doit s'imposer : 1° pour la reconstitution de son matériel militaire et naval, dépense jusqu'ici couverte par des crédits spéciaux ; 2° pour les grands travaux d'utilité publique et d'achèvement des chemins de fer récemment rachetés par l'État ; 3° pour divers travaux à exécuter en Algérie.

Voici maintenant de quelle manière les crédits demandés pour les dépenses ordinaires se répartissent entre les différents ministères :

Dette publique et dotation.....	1 208 882 989 fr.
Justice.....	34 315 740
Affaires étrangères.....	12 719 800
Intérieur.....	67 211 468
Algérie.....	23 031 675
Finances.....	21 258 222
Guerre.....	553 043 150
Marine et Colonies.....	196 216 480
Instruction publique.....	57 623 114
Cultes.....	54 023 045
Beaux-Arts.....	7 899 160
Agriculture et Commerce.....	34 482 692
Travaux publics.....	156 266 798
Total égal.....	2 713 145 548

Il n'était pas inutile de donner ce tableau général des dépenses du pays, afin de mieux faire comprendre la place que l'instruction publique occupe dans le budget de l'État. Mais en développant ce tableau, en arrivant aux détails, nous sortirions de notre sujet. Bornons-nous donc à ce qui concerne l'instruction publique et en particulier l'instruction primaire.

Sur la somme de 57 623 114 francs affectée à l'instruction publique sur les fonds de l'État par le projet de budget du prochain exercice, l'instruction primaire obtient 29 717 415 francs. Il faut y joindre 13 911 420 francs prélevés sur les fonds des départements, et 900 000 francs, provenant de ressources spéciales, mais rattachés pour ordre au budget de l'État : ce qui donne une somme totale de 44 528 833 francs, qui serait mise en 1879 à la disposition du gouvernement pour le service de l'enseignement primaire, indépendamment des rétributions payées par les familles, des dépenses qui restent à la charge des communes, enfin du produit de quelques fondations.

Négligeons pour le moment les sommes qui proviennent des départements, et les autres ressources de différente nature que nous venons d'énumérer : ne considérons que la part qui incombe aujourd'hui à l'État dans les dépenses de l'instruction primaire. Par quelle suite de progrès cette part s'est-elle élevée au chiffre actuel de 29 717 415 francs? C'est ce que nous allons montrer rapidement.

Sous le premier Empire, l'instruction primaire était considérée comme un service purement local auquel les communes devaient pourvoir avec leurs propres ressources; aussi ne figure-t-il à cette époque dans les comptes du ministère de l'intérieur que pour l'imperceptible somme de 4250 francs qui furent accordés quelquefois au noviciat des frères des écoles chrétiennes.

Après la seconde Restauration, une ordonnance du 29 février 1816 disposa qu'il serait fait annuellement par le Trésor un fonds de 50 000 francs, pour être employé par la commission de l'instruction publique, « soit à faire composer et imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles, dans les pays où les bonnes méthodes n'avaient pas encore pénétré, soit à récompenser les maîtres qui se seraient le plus distingués par l'emploi de ces méthodes. »

Cette modique subvention, la première que l'enseignement primaire ait obtenue régulièrement sur le Trésor public, fut portée en 1829 à 100 000 francs, en 1830 à 300 000 francs, en 1831 à 700 000 francs, en 1832 à 1 000 000 de francs. L'impulsion était donnée, et elle devint de plus en plus rapide lorsque la loi du 28 juin 1833 eut ouvert une nouvelle ère à l'instruction primaire. En effet, quand cette loi eut imposé à toutes les communes l'obligation d'avoir une école et de fournir à l'instituteur, d'une part un traitement, d'autre part un local convenable tant pour son habitation personnelle que pour la tenue de la classe; quand le législateur, dans sa prévoyance, eut appelé le département d'abord, et ensuite l'État lui-même à pourvoir aux insuffisances que présenteraient les ressources locales comparées aux obligations nouvelles des municipalités; lorsqu'enfin il eut pourvu au recrutement des instituteurs par l'ouverture des écoles normales, aussi obligatoires pour les départements que la fondation d'une école primaire pour chaque commune, il devint manifeste que les allocations inscrites jusque-là au budget en faveur de l'instruction primaire allaient subir une augmentation considérable. Dès l'année 1834, elles s'élevèrent à 1,500,000 francs : elles atteignirent successivement :

En 1835.....	1 726 196 fr.
1838.....	1 933 427
1841.....	2 381 868
1844.....	2 898 930
1847.....	2 959 537

La révolution de Février, et bientôt après la loi du 15 mars 1850 imprimèrent à la munificence des pouvoirs publics un nouvel essor qui s'accéléra durant le second Empire. De 2,900,000 francs environ où l'on était parvenu sous la monarchie de Juillet, on voit d'année en année la dépense monter

En 1848 à.....	4 020 280 fr
1850.....	5 945 990
1862.....	6 591 060
1865.....	7 698 958
1869.....	11 132 311

Ce n'est pas ici le lieu de raconter les améliorations successives qui ont déterminé cette heureuse et constante progression des libéralités de l'État en faveur de l'instruction primaire. Nous nous bornerons à dire qu'elles se sont étendues à toutes les branches du service. Toutes les communes de France, à bien peu d'exceptions près, ont été pourvues d'un instituteur, et beaucoup de celles qui comptent plus de 500 âmes ont aujourd'hui une institutrice. Le traitement des instituteurs, dont 18000 en 1847 n'arrivaient pas à 500 francs, dont 3500 touchaient alors à peine 300 francs, a été sensiblement accru. Des milliers de maisons d'école ont été construites, reconstruites ou agrandies; le bienfait de la gratuité a été accordé à un nombre considérable d'enfants; le matériel scolaire a été renouvelé; des bibliothèques établies. L'inspection primaire, qui importe si fort à la bonne tenue des écoles, a été réorganisée et a vu sa dotation augmentée dans une forte proportion. Mais en laissant à d'autres le soin de dérouler la série de ces mesures salutaires et de les expliquer, nous devons pénétrer plus avant dans l'étude du budget propre à l'instruction primaire, et indiquer avec quelque précision les éléments divers dont il se compose. En effet, comme on a déjà pu le voir, le budget général de l'État n'est pas l'unique source où il puise; les fonds du Trésor public ne sont pas les seuls qui l'alimentent. Si le budget de l'État vient en aide aux écoles, les allocations qu'il leur accorde ont essentiellement le caractère d'une subvention; et cette subvention, qui n'égale pas l'étendue des besoins, suppose par conséquent des ressources premières de différente nature et provenant d'autres budgets. Voici quelles sont à cet égard les principales dispositions des lois en vigueur.

Parmi les dépenses de l'instruction primaire, les unes sont obligatoires, en ce sens qu'elles résultent d'une obligation imposée aux communes par la loi elle-même, comme le traitement de l'instituteur, celui de l'institutrice, celui des adjoints et adjointes, les frais de location des maisons d'école ou indemnités de logement, quand la com-

mune n'est pas propriétaire des bâtiments scolaires; les autres dépenses sont simplement facultatives, comme l'acquisition de cartes géographiques, l'établissement des bibliothèques scolaires, les distributions de prix, etc.

A l'égard des dépenses facultatives, le législateur n'avait pas à intervenir ; il ne pouvait que s'en rapporter à la prévoyance et à la générosité des communes, des départements, de l'État et même des simples particuliers; mais en ce qui concerne les dépenses obligatoires, il devait, après les avoir ordonnées, définir exactement par quels voies et moyens, il entendait qu'il y fût pourvu. Aussi n'a-t-il pas négligé ce point capital.

Aux termes de l'article 13 de la loi du 28 juin 1833, « à défaut de fondations, donations ou legs qui assurent à l'instituteur un local et un traitement, le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir. En cas d'insuffisance des revenus ordinaires pour l'établissement des écoles primaires communales, élémentaires et supérieures, il y sera pourvu au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière. Lorsque des communes n'auront pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs d'entre elles, procurer un local et assurer le traitement au moyen de cette contribution de trois centimes, il sera pourvu aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, et en cas d'insuffisance des fonds départementaux, par une imposition spéciale votée par le conseil général du département, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque années par la loi de finances, ne pourra excéder deux centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière. Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent pas aux besoins de l'instruction primaire, le ministre de l'instruction publique y pourvoira au moyen d'une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'État. »

Si nous mettons de côté : 1° les rétributions scolaires acquittées par les familles; 2° le produit des fondations, dons et legs en faveur des écoles, nous voyons que le législateur de 1833 associait, pour faire face aux dépenses de l'instruction primaire, la commune, le département et l'État. Il fixait en même temps le rôle et le rang de chaque partie intervenante : la commune placée en première ligne, comme la plus intéressée à l'éducation des enfants nés sur son territoire ; le département en seconde ligne, pour suppléer à l'insuffisance des ressources communales, et, en dernière ligne, l'État qui ne devait intervenir qu'à la suite du département, et lorsque les centimes départementaux se trouvant épuisés, les dépenses obligatoires n'étaient pas entièrement couvertes.

Le système établi en 1833 a été maintenu par la loi du 15 mars 1850, sauf un seul point ; les trois centimes additionnels communaux et les deux centimes additionnels départementaux qui ne portaient jusque-là que sur les contributions foncière, personnelle et mobilière, portèrent désormais sur les quatre contributions directes, et s'étendirent par conséquent à l'impôt des portes et fenêtres.

Afin de favoriser le développement de la gratuité, l'article 8 de la loi du 10 avril 1867, permit à toute commune qui voudrait entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, d'affecter à cet entretien, en sus de ses ressources propres et des trois centimes spéciaux autorisés par la loi du 15 mars 1850, le produit d'un imposition extraordinaire, n'excédant pas quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes. L'article 14 de la même loi ajoute, dans la même intention, un troisième centime aux deux centimes additionnels que les départements étaient autorisés à s'imposer.

La loi du 19 juillet 1875, relative au traitement des instituteurs et institutrices, éleva de 3 à 4 les centimes communaux établis par les lois de 1833 et de 1850. Elle éleva également à 4 les centimes départementaux que la loi de 1867 avait portés de 2 à 3.

Aux termes d'un projet de loi soumis en 1876 à la Chambre des députés par le ministre de l'instruction publique, M. Waddington, les communes qui voulaient établir la gratuité dans leurs écoles, et qui ne possèdaient pas à cet effet des ressources spéciales, pouvaient s'imposer extraordinairement jusqu'à dix centimes et ne pouvaient s'en imposer moins de quatre. Dans le cas où le produit de dix centimes était moindre que celui de la rétribution scolaire, le déficit, suivant le projet, devait être comblé au moyen d'un accroissement correspondant de la subvention de l'État.

Les circonstances n'ont pas permis que ces dispositions libérales fussent discutées et adoptées sous la forme même où elles avaient été présentées par M. Waddington ; mais, acceptées par tous les partis, elles ont été consacrées par les lois de finances de l'exercice 1876 et des exercices suivants, et elles sont entrées aujourd'hui d'une manière définitive dans la législation qui régit les écoles et les dépenses de l'enseignement primaire.

Tel est donc, dans l'état actuel de la législation, l'ensemble des ressources qui composent le budget de l'instruction primaire :

1° Les fondations, dons et legs.

2° Les rétributions acquittées par les familles.

3° Les allocations des communes, d'abord celles qui sont prélevées sur les ressources ordinaires, puis le produit de trois centimes additionnels au principal des quatre contributions directes ; enfin pour le développement de la gratuité dans les écoles, le produit d'une imposition extraordinaire de quatre nouveaux centimes additionnels, lesquels pourraient être portés à dix, si le projet déposé par le ministre de l'instruction publique était adopté.

4° Les allocations des départements prélevées de 1833 à 1867 sur le produit de deux centimes additionnels et, en vertu des lois de 1867 et de 1875, sur le produit de trois et même de quatre centimes.

5° Les subventions de l'État, les unes obligatoires, les autres facultatives.

Il s'agirait maintenant de savoir, en réunissant les sommes qui proviennent de ces différentes sources, à quel chiffre s'est élevé depuis une trentaine d'années, et s'élève aujourd'hui le budget des recettes et des dépenses de l'instruction primaire. Nous ne parlons plus seulement des dépenses faites par l'Etat, inscrites à son budget et à ses comptes ; nous parlons de l'ensemble des sacrifices que les familles, les communes, les départements, l'État lui-même, et de généreux bienfaiteurs se sont imposés en faveur de l'enseignement populaire. Nous ne pourrions pas en donner le tableau complet d'année en année ; mais voici quelques chiffres que nous avons lieu de croire exacts.

La dépense totale s'est élevée :

En 1848	.....	37 874 928 fr.
1852	.....	47 727 371
1856	.....	48 181 838
1860	.....	62 505 157
1865	.....	73 399 582

Il y aurait un sérieux intérêt à décomposer ces chiffres pour constater exactement à quelles sources les recettes ont été puisées, à quelle nature

de dépenses elles ont été appliquées. C'est un travail d'analyse dont nous pouvons présenter avec quelque confiance les résultats pour l'année 1865, grâce à une *Statistique de l'instruction primaire* au 1er janvier 1866, dont nous avons rectifié et complété quelques chiffres à l'aide de documents officiels parvenus depuis à l'administration.

En 1865 la dépense s'était donc élevée à 73 399 582 fr. 37 centimes, et les fonds qui servirent à l'acquitter avaient été fournis dans la proportion que voici par les familles, par les communes, par les départements et par l'État :

Fonds provenant des familles. Rétributions scolaires. Chauffage des classes. Pensions des élèves des écoles normales et des cours normaux	21 272 039 fr.	46 c.
Fonds communaux, provenant soit des communes, soit du produit des centimes affectés par la loi du 15 mars 1850 à l'entretien des écoles, soit du produit d'impositions extraordinaires	36 349 998	12
Fonds départementaux	6 503 033	91
Fonds pour dépenses tant ordinaires qu'extraordinaires, provenant du budget de l'État	7 698 958	99
Ressources propres des écoles normales et des cours normaux	416 860	79
Produit des fondations, dons ou legs	1 158 691	10
Total	73 399 582 fr.	37 c.

Voici à quels sujets l'ensemble des ressources qui précèdent a été appliqué :

Traitements des instituteurs, institutrices et directrices des salles d'asile, de leurs adjoints et adjointes	46 137 709 fr.	25 c.
Frais de loyer des maisons d'école et salles d'asile	3 254 164	80
Frais d'entretien des maisons d'école et des salles d'asile. Frais d'imprimés pour la rétribution scolaire des écoles de garçons ou mixtes et des écoles de filles	2 298 565	37
Frais d'inspection des écoles et des salles d'asiles. Traitements fixes, frais de tournées et indemnités de toute nature accordées aux inspecteurs primaires et aux déléguées des salles d'asile	1 040 488	41
Frais d'entretien des salles d'adultes et d'apprentis. Allocations aux instituteurs. Dépenses pour les récompenses à décerner aux maîtres et aux élèves. Frais de chauffage, d'éclairage et de fournitures classiques, etc	968 475	18
Frais d'entretien des écoles normales et des cours normaux d'instituteurs et d'institutrices. Traitements des maîtres, paiement des bourses, entretien des bâtiments. Frais de toute nature.	3 700 106	25
Frais d'entretien des écoles et des salles d'asile libres, auxquelles il est pourvu par des indemnités communales ou par des fondations	630 502	10
Secours aux anciens instituteurs. Encouragements aux institutrices	828 442	91
Dépenses extraordinaires effectuées pour construction de maisons d'école, de salles d'asile ou de bâtiments destinés aux écoles normales, pour achat de mobilier, etc	14 561 128	10
Total égal au montant des ressources	73 399 582 fr.	37 c.

Pour les années postérieures à 1865, nous n'avons pas les éléments qui seraient nécessaires pour établir d'une manière complète le partage des charges entre les familles, les communes, les départements et l'État. Le développement de la gratuité à partir de 1867, la perte de l'Alsace et d'une partiede la Lorrain e à la suite de la guerre de 1870, ont nécessairement abaissé le produit des rétributions scolaires acquittées par les familles. Ces deux mêmes causes ont agi en sens inverse l'une de l'autre sur les dépenses à la charge des fonds communaux et départementaux : la première a contribué à les accroitre, et la seconde à les diminuer. Mais ce que nous pouvons constater avec certitude, c'est la part croissante de l'État dans les dépenses de l'instruction primaire. Nous avons vu plus haut que cette part, qui n'était encore en 1865 que de 7 698 958 francs, avait été portée, en 1869, à 11 132 311 francs ; elle a été fixée par la loi du budget :

En 1872 à	17 016 122 fr.
1873	17 495 622
1874	17 903 776
1875	18 071 930
1876	19 448 684
1877	24 719 038
1878	27 109 413

Au projet de budget de 1879, les dépenses de l'instruction primaire à imputer sur les fonds de l'État subissent une nouvelle augmentation de 2 608 000 francs ; elles s'élèvent, comme nous l'avons vu, à 29 717 413 francs, qui se trouvent répartis ainsi qu'il suit en quatre chapitres portant au budget général de l'instruction publique les nos 33, 34, 35 et 36.

Chap. XXXIII. — Inspection des écoles primaires	1 889 297 fr.
Chap. XXXIV. — Enseignement primaire supérieur	360 000
Chap. XXXV. — Traitement des institutrices. — Écoles normales. — Maisons d'école. — Encouragements	22 085 200
Chap. XXXVI. — Cours d'adultes. — Gratuité. — Secours. — Associations diverses. — Musée scolaire	5 382 916
Total égal	29 717 413

Quand on considère que l'instruction primaire ne figurait au budget de l'État que pour 100 000 francs en 1830, pour 4 000 000 de francs en 1848, et qu'elle y est inscrite aujourd'hui pour près de 30 000 000 de francs, on ne saurait méconnaitre que notre société actuelle, quels qué soient les justes reproches qu'elle puisse recevoir à beaucoup d'égards, possède du moins une qualité qui est une vertu, c'est d'avoir à un plus haut degré que ses aînées le souci de l'enseignement populaire.

Une loi récente, la loi du 1er juin 1878, a mis de nouveau en lumière cette généreuse direction des pouvoirs publics. Elle a mis à la disposition du gouvernement une somme de cent vingt millions destinés à être alloués aux communes, moitié à titre de subventions et moitié à titre d'avances. Une caisse spéciale est établie pour l'administration de ces fonds. (V. *Caisse pour la construction des écoles.*)

Nous voudrions pouvoir comparer les sacrifices que la France fait pour ses écoles à ceux que les autres pays s'imposent pour le même objet. Mais le mode suivant lequel il est pourvu à la dépense est tellement complexe, il diffère d'autre part tellement selon les pays, que toute comparaison de ce genre est impraticable, ou du moins ne pourrait conduire qu'à des résultats incomplets ou trompeurs. Nul ne s'étonnera que nous ayons reculé devant un travail aussi vain que difficile.

[Ch. Jourdain.]

BUDGET DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES. — Le budget des recettes et des dépenses de ces établissements est préparé, chaque année, par le directeur de l'école, dans la première quinzaine de juin. Ce projet doit être ensuite soumis, avec une note explicative des besoins de l'école, à la commission de surveillance (V. ce mot), qui consigne ses observations dans une colonne réservée. Ainsi arrêté, le projet de budget est adressé, en triple expédition, par le président de la commission au recteur de l'académie, avant le 30 juin. Dans les dix jours suivants, ce dernier transmet une copie de ce budget avec la délibération de la commission, la note du directeur, et ses observa-

tions personnelles sous forme de note au Conseil général, au préfet du département ou de chacun des départements réunis pour l'entretien de l'école normale. Une autre expédition et une copie de la note du recteur est adressée au ministre de l'instruction publique.

Le préfet soumet le budget et les pièces jointes au Conseil départemental (L. 15 mars 1850, art. 14) dans la seconde quinzaine de juillet, puis au Conseil général dans la session d'août. Les chiffres de recettes et de dépenses admis par chacun de ces conseils sont inscrits dans les colonnes spéciales qui leur sont réservées. Après la session, deux expéditions du budget sont adressées au ministère avec le rapport du préfet au Conseil général et la délibération de cette assemblée, et le budget est définitivement réglé par le ministre.

Si plusieurs départements sont réunis pour l'entretien de l'école normale, le ministre fixe la somme pour laquelle chacun d'eux doit contribuer aux dépenses ordinaires autres que celles des bourses. Cette fixation est faite proportionnellement au nombre des élèves, après déduction des ressources propres à l'école ou provenant de la ville où elle est établie.

Une ampliation du budget réglé est envoyée au préfet et au recteur de l'académie. Le premier doit en faire expédier deux copies certifiées, l'une pour le trésorier-payeur général du département, l'autre pour le président de la Commission de surveillance de l'école qui la transmet au directeur.

Un modèle de budget uniforme est adopté. (Circ. 10 juin 1856.) [E. de Resbecq.]

BUDGET ÉCONOMIQUE DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES. — On nomme ainsi le budget particulier des recettes et des dépenses intérieures des écoles normales. Cette *comptabilité intérieure* est confiée aux directeurs, sous le contrôle de la commission de surveillance, du recteur et de l'inspecteur d'académie (Déc. 26 déc. 1855, art 28).

Forme et rédaction du budget économique. — Les *recettes* du budget économique se composent : 1° des restes disponibles ; 2° des reports des années antérieures, destinés à solder des dépenses constatées ; 3° du produit des bourses entretenues par l'État, le département, les communes ou les particuliers ; 4° des compléments de bourses à la charge des familles ; 5° de la pension des pensionnaires libres ; 6° de la rétribution annuelle de ces derniers pour fournitures classiques ; 7° de la pension des maîtres admis à la table commune ; 8° de l'évaluation en argent des fruits et légumes du jardin et des propriétés de l'école, consommés à la table des élèves et des maîtres ; 9° du produit de la vente de ces fruits récoltés par l'école et non consommés dans l'établissement ; 10° des remboursements pour dégradation et objets perdus ; 11° du produit de la vente du mobilier réformé ; 12° des sommes payées par les anciens pensionnaires libres qui ne remplissent pas les conditions de leur engagement scolaire ; 13° du fermage des propriétés de l'école ; 14° de la rétribution scolaire des élèves de l'école annexe quand cette école n'est pas gratuite. (id. art. 29.)

Les *dépenses* comprennent : 1° les dépenses de nourriture : pain, viande, boisson, comestibles, combustibles et ustensiles pour la cuisine, vaisselle pour le réfectoire, produits du jardin et des propriétés de l'école, consommés à la table des élèves et des maîtres ; 2° les dépenses de blanchissage du linge et de menu raccommodage du linge et des effets d'habillement ; 3° les frais du service intérieur, honoraires du médecin, frais d'infirmerie et de médicaments, chauffage, éclairage, gages des gens de service, menues dépenses intérieures ; 4° les fournitures classiques faites aux pensionnaires libres ; 5° les dépenses diverses : frais du culte, remboursement aux familles des élèves malades, décédés ou promus à des bourses ; menues dépenses imprévues ; entretien du jardin ; dépenses non soldées des années antérieures ; 6° les dépenses de l'école annexe : traitement des maîtres-adjoints chargés de ladite école, fournitures faites aux élèves qui la fréquentent (id., art. 30).

Le budget économique est dressé, chaque année, pour l'année suivante, dans les quinze premiers jours du mois d'octobre, par la commission de surveillance de concert avec le directeur. Le 10 novembre il doit être envoyé par le président au recteur en triple expédition, avec un extrait de la délibération de la commission et les pièces à l'appui (id., art. 31). Avant le 20 novembre, le recteur envoie au préfet deux expéditions du budget et son avis. La troisième expédition est adressée au ministre (id. art. 32). Le préfet, après avoir inscrit ses propositions dans la colonne réservée, transmet au ministre, avant le 1er décembre, les deux expéditions qui lui ont été adressées par le recteur (id., art. 33).

Le budget est définitivement réglé par le ministre de l'instruction publique qui en adresse une ampliation au recteur et une autre au préfet pour la commission de surveillance de l'école (id., art. 34).

Recettes du budget économique. — Toutes les sommes provenant du fonds de l'État et du département, et celles qui sont centralisées au trésor par l'intermédiaire des trésoriers généraux, sont versées dans la caisse de l'école sur mandat du préfet, délivré au nom du directeur. Les pièces à produire par le directeur à l'appui de chaque mandat sont : En ce qui concerne les recettes des restes disponibles et des reports des années antérieures, les états des dépenses que ces restes et ces reports sont destinés à solder ; en ce qui concerne les termes échus des bourses (V. *Bourses*), compléments de bourses, pensions et rétributions annuelles des pensionnaires libres, l'état nominatif des élèves-maîtres présents à l'école. Cet état, qui concorde avec les échéances fixées par l'article 7 pour le paiement des bourses et pensions, est dressé aux époques ci-après indiquées :

En janvier, pour les deux dixièmes échus le			31 décembre.
En mars	—	—	28 février.
En mai	—	—	30 avril.
En juillet	—	—	30 juin.
En octobre	—	—	30 septembre.

En ce qui concerne le produit de la vente du mobilier réformé, la liste des objets hors d'usage dont le ministre a autorisé la vente, sur la demande de la commission de surveillance et l'avis du préfet.

En ce qui concerne les sommes payées par les anciens pensionnaires libres, qui ne remplissent pas les conditions de leur engagement scolaire, l'état nominatif des débiteurs qui se sont libérés, ledit état extrait du registre matricule (voy. ce mot) ; en ce qui concerne le fermage des propriétés de l'école, le bail à ferme desdites propriétés. Cette pièce est réintégrée dans la caisse de l'école aussitôt que la somme dont elle justifie le versement a été payée.

En ce qui concerne la rétribution scolaire de l'école annexe, l'état nominatif de présence des élèves qui ont fréquenté ladite école. Cet état, dressé à la fin de chaque mois pour le mois échu par le maître adjoint chargé de l'école annexe, est revêtu du visa du directeur de l'école normale (id., art. 35).

Les recettes énumérées aux paragraphes 7, 8, 9 et 10 de l'article 29 sont les seules qui soient perçues directement par la caisse de l'école. La pension des maîtres admis à la table commune est acquittée par douzièmes. Le directeur prélève chaque douzième sur le montant du traitement mensuel de ces maîtres, qu'il touche en leur nom d'après l'état collectif émargé par chacun des fonc-

tionnaires de l'école. La valeur des produits du jardin et des propriétés de l'école consommés à la table des élèves et des maîtres est établie d'après le cours des denrées aux marchés de la ville, et le directeur fait recette de cette valeur dans ses livres de comptabilité. Le montant de la vente des produits du jardin non consommés pour les besoins de l'établissement, et celui des remboursements pour dégradations ou objets perdus, sont perçus par la caisse au fur et à mesure qu'ils ont lieu, sur des états dressés par le directeur et approuvés par le président de la commission de surveillance. (Id., art. 36.)

Le directeur délivre, pour toutes les sommes qu'il reçoit directement ou sur mandat, une quittance détachée d'un livre-souche timbré. (Id., art. 37.)

Dépenses du budget économique. — Les dépenses du budget économique ne peuvent être soldées que sur un mandat de payement délivré par un des membres de la commission de surveillance, spécialement désigné comme ordonnateur des dépenses (Voy. ce mot), par le recteur de l'académie. Cet ordonnateur ne délivre aucun mandat, sans avoir préalablement apprécié l'opportunité de la dépense et s'être assuré que le payement s'applique à des fournitures faites. (Id., art. 38.)

Les mandats de payement mentionnent le chapitre du budget sur lequel ils sont imputables. Ils portent le même numéro d'ordre que celui des registres de comptabilité. Les pièces justificatives à produire par la partie prenante y sont indiquées. (Id., art. 39.)

Un seul et même mandat ne peut comprendre des dépenses imputables sur deux chapitres différents. (Id., art. 40.

Les mandats de payement sont accompagnés du mémoire des fournitures faites à l'école. Chaque mémoire, rédigé en triple expédition, dont une sur papier timbré, est certifié exact et véritable par le fournisseur et acquitté par lui. Le directeur certifie de plus que les fournitures qui sont portées au mémoire ont été reçues par lui et sont entrées dans le magasin de l'école. (Id., art. 41.)

Sont exceptées de la formalité préalable du mandat de payement les dépenses qui, par leur nature, doivent être payées au comptant pour les besoins journaliers de l'école. L'ordonnateur des dépenses met tous les quinze jours à la disposition du directeur, pour ces achats au comptant, une somme dont il détermine la quotité, à charge par le directeur d'en justifier l'emploi par un bordereau récapitulatif des achats de chaque quinzaine. La dépense est passée en écriture après approbation du bordereau par l'ordonnateur. (Id., art. 42.)

La valeur des produits du jardin et des propriétés de l'école consommés à la table des élèves et des maîtres, portée en recette aux termes de l'article 36, est aussi portée en dépense au fur et à mesure de la consommation, et mandatée comme les autres dépenses. (Id., art. 43.)

Les mandats pour les honoraires du médecin, pour les gages des gens de service et pour le traitement du maître adjoint chargé de l'école annexe, lorsque ce traitement est prélevé sur les fonds du budget économique, sont accompagnés d'états émargés distincts, dressés tous les mois. (Id., art. 44.)

Les remboursements aux élèves-maîtres pour absence de plus d'un mois par suite de maladie, aux familles en cas de décès ou de promotion de bourse de leur enfant sont effectués par le directeur sur les fonds de la caisse au moyen d'un mandat de payement, et portés en dépense dans les livres de comptabilité. La décision ministérielle qui a autorisé le remboursement est mentionnée, s'il y a lieu, sur le mandat. (Id., art. 45.)

Les dépenses ne peuvent être faites que dans les limites des crédits spéciaux inscrits à chaque chapitre et à chaque article. En cas d'insuffisance de crédit, le préfet, sur la proposition de la commission de surveillance, adresse au ministre une demande spéciale de crédit supplémentaire ou de virement de crédit, selon les cas. Lorsque le ministre a statué, il notifie sa décision au préfet, qui en transmet une copie certifiée au président de la commission de surveillance, et une autre au trésorier général du département. Cette décision est mentionnée sur les mandats de paiement. (Id., art. 46.) V. *Gestion économique, Apurement du compte.*

[E. de Resbecq.]

BUFFIER (le père). — Né en Pologne de parents français (1661), il entra dans l'ordre des jésuites et enseigna au collége Louis-le-Grand. Il mourut à Paris en 1737. « C'est le seul jésuite, dit Voltaire, qui ait mis une philosophie raisonnable dans ses ouvrages. » En tout cas il a surtout considéré la philosophie comme un moyen pour développer le jugement et l'exactitude de l'esprit, et l'a subordonnée à l'intérêt pratique de l'éducation. Ses ouvrages d'enseignement ont été presque populaires : sa *Grammaire* a fait longtemps autorité ; sa *Géographie* était arrivée en 1781 à sa onzième édition. En 1732, sous ce titre : *Cours de sciences sur des principes nouveaux pour former le langage, l'esprit et le cœur dans l'usage ordinaire de la vie*, il publia tout un cours d'études qui, par certains côtés, mériterait d'être tiré de l'oubli.

Ce qui distingue le plus la méthode de notre auteur dans l'enseignement de la grammaire et des lettres, c'est qu'il veut surtout procéder par exemples : il compte sur la pratique plus que sur la théorie. Il faut, dit-il que les enfants, pour apprendre le français et le latin, suivent la méthode qu'emploient les hommes faits quand ils veulent apprendre une langue quelconque : « au lieu de s'astreindre à retenir par routine des règles sèches, abstraites et rebutantes, ils se contentent d'en prendre une idée générale ; puis ils lisent un livre facile à interpréter pour le style et pour le sujet. » Il est à remarquer que, d'après Buffier, on négligeait de son temps, dans les classes, la version latine, pour ne s'occuper que des thèmes : aussi se croit-il obligé d'insister pour établir que la traduction du latin en français n'est pas moins utile que l'exercice contraire.

Dans sa *Grammaire* dont il fait « la base des sciences » le père Buffier a apporté plus de netteté et un plus grand esprit d'analyse que la plupart de ses prédécesseurs auxquels il ne ménage pas les railleries. Il se moque par exemple avec vivacité de la définition du pronom donné par Vossius, le héros des grammairiens : « Le pronom est un mot qui en premier lieu se rapporte au nom, et qui en second lieu signifie quelque chose. »

Une idée qui, pour l'époque, présente quelque nouveauté, et qui fait honneur à l'indépendance d'esprit d'un jésuite, c'est le regret que le père Buffier exprime à l'endroit de l'enseignement de la morale : « Il est étrange, dit-il, que dans les écoles l'usage ne soit pas encore introduit de traiter les questions qui seraient les plus utiles à la conduite de la vie. » Notez que la morale dont le père Buffier réclame l'introduction dans les classes est une morale toute humaine, détachée de la religion, presque une morale indépendante fondée sur des principes naturels et même légèrement utilitaires. L'auteur la résume en ces termes : « Je veux être heureux, mais je vis avec des hommes qui comme moi veulent être heureux également : cherchons le moyen de procurer mon bonheur en procurant le leur, ou du moins sans y jamais nuire. »

Le père Buffier disait de l'histoire qu'il était « monstrueux » de l'ignorer ; c'est pour cet enseignement et celui de la géographie qu'il prétendait apporter le plus d'innovations utiles. Les *Principes de la mémoire artificielle pour apprendre facilement* l'histoire sont une application nouvelle de

la méthode employée par Lancelot dans le *Jardin des racines grecques*. Voici quelques exemples empruntés à la *Géographie en vers artificiels :*

Les quatre gouvernements de l'intérieur du royaume :

Limoges en *Limosin*, la *Marche* peu fertile
Vers Guéret entretient une fabrique utile,
Bourges dans le *Berri*, qui fait valoir sa laine ;
Le jardin de la France a Tours dans la *Touraine*...
L'Ile de France tient *Paris*, puis au contour
Melun, *Mantes*, *Beauvais*, distants chacun d'un jour.

Est-il besoin de dire que la moindre carte parlerait aux yeux bien mieux et bien plus utilement que ces vers qui ne parlent qu'à l'oreille. A toute cette mnémotechnie rimée, qui a dû pourtant lui donner bien du mal et dont il tirait grande vanité, nous préférons cette simple réflexion que le père Buffier laisse échapper en passant : « Si l'usage de faire coller des cartes de géographie sur les murailles d'une classe venait à s'introduire, on en tirerait de merveilleux avantages. »

Travailleur consciencieux et réfléchi plus qu'esprit profond ou puissant, le père Buffier a cependant le mérite d'avoir introduit plus d'ordre et de clarté dans certaines parties des études. Par ses tendances générales, par son goût pour l'analyse, par l'importance qu'il donne à l'étude du langage, le père Buffier, comme pédagogue, nous semble annoncer Condillac : comme philosophe, par son amour de la justesse et de la précision, par des principes comme celui ci : « il faut accoutumer les élèves à ne se rendre qu'à ce qu'ils voient clairement, » il continue dignement les traditions cartésiennes. [G. Compayré.]

BUGENHAGEN (Jean). — Un des plus zélés propagateurs de la doctrine de Luther ; né à Wollin (Poméranie) en 1485, mort en 1558, il s'appliqua surtout à la réorganisation des écoles.

Il fut successivement chargé de rédiger un plan d'organisation ecclésiastique et scolaire pour Brunswick, Hambourg, Lübeck, Copenhague, etc. Dans le duché de Brunswick il fit établir pour les garçons deux écoles latines et deux écoles allemandes, pour les filles quatre écoles allemandes.

On a dit de Bugenhagen qu'il fut le Luther de l'éducation allemande.

Il chercha à propager l'instruction dans les villages et demanda que le sacristain de chaque église, à défaut d'instituteur spécial, pût au moins enseigner la lecture, l'écriture et un peu d'arithmétique. [L. Rieffel.]

BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Dès le milieu du siècle dernier, l'Université de Paris avait jugé nécessaire de mettre entre les mains de ses principaux membres un recueil des délibérations importantes prises par le bureau d'administration des collèges réunis.

Un recueil, qui remontait à 1763, fut publié en 1781 ; mais dix ans après, l'Université de Paris avait cessé d'exister, ainsi que toutes les universités et tous les corps enseignants qui se partageaient autrefois le domaine de l'instruction publique en France.

Lorsque l'Université eut été créée par le décret du 17 mars 1808 et qu'une grande et unique institution, sous le contrôle et la direction de l'Etat, eut pris la place des vingt-deux universités et des différents corps enseignants de l'ancienne France, il parut plus nécessaire que jamais de rassembler les divers éléments de la législation, de former, pour ainsi dire, le code universitaire et de porter à la connaissance des membres du corps enseignant tous les documents, tous les actes qui les concernaient.

En conséquence une commission fut nommée par le grand-maître de l'Université pour s'occuper spécialement de ce travail.

La commission « pensa qu'il était convenable de faire deux recueils distincts : l'un des lois et règlements émanés de l'autorité souveraine ; l'autre des règlements et arrêtés émanant de l'Université elle-même ; » elle crut aussi qu'il ne serait pas sans intérêt ni sans utilité de représenter ce qu'il y avait de remarquable dans cette multitude de lois successivement essayées pendant la période révolutionnaire, « pendant ces dix années où l'on semblait avoir dédaigné toutes les leçons de l'expérience ». Elle estima « qu'en voyant tant d'efforts inutiles et tant de vaines théories on apprécierait davantage les vieux principes de toute bonne éducation que Henri IV avait rappelés, et que, d'autre part, on reconnaîtrait qu'à travers cette indépendance des opinions et cette imprudence des lois, il s'était plus d'une fois rencontré des vues utiles et d'heureuses innovations. »

Une fois le plan de la publication arrêté, on se mit à l'œuvre et les quatre premiers volumes parurent en 1813, sous le titre de : *Recueil de lois et règlements concernant l'instruction publique, depuis l'édit de Henri IV en* 1598 *jusqu'à ce jour.*

Le premier volume contient les statuts de l'Université de Paris du 13 septembre 1598 et 25 septembre 1600, en latin, et divers règlements dont le dernier date de 1781, plus les lois postérieures à la révolution, du 14 septembre 1791 au 17 pluviôse an VI (5 février 1798).

Les deux volumes suivants amènent jusqu'au moment de l'organisation de l'Université en 1808.

Le quatrième volume contient le décret impérial du 17 mars 1808 qui règle cette organisation ainsi que de nombreux décrets accessoires qui nommaient le grand-maître, le chancelier et le trésorier de l'Université, lui assuraient une dotation, etc., etc.

Les cinquième et sixième volumes furent publiés en 1820, le septième en 1822.

Le tome VIIIe et dernier de cette publication parut en 1828, le dernier acte qu'il mentionne est du 15 décembre 1827.

Cette série est complétée par une table qui forme une petite plaquette séparée.

Le *Recueil des lois et règlements concernant l'instruction publique* ne paraissait qu'à des intervalles fort éloignés ; on sentit la nécessité de porter plus promptement à la connaissance des membres du corps enseignant les actes officiels qui les intéressaient, et, en 1830, il fut décidé que la publication du *Recueil,* qui s'arrêtait au 1er janvier 1828, serait reprise et continuée sous le titre de *Bulletin universitaire.*

Ce Bulletin devait paraître par livraisons successives et contenir, à mesure qu'ils émaneraient des autorités compétentes, les ordonnances royales, statuts, règlements, arrêtés, circulaires et autres actes d'intérêt général. Il devait aussi faire connaître, par extraits, toutes les nominations faites par le ministre de l'instruction publique dans les différentes parties du corps enseignant.

Le premier numéro du Bulletin universitaire parut en février 1830 et le premier envoi qui fut fait aux fonctionnaires désignés pour recevoir cette publication se composait de huit numéros qui comprenaient toute l'année 1828 et les quatre premiers mois de 1829.

Le Bulletin universitaire parut sous ce titre jusqu'en 1849 inclusivement ; il contient 18 volumes.

A partir de 1850, le Bulletin prit la dénomination, sous laquelle il paraît aujourd'hui, de *Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique.* Cette nouvelle publication est divisée en deux séries : la première commence en 1850 et se termine en 1863, la seconde commence en 1864 et se continue actuellement ; la première compte 14 volumes, la seconde 20.

La collection complète du Bulletin universitaire et du Bulletin administratif forme 52 volumes qu'il

est presque impossible de se procurer actuellement, surtout lorsqu'on désire y joindre les 8 volumes et la table du Recueil des lois et règlements qui en sont le complément obligé.

Aujourd'hui le Bulletin administratif publié par le Ministère de l'Instruction publique est divisé en deux parties, partie officielle, partie non officielle. Il contient les lois et décrets relatifs à l'instruction publique, les arrêts du Conseil d'État sur la même matière et les décisions du Conseil supérieur qui peuvent être considérées comme faisant jurisprudence, les arrêtés, décisions, circulaires, instructions et discours du ministre, etc.

La partie non officielle a, selon les temps, beaucoup varié d'importance et d'intérêt. Tandis, en effet, que quelques ministres se bornaient strictement à faire insérer au Bulletin les actes officiels de leur administration, d'autres, au contraire, nous citerons notamment M. Duruy, donnaient un développement considérable à la partie accessoire dans laquelle ils publiaient tous les faits scolaires qui présentaient quelque importance et qui parvenaient à la connaissance de l'administration centrale. Aussi, le Bulletin administratif qui formait en 1862 un volume de 271 pages, se composait en 1865 de deux gros volumes comptant ensemble 1700 pages.

L'abondance des matières et l'augmentation du nombre et de la dimension des numéros n'a d'ailleurs aucune influence sur le prix de l'abonnement qui est annuel et ne peut partir que du 1er janvier. Ce prix a varié. Il a été longtemps de 5 fr. 50, puis il a été porté à 12 francs. Dans le courant de l'année 1871, il a été fixé à 8 francs, taux où il est aujourd'hui. Le Bulletin ne paraît pas à des dates régulières, mais seulement au fur et à mesure des besoins (arr. 28 décembre 1863).

Il a été publié tantôt par l'Imprimerie nationale, tantôt par l'industrie privée. Il est aujourdhui confié à la maison Dupont qui s'en est rendue adjudicataire par voie de soumission au rabais.

Le Bulletin est adressé gratuitement aux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, aux inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, directeurs et directrices des écoles normales primaires, inspectrices et déléguées des salles d'asile (arr. 28 décembre 1863), ainsi qu'aux principaux fonctionnaires de l'administration centrale.

[L. Armagnac.]

Pour les pays étrangers, nous n'énumérons pas ici les bulletins officiels publiés par les ministères de l'instruction publique. On en trouvera le titre avec des indications sommaires au mot *Périodiques*.

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — V. *Michel.*

BULLETIN DE PASSAGE ou D'INSPECTION. — V. *Bulletins d'inspection.*

BULLETINS DÉPARTEMENTAUX DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Il existe dans la plupart des départements (sauf une dizaine actuellement) un Bulletin spécial et officiel de l'instruction primaire. La circulaire du 14 septembre 1865 en a commandé la création en vue de simplifier la correspondance administrative.

Le tableau ci-contre (p. 297-298) résume les renseignements que nous avons pu recueillir et auxquels nous n'avons à ajouter que de courtes observations.

Ces recueils contiennent les lois et décrets, et les arrêtés et circulaires ministériels et les actes administratifs départementaux concernant le service de l'instruction primaire. Ils permettent à l'inspection académique de faire parvenir rapidement aux instituteurs tous les avis relatif à la tenue des classes, aux cours d'adultes, aux bibliothèques scolaires, aux distributions de prix, aux concours, aux examens, etc.

La circulaire de 1865 prescrivait sagement aux éditeurs de ces Bulletins de s'abstenir rigoureusement d'y insérer aucune annonce ou réclame de librairie et d'y recommander, sous forme d'analyse et d'avis, aucun ouvrage autre que ceux qui sont régulièrement autorisés. Encore est-il naturellement interdit à l'inspecteur d'académie d'y laisser recommander, sous forme de comptes-rendus, des livres scolaires faits par lui ou par ses collègues.

On a souvent exprimé le regret qu'un certain nombre de ces Bulletins ne contiennent pas toujours une statistique annuelle de l'enseignement primaire et le rapport annuel de l'inspecteur d'académie, ainsi que les délibérations du conseil général sur le budget scolaire départemental.

La circulaire du 5 janvier 1866 a conseillé aux inspecteurs d'académie d'insérer dans les moniteurs scolaires « tous les passages du Bulletin administratif qui leur sembleraient de nature à éclairer ou à intéresser l'opinion autour d'eux sur les questions d'enseignement, tous les faits scolaires qui paraissent non-seulement offrir de l'intérêt, mais encore pouvoir contribuer, en se généralisant, à l'amélioration des diverses branches de l'instruction publique. »

Les Bulletins sont en général adressés gratuitement aux instituteurs, institutrices, directrices de salle d'asile, inspecteurs primaires et délégués cantonaux. Ils doivent être conservés dans les archives de l'école. Deux exemplaires de chaque numéro doivent être adressés à l'administration centrale de l'instruction publique. — V. *Périodiques*.

BULLETINS D'INSPECTION. — Aux termes de l'article 43 de la loi du 29 juillet 1850, les inspecteurs primaires devaient adresser, tous les trois mois, à l'inspecteur d'académie, un rapport sur la situation de l'instruction primaire dans les communes qu'ils avaient parcourues pendant le trimestre et des notes détaillées sur le personnel des écoles.

D'un autre côté, en exécution des prescriptions de l'article 5 du règlement du 3 janvier 1851, reproduites par l'article 5 de l'arrêté du 14 août 1855, les mêmes fonctionnaires, en cours de tournée, étaient tenus d'adresser chaque jour, à l'inspecteur d'académie, un bulletin constatant la visite des écoles où ils s'étaient rendus.

Ainsi, d'une part, un *bulletin de passage* jeté à la boîte postale de chaque commune, constatant le jour, l'heure et la durée de la visite des écoles d'une commune ; de l'autre, tous les trois mois et dans un rapport d'ensemble, des notes détaillées sur chacune de ces écoles, telle était l'économie de l'inspection établie par les premiers règlements ou instructions qui suivirent la loi de 1850.

Cet état de choses présentait de graves inconvénients : le bulletin de passage n'était qu'un moyen de contrôle. Il permettait au chef du service de suivre ses subordonnés pendant leurs excursions hors de la résidence et de vérifier les états de frais qu'ils lui présentaient à la fin de leurs tournées ; mais il ne lui fournissait absolument aucun renseignement sur la situation présente des écoles. Pour être édifié sur ce point important, il fallait attendre la fin du trimestre, alors que les faits se rapportant aux maîtres, à l'enseignement, aux autorités locales, etc. étaient déjà en partie effacés dans les souvenirs de l'inspecteur, et que d'ailleurs ils pouvaient déjà ne plus motiver des mesures qu'il eût importé de prendre d'urgence.

D'anciens recteurs départementaux, et plus tard des inspecteurs d'académie, cherchèrent à réagir contre cette organisation défectueuse du service de l'inspection. De ce nombre fut M. Villemereux, d'abord recteur départemental de la Marne, puis inspecteur d'académie à Orléans. M. Villemereux substitua au bulletin de passage un rapport détaillé qui, rédigé sur les lieux mêmes, et transmis à bref délai, le mettait à même, non plus seulement de suivre les inspecteurs primaires dans leurs tour-

DÉPARTEMENTS.	DATE DE LA FONDATION.	NOMBRE DE NUMÉROS PAR AN.	NOMBRE DE PAGES DU VOLUME PAR AN.	PRIX de l'abonnement pour les instituteurs.	PRIX de l'abonnement pour le public.	SUBVENTION ANNUELLE DU CONSEIL GÉNÉRAL.	CONTENU.	OBSERVATIONS. Sujets ordinaires des principaux articles.
Ain.....	Nov. 1856	10-11	140	0			Deux parties (officielle et non offic.).	Toutes les matières du programme.
Aisne.....	Janv. 1852	24	384		5	0	—	—
Allier.....	Janv. 1867	10-11	130-150	0		200	—	—
Alpes (Basses-)	Janv. 1874	10		0	0	Varie.	Actes officiels.	Quelques conseils aux maîtres.
Alpes (Hautes-)	Févr. 1869	10	160	0		Varie.	Les deux parties.	
Alpes-Maritim.	Août 1878			0	0		—	—
Ardèche.....	1875				4 50	500		
Ardennes.....	Octob. 1873	12	250-300	0	0	1200	Réunies	Nombreuses études pédagogiq.
Ariège.....	Janv. 1867	10	160	0	0	650	—	
Aube.....	1867	7-8	150	0		Varie.	Actes officiels.	Quelques conseils aux maîtres.
Aude.....	Mai 1876	10	160	6	3 50	700	—	—
Aveyron.....	1866	10	160		2		—	
Belfort (T. de).	Févr. 1873	12	192	2.50	5	300	Les deux parties.	
B.-du-Rhône.							Actes officiels.	—
Calvados.....	1866	12	340		3-4	Varie.	—	Nombreuses études pédagogiq.
Cantal.....	Avril 1874	11	204	0	1 25	400	Les deux parties.	
Charente.....	1873	3-4	556	0	0	930	—	
Charente-Infér.	1874	5-6	150-240	0		Varie.	Actes officiels.	Néant.
Cher.....	Janv. 1875	12-12-8	198-212-134	0	0	600		
Corrèze.....	Néant.	Néant.	Néant.					Paraîtra très-prochainement.
Corse.....	Néant.	Néant.	Néant.					Sera fondé le 1er janv. 1879.
Côte-d'Or.....	1876	10-12	200		3	Varie.	—	
Côtes-du-Nord.	1868	4-5	100	0	3	350		
Creuse.....	1865	12	100	0	3	300	Les deux parties.	
Dordogne.....	Févr. 1867	6-7	110-120	0	1	400		
Doubs.....	1 Janv. 1868	12	232	0	0		—	
Drôme.....	Janv. 1867	8-10	150-200	0		700	—	Interruption de 1870 à 1876.
Eure.....	1872	12	192		2.50	300	—	Études pédagogiques.
Eure-et-Loir...	1878	12	288	0	0	1000		
Finistère.....	Août 1868	Indéterm	100	0	0	400	—	
Gard.....	Janv. 1374	6	210	0	0	500	Actes officiels.	Néant.
Garonne (Hte-).	Janv. 1875	10	160	0		Varie.	—	—
Gers.....	Janv. 1875	10-12	100-150	0	0	500	Les deux parties.	
Gironde.....	Sept. 1878	12	100	0	5	150	—	
Hérault.....	Janv. 1876	10	160-200	0	5	Varie.	—	
Ille-et-Vilaine.	1872	8	64	0	0	800	Actes officiels.	
Indre.....	Janv. 1877	12	192	2	2	»		
Indre-et-Loire.	Janv. 1867	10-12	160-270	0	0		Les deux parties.	
Isère.....	Nov. 1873	39	750	0	2	1000	—	
Jura.....	Nov. 1866	10	260	0		500	—	
Landes.....	Janv. 1867	12	192	2	3	0	Actes officiels.	Quelques notices.
Loir-et-Cher...	Néant.	Néant.	Néant.	»	»	»	»	
Loire.....								
Loire (Haute-).								
Loire-Inférre...	1 Janv. 1874	10-12	160-200	3	3	500	Les deux parties.	Plans d'études, conseils.
Loiret.....	Nov. 1867	11	372-571	0	3	800	—	Néant.
Lot.....	Oct. 1873	12	96	0	0	300	Actes officiels	—
Lot-et-Garonne.	Janv. 1866	12	200	0 [1]	»	600	Les deux parties.	[1] Il n'y a pas d'abonnement.
Lozère.....	Octob. 1865	Indéterm	60	0		Varie.		
Maine-et-Loire.	Janv. 1870	—	90	0	0	500	—	
Manche.....	Néant.	Néant.	Néant.				Néant.	
Marne.....	Juill. 1866	12	180-200	0	3	»		
Marne (Haute-).	Août 1866	12	192		2	800	Les deux parties.	
Mayenne.....	Juin 1867	Indéterm	50	0	»	200	Partie officielle.	
Meurthe-et-Mlle	1852	12	256	3	3	0	Les deux parties.	
Meuse.....	1877	12	192			500	—	
Morbihan.....	Nov. 1866	4-5	100-120	0	»	500	—	Toutes les matières.
Nièvre.....	Mai 1867	Indéterm	»	0	0	0	Actes officiels.	Néant.
Nord.....	Janv. 1872	10-12	232	»	»	1200	—	—
Oise.....	Janv. 1869	10	80	0		500	Les deux parties.	Rapports et conseils pédag.
Orne.....								
Pas-de-Calais.	Avril 1866			0		700	—	
Puy-de-Dôme..								
Pyrénées (Bses-)	1864	12	192	2.20	2 20	0	—	
Pyrénées (Htes-)	Octob. 1868	12	192	2	2		Actes officiels.	Conférences pédagogiques.
Pyrén.-Orient..	Janv. 1867	4-5	60	0	0	300	—	Néant.
Rhône.....	Mars 1866	10	150	0	0	1000	Les deux parties.	
Saône (Haute-).							Actes officiels.	
Saône-et-Loire.	1868	6-8	140	0 [1]	»	600	Les deux parties.	[1] On ne peut pas s'abonner.

DÉPARTEMENTS.	DATE DE LA FONDATION.	NOMBRE DE NUMÉROS PAR AN.	NOMBRE DE PAGES DU VOLUME PAR AN.	PRIX de l'abonnement pour les instituteurs.	PRIX de l'abonnement pour le public.	SUBVENTION ANNUELLE DU CONSEIL GÉNÉRAL.	CONTENU.	OBSERVATIONS. — Sujets ordinaires des principaux articles.
Sarthe.....	Févr. 1866	7-8	120	0	0	Varie.	Deux parties (officielle et non offic.).	.....
Savoie.....								
Savoie (Haute-)	Janv. 1868	Indét.	160	0	0	600	Actes officiels.	Quelques conseils pédagog.
Seine.....	1866	10-12	Varie.	0	5		Les deux parties.	
Seine-Infér^re. .	1867	6	100	0	0	Varie.	Actes officiels.	
Seine-et-Marne	Mai 1874	12	200	0	3	1400	Les deux parties.	Études pédagogiques.
Seine-et-Oise..	Janv. 1869	12			2 50		—	
Sèvres (Deux-).	1869	4-8	60-120	0	0	650		
Somme.	1851 et 1869	24	390			0	—	Néant.
Tarn.								
Tarn-et-Gar^nne.	1869	6	500	0	0			
Var.....	1865	4-5	Varie.	0				
Vaucluse.....	Néant.	Néant.	Néant.					Le 1er n^o paraîtra prochainement
Vendée..	1 Janv. 1865	12	130-160	2	2	300	—	
Vienne.....	1869	12	160	0	0	0	Actes officiels.	Néant.
Vienne (H^te-)..	1868	2-3	64-96	0	0	Varie.	—	—
Vosges.....	1854	12-15	300-500	0	0	700	Les deux parties.	Mémoires pédagogiques.
Yonne..	1867	12-15	130-140	0	0	Varie.	—	

nées, mais encore d'assister en quelque sorte, du fond de son cabinet, à tous les détails de leurs inspections et de proposer tout d'abord au préfet les mesures utiles que commandaient les circonstances. Ce rapport immédiat reçut le nom de *bulletin d'inspection*. M. Rouland en généralisa l'emploi par sa circulaire du 6 février 1862. Il arrêtait comme suit le cadre de ce bulletin destiné à faire connaître d'une manière succincte la situation matérielle, pédagogique et morale de la classe :

ARRONDISSEMENT d

—

CANTON d

—

COMMUNE d

—

POPULATION de la commune :

—

Nombre des Elèves INSCRITS. { garçons. filles....

Nombre des Elèves PRÉSENTS { garçons. filles....

—

Produit total de l'école.....
Secrétariat.....
Eglise.....
Produits divers....
Total.....

REVENU PERSONNEL

—

Charges de famille :

RAPPORT DE L'INSPECTEUR PRIMAIRE

sur l'école d visitée le 18

Nom du chef de l'établissement :

Etat civil : âge : ;
années de service :

1° Tous les registres sont-ils régulièrement tenus ? — Tenue générale de la classe. — Propreté. — Discipline.

2° Enseignement. — Classification des élèves. — Capacité de l'instituteur. — Résultats obtenus.

3° Moralité et tenue de l'instituteur. — Ses rapports avec les autorités et les familles. — Considération dont il jouit.

4° Etat matériel de l'école et de ses dépendances. — Indications des réparations urgentes et des mesures à prendre. — Etat de la bibliothèque et des archives de l'école. — Tenue du jardin.

Observations et conclusions.

Évidemment ce cadre est bien plutôt destiné à tracer une marche et à prévenir des oublis qu'à enfermer l'inspection dans un cercle infranchissable. L'inspecteur, les détails de statistique une fois inscrits en leur lieu, peut laisser courir sa plume pour peindre, décrire, raconter à mesure qu'il voit et qu'il entend, en se livrant a ses premières impressions, quitte à les rectifier ensuite. Qu'il ne craigne pas d'entrer dans le menu des faits ; aspect de l'école dans son ensemble et dans ses détails, ses abords, ses dépendances ; physionomie des classes, tenue et attitude des maîtres et des élèves ; occupations du moment rapprochées de l'emploi horaire du temps, organisation, divisions, groupes, leçons, devoirs, exercices, le tout comparé au programme et mis en regard du temps déjà écoulé et restant à parcourir ; les méthodes et les procédés d'enseignement en usage ; l'ordre, la discipline, les résultats de l'examen au point de vue de l'instruction et de l'éducation, du développement de toutes les facultés, etc., tout cela doit donner lieu à des appréciations consignés sur le bulletin d'inspection. Viendront ensuite le compte-rendu des visites faites dans la commune, et du résultat des entretiens qu'on aura eus avec les autorités locales, puis des propositions motivées d'éloge ou de blâme, de récompense ou d'avertissement.

Comme on l'a dit souvent, le bulletin ainsi rédigé est une véritable photographie de l'école, du maître, de la localité. Relu, modifié au besoin, il est mis sous bandes et expédié le jour même ou le lendemain ; l'inspecteur primaire quitte la commune avec le sentiment d'y avoir consciencieusement rempli sa tâche : il a étudié la situation dans tous ses détails ; il a donné des conseils et des directions que son chef de service pourra désormais sanctionner en connaissance de cause. Il a du reste singulièrement allégé son rapport trimestriel, lequel, dit M. Rouland, « dégagé des notes spéciales aux instituteurs et aux écoles, n'exigera plus que quelques heures de travail. » Toutefois, comme le rappelle le ministre, « les renseignements consi-

gnés sur le bulletin d'inspection sont d'ordre général, et il demeure entendu que l'inspecteur primaire devra adresser sans délai à l'inspecteur d'académie un rapport spécial toutes les fois qu'il se présentera des circonstances de nature à réclamer l'intervention immédiate de ce fonctionnaire. » — Ce rapport spécial rentre dans la catégorie de ceux que l'inspecteur a sans cesse à rédiger sur toutes sortes d'affaires scolaires (V. *Rapports*).

[E. Brouard.]

BURALISTE. — V. *Receveur buraliste*.

BUREAU ACADÉMIQUE ou D'ECRITURE. — Des lettres patentes de 1777 avaient établi, à Paris, un bureau composé de 72 membres, dont 24 titulaires, 54 agrégés, 24 associés, écrivains ou graveurs. On y traitait, tous les quinze jours, de la perfection des écritures, du déchiffrement des anciens manuscrits, des calculs de commerce et de finances et surtout de la vérification des écritures. Ce bureau a cessé de fonctionner, en 1790, en même temps que la corporation des maîtres écrivains, dont l'indépendance, comme l'attestent les archives, fut sans cesse menacée par les chantres, les écolâtres et par les maîtres d'école, qui redoutaient leur concurrence. [L. Maggiolo.]

BUREAU D'ADMINISTRATION DES PETITES ÉCOLES. — L'instruction primaire, comme l'instruction secondaire, a subi la loi du Parlement; l'édit de 1763 a institué des bureaux pour les petites écoles, en particulier pour les écoles de charité. Ils disposaient des ressources provenant des prébendes préceptorales et des fondations : on retrouve, dans les archives des villes, où il était possible de les établir, les pièces de comptabilité et les quittances délivrées par les receveurs des bureaux aux maîtres et aux maîtresses d'école.

Ces bureaux étaient créés à l'instar de ceux que le même édit instituait « pour desservir et gouverner les collèges particuliers. » Ceux-ci étaient composés de l'évêque, du lieutenant-général et présidial, du procureur du roi, du maire, des officiers municipaux et de deux notables choisis par les membres de droit parmi les pères de famille âgés de 30 ans et domiciliés depuis trois ans dans la ville. [L. Maggiolo.]

BUREAU NATIONAL D'ÉDUCATION (de Washington). — V. *États-Unis*.

BUREAUX DE BIENFAISANCE. — Les *bureaux de bienfaisance* sont des établissements communaux préposés au service des secours à domicile aux familles indigentes.

Créés par la loi du 7 frimaire an V, ils sont habiles à recevoir tous les dons et legs qui leur sont faits ou qui sont faits directement aux pauvres dont ils sont les représentants légaux.

Les bureaux de bienfaisance ne donnent ordinairement que des secours en nature et en argent. Ils ne doivent cependant pas s'arrêter devant cette limite du secours matériel et, lorsque leur situation financière le leur permet, ils doivent agrandir leur mission, se placer à un point de vue plus élevé et étendre leur action de l'assistance morale et préventive. L'éducation primaire, l'instruction morale et religieuse de l'enfance, l'éducation professionnelle, l'apprentissage agricole et industriel, la tutelle et le patronage des enfants s'imposent à leur bienfaisante activité comme premier devoir, et, il faut le dire, comme œuvre pratique susceptible de donner des résultats sérieux et encourageants (*Rapport de l'inspection générale des établissements de bienfaisance* présenté à la suite de l'enquête sur les bureaux de bienfaisance. Imp. nat., décembre 1874.)

Aussi, bien que les dépenses relatives à l'instruction primaire soient en principe des charges essentiellement communales et que par conséquent le payement de la rétribution scolaire soit à la charge de la commune, l'administration ne soulève aucune difficulté lorsqu'un bureau de bienfaisance qui possède des ressources suffisantes prend cette dépense à sa charge. Elle considère que l'établissement charitable répond pleinement au but de son institution en facilitant l'instruction des enfants pauvres. Les bureaux de bienfaisance sont même autorisés par le gouvernement à accepter les dons et legs qui leur sont faits dans un intérêt scolaire. [L. Armagnac.]

BUREAU DE PLACEMENT DES INSTITUTRICES. — Ce bureau a été établi à Paris par l'administration municipale en 1871. Il a pour but non pas de pourvoir au recrutement des écoles publiques, mais de servir d'intermédiaire aux institutions et aux institutrices libres. Il est confié actuellement à Mme Lenormand (rue de Sèvres, 4).

BUREAU D'INDICATION DES PROFESSEURS. — Ce bureau, institué par un arrêté du 15 ventôse an II, n'a pas fonctionné d'une manière régulière; la gravité des circonstances, la crise que subissaient les écoles avaient réduit de beaucoup le nombre des maîtres. En l'an XII, le 25 pluviôse, un arrêté du préfet de la Seine, concernant les conditions à remplir pour être admis à professer dans les écoles publiques ou privées, rétablit la charge de directeur du bureau d'indications. Il prescrivaient l'ouverture de deux registres d'inscriptions; le premier pour les chefs d'écoles secondaires, primaires et particulières; le second pour les professeurs, maîtres ou maîtresses attachés auxdites écoles. [L. Maggiolo.]

BUREAUX DES INSPECTEURS D'ACADÉMIE. — Le local de ces bureaux, leur mobilier, ainsi que les frais de bureau sont à la charge du département, la dépense est obligatoire. (L. 14 juin 1854, art. 10). Un cabinet pour l'inspecteur ainsi qu'une pièce pour son commis et pour les archives doivent être réservés à la préfecture (circ. 11 juillet 1854). Le minimum des frais de bureau est fixé à 500 francs.

Dans le cas où les proportions restreintes de l'hôtel de la préfecture ne permettraient pas d'y donner des bureaux à l'inspecteur d'académie, le préfet peut louer provisoirement un local convenable et voisin de la préfecture, en attendant qu'il soit possible de l'agrandir soit par voie d'acquisition, soit par voie de construction nouvelle, à l'aide d'un crédit sur les centimes facultatifs.

Ces prescriptions ont fait l'objet de la circulaire du ministre de l'intérieur en date du 18 juillet de la même année. [E. de Resbecq.]

BUREAUX DES RECTEURS. — Le local de l'académie et les bureaux du recteur sont fournis par la ville chef-lieu (L. 14 juin 1854, art. 10). [L. Armagnac.]

BUREAUX SCOLAIRES ou BUREAUX DES ÉCOLES. — V. *Comités*.

BUREAU TYPOGRAPHIQUE. — Sous ce nom, Rollin décrit un appareil pour apprendre à lire, dont il attribue l'invention à un M. du Mas (V. *Dumas* Louis), et qui, sous différentes formes, est encore aujourd'hui en usage dans nos salles d'asile et dans les classes élémentaires de quelques écoles. Au moyen du bureau typographique l'enfant compose des mots, « comme fait un imprimeur en tirant des cassetins les différentes lettres ». Rollin ajoute : « Rien n'est plus fatigant ni plus ennuyeux dans l'enfance que la contention de l'esprit et le repos du corps. Ici l'enfant n'a point l'esprit fatigué; il ne cherche point avec peine dans sa mémoire ; il n'est point contraint à un repos qui l'attriste, en le tenant toujours collé à l'endroit où on le fait lire. Les yeux, les mains, les pieds, tout le corps est en action. L'enfant cherche ses lettres, il les tire, il les arrange, il les renverse, il les sépare, et les remet dans leurs loges. Ce mouvement est fort de son goût, et convient extrêmement au caractère vif

et remuant de cet âge. » (*Traité des études*, I, I, § 2. De la lecture et de l'écriture.)

BURNIER (Louis), pasteur protestant, né à Lutry, près de Lausanne (Suisse), le 27 janvier 1795, mort à Vevey, le 14 janvier 1873. Il a publié un assez grand nombre d'ouvrage de théologie, et quelques écrits pédagogiques, dont les plus importants sont : *De l'instruction publique dans ses rapports avec nos nouvelles institutions politiques*, Lausanne, 1832; *Cours élémentaire de pédagogie*, 1865, résumé des leçons données par l'auteur à l'école supérieure des filles de Morges; et l'*Histoire littéraire de l'éducation en France*, 2 vol. in-8°, Paris, 1874. Ce dernier livre est le plus intéressant des ouvrages de Burnier; l'écrivain y passe en revue, par ordre chronologique, tous les auteurs qui se sont occupés de l'éducation des filles, et expose en même temps, sous une forme aimable et familière, ses propres idées sur ce sujet. De sérieuses recherches historiques et d'abondants extraits des ouvrages analysés, dont plusieurs sont de véritables raretés bibliographiques, donnent à ce livre une valeur réelle. Le point de vue de l'auteur est, comme on pouvait s'y attendre, celui de l'orthodoxie calviniste; il s'attache surtout à réfuter ce qu'il appelle les erreurs de pédagogues tels que Fénelon, Locke, Rousseau ou Pestalozzi. Mais sa critique est toujours bienveillante, et les opinions mêmes des théoriciens qu'il combat sont exposées avec beaucoup de fidélité et de largeur; aussi l'*Histoire littéraire de l'éducation* peut-elle être consultée avec fruit par toutes les classes de lecteurs.

BUS (César de). — Né à Cavaillon, en 1544, mort à Avignon, en 1607. Il menait dans les camps une vie dissipée, lorsque la lecture des saints livres le convertit. A l'âge de 30 ans, il entra dans les ordres sacrés et se dévoua à instruire les enfants et à catéchiser le peuple. Il fonda la congrégation de la Doctrine * chrétienne, dont le but est l'instruction religieuse et gratuite des enfants et des pauvres habitants des campagnes. Approuvé par Clément VIII, en 1599, cet institut comptait, en France, trois provinces : celle d'Avignon, qui renfermait 7 maisons et 10 colléges; celle de Paris, 4 maisons et 3 colléges; celle de Toulouse, 4 maisons et 13 colléges. — Les exemples de César de Bus et ses instructions familières sur les quatre parties du catéchisme romain exercèrent une influence salutaire sur l'éducation religieuse.

En 1590, il institua aussi une congrégation de filles ou veuves pour élever les jeunes filles, à l'imitation des religieuses fondées en Italie, en 1537, par sainte Angèle de Brescia. — C'est lui qui inspira à Madeleine Thuillier, dame de Sainte-Beuve, la pensée d'établir à Paris, en 1601, le premier monastère de dames ursulines, dont le pape Paul V approuva les constitutions. [L. Maggiolo.]

BUSBY (Richard). — Célèbre pédagogue anglais, né de parents pauvres, à Lutton (comté de Lincoln), en 1606, mort en 1695. Après de brillantes études, il fut, en 1640, chargé de la direction de l'école de Westminster. Il occupa ce poste pendant 55 ans, et forma un nombre considérable d'élèves distingués, qui lui firent une réputation européenne Deux anecdotes suffisent à résumer ce que son système d'éducation a pour nous d'intéressant.

Un jour Charles II, qui avait pour lui les plus vives sympathies, vint visiter son école; Busby conduisit son royal visiteur dons les classes, mais en le précédant toujours le chapeau sur la tête, tandis que le roi tenait le sien sous le bras. La visite finie, comme Charles II allait se retirer, Busby lui dit avec humilité : « Sire, j'espère que Votre Majesté me pardonnera mon manque de respect; mais, véritablement, si mes élèves allaient s'imaginer qu'il y a un homme au-dessus de moi dans le royaume, je n'en saurais plus venir à bout. » — Une autre fois on lui reprochait l'excessive rigueur de la discipline qu'il avait établie et l'usage constant qu'il faisait de la canne et du fouet; il répondit en prenant la liste de ses anciens élèves et en montrant que quatorze des évêques alors en exercice avaient été instruits par lui : « S'ils sont devenus ce qu'ils sont, ajoutait-il, c'est grâce aux verges. »

BUTET (P.-R.-F.), plus connu sous le nom de **BUTET DE LA SARTHE.** — Grammairien français, né à Tuffé en 1769, mort à Paris en 1825. Parmi les écrits de Butet et les vives discussions qu'ils soulevèrent, en particulier à l'Institut, nous n'avons à relever ici qu'un point important. Dans son *Cours théorique d'instruction élémentaire*, Butet s'est prononcé l'un des premiers et par d'excellentes raisons pour l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture. Il veut même « que l'enseignement de l'écriture *précède* celui de la lecture ». En effet, dit-il, « on a parlé avant d'écrire, et on a écrit avant de lire, car on ne lit que ce qui a été écrit et l'on n'écrit que ce qui a été préalablement dit. Or l'ordre suivi dans les écoles est absolument opposé à la marche de l'instruction primitive : on n'y enseigne à écrire qu'après avoir enseigné à lire et l'on n'y enseigne à parler qu'après avoir enseigné à lire et à écrire. » Il fait ensuite une très judicieuse critique de la méthode de lecture par l'épellation et montre que s'il est nécessaire d'exercer les enfants à reconnaître les *signes* aussi bien qu'à distinguer les *sons*, il est absurde d'étourdir leurs oreilles d'une multitude de sons avant de les affecter de celui qu'ils doivent produire à l'inspection des caractères qui frappent leurs yeux. « Ainsi, ajoute-t-il, pour arriver à l'énonciation du son *tré*, finale du mot *ils entraient*, l'épellation leur fait dire :

Té + ère + a + i + é + enne + té = *tré*

Il faut avouer que cela présente une équation assez bizarre. » Le *Cours pratique*, adopté par la Société d'instruction élémentaire, et qui était destiné, d'après le titre, « à l'usage de toutes les écoles primaires françaises et spécialement des classes élémentaires de l'école *polymathique* » (fondée par Butet à Paris, rue de Clichy), est conçu d'après les principes du cours théorique et contient plusieurs parties qui sont encore aujourd'hui dignes d'étude.

C

CABARETS et CAFÉS. — On ne verra jamais les instituteurs dans les cabarets, dans les cafés, dans aucun lieu, dans aucune société qui ne conviendrait point à la gravité et à la dignité de leurs fonctions. (Rég. mod. 17 août 1851, art. 3.)

Ces prescriptions sont inscrites dans chacun des règlements départementaux; les instituteurs s'exposeraient, en les oubliant, à des peines disciplinaires.

De tout temps, cette règle a existé; de nombreux synodes interdisaient aux maîtres d'écoles la danse et la fréquentation des cabarets, sous peine d'interdiction de leur charge. Le synode tenu à Boulogne-sur-Mer, en 1744, s'exprimait ainsi : « Il est

défendu aux maîtres d'école, sous peine de révocation, de boire ou de manger dans les cabarets de leur résidence, à plus forte raison de tenir eux-mêmes cabarets, de vendre de l'eau-de-vie ou autres liqueurs, de fréquenter de mauvaises compagnies, d'aller aux veilles ou séries, aux danses et autres divertissements publics, de faire aucun trafic messéant à leur état. »

Des conseils et des prescriptions analogues se retrouvent dans les règlements scolaires de presque tous les pays. [E. de Resbecq.]

CACOGRAPHIE. — On désigne et on a souvent employé dans l'enseignement primaire sous le nom de *cacographie* une méthode consistant à enseigner la grammaire et l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement et qu'on charge l'élève de corriger. On cite quelques exemples très anciens de cacographie, Larousse en mentionne une de 1752 et Littré une autre de Joubert en 1579, mais c'est seulement depuis le commencement de notre siècle que l'usage de ces exercices s'est généralisé.

Le procès de la cacographie n'est plus à faire; ses rares partisans ne la défendent plus même que comme un « mal nécessaire », et l'usage s'en détourne décidément à tous les degrés et dans tous les systèmes pédagogiques. L'expérience a également condamné sans appel les deux modes d'exercices cacographiques qui ont été autrefois employés, l'un qui pouvait s'appeler la cacographie à outrance et jusqu'à l'absurde, l'autre qui se nommait la cacographie méthodique et qui était au moins graduée de façon à ne présenter qu'un genre particulier de fautes dans chaque exercice. Estropier les mots, semer au hasard dans un texte quelconque ce que les imprimeurs appellent des « coquilles », ou bien habituer les enfants à voir toujours écrits au rebours de ce qu'ils devraient être les mots qui présentent une difficulté de forme, de flexion, d'accord ou de régime, c'est compliquer à plaisir la tâche de l'instituteur et celle de l'élève.

Cependant, aujourd'hui que les exercices cacographiques, cacologiques, cacophoniques et autres de même goût ne sont plus à redouter, il est peut-être à propos de remarquer qu'au fond de cette malencontreuse invention il y avait sinon l'idée, du moins le sentiment très juste d'un des besoins les plus réels de l'enseignement primaire. On voulait rompre avec la monotonie de l'exercice grammatical sous la forme de copies de verbe, de dictées et d'analyses sans fin et sans variété. On sentait qu'il faut retourner de vingt manières différentes la phrase à écrire, la règle à appliquer, la difficulté orthographique à résoudre, si l'on veut être sûr que l'enfant y fasse attention et en soit vraiment maître. Et l'on avait raison de penser qu'une des formes les plus propres à mettre un peu de mouvement et d'imprévu dans l'étude de la grammaire est celle qui fait passer l'enfant du rôle d'élève à celui de maître : les Américains en font encore aujourd'hui un heureux usage dans leurs exercices de *criticisme*, où les élèves changeant de cahiers se corrigent les uns les autres, pratique excellente, pourvu qu'elle soit bien dirigée.

Nos modernes livres scolaires sont inspirés de cette même tendance à rajeunir et à diversifier l'exercice orthographique; on peut même dire qu'ils doivent quelque chose à la cacographie. Seulement ils en ont supprimé les inconvénients en substituant au mot mal écrit le mot non écrit, ou le mot écrit à demi, ou encore le mot écrit comme dans le dictionnaire avec la forme primitive et entre parenthèses. Au lieu d'écrire par exemple : « si tu lui *désobéit*, ta mère te *puniras*, » comme le ferait la cacographie, on écrit : si tu « lui *désobé*..., ta mère te [*punir*, au futur de l'indicatif].» De la sorte on garde tout le piquant de l'exercice cacographique, sans faire violence à l'œil de l'enfant.

CADEAUX. — Il est interdit aux directrices, sous-directrices et femmes de service des salles d'asile d'accepter des parents aucune espèce de cadeaux. (Déc. 22 mars 1855. art. 24.)

En ce qui concerne les instituteurs et institutrices, aucune disposition réglementaire n'a pris soin de leur interdire de recevoir des cadeaux de leurs élèves ou des parents de ceux-ci. Il n'était, d'ailleurs, pas besoin pour cela d'une prescription formelle. Le sentiment de la dignité et des convenances suffit pour inspirer aux maîtres la plus grande réserve à cet égard. Nous croyons donc inutile d'insister. [L. Armagnac.]

— L'usage des cadeaux au maître ou à la maîtresse d'école avait autrefois sa raison d'être dans l'habitude des paiements en nature. Souvent les cadeaux ou les quêtes d'œufs, de blé, de légumes étaient une partie importante du traitement. Aujourd'hui le traitement s'est élevé et s'est régularisé presque partout, et les cadeaux disparaissent avec les abus auxquels ils donnaient lieu.

Dans plusieurs pays où l'ancien usage tend à persister, surtout à la campagne, les règlements sont très stricts et font de l'acceptation de cadeaux un cas de suspension ou de révocation.

En Prusse, plusieurs règlements provinciaux (notamment la circulaire du gouvernement de la Prusse rhénane, 6 fév. 1867) défendent aux instituteurs d'accepter de leurs élèves aucun cadeau à l'occasion soit du jour de l'an, soit de leur anniversaire.

Dans quelques parties des Etats-Unis (par exemple à Cleveland, règlement du 1877), la même interdiction est faite aux instituteurs, avec cette réserve : sauf le cas d'autorisation par une décision spéciale du *School Board*.

CADETS (écoles de). — Nous n'aurions pas à parler de cette institution qui existe dans plusieurs pays, mais qui appartient à l'éducation spéciale des jeunes gens de famille noble, si la Suisse n'avait relevé ce mot pour l'appliquer à une institution tout à fait populaire.

Les enfants des classes moyennes et supérieures des collèges et des écoles industrielles correspondant à notre enseignement primaire supérieur sont enrôlés sous le nom de cadets pour faire des exercices gymnastiques et militaires. Ils ont un petit uniforme imitant celui des soldats, des tambours, des fusils et des sabres à leur taille, et toute une petite organisation à l'image de celle de l'armée. Quelques sous-officiers et quelques officiers leur servent d'instructeurs. A certaines époques, ils passent des revues, font des excursions de plusieurs jours, le sac au dos, font quelquefois la petite guerre et vont prendre d'assaut quelque vieux château où les attendent un joyeux accueil et une ample collation. Cette institution, qui a passé par des alternatives de faveur et de discrédit, est une de celles qui caractérisent le mieux l'esprit de l'éducation populaire en Suisse.

CADRAN SOLAIRE. — Cet instrument, véritable horloge naturelle, est peu employé aujourd'hui dans l'usage commun. Cependant on s'est efforcé dans ces dernières années, en Belgique notamment, d'apprendre aux élèves d'école normale le principe de la construction des cadrans solaires. Un professeur de mathématiques, M. Stroesser, est arrivé à rendre cette construction simple et très peu coûteuse.

On ne saurait qu'approuver chez nous des tentatives semblables, non seulement à cause de l'utilité du cadran solaire, mais surtout parce que cette construction faite par les maîtres et par les élèves serait un excellent exercice de révision pratique de plusieurs parties des études cosmographiques, actuellement trop négligées. Le *Manuel général*

donnait en 1855 (6 octobre, n° 40) toutes les indications nécessaires pour ce travail dans un article substantiel et très clair de M. l'inspecteur H. Bos, *Art de construire les cadrans solaires.*

CAFÉS. — V. *Cabarets.*

CAHIERS. — Le cahier (étymologie douteuse: du bas latin *quaternarium*, signifiant ici, originairement, un assemblage de quatre feuilles, d'après le dictionnaire de M. Littré; suivant d'autres, d'un mot bas latin dérivé de *codex*, petit volume) est un recueil d'un certain nombre de feuilles de papier assemblées et cousues, dont les élèves se servent pour écrire les devoirs journaliers qui leur sont donnés par le maître.

Les plus volumineux de ces cahiers sont ordinairement cartonnés; d'autres se vendent revêtus d'une couverture portant, avec l'indication du département, de la commune, de l'école, du nom de l'élève, une vignette qui représente un trait d'histoire, une vue géographique, un spécimen d'histoire naturelle, avec des légendes explicatives, etc., etc.

Depuis plusieurs années, les éditeurs ont imaginé toute sorte de procédés plus ingénieux les uns que les autres pour utiliser ainsi les pages de la couverture. Les uns ont créé des séries de cahiers ornés du portrait et de la biographie de nos grands hommes; d'autres y ont substitué des fables illustrées; d'autres, des tableaux historiques, suivis de dates et de questionnaires. Une des meilleures collections nous paraît être celle qui offre, pour chaque département, une série de cahiers dont les couvertures contiennent, d'un côté, une gravure avec une notice appropriée, et de l'autre un plan de ville, une carte du département, les monuments les plus importants, les principales curiosités, les sites les plus remarquables de la France, etc. Il n'y a point de petit moyen d'enseignement, et ces leçons de choses, qui viennent ainsi se placer, en quelque sorte, d'elles-mêmes sous les yeux de l'enfant, toutes les fois qu'il se sert de son cahier, peuvent apporter un utile appoint aux leçons du maître.

Quant au cahier lui-même, il importe qu'il soit formé de papier de bonne qualité et suffisamment épais. Certains cahiers défectueux que, sous prétexte de je ne sais quelle fausse économie, on a introduits dans les écoles, offrent le grave inconvénient de gâter la main des élèves, en les forçant à se servir de plumes trop fines, qui les conduisent infailliblement aux pattes de mouches.

On peut avoir, dans une école, autant de cahiers, ou à peu près, qu'il y a de matières d'enseignement, ou, au contraire, faire écrire tous les devoirs sur un cahier unique, en suivant, au jour le jour, l'ordre dans lequel ils sont donnés.

Qu'il nous soit permis de reproduire ici ce que nous disions, il y a dix ans, pour faire valoir les avantages du cahier unique, récemment introduit alors dans toutes les écoles du département de l'Yonne, par un honorable inspecteur d'académie, M. Leras, et que nous trouvions dans tous les envois d'une exposition départementale.

« Dans un grand nombre d'écoles, pour ne pas dire dans toutes, les instituteurs et institutrices ont l'habitude de mettre entre les mains de leurs élèves autant de cahiers que l'on compte d'exercices différents dans l'enseignement; et d'abord, c'est le cahier de brouillon, puis le cahier d'écriture, le cahier de dictées au net, le cahier de problèmes, le cahier d'analyse, etc., etc. Cette multiplicité de cahiers rend la tâche de l'instituteur difficile, est une perte de temps considérable pour l'élève, et ne peut jamais donner la mesure de ses progrès et surtout de son travail journalier.

« Le cahier unique remédie à tous ces inconvénients.

« Le journal de classe qui aujourd'hui est adopté dans toutes les écoles du département de l'Yonne, indique, jour par jour, heure par heure, la nature des leçons et des exercices; dans le cahier unique, la date et l'heure où le devoir a été fait, de quelque nature qu'il soit, se trouvent exactement indiquées, de telle sorte que le cahier de l'élève est comme le contrôle du journal de classe. Pages d'écriture, dictées, analyses, résumés de lecture, cartes de géographie, problèmes d'arithmétique avec les calculs et la solution, tout se trouve à la suite et à sa place dans ce cahier. L'élève est forcé, par cela même qu'il n'en a qu'un, à le tenir proprement, à écrire aussi bien que possible tous les devoirs. Aussi remarque-t-on que, par ce moyen, il parvient à acquérir vite une écriture courante, lisible et bien formée, et qu'il s'habitue à procéder en tout avec ponctualité, avec ordre, avec méthode, sans qu'il s'agisse, bien entendu, de supprimer la trace des essais, des tâtonnements, des efforts pour faire bien et pour faire mieux. Il y a des ratures sur les cahiers uniques, mais il y a toutes celles qu'il faut et pas d'autres; rien n'empêche l'élève de corriger, mais il est mis dans l'impuissance de gâter, de dissiper et de perdre. » (*Les Expositions scolaires départementales* de 1868, par MM. Defodon et Ferté : exposition de l'Yonne.)

Ajoutons que le cahier unique rend très facile l'examen du travail de chaque élève et de toute une classe par l'inspecteur et les autres autorités scolaires; qu'il peut, plus commodément que les cahiers multiples, donner lieu à d'utiles comparaisons; qu'il est une garantie de la sincérité du travail des enfants. Pour toutes ces raisons, nous donnerions la préférence au cahier unique, surtout pour le cours moyen des écoles, réservant tout au plus le cahier spécial pour les premiers essais des débutants, pour quelques genres d'exercices particuliers, comme l'écriture calligraphique, et aussi pour quelques matières facultatives que peut aborder le cours supérieur et dont les élèves ont besoin de pouvoir saisir l'ensemble et la suite logique.

Inutile de dire sans doute que tout bon cahier d'école doit porter à la fois la marque du travail personnel de l'élève et la marque des observations et des corrections du maître. Inutile de dire aussi que les meilleures écoles ne sont pas toujours, comme on le croit, celles où l'on use le plus de cahiers, mais celles, au contraire, où le maître sait faire marcher de front, dans une juste mesure, les exercices oraux et les exercices écrits. Ce sont là de fort graves questions de méthode, mais qui dépassent les limites de cet article, et qui sont traitées ailleurs (V. *Devoirs.*) [C. Defodon.]

CAHIERS DE 1789. — Les *cahiers* dans lesquels se trouvaient résumés, à la veille de la convocation des Etats généraux en 1789, les « demandes, plaintes et doléances » des électeurs des trois ordres, sont une des collections les plus importantes à consulter pour l'étude de l'instruction primaire à la fin du dix-huitième siècle. Ce dépouillement à un point de vue spécial n'a pas encore été fait en entier : il offre des difficultés d'autant plus considérables que les documents ne sont presque jamais classés par ordre de matières et qu'il faut à peu près tout parcourir la plume à la main pour récolter une très maigre moisson. Plusieurs parties très intéressantes de ce vaste travail ont été analysées et publiées, elles suffisent pour donner une idée de la situation scolaire dans provinces, mais non pour permettre d'asseoir un jugement général.

Il est essentiel de lire par exemple les extraits et résumés qu'a donnés le *Manuel général* [1868, p. 1172 (Normandie; — 1876, p. 161 (Normandie); — 1875, p. 109 (Poitou); 1878, p. 109 (Seine-et-Oise)].

En général, ce sont les cahiers du clergé et ceux du tiers qui contiennent le plus grand nombre de vœux relatifs à l'instruction populaire. Un grand

nombre de paroisses, les unes rurales, les autres urbaines, se rencontrent dans l'expression d'un désir qui semble avoir été assez général, celui de voir l'instruction populaire se développer sans perdre le caractère tout à fait élémentaire et pratique. Beaucoup demandent en des termes souvent presque identiques « qu'il soit formé un plan d'instruction et d'éducation publique qui comprenne tout ce qu'il est intéressant que sache un être destiné à devenir bon chrétien, bon citoyen, bon fils, bon père et homme utile aux autres et à lui-même; que l'on y comprenne ce qui peut éclairer le peuple des campagnes sur des erreurs et des préjugés souvent funestes. » Beaucoup aussi émettent dès cette époque le vœu qui reviendra sans cesse dans les années suivantes « qu'on rédige et qu'on mette au nombre des livres classiques ceux qui contiendront des principes élémentaires de la morale et de la Constitution fondamentale du royaume; qu'ils soient lus dans toutes les écoles et paroisses des campagnes. »

Dans une foule de cahiers on se préoccupe même des moyens pratiques d'arriver à cette diffusion de l'instruction populaire : on demande que les instituteurs soient « mieux payés et mieux choisis », qu'ils soient soumis à des examens, à un stage, à différentes garanties de savoir, de moralité, d'expérience. Le clergé prend dans plusieurs provinces l'initiative d'un vœu pour « que chaque paroisse soit tenue de fonder deux écoles gratuites, l'une pour l'éducation des jeunes garçons, l'autre pour celles des jeunes filles. » Mais nous ne voulons pas ici entreprendre une analyse que nous ne pourrions qu'ébaucher et qui ne serait qu'une répétition de notre article général sur l'histoire de l'instruction primaire en France. — V. *France*.

CAHIERS D'UNE ELÈVE DE SAINT-DENIS. — Sous ce titre, deux anciennes élèves de la maison de la Légion d'honneur et un ancien professeur de l'Université, M. L. Baude, ont publié en 1850 un cours complet et gradué d'éducation spécialement destiné aux filles (éditeur Lechevalier, aujourd'hui Hetzel).

Ce recueil se compose de six années d'études, deux volumes par année, plus deux cahiers préliminaires et un complémentaire. Tout y est traité par gradation : grammaire, arithmétique, histoire, géographie, littérature, religion, beaux-arts, et de plus quelques branches spéciales qui appartiennent au programme de l'établissement de Saint-Denis, comme l'étude du blason. Dans chaque volume il y a un texte d'enseignement proprement dit, ou leçon par questions et réponses, puis des développements généralement en fort bon style, un choix de lectures à faire, des exercices de révision, un dictionnaire étymologique, etc. C'est une collection précieuse surtout pour l'éducation domestique.

CAISSE DES DÉPOTS ET CONSIGNATIONS. — La caisse des dépôts et consignations, dont le siége est à Paris, forme une direction générale du ministère des finances. Elle reçoit, sous la garantie de l'Etat, les consignations et les dépôts obligatoires ou volontaires ; elle administre aussi les fonds appartenant à certains services publics. Dans les départements, les trésoriers-payeurs généraux sont les représentants de la caisse.

Les directeurs des écoles normales sont tenus d'y verser les sommes qui ne sont pas jugées nécessaires aux besoins du service courant, lorsqu'à la suite d'une vérification mensuelle, trimestrielle ou extraordinaire de la comptabilité, l'ordonnateur des dépenses (V. ce mot), l'inspecteur d'académie et le délégué du préfet, le recteur ou un inspecteur général ont constaté que les fonds de la caisse étaient trop considérables. Ces dépôts, dont il est donné récépissé au directeur, produisent intérêt ; ils peuvent être retirés selon les besoins de l'école. Les ordres de dépôt et les demandes de retrait émanent du président de la commission de surveillance (décr. 26 déc. 1855, art. 60).

[E. de Resbecq.]

CAISSE D'ÉPARGNE, CAISSE D'ÉCOLE, etc. — V. *Caisses d'épargne scolaires, Caisses des écoles*, etc.

CAISSE DE RETRAITE. — V. *Retraite* (*Pensions de*).

CAISSE DE SECOURS MUTUELS. — V. *Secours mutuels* et *Sociétés*.

CAISSE POUR LA CONSTRUCTION DES MAISONS D'ÉCOLE. — Cette caisse, organisée par la loi du 1er juin 1878, a été conçue par M. Waddington, ministre de l'instruction publique, qui avait présenté, en mars 1877, le projet de loi repris par M. Bardoux.

Il résulte de l'exposé des motifs que, pour arriver à une organisation matérielle satisfaisante de notre service scolaire, il y aurait eu, à la fin de 1877 « à construire, tant dans les chefs-lieux de communes que dans les hameaux, 17,320 maisons d'école ; à acquérir ou à approprier 3,239 maisons d'école ; à agrandir 5,458 maisons d'école ; à réparer 7,381 maisons d'école ». Il aurait fallu enfin acquérir 19,857 mobiliers scolaires.

C'est afin de remédier le plus promptement possible à cet état de choses qu'a été fondée la caisse des maisons d'école. Elle donne au ministre les moyens d'améliorer la situation matérielle de l'instruction primaire, soit par des subventions directes accordées à titre de dons gratuits, soit par des avances faites aux communes et ultérieurement remboursables par elles, à des conditions avantageuses.

Voici quelle est l'économie de cette loi qui a emprunté son système financier à celle de 1868 sur l'achèvement des chemins vicinaux.

TITRE I. *Ressources affectées à la construction des bâtiments scolaires.* — Une somme de 60 millions de francs, payable en cinq annuités à partir de 1878, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, pour être répartie, à titre de subvention, entre les communes en vue de l'amélioration ou de la construction de leurs bâtiments scolaires et de l'acquisition des mobiliers scolaires.

Une autre somme de 60 millions de francs, également payable en cinq annuités à partir de la même époque, est mise, à titre d'avance, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter pour le même objet (art. 1er).

Les subventions sont indépendantes de celles qui peuvent aussi être accordées aux communes par le Conseil général sur les fonds du département.

La quotité de ces dernières doit être fixée au moment où le Conseil général est appelé à donner son avis sur les demandes de secours présentées par les communes (art. 2).

Les communes qui auront préalablement consenti les sacrifices que comporte leur situation financière, et qui ne seront pas en mesure de couvrir la totalité de la dépense, seront seules admises à recourir à la subvention de l'Etat. Elles devront adresser leurs demandes au préfet, qui les instruira conformément aux lois et règlements existants et les transmettra ensuite au ministre de l'instruction publique, en y joignant les plans et devis des constructions projetées (art. 3).

Lorsque ces plans et devis ont été approuvés par le ministre de l'instruction publique, un arrêté ministériel détermine la quotité et les époques d'exigibilité de la subvention, en tenant compte, pour ces évaluations, de la situation financière de la commune et de l'étendue des sacrifices qu'elle aura consentis.

Les subventions allouées aux communes ne leur

sont définitivement acquises que sous les conditions ci-après :

1° Production d'un certificat, dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique, et qui devra lui être également transmis, établissant que la commune a déjà fait emploi de ses propres ressources pour les bâtiments scolaires, et que les travaux exécutés sont conformes aux plans et devis approuvés comme il vient d'être dit ;

2° Mise à exécution des travaux dans un laps de temps qui ne pourra excéder deux ans.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli les conditions ci-dessus, la subvention sera considérée comme non avenue.

Dans le cas où le projet serait ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique devra statuer à nouveau (art. 5).

Toutes les communes, admises ou non à profiter de la subvention de l'Etat et du département, peuvent être appelées à participer à l'avance de 60 millions indiquée au deuxième paragraphe de l'article 1er.

Les plans et devis des constructions projetées doivent, dans les deux cas, être soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Lorsque ces demandes auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret ou un arrêté préfectoral, suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

TITRE II. *Caisse pour la construction des écoles.* — Cette caisse spéciale, créée sur la garantie de l'Etat, est administrée par la caisse des dépôts et consignations.

La caisse pour la construction des écoles pourvoira au paiement des subventions et avances ci-dessus stipulées, soit avec des fonds qui seront mis à sa disposition par le Trésor, moyennant un intérêt de 3 p. 100 réglé annuellement, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 11 juillet 1868 sur les chemins vicinaux (art. 8).

Les subventions payées aux communes par la caisse pour la construction des écoles lui seront remboursées, en capital et intérêts, au moyen de quinze annuités, de 5 millions de francs chacune, à inscrire au budget du ministère de l'instruction publique à partir de l'exercice 1878.

Cette dotation sera ordonnée au profit de la caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor, tant de ses déponses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses divers frais de gestion (art. 9).

Les avances aux communes seront faites pour trente et un ans au plus. Elles seront remboursées à la caisse pour la construction des écoles au moyen du versement semestriel d'une somme de 2 fr. 50 par chaque 100 francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante-deux semestres, libérera la commune en intérêt et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à 3 p. 100 l'an (art. 10).

Il sera passé, entre la caisse pour la construction des écoles et les communes dûment autorisées à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances (art. 11).

Les fonds prêtés à la caisse spéciale par le Trésor ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 8, seront remboursés aux ayants droit, savoir :

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la caisse par l'article 9, et dans un délai de quinze ans au plus tard ;

En ce qui concerne les fonds employés en avances, au moyen des remboursements en capital opérés par les communes et dans les conditions de temps de ces remboursements, conformément à l'article 10 (art. 12).

Chaque année, les ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances, rendront compte au Président de la République de la distribution de ces avances, de la marche des travaux et des opérations de la caisse pour la construction des écoles, par un rapport qui sera distribué au Sénat et à la Chambre des députés.

Comme on le voit, le fonctionnement de cette caisse n'impose à l'Etat aucun sacrifice nouveau ; il suffira d'inscrire, suivant les prévisions antérieures, pendant quinze années, au budget de l'instruction publique, le crédit de 5 millions pour les maisons d'école, et c'est par une sorte d'escompte de ces quinze annuités, que la caisse fournira, en cinq ans, aux communes, les 60 millions qui leur sont promis à titre de subvention.

TITRE III. La loi est complétée par l'obligation pour les communes de construire des maisons d'école. Cette mesure n'eût pu être prise précédemment. Les lois de 1833, de 1850 et de 1867 prescrivaient bien à chaque commune de fonder une école, de fournir un local et d'assurer un traitement à l'instituteur ; mais en présence de l'exiguïté des budgets communaux, l'interprétation de ces lois n'osa pas les appliquer à la construction même de nouvelles écoles.

Lorsque la création d'une école dans une commune aura été décidée par l'autorité compétente, conformément aux prescriptions des lois des 15 mars 1850 et 10 avril 1867, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constitueront pour la commune une dépense obligatoire.

La même prescription est applicable aux bâtiments scolaires destinés à deux ou plusieurs communes réunies.

Pour ce dernier cas, le mode de fixation de la part contributive de chaque commune dans la dépense sera déterminé par un règlement spécial (art. 14).

A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus, il est pourvu d'office, par un arrêté préfectoral et après avis conforme du Conseil général, au paiement des frais dont il s'agit, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la caisse spéciale.

Lorsque cet emprunt aura été jugé nécessaire par le préfet et par le Conseil général, le maire, ou, sur son refus, un délégué spécial nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à ladite caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

Il sera alors pourvu au remboursement de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale établie par un décret (art. 15).

Un exemple nous paraît nécessaire pour bien faire comprendre l'application de la nouvelle loi et en montrer les précieux avantages. Une commune a besoin de 24,000 francs pour construire une maison d'école. Nous ne pouvons préciser le chiffre

du secours qu'elle peut solliciter; le chiffre dépend de la situation financière. Supposons néanmoins qu'elle soit pauvre et que la subvention soit de 10,000 francs; la commune devra se procurer les 14,000 francs manquant. Elle demandera à emprunter à la caisse pour les constructions des maisons d'école; il en résultera pour elle une charge annuelle de 700 francs; moyennant cette redevance, chiffre des intérêts de la somme au taux ordinaire de 5 0/0, pendant trente et un ans, elle sera absolument libérée, capital compris.

[E. de Resbecq.]

CAISSES D'ÉPARGNE ET DE PRÉVOYANCE DES INSTITUTEURS PRIMAIRES COMMUNAUX. — Ces caisses, établies dans chaque département par l'article 15 de la loi du 28 juin 1833, ont été supprimées par l'article 39 de la loi du 15 mars 1850, abrogé lui-même par la loi du 9 juin 1855 sur les pensions civiles, qui a admis les instituteurs au bénéfice de la pension de retraite.

Un décret du 8 août 1855 a réglé le mode de liquidation des caisses d'épargne et de prévoyance des instituteurs communaux. La caisse des dépôts et consignations a été chargée de cette liquidation.

Les instituteurs qui avaient des fonds placés dans ces caisses ont eu le choix de les transférer à la caisse des retraites de la vieillesse, avec ou sans aliénation de capital, ou de les verser à la caisse des dépôts qui capitalise les intérêts tous les six mois à 4 °/₀ l'an. Les remboursements sont effectués sur l'avis donné par les préfets que l'instituteur a cessé d'exercer ses fonctions.

[L. Armagnac.]

CAISSES D'ÉPARGNE SCOLAIRES. — Si l'économie est une vertu, si c'est une action louable de résister à des attraits futiles ou malsains, si cette résistance habituelle constitue un exercice salutaire et fortifiant pour l'âme, cette gymnastique morale doit faire partie de toute éducation qui n'a pas seulement pour but de former l'intelligence, mais aussi de former le caractère.

Si l'épargne, c'est-à-dire l'excédant de la production sur la consommation, l'excédant de la recette sur la dépense, est le principal moyen d'augmenter la richesse des nations comme des particuliers, puisque l'humanité serait restée dans l'état primitif si les hommes avaient toujours détruit à mesure leurs biens produits, l'apprentissage de l'épargne doit être enseigné aux enfants comme une des pratiques essentielles de l'homme civilisé.

Si la prévoyance est une condition de la vie de l'homme, en répartissant les ressources de manière à alimenter les jours stériles avec un excédant des jours féconds; si la prévoyance est une condition de la dignité de l'homme, en sauvant le travailleur de tomber à la charge de l'aumône, toujours dégradante, souvent insuffisante et incertaine; si la prévoyance met l'homme en état de marcher droit et digne, et de vivre sa vie, toujours capable de passer sans déchéance un mauvais pas, et toujours capable de mettre à profit une bonne occasion de fortune, il convient d'habituer les enfants à prévoir, comme on les habitue à se souvenir; il convient d'exercer leur prévoyance comme leur mémoire, afin qu'ils sachent régler leur vie : car, économiser, c'est régler sa vie.

Tel est l'objet, et aussi le bienfait reconnu, de l'institution des *caisses d'épargne scolaires*, que j'ai définie ainsi :

Enseigner l'économie comme on doit enseigner une vertu, en la faisant pratiquer. Enseigner l'économie aux enfants, plus faciles à façonner que les hommes faits, et qui sont les meilleurs agents de toute rénovation sociale, suivant cette sublime politique : Laissez venir à moi les petits enfants. Apprendre aux futurs travailleurs que les petites épargnes, répétées et bien placées, ont leur valeur et une valeur considérable; qu'ainsi un enfant de sept ans qui prendrait l'habitude d'épargner deux sous par semaine sur les sous qu'on lui donne le dimanche pour ses friandises, se trouverait à sa majorité propriétaire d'une somme de cent francs; et qu'avec un franc d'épargne par semaine, un jeune apprenti, continuant cette sage pratique dans sa vie d'ouvrier, posséderait à vingt-huit ans, vers le temps de son mariage, une belle somme de plus de mille francs; que par là les travailleurs les plus déshérités assurent leur bien-être et parfois aussi préparent leur fortune; car un sou épargné peut être la graine d'un million (cela s'est vu, avant et depuis Franklin et Laffitte), de même qu'un sou gaspillé peut ouvrir une fissure au termite qui ruinera la plus grosse maison.

Dans l'intérêt de la richesse nationale, l'enseignement de l'épargne convient aux enfants de toutes les classes de la société; mais il est plus recommandable encore aux enfants pauvres ou peu aisés, pour qui l'épargne sera un jour le seul élément de fortune. — Dans l'intérêt de la moralité publique, de l'élévation morale des individus, des familles et de la société, l'exercice de la prévoyance modère la satisfaction de nos besoins futiles et nous rend maîtres de nos vices; ainsi l'homme se fortifie contre le mal, s'affranchit de ses passions mauvaises, et devient vraiment homme libre.

1. **Historique.** — Ces notions générales ressortent si bien de la nature de l'homme, que depuis des siècles les pères de famille soigneux de l'éducation morale de leurs enfants ont institué au foyer l'exercice de l'épargne des enfants : c'est la *tirelire*, dont les musées de céramique nous présentent des échantillons d'origine fort ancienne.

En dehors de la famille, des personnes charitables, dévouées aux orphelins, aux enfants vagabonds ou abandonnés ou négligés, ont pris parfois le même soin : ainsi, des troncs d'épargne ont été autrefois établis à New-York dans les *refuges* ou asiles ouverts pour la nuit aux pauvres petits garçons qui, le jour, cherchent leur vie dans les petits métiers des rues; et vers la fin de ce siècle, en 1798, Mme Priscilla Wakefield organisa et dirigea elle-même une caisse d'épargne pour les enfants comme pour les femmes de son village de Tottenham (Angleterre).

Du foyer de la famille ou de l'hospice, cet instrument d'éducation devait, comme les autres, parvenir à l'école. Et il y a pris place, peu après la grande loi de l'instruction primaire de 1833, qui avait appelé l'attention publique sur toutes les questions d'éducation populaire.

Déjà en 1818, en cette année où commença le premier mouvement de propagation des caisses d'épargne en France, un professeur de l'Ecole polytechnique, M. Francœur, présentait à la Société pour le progrès de l'instruction élémentaire un mémoire où il considérait la caisse d'épargne comme un des instruments de l'éducation populaire; et le savant géomètre Navier traitait la même question dans un mémoire présenté à l'Académie des sciences. Ainsi le courant des idées poussait l'opinion, et préparait l'œuvre que nous trouvons réalisée en 1834.

D'après l'enquête universelle que la Société des institutions de prévoyance de France a provoquée depuis deux ans dans tous les pays du monde civilisé sur les origines, l'organisation et les statistiques des institutions de prévoyance pour le Congrès scientifique de 1878, l'essai méthodique de caisse d'épargne scolaire le plus ancien que l'on connaisse est celui que l'on constate le 4 mai 1834 dans l'école municipale du Mans (Sarthe).

Il y a intérêt historique et aussi patriotique à noter ici quelques extraits des documents relatifs à cette création.

Dans un petit ouvrage imprimé en 1834, au Mans, chez Monnoyer, et intitulé : *Lectures diverses et*

recueil de prières et de chants en usage dans l'école communale d'enseignement mutuel du Mans, dirigée par M. F. Dulac, chevalier de la Légion d'honneur et officier de l'instruction publique, l'auteur, M. Dulac, s'exprime ainsi :

« Entre les différents moyens auxquels nous « avons eu recours pour arriver à notre but d'é- « ducation morale auprès des élèves qui nous sont « confiés, il en est un que nous croyons utile de « rappeler : c'est le dépôt des petites économies de « nos enfants d'adoption à la Caisse d'épargne et « de prévoyance. Pour faciliter les versements à « cette caisse, nous avons établi à notre école, le « 4 mai 1834, sous les auspices de l'administration « municipale, une caisse privée, dans laquelle ils « déposent leurs économies sou par sou, jusqu'à « ce qu'elles forment une somme assez forte, un « franc, pour être reçue à la caisse départemen- « tale. »

L'origine de cette Caisse d'épargne scolaire est encore constatée par le Bulletin administratif de la ville du Mans et du département de la Sarthe, où se lit la mention suivante sous la rubrique : *Annonces administratives.*

« Mardi, 27 mai 1834. — Mairie du Mans :

« La Caisse d'épargne établie au Mans pour le « département de la Sarthe, hôtel de la mairie, qui « a commencé ses opérations le 27 avril dernier, « a reçu, à la date du 21 mai courant, de 80 dé- « posants, la somme de 5,095 francs, qui a été versée « par les classes suivantes : ... onze élèves de l'é- « cole mutuelle du Mans..... 26 fr. »

Les mois suivants, le maire du Mans, président de la caisse d'épargne, publie dans le même Bulletin des notes analogues, où figurent toujours des élèves de l'école mutuelle parmi les déposants.

En 1838, le conseil d'administration de la Caisse d'épargne du Mans, présidé par le maire de la ville, M. Basse, publie une délibération dans laquelle il témoigne sa satisfaction des dépôts faits par les élèves des écoles mutuelles gratuites et même des salles d'asile de la ville.

En 1839, M. Delessert, président du conseil des directeurs de la caisse d'épargne de Paris, publie un rapport où il signale avec intérêt la combinaison pratiquée à l'école mutuelle du Mans.

La caisse d'épargne scolaire du Mans fut ainsi connue en France et à l'étranger; de là plusieurs tentatives analogues faites de 1836 à 1840 à Amiens, Grenoble, Lyon, Périgueux, Paris, etc. ; puis à Vérone (Italie, 1844), en Saxe-Weimar, en Wurtemberg (1846), en Prusse, en Suisse (1851), en Hongrie (1860) ; mais ces tentatives restèrent isolées et durèrent peu.

L'institution n'avait pas encore trouvé sa méthode, qui devait rendre la pratique facile et sûre, ne demander à l'instituteur qu'un travail aisé et court, et ne pas lui imposant une responsabilité incompatible avec sa situation. Toutefois, il faut encore rendre cette justice à M. Dulac, qu'il avait compris que la méthode, c'était l'institution même, et qu'on ne ferait qu'une œuvre personnelle, précaire, incapable de se propager, tant qu'on n'aurait pas formulé un mécanisme commode pour l'instituteur et éducatif pour l'écolier.

Aussi s'appliquait-il à perfectionner ses procédés ; et après des tâtonnements, dès 1839, il arriva aux dernières améliorations : comptabilité ouverte (registre d'école tenu par l'instituteur, carnet duplicata remis à l'élève), améliorations expérimentées en Belgique en 1866, et qui, complétées en France en 1874, d'après toutes les expériences précédentes françaises et étrangères, ont assuré aujourd'hui le succès et la propagation rapide de l'institution.

M. Dulac avait même imaginé une pratique qui paraît très recommandable dans toutes les localités où elle est possible, et que déjà depuis 1874 quelques écoles ont adoptée : quand un élève atteignait pour la première fois le franc qui lui permettait d'obtenir un grand livret de caisse d'épargne, il accompagnait à la caisse d'épargne de la ville le professeur chargé d'aller faire les versements et de prendre les livrets ; l'écolier apprend ainsi le chemin de la caisse d'épargne où plus tard il viendra comme ouvrier économe ; il entre en relations directes avec la caisse d'épargne, et reçoit personnellement ce grand livret de caisse d'épargne, qui, honorant son acte civil d'épargnant, lui confère comme un premier brevet de citoyen.

La caisse d'épargne scolaire du Mans fonctionna ainsi jusqu'à la guerre de 1870. M. F. Dulac prit sa retraite le 1er octobre 1872, et mourut le 17 septembre 1873. A la rentrée des classes du 1er octobre 1874, son successeur, M. Grassin, rétablit la caisse d'épargne scolaire en la forme aujourd'hui adoptée en France depuis 1874.

En 1856, au congrès international de bienfaisance tenu à Bruxelles, plusieurs discours furent prononcés sur l'utilité de développer dès l'enfance et dans le cours de l'adolescence le sentiment de l'ordre et l'esprit prévoyant, et sur les moyens de donner ce complément d'éducation populaire : petits manuels à la portée de l'intelligence des enfants, et organisations de prévoyance appropriées aux ressources et aux habitudes des enfants, ainsi, petites caisses d'épargne recevant dans l'école les menues économies des élèves.

Cette recommandation n'eut son effet en Belgique que dix ans plus tard, en 1866, lorsque M. Fr. Laurent, professeur de droit civil à l'université de Gand, prit à cœur de doter les écoles de la ville de Gand de cette nouvelle branche d'éducation ; il s'appliqua surtout à deux choses : et d'abord, à démontrer aux instituteurs, aux familles, aux élèves, la valeur morale de l'œuvre ; ce qu'il fit au moyen d'un petit livre : *Conférences sur l'épargne dans l'école*, qui fut bientôt publié en flamand comme en français par le gouvernement belge, et répandu à douze mille exemplaires ; — ensuite il régla les opérations dans l'école et les relations avec la caisse d'épargne de la ville de la manière qui lui parut la plus facile, la plus sûre et la plus éducative ; ce fut la méthode, telle à peu près, mais avec plus de précision, que nous l'avons vue au Mans de 1839 à 1870 ; telle que depuis 1874 nous l'avons en France, sauf quelques corrections ou améliorations naturellement déduites en 1874 des expériences connues.

Dès le premier mois de la rentrée des classes, en octobre 1866, deux écoles communales de Gand furent munies de caisses d'épargne scolaires ; et peu à peu, grâce aux encouragements donnés par le conseil communal, par la commission des écoles de la ville, et par deux sociétés libres de bienfaisance populaire, l'institution se propagea dans toutes les écoles gratuites de la ville, dans les écoles payantes, dans les salles d'asile même, et enfin dans les écoles d'adultes. Au total, sept années après, en 1873, sur les 15,000 élèves des écoles de Gand, plus de 13,000 étaient parvenus par la petite caisse d'épargne à s'ouvrir un livret à la grande caisse d'épargne. L'œuvre avait donc réussi, et devait se propager. Encouragé par un prix de dix mille francs, et secondé par l'action et les ressources d'une société qui s'organisa pour cette tâche, M. Laurent vit la caisse d'épargne scolaire s'établir dans les écoles à Bruxelles, à Liége, à Namur, à Bruges, etc. Cependant, l'institution atteignit peu les campagnes, et resta surtout concentrée dans quelques villes importantes, où de puissantes initiatives l'imposaient et la maintenaient.

Parmi les causes de cet arrêt d'expansion (dont quelques-unes étaient peut-être étrangères au domaine économique), l'une des plus manifestes était l'imprudente, tolérance par laquelle on laissait les

parents faire passer leurs propres épargnes par l'école, pour s'éviter la peine d'aller à la Caisse d'épargne, souvent très distante dans les campagnes ; deux graves inconvénients résultent de cette pratique : l'enfant, qui ne verse plus seulement ses petites économies personnelles, mais celles de la famille, ne comprend plus le mécanisme de l'institution ; il agit comme un commissionnaire, et le bienfait éducatif est amoindri et même disparaît ; d'autre part, l'instituteur, au lieu de n'avoir en charge dans le cours du mois que des sous s'élevant au total à une somme modique, se trouve devenu comptable de sommes qui lui imposent une trop grande responsabilité. Et c'est pourquoi bien des instituteurs belges ont refusé cette tâche excessive, conseillés en cela par les autorités scolaires. Ce qui nous enseigne que, dans les institutions sociales, c'est la méthode qui fait l'institution, en la rendant pratique et efficace.

Le gouvernement belge (spécialement l'administrateur belge le plus autorisé et le plus dévoué en ces affaires, M. Léon Caus, directeur général de la Caisse d'épargne et de retraite de Belgique) a plusieurs fois constaté dans ses rapports officiels, en rendant hommage aux efforts de M. Laurent, que l'on devait attribuer pour une grande part à la multiplication des caisses d'épargne scolaires en Belgique la marche ascendante des livrets et des sommes déposées dans la caisse nationale ; et cela surtout grâce à l'influence que les enfants des écoles exercent dans leurs familles, où ils apportent leurs livrets de grande caisse d'épargne, et, par cet instrument de propagande, initient leurs parents au mécanisme et aux avantages de la caisse d'épargne.

Cette observation, — que nous avons eu lieu de faire aussi, plus récemment, en Angleterre, en Italie et en France, — est importante à noter ici, car elle peut éclairer les administrations de nos caisses d'épargne sur leurs propres intérêts, en leur démontrant qu'il y a pour elles un réel avantage à favoriser les caisses d'épargne scolaires, et à accorder pour ce service aux instituteurs toutes les facilités possibles.

En 1873, me trouvant en Autriche, chargé d'une mission scientifique pour l'étude des institutions de prévoyance populaire, j'eus lieu de consulter les nombreux documents réunis dans un pavillon spécial élevé dans le parc de l'Exposition universelle, et consacré aux caisses d'épargne, aux institutions d'épargne des divers pays, et je constatai ainsi plusieurs expériences de caisses d'épargne scolaires, les imperfections reconnues de certains procédés, les améliorations éprouvées, et les résultats. En même temps, j'eus occasion de m'entretenir sur ce sujet avec un des hommes d'Etat les plus attentifs aux questions sociales, Franz Deak, le grand patriote de la Hongrie, qui me dit combien il appréciait les caisses d'épargne comme instrument de civilisation, et les caisses d'épargne scolaires comme le meilleur moyen de transformer par l'éducation morale et économique des enfants les mœurs d'un peuple. Rentré en France, je résolus d'essayer de doter nos écoles de caisses d'épargne scolaires, je visitai pour ce but spécial la Belgique et l'Angleterre, où déjà plusieurs missions m'avaient créé des relations utiles à mes études ; je formulai le Règlement, d'après mes observations des parties bonnes ou imparfaites dans les procédés étrangers, et je publiai le *Manuel des Caisses d'épargne scolaires en France*, que le ministère de l'instruction publique adressa aux inspecteurs académiques et aux écoles normales ; et le ministère du commerce et de l'agriculture, aux caisses d'épargne, aux chambres de commerce, etc. ; et je répandis moi-même ce Manuel en l'offrant à toute demande ; la Société des institutions de prévoyance, fondée le 14 nov. 1875, sur ma proposition et sous la présidence d'un des doyens de l'Institut, M. Hippolyte Passy, ancien ministre des finances et du commerce, adressa, le 20 août 1876, un appel fortement motivé aux Conseils généraux, dont vingt et un répondirent en votant des crédits, en moyenne mille francs, pour couvrir les menus frais des imprimés de la comptabilité scolaire, ou récompenser par des médailles et des primes les instituteurs et les employés de Caisse d'épargne, ou encourager les écoliers au moyen de *bons points-centimes*. Suivant le principe de conduite que j'avais adopté et recommandé, tout se fit par la libre initiative locale, sans autre action que le conseil, mais avec l'aide unanime de toute la presse française, avec la coopération d'un très grand nombre de maires, d'inspecteurs d'académie, d'inspecteurs primaires et d'instituteurs, de délégués cantonaux et de plusieurs caisses d'épargne importantes.

A la séance du 12 février 1876 de l'Académie des sciences morales et politiques, M. Hippolyte Passy présentait la cinquième édition du *Manuel des Caisses d'épargne scolaires en France*, dans un rapport résumé en ces termes par le compte rendu du *Journal officiel* : « Le savant académicien a rappelé, avec un sentiment patriotique, que l'idée des caisses d'épargne scolaires était une idée française, mise en œuvre par des essais isolés en quelques localités de notre pays il y a une quarantaine d'années ; mais que cette institution a reçu récemment une forme très ingénieuse, à la fois simple de mécanisme et sûre d'opération ; c'est d'Angleterre et de Belgique que M. de Malarce l'a pour ainsi dire réimportée chez nous à la suite d'une mission dont il avait été chargé, sur sa demande, par le ministère du commerce, en 1874 Grâce au concours d'un grand nombre d'administrateurs et d'instituteurs, et à l'appui des ministères de l'agriculture et du commerce, des finances et de l'instruction publique, il est parvenu, agissant par voie de libre initiative et faisant appel à des dévouements tout à fait volontaires, à déterminer déjà la fondation en France de plus de quinze cents caisses d'épargne scolaires, toutes dirigées par des hommes de franche volonté, et qui toutes par cela même fonctionnent à souhait ; elles montrent déjà des résultats moraux considérables... M. Hippolyte Passy, avec la portée de vue de l'homme d'Etat de vieille expérience, a fait ressortir cette observation : qu'il est bien difficile, et parfois impossible, de modifier les habitudes des ouvriers adultes, et de convertir à l'esprit de prévoyance, à la pratique de l'économie, des hommes déjà formés par d'autres mœurs ; mais que l'habitude de l'ordre, de la sobriété, de l'économie, inculquée à l'enfant sur les bancs de l'école, est le moyen le plus efficace de préparer des générations nouvelles considérablement améliorées dans leur état matériel et moral. Il faut donc, a dit M. H. Passy en terminant son rapport à l'Académie, féliciter M. de Malarce du succès de ses efforts, et l'engager à poursuivre une œuvre qui deviendra de plus en plus féconde pour le progrès du bien public et aussi du bien privé. »

Les efforts ont été continués, et ont eu ces résultats que : de 1874 au 31 décembre 1877 l'institution des caisses d'épargne scolaires avait été introduite dans 76 départements ; et que, pour 60 départements dont on avait reçu les statistiques complètes et dûment certifiées à la date du 31 décembre 1877, le nombre des écoles dotées de cette branche d'éducation était de 8,033 ; le nombre des élèves épargnants, 177,040 ; le nombre des livrets de grande caisse d'épargne acquis par les élèves épargnants, 143,272 ; et le total des épargnes, 2,964,352 francs, comme le montre le tableau ci-après, où l'on remarquera que quelques départements avaient déjà, à cette époque, presque toutes leurs écoles

munies de caisses d'épargne scolaires. Dans le cours de cette année 1878, les nombres se sont très augmentés pour certains départements, tels que la Seine-Inférieure, le Puy-de-Dôme, la Vienne, les Basses-Pyrénées (où un particulier bienfaisant a donné 60,000 francs pour la propagation de ce nouveau service dans les écoles de son département).

De plus, l'institution commence à se propager dans les ateliers et manufactures.

Plusieurs caisses d'épargne ont contribué aux menues dépenses des caisses d'épargne scolaires en fournissant les petits imprimés de comptabilité, et un assez grand nombre de conseils municipaux ont voté des crédits pour le même objet, comme pour décerner des médailles, et fournir des *bons points-centimes*. Les conseils généraux et les conseils municipaux qui ont pris aussi un intérêt positif à l'institution, reçoivent des autorités compétentes des rapports annuels qui leur font apprécier les progrès et les résultats moraux des caisses d'épargne scolaires. Et ce sont surtout ces résultats moraux de mieux en mieux constatés qui ont si profondément intéressé les autorités scolaires en faveur de cette institution. (*Voir le tableau ci-contre.*)

2. **Méthode.** — La méthode, pour la caisse d'épargne scolaire comme pour les autres institutions d'éducation et de prévoyance, c'est l'institution même. Mais l'expérience a démontré qu'une bonne organisation est la condition essentielle du succès et du bienfait. Il ne faut imposer à l'instituteur qu'un travail court et facile, et une responsabilité qui ne soit pas trop lourde; il faut de plus que l'écolier apprenne le mécanisme réel de la caisse d'épargne, tel qu'il continuera à l'utiliser plus tard après sa sortie de l'école et son entrée dans la vie d'ouvrier.

Il faut rendre l'institution vraiment palpable à l'écolier, en mettant dans ses mains le livret ordinaire de grande caisse d'épargne, livret qu'il s'est acquis lui-même par les premiers efforts de sa volonté virile, et qu'il conservera toute sa vie comme l'outil de son bien-être, et peut-être de sa fortune; car, dans cette institution, il s'agit moins de donner à l'enfant l'occasion de former un pécule pour sa majorité, que de lui donner le moyen de se former lui-même ouvrier sobre, économe, réglé, prévoyant.

C'est grâce à la méthode que l'exercice de l'épargne s'est rapidement propagé dans les écoles et tend à s'y généraliser; car c'est la méthode qui a permis au dévouement des instituteurs d'accepter cette tâche nouvelle sans crainte de se compromettre, et avec la certitude de concourir à une grande œuvre d'éducation.

Voici les règles principales de la méthode :

Le directeur de l'école, après s'être éclairé auprès de l'inspecteur primaire, se met d'accord avec l'administration de la caisse d'épargne voisine pour le jour et l'heure de chaque mois où il viendra faire ses opérations, soit à la caisse d'épargne, soit à l'une des succursales, soit à un bureau de poste ou de perception dûment autorisé à gérer comme auxiliaire de la caisse d'épargne.

Si l'administration de la caisse d'épargne voulait imposer une manière de procéder qui altère la méthode, l'instituteur devrait s'abstenir plutôt que de se prêter à un mode de comptabilité trop onéreux et dangereux pour lui. Mieux vaut ajourner l'entreprise que de faire une fausse caisse d'épargne.

L'instituteur, bien assuré que la caisse d'épargne veut franchement cette œuvre et donne les facilités nécessaires, remet à chacun de ses élèves, et, mieux encore, leur fait copier une *Notice* de quelques lignes, qui se trouve dans le Manuel et qui a pour but de faire connaître aux élèves et surtout à leurs parents l'objet, le mécanisme et les avantages de la caisse d'épargne scolaire : précaution très utile pour prévenir les malentendus.

Situation des caisses d'épargne scolaires, par département, au 31 décembre 1877, pour soixante départements dont on a reçu les statistiques dûment certifiées et complètes à cette date.

DÉPARTEMENTS.	NOMBRE des CAISSES D'ÉPARGNE scolaires.	NOMBRE DES ÉLÈVES épargnants.	NOMBRE DES LIVRETS de grande caisse d'épargne.	SOMMES ÉPARGNÉES.
				francs.
Ain.....	4	114	97	1 198
Aisne.....	508	7 186	6 436	216 691
Alpes (Basses-)..	32	304	244	2 735
Alpes (Hautes-)..	45	435	296	1 630
Alpes-Maritimes.	29	611	611	4 009
Ardèche	51	912	583	5 180
Aube	268	4 507	3 909	108 063
Aude	15	687	336	1 392
Aveyron	3	60	41	262
Bouches-du-Rhône	7	350	263	2 949
Calvados.....	150	1 616	1 516	48 241
Charente-Infre...	129	1 916	1 916	19 424
Cher	3	120	99	1 331
Corrèze.....	15	300	60	3 221
Côte-d'Or.....	182	3 478	2 326	28 755
Côtes-du-Nord...	8	220	136	1 279
Creuse.....	19	398	321	3 405
Dordogne	142	1 664	1 199	35 146
Doubs.....	135	6 369	»	13 947
Eure.....	256	3 386	3 386	70 208
Eure-et-Loir	57	1 472	1 264	20 262
Gironde.....	279	9 030	8 088	122 936
Hérault.....	210	4 906	3 740	39 815
Ille-et-Vilaine ..	1	35	32	260
Indre.....	4	310	310	506
Indre-et-Loire...	69	1 785	1 474	28 852
Isère	200	3 161	2 676	39 615
Jura.....	338	4 744	4 302	62 011
Landes.....	8	110	74	1 195
Loir-et-Cher	18	330	168	4 067
Loire.....	17	287	287	3 174
Loire (Haute-)...	13	251	196	3 628
Loire-Inférieure.	127	4 409	3 694	77 337
Loiret.....	129	2 554	2 531	53 801
Maine-et-Loire...	88	2 267	2 267	43 738
Marne.....	378	7 559	7 024	195 800
Mayenne	34	882	834	11 321
Meurthe-et-Mos.	196	4 126	3 645	61 674
Meuse	25	812	265	8 258
Nord	578	22 662	18 071	421 886
Oise.	467	8 445	8 074	209 988
Orne	193	2 877	2 592	57 415
Pas-de-Calais....	611	15 704	11 974	150 581
Puy-de-Dôme	22	164	153	1 546
Pyrénées (Basses-)	186	4 491	3 713	54 615
Saône-et-Loire...	29	285	345	4 725
Sarthe	46	734	734	20 194
Savoie.....	4	95	78	1 908
Seine-Inférieure.	101	5 491	4 652	67 978
Seine-et-Marne..	161	2 527	2 174	28 934
Seine-et-Oise....	497	10 909	8 045	278 245
Sèvres (Deux-)...	120	1 200	1 003	16 602
Somme.....	459	9 139	8 126	152 063
Tarn-et-Garonne.	1	28	26	272
Vaucluse.....	3	268	242	5 187
Vienne.....	16	193	166	3 579
Vienne (Haute-)..	1	65	60	1 292
Vosges.....	26	815	558	15 582
Yonne	264	5 515	5 072	113 492
Alger.....	46	1 770	1 068	11 142
	8 033	177 040	143 272	2 964 352

Il se procure les modèles de comptabilité (qui coûtent 8 fr. 80 pour une école d'environ cent élèves), par une allocation de la commune ou de la caisse d'épargne, ou par le don de quelque notable de la localité ; au besoin, il pourrait dans certains cas faire exécuter ces modèles par ses élèves comme exercice graphique.

Il fait connaître alors à ses élèves qu'à partir de tel jour il recevra chaque semaine leurs petites épargnes, si modique que soit la somme, mais non pas supérieure à cinq francs; et que, une fois par mois, les versements du mois de chacun des élèves qui ont épargné un franc ou plus seront transmis en francs ronds pour chaque élève, par l'instituteur, à la caisse d'épargne de la localité, et inscrits par les employés de la caisse d'épargne, pour chaque élève, sur un *livret ordinaire* de déposant. Ce livret constitue l'élève créancier de la grande caisse d'épargne, et exonère l'instituteur de toute tâche et de toute responsabilité à cet égard. Ce livret, où l'enfant se voit traité en homme parce qu'il fait là acte d'homme, est l'instrument éducatif de l'enfant, et aussi parfois de sa famille.

Lorsqu'en vue de quelque dépense utile, pour laquelle l'épargne a peut-être été faite, parfois même pour venir en aide à sa famille dans un moment de gêne, un élève veut retirer tout ou partie de son avoir déposé à la caisse d'épargne, il lui suffit de l'intervention de son représentant légal (père, mère, tutrice ou tuteur).

Les dépôts d'épargne doivent toujours être remboursables : c'est un des principes fondamentaux de la caisse d'épargne, et il importe en outre que l'élève qui a épargné des sous dont il pouvait librement user ne redoute pas une sorte de confiscation, mais qu'il soit au contraire encouragé par la pensée qu'il retrouvera le fruit de ses privations pour une dépense utile, pour une aide à sa famille : pensée morale et qui inspire aussi la notion exacte de la vie économique : se priver aujourd'hui sur des futilités pour pouvoir, demain peut-être, faire face à des nécessités.

A l'occasion de l'exercice de l'épargne, l'instituteur fera bien de rappeler de temps en temps et de commenter par des faits précis ces observations générales pour bien imprimer dans les esprits de ses élèves et de leurs familles une idée nette du caractère de la caisse d'épargne scolaire.

Voici maintenant les procédés de fonctionnement :

Une fois par semaine, à jour fixe, de préférence le mardi, au commencement de la classe du matin, l'instituteur préside à l'*exercice de l'épargne*. Cette périodicité régulière favorise l'habitude chez les élèves; elle convient aussi au bon ordre de la classe et économise du temps.

L'instituteur a devant lui, sur son bureau, le *registre de la Caisse d'épargne scolaire*, cahier dont chaque page, destinée au compte particulier d'un élève, porte en tête le numéro du folio du registre, le nom de l'élève, et le numéro de son livret de la grande caisse d'épargne (quand ce livret a été obtenu). Chacune de ces pages présente douze colonnes verticales pour les mois de l'année, et des lignes horizontales pour les jours du mois, c'est-à-dire autant de cases que de jours de l'année. Si l'instituteur adopte pour l'exercice de l'épargne un seul jour par semaine, il pourra réduire à cinq les lignes horizontales.

Il doit avoir un *journal*, ou main-courante, pour y inscrire à mesure les versements reçus pendant le cours de chaque séance, et se faire ainsi un contrôle de ses opérations.

A côté de l'instituteur, un adjoint ou un élève désigné à tour de rôle parmi les meilleurs de la classe tient un *feuillet volant* qui, sur le *recto*, est un fac-simile d'une page du registre. Ce feuillet sera remis à l'élève déposant comme duplicata de son compte de la caisse d'épargne scolaire, duplicata qui est une garantie pour l'instituteur et pour les parents de l'élève. Sur le *verso* de ce feuillet, on peut utilement faire imprimer la courte *Notice* du Manuel expliquant, en quelques lignes, le but et le fonctionnement de la caisse d'épargne scolaire.

Les choses ainsi disposées, chaque élève épargnant se présente à tour de rôle, et dépose sur le bureau de l'instituteur la petite somme qu'il veut mettre à l'épargne.

Immédiatement, à chaque dépôt, l'instituteur inscrit la somme sur le registre, à la page afférente à l'élève; il s'assure que la même inscription est faite sur le feuillet-duplicata, qu'il remet à l'élève; et il invite l'élève à rapporter son feuillet à chaque nouveau versement. Cette opération hebdomadaire, bien réglée, ne prend pas trente minutes pour soixante élèves.

Tel est le fonctionnement à l'intérieur de l'école. Aussi faciles et précis sont les rapports de l'instituteur avec la grande caisse d'épargne de la localité qui recevra chaque mois le franc ou les francs ronds des épargnes individuelles des élèves, de manière que l'instituteur n'aura jamais dans son tiroir, sous sa responsabilité, qu'une somme modique, les menus appoints de francs.

Dans les premiers jours de chaque mois, l'instituteur, à chaque page du registre, c'est-à-dire pour chaque compte d'élève, fait l'addition des menus versements inscrits dans la colonne du mois ; si le total n'atteint pas un franc, il reporte le chiffre des centimes au haut de la colonne du mois suivant, pour que cette somme s'ajoute aux versements à venir. Si le total dépasse un franc ou des francs ronds, il fait le même report pour les centimes, et inscrit le franc ou les francs ronds sur un bordereau destiné à la grande caisse d'épargne.

Dans ce *bordereau mensuel*, il note, pour chaque élève à inscrire, le numéro matricule du registre, le nom de l'élève, et le numéro de son livret de grande caisse d'épargne (si ce livret a été déjà obtenu).

Pour les élèves qui n'ont pas encore de livret, il les inscrit sur un bordereau spécial contenant, outre la date et le lieu de naissance de chaque élève, les noms et demeure de son représentant légal.

L'instituteur totalise les sommes à verser à la caisse d'épargne, il date et signe le bordereau, qu'il porte à la caisse d'épargne, avec l'argent et avec les livrets des élèves épargnants déjà titulaires de livrets. Il doit garder minute des bordereaux.

La caisse d'épargne inscrit les dépôts relatifs sur des livrets individuels, aux nom et compte des élèves ; et dès lors, pour ces dépôts et ces livrets individuels, se trouve dégagée la responsabilité de l'instituteur.

Les livrets sont remis ou rendus par la caisse d'épargne à l'instituteur; et cela peut s'effectuer dans la séance même.

L'instituteur, pour le bon ordre, garde les livrets de ses élèves; mais une fois par mois, ou après chaque versement, il doit confier pour un jour à chaque élève le livret portant inscription de la somme récemment versée à la grande caisse d'épargne, afin que l'élève montre son livret à sa famille. Par là, ses parents sont mis à même de constater la régularité des choses; ils suivent les progrès d'économie de l'enfant, et ils se trouvent provoqués, pour leur propre édification, à faire parler l'élève sur l'enseignement de l'instituteur, et à connaître et apprécier le *livret* de caisse d'épargne, qui leur rend palpable l'institution et tous ses avantages. L'influence de cette propagande intime et instinctive est constatée dans des rapports officiels présentés dans ces dernières années aux parlements d'Angleterre, de Belgique, d'Italie; et dans les rapports présentés à nos Conseils généraux par les inspecteurs d'académie et les autres autorités locales et universitaires les mieux à même de voir les faits.

Quand un élève veut retirer tout ou partie de son avoir, il lui suffit d'obtenir l'intervention de son représentant légal, qui signe sur le livret avec l'instituteur et l'agent de la caisse d'épargne.

Quand un élève quitte l'école, le compte est facile à régler : l'instituteur remet au représentant légal le livret de grande caisse d'épargne et, s'il y a matière, les fractions de franc qui peuvent se trouver en attente dans la petite caisse d'épargne scolaire. De tout quoi, reçu est donné sur le registre de l'école, à la page affectée à l'élève. L'instituteur avise la caisse d'épargne que l'élève a quitté l'école, et que son livret a été remis à son représentant légal.

Comme on le voit, tout a été combiné pour satisfaire à ces trois conditions : rendre le mécanisme aussi facile et aussi sûr que possible ; — réduire au minimum la tâche et la responsabilité de l'instituteur ; — et donner à la caisse d'épargne scolaire toute sa valeur éducative.

3. Altérations de l'institution et danger qui peuvent en résulter. — Nous devons dire quelques mots de certaines tentatives faites pour altérer la méthode et imaginées au détriment des instituteurs par quelques employés de caisse d'épargne, sans doute dans le seul désir de diminuer leur besogne et de rejeter leur tâche et leur responsabilité sur l'instituteur. Telle est la combinaison dite du *livret collectif*. Dans trois départements, le Nord, le Jura et l'Aube, où des tentatives de ce genre s'étaient produites, les Conseils généraux se sont prononcés par des rapports et des délibérations fortement motivées contre les altérations de la méthode. Nous croyons être utile aux instituteurs et même aux caisses d'épargne en relatant ici le rapport approuvé par le vote récent du Conseil général de l'Aube, et dont l'auteur est un des présidents à la Cour des comptes, M. le président Roy, c'est-à-dire un des magistrats les plus compétents en ces matières d'administration et de comptabilité.

Après avoir exposé le grand et heureux développement des caisses d'épargne scolaires dans l'ensemble du département de l'Aube, le conseiller général rapporteur constate que dans l'un des arrondissements l'institution, prospère d'abord, a tout à coup décliné : dix-neuf caisses d'épargne scolaires ont cessé de fonctionner. « Nous avons dû rechercher les causes de cette déchéance, dit-il ; elle n'est imputable ni au manque de bonne volonté des élèves, ni au défaut de zèle des maîtres ; mais leurs bonnes dispositions ont été entravées par les mesures prises par la caisse d'épargne centrale. Afin d'éviter le travail de la tenue des livrets et du règlement des intérêts, l'administration de cette caisse n'a délivré qu'un livret collectif par école ; elle s'est ainsi déchargée sur l'instituteur du soin de tenir les comptes individuels des élèves, en un mot d'accomplir des opérations multiples et délicates pour un instituteur. Ce procédé est-il bon ? est-il même légal ? Au point de vue du but à atteindre, la pratique suivie par cette caisse d'épargne est des plus regrettables ; dans ce système, en effet, l'enfant n'est plus titulaire de son livret ; il ne peut se rendre un compte exact du mécanisme de la Caisse d'épargne ; et de plus, son exemple est perdu pour ceux qui l'entourent, car il ne peut plus porter au foyer domestique ce précieux livret, qui plus d'une fois a été pour la famille la meilleure et la plus efficace des invitations à l'épargne. Au point de vue de l'instituteur, le livret collectif présente les plus graves inconvénients : non-seulement il oblige l'instituteur à un travail auquel il n'est pas préparé et qu'il ne peut accomplir sans une grande perte de temps, mais il est surtout compromettant pour le maître, que la médisance pourrait atteindre... Je ne fais que toucher à ce point capital, persuadé, messieurs, que vous m'avez compris. — Au point de vue légal, l'obligation du livret collectif, imposé par la caisse centrale, nous a paru constituer un excès de pouvoir : l'ordonnance-type des caisses d'épargne sur laquelle sont modelés les statuts de tous ces établissements leur impose le devoir de délivrer un livret à tout déposant de la somme de un franc. Pour quel motif une caisse d'épargne se dispenserait-elle de ce devoir ? Une caisse d'épargne est avant tout un établissement d'utilité publique, jouissant de priviléges ; ce n'est point une maison de banque qui choisit ses déposants ; elle doit être ouverte à tous les dépôts, et surtout aux plus modestes... » Le Conseil général a décidé que ce rapport serait porté à la connaissance de tous les instituteurs du département.

Un rapport officiel du gouvernement italien, en date du 1er août 1878, passant en revue diverses suggestions relatives à la méthode établie en France et suivie en Italie, se prononce par les mêmes arguments contre le livret collectif d'école, et aussi contre certaines altérations essayées : ainsi il condamne comme dangereuse la pratique primitive des troncs (*Cassettini chiusi*), instruments coûteux, compliqués, sujets à des erreurs, à des équivoques ; inutiles, si l'on fait usage de la comptabilité ouverte réglée par la méthode, et dangereux en tous cas en exposant aux risques de vol ou d'incendie les espèces déposées.

Telles ont été aussi les opinions des membres du Congrès des institutions de prévoyance, où se sont rencontrés les hommes d'État, de science et d'administration les plus autorisés en ces affaires.

A ce congrès international de 1878, — aussi bien que dans les rapports et les délibérations de nos Conseils généraux des dernières sessions, — on a fait ressortir combien il importe que l'écolier reçoive pour son épargne, dès l'école, un livret ordinaire, son livret d'homme, de telle sorte qu'à sa sortie de l'école il continue ses habitudes d'économie sans changer d'instrument d'épargne. Car, si le livret délivré à l'écolier était différent du livret de l'apprenti et de l'ouvrier ; si, au sortir de l'école, au moment où la vie libre s'ouvre au jeune homme avec tous les entraînements de l'âge ardent et du milieu nouveau ; si, à ce moment critique qui décide de l'avenir d'un ouvrier, on rompt le fil qui le liait à la caisse d'épargne, si on l'embarrasse des formalités d'un changement de livret pour continuer ses économies, on risque fort de voir se perdre les meilleurs effets de l'éducation donnée par la caisse d'épargne scolaire, et les administrations des caisses d'épargne perdraient ainsi un des effets de la caisse d'épargne scolaire les plus précieux pour leur fortune, c'est-à-dire l'accroissement de leur clientèle par les écoliers devenus ouvriers à la génération prochaine.

On peut rappeler en outre aux caisses d'épargne que, pour leur propre fortune, le petit surcroît de dépenses que peut entraîner le travail des livrets des élèves est déjà largement compensé, sans attendre la génération prochaine, par la propagande que les instituteurs, les autorités locales, les assemblées municipales, les journaux, et les livrets des écoles introduits dans les familles, ont faite dans ces quatre dernières années à l'occasion des caisses d'épargne scolaires.

Il en est résulté cet avantage au point de vue même de la fortune des caisses d'épargne, que le produit de la retenue de 25 à 50 centimes par 100 francs de dépôts, ressource normale des caisses d'épargne, est devenu en 1876 supérieur aux dépenses administratives ; qu'ainsi les frais nouveaux qu'ont pu exiger les caisses d'épargne scolaires et les autres améliorations de service provoquées par le mouvement de l'opinion publique depuis 1874, ont été largement couverts par la plus-value des dépôts, qui se sont accrus (par une progression sans précédent) de 573 millions de francs à près d'un milliard aujourd'hui (octobre 1878). Voici en effet ce qu'établissent les statistiques officielles de l'ensemble des caisses d'épargne de France :

	Produit de la retenue pour l'année.	Dépenses administratives pour l'année.	Somme des dépôts au 31 décembre.
1874....	2 092 872 fr.	2 198 386 fr.	573 millions.
1875....	2 296 706	2 319 510	660 —
1876....	2 655 610	2 547 764	769 —
1877....	*x*.....	*x*.....	871 —

Cette amélioration de fortune des caisses d'épargne de France aurait été plus marquée encore, si certaines caisses, quelques-unes importantes, mal organisées, depuis longtemps en mauvaise situation, ne pouvant ainsi ou ne sachant pas réformer et étendre leurs services, se croyant même impuissantes à favoriser les caisses d'épargnes scolaires, ne présentaient d'énormes déficits annuels, c'est-à-dire un revenu normal très inférieur aux dépenses.

Cette amélioration de fortune des caisses d'épargne de France est surtout remarquable dans les départements où les caisses d'épargne scolaires ont été d'abord établies et en plus grand nombre : ce qui autorise à dire que déjà les caisses d'épargne scolaires font la fortune des caisses d'épargne, sans parler de l'avenir qui recevra par les caisses d'épargne scolaires une génération nouvelle profondément améliorée, une plus large clientèle de déposants adultes, fructueux pour les caisses d'épargne. Il importe que les instituteurs, les autorités scolaires, les autres notabilités locales, puissent présenter ces arguments d'expérience aux administrateurs des caisses d'épargne.

4. Perfectionnements proposés. — S'il faut préserver les caisses d'épargne scolaires des altérations inspirées par des intérêts privés mal entendus, il ne serait pas bon d'écarter absolument toute suggestion nouvelle ; toute œuvre humaine est perfectible ; seulement il convient de n'admettre les combinaisons nouvelles qu'avec réserve, et surtout après s'être assuré qu'elles se déduisent bien de l'esprit de l'institution.

Ainsi, nous recommandons la combinaison des *bons points-centimes*, qui a été expérimentée d'abord en 1875 à l'école communale de Sannois (Seine-et-Oise), et qui s'est ensuite propagée avec un même succès dans diverses parties de la France.

Ces bons points-centimes sont ordinairement donnés par les conseils municipaux ou les personnes bienfaisantes qui avaient coutume autrefois de donner aux élèves méritants, le jour de la distribution des prix, des livrets de caisse d'épargne gratifiés de cinq, dix, ou vingt francs. C'est une transformation ingénieuse et plus efficace des dons de livrets de caisse d'épargne aux écoliers.

Voici le mécanisme : l'instituteur reçoit la somme allouée ; il l'aménage pour dix mois ou pour quarante-quatre semaines. Et, dans le cours de chaque semaine ou de chaque mois, il distribue aux élèves méritants la quantité de *bons points-centimes* dont la valeur sera disponible pour la période.

Ces *bons points-centimes* sont de : un centime, dix centimes, vingt-cinq centimes et cinquante centimes. Les frais résultant de la confection et de l'impression de ces petits cartons sont minimes. Ils remplacent d'ailleurs les anciens *satisfecit*.

Chaque carton est d'une couleur différente suivant la valeur qu'il représente ; il porte une inscription dans ce genre : *École communale de Bourgneuf*

1 bon point = 1 centime.

Les bons points-centimes délivrés aux élèves se réalisent chaque mois, quand l'instituteur prépare son bordereau de la caisse d'épargne scolaire. A ce moment, les élèves sont invités à présenter leurs bons points-centimes ; pour chaque élève, l'instituteur inscrit la somme comme un dépôt ordinaire qui serait fait en espèces à la Caisse d'épargne scolaire ; et, de plus, il la note sur un *Journal spécial des bons points payés*, qui lui sert de comptabilité et de contrôle.

A la fin de l'année scolaire, à la distribution des prix, l'instituteur fait sur son *journal des bons points payés* le relevé des bons points gagnés par chaque élève ; et la liste de ces totaux annuels de récompenses quotidiennes est lue au palmarès. Cette liste ainsi publiée constitue d'ailleurs une sorte de compte-rendu public de la gestion du fonds alloué.

Pour une école de deux cents élèves, la somme allouée pour l'année est ordinairement de 100 fr.

Voici les avantages et le bienfait de cette pratique, d'après l'expérience :

Le bon point-centime remplaçant l'ancien satisfecit rehausse la récompense en ajoutant une valeur réelle. L'autorité du maître en est accrue, soit aux yeux de l'enfant, soit aux yeux des parents, qui prennent dès lors plus d'intérêt à la bonne conduite, à l'exactitude et au travail de l'élève en dehors de la classe.

Les bons points-centimes remplacent en détail et au jour le jour la récompense autrefois donnée en gros une fois l'an sous la forme d'un livret de caisse d'épargne de cinq francs ou plus ; ils rendent plus sensible à l'élève la récompense accordée à ses mérites ; ils rapprochent la récompense de chacun des actes méritoires, suivant l'esprit à courte visée de l'enfant ; et les mérites de l'écolier sont d'ailleurs ainsi récompensés deux fois : au jour le jour, presque à l'instant de chaque acte louable ; et, ensuite, à la fin de l'année, à la distribution des prix, par un rappel d'ensemble des centimes gagnés pendant les dix mois scolaires, quand le palmarès publie la liste des élèves gratifiés de bons points et des sommes gagnées par chacun d'eux dans tout le cours de l'année.

5. Résultats constatés à l'étranger. — Les rapports officiels des Parlements d'Angleterre, d'Autriche Hongrie et d'Italie nous font connaître que le succès des caisses d'épargne scolaires de France a excité, à l'étranger, l'intérêt et l'émulation des hommes d'État et des personnes soucieuses des progrès sociaux. En Angleterre, le Post-Office, en 1876, a pris à sa charge les frais des imprimés et même de notices pour la propagande. En Italie, la loi du 27 mai 1875 sur les caisses d'épargne postales a accordé des priviléges et ménagé des primes pour les directeurs des écoles qui auront coopéré le plus efficacement aux caisses d'épargne scolaires, surtout en considération du « bon effet éducatif obtenu. » En Autriche, un membre du Parlement, M. le docteur Roser, secondant l'œuvre d'une Société générale (Sparverein für Kindern), s'est dévoué depuis 1877 à doter les écoles de son pays de ce nouveau service ; et en Hongrie, M. le conseiller royal Franz Weiss, président de l'Académie commerciale, a pris à cœur de réaliser le vœu testamentaire de son ami Franz Deak. Même mouvement en Allemagne et dans les autres pays du Nord, en Russie et en Pologne ; en Espagne et en Portugal. Le souverain du Brésil a rapporté l'idée et l'institution, de son récent voyage d'Europe ; et aux États-Unis, M. Townsend, de New-York, vice-président de la plus importante de toutes les caisses d'épargne d'Amérique, disait tout récemment au congrès des institutions de prévoyance comment il avait introduit la question en Amérique : « En m'autorisant des heureuses expériences des pays d'Europe, notamment de la France, j'ai recommandé cette institution, cette nouvelle branche d'éducation populaire, dans mon mémoire lu au congrès de l'Association américaine de la science sociale, à Saratoga Springs, le 6 septembre 1877, et j'ai lieu de croire que mes paroles ont été bien entendues. »

En nous adressant ici aux instituteurs, nous pensons nous adresser aussi aux institutrices. Dans la prévoyance, les femmes ont un rôle peut-être plus considérable encore que les hommes. Dans les ménages d'ouvriers et d'artisans, c'est la femme qui

est chargée de faire et de régler la dépense, dans les détails ; c'est elle qui peut sur tous faire l'économie ; c'est elle qui peut aussi, par le menu, amasser les sommes nécessaires aux grosses dépenses éventuelles ou périodiques, loyer, vêtements, approvisionnements, etc. Et c'est pourquoi un vieil adage dit que la femme ruine ou élève la maison. Il est donc de la première importance de former les jeunes filles aux habitudes d'ordre, d'économie, de prévoyance. Suivant nos observations, nos caisses d'épargne scolaires de France sont aussi répandues dans les écoles de filles que dans celles de garçons. Et le gouvernement anglais, voulant introduire l'enseignement régulier de l'épargne dans les écoles, en révisant, en 1876, le Code de l'éducation, a commencé par inscrire les Savings-Banks dans le programme des écoles de filles.

Un dernier mot, intéressant autant qu'honorable pour le corps de l'enseignement de France : à la différence de ce qui s'est vu en quelques pays étrangers, les instituteurs, en France, se sont montrés les coopérateurs les plus empressés et constamment dévoués pour les caisses d'épargne scolaires ; en beaucoup de localités de France, les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires ont pris l'initiative, et ont rencontré dans les instituteurs le concours le plus franc et le plus soutenu. Qu'il me soit permis d'attribuer, pour la plus grande part, à cette intelligence du bien et à ce dévouement public des membres du corps enseignant, le développement rapide, le fonctionnement partout régulier et irréprochable et les excellents résultats économiques et moraux des caisses d'épargne scolaires en France.

[A. de Malarce.]

CAISSES DES ÉCOLES. — Les caisses des écoles sont destinées à encourager et à faciliter la fréquentation des écoles par des récompenses accordées aux élèves assidus et par des secours donnés aux élèves indigents. Nous donnons ci-dessous : 1° les principales dispositions législatives ou réglementaires ; 2° quelques détails historiques sur cette utile institution.

1. **Législation.** — Les caisses d'écoles sont créées, dans chaque commune, par une délibération du conseil municipal, approuvée par le préfet.

Leur revenu se compose de cotisations volontaires et de subventions de la commune, du département et de l'Etat.

Elles peuvent recevoir, avec l'autorisation du préfet, des dons et des legs. — Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien d'une caisse. — Le service de la caisse des écoles est fait gratuitement par le percepteur. (L. 10 avril 1867, art. 15.)

Ces fondations rendent de grands services. Elles aident puissamment à combattre l'ignorance. Elles sont en honneur en Suisse où, par un touchant usage, les nouveaux époux déposent, le jour de leurs noces, dans la caisse des écoles, une sorte d'offrande à l'enfance.

Ces caisses peuvent suppléer à l'insuffisance des ressources communales pour un grand nombre de dépenses qui, sans être obligatoires, sont d'une utilité incontestable. « Il ne suffit pas, par exemple, en certains cas, d'ouvrir gratuitement à un enfant la porte de l'école : l'expérience prouve que beaucoup d'enfants qui y sont admis à cette condition se dispensent d'y paraître ou y paraissent si irrégulièrement qu'ils n'en profitent réellement pas. Cela tient à plusieurs causes que la caisse des écoles peut faire disparaître. Le besoin qu'ont les parents du service de leurs enfants : la caisse ne peut-elle pas leur allouer un secours à la condition de l'envoi régulier des enfants à l'école ? Ces enfants manquent de vêtements : ne peut-elle pas leur en donner ? Ils n'ont pas les moyens de se procurer des livres et du papier : ne peut-elle leur en fournir ? Ne peut-elle pas récompenser par quelque don les enfants les plus assidus ; accorder des prix en dehors de ceux pour lesquels le conseil municipal alloue une certaine somme, ou en doubler la valeur ; aider certaines familles à payer l'écolage ; donner à l'instituteur même soit une gratification, soit des livres dont il aurait besoin pour l'instruction de ses élèves ou la sienne propre ; ou enfin souscrire en son nom à des recueils périodiques qui le tiendraient au courant des méthodes nouvelles et des progrès de la science ?... Ces établissements, qui devront beaucoup à l'initiative privée, n'ont besoin que d'un *règlement* de travaux intérieurs... Ce règlement, qui conférera au maire la présidence de la commission administrative, laissera aux membres de la commission le choix de son vice-président et de son secrétaire ; il pourra désigner, parmi les fonctionnaires publics, des membres de droit, ou décider que tous les membres seront soumis à l'élection ; il pourra partager les souscripteurs en membres titulaires et en membres honoraires, donnant ou ne donnant pas aux uns et aux autres le droit d'assister aux réunions générales avec voix consultative ou délibérative, selon que les circonstances locales paraîtront devoir être plus conformes aux intérêts de la caisse ; il pourra rendre uniforme le taux de la souscription ou en autoriser l'acceptation à quelque somme qu'elle s'élève ; il pourra rendre les souscriptions annuelles et même permettre d'accueillir celles qui seraient offertes à la commission administrative, à telle ou telle condition qui ne serait pas onéreuse pour la caisse ; il pourra autoriser la commission à déléguer ses pouvoirs, dans telle ou telle limite, à un comité, ou lui réserver l'administration directe de la caisse ; enfin, il se prêtera à toutes les combinaisons qui pourraient attirer le plus grand nombre possible de souscripteurs. » (Circ. du 12 mai 1867.)

La circulaire du 9 juillet 1867 a proposé le modèle de statuts suivant qui peut être modifié suivant les exigences locales :

« Le conseil municipal de la commune de...
Vu l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 ;
Sur la proposition de M. le maire,
Délibère, sauf l'approbation de M. le préfet, qu'il y aura dans la commune une caisse des écoles fondée et administrée conformément aux dispositions suivantes :

CHAPITRE Ier. — *Formation et but de la caisse des écoles.*

Article 1er. Une caisse des écoles est établie dans la commune de.... conformément à l'article 15 de la loi du 10 avril 1867. Une société est formée pour assurer la prospérité de cette œuvre et en réaliser les bienfaits.

Art. 2. La caisse des écoles a pour but d'encourager et de faciliter la fréquentation des écoles par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents ou peu aisés, soit en leur fournissant des livres de classe qu'ils ne pourraient se procurer, bien qu'exempts de la rétribution scolaire, soit en leur donnant des vêtements, soit en aidant les familles momentanément dans la gêne, et qui n'ont pu encore obtenir l'admission gratuite, à payer la rétribution scolaire due pour leurs enfants ; soit en donnant des secours aux indigents qui se privent du travail de leurs enfants afin de les envoyer aux écoles.

CHAPITRE II. — *Composition de la société.*

Art. 3. La société se compose de membres honoraires fondateurs, de membres sociétaires et de dames patronnesses ; elle est présidée par le maire.

Les membres honoraires fondateurs sont ceux qui font à la caisse un don immédiat de 100 francs

ou qui prennent l'engagement de verser annuellement, pendant cinq ans au moins, une somme de 20 francs dans la caisse.

Les membres sociétaires sont ceux qui, par une souscription volontaire dont la quotité ne peut être moindre de 2 francs par an, contribuent à la prospérité de la caisse des écoles.

Les dames patronnesses sont particulièrement chargées de veiller à l'instruction des jeunes filles.

Les uns et les autres ont, en outre, pour mission principale, de rechercher les enfants qui ne vont point aux écoles, et de tout mettre en œuvre pour déterminer les familles à les y envoyer.

CHAPITRE III. — *Administration de la société.*

Art. 4. La société est administrée par un comité composé de cinq membres au moins, y compris le maire président de droit.

Les membres du comité sont élus pour trois ans par les membres sociétaires, à la majorité absolue des suffrages. Le renouvellement est déterminé par le sort pendant les trois premières années et ensuite par l'ancienneté. Les membres sortants sont rééligibles.

Art. 5. Le comité, présidé par le maire, désigne son vice-président et son secrétaire; il se réunit au moins une fois par mois. Tous les six mois, il rend compte à l'assemblée générale des membres de la société de ses travaux et de l'emploi des fonds, ainsi que de l'état de la caisse. Une copie de ce compte-rendu est mise, chaque année, sous les yeux du conseil municipal, à la session de mai.

CHAPITRE IV. — *Des revenus de la caisse des écoles et de ses dépenses.*

Art. 6. Le revenu de la caisse des écoles se compose :

1° Des versements faits par les membres honoraires fondateurs, par les membres sociétaires et par les dames patronnesses;

2° Des dons et legs faits à ladite caisse et du produit de quêtes;

3° Des subventions allouées par le conseil municipal;

4° Des secours alloués par le Conseil général et par le ministre de l'instruction publique.

Ces fonds sont versés dans la caisse du receveur municipal, qui est chargé par la loi du 10 avril 1867 de faire gratuitement le service de la caisse.

Art. 7. La caisse des écoles peut recevoir des dons en nature, tels que livres, papiers, plumes, vêtements et objets alimentaires destinés aux enfants indigents.

Art. 8. Les règles de la comptabilité communale sont applicables à la comptabilité de la caisse des écoles. Le budget et le compte de la caisse des écoles sont, en conséquence, soumis au conseil municipal comme les budgets et comptes des autres établissements de bienfaisance.

Aucune dépense ne peut être faite sans l'avis du comité. Toutefois, lorsqu'il s'agit de dons en nature, le maire peut procéder immédiatement à la distribution des objets donnés, à charge par lui d'en rendre compte au comité, à sa première réunion. »

La circulaire du 7 octobre 1868 a indiqué un modèle de budget pour les caisses des écoles.

Ces œuvres ne sont pas dispensées de payer l'impôt qui frappe toutes les quittances au-dessus de 10 francs. [E. de Resbecq.]

2. **Historique.** — Le premier exemple que nous connaissions d'une caisse des écoles organisée sous ce nom avec un caractère bien précis date de trente ans. En 1849, quelques compagnies de la garde nationale des quartiers qui forment aujourd'hui le deuxième arrondissement de Paris eurent l'heureuse pensée d'encourager l'éducation et l'instruction des enfants pauvres de leur quartier et de constituer par des cotisations un premier fonds au moyen duquel on pût récompenser le travail des élèves et venir en aide à leurs familles.

Treize ans plus tard, en 1862, une initiative semblable fut prise avec un succès égal dans le dix-neuvième arrondissement. Ce sont certainement ces deux exemples, et peut-être quelques autres plus obscurs venus de la province, qui déterminèrent MM. Duruy et Charles Robert à généraliser l'institution en l'introduisant dans la loi du 10 avril 1867, expliquée par la circulaire du 12 mai.

Dès la fin de l'année 1867, une note du *Bulletin administratif du ministère* signalait un grand nombre de fondations notamment dans les départements voisins de Paris et dans ceux de la Lorraine.

Le département des Vosges tenait le premier rang; il avait créé une caisse des écoles dans chacun de ses trente cantons. Ce résultat était dû au zèle intelligent d'un inspecteur d'académie dont le souvenir est resté cher à tous les amis de l'instruction primaire, M. Malgras qui, déjà deux ans auparavant, avait fait établir une caisse générale ou départementale. Ces fondations se recommandaient en outre par une organisation très pratique et plus libérale peut-être que partout ailleurs. Tout en laissant, comme il convient, la prédominance à l'élément administratif dans le conseil de patronage et d'administration de ces caisses cantonales, M. Malgras y introduisait les membres du Conseil général et du conseil d'arrondissement, les délégués cantonaux et communaux, l'instituteur du chef-lieu; il y admettait facultativement des dames patronesses; il laissait à chaque commission le soin de nommer son président et son vice-président. Le but de la caisse cantonale, très largement tracé, était cependant bien défini et restait complétement scolaire; il était fixé par les cinq articles suivants des statuts :

1° Encourager la fréquentation des écoles du jour et du soir;

2° Etablir des concours cantonaux;

3° Fournir des objets classiques et des vêtements aux enfants pauvres fréquentant régulièrement les écoles;

4° Fonder des bourses ou portions de bourses dans les établissements d'instruction publique;

5° Accorder des indemnités ou des avances à des candidats aux examens d'instruction primaire.

Le mouvement en faveur des caisses des écoles se ralentit un peu dans les dernières années de l'Empire; les événements de 1870 désorganisèrent un grand nombre de ces institutions locales, celles surtout qui n'avaient que des ressources précaires. Mais, depuis 1873, le nombre s'en accroît rapidement et l'institution paraît désormais assurée.

Il n'existe malheureusement pas encore de statistique générale des caisses des écoles pour toute la France. Nous donnons dans l'article consacré à chaque département les renseignements que nous avons pu recueillir sur le nombre et l'organisation de ses caisses scolaires. Nous n'avons ici qu'à y joindre une observation générale, c'est qu'une extrême variété de formes, une diversité complète d'organisation est l'essence même de cette institution et la première condition de son succès. Ici, elle est strictement scolaire et primaire; ailleurs, elle vient en aide au bureau de bienfaisance, à l'orphelinat, à l'hospice. Ici elle ne suit les enfants que depuis leur entrée jusqu'à leur sortie de l'école; là, elle les prend au berceau et les met en apprentissage. Les moyens d'action varient plus encore : primes, bourses, prix, livres, vêtements, livrets de caisse d'épargne, toutes les ressources les plus ingénieuses qu'ont pu suggérer l'amour des enfants, l'expérience de l'enseignement, la pratique de la bienfaisance, la connaissance des vrais besoins et aussi des défauts propres à la population indigente : tout a été combiné, réuni,

modifié de mille manières pour donner un encouragement efficace au travail et à la régularité chez l'enfant, à l'ordre et à l'économie chez les parents, au zèle et à la vigilance chez l'instituteur.

Dans une étude approfondie et pleine d'intérêt qu'a publiée le *Manuel général* (1873, nos 43-46), M. Brouard a retracé l'historique des caisses des écoles du département de la Seine et indiqué les grands principes de leur organisation. Le dernier rapport de M. Gréard sur *l'enseignement primaire à Paris* constate que tous les arrondissements, sauf le seizième, sont aujourd'hui pourvus d'une caisse des écoles; les arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux sont ou vont être très prochainement sur le même pied que la capitale.

CALASANZ (José de). — Célèbre pédagogue espagnol, fondateur des écoles pies en Italie. Il naquit le 11 septembre 1556 à Peralta (Catalogne). Entré dans les ordres contre le gré de sa famille, il se rendit à Rome en 1592. Là, il s'occupa de différentes œuvres de charité et il s'aperçut bientôt de la grande démoralisation qui régnait dans la Ville éternelle. Ayant remarqué que cette corruption provenait en grande partie de ce qu'on laissait les enfants croupir dans l'ignorance, l'oisiveté et le vagabondage, il résolut de s'occuper de la jeunesse abandonnée. Pour cela, il entra dans la congrégation récemment fondée par César de Bus *, il adressa d'abord les exhortations les plus touchantes aux parents pour qu'ils envoyassent leurs enfants à l'école, mais ils alléguaient leur indigence, puis aux maîtres qui demandaient pour un surcroît de travail un supplément de traitement, puis au sénat pour qu'il accordât un subside, mais l'état du trésor ne le permettait pas ; enfin, aux jésuites et aux dominicains qui déclaraient que leurs écoles n'étaient pas faites pour recevoir cette classe d'enfants. Pénétré de douleur en voyant l'iusuccès de ses efforts, Calasanz traversait un jour une place publique sur laquelle étaient réunis un grand nombre d'enfants dont les jeux et le langage révélaient le triste état moral; ce spectacle le décida à réaliser lui-même ce qu'il n'avait pu obtenir de personne, et il ouvrit à Rome, en 1597, la première école publique et gratuite dans un des plus pauvres quartiers transtévérins, avec l'aide du curé et de deux autres ecclésiastiques. Dès la première semaine, il réunit cent enfants qui reçurent des livres, des vêtements au besoin, la nourriture, et l'instruction consistant dans l'étude de la religion, la lecture, l'écriture, le calcul et la grammaire.

L'œuvre réussit rapidement; d'autres prêtres s'associèrent à ses efforts ; au bout de trois années les écoles *pies* (pieuses), comme il les nomma, comptaient plus de 700 élèves; en 1614, Calasanz acheta un palais où il réunit 1200 écoliers; parmi eux se trouvaient une vingtaine d'enfants juifs que Calasanz accueillait avec joie. En même temps, il organisa en congrégation les instituteurs qu'il employait.

Un bref papal du 6 mars 1617 institua la « Congrégation Pauline des pauvres de la Mère de Dieu des écoles pies », et en 1621 la congrégation fut transformée, par Grégoire XV, en un ordre religieux, celui des *Piaristes*, dont José de Calasanz devint le général.

Les *Écoles pies* (pieuses) se répandirent rapidement en Italie, en Allemagne, en Bohême et en Pologne ; leur renommée s'accrut tellement que Philippe III, roi d'Espagne, offrit à Calasanz un évêché dans son royaume et que Paul V voulut le nommer cardinal; mais Calasanz refusa ces honneurs et continua à vivre au milieu de ses chers élèves dans la simplicité et la charité, ne dédaignant pas de s'astreindre aux travaux les plus humbles, enseignant lui-même à lire aux enfants pauvres, taillant les plumes, balayant les salles d'école. Les tribulations ne manquèrent pas à cet homme de bien ; deux fois, sous Clément VIII et sous Paul V, les Écoles pies furent soumises à l'enquête la plus sévère et, sur la fin de sa vie, il fut même suspendu de ses fonctions. Ses écoles tombèrent en décadence, l'ordre fut aboli par Innocent X en 1646. Calasanzio mourut le 25 août 1648, à l'âge de 92 ans dont 52 passés à instruire les enfants pauvres et à leur donner tout ce qu'il possédait : Benoît XIV le mit au rang des bienheureux en 1748 et Clément XIII le canonisa en 1767.

Calasanz n'a pas laissé d'écrits. Ses idées sur l'éducation se trouvent formulées dans la règle de l'institut qu'il avait fondé et dans les circulaires qu'il écrivit, comme général de l'ordre. Voici quelques-uns de ses aphorismes pédagogiques :

1. Tel maître, tels écoliers. — Sachez apprécier votre vocation. — Le bien temporel et spirituel de la jeunesse est entre vos mains.

2. Soyez des pères au milieu de vos éleves. — Ne travaillez pas pour un salaire, mais pour le Seigneur.

3. Celui qui veut diriger les enfants doit être maître de ses passions.

4. La conscience d'avoir fait du bien vaut mieux que tous les trésors du monde.

5. L'éducateur n'est pas seulement responsable pour lui seul, mais encore pour la jeunesse qui lui est confiée.

6. Soyez toujours remplis de l'esprit de Dieu; et vos élèves profiteront de vos leçons.

7. Cultivez votre intelligence, mais n'oubliez pas en même temps de faire des progrès dans la vie spirituelle.

8. Vivre dans la mollesse est indigne d'un éducateur. Celui qui recherche une bonne table et une couche moelleuse néglige sa véritable vocation ; il devient charnel lorsqu'il devrait être spirituel.

CALCUL. — 1. Législation. — FRANCE. — Le calcul fait partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire (L. 15 mars 1850, art. 23). Dans les écoles l'enseignement du calcul sera dégagé de toute théorie trop abstraite. Le maître se bornera aux principes indispensables pour la pratique des opérations et s'attachera à faire résoudre beaucoup de problèmes relatifs à des questions usuelles et au système décimal des poids et mesuros (Règl. mod. 17 août 1751).

L'enseignement des salles d'asile comprend les premiers principes du calcul verbal. (Déc., 21 mars 1855, art. 2.) Dans ces établissements l'enseignement du calcul comprend la connaissance des nombres simples, leur représentation par des chiffres arabes, l'addition, la soustraction enseignées à l'aide du boulier-compteur, la table de multiplication apprise de mémoire à l'aide des chants, l'explication des poids et mesures donnée à l'aide de solides ou de tableaux (arr. 22 mars 1855, art. 11).

Le calcul est enseigné dans les écoles normales primaires (Décr. 2 juillet 1866, art. 1er) ; et des exercices pratiques de calcul font partie des épreuves de l'examen d'admission dans ces établissements (arr. 31 décembre 1867, art. 3, § 4). — V. *Arithmétique*.

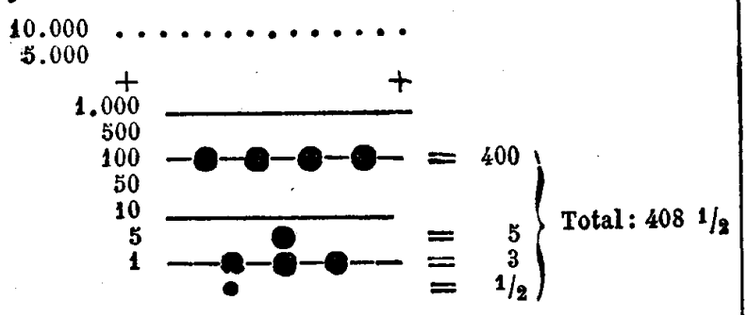
PAYS ÉTRANGERS. — Le calcul figure au nombre des matières obligatoires d'enseignement dans tous les pays où l'instruction primaire est organisée. On le confond quelquefois dans les programmes avec l'*arithmétique*. Le calcul élémentaire se bornant aux exercices de numération parlée est généralement recommandé dans les classes de commençants ; quelques pays, notamment les États-Unis, donnent au *calcul mental* des développements considérables, et en font un des exercices principaux des classes moyennes et supérieures. Ces mêmes pays, et aussi l'Autriche, attachent une grande importance à l'enseignement et à la pra-

tique du *calcul rapide* et de ses divers procédés abréviatifs.

2. **Historique.** — Si indispensable qu'il nous semble aujourd'hui, le calcul ne s'est introduit qu'assez tard et difficilement dans l'enseignement populaire. Il se borna pendant des siècles à l'usage des *abaques* *; à la fin du moyen âge et surtout à mesure que l'imprimerie permit une certaine diffusion des connaissances jusque-là inaccessibles au « commun peuple, » on apprit à compter dans les petites écoles, d'abord à titre exceptionnel, plus tard presque généralement. Pendant longtemps les parents avaient à payer à part et d'après une sorte de tarif supplémentaire les leçons de calcul, considérées comme enseignement de luxe. Nos vieilles archives scolaires permettraient, si ce dépouillement ne défiait la persévérance des chercheurs, d'établir presque pour chaque province à quelle époque cet enseignement du calcul a pris une extension générale : presque partout les « élèves arithméticiens » payent une surtaxe jusque dans le courant du XVIIIe siècle. Il existait quelques livres ou livrets à leur usage dès le XVIe siècle : un de ceux qui furent le plus souvent réédités est l'*Instruction nouvelle pour enseigner aux enfants à connaître le chiffre et à sommer avec les gets* (jetons), 32 pages. On trouve aussi sous le nom d'*Antoine Cathalan*, une *Arithmétique et manière d'apprendre à chiffrer et à compter par la plume et par les gects en nombre entier et rompu* (fractions), Lyon, 1555.

Ce titre indique les deux manières de compter qui ont succédé à l'abaque. Les chiffres dits arabes étaient encore réservés aux études supérieures, la numération à l'aide de jetons ou d'objets matériels quelconques était le procédé populaire, celui qui dès le début avait été la raison du mot calcul (*calculus*, petit caillou, parce que les Romains et avant eux les Grecs s'étaient servis de cailloux pour compter). Mais au XVIe siècle, d'abord en Allemagne à la suite de la Réforme et aussi en France, on employa un mode de notation un peu plus expéditif que le maniement des jetons dont il n'était du reste que la figure. C'est ce qu'on nomma le *calcul par lignes*. On le trouve désigné dès 1505 sous le nom d'*algorithmus linealis*, et un peu plus tard de *numeratio calcularis*, par opposition à la *numeratio figuralis*, c'est-à-dire aux chiffres. Adam Riese est dans la première moitié du XVIe siècle la grande autorité en cette matière. On traçait sur une planche ou sur une table quatre lignes parallèles, comme une portée de musique, et on y plaçait des jetons (ou bien on les figurait par des points). Sur la ligne inférieure ils valaient 1 ; sur la seconde 10 ; sur la troisième 100 ; sur la quatrième 1,000. Si on dépassait ce nombre, on marquait une croix au-dessus de la première portée on en traçait une seconde où l'on recommençait à compter par un, dix, cent, en ajoutant seulement le mot mille après les nouveaux nombres. Les jetons placés dans l'espace intermédiaire entre deux lignes valaient 5 fois plus que ceux de la ligne inférieure, 5 unités, 5 dizaines, 5 centaines, etc.

Par exemple pour écrire 408 1/2, on plaçait les jetons de la manière suivante :



Pour faire une addition, on faisait autant de cases plus une, qu'il y avait de nombres à additionner ; et en commençant par la gauche on enlevait ligne par ligne les jetons des premières cases pour les reporter dans celle du total, en ayant soin, quand on avait cinq jetons, d'en placer un seul entre les deux lignes pour signifier 5, et quand on en avait 10 d'en placer un seul sur la ligne supérieure. — La soustraction se faisait d'une manière analogue. La multiplication et la division étaient trop difficiles pour être pratiquées couramment à l'aide de jetons : quand l'élève était arrivé jusque là, on l'initiait au calcul par chiffres (popularisé en Allemagne par Rudolff à la fin du XVIe siècle). Mais ce calcul lui-même s'énonçait alors dans un langage et avec des formes hérissées de difficultés. On n'employait pas le mot million, on disait mille fois mille. On disposait autrement qu'aujourd'hui la division et les autres opérations : elles exigeaient en général un bien plus grand effort d'attention. Si on ouvre par exemple les rares traités d'arithmétique imprimés en français jusqu'au milieu du XVIIIe siècle, on reste confondu des inextricables complications que présentait alors, non-seulement comme raisonnement, mais même comme opération, la multiplication ou la division même sur des nombres entiers. Aussi, quand on entreprenait par exception de faire dans l'enseignement élémentaire une certaine part à l'arithmétique, ce ne pouvait être qu'à la condition de l'enseigner par la mémoire.

M. Kehr qui, dans sa précieuse *Histoire des méthodes de l'enseignement primaire en Allemagne*, a consacré un long chapitre à l'histoire de l'enseignement primaire du calcul, cite comme un des premiers textes authentiques qui s'y rapportent une ordonnance du collège de Weimar, en 1619, statuant « qu'on enseignerait aux garçons les éléments du calcul aussitôt qu'ils savent lire et écrire. » Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, l'enseignement de l'arithmétique est l'objet d'un véritable enthousiasme, notamment dans les écoles bourgeoises.

Le zèle prend des formes diverses : ici, on menace du fouet tout élève qui ne fera pas les progrès voulus en arithmétique ; ailleurs, on met les règles en vers et en musique (*Arithmetica poetica*, de Georges Meichsner, et une foule d'imitations), on s'ingénie à inventer des problèmes attrayants, amusants, curieux (M. Kehr en donne des exemples). Les livres d'enseignement de Christian Pescheck eurent une influence décisive sur les progrès du calcul dans l'enseignement populaire. On poussa même si loin ce nouvel ordre d'études que les procédés ne tardèrent pas à devenir par trop abstraits et difficiles. De là l'importance essentielle de la révolution pédagogique dont Pestalozzi donna le signal en ramenant le calcul, comme tout l'enseignement primaire, à l'intuition, à la vue des objets concrets, aux procédés sensibles. Peut-être cette réaction, à son tour, ne fut-elle pas exempte d'excès. Autant que nous en pouvons juger par le témoignage de ses contemporains et de ses premiers disciples, Pestalozzi, à force d'exercer la mémoire de ses élèves et de les rompre à la pratique des opérations usuelles, arrivait à de véritables tours de force, ce qui n'est jamais le but normal de l'enseignement.

Blochmann raconte dans ses « Extraits de la Vie de Pestalozzi », qu'un jour un riche négociant de Nuremberg vint visiter l'institution du réformateur ; il avait entendu vanter la facilité avec laquelle calculaient les élèves, et, pour s'en assurer, il demanda l'autorisation de leur poser un problème : c'était une règle de société très compliquée, à quatre proportions et où toutes les données étaient des fractions. Les enfants lui demandèrent si la question devait être résolue mentalement ou par écrit. « Mentalement, si vous l'osez », répondit-il étonné, et il prit lui-même du papier et de l'encre pour résoudre le problème. Il n'en avait

pas encore fait la moitié que, de tous côtés, on criait : « J'ai trouvé ! » Les réponses concordaient avec le résultat qu'il obtint quelques instants après. Se tournant vers Pestalozzi, il lui dit alors : « J'ai trois garçons, je vous les enverrai aussitôt que je serai de retour chez moi. »

On sait que cette prépondérance du calcul dans l'institut de Pestalozzi fut un des griefs principaux de ses adversaires. On tournait en ridicule « la grande adoration de la nouvelle table de multiplication, le culte perpétuel de l'arithmétique »; mais quelques critiques que pût mériter dans le détail l'enseignement de Pestalozzi, — et nul n'en a jamais fait de plus vives ni de plus franches que Pestalozzi lui-même,—on lui doit incontestablement d'avoir à la fois popularisé cette étude et montré de quels développements elle est susceptible, même dans l'instruction élémentaire.

Depuis lors, l'enseignement du calcul n'a cessé de se perfectionner en se généralisant; dans tous les pays, dans toutes les langues, d'excellents traités et manuels populaires en facilitent l'introduction dans l'école à tous les degrés; les écoles enfantines elles-mêmes y préparent les enfants à l'aide de *bouliers* et de tableaux de numération élémentaire; et nulle branche de l'enseignement populaire ne jouit d'une faveur plus générale.

CALCUL ALGÉBRIQUE. — V. même mot de la IIe partie.

CALCUL INTUITIF. — Sous ce nom, qu'il faut bien accepter à défaut de mieux, les Suisses et les Belges désignent un mode d'enseignement des premiers éléments du calcul qu'ils ont emprunté à l'Allemagne et qui est aujourd'hui très répandu non seulement dans tous les pays allemands, mais aussi en Russie, en Hollande, en Suède, aux États-Unis. On connaît aussi ce mode d'enseignement sous le nom de méthode Grube. C'est en 1812 que M. Grube publia à Berlin la première édition de son *Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode.* (Guide pour le calcul dans les classes élémentaires, d'après les principes d'une méthode euristique.) Cet « Essai d'instruction éducative, » comme il l'appelait, après avoir provoqué d'assez vives discussions, obtint les suffrages d'une grande partie du corps enseignant; le traité de Grube, retouché pour être mis d'accord avec le nouveau système des poids et mesures, est arrivé en 1873 à sa 5e édition; et de nombreux livres scolaires en toutes les langues ont reproduit, imité ou appliqué la méthode Grube.

Dégagée des considérations psychologiques qui l'ont inspirée, cette méthode consiste à faire faire aux enfants, d'eux-mêmes et par intuition, les opérations essentielles du calcul élémentaire; elle a pour but de leur faire *connaître* les nombres : connaître un objet, ce n'est pas seulement savoir son nom, c'est l'avoir vu sous toutes ses formes, dans tous ses états, dans ses diverses relations avec les autres objets; c'est pouvoir le comparer avec d'autres, le suivre dans ses transformations, le saisir et le mesurer, le composer et le décomposer à volonté. Traitant donc les nombres comme un objet quelconque qu'il s'agirait de rendre familier à l'intelligence de l'enfant, Grube s'élève contre l'antique usage d'apprendre successivement aux élèves d'abord l'addition, puis la soustraction, puis les deux autres règles. Il divise le cours élémentaire tout autrement : 1re année : étude des nombres de 1 à 10; 2e année : étude des nombres de 10 à 100; 3e année : de 100 à 1 000 et au-dessus; 4e année : fractions. Ce n'est qu'après cette préparation que l'élève rentre dans la voie ordinaire et étudie l'arithmétique comme tout le monde, mais avec cet avantage sur ses condisciples qu'il a l'habitude de compter de tête, qu'il n'est pas esclave de ses chiffres et de son crayon, qu'il voit d'un coup d'œil le sens et la nature d'un problème, et qu'il opère enfin sur les nombres les plus considérables, comme on le fait dans la vie usuelle pour les nombres les plus restreints.

Pour arriver à ce résultat, voici la marche que suit Grube. On étudie d'abord le nombre *un*, puis le nombre *deux*, le nombre *trois*, etc., chacun de la manière suivante; prenons pour exemple le nombre *quatre* :

I. — *Calcul pur.*

1° On donne à l'enfant l'idée de *quatre*, en lui montrant et en lui faisant trouver quatre objets. On lui fait manier quatre bâtonnets, qu'on figure ensuite au tableau noir :

||||; puis, à côté de ces quatre unités (qu'on pourra lui présenter sous mainte autre forme, ≡ ou □ ou ✳ ou ⩚, etc.), on écrit et on lui fait écrire le chiffre qui le représente : 4.

2° Il faut maintenant lui faire comparer ou, selon l'expression de Grube, *mesurer* le nombre 4 avec ceux qu'il connaît déjà, avec 1 d'abord : on lui fait trouver de tête, énoncer et plus tard écrire ce que nous figurons ci-dessous (pour abréger) en chiffres et en signes :

$$1+1+1+1=4;$$
$$4\times 1=4;$$
$$4-1=3;\ 3-1=2;$$
$$4:1=4.$$

c'est-à-dire les quatre règles appliquées aux rapports de 4 avec 1.

3° Même opération pour les rapports de 4 avec 2, puis avec 3.

$$4=2+2 \quad \text{et} \quad 4=3+1;$$
$$4=2\times 2 \qquad 4=(3\times 1)+1;$$
$$4-2=2 \qquad 4-3=1;$$
$$4:2=2 \qquad 4:3=1 + \text{reste } 1.$$

On prend pour exemple les animaux à 2 et à 4 pattes, les voitures à 1, 2, 3 ou 4 roues, une maison à 2, 3 ou 4 fenêtres, etc., et on fait trouver aux enfants que :

4 est 1 de plus que 3, 2 de plus que 2, 3 de plus que 1;
3 est 1 de moins que 4, 1 de plus que 2, etc.;
4 est le quadruple de 1, le double de 2;
2 est la moitié de 4, le double de 1;
1 est le quart de 4, le tiers de 3, la moitié de 2, etc.

4° L'idée acquise, il faut la graver dans la mémoire, et pour cela procéder à de nombreux exercices n'ayant pour but que la *rapidité* des opérations; c'est le but des questions orales, tantôt collectives, tantôt individuelles : Combien font

$$1+1-1+3-1+1-3, \text{ etc.?}$$

Il faut que les élèves arrivent à faire leur calcul de tête aussi vite et aussi longtemps que le maître énoncera les nombres. On y joindra les interrogations qui obligent à retourner de mille manières les notions déjà acquises : « De quel nombre peut-on retrancher le double de 1 et avoir encore 1? — Lequel est le plus grand, la moitié de 4 ou le double de 2? — Nommez deux nombres égaux qui ensemble font 4; deux nombres inégaux, etc.

II. *Calcul appliqué.* — Problèmes. — C'est par là que le maître doit s'assurer qu'il a été compris; il faut que l'enfant, sans hésiter, fasse avec une égale aisance *les quatre règles* sur le nombre qu'il étudie :

« Un petit pain coûte un sou; combien faudra-t-il payer pour que nous ayons tous un petit pain si nous sommes 4?

« Nous sommes deux et nous n'avons qu'une pomme; combien en avons-nous chacun?

« Quatre noix à partager entre 2 enfants? — Entre 3? etc.

« Louis a 4 billes, il en perd 2, il en retrouve 1 ; combien en a-t-il ?

« Que préférez-vous, le quart d'un pain de 4 livres ou la moitié d'un pain de 2 livres ? — 2 francs, ou 4 pièces d'un demi-franc ?

« Une pièce d'un centime et une pièce de 2 centimes font-elles autant qu'une pièce de 4 centimes ? etc. »

A mesure qu'on atteint de plus hauts nombres, on arrive à des combinaisons d'exercices plus nombreuses, plus variées, plus difficiles, mais le principe reste le même. D'abord purement oral, puis de plus en plus écrit, le calcul procède toujours par intuition ; il force les enfants à raisonner, il leur laisse beaucoup à trouver et presque à deviner en les obligeant à opérer, non en vertu d'une règle apprise, mais par l'effet du bon sens naturel.

Ce mode d'enseignement, qui évidemment ne peut dépasser les éléments, nous paraît, si on l'enferme dans ces limites, devoir rendre de véritables services. Il éveille ce qu'on a nommé le sens arithmétique, qui n'est autre chose qu'une des formes du jugement et de la réflexion. Il donne à ces premiers débuts une variété et une vivacité d'allures à laquelle il faut renoncer, si l'on occupe les élèves pendant plusieurs semaines à ne faire qu'une seule des quatre règles, toujours la même. Nous approuvons fort la formule dans laquelle un auteur belge (M. Féron, *Tableau du calcul intuitif*) résume l'esprit de cet enseignement : L'enfant doit retenir à force d'avoir vu et non à force d'avoir récité.

On trouvera sous le titre d'*Essai de calcul intuitif,* dans le *Progrès* (13e année, nos 1-13), un excellent petit cours pratique pour l'étude des dix premiers nombres, par un autre instituteur belge, M. J.-N. André.

En Suisse, M. P. Ducotterd, professeur à Fribourg, sans s'astreindre à tous les détails de la méthode Grube, a publié un recueil en sept cahiers qui est conçu dans le même esprit (Problèmes de calcul et de calcul mental). Chez nous, M. Bovier-Lapierre s'est appliqué à populariser ces mêmes procédés. Il va même un peu plus loin que Grube en ce qu'il lui semble possible et convenable d'opérer dès le principe sur les fractions et sur les nombres décimaux, comme sur les nombres entiers. (Voir son *Arithmétique simplifiée.* Lib. Hachette).

Nous lui avons donné ici même, en plusieurs articles, l'occasion d'exposer ses vues (V. en particulier, dans la IIe PARTIE, *Calcul mental* et *Numération.*)

CALCUL MENTAL. — Quoique l'enseignement de l'arithmétique dans nos écoles primaires se soit considérablement amélioré, il présente encore un côté défectueux qui donne prise à la critique : c'est l'usage trop habituel de l'écriture pour les calculs les plus simples, et la lenteur des procédés dans bien des cas où l'ignorant trouve presque instantanément la solution demandée. Tel père de famille, qui n'a reçu aucune instruction, prend un malin plaisir à mettre en défaut sur ce point son fils, un des *forts* de l'école ; et, si l'on va au marché, on y trouve à chaque instant l'occasion d'admirer la promptitude avec laquelle un compte est bientôt fait de tête, malgré les quarts et demi-quarts dont il peut être compliqué.

Entrons à l'école et écoutons l'enfant qui est au tableau noir, armé de son morceau de craie. En face d'une addition où le chiffre 7, par exemple, figure trois fois dans la même colonne, il dira : 7 *et* 7 *font* 14 ; 14 *et* 7 *font* 21, au lieu de saisir d'un coup d'œil le groupe des trois chiffres, quand il sait déjà que 3 fois 7 font 21. — A-t-il à ôter 9 de 23, il ne manquera pas de s'exprimer ainsi : 9 *ôté de* 13, *il reste* 4 ; 1 *ôté de* 2, *il reste* 1, tandis qu'au dehors de la classe, il n'hésite pas un instant pour savoir qu'on lui doit encore 14 billes, s'il n'en reçoit que 9 au lieu de 23. — Qu'on lui demande le prix de 5 mètres d'étoffe à 16 francs le mètre, il écrira aussitôt 5 au-dessous de 16, tirera un trait et opérera conformément à la règle. Il ne croira pas pouvoir se passer davantage de son crayon pour prendre les deux tiers ou même le tiers d'un nombre qui serait supérieur à dix. En même temps, par un phénomène analogue, si nous lui demandons de nous dire une règle, une définition, il sera fort empêché de la reproduire autrement que par une récitation littéraie, comme si ce n'était pour lui qu'une phrase apprise par cœur.

Il n'est pas nécessaire d'insister longuement sur ces défauts, bien connus de tous les maîtres et plus faciles à constater qu'à corriger. Ne résultent-ils pas en grande partie de la manière dont l'écolier est généralement initié à l'étude de l'arithmétique ? On se hâte de lui définir la quantité, l'unité, le nombre, de lui exposer la théorie de la numération et successivement les quatre règles ; mais on ne le fait pas assez ni assez tôt calculer de tête ; il finit par s'imaginer qu'on ne peut calculer qu'avec des chiffres, et par se représenter la langue des nombres comme étant nécessairement une langue écrite. Au contraire, il faudrait bien le familiariser avec cette idée que l'arithmétique parlée précède l'arithmétique écrite. Les idées numériques ne sont pas plus inaccessibles, pas plus abstraites pour l'enfant que toutes les autres, pourvu qu'on ne dépasse pas la limite des nombres que son imagination peut aisément se figurer : toute l'arithmétique est en germe dans son esprit, il ne s'agit que de la faire éclore par un développement naturel ; et c'est précisément l'objet des exercices oraux ou du calcul mental.

Non-seulement le calcul mental offre une préparation indispensable à l'arithmétique écrite, mais il donne lieu à une gymnastique intellectuelle de la plus haute importance ; il fait contracter des habitudes d'analyse et de réflexion qui accroissent bien vite la perspicacité de l'esprit. Aussi ne faut-il pas considérer le calcul mental comme devant cesser après les premiers mois d'étude, pour être totalement remplacé par le calcul écrit. Il ne doit jamais disparaître ; on y trouve à tous les degrés un stimulant que rien ne supplée, un moyen précieux de vivifier, de varier, d'égayer même l'enseignement ; il pique la curiosité, aiguise l'émulation, secoue les intelligences ; il aiguillonne les uns, il retient les autres ; par les fautes mêmes qu'il amène, il prémunit les esprits trop prompts contre leur propre légèreté, les esprits lourds contre leur lenteur, les imaginations vives contre leur mobilité. Au point de vue pédagogique ou psychologique, le calcul mental ne complète pas seulement, il consomme l'œuvre de l'enseignement arithmétique : c'est par lui que l'esprit s'assimile en quelque sorte la substance de cet enseignement, et en recueille tout le fruit.

Que le calcul mental prenne donc dans nos écoles une large place, comme initiation, comme accompagnement et comme révision continuelle de l'arithmétique à tous ses degrés. A cet égard, plusieurs pays étrangers ont eu trop longtemps sur nous une certaine supériorité : les écoles anglaises, suisses, américaines, n'ont jamais cessé de cultiver le calcul de tête, et d'en tirer les meilleurs résultats : convenons que dans ces pays on en avait besoin plus que chez nous, aussi longtemps qu'on n'y employait pas le système métrique. Mais les facilités qu'offre ce système pour le calcul écrit ne doivent pas nous laisser perdre ou même amoindrir une aussi précieuse faculté que celle de compter de tête rapidement, pas plus que la diffusion de l'écriture ou de l'imprimerie n'a fait diminuer l'usage de la parole. [G. Bovier-Lapierre.]

CALLIGRAPHIE. — Pour l'article pédagogique, V. *Ecriture.*

Législation scolaire. — Dans la plupart des Etats, l'enseignement de la calligraphie est confondu avec celui de l'écriture. Toutefois, dans les duchés d'Anhalt et de Bade, dans le Wurtemberg, en Italie, en Portugal, etc., la loi établit une distinction entre ces deux branches d'enseignement qui figurent séparément dans les programmes; en Italie et en Portugal, l'écriture fait partie du programme du degré inférieur de l'enseignement primaire, tandis que la calligraphie n'est mentionnée que dans le programme du degré supérieur.

CALLISTHÉNIQUES (*Exercices*). — On appelle ainsi aux Etats-Unis des exercices gymnastiques destinés aux jeunes filles et en usage dans la plupart des écoles publiques, soit mixtes, soit spéciales aux filles. Comme l'indique l'étymologie de ce mot prétentieux, le but de ces exercices est de développer la force sans nuire à la grâce (de deux mots grecs, littéralement *force et beauté*). La différence principale entre la gymnastique et la callisthénique est que ce dernier nom exclut les exercices violents et les efforts musculaires réservés aux garçons. Les exercices callisthéniques ne l'emportent sur les jeux ordinaires des jeunes filles que par leur caractère systématique, gradué, méthodique. Ce sont plutôt des mouvements, des marches rhythmées et presque des danses que des exercices gymnastiques proprement dits. Ils font diversion aux travaux de la classe sans fatiguer les muscles, sans exiger ni appareils ni vêtements spéciaux; des barres, des anneaux et des haltères suffisent. Ordinairement ces exercices s'exécutent au son du piano et ils sont souvent accompagnés de chants et de rondes. Tantôt ce sont des exercices sur place : flexion du bras et de l'avant-bras, du cou, des jambes, du corps, positions diverses tendant à exercer les muscles de la poitrine; tantôt ce sont de véritables défilés en mesure et en cadence qui, pour s'exécuter dans la salle d'école ou dans le préau couvert du rez-de-chaussée, exigent une précision presque militaire : pour quelques exercices les élèves des deux sexes sont séparés; le plus souvent, là où les dimensions du local le permettent, cette leçon comme toutes les autres a lieu en commun. De nombreuses écoles de filles dans les grandes villes ont aujourd'hui leur *callisthénium*, comme les écoles de garçons ont leur *gymnasium*.

Pour ce qui concerne la question générale de la gymnastique, V. *Gymnastique*.

CALQUE. — *Calquer*, comme l'indique l'étymologie par une métaphore pittoresque, c'est mettre le pied dans la trace du pas d'autrui (*calcare*, fouler du pied), c'est repasser des lignes déjà tracées sans autre souci que celui de l'exactitude dans cette reproduction toute machinale.

Il était donc bien naturel qu'on songeât à ce procédé pour faire reproduire sans effort et sans tâtonnement par l'enfant les traits marqués d'avance par le maître, et on n'a pas manqué d'y recourir pour les différents exercices qui comportent ce secours; il y en a trois principaux : écriture, dessin, cartographie. Dans les trois cas, l'illusion que produit le calque est toujours la même : l'enfant semble produire quelque chose de correct et même d'élégant, et il n'a que la peine de promener son crayon ou sa plume sur des contours qu'on lui donne tout faits.

Ce résultat est-il enviable? Ceux qui l'ont soutenu se sont fondés sur un argument spécieux : « l'enfant s'instruit par l'imitation; de même que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, de même c'est en imitant de belles choses qu'on apprend à les faire soi-même. » Il y a une seule objection à ce raisonnement : c'est que calquer n'est pas imiter. L'imitation libre avec tous ses périls, toutes ses mésaventures, tous ses tâtonnements, est un travail profitable à l'œil, à la main, disons mieux, à l'esprit. L'imitation est un effort, elle implique une part de jugement, d'attention, de réflexion propre. Imiter, c'est agir. Calquer, c'est subir. Le calque est infaillible, et c'est là son irréparable inconvénient; il n'exige aucune participation de la pensée, aucune étude, aucune initiative intellectuelle; on peut dire en général que plus le calque est parfait moins l'élève y a mis du sien. C'est une sorte de dextérité, d'habileté manuelle qui s'acquiert sans entraîner avec elle un développement correspondant de l'intelligence. Par conséquent le calque n'est jamais un procédé pédagogique; à supposer qu'il apprenne quelque chose, il n'apprendra qu'à se dispenser de comprendre et presque à se dispenser de bien voir et de bien observer.

Telle est la raison générale et toute théorique pour laquelle nous croyons devoir condamner, quelque mérite de détail qu'ils puissent avoir, les procédés de calque calligraphique, géographique et autres.

CALVADOS (Département du). — Superficie : 552 070 hectares; population : 450 220 habitants (au lieu de 480 992 en 1863); densité moyenne de la population : 82 habitants par kilomètre carré; — 6 arrondissements; 38 cantons; 764 communes.

Population d'âge scolaire. — 49 711 enfants (dont 24 784 garçons et 24 927 filles) de six à treize ans, soit un peu plus de 11 enfants par 100 habitants.

1. **Historique de l'enseignement primaire.** — 1° *Avant* 1789. — V. l'article *Normandie* et aussi *Nesmond*.

2° *Depuis* 1789. — Le Conseil général du Calvados vota le premier budget de l'instruction publique en 1818; il s'élevait à 36 000 francs. On comptait à cette époque 132 écoles, presque toutes mixtes. Les traitements des instituteurs variaient de 400 à 600 francs. Ce budget s'éleva progressivement : en 1832, il était de 72 000 francs. Après la loi de 1833, le conseil vota pendant plusieurs années la somme de 100 000 francs. En 1840, le nombre des écoles dans le département s'élevait à 390; on n'en comptait que 70 spéciales aux filles. D'après un recensement fait en 1842, le nombre des enfants qui fréquentaient ces écoles était de 40721, dont les garçons formaient les deux tiers environ. La durée de la fréquentation ne dépassait pas généralement quatre ou cinq ans. Les élèves quittaient l'école pour se livrer aux travaux des champs, même avant leur première communion.

Le montant total des dépenses de l'instruction primaire s'élevait, en cette même année 1842, à environ 400 000 francs.

On ne comptait que 75 locaux convenables, 104 étaient passables, les autres en mauvais état. La moitié des bâtiments scolaires était prise à loyer.

En 1844, le département du Calvados occupait le vingt-deuxième rang pour le développement de l'instruction primaire; 56 conscrits sur 100 savaient lire, 50 lire et écrire, 35 lire, écrire et compter. La moitié des conscrits environ étaient illettrés. Un progrès sensible se manifesta pendant les trois années suivantes, car, en 1847, 65 conscrits sur 100 savaient lire et écrire. Ce progrès ne fit que s'accentuer pendant la deuxième république de 1848. M. Avril, préfet du Calvados en 1849, s'occupa avec un soin particulier de l'instruction primaire; ce fut sous son administration que le Conseil général vota le premier crédit « pour secours aux vieux instituteurs infirmes. »

En 1849, une somme de 275 000 francs fournie soit par les communes, soit par le département, soit par l'Etat, fut dépensée en améliorations scolaires. La part contributive du département fut de 18 000 francs, celle de l'Etat de 55 000 francs.

Pendant la période du second empire. les progrès continuèrent sans être particulièrement rapides : le département comptait en 1867 : 579 écoles publiques de garcons ou mixtes, 245 écoles publiques de filles, soit au total 824 écoles publiques ; plus 172 écoles libres, dont 136 pour les filles.

La population scolaire était à cette époque évaluée à 26850 garçons dans les écoles publiques et 1461 dans les écoles libres, 15905 filles dans les écoles publiques et 8468 dans les écoles libres, soit au total 52684 élèves. Mais ces nombres n'indiquent que le total brut des inscriptions au régistre matricule de l'année 1866.

Ce qui est bien certain, c'esi que depuis une vingtaine d'années l'inscription moyenne a fait de grand progrès.

La largesse avec laquelle le Conseil général a secondé le développement de l'instruction primaire, l'agglomération des localités, surtout dans certains arrondissements, les communications rendues faciles par le bon état des routes, dont est largement pourvu le Calvados ; la profession des populations qui s'occupent presque exclusivement d'agriculture ont contribué à améliorer graduellement l'état de choses. Le recensement de 1872 inscrivait encore dans le Calvados 106,593 personnes comme complétement privées d'instruction ; 41030 possédaient de bons éléments de lecture, 304628 savaient lire et écrire ; il avait été impossible de constater le degré d'instruction de 2361 individus.

Le nombre des conjoints ayant su signer leur acte de mariage était de 96 hommes et 93 femmes sur 100 dans la période de 1872 à 1876. Ce qui portait le Calvados au 10e rang pour la moyenne de l'instruction à ce point de vue.

La moyenne de l'instruction des conscrits a suivi également depuis cinquante ans une marche ascendante assez rapide (V. *Conscrits*).

Caen, surnommée l'Athènes normande, est le siège d'une académie ; elle possède dix sociétés savantes, quatre facultés, un excellent lycée, des établissements libres d'instruction secondaire; Pont-l'Evêque, Lisieux, Honfleur, Vire, Condé sur Noireau, Falaise ont aussi des collèges estimés.

Les établissements charitables ne font pas défaut. Caen en a 3 : la société de Charité maternelle, l'œuvre de Notre-Dame de Caen, et Notre-Dame de Charité du Refuge. On y trouve encore une crèche. Lisieux a aussi la sienne.

Les sociétés de chant sont nombreuses dans le département, qui en possède 122. Il est aussi très-riche en bibliothèques : celle de Caen, créée en 1786, renferme 80 000 volumes, 850 incunables ; les manuscrits dépassent 450. Celle de Vire est également précieuse ; elle possède 25 000 volumes et diverses manuscrits concernant l'histoire de la ville. Viennent ensuite les bibliothèques de Bayeux, 18 000 volumes, de Falaise 15 000, de Lisieux 14 000, d'Honfleur, etc.

Enfin depuis quelques années et grâce à l'initiative d'hommes dévoués autant que savants (*Agriculture*, p. 38), le Calvados est un des départements où l'enseignement de l'agriculture a reçu les plus heureux développements. Les six comices agricoles du département ont arrêté des programmes pour chaque sexe, donné des instructions, fondé des prix, institué des concours afin d'imprimer à cette partie de l'enseignement une marche intelligente et pratique. [Beuzeval]

2. Etat actuel de l'instruction primaire. — L'état actuel de l'instruction primaire est mieux connu pour le Calvados qu'il ne l'est malheureusement dans la plupart de nos départements. M. l'abbé Hébert-Duperron, qui remplit depuis plusieurs années les fonctions d'inspecteur d'académie, a eu l'heureuse idée de publier ses excellents *Rapports annuels sur la situation de l'instruction primaire*, série de documents précieux pour qui veut étudier à fond et avec suite le développement des institutions scolaires. C'est de là que nous tirerons la plupart des renseignements qui vont suivre.

Nombre d'établissements et situation des communes. — Le Calvados possède en 1878 : 25 salles d'asile (dont 5 libres), et 1015 écoles (dont 116 libres), savoir :

Ecoles spéciales aux garçons	314 éc.	publiq.	12 éc.	libres.
Ecoles spéciales aux filles	289	—	95	—
Ecoles mixtes	296	—	9	—

Les écoles publiques comptent 689 écoles laïques et 210 congréganistes.

Sur les 764 communes, 599 possèdent une école publique, 158 sont réunies légalement à une autre pour l'entretien d'une école publique, 5 ont une école libre tenant lieu d'école publique ; 2 n'avaient pas, mais vont avoir l'année prochaine une école publique. Le Calvados est un des départements qui appliquent le plus largement le système de la réunion des petites communes au point de vue scolaire ; il en résulte des inconvénients et des avantages marqués : dans une dizaine de communes, on arrive par cette réunion à un effectif de 50, de 70 ou de 80 élèves pour un seul maître, mais aussi, dans 92 communes, ce système a permis d'établir séparément une école de filles et une école de garçons au lieu d'une école mixte.

Nombre de classes. — D'après la statistique du ministère, en 1877, les écoles publiques comptaient : 1° dans les 35 chefs-lieux de canton et communes de plus de 2000 habitants, 235 classes, dont 113 de garçons, 117 de filles, 5 mixtes.

2° Dans les 729 communes rurales, 876 classes dont 292 de garçons, 290 de filles, 294 mixtes. Sur ce total de 1111 classes publiques, les laïques en dirigeaient 769 et les congréganistes 342 (dont 254 de filles et 37 mixtes).

Au point de vue de l'organisation pédagogique, il n'est pas sans intérêt de remarquer comment se répartit ce nombre de classes par écoles (y compris les écoles libres).

	Laïques.	Congréganistes.
Ecoles à une seule classe.	648	139
— à deux classes.....	56	90
— à trois classes.....	14	31
— à quatre classes...	3	18
— à cinq classes.....	1	6
— à six cl. et au-dessus.	0	9

Ainsi les congréganistes ont 574 classes pour 286 écoles, soit presque 2 classes en moyenne par école, et les laïques n'ont que 819 classes pour 729 écoles.

Cette différence à l'avantage des congrégations se marque mieux encore par la proportion du personnel enseignant des deux sexes. Les laïques emploient 889 personnes (y compris les non-brevetées) pour 819 classes, soit 107 personnes pour 100 classes ; les congréganistes 698 personnes pour 574, soit 124 personnes pour 100 classes.

Personnel enseignant. — On compte dans les écoles publiques, y compris les adjoints : 569 instituteurs (dont 68 congréganistes) ; 889 institutrices (dont 555 religieuses).

Population des écoles primaires. — Le total des inscriptions dans les écoles publiques pour l'année scolaire 1876-1877 a été de 47 250 élèves (25 703 garçons, et seulement 21 547 filles). En y ajoutant les écoles libres, on aurait un total général de

55 685 élèves et alors les filles sont en majorité : 26817 garçons, 28868 filles. En 1878, on porte le nombre à 59000 environ.

Mais ces chiffres se réduisent sensiblement si l'on en déduit les inscriptions faisant double emploi et celles des élèves qui n'ont suivi qu'un trimestre ou deux à peine.

Sur les 47000 élèves des écoles publiques, il n'y en a pas plus de 37 à 38000 qui aient été inscrits six mois de suite à l'école.

Si l'on veut se rendre compte plus exactement de la situation, il faut remarquer que sur 24784 garçons de 6 à 13 ans recensés dans le département, 21511 sont inscrits dans les écoles primaires et les salles d'asile (il y en a en outre 1066 dans les établissements d'enseignement secondaire, mais peut-être pas tous originaires du département); et que d'autre part, sur 24927 filles recensées, 22307 sont inscrites dans les écoles. Ainsi la population scolaire se compose de 90 filles sur 100 et de 91 garçons sur 100.

La différence entre ces deux nombres : 55685 élèves en tout, et seulement 43818 élèves de 6 à 13 ans, atteste la présence d'environ 12000 enfants au-dessous et au-dessus de l'âge scolaire. Sur ce nombre, il y a plus de 8000 enfants de moins de 6 ans inscrits dans les écoles primaires : c'est assez dire combien l'inspecteur d'académie a raison de considérer comme un des progrès les plus urgents la création d'*écoles enfantines* spécialement destinées au premier âge et qui devront être, comme à Paris, confiées à des femmes (*Allocutions* au petit lycée de Caen et à l'école normale, août 1878).

Fréquentation effective. — Elle est loin d'être ce qu'on désire, dit encore M. Hébert-Duperron dans son dernier Rapport. Plus de 1,100,000 absences ont été constatées, c'est une moyenne de 19 par élève ; il y en a moins en général chez les filles que chez les garçons.

La statistique du ministère accuse la moyenne de fréquentation suivante, par rapport au total des inscriptions :

	Partie rurale.		Partie urbaine.	
Septembre...	90	pour %	91	pour %
Octobre.....	97	—	91	—
Novembre....	89	—	92	—
Décembre....	90	—	95	—
Janvier.....	86	—	91	—
Février.....	90	—	93	—
Mars.....	89	—	90	—
Avril.....	88	—	85	—
Mai.....	88	—	91	—
Juin.....	90	—	89	—
Juillet.....	88	—	86	—

Budget de l'instruction primaire. — Les dépenses de l'instruction primaire, qui de 1867 à 1877 se sont accrues d'un tiers (900,000 au lieu de 600,000), se décomposent comme suit :

Traitement du personnel enseignant.....	904 353 fr. 29	930 887 fr. 44
Frais de location des maisons d'école, etc.....	26 534 15	

Voici les ressources qui ont permis de faire face à ces dépenses :

Dons et legs.....	15 813 fr. 77	930 887 fr. 44
Revenus ordinaires.....	175 863 19	
Centimes spéciaux.....	254 182 48	
Rétribution scolaire.....	313 046 »	
Subvention de l'Etat.....	840 »	
— du département	171 142 »	

Il y faut ajouter 31,759 fr. pour les cours d'adultes et 14,814f,30 pour les salles d'asile, ce qui porte à 977,460f,74 les dépenses de l'instruction primaire.

Ecoles normales. — Le Calvados possède depuis 1833 une école normale d'instituteurs qui compte 72 élèves-maîtres. Des 19 élèves sortis en 1877, 16 ont obtenu le brevet simple avec une ou plusieurs branches facultatives, 3 le brevet complet. La dépense annuelle moyenne est de 600 à 650 fr. par tête d'élève.

Pour les filles, à défaut d'école normale, il existe deux cours normaux, à Blon et à Lisieux, comptant chacun 15 ou 16 élèves.

Institutions auxiliaires. — Grâce à l'énergique et persévérante initiative de M. Hébert-Duperron, le Calvados est aujourd'hui un de nos départements où les institutions complémentaires et auxiliaires de l'école proprement dite ont reçu le plus de développement.

Les 270 *bibliothèques scolaires et communales*, contenant 26,857 volumes, en ont prêté 8,485 en 1877.

Les *Bibliothèques pédagogiques* offrent aux *Conférences pédagogiques* dirigées par les inspecteurs les matériaux d'études, de lectures profitables à tout le corps enseignant. Le *Bulletin de l'instruction primaire*, très bien dirigé, rend depuis dix ans les plus grands services.

La *Société de secours mutuels*, autre institution, compte plus de 600 membres et a pu déjà distribuer en 1876 plus de 3,000 fr. de secours.

82 communes possèdent une *Caisse des écoles;* le Conseil général leur accorde une subvention.

Les *Caisses d'épargne scolaires* comptaient en janvier 1878, dans 150 écoles, 1,516 élèves épargnants, dont les dépôts s'élevaient à 52,325f,50.

Statistique complémentaire. — Par une heureuse innovation, le dernier Rapport de M. l'inspecteur contient un essai de statistique de la population des écoles à l'époque de la sortie ; cet essai offre le plus grand intérêt et mériterait d'être imité. En voici le résumé pour cinq arrondissements, celui de Pont-l'Evêque n'ayant pas fourni les documents nécessaires :

	GARÇONS.	FILLES.	TOTAL.
Enfants ayant quitté l'école en 1877 :			
1° Ne sachant ni lire ni écrire.....	60	23	83
2° Sachant lire seulement.....	119	57	176
3° Sachant lire et écrire.....	239	185	424
4° Sachant lire, écrire et compter.....	844	739	1583
5° Sachant en outre l'orthographe, etc...	595	1570	3165
TOTAL.....	2857	2574	5431
Combien de ces enfants sont entrés :			
Dans un bureau.....	151	8	159
Dans des fabriques.....	112	104	216
Dans l'industrie.....	345	380	725
Combien travaillent dans la famille.....	1153	1550	2703
Combien sont domestiques.....	745	517	1262
Combien sont marins.....	37	10	37
Combien ont quitté la campagne pour la ville.....	59	43	102
Occupations non indiquées.....	167	97	264
Total des élèves qui ont quitté l'école aussitôt après leur première communion..	549	387	936

A consulter : **Annuaire de l'Association normande : 1838.** Distribution des médailles aux instituteurs, etc.; — **1849**, p. 394. Instruction et amélioration du peuple, par Julien Travers; — **1863**, p. 368. Sur l'instruction primaire, par Mathieu Bourdon; — **1863**, p. 482. l'Éducation ou la partie morale de l'instruction a-t-elle sa place dans l'instruction primaire, par Tabouelle; — **1866**, p. 125. Comment pourrait-on donner à nos bibliothèques communales plus d'intérêt et de popularité? — **1866**, p. 536. Les conférences scientifiques et littéraires en Normandie, par M. de Caumont.

1869, p. 309. Rapport de M. le marquis de Chennevières sur l'utilité de la création d'une école de dessin industriel à Flers.

1870. De l'instruction primaire dans les campagnes, par Ch. de Lorgeril. Mémoire de M. Marie sur l'école de Grand-Camp.

1872, p. 438. Notes pour servir à une géographie histori-

que du Calvados; très-intéressant chapitre relatif aux *anciennes écoles du Calvados* : université, colléges de Bayeux, Lisieux, Vire, séminaires, etc.

1872, p. 144. Les cours d'adultes.

1876, p. 368. Y a-t-il partout des délégués cantonaux pour les écoles? Vœux émis par M. Besnou.

1876, p. 57. De l'instruction primaire dans le département du Calvados pendant l'année 1874, par l'abbé Hébert-Duperron, inspecteur.

L'*Annuaire normand* contient en outre une des plus importantes séries d'études qui existent en France sur l'enseignement agricole et son introduction dans l'école primaire; citons notamment : **1849**. Organisation de l'enseignement agricole en France, par M. Tourret; — **1857**, p. 307. La question de l'enseignement primaire agricole à l'ordre du jour de tous les congrès, par M. de Caumont; — p. 360. Propagation des connaissances agricoles dans les campagnes par les soins des instituteurs, par M. Campion; — **1862**. Discussion de cette question : Moyens de propager l'enseignement agricole, plan d'enseignement agricole proposé par M. Pagny, chef d'institution à Caen.

1863, 1864, 1865. Rapports de MM. de Caumont, du Poërier de Portbail, Lebreton, etc., sur les progrès de l'enseignement agricole d'après les institutions de l'Association normande; — **1868**, p. 170, 373, 394. Enseignement primaire et enseignement supérieur de l'agriculture, par M. de Caumont; Éducation des filles à la campagne, par M. de Roissy.

1869, p. 313. Rapport de la commission chargée d'examiner sur l'agriculture les élèves présentés par les instituteurs de plusieurs cantons.

1870, p. 414. Considérations sur l'enseignement agricole en général et sur l'enseignement agronomique au Muséum d'histoire naturelle en particulier, par M. O. de Roissy.

1876, p. 346. Quels ont été les résultats des enseignements agricole et horticole des sociétés, comices et cercles de l'arrondissement? Quels ont été les encouragements donnés aux hommes dévoués à cet enseignement et aux instituteurs les plus zélés? (Congrès de l'*Association normande* à Granville, 17 juillet 1875.)

Bulletin de la Société d'Agriculture et de Commerce de Caen. — 1868-1875. Rapports de M. Isidore Pierre sur les concours d'enseignement agricole et horticole élémentaire; récompenses décernées aux instituteurs et à leurs élèves.

1870. Concours pour l'enseignement agricole entre les élèves de l'enseignement secondaire spécial du lycée de Caen, entre les élèves de l'École normale, entre les instituteurs primaires de l'arrondissement.

Bulletin de la Société des Antiquaires de Normandie : Documents inédits relatifs à l'Université de Caen, par M. Charme (**1857**) et par M. Léon Lemenuet de la Jugannière (**1860**).

Académie des Arts et Belles-Lettres de Caen (*Société des Beaux-Arts*). — **1801-1811**, p. 314. Mémoire sur la puissance de l'éducation, et sur les améliorations dont elle est susceptible, par M. Le Gagneur.

1857 Rapport adressé à M. le maire, par M. Hippeau, au nom d'une commission chargée de constater l'état de l'enseignement donné dans les écoles municipales de dessin et d'architecture. (*Bulletin de la Société des Beaux-Arts de Caen*, 1er vol., p. 171.)

1873, p. 396 (vol. supplém.). Ce que l'instruction primaire doit à M. le comte de Guernon-Ranville.

Mémoires de l'Académie nationale de Caen, **1874**. — L'Ancienne Université de Caen, par M. Jules Cauvet; — l'Instruction primaire avant 1789, par M. Julien Travers.

1875, p. 323. Des moyens de procurer l'éducation par l'école, par M. Emm. Chauvet.

Enfin il faudrait citer toute la collection de l'excellent **Bulletin de l'instruction primaire.**

CALVIN. — Comme nous n'avons à parler, dans ce Dictionnaire, du célèbre réformateur que pour son influence directe et surtout indirecte sur l'instruction populaire des protestants de France et des pays de langue française, nous ne croyons pas devoir répéter ici, à part, l'historique et les considérations générales résumées dans notre article *Protestantisme**.

CAMARADES. — On ne peut pas dire des enfants qu'ils ont des amis, parce que l'amitié est un sentiment qui, né de la sympathie des caractères, se développe peu à peu sous l'influence de la raison et s'affermit par l'estime; c'est, en un mot, un sentiment réfléchi.

Or, l'enfant est peu capable de suite et de réflexion; sa vie, c'est le moment présent; il a déjà oublié son passé de quelques mois et ne songe pas à l'avenir. Ce qu'il aime, ce qui lui est nécessaire, c'est le mouvement, le bruit, la variété. Tout être qui se meut comme lui, qui fait du bruit comme lui, qui change de désirs à chaque instant comme lui, lui plaît. L'enfant a des camarades, il n'a pas d'amis.

La langue elle-même a consacré ici une distinction assez délicate : on ne dit pas ou l'on ne dit guère des « amis d'école », des « amitiés d'école », tandis qu'on emploie constamment le terme « amis de collége »; c'est que le collége embrasse non-seulement l'enfance, mais l'adolescence; que d'ailleurs il suppose souvent l'internat et par conséquent de longues années de vie en commun, qu'enfin la population d'une classe de collége étant bien moins nombreuse, moins diverse et moins flottante que celle des écoles primaires d'une grande ville, établit entre les élèves des relations plus suivies.

Mais, le camarade d'aujourd'hui étant ou pouvant être l'ami de demain, il y a lieu, pour l'instituteur, pour l'institutrice, de surveiller discrètement ces premiers liens qui s'établissent sous ses yeux entre des enfants que le hasard rapproche. Quelque fugitives que soient les impressions de l'enfant, il faut les observer, s'en rendre compte, en prévoir les effets, s'assurer qu'elles ne dégénèrent pas en mauvaise liaison, que l'un des deux camarades ne prend pas trop d'empire sur l'autre, se mettre enfin avec autant de sollicitude et peut-être plus de clairvoyance à la place des parents eux-mêmes.

Nous ne conseillons pas cependant de pousser toujours aussi loin que certains pédagogues le proposent cette intervention constante du maître ou de la maîtresse.

Dans certains pensionnats, on croit bien faire de donner à chaque élève de la classe inférieure arrivant à l'école une « petite maman, » qui est une élève d'une classe plus avancée. On voit tout de suite les avantages et aussi les inconvénients de ce système. Pour certains enfants, notamment pour les plus déshérités, ces associations peuvent être un grand instrument de moralisation (V. *Mettray*). M. A. Grosselin a essayé de généraliser dans les écoles primaires l'institution des *petites familles**.

Toutes ces tentatives ont leur intérêt, mais ce qui est encore de beaucoup l'élément le plus important, le fait qui a le plus de portée soit pour le bien, soit pour le mal, ce n'est pas la camaraderie organisée artificiellement, c'est celle qui s'établit d'elle-même entre enfants d'une classe, d'une école, généralement et sans effort. Les enfants sont bons camarades, et il faut bien se garder d'altérer, de gêner en rien ce bon sentiment qui leur est naturel; rien ne serait plus pernicieux, par exemple, que d'inviter ou d'obliger un élève à désigner son camarade coupable. L'effort que font des enfants, le petit sacrifice qu'ils s'imposent en acceptant, comme il arrive chaque jour dans les colléges, une punition collective imméritée plutôt que de nommer l'un d'eux, seul auteur du méfait, est le premier apprentissage de la force de caractère et de la générosité. C'est, — pour les innocents comme pour le coupable qui, s'il a du cœur, ne manque pas à son tour de se déclarer, — une leçon de morale plus efficace que de longs discours.

Ce que le maître pourra presque toujours utilement développer en le surveillant, c'est un certain sentiment de la solidarité, ce qu'on pourrait appeler l'esprit de corps entre camarades. On a maintes fois l'occasion de rendre un service, d'apporter délicatement un secours, de donner une marque de sympathie à un camarade malheureux : il n'y aura qu'à suggérer l'idée aux enfants, ils s'empresseront de l'accueillir. Nous avons trouvé aux États-Unis, établie dans certaines écoles primaires de l'Ouest, une pratique touchante : dans la grande salle où

toute l'école se réunit pour les jours d'examens et de fête, on voit sur les murs un certain nombre de petits cadres très simples contenant chacun une inscription : *In memoriam*, et l'indication du nom et de l'âge d'un élève mort à l'école ; ses camarades ont voulu que son nom du moins fût encore au milieu d'eux dans ces réunions solennelles qu'il aimait tant.

Nous n'avons pas à parler ici des particularités et des abus de la camaraderie connus dans les colléges et les écoles supérieures sous le nom de *brimage*. Rien de semblable ne peut exister dans l'école primaire, en France surtout.

CAMÉRISTAT. — Dans certains pays où la population vit disséminée sur de vastes territoires, dans des hameaux ou des fermes isolées situés à de grandes distances du chef-lieu communal, beaucoup d'enfants se trouveraient, surtout dans la mauvaise saison, dans l'impossibilité de fréquenter les écoles si les instituteurs et institutrices ne pouvaient les loger. Les caméristats ont pour objet de remédier à cet inconvénient. Les maîtres peuvent, avec l'autorisation des autorités préfectorale et académique, recevoir dans la maison d'école un certain nombre d'enfants qui y couchent et y prennent leurs repas, sans pour cela exercer la profession de maître de pension. Ces enfants, en effet, ne sont pas à proprement parler des pensionnaires. L'instituteur ne les reçoit en général que pendant deux ou trois mois de l'année et se borne à leur fournir le logement et à faire préparer les aliments que leur apportent leurs parents. La rétribution mensuelle qu'il reçoit de chacun d'eux l'indemnise de ses dépenses, mais ne lui permet pas de réaliser un bénéfice appréciable.

Nous extrayons d'un rapport tout récent de M. Paul Rousselot, inspecteur d'académie, sur la situation de l'enseignement primaire dans le département du Puy-de-Dôme, quelques détails intéressants qui font connaître l'organisation actuelle des caméristats dans une partie des montagnes de l'Auvergne.

Il résulte de ce document que, si l'installation matérielle des caméristats laisse à désirer, ces établissements rendent néanmoins d'importants services, et qu'avec quelques améliorations, assez faciles à réaliser, les pays de montagnes et les régions peu peuplées pourront y trouver un puissant secours pour l'instruction des enfants.

« Dans la Limagne, les populations sont agglomérées ; dans la montagne, les distances varient de 1 à 8 kilomètres ; mais quelles qu'elles soient, la fréquentation de la classe est impossible, à certains moments, dans certaines localités, quand la neige couvre les chemins. Même la multiplication des écoles de hameau ne remédierait qu'imparfaitement à un obstacle aussi sérieux, si l'on ne se préoccupait en même temps de l'extension de ce qu'on appelle les caméristats.

« Il existe, dans l'arrondissement d'Issoire, 19 caméristats de garçons et 25 caméristats de filles. Ce ne sont pas des pensionnats ; l'installation matérielle en est généralement très défectueuse. Le plus souvent les dortoirs sont mal aérés, mal éclairés, humides même ; lorsqu'ils ne présentent pas ces inconvénients, ils sont toujours très restreints et renferment trop de lits : on remarque souvent un système de 4 lits, invariablement fixés les uns aux autres, et formant un grand rectangle, afin d'économiser l'espace. Aucun dortoir ne contient de lieux d'aisance ; aucun, de lavabo ni de vestiaire.

« Les réfectoires ne se rencontrent guère que dans les écoles congréganistes, où les élèves mangent dans la salle qui sert aux repas des Frères ; dans les autres écoles, ils mangent sur les tables de la classe. Leur repas se compose d'une soupe et de lard ou de fromage, provisions rangées dans les placards de la salle de classe. C'est encore dans la classe que ce repas est préparé, la cuisine manquant presque partout ; un gros poêle, fourni par les communes, sert à chauffer la salle d'école et à faire cuire les aliments des maîtres et ceux des élèves. Enfin, les cours faisant généralement défaut et, lorsqu'elles existent, étant couvertes de neige, les récréations ont forcément lieu à l'intérieur, et toujours dans la salle de classe, dont l'air ne peut pas être renouvelé ni les fenêtres ouvertes pendant un temps suffisant. Ainsi les dispositions réglementaires ne sont pas et ne peuvent pas être exécutées.

« Conclurai-je qu'il faut fermer ces caméristats ? A Dieu ne plaise ! Si mal installés qu'ils soient, ils nous rendent les plus précieux services. Sans eux, la fréquentation serait impossible dans la montagne en hiver. Comment des enfants de six à treize ans, et même plus âgés, pourraient-ils affronter les tourmentes de neige, et ces *combles* redoutables qui causent chaque année des accidents mortels ? Il n'est pas rare de rencontrer, à 100 mètres d'une habitation, des croix indiquant qu'il y a eu là mort d'homme. Avec les caméristats, l'enfant une fois à l'école, y demeure, suivant la rigueur de la saison, quatre jours, huit jours, quinze jours de suite, repart le jeudi ou le dimanche, dès que l'état des chemins le permet, pour revoir ses parents et renouveler ses provisions de bouche (car l'instituteur ou l'institutrice ne le nourrissent pas), ou les parents eux-mêmes viennent les lui apporter.

« Encourageons donc l'institution des caméristats sans les assimiler à des pensionnats primaires, dont les conditions sont trop onéreuses ; veillons à ce que leur installation réalise quelques progrès exigés à la fois par l'hygiène et par les intérêts de l'éducation. Il faudrait apporter une attention particulière à l'étude des projets de construction de maisons d'école dans ces régions, et sans en faire des pensionnats, leur donner une extension plus grande qu'aux maisons d'école ordinaires. »

CAMPAN (Madame). — Jeanne-Louise-Henriette Genest, ou Genet, naquit à Paris, le 6 novembre 1752. Son père, premier commis aux affaires étrangères, sans fortune et à la tête d'une famille nombreuse, fit donner à ses enfants une éducation et une instruction brillantes, dont profita surtout la jeune Henriette. A quinze ans, elle faisait le plus grand honneur à son professeur de chant, Albanèse, à son professeur d'italien, Goldoni, à Duclos, à Thomas Barthe, ses professeurs de lecture et de déclamation. On vanta ses talents à Louis XV, qui la nomma lectrice de ses trois filles. D'abord fascinée par l'éclat de la cour, Henriette Genest ne tarda pas à connaître l'ennui profond qui régnait dans l'appartement des filles du roi. Il n'était guère interrompu que par les visites de leur père, et alors, mademoiselle Genest pouvait s'attendre à des remarques ironiques et blessantes, qui étaient un des menus plaisirs de Sa Majesté.

Il la rencontra un jour : « On dit que vous savez quatre ou cinq langues ? — Deux seulement, sire : l'anglais et l'italien. — Les parlez-vous familièrement ? — Très familièrement. — En voilà assez pour faire enrager un mari ! »

Et le roi s'éloigna en riant.

Le mariage de Louis XVI avec Marie-Antoinette apporta un peu d'animation dans la vie de mademoiselle Genest ; la jeune princesse se lia d'amitié avec elle et, plus tard, la fit marier avec M. Campan, en lui donnant une riche dot, de magnifiques appartements et le titre de femme de chambre de la reine.

Pendant vingt ans, l'amitié qui liait Marie-Antoinette et madame Campan fut inaltérable ; mais, dès les premiers temps de la Révolution, les nua-

ges se montrèrent. Sans en faire parade, madame Campan était constitutionnelle ; on le sentait à la cour, et si l'on ne crut pas prudent de la congédier, du moins on lui cacha la fuite à Varennes, qui s'accomplit pendant un voyage qu'elle avait entrepris avec son père, et elle ne revint à Paris que lorsque Marie-Antoinette, de retour dans la capitale, lui donna l'ordre de la rejoindre. La veille de son incarcération, Louis XVI lui confia un portefeuille contenant des papiers importants, et la reine son coffret de diamants ; certains biographes assurent que, si elle ne suivit pas la famille royale au Temple, c'est que Pétion s'y opposa formellement.

Pour se faire oublier de la Révolution, elle se retira à Coubertin, dans la vallée de Chevreuse ; mais sa position était des plus précaires ; elle avait tout perdu ; elle avait répondu pour son mari, dont les dettes s'élevaient à 30,000 francs, et elle ne possédait qu'un assignat de 300 francs. C'est alors qu'elle eut l'idée de fonder un pensionnat.

Madame Campan, outre une instruction solide et brillante, avait le goût de l'enseignement ; elle réussit au delà de ses espérances. Dans son établissement de Saint-Germain affluèrent les jeunes filles de grandes familles françaises et étrangères ; Madame de Beauharnais lui confia sa fille Hortense et sa nièce Emilie, depuis l'héroïque madame de Lavalette. La réputation de madame Campan comme institutrice s'imposa si bien, que, lorsque Napoléon fonda l'établissement d'Écouen pour les filles des membres de la Légion d'honneur, il l'en nomma la directrice. « Tout est bien, » s'écria-t-il un jour qu'il venait visiter la maison d'éducation.

La fortune de madame Campan tomba à la Restauration ; les Bourbons l'accusèrent d'avoir trahi les secrets de Louis XVI et de Marie-Antoinette. Cette accusation n'a jamais été prouvée, mais ce qu'on put lui reprocher avec vérité, c'est d'avoir salué le soleil levant et de s'être liée intimement avec la famille Bonaparte, après avoir été l'amie et la confidente de Marie-Antoinette.

Dépossédée d'Écouen, malade d'une maladie terrible, un cancer au sein dont elle subit inutilement l'opération, frappée dans ses amitiés les plus chères, dans son amour maternel surtout — elle perdit son fils unique, cruellement persécuté par les Bourbons, pour le seul crime d'être cousin par alliance du maréchal Ney — elle mourut en 1822.

Madame Campan a résumé son enseignement, dans un ouvrage remarquable : *De l'Éducation*, suivi des *Conseils aux jeunes filles*, d'un *Théâtre pour les jeunes personnes* et de *Quelques essais de morale.*

Ce travail, dédié aux anciennes élèves de Saint-Germain et d'Écouen devenues mères de famille, est divisé en dix livres.

L'auteur, très méthodique, s'occupe d'abord de la première enfance, et les chapitres qui traitent de cet intéressant sujet constituent un cours d'hygiène auquel — sauf les berceuses — nous ne trouverons rien à retrancher aujourd'hui. Signalons en passant les sages observations de Mme Campan à propos des nourrices transplantées de la campagne à la ville ; des inventions, au moins inutiles, souvent dangereuses, pour apprendre aux enfants à marcher, du choix intelligent d'une bonne qui pourra dès les premiers temps parler à l'enfant une langue étrangère, car « il est reconnu que la prononciation et les idiomes de deux dialectes appris dès l'enfance ne se nuisent point, » de la peur qui, chez les enfants, naît de l'exemple, et que l'on n'aura même pas besoin de combattre, si pour l'entourage elle est comme non avenue, de la jalousie de l'aîné en présence du berceau d'un petit frère ou d'une petite sœur, etc.

Le livre qui suit traite de l'éducation de trois à sept ans. Mme Campan croit à l'efficacité et même à la nécessité d'un plan d'éducation discuté, arrêté d'avance par les parents.

On évitera ainsi ces contradictions et ces hésitations dont les enfants sont témoins. «Ces enfants, dit-elle, vont tout à l'heure porter des jugements... c'est leur père et leur mère qu'ils jugeront d'abord.»

A sept ans, le petit garçon passe aux mains des hommes ; la fille peut être mise en pension (au couvent) ou rester chez sa mère ; de là les deux subdivisions du livre : éducation maternelle, éducation publique. Avec un grand sens, Mme Campan pose ce principe que l'enseignement public n'est tout à fait bon, que si chaque maîtresse a un nombre restreint d'élèves : c'est ce qui avait fait en partie son succès. C'est Mme Campan qui eut la première idée des externats, qu'elle appelle des « pensions de jour. »

Une des questions qu'elle traite le plus à fond est celle des châtiments, qui ne doivent être ni disproportionnés à la faute, ni trop souvent répétés, et où la dignité de l'enfant doit toujours être ménagée : « en humiliant un enfant, on risque de l'avilir. » Et Mme Campan énumère les punitions qu'elle employait à Saint-Germain et à Écouen ; la plupart, qui paraissent vraiment puériles, produisaient tant d'effet, que plusieurs durent être abandonnées.

Le chapitre qui traite des rapports des enfants avec les domestiques se ressent un peu trop, pour notre époque égalitaire, de l'étiquette à laquelle l'ancienne lectrice de Mesdames a été astreinte ; ceux qui concernent l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la danse, ont évidemment vieilli ; certains conseils, tels que celui de passer l'hiver à la ville et l'été à la campagne, pendant toute la durée de l'éducation, ne sont applicables qu'à une classe peu nombreuse de la société. Mais l'ouvrage de Mme Campan, pour porter l'empreinte de son temps et de sa société, n'en est pas moins une œuvre de réel mérite pédagogique.

Une des premières, Mme Campan osait parler sérieusement de l'éducation des femmes. Il ne faut pas oublier que, dans son entourage précisément nombre des siens se demandaient encore, au commencement de ce siècle, s'il était bon de donner de l'instruction aux filles. La réponse de Mme Campan est catégorique : « On verra toujours, dit-elle, que « ce sont les plus superficielles, les moins instruites, les plus ennuyées qui se lancent le plus « aveuglément dans le tourbillon des plaisirs. »

Pour bien juger l'œuvre de Mme Campan, il faut se reporter à ces paroles de Fénelon, qu'elle cite en faisant remarquer combien elle exige plus que lui : « Apprenez à une fille à lire et à écrire correctement, disait Fénelon ; il est honteux, mais ordinaire, de voir des femmes qui ont de l'esprit et de la politesse, ne pouvoir pas bien prononcer ce qu'elles lisent ; ou elles hurlent, ou elles chantent en lisant, au lieu qu'il faut prononcer d'un ton simple et naturel, mais ferme et aisé. Elles manquent encore plus grossièrement pour l'orthographe, ou pour la manière de former et de lier les lettres en écrivant. Au moins, accoutumez-les à faire deux lignes droites, à rendre leur caractère net et lisible. Il faudrait aussi qu'une fille sût la grammaire, pour sa langue maternelle. »

Au lieu de se borner à cet « il faudrait, » qui en dit long sur les lacunes de l'instruction moyenne des femmes dans le grand siècle, Mme Campan y ajoute des études fort sérieuses : l'histoire, la géographie, l'arithmétique, des notions des sciences et surtout les langues vivantes apprises, non seulement dans les livres, mais de manière à les parler couramment.

Bien que le livre, dans son ensemble, ne soit pas un manuel à recommander aujourd'hui dans toutes ses parties, il n'en reste pas moins, comme Mme Campan le définit très bien, un utile « recueil d'épreuves, d'expériences et de remarques, dont les élèves ont fourni à leur insu le sujet, les principes et les résultats. — Si j'ai pu, dit-elle en terminant, favo-

riser l'application des méthodes les plus avantageuses pour l'éducation, j'en recueille quelquefois les plus doux fruits, en rencontrant dans le monde des femmes instruites, des épouses respectables, d'excellentes mères, dont j'ai dirigé la jeunesse. »

[Pauline Kergomard.]

CAMPE (Joachim-Henri). — Célèbre écrivain et pédagogue allemand, né en 1746, dans le duché de Brunswick. Il étudia la théologie à Halle et devint en 1773 aumônier de régiment à Potsdam. Mais il avait ressenti l'influence des idées philosophiques des écrits de Locke et de Rousseau, et il se détourna de la théologie pour se vouer à l'enseignement. En 1776, il fut appelé par le prince de Dessau pour remplacer Basedow * dans la direction du *Philanthropinum*, qu'il ne conserva qu'une année. Il fonda ensuite un établissement d'éducation à Trittow, près de Hambourg, et fut appelé à réformer le système d'instruction dans le duché de Brunswick. Il finit par se retirer de l'enseignement pour se vouer tout à fait à la carrière d'écrivain, où il remporta les plus brillants succès. Il mourut en 1818.

Les principes pédagogiques de Campe sont absolument conformes à ceux de Basedow : exercice des forces corporelles, direction de l'éducation vers l'utile, développement du bon sens et de la raison. Il exposa ses idées dans deux recueils successivement fondés par lui ; le *Journal de Brunswick* (1788-91) et la *Révision générale du système scolaire* (1785-91, 16 volumes). On a justement reproché à Campe d'avoir exagéré le côté utilitaire : ainsi il mettait l'inventeur du rouet et celui qui avait introduit la pomme de terre en Europe au-dessus d'Homère.

Le mérite de Campe réside surtout dans les écrits qu'il a composés pour les enfants. Il est en Allemagne le principal représentant de ce genre de littérature, dans lequel il a déployé une fécondité extraordinaire. Il a publié : *Nouvelle Bibliothèque pour les enfants* (6 volumes) ; *Collection de voyages célèbres pour la jeunesse* (12 vol.) ; *Nouvelle collection de voyages célèbres pour la jeunesse* (7 vol.). De tous ces ouvrages, le plus répandu est *Robinson Crusoé le jeune*, dans lequel il remanie à l'usage des enfants le célèbre roman de Daniel Defoe, que J.-J. Rousseau avait déjà déclaré « le plus heureux traité d'éducation naturelle. » On a critiqué dans ces écrits, que l'Allemagne ne cesse de rééditer, des digressions morales souvent ennuyeuses et une exagération de la simplicité qui conduit à la platitude. Mais il n'est pas douteux que ces livres ont beaucoup contribué à répandre des connaissances utiles, une morale saine quoique un peu terre à terre, et le goût de la lecture.

Parmi les ouvrages de Campe qui s'adressent aux adultes il faut citer le *Théophron, ou le Conseiller éclairé pour la jeunesse sans expérience* ainsi que le *Conseil paternel pour ma fille*, pendant du *Théophron*. Campe a aussi consacré une partie de ses travaux à l'étude de la langue allemande. Il a publié un *Dictionnaire de la langue allemande* (5 vol. in-4°, 1807-12). Il s'est efforcé de purger la langue des mots étrangers, qui s'y trouvaient en grand nombre. Il avait reçu, avec Schiller, Pestalozzi et d'autres, de la Législative le brevet de citoyen français. [Michel Bréal.]

CAMPION (Jean-Joseph). — Pédagogue belge, né à Bruxelles en 1811, mort à Ixelles le 21 août 1878. Il entra de bonne heure dans l'enseignement communal à Bruxelles, devint directeur d'école en 1845 et remplit pendant vingt-cinq ans ces fonctions dans un des quartiers les plus pauvres de la capitale, où son influence se fit sentir de la manière la plus heureuse. On a pu voir à l'Exposition universelle de 1878 quelques collections de cahiers de ses élèves remontant à 1858 : il avait inauguré dès lors, à ses frais, le système des excursions scolaires et des promenades instructives suivies de comptes-rendus par les écoliers. En 1860, il fonda, avec quelques collègues, la Société centrale des instituteurs belges, et lui donna pour organe le *Progrès*, dont il sut faire une des principales revues pédagogiques de la Belgique. Il dirigea le *Progrès* jusqu'au 1er janvier 1874, et rendit, pendant ces quatorze ans, les plus grands services à l'instruction primaire. Il contribua, en particulier, par l'énergie, par la justesse et par la ténacité de ses revendications, à éclairer l'opinion publique, et par suite les Chambres belges, sur la nécessité d'améliorer le sort des instituteurs. Il fut en 1864 l'un des principaux promoteurs de la *Fédération des instituteurs belges*, et en 1867 l'un des fondateurs de l'Association pédagogique et fraternelle des instituteurs, aujourd'hui remplacée par le Cercle pédagogique. Depuis sa mise à la retraite, M. Campion avait été nommé inspecteur des *écoles gardiennes de Bruxelles;* et en quelques années il leur fit prendre un développement tel que l'institution, jusque-là œuvre privée, devint institution communale. Cet homme de bien, qui était un maître éclairé et un véritable ami de l'instruction populaire, a emporté avec lui l'estime et les regrets de tous les bons citoyens : les instituteurs belges ont tenu à honneur d'élever à sa mémoire un modeste monument.

CANADA. — Cette ancienne colonie française, aujourd'hui une des plus belles colonies de l'Angleterre sous le nom de « Puissance du Canada » (Dominion) est un des pays du monde où l'instruction et en particulier l'instruction primaire est le plus répandue. Néanmoins il n'y a pas de système d'instruction publique qui soit commun à la Confédération canadienne tout entière. Chacune des provinces qui la composent a son système à elle, adapté à ses besoins particuliers, et plus ou moins développé selon les conditions spéciales de la province, selon le degré de prévoyance et de sagesse des autorités qui la gouvernent.

Le « Dominion » se compose aujourd'hui de sept provinces et d'un territoire extérieur. Les voici dans l'ordre où on les place ordinairement (V. pour la géographie l'article *Amérique* dans la IIe PARTIE) :

NOM DE LA PROVINCE.	Superficie en kilomètres carrés	Population en 1875.	CAPITALES.
1. Québec	500 789	1 231 829	Québec.
2. Ontario	279 150	1 733 236	Toronto.
3. Nouvelle-Ecosse. et cap Breton. .	56 283	415 271	Halifax.
4. Nouveau-Brunswick	70 763	285 594	Frederictown.
5. Ile du Prince Edouard	5 439	100 606	Charlottetown.
6. Columbie anglaise	922 040	38 500*	Victoria.
7. Manitoba	36 260	17 500*	Winnipeg.
8. Keewatin et Territoires du nord-ouest	6 386 194	66 000*	Keewatin et Battleford.
9. Terre-Neuve (province séparée)	108 755	155 526*	Saint-John.
Canada et Terre-Neuve, total	8 365 673	3 891 782	Ottawa.

* Évaluation approximative.

Les chiffres que nous donnons pour la population ne sont pas ceux du recensement officiel de 1871 (qui s'élevaient à un total de 3,891,782) mais ceux qui représentent la population estimée ou la population probable en 1875.

Ontario. — Grâce à un concours de circonstances diverses, l'organisation de l'instruction publique de la province d'Ontario peut être considérée comme l'une des plus parfaites sur le continent américain. Parmi les causes qui ont amené ce résultat, il faut mentionner en première ligne le fait que les instincts traditionnels des premiers habitants étaient favorables à un système général d'éducation populaire : on sait que cette province, de même que la Nouvelle-Ecosse et le Nouveau-Brunswick, fut colonisée par des « United Empire Loyalists, » c'est-à-dire par des adhérents à la cause de l'Angleterre durant la guerre de la révolution d'Amérique : ce nom leur fut donné à cause de leur fidélité à la mère-patrie et de leurs efforts pour maintenir l'unité de l'empire britannique, que les insurgés américains cherchaient à détruire. Leur dévouement héroïque à la cause royale, dévouement que les revers ne purent décourager, a rendu leur mémoire chère au Canada. Quand la révolution fut consommée, ils furent expulsés des États-Unis et leurs propriétés furent confisquées. Ils se réfugièrent alors dans les provinces ci-dessus nommées, et les colonisèrent.

Un autre fait qui a contribué à l'heureux développement de l'instruction au Canada depuis cinquante ans, c'est que depuis cette époque la direction de ses destinées, en ce qui concerne l'éducation, fut remise à un homme distingué, fils de l'un des « United Empire Loyalists », le révérend Egerton Ryerson, qui fut nommé en 1844 surintendant supérieur ou général de l'instruction de l'éducation. Il garda ces fonctions jusqu'à l'époque de l'exposition universelle de Philadelphie en 1876. C'est donc à lui, bien qu'elle ne le nomme pas, que la Commission américaine du Centenaire a rendu hommage en portant le jugement suivant sur le Département d'Éducation d'Ontario à propos de son exposition à Philadelphie :

« Exposition complète et admirablement ordonnée, qui explique le système d'éducation d'Ontario et témoigne de ses excellents résultats; l'administration du Département de l'Education d'Ontario a su conquérir une place des plus distinguées parmi les ministères chargés du service de l'instruction publique dans les divers Etats. »

Ce fut cet excellent administrateur qui amena l'opinion publique à reconnaître ce principe, que les frais de l'éducation populaire devaient être supportés par le pays; après quelques années de discussion, il réussit, grâce à son habileté et au vigoureux talent de sa plume, à faire adopter par la province le système des écoles gratuites. Ce principe de la gratuité, avec celui de l'obligation (sous une forme modifiée) qui en est le complément, forme maintenant la base de l'organisation de l'instruction populaire dans Ontario.

Cette province possède des institutions municipales très développées qui sont le fondement sur lequel a été édifié son système d'éducation. (Les détails qui suivent s'appliquant également, sauf quelques variations de détail, au système municipal des autres provinces, nous ne les répéterons pas ailleurs.)

Sous le rapport civil, la province est divisée en villages, villes (*towns*), cités (*cities*), arrondissements (*townships*) et comtés. Un village ayant rang de corporation doit avoir au moins 750 habitants, une ville 2,000, une cité 15,000.

Le territoire de la province est partagé en *townships*, d'une étendue de 8 à 10 milles carrés. Ces *townships* sont subdivisés en districts scolaires (*school-sections*), qui ont une superficie moyenne de 2 milles carrés. Chaque township a son conseil (*council*) pour l'administration des affaires municipales : ce conseil est composé d'un *reeve* ou *mayor* (maire), d'un *deputy-reeve* (adjoint), et de quatre conseillers, ou plus, élus chaque année par les contribuables; chaque district scolaire est administré par un comité de trois *trustees* ou curateurs, élus par les contribuables et renouvelé chaque année par tiers. La réunion d'un certain nombre de townships forme le comté, qui est une circonscription électorale et judiciaire; chaque comté a un conseil local, composé des maires et adjoints des townships, qui élisent chaque année, comme président de ce conseil, un fonctionnaire portant le titre de *warden*. Les attributions du conseil de township sont entre autres la formation des districts scolaires, et la levée des contributions réclamées par les *trustees* des écoles; celles du conseil du comté consistent à lever, sur les contribuables du comté tout entier, une somme égale à l'allocation scolaire législative, et à nommer un inspecteur des écoles dûment qualifié. Une moitié des appointements de ce fonctionnaire est payée par le conseil du comté, et l'autre moitié par le gouvernement.

Les établissements d'instruction d'Ontario peuvent être classés en cinq groupes, comme suit :

1. Écoles élémentaires publiques
2. Ecoles normales d'instituteurs.
3. Ecoles moyennes (*High Schools and Collegiate Institutes*).
4. Colléges et universités.
5. Établissements d'instruction de diverse nature.

On peut résumer de la manière suivante le principe général sur lequel repose le système scolaire d'Ontario :

1° Les écoles sont ouvertes gratuitement à tous les élèves, de l'âge de cinq ans à celui de seize.

2° Les frais de l'instruction publique doivent être supportés entièrement par les contribuables de la province, en tant qu'ils ne sont pas couverts par l'allocation législative annuelle (qui a été de 252,000 dollars en 1877).

3° Chaque enfant est tenu par la loi à recevoir l'instruction pendant quatre mois de l'année au moins, soit à l'école, soit à la maison.

4° Les parents qui négligent ou qui refusent de donner à leurs enfants les facilités nécessaires pour acquérir cette instruction, seront passibles d'une amende qui peut être transformée en une contribution mensuelle.

5° Les *trustees* et les localités doivent pourvoir à l'installation d'écoles suffisantes pour tous les enfants qui résident dans une localité.

6° Les bureaux d'éducation (*boards of education*) des townships ont à remanier les divisions actuelles des districts scolaires.

7° Nul instituteur autre que ceux possédant les qualités requises par la loi ne doit être employé dans les écoles. Les brevets de premier et de deuxième degré ne peuvent être délivrés qu'à des candidats préparés à l'école normale; l'instruction à l'école normale est gratuite, et des secours doivent être accordés aux élèves-instituteurs.

8° Les écoles doivent être dûment inspectées, et ne peuvent participer à l'allocation gouvernementale qu'à proportion de la fréquentation moyenne des élèves.

9° L'instruction religieuse peut être donnée aux élèves par les ministres ou autres représentants des diverses confessions; la classe doit commencer et finir par des exercices religieux auxquels nul élève ne peut être contraint d'assister ; les dix commandements doivent être récités par les élèves une fois par semaine.

10° Les catholiques romains ont le droit d'avoir des écoles séparées.

Il faut noter ici, à l'égard de ces dernières écoles, que, lors de la réunion des provinces du Haut-

et du Bas Canada en 1840, la législature admit le principe des écoles séparées en faveur des catholiques. Elle décida en outre que lorsque l'instituteur d'une école serait catholique, les protestants auraient aussi le droit d'établir des écoles séparées. Grâce à cette concession qui a écarté un élément de discorde, les protestants de toutes les églises et beaucoup de catholiques sont d'accord pour appuyer cordialement le système d'instruction publique ; et ceux des catholiques à qui leur conscience ne permet pas d'appuyer ce système ont le droit d'établir des écoles particulières. Ces écoles, organisées conformément à la loi et officiellement reconnues, ont droit à participer à l'allocation scolaire législative, non à proportion du chiffre de la population catholique, mais à proportion du nombre d'élèves qu'elles instruisent et du temps durant lequel elles sont ouvertes. Les adhérents de ces écoles sont exempts des taxes scolaires municipales, et, en conséquence, ils n'ont point droit aux ressources provenant de ces taxes ; ils ne peuvent non plus participer aux élections et aux assemblées concernant les écoles publiques. Par contre, les écoles séparées peuvent lever des taxes sur leurs adhérents, mais non sur ceux des catholiques qui se rattachent à l'école publique.

Il est bon d'indiquer ici une modification longtemps réclamée par le clergé catholique, mais qui n'a pas été accordée, au principe sur lequel sont basées les écoles catholiques séparées. Le clergé demandait que l'allocation attribuée aux écoles catholiques séparées fût calculée non à raison du nombre des élèves qui fréquentent ces écoles, mais à raison du chiffre de la population catholique tout entière. Cette prétention a été repoussée par les raisons suivantes : 1° la reconnaître eût été reconnaître d'une façon générale, aux diverses confessions religieuses, le droit de participer comme telles à l'allocation scolaire, sans avoir égard aux services qu'elles auraient ou non rendus à l'éducation ; 2° si le droit des catholiques romains à participer comme tels à l'allocation scolaire était admis, la législature ne pourrait pas trancher la question en leur faveur et refuser le même droit aux autres congrégations religieuses ; 3° agir d'après un pareil principe serait, en réalité, accorder une dotation à des congrégations religieuses, au lieu de pourvoir exclusivement aux frais de l'éducation de la jeunesse, ce qui est le but que se propose la législature. On a compris en outre que si, dans un pays à institutions libres, comme le Canada, les convictions religieuses et la conscience de tous les citoyens doivent être respectées, d'autre part une allocation librement votée, à titre de privilége, ne doit pas être transformée en un droit absolu et oppressif, au détriment manifeste des intérêts généraux du corps politique.

Il existe deux excellentes écoles normales pour l'éducation des instituteurs, établies toutes les deux par le gouvernement : l'une à Toronto, fondée en 1847, l'autre à Ottawa, fondée en 1875. L'une et l'autre ont pour annexes des écoles modèles, servant à l'étude pratique de l'enseignement. En 1877, on a en outre créé dans chaque comté une école modèle pour l'éducation des instituteurs du troisième degré.

Quant aux écoles moyennes (*High Schools*), on peut les grouper en trois classes :

1° Les écoles qui portent le nom de *Collegiate Institutes*, dans lesquelles on donne une éducation classique et on prépare les étudiants pour l'université. Chacun de ces établissements ne doit pas avoir moins de quatre maîtres, et une fréquentation moyenne d'au moins soixante élèves (garçons) apprenant le grec et le latin. Ces *Institutes* ont droit à une allocation de 750 dollars chacun ;

2° Les *High Schools* donnant l'instruction à des élèves des deux sexes, selon un programme classique ;

3° Les *High Schools* donnant l'instruction à des élèves des deux sexes, selon un programme qui ne comprend pas l'étude des langues anciennes.

Ni les *Collegiate Institutes* ni les *High Schools* ne sont gratuits. Leurs dépenses sont couvertes en première ligne par l'allocation législative (78,000 dollars en 1877), la contribution du comté, et les rétributions des élèves ; le surplus est couvert par une taxe locale levée dans les municipalités où se trouve l'établissement.

Les maîtres principaux de ces écoles doivent être des gradués universitaires, ayant fait déjà leurs preuves dans l'enseignement.

Il y a, dans le système d'éducation d'Ontario, quelques particularités d'importance secondaire, qui ont un caractère trop local pour être relevées. Mais je dois mentionner d'autres faits assez importants, entre autres :

1° La série d'observations météorologiques, qui, depuis plusieurs années, se font quotidiennement dans dix stations différentes de la province ;

2° Le Musée d'éducation, fondé à Toronto ;

3° La fourniture de cartes, d'instruments, de livres destinés à être donnés en prix ou à accroître les bibliothèques scolaires ;

4° Le fonds pour les pensions des instituteurs retraités.

A l'égard des observations météorologiques, il faut ajouter que huit des stations sont placées sur le circuit de la frontière de la province, et les deux autres à l'intérieur. Des observations spéciales sont faites en outre à l'observatoire de Queen's College à Kingston, et à l'observatoire provincial à Toronto.

Le Musée d'éducation a été institué sur le modèle du *South Kensington Museum* à Londres. Il comprend : une collection de matériel scolaire pour les écoles primaires et moyennes ; des modèles d'instruments agricoles et autres ; des spécimens de l'histoire naturelle du pays ; des copies de statues antiques et modernes, choisies dans les principaux musées de l'Europe, y compris les bustes des principaux personnages de l'histoire de l'Angleterre et de la France, ainsi que des copies de quelques-unes des œuvres des grands maîtres hollandais, flamands et espagnols, et spécialement des œuvres de l'école italienne.

C'est en 1851 qu'a été établi, au Département d'éducation, un dépôt destiné à fournir aux écoles primaires et moyennes des cartes, des appareils et des livres. Si l'on adresse au dépôt une demande accompagnée d'une somme quelconque, 5, 10 ou 15 dollars, le ministre de l'éducation ajoute à cet envoi d'argent une somme égale, et le bureau expédie des objets pour une valeur de 10, 20 ou 30 dollars, soit pour une valeur double de celle de la somme qui lui a été envoyée.

Il y a vingt ans environ que la législature a constitué un fonds destiné à servir des pensions de retraite aux instituteurs invalides. Chaque instituteur est tenu de verser à ce fonds 4 dollars par an, et, à 60 ans, il a le droit de prendre sa retraite avec une pension annuelle de 6 dollars pour chaque année de service dans la province.

Le progrès de l'instruction publique dans Ontario peut se résumer dans ce tableau :

Nombre des écoles primaires en.....	1850...	3 059	
—	1860...	3 969	
—	1870...	4 566	
—	1876...	5 042	
Recettes des écoles primaires en.....	1850...	434 488	doll.
—	1860...	1 324 272	—
—	1870...	1 944 364	—
—	1876...	3 393 655	—

Nombre des élèves des écoles primaires en...	1850...	151 891
—	1860...	301 164
—	1870...	421 866
—	1876...	490 537
Nombre des Grammar Schools ou High schools en.....	1850...	57
—	1860...	88
—	1870...	101
—	1876...	104
Nombre des élèves de ces établissements en....	1850...	2 070
—	1860...	4 546
—	1870...	7 351
—	1876...	8 541

Le directeur actuel du Département d'éducation d'Ontario est M. Adam Crooks, ministre de l'Éducation, avec siége dans le cabinet et à la Législature; il a pour suppléant (*Deputy Minister*) M. George Hodgins, et pour secrétaire M. Alex. Marling.

Il existe dans Ontario sept institutions ayant le caractère d'universités. Les plus importantes sont l'Université de Toronto; celle de Victoria College, de Cobourg, de Queen's College à Kingston, de Trinity College à Toronto, et l'Albert University à Belleville. L'Université de Toronto a reçu de George III une riche dotation de terres, et elle est une des plus importantes universités anglaises en Amérique. Victoria College est une institution méthodiste en pleine prospérité; Queen's College appartient aux presbytériens, Albert University aux méthodistes épiscopaux, et Trinity College à l'église anglicane. Il y a deux universités catholiques, l'une à Kingston, et l'autre à Ottawa. Toronto a en outre une *Grammar School* royale, richement dotée en terres, et qui porte le titre de « Upper Canada College. » Les séminaires de théologie sont Trinity College, à Huron, et Evangelical College à Toronto, appartenant à l'Eglise d'Angleterre; Victoria College, méthodiste; Knox College, presbytérien; Saint-Michaels College à Regiopolis, et Assumption College, à Ottawa, catholiques; et Woodstock Literary Institute, baptiste. Il existe huit colléges pour les jeunes demoiselles, appartenant à diverses congrégations, autant de pensionnats dans des couvents, et diverses écoles supérieures privées pour des jeunes gens des deux sexes; des écoles du dimanche, etc.

Outre les facultés de droit des universités, il y a une Ecole de droit (*Law School*), par laquelle tous les candidats à la profession de barrister, solicitor et attorney doivent passer avant d'être admis à pratiquer. En addition aux facultés de médecine des universités, il y a aussi un Collége royal de médecine, qui délivre des diplômes de docteur; une Ecole de pharmacie, une Ecole de dentistes et une Ecole de vétérinaires. A Kingston se trouve le Collége militaire royal de la Puissance avec école d'artillerie, dans lequel on forme des officiers. Une École des sciences pratiques est jointe à l'université de Toronto; et un établissement qui porte le nom de Faraday Science Hall forme une annexe de Victoria University. Une École d'agriculture a été établie par le gouvernement à Guelph, ainsi que des institutions pour l'éducation des aveugles et des sourds-muets à Brantford et à Belleville. Il existe aussi une École de réformation pour les garçons, des refuges pour les orphelins et les orphelines, etc. Ajoutons de nombreux cours d'adultes (*Mechanics Institutes*), des écoles de commerce, des instituts et des associations littéraires, artistiques et scientifiques, et des écoles de divers genres pour les Indiens.

Québec. — Le système d'éducation de la province de Québec remonte à l'époque de la première colonisation. Le premier soin des Pères franciscains et jésuites, lors de leur arrivée au Canada, fut d'établir des écoles pour les Indiens. La plus ancienne école de la province fut établie, vers 1616, par le père Duplessis à Trois-Rivières (entre Québec et Montréal). Le père Lejeune en ouvrit une seconde à Québec en 1632. Le Collége des jésuites à Québec fut fondé en 1635 sous le nom de Séminaire de Notre-Dame des Anges. Mme de la Peltrie établit le couvent des Ursulines à Québec en 1639; et en 1647 le clergé de Saint-Sulpice à Paris fonda le séminaire de Montréal. En 1663, un prélat distingué, monseigneur de Laval, fonda le grand séminaire de Québec, qui porte aujourd'hui le nom de *Université Laval*. Entre 1653 et 1697, les jésuites, les Récollets, les Ursulines, et les sœurs de la Congrégation de Notre-Dame établirent des couvents et des écoles à Montréal, Trois-Rivières et Québec. Comme on le voit, durant le premier siècle de l'occupation française, les divers ordres religieux se vouèrent avec beaucoup de zèle à l'œuvre de l'éducation dans la colonie. En 1737, le séminaire de Saint-Sulpice de Montréal fit venir de France trois Frères de l'institut des écoles chrétiennes, qui établirent la première des écoles de cet ordre, aujourd'hui nombreuses et florissantes au Canada. En 1774, l'ordre des jésuites fut supprimé; ses propriétés, confisquées par le gouvernement, furent consacrées au service de l'instruction publique.

Peu de progrès furent réalisés jusqu'en 1801, époque où la législature adopta un « Acte pour l'avancement de l'instruction »; mais cette loi manqua son but, faute de ressources financières, et parce que le plan qui y était tracé n'était pas exécutable. En 1824 fut voté l' « Acte des fabriques », qui autorisa le curé et les fabriques de paroisse à établir une école pour chaque groupe de cent familles. En 1829, une autre loi scolaire autorisa l'installation d'un instituteur dans toutes les paroisses où il n'existait pas d'école. Aucune autre mesure importante ne fut prise jusqu'à l'union du Haut et du Bas Canada (provinces d'Ontario et de Québec) en 1840. En 1841 fut adopté un Acte très développé, qui sert de base au système actuel, et qui a été amendé à diverses reprises. Il statue que le fonds provenant des biens des jésuites doit être appliqué à l'instruction supérieure; ce fonds sera accru par une contribution versée par le fonds général des écoles, de manière à constituer un revenu annuel de 88,000 dollars, à répartir entre les écoles moyennes, colléges et universités, proportionnellement au chiffre de la population protestante et catholique. Relativement aux écoles primaires publiques, l'acte stipule que dans chaque municipalité les écoles seront administrées par cinq commissaires élus. Les écoles de dissidents sont autorisées. La minorité dissidente a le droit d'élire trois *trustees*, ayant les mêmes pouvoirs que les commissaires, pour administrer son école. Les écoles dissidentes ont droit à l'allocation gouvernementale, et les enfants de non-résidents, appartenant à la confession de l'école, peuvent la fréquenter. Dans toutes les écoles, « le curé ou ministre desservant a le droit exclusif de choisir les livres relatifs à la religion et à la morale, pour l'usage des enfants de sa confession respective. » L'allocation gouvernementale est répartie entre les comtés à proportion de leur population totale, et entre les écoles des deux classes, à proportion du chiffre respectif de la population, protestante et catholique. Des commissions d'examen, chargées de délivrer aux instituteurs les brevets de capacité, sont nommées par le lieutenant gouverneur dans les comtés et les cités; tout instituteur en fonctions doit posséder un brevet officiel. Tout prêtre, ministre, ou membre d'une corporation religieuse enseignante, est exempt de l'examen. Les inspecteurs d'école sont nommés par le lieutenant-gou-

verneur, et reçoivent un salaire annuel de 1,200 dollars au maximum. (Dans Ontario, ces fonctionnaires reçoivent 10 dollars pour chaque école placée sous leurs surveillance, outre un certain nombre d'émoluments spéciaux. Le chiffre maximum des écoles placées sous la surveillance d'un même inspecteur est limité dans Ontario à 120.) Des pensions de retraite sont allouées aux instituteurs invalides.

Le département d'éducation de la province de Québec est administré par un surintendant de l'éducation placé sous la direction d'un conseil de l'Instruction publique. Ce conseil est divisé en deux comités. Le comité catholique est composé des évêques ou administrateurs des divers diocèses, et d'un nombre égal de membres laïques. Le nombre des membres du comité protestant est inférieur de moitié à celui des membres du comité catholique. Le surintendant actuel est M. Gédéon Ouimet, qui est en même temps président du conseil de l'Instruction publique; les secrétaires sont MM. le Dr Girard et Miles.

Le premier surintendant fut le Dr Meilleur, qui occupa ce poste de 1841 à 1855. Il eut pour successeur M. P.-J.-O. Chauveau, administrateur capable et énergique, qui reçut le titre de ministre de l'instruction publique avec un siége dans le cabinet, de 1867 à 1873. Les fonctions de ministre furent ensuite occupées par MM. Gédéon Ouimet et C.-B. de Boucherville. En 1875, le poste de ministre fut aboli, et la charge de surintendant fut rétablie comme précédemment.

Il existe trois excellentes écoles normales : l'école Laval à Québec, les écoles Jacques Cartier et Mac-Gill à Montréal. Dans la plupart des paroisses sont établies en outre des écoles modèles.

La province a trois universités : celle de Laval (catholique), à Québec, qui a des facultés de théologie, des arts, de droit et de médecine, et possède des musées de peinture et d'histoire naturelle; neuf colléges, séminaires et écoles lui sont affiliés; — celle de Mac-Gill (protestante), à Montréal, qui a des facultés des arts, de droit et de médecine, et une excellente école de sciences pratiques et appliquées; quatre colléges lui sont affiliés; — enfin celle de Bishop's College (église d'Angleterre), à Lennoxville. En 1874, une École polytechnique a été fondée à Montréal par M. Gédéon Ouimet, alors ministre de l'instruction publique.

La province possède en outre 39 colléges, 17 écoles classiques, et 22 écoles industrielles. Les écoles de théologie sont les quatre grands séminaires catholiques de Québec, Montréal, Sainte-Anne et Saint-Germain de Rimouski, et les séminaires anglicans de Lennoxville et de Montréal. Les presbytériens, les méthodistes et les congrégationnalistes ont chacun un collége de théologie à Montréal. Il existe aussi des écoles de médecine et de pharmacie et une école d'artillerie, plusieurs excellentes écoles de jeunes filles, des couvents avec des pensionnats de demoiselles, et des écoles moyennes pour les jeunes gens, ainsi que des écoles d'aveugles et de sourds-muets. Québec possède depuis longtemps une Société d'histoire; Montréal en a une aussi, et on compte dans la province plusieurs institutions et associations littéraires et scientifiques, qui témoignent d'une vie intellectuelle active.

Voici, en résumé, les chiffres statistiques relatifs à la province de Québec :

Nombre des districts scolaires en	1857.	2 568
— —	1866.	3 308
— —	1876.	4 093
Nombre des élèves en.....	1876.	247 696
Nombre des instituteurs en...	1876.	1 188
Nombre des institutrices en....	1876.	4 661
Nombre des instituteurs congréganistes.		536
Nombre des institutrices congréganistes.		787

L'allocation scolaire législative a été en 1876 de 149 083 dollars, et le produit des taxes scolaires municipales de 1 421 842 dollars.

Nouvelle-Écosse. — Le premier effort public fait en Nouvelle-Écosse en faveur de l'éducation, fut le vote par la législature, en 1780, d'une somme de 6 000 dollars pour l'érection d'une école supérieure à Halifax, et de 600 dollars pour deux maîtres. Une académie fut fondée en 1787 sous le nom de King's College (église d'Angleterre); et la fondation de Dalhousie College (presbytérien) fut due en 1817 à une allocation législative de 39 000 dollars, prise sur le fonds du baron de Custine. En 1811 la législature vota la première loi scolaire; plusieurs colléges et académies de comtés furent ensuite établis et subventionnés par la législature. En 1826, la province fut divisée en districts scolaires. L'école normale de Truro fut fondée en 1854, et les écoles primaires publiques furent grandement améliorées sous la surintendance du Dr Dawson, qui est aujourd'hui recteur de l'université Mac-Gill à Montréal.

L'organisation de l'instruction publique dans la Nouvelle-Écosse est semblable à celle de l'Ontario. Elle en diffère néanmoins sur les points suivants : 1° Les 10 inspecteurs de comté sont nommés par le gouvernement; 2° la taxe scolaire de comté est une capitation fixée à 30 *cents* par tête; la taxe locale, qui doit être consentie par les contribuables, est aussi une capitation de 1 dollar par habitant mâle; si des ressources supplémentaires sont nécessaires, les *trustees* lèvent une taxe sur la propriété (dans Ontario, toutes les taxes scolaires sont des taxes sur la propriété, et le consentement des contribuables n'est pas nécessaire); 3° les attributions des conseils de townships et de comtés sont presque toutes dévolues, dans la Nouvelle-Écosse, à une commission de comté (*County Board*) nommée par le gouvernement; 4° les livres d'école sont achetés par les *trustees* à des prix fixés par l'autorité, et prêtés aux élèves; 5° il y a pour la province quatre examinateurs pour les brevets d'instituteurs, et un examinateur délégué pour chaque comté; 6° les écoles normales forment aussi des maîtres pour les *High Schools*, et leur donnent une instruction classique; 7° il existe des écoles du soir qui reçoivent de, subventions du gouvernement; 8° les instituteurss outre un salaire fixe proportionné au degré de leurs brevets, reçoivent des allocations spéciales, et après cinq ans de service ont droit à une augmentation annuelle de salaire; 9° le surintendant de l'éducation est secrétaire du Conseil gouvernemental d'éducation; 10° il n'existe aucune disposition relative à des écoles séparées pour les catholiques.

Il y a une bonne école normale à Truro. Chacune des dix académies de comté reçoit 600 dollars annuellement. Il y a deux universités : King's College à Windsor, fondé en 1787, et Dalhousie College. Il existe quatre colléges appartenant à des congrégations religieuses, six académies spéciales, et un institut de sourds-muets. La statistique scolaire donne les résultats suivants pour 1876 :

Nombre des écoles primaires.....	1 744
— des élèves des écoles primaires.	94 162
— des maîtres.....	1 881

L'allocation législative a été de 173 397 dollars; le produit des taxes scolaires de comté, de 106 781 dollars, et celui des taxes de district, de 338 838 dollars, total : 619,016 dollars. — Les dépenses des écoles normales et écoles modèles ont été de 8 715 dollars; celles des académies spéciales, de 55,269 dollars; et celles des colléges, de 34 374

dollars, total : 717 374 dollars. En 1875, elles avaient été de 707 470 dollars ; augmentation, 9 904 dollars.

Nouveau-Brunswick. — Comme dans l'Ontario, le premier acte accompli dans le Nouveau-Brunswick en faveur de l'éducation fut la création d'une université, qui eut lieu en 1800. En 1833 fut votée la première loi scolaire, qui divisa la province en districts d'écoles ; le gouvernement accorda une allocation annuelle de 80 dollars à chaque école dirigée par un instituteur, et de 40 dollars à chaque école dirigée par une institutrice. De grandes améliorations furent introduites ultérieurement dans la loi, et les traitements des instituteurs furent considérablement augmentés ; des écoles primaires supérieures (*grammar schools*) et des académies furent créées, et actuellement le système scolaire est en bonne voie de progrès. Les traits généraux de l'organisation scolaire sont les mêmes que dans Ontario, sauf les différences suivantes : 1° le recteur de l'université et le surintendant de l'éducation sont membres du bureau provincial d'éducation (*Provincial Board of Education*), qui correspond au département d'éducation d'Ontario, et qui est formé du lieutenant-gouverneur et de son conseil ; 2° l'inspecteur sanctionne les décisions prises par les *trustees* relativement à l'emplacement des écoles, et dans certains cas la nomination des *trustees* eux-mêmes lui appartient ; 3° le salaire des instituteurs est déterminé, comme dans la Nouvelle-Ecosse, par la qualité de l'instruction donnée et par le degré du brevet ; 4° des subventions spéciales sont accordées à une catégorie d'écoles supérieure aux écoles élémentaires et inférieure aux *grammar schools ;* 5° les écoles du soir sont encouragées ; 6° la loi n'autorise pas d'écoles séparées pour les catholiques.

Une école normale a été ouverte à Fredricton, en 1876.

Le surintendant actuel de l'éducation est le Dr Rand, qui a rempli précédemment les mêmes fonctions dans la Nouvelle-Ecosse.

Les chiffres de la statistique scolaire sont les suivants :

Nombre des écoles primaires en 1876.		1 174
Nombre de leurs élèves..	—	64 689
Nombre des instituteurs.....	—	1 217

L'allocation législative en faveur de ces écoles a été en 1876 de 107,370 dollars, plus une allocation de 6,550 dollars en faveur des écoles d'indigents (*Poor schools*). La taxe scolaire des comtés a produit en 1876 79,152 dollars en faveur des écoles primaires, et 3,118 dollars en faveur des écoles d'indigents. L'allocation législative en faveur des écoles supérieures a été de 6,946 dollars ; celle en faveur des *grammar schools*, de 6,074 dollars ; et celle en faveur des écoles normales, de 4,200 dollars.

Ile du Prince Edouard. — La condition de cette île a été, jusqu'à une époque récente, particulière et anormale. En 1767, le territoire de l'île fut distribué par la voie du sort entre un certain nombre d'officiers de l'armée et de la marine, créanciers du gouvernement, sous certaines conditions de colonisation et de paiement d'une rente foncière. L'île demeura pendant longtemps sous la fâcheuse influence de ce système de main-morte. En faisant la distribution, le lieutenant-gouverneur, lord Campbell, avait réservé dans chaque *township* 30 acres de terre pour un instituteur. Mais il n'exista aucune école jusqu'en 1821, et ce ne fut qu'en 1836 qu'une académie centrale fut fondée. En 1852 fut votée une loi établissant l'instruction gratuite ; elle donna une grande impulsion aux écoles de l'île. En 1856 une école normale fut établie à Charlottetown. En 1837, il n'y avait dans l'île que 51 écoles ; aujourd'hui elle compte 417 districts scolaires avec 335 écoles.

L'instruction publique est placée sous la surveillance d'un surintendant de l'éducation et d'un bureau provincial d'éducation composé de 11 membres. Chaque école a 5 *trustees*. Il y a deux examinateurs provinciaux pour les candidats instituteurs, et les examens ont lieu tous les deux mois ; l'île a en outre trois inspecteurs d'école. Une disposition de la loi scolaire porte que « nul instituteur ne peut exercer la profession de cabaretier. »

La statistique scolaire de 1876 donne les chiffres que nous résumons ci-dessous :

Nombre des districts scolaires.	417
Nombre des élèves	15 431
Salaires de 344 instituteurs...	52 000 dollars.

Ile de Terre-Neuve. — Cette île n'est pas encore incorporée au Canada, quoiqu'elle soit la plus ancienne des colonies anglaises d'Amérique. Le progrès de l'éducation y a été lent. En 1803, le lieutenant-gouverneur Gambier, avec le concours de l'évêque catholique et du clergé protestant, y établit un système d'écoles de charité. En 1823, une association y fonda des écoles gratuites, et en 1843 fut votée la première loi organisant un système d'écoles pour cette province : une somme annuelle de 25,500 dollars fut affectée au service de l'éducation. Les écoles de l'île sont placées, suivant la confession à laquelle elles appartiennent, sous la surveillance du bureau catholique ou du bureau protestant, ainsi que de l'inspecteur catholique ou de l'inspecteur protestant. Il y a plusieurs bonnes académies appartenant à des congrégations religieuses et recevant une subvention de la législature. Le nombre des écoles de l'île est d'environ 350, et elles sont fréquentées par près de 20,000 élèves.

Columbie anglaise. — Le surintendant actuel de l'éducation dans la province de British Columbia est M. John Jessup, élève distingué de l'école normale d'Ontario. Il a cherché en conséquence à modeler, autant que les circonstances le permettaient, les institutions scolaires de cette province sur celles d'Ontario, et il y a réussi. C'est la découverte de gisements aurifères qui a attiré l'attention sur cette région en 1857, et peu après deux colonies y ont été fondées, celle de l'île de Vancouver, et celle de British Columbia sur le continent ; elles ont le même gouverneur, et le siége du gouvernement est à Victoria, à l'extrémité méridionale de l'île.

Quelques écoles furent établies en premier lieu par l'initiative privée. Mais en 1869, une ordonnance sur les écoles (*Common schools Ordinance*) fut rendue par le gouverneur en conseil. En 1870, elle fut amendée et les dispositions en furent élargies. En 1872, la législature vota une loi scolaire dont beaucoup de dispositions ont été textuellement empruntées à la loi en vigueur dans Ontario. Cette loi a été amendée en 1873 et 1874, et définitivement révisée en 1876. Le principe de la fréquentation obligatoire y est inscrit. La loi stipule en outre que dans chaque district scolaire le gouverneur doit réserver « une certaine quantité de terres incultes appartenant à la couronne, afin de pourvoir aux dépenses scolaires dans ce district. »

Il y a en ce moment, dans la province de British Columbia, 40 écoles avec un personnel de 27 instituteurs et de 23 institutrices. Le nombre des élèves est de 1685, dont 907 garçons et 778 filles. L'allocation législative est de 40,556 dollars, le produit des taxes scolaires locales de 25,269 dollars ; total : 65,825 dollars.

Manitoba. — Cette province comptant un grand nombre de catholiques d'origine française, la pre-

mière loi scolaire votée en 1871 a établi un double système d'éducation pour les protestants et pour les catholiques. Des inspecteurs ou des surintendants protestants et catholiques ont été institués pour la surveillance des écoles de leur confession respective. Il y a environ 30 écoles protestantes et 25 écoles catholiques, comptant respectivement un chiffre approximatif de 1500 et de 1200 élèves. L'allocation législative est, en moyenne, de 150 dollars par école. L'église d'Angleterre, les méthodistes et les presbytériens ont établi chacun un collége. Une université provinciale a été créée en 1876.

Aucun système d'écoles n'a été institué jusqu'à présent dans le Keewatin ni dans les Territoires du nord-ouest.

O. George Hodgins,
Vice-ministre de l'instruction publique de la province d'Ontario (Canada).

[Traduit par J. G.-G.]

CANONS. — V. *Conciles.*

CANTAL (Département du). — Superficie : 574 147 hectares. — Population : 231 086 habitants, au lieu de 237 994 en 1866 ; 40,25 par kilomètre carré, ce qui donne au département le 83e rang d'après la densité de la population. 4 arrondissements, 23 cantons, 266 communes, dont la population moyenne est 869 habitants, et la superficie 2 208 hectares.

Population d'âge scolaire : 31 162 enfants de 6 à 13, dont 15 650 garçons et 15 512 filles, soit 13,49 enfants par 100 habitants, un peu moins que les départements de la Bretagne et que ses voisins du centre.

1. **Historique de l'enseignement primaire.** — *Avant* 1789. (V. *Auvergne.*)

Depuis 1789. — Quoique l'un des plus pauvres de la France, ce département, formé d'une partie de l'Auvergne et de l'ancien diocèse de Saint-Flour. est loin d'être l'un des plus arriérés au point de vue de la diffusion de l'instruction. En 1789, outre plusieurs abbayes, on trouve 4 colléges dont 3 de plein exercice, qui reçoivent ensemble 1 025 élèves (dont 830 entièrement et 25 partiellement gratuits), nombre important pour une population de 200 et quelques mille habitants.

Les colléges du Cantal, réduits à 3 depuis 1815 par la disparition de celui de Murat, ont compté 507 élèves en 1809, puis 700 en 1813, puis 548 en 1815, 671 en 1829, 401 en 1833, 332 en 1837, 439 en 1842 ; à la même date deux pensions réunissaient 160 élèves, en somme 559, la moitié de ce que comptaient les colléges de 1789. Quant à la gratuité, elle se réduisait à 2 bourses communales et à l'admission gratuite de 15 ou 16 externes.

En 1865, les 3 colléges ne comptaient plus que 302 élèves dont 33 suivent l'instruction primaire, 44 l'enseignement spécial et 225 l'enseignement classique. Il n'y a plus qu'un seul établissement secondaire libre, dirigé par des lazaristes, et comptant 152 élèves de toutes catégories.

D'après les documents généraux officiels ou autres, l'enseignement primaire aurait compté :

En 1813 : 77 écoles.

En 1829 : 110 écoles et 3 043 élèves.

En 1832 : 308 écoles dont 178 de garçons et 130 de filles ; et 3 615 élèves dont 2 200 garçons et 1 415 filles.

En 1837 : 777 écoles dont 120 publiques et 657 libres ; et 22 211 élèves dont 10 884 garçons et 11 327 filles.

En 1840 : 630 écoles dont 135 publiques et 495 libres ; et 21 425 élèves dont 10 615 garçons et 10 815 filles.

En 1850 : 544 écoles dont 274 publiques et 270 libres ; et 23 741 élèves, dont 11 741 garçons et 11 400 filles.

En 1861 : 636 écoles dont 466 publiques et 170 libres ; et 33 819 élèves dont 16 728 garçons et 17 091 filles.

En 1863 : 651 écoles dont 471 publiques et 180 libres ; et 32 796 élèves dont 16 138 garçons et 16 658 filles.

L'augmentation du nombre des élèves, surtout de 1832 à 1837, et de 1850 à 1861, est tellement énorme qu'on est disposé à la croire, du moins en partie, plus apparente que réelle ; mais, avant d'en rechercher les causes, voyons jusqu'à quel point cette augmentation est confirmée ou démentie par la statistique des conscrits et des conjoints.

Conscrits.

PÉRIODES.	NOMBRE DES CONSCRITS — TOTAL.	NOMBRE DES CONSCRITS — SACHANT LIRE sur 1,000.	N° D'ORDRE du DÉPARTEMENT
1827-31	11 878	427	47
1832-36	11 675	576	35
1837-41	11 040	606	32
1842-46	12 013	639	35
1847-51	12 055	616	45
1852-56	11 559	674	40
1857-61	11 578	692	43
1862-66	11 307	790	34
1827-36	23 553	505	39
1837-46	23 053	619	35
1847-56	23 614	645	42
1857-66	22 885	741	39
1827-46	46 606	564	37
1847-66	46 499	692	41
1827-66	93 105	626	37

Conjoints.

PÉRIODES.	NOMBRE DES ACTES DE MARIAGE — TOTAL.	SIGNÉS SUR 1 000 par — l'époux.	SIGNÉS SUR 1 000 par — l'épouse.	N° D'ORDRE du DÉPARTEMENT d'après les signatures de — l'époux	l'épouse
1855-57	4 776	720	610	34	29
1858-60	5 253	651	543	49	34
1861-65	9 125	689	585	49	34
1855-73	33 989	715	606	46	34

L'augmentation du nombre des élèves, accusee en 1837, aurait, si elle était réelle, entraîné une augmentation analogue dans le nombre proportionnel des conscrits instruits, des classes qui ont tiré au sort de huit à douze ans plus tard, de 1845 à 1849. Or, au lieu d'une augmentation considérable, les conscrits de 1847-51 présentent sur la période précédente une légère réduction. Cette augmentation n'est donc pas une augmentation réelle : elle n'est que le résultat d'une statistique beaucoup moins incomplète en 1837 qu'en 1829 ou en 1832.

Autre considération qui n'est pas moins péremptoire : si 3 615, donné par la statistique de 1832, et qui forme moins du dixième du total des enfants en âge de fréquenter les écoles, exprimait le nombre réel des écoliers, le dixième au plus des conscrits de 1837-46 auraient pu savoir lire. Or, au lieu d'un dixième, c'est plus des six dixièmes (619 sur 1 000) que donne la statistique des conscrits ; donc, vers 1827-36, plus des six dixièmes des garçons du Cantal devaient apprendre à lire, ou dans

les écoles connues ou dans des écoles non encore signalées.

Ce phénomène s'explique facilement pour quiconque a connu la situation de l'enseignement dans nos communes rurales au sortir de la révolution. Le Cantal est un pays pauvre, montagneux, coupé par des ravins et des montagnes abruptes, souvent infranchissables dans la saison des neiges et du verglas. La population y étant très disséminée, les communes y sont très étendues; par suite, les communications entre les chefs-lieux et les villages un peu éloignés y deviennent très difficiles, et le plus souvent impossibles pour des enfants pendant l'hiver.

Nos populations, qui de temps immémorial montrent une grande ardeur à s'instruire, avaient pris et employé tous les moyens à leur portée pour échapper à l'ignorance. Dans chaque village, dans chaque hameau, celui ou celle qui savait un peu lire, écrire et calculer, employait une partie de ses journées d'hiver à instruire les enfants du voisinage.

Dans mon enfance, de 1806 à 1813, j'ai dû, pour apprendre un peu à lire, à écrire, à compter et le catéchisme, d'abord, avec les autres enfants du village, suivre les leçons d'une brave femme, déjà bien vieille, et dont le savoir était extrêmement restreint; puis nous avons, pendant un hiver seulement, reçu l'enseignement de deux jeunes gens presque de notre âge qui, pendant quelque temps, avaient fréquenté une école de la ville voisine. Enfin, pendant cinq ou six ans, nous avons été instruits par une brave et digne femme qui, tout en nous enseignant un peu à lire, à écrire et à calculer, nous préparait à la première communion.

Les choses se passaient d'une manière analogue dans les autres villages éloignés de l'église. Au chef-lieu, il y avait une école un peu plus forte, les enfants, quelque temps avant la première communion, fréquentaient cette école pour compléter leurs connaissances.

Ce que j'ai constaté dans mon enfance, ma mère l'avait vu, dans le même village, avant la révolution: elle et ses sœurs avaient appris à lire, à écrire et un peu à compter chez le paysan le plus instruit du village, jusqu'à l'âge où, se préparant à la première communion, elles étaient allées fréquenter quelques mois l'école paroissiale.

Dans ces petits villages, c'était une espèce d'enseignement mutuel, celui qui savait et qui avait du temps enseignait à ses voisins, et, quoique l'argent y fût très rare, on n'invoquait pas la gratuité; je me rappelle bien que ma mère, qui n'avait pourtant que son aiguille pour vivre, a toujours payé un franc par mois de rétribution scolaire pour me maintenir à l'école.

Quand le village était plus important et qu'on ne trouvait personne pour faire l'école, les parents les plus aisés s'entendaient entre eux pour engager un maître ou une maîtresse.

Comme généralement, dans ces villages éloignés du chef-lieu de la paroisse, le nombre des écoliers était peu considérable, on trouvait, pour leur donner les premiers éléments de l'instruction, plus facilement des maîtresses que des maîtres, et on les préférait parce qu'elles pouvaient en même temps enseigner les travaux à l'aiguille et donner quelques soins aux malades.

Mais le niveau de l'instruction de ces maîtres et de ces maîtresses était très peu élevé; bien peu auraient été en état de se présenter devant les commissions d'instruction primaire pour l'obtention du brevet rigoureusement exigé par la loi de 1833; d'ailleurs la plupart d'entre eux, des maîtres surtout, ne considéraient pas l'enseignement comme leur profession; et, dès qu'ils ont pu savoir qu'en continuant leur enseignement, sans être munis d'un brevet, ils s'exposaient à une amende de 50 à 200 francs, ils se seront empressés de ne plus ouvrir leurs écoles. Les femmes ont été plus persévérantes; et, grâce à l'indulgence des premières commissions, un grand nombre d'entre elles ont obtenu le brevet. C'est pour cela que, dès les premières années de la mise à exécution de la loi de 1833, on compte dans le Cantal un si grand nombre d'écoles de filles et surtout d'écoles libres.

Dans certaines communes des plus étendues, on trouvait jusqu'à 5 ou 6 femmes tenant école. Cette persévérance des maîtresses a été très heureuse pour le département, qui certainement, et pendant plusieurs années, aurait manqué de maîtres.

Le département était cependant, plusieurs années avant la loi de 1833, doté d'une école normale primaire, établie à Salers par un respectable ecclésiastique. L'administration en avait reconnu l'utilité, puisqu'en 1832 elle lui allouait une subvention de 2.900 francs. Mais bientôt, la santé du fondateur l'obligeant à se décharger de ce fardeau, l'école normale fut transférée à Aurillac et confiée aux Frères des écoles chrétiennes.

En 1846, les progrès de l'enseignement primaire sont arrêtés par le manque d'instituteurs : « si le nombre des aspirants n'augmente pas, il faudra douze ans pour que chacune des 257 communes ou réunions de communes puisse obtenir un instituteur public. »

En 1847, on constate que le nombre des écoles publiques s'est élevé de 163 à 194, et que celui des écoles privées a diminué « A mesure que les écoles *publiques* augmentent, ajoute-t-on, les écoles privées diminuent. Ces dernières sont dirigées le plus souvent par des maîtres sans brevet. Leur perte est donc peu regrettable » (pourvu cependant que les enfants qui les fréquentent trouvent une école publique à leur portée).

Mais on se plaint, non sans raison, de la position faite aux instituteurs, qui pour la plupart n'ont pas dans leurs émoluments de quoi se procurer le plus strict nécessaire, et qui par conséquent sont tentés de quitter une carrière si ingrate.

En 1848 on continue de se louer des bons services de l'école normale ; la durée des cours a été portée de 2 à 3 ans, afin de rendre plus complète l'éducation pédagogique des aspirants. On continue aussi à se plaindre des jeunes maîtres qui abandonnent l'instruction avant d'avoir accompli leur engagement décennal.

L'élévation du traitement minimum à 600 francs paraît avoir sinon complétement arrêté, du moins beaucoup atténué cette désertion des instituteurs. En 1868 toutes les communes sont depuis longtemps pourvues d'écoles. Le plus grand nombre de ces écoles sont spéciales à chaque sexe; il n'y a d'écoles mixtes que dans les plus petites communes ou dans des villages d'une faible population; et elles sont toutes dirigées par des institutrices.

« Il existe encore quelques petites écoles irrégulières qui sont tolérées, parce qu'elles sont placées dans des hameaux, où aucun instituteur ni aucune institutrice ayant un brevet ne voudrait s'établir. Ces petites écoles rendent quelques services, surtout aux plus petits enfants. »

Il nous reste à dire quelques mots de l'enseignement normal des filles. Invité, dès 1843, comme les autres Conseils généraux, le Conseil général du Cantal, en présence du grand nombre d'institutrices qu'on trouvait dans le département, ne crut pas nécessaire de créer une école normale.

En 1847 le Conseil général parle des religieuses en termes qui méritent d'être recueillis : « Les Sœurs de l'Instruction, dont l'existence remonte à près de 40 ans, ont rendu d'importants services à l'instruction primaire, car elles ont formé un grand nombre d'institutrices brevetées qui distribuent le bienfait de l'enseignement dans diverses communes du département. Elles ont été

et elles sont encore pour le pays une véritable *école normale.* »

Cependant une respectacle laïque, Mme d'Anglard de Bassignac, établit dès 1846 une espèce d'école normale, ou plutôt de cours normal. Le Conseil général, après avoir rappelé que Mme de Bassignac a « consacré à cet établissement tous ses moments et une grande partie de sa fortune, » y fonde 5 bourses pour des élèves-maîtresses. Et durant les sessions suivantes, il se loue de cette fondation. Mais cet établissement, qui ne reposait que sur le dévouement de la fondatrice, déjà âgée, ne pouvait pas durer bien longtemps : il n'est plus mentionné dans la statistique de 1850. Et encore en 1868, on ne sent pas la nécessité de rétablir une institution de ce genre. « Quoiqu'il n'y ait pas d'école normale ni de cours normal proprement dit pour les institutrices, le recrutement se fait très facilement pour les institutrices ; il y a même surabondamment des uns comme des autres. » Un cours normal a été établi en 1874.

2. État actuel de l'instruction primaire. — *Nombre d'écoles et de classes.* — A l'époque prise pour base de la dernière statistique officielle (fin de l'année scolaire 1876-1877) le département possédait :

584 écoles publiques (dont 221 écoles de garçons, 204 de filles, 159 mixtes), savoir 434 écoles *laïques* (dont 314 de garçons ou mixtes et 120 de filles) et 150 écoles *congréganistes* (dont 56 de garçons ou mixtes et 84 de filles) ;

57 écoles libres (dont 37 tenaient encore lieu d'école publique), savoir 26 laïques et 31 congréganistes ; sur ces 57 écoles libres, il y en a 47 spéciales aux filles (dont 33 congréganistes) ;

Au total 641 écoles de toute nature.

Les 434 écoles publiques laïques comptaient 456 classes ; les 150 écoles publiques congréganistes 300 classes ; c'est-à-dire que la plupart des écoles congréganistes ont au moins deux classes. L'immence majorité des écoles n'ont qu'une classe.

438	écoles laïques et	62	congrég. ont	1 classe
21	—	47	—	2 classes
1	—	40	—	3 —
0	—	15	—	4 —
0	—	3	—	5 —
0	—	5	—	6 —
0	—	1	—	7 —

Toutes les communes du département ont au moins une école publique. Sur 192 communes de plus de 500 âmes 173 ont au moins 1 école publique de filles, 18 une école libre, une seule n'en a pas encore ; par contre 29 communes de moins de 500 âmes en ont une. L'instruction spéciale des filles est donc loin d'être négligée.

Personnel enseignant. — Le personnel enseignant compte :

INSTITUTEURS.

		Laïques.	Congréganistes.
Titulaires.....		172	58
Adjoints ...	brevetés.....	16	70
	sans brevet.....	1	20

INSTITUTRICES.

Titulaires..	brevetées.....	280	103
	sans brevet.....	8	20
Adjointes..	brevetées.....	6	59
	sans brevet....	0	82

Sur ce nombre, l'enseignement public emploie 185 instituteurs laïques (168 titulaires, 17 adjoints) et 142 instituteurs congréganistes (57 titulaires, 85 adjoints) ; 271 institutrices laïques (266 titulaires, 5 adjointes) et 158 institutrices congréganistes (93 titulaires, 65 adjointes).

Population scolaire. — Les écoles primaires publiques ont compté pour cette période une population qui, si l'on totalise les inscriptions des onze mois au registre matricule, aurait atteint 38,125 enfants, savoir : 18,775 garçons et 19,350 filles.

Sur ce nombre les écoles publiques comptent 33,115 élèves dont 18,373 garçons et 14,742 filles. Mais le maximum des inscriptions dans les écoles publiques (au mois de février) n'a été que de 31,211 et ce chiffre s'abaisse graduellement jusqu'au mois d'août, qui donne 14,204 garçons et 11,750 filles.

Le mois d'octobre donne une moyenne plus faible encore.

Bien que le département semble à première vue donner l'instruction à tous les enfants, puisqu'il compte 38,000 élèves, tandis qu'il n'a que 31,162 enfants de 6 à 13 ans, cette illusion disparaît si l'on remarque qu'il n'y a dans toutes les écoles, en y ajoutant même les collèges, que 27,761 enfants de 6 à 13 ans (27,471 dans les écoles primaires). Reste donc plus de 3,000 enfants de 6 à 13 ans qui, s'ils reçoivent quelque instruction, ne la reçoivent qu'à domicile.

Il y a dans les écoles 13,810 garçons de 6 à 13 ans (sur 15,650 qui sont recensés) et 13,661 filles (sur 15,512). Il résulte du moins de ces chiffres que les présomptions d'instruction paraissent égales pour les deux sexes.

La fréquentation effective a subi dans le cours des onze mois des fluctuations analogues et qui montrent à peu près la même décroissance dans l'assiduité que dans l'inscription. De 92 ou 93 p. 100 en décembre et janvier la moyenne de la fréquentation descend au-dessous de 75 et même de 70 dans les mois d'été, et cela soit pour la partie rurale, soit pour la partie urbaine.

Gratuité. — Sur les élèves des écoles publiques, 13,000 environ paient la rétribution scolaire (qui a produit en 1877 environ 134,500 fr.) ; la majorité (plus de 17,000) reçoivent l'instruction gratuitement, bien qu'il n'y ait sur 584 écoles que 27 écoles gratuites.

Salles d'asile. — 12 communes du département possèdent des salles d'asile ; ces 12 établissements sont dirigés par des congréganistes (12 directrices et 10 sous-directrices) et recevaient 1,204 enfants en 1877.

Écoles normales. — L'école normale d'instituteurs d'Aurillac est encore confiée aux frères. Elle comptait 26 élèves en 1877. L'enseignement des travaux graphiques et géographiques y a été particulièrement développé en ces dernières années.

Un cours normal a été ouvert le 1er janvier 1875 chez les religieuses de l'Enfant-Jésus, à Aurillac. Suivant l'inspecteur d'académie, « il ne pouvait être mis en de meilleures mains, car ces dames font recevoir de 20 à 25 aspirantes par an... Mais parmi les jeunes filles qui donnent ainsi une sanction à leurs études, combien y en a-t il qui désirent entrer dans l'enseignement ? Une ou deux au plus.

« Il est d'ailleurs difficile de pourvoir, dans le Cantal, à la direction des 236 écoles spéciales ou mixtes confiées à des institutrices laïques, car l'usage veut qu'en se mariant une maîtresse d'école renonce à sès fonctions. Le roulement est considérable ; il exige environ 20 nouvelles nominations par an. » (Cons. gén., sess. 1875, p. 193.)

Institutions auxiliaires. — La plupart des institutions qui aident aux progrès de l'enseignement populaire manquent encore ou sont à peine inaugurées dans le Cantal. Le certificat d'études vient seulement de s'y introduire (1878).

Les caisses des écoles, les conférences et les bibliothèques pédagogiques attendent leur organisation. Mais il existe déjà 119 bibliothèques populaires possédant plus de 13000 volumes.

Des cours d'adultes existent dans 79 communes pour les hommes, dans 47 pour les femmes. Les

79 cours d'adultes-hommes ont inscrit en 1876 environ 1 200 élèves, et les 54 cours d'adultes-femmes environ 600.

Le département possède depuis 1874 un *Bulletin de l'enseignement primaire* qui n'a qu'à se développer pour rendre les meilleurs services.

En somme, ce département qui est à certains égards un de ceux sur qui pèsent les plus lourdes charges, a déjà fait des efforts remarquables pour la diffusion de l'instruction populaire : il est arrivé, tout compte fait, à prendre place parmi les vingt premiers départements de la France pour le nombre d'écoles et de classes publiques (28 écoles par 1 000 enfants, 31 écoles par 10000 habitants, 22 écoles et 28 classes par 10 communes *rurales*, 15 instituteurs et 24 institutrices par 10,000 habitants). [P. Fayet.]

CANTIQUES. — V. *Chant*.

CAPELLA (Martianus). — Écrivain latin, vivant probablement vers la fin du ve siècle de l'ère chrétienne. On ne sait rien de certain sur sa vie. Il est l'auteur d'un ouvrage bizarre intitulé *les Noces de Mercure et de la Philologie* (*De nuptiis Philologiæ et Mercurii*), divisé en neuf livres : les deux premiers contiennent le récit allégorique d'où est tiré le titre de l'ouvrage; les sept autres traitent des sept arts libéraux, la grammaire, la dialectique, la rhétorique, la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie et la musique. Dans cette œuvre singulière, mélangée de prose et de vers, écrite d'un style maniéré et qui n'a aucune valeur pédagogique, Capella a voulu résumer toute la science de son temps; on en trouvera une analyse intéressante dans l'article qu'a consacré à cet auteur M. F. Hœfer dans la *Nouvelle Biographie générale*. Le livre de Capella était en grand honneur dans les écoles du moyen âge; il servait de base à l'enseignement, et les élèves devaient en apprendre tous les vers par cœur.

CAPISCOL. — (Du bas-latin *capiscolus*, abréviation de *caput scholæ*, c'est-à-dire chef de l'école.) — Le capiscol était, dans l'origine, le chef des chantres dans les églises cathédrales, les collégiales et les abbayes. En cette qualité, il occupait une place d'honneur parmi les dignitaires du chapitre.

Au concile de Bourges (1031), on désigne sous ce nom le chanoine chargé de diriger et de gouverner les écoles, dont le nombre s'est considérablement accru; il doit instruire les prêtres et subsidiairement les clercs, qui iront à leur tour diriger des écoles, sur lesquelles il conserve un droit de surveillance. Les archives des métropoles du Midi, celles des chapitres ont conservé le nom des capiscols qui ont donné un certain renom au monastère de Gellone et au prieuré de Sauve. A partir du XIVe siècle, on rencontre rarement leur nom même en Provence et en Languedoc, mais la fonction subsiste; les attributions pour la direction des établissements scolaires sont celles du chantre et pour l'enseignement et le professorat celles du scholastique et de l'écolâtre. (V. Mabillon, ann. t. II; De Martène Ducange, les art. *Chantre*, *Scolastique*, *Ecolâtre*.) [L. Maggiolo.]

CAPITULAIRES. — On nomme capitulaires les ordonnances ou réglements qui, de Clotaire Ier à Charles le Simple (558-929), ont pour objet d'établir le bon ordre dans la monarchie; les uns regardent les matières civiles, les autres les matières religieuses et ecclésiastiques. Quelquefois c'est le concile qui les fait, le prince les autorise et les publie; le plus souvent, c'est le prince qui les dresse et qui les fait approuver par les évêques et les grands... « Nous avons considéré, *avec nos fidèles*, dit Charlemagne, qu'il importe de ne confier les évêchés et les monastères qu'à ceux qui auront fait le plus de progrès dans les écoles. »

Un diacre de l'église de Mayence nous apprend comment on procédait à la composition d'un capitulaire. « Les plus habiles parmi les clercs recueillent dans les saintes écritures, dans les actes des conciles, dans les lois, ce qui paraît le mieux convenir aux besoins du présent. » De ces extraits, on forme un capitulaire divisé par chapitres, capitules ou articles. Le plus important de tous, le capitulaire d'Aix-la-Chapelle, en 789, commence par une préface du seigneur roi Charles; il comprend LXXXII articles; le LXX traite *des ministres de l'autel et de l'école;* il impose aux prêtres le devoir de réunir auprès d'eux les enfants non seulement de servile condition, mais aussi des nobles; il y aura, dans chaque monastère et dans chaque évêché, des écoles où l'on enseignera la lecture, le psautier, la note, le chant, le comput et la grammaire. »

Devenu empereur, le seigneur Charles reproduit textuellement ces prescriptions dans son cinquième capitulaire (art. LXVIII). En 823, Louis le Débonnaire confirme, par un capitulaire, les ordonnances de son père; il prescrit aux évêques « de contraindre leurs prêtres par leur exemple, par leur parole, par leur autorité pontificale, à établir des écoles dans les lieux convenables, là où tout n'est pas encore parfait..., il leur rappelle ses injonctions et leurs promesses. »

Les évêques aussi, dans leur diocèse, avaient le droit de faire et de publier des capitulaires; en 786, l'un des émules d'Alcuin et des auxiliaires de l'empereur, Théodulphe, abbé de Fleury et évêque d'Orléans, adresse, à ses frères et collègues dans le sacerdoce, un admirable capitulaire, en XLVI articles. Les chapitres XIX et XX traitent de l'instruction; on y précise et formule le droit épiscopal et le devoir presbytéral en matière d'enseignement. Pour les études supérieures, on accorde aux curés la permission d'envoyer leurs parents ou neveux à l'école cathédrale Sainte-Croix ou dans les écoles claustrales du diocèse; pour les études élémentaires, abécédaires, on les oblige à créer de petites écoles gratuites dans les bourgs et les villages, « afin d'y recevoir les enfants des fidèles; ils les instruiront avec la plus grande charité, se souvenant qu'il a été écrit : « Ceux qui en auront élevé « et instruit beaucoup brilleront comme des étoiles « durant l'éternité. » L'enseignement sera gratuit, on n'exigera rien des parents, mais on ne refusera pas les dons volontaires. »

En 853, l'archevêque de Tours, Hérard, choisit lui-même, dans les saintes Ecritures, tout ce qu'il importe le plus aux curés, aux clercs et aux fidèles de connaître et de pratiquer; il en dresse un capitulaire, qui comprend 140 articles. Il ordonne à chacun de ses prêtres d'en posséder un exemplaire, de l'étudier par cœur, afin de pouvoir facilement en exposer les doctrines au troupeau confié à sa sollicitude. [L. Maggiolo.]

CARACTÈRE. — Ce mot a deux acceptions, dont l'une dérive de l'autre : au sens moral et intellectuel comme dans le sens littéral, le caractère est ce qui distingue, ce qui fait remarquer un être entre plusieurs; c'est sa marque propre, le signe et le sceau de son originalité. Le caractère d'un homme, c'est l'ensemble des dispositions et des penchants, des aptitudes et des habitudes qui le font généralement agir d'une manière plutôt que d'une autre, de telle sorte que, sachant son caractère, on peut prévoir avec une certaine vraisemblance ses déterminations.

Ces prédispositions peuvent être plus ou moins nombreuses, plus ou moins accusées; ainsi est-on arrivé à dire d'un homme qu'il a plus ou moins de caractère, ou absolument qu'il a du caractère. De là ce sens dérivé : caractère signifiant volonté, énergie, force d'âme.

Dans les deux acceptions, la pédagogie a beaucoup à s'occuper du caractère. On peut réduire à quelques principes les règles fondamentales de

l'éducation en ce qui touche ce sujet à la fois si grave et si délicat.

1° L'éducation doit-elle tenir compte des caractères et de leur diversité? — Non, disait l'ancienne école, qui avait pour idéal l'uniformité dans les moyens comme dans les résultats de l'éducation. Aujourd'hui encore, dans la pratique, sinon en théorie, le premier mouvement de tous ceux qui abordent la tâche de l'enseignement sans une suffisante préparation est de faire abstraction des individualités et des différences individuelles, d'établir un commun niveau, une règle sans variation à laquelle se plieront les caractères aussi bien que les intelligences. Et ce n'est ni la paresse, ni la routine qui est la raison de cette tendance : c'est que celui qui enseigne ne voit rien de mieux pour l'enfant que ce qui lui apparaît à lui-même comme étant le bien. Sans s'en rendre compte, il conçoit un type abstrait de l'idéal pédagogique et il en rapproche par la pensée les enfants qui lui sont confiés : vont-ils plus vite ou plus lentement que la marche moyenne qu'il a prise pour mesure? sont-ils irréguliers dans le travail, inégaux dans le bon vouloir, capricieux et oublieux, tantôt abattus et mornes, tantôt vifs et pétulants, les uns sensibles aux reproches, les autres rétifs à la censure, ceux-ci trop mous, ceux-là trop obstinés, tous trop étourdis? Le maître, que l'expérience n'a pas mûri, blâme tous ces excès, et n'y voit de remède que dans la conformité à la règle. Plus avancé dans la carrière, mieux exercé à gouverner des enfants, père de famille lui-même, le bon instituteur découvrira tout seul ce principe de pédagogie : qu'il ne faut vouloir ni élever, ni même instruire tous les enfants de la même manière, que l'enfant n'étant pas parfait, l'art de l'éducation consiste, non pas à lui donner le meilleur des caractères, la réunion harmonique de toutes les qualités du cœur et de l'esprit, mais à lui faire acquérir et développer le plus possible celles de ces qualités qui sont compatibles avec son caractère, à lui faire surtout combattre et vaincre graduellement les défauts particuliers inhérents à ce même caractère. La diversité des caractères est un élément de la psychologie vraie ; admettre cette diversité comme un fait naturel, normal, inévitable, c'est une des premières conditions de la pédagogie rationnelle.

2° Par conséquent, soit qu'il s'agisse d'un élève, soit qu'il s'agisse d'une classe, l'étude du caractère de l'enfant ou des enfants qu'on entreprend d'élever n'est pas seulement recommandable, elle est nécessaire si l'on veut réellement procéder à une éducation.

Nous savons bien qu'il serait chimérique de demander à nos maîtres et à nos maîtresses d'école primaire de traiter chacun de leurs élèves comme Rousseau veut qu'on traite son Émile : une analyse psychologique approfondie et minutieuse qui ferait découvrir dans le vif détail les nuances de chaque caractère serait précieuse peut-être, mais elle est absolument impossible. En restant dans la limite des efforts qu'on peut raisonnablement attendre de l'instituteur et de l'institutrice, que leur demande-t-on? D'observer leurs élèves, de les connaître assez pour approprier au besoin les procédés de discipline ou d'enseignement aux traits essentiels du caractère de chaque enfant. Qu'on ne s'imagine pas que c'est chose secondaire; qu'on ne voie pas dans cet effort que nous demandons aux maîtres un excès de zèle, une sorte de superflu. Il y va du succès de l'éducation intellectuelle et morale. On serait effrayé si l'on pouvait se rendre compte du nombre d'éducations manquées dans les classes populaires surtout, par ce seul fait que l'on ne s'est pas préoccupé du caractère de l'élève, que, comme le dit une expression vulgaire, on n'a pas su le prendre. Tel n'avait besoin que de stimulants, l'amour-propre eût triomphé de la paresse : les pensums et les retenues ont échoué là où quelque adroite parole d'encouragement aurait fait merveille. Tel autre est accessible au raisonnement ou aux bons sentiments, mais se fait un point d'honneur de braver les punitions; il dépend de vous d'en faire le pire des élèves ou le meilleur, suivant que vous le gouvernerez en raison ou au rebours de son caractère.

Une chose que savent les maîtres expérimentés, c'est que de tous les moyens pour acquérir de l'ascendant sur les élèves, le plus infaillible, c'est de les connaître et de leur prouver qu'on les connaît à fond. On ne saurait croire, si l'on n'a pas eu à gouverner ce petit peuple, à quel point un maître a prise sur eux, quand d'un mot il peut montrer à chacun qu'il lit dans son cœur, qu'il a le secret de ses faiblesses, qu'il pourrait prédire à coup sûr ses actes, ses choix, ses fautes; en un mot, qu'il a la clef de son caractère. L'effet que cette découverte produit sur l'enfant est infaillible : d'abord il est surpris que le maître en sache si long et le connaisse si sûrement; c'est une supériorité qui lui inspire le respect, cette condition préalable de toute éducation; et puis l'enfant, comme l'homme, est toujours enchanté de voir qu'on s'est occupé de lui, qu'on s'est donné la peine de l'étudier, de l'analyser, de le critiquer même : il aime mieux être blâmé qu'ignoré. Pourvu que le maître n'y mette ni amertume, ni raillerie, une critique portant juste, une allusion directe et précise au défaut dominant est considérée par l'enfant comme une marque de bienveillance, parce qu'elle s'applique à lui, parce qu'elle lui prouve qu'il a été l'objet d'une attention spéciale, qu'il n'est pas un numéro dans la classe, mais qu'il est quelqu'un et qu'on l'aime tel qu'il est, tout en le souhaitant meilleur.

Sans doute cet art de gouverner les enfants en faisant d'une seule discipline et d'un même enseignement des applications diverses aux divers caractères ne s'apprend pas sur les bancs de l'école normale. Il y faut la maturité de l'âge et de l'expérience; mais cette maturité même, on risque de ne jamais l'acquérir si l'on n'a pas de bonne heure l'attention éveillée sur cette partie si délicate de l'éducation. Dès l'école normale, il faudrait cultiver cette aptitude, en somme assez rare, qui consiste à savoir juger les caractères.

On veut, avec raison, que nos élèves-maîtres sachent observer et décrire les objets pour faire de bonnes leçons de choses : ils n'ont pas moins besoin d'apprendre à observer, dans ses aspects mouvants, cette chose insaisissable qu'ils auront à manier toute leur vie : l'âme des petits enfants. Il serait bon de les y exercer non seulement par des données générales et théoriques de psychologie, mais par des expériences pratiques faites sur le vif, à l'école annexe, comme y sont faites leurs leçons d'essai. Il serait bon de les inviter à observer les élèves tantôt dans leurs jeux, tantôt dans les heures de travail, de leur faire noter et rapprocher ces observations, de les amener à en tenir compte eux-mêmes quand ils retourneront faire la classe à ces enfants, de leur montrer en fait sur tel et tel enfant de l'école annexe à quel point diffèrent les résultats intellectuels et moraux qu'on a pu obtenir du même élève, suivant la manière dont on l'a gouverné. Le sens psychologique fait défaut à beaucoup de maîtres, d'ailleurs instruits et dévoués : l'école normale doit le développer avec autant de soin, tout au moins, que les autres aptitudes professionnelles.

3° Une dernière recommandation. Ce n'est pas assez d'admettre la diversité des caractères et d'en conclure à la diversité des procédés pédagogiques, il faut de plus encourager chaque caractère à se montrer librement, franchement, ouvertement. C'est le seul moyen de les réformer quelquefois et de les former toujours.

Tout dans l'école concourt à l'éducation. et, s'il en est besoin, au redressement du caractère, quel qu'il soit, quels que soient ses défauts propres : le contact des élèves entre eux, la présence, les leçons et les exemples du maître, les lectures, les devoirs, les chants, les prières, les jeux, les punitions, le récompenses, toute la trame enfin de la vie scolaire.

Mais pour que ces innombrables influences soient toujours saines, efficaces et profitables, il faut que le maître, qui les dirige et les résume en quelque sorte, ait horreur de tout ce qui émousse et de tout ce qui déprime et de tout ce qui fausse les caractères. Il faut que dans son cœur, en regardant travailler ou jouer sa petite troupe d'enfants, il leur dise tout bas : « Épanouissez-vous. » Il faut que ses paroles, ses actes, ses sévérités même aient toujours pour effet d'encourager le libre et confiant déploiement de la personnalité. Que chaque enfant soit lui-même et trouve tout naturel de se manifester ainsi; qu'on ne lui demande jamais, même par écrit, d'exprimer ce qu'il est convenable de sentir ou de penser, mais bien ce qu'il sent ou pense réellement; qu'on lui fasse prendre, en la limitant sagement, et rien n'est plus facile, l'habitude de quelque liberté, de quelque initiative même dans l'enseignement, qu'on l'encourage à dire tout haut : « Je ne sais pas » quand il ne sait pas, à redemander une explication quand il ne l'a pas comprise ou l'a oubliée, à poser une question s'il y a quelque curiosité à satisfaire ; qu'on lui témoigne plus de mépris pour la moindre feinte, pour le plus léger mensonge que pour une faute, même grave, si elle est avouée et suivie de repentir; en un mot, et pardessus tout, qu'on l'accoutume à se regarder toujours, partout, comme l'arbitre de sa conduite, comme un être faible, sans doute, mais intelligent et responsable, comme une volonté libre, capable de bien, de mieux et de pis, suivant le degré d'énergie qu'elle saura s'imposer ; qu'on l'y accoutume, dis-je, en s'accoutumant soi-même à le traiter en conséquence, en lui prouvant tous les jours qu'on *croit* profondément à sa liberté, à sa responsabilité, — il n'en faut pas davantage, mais il ne faut rien de moins pour assurer chez l'enfant de toute classe, de tout sexe et de tout âge, l'éducation du caractère.

V. les articles *Activité*, *Tempéraments*, *Volonté*.

CARNOT (Lazare). — Né à Nolay (Côte-d'Or) en 1753, mort à Magdebourg en 1823. — Ce grand nom n'appartient à l'instruction primaire que par un des moindres côtés de sa gloire. Carnot a, dans nos souvenirs nationaux, une place à part : il est la personnification même de la République sauvant la patrie par un des plus extraordinaires exemples d'énergie que jamais peuple ait donnés : son nom évoquera toujours, avant tout et par-dessus tout, le souvenir des quatorze armées qu'il improvisa, et aussi longtemps que la France se souviendra d'elle-même, elle l'appellera, comme l'histoire l'a nommé, l'organisateur de la victoire.

Cependant, il est bon qu'on se rappelle aussi un des derniers épisodes de la vie publique de Carnot. Lui qui, seul, en 1804, avait, au sein du Tribunat, protesté contre l'établissement de l'Empire; quand la France fut menacée, en 1814, il offrit à l'empereur le secours de son bras sexagénaire et alla défendre Anvers. Au retour de l'île d'Elbe, Napoléon s'empressa de le rappeler et lui confia le ministère de l'intérieur : Carnot crut, — l'histoire lui pardonnera cette illusion, — à la sincérité des promesses libérales du nouvel empire, il crut « que le 20 mars allait nous faire remonter tout d'une haleine jusqu'au 14 juillet ».

C'est pendant cette période des Cent Jours qu'il donna un appui dévoué et décisif à une société naissante dont les travaux ne lui paraissaient pas indignes d'occuper un homme d'État : c'était une réunion de savants, de littérateurs, de publicistes dont J. B. Say, A. de Laborde, de Lasteyrie, Jomard, La Rochefoucault-Liancourt, Mérimée faisaient partie et qui s'étaient proposé de jeter les bases d'une « association pour assembler et répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins. »

Cette association était le noyau de la *Société pour l'instruction élémentaire**. Carnot, se souvenant des efforts de la Convention et de son comité d'instruction publique, et voulant renouer la tradition, n'hésita pas à prendre le patronage et même la direction de cette société. En même temps qu'il exposait à l'empereur (lettre du 9 mai) l'insuffisance des écoles primaires, qui ne comptaient alors que 737 369 garcons, il lui signalait (27 avril 1815) les voyages faits en Angleterre par quelques amis du bien, désireux d'étudier et d'appliquer la méthode lancastérienne. A sa demande, un décret fut rendu (27 avril) portant : « 1° *Que le ministre de l'intérieur appellerait auprès de lui les personnes qui mériteraient d'être consultées sur les meilleures méthodes d'éducation primaire, examinerait ces méthodes, déciderait et dirigerait l'essai de celles qu'il jugerait devoir être préférées;*

2° *Qu'il serait ouvert à Paris une école d'essai d'éducation primaire organisée de manière à pouvoir servir de modèle et à devenir école normale pour former des instituteurs primaires;*

3° *Qu'après qu'il aurait été obtenu des résultats satisfaisants de l'école d'essai, le ministre de l'intérieur proposerait les mesures propres à faire promptement jouir tous les départements des avantages des nouvelles méthodes qui auraient été adoptées.* »

Toutes ces mesures eurent un commencement d'exécution : les devis furent dressés et approuvés par le ministre, une école fut louée dans le faubourg Saint-Marceau. Plusieurs tableaux de lecture, d'écriture et de calcul furent soumis à l'examen du comité. Dans ce comité d'études, Carnot avait appelé avec les initiateurs dont nous venons de transcrire les noms, des hommes d'une compétence incontestée, Frédéric Cuvier, de Gérando, l'abbé Gaultier. Un jour il les présidait. On l'appelle, il sort un instant ; puis, impassible, sans dire un seul mot, il rentre et reprend le cours de la discussion. Il venait d'apprendre le désastre de Waterloo.

On sait que trente-trois ans plus tard le fils de l'illustre conventionnel, reprenant la suite de l'héritage paternel, acceptait la présidence de cette même société, puis essayait comme ministre de l'instruction publique d'en appliquer les grands principes ; mais, fidèles au cadre de ce Dictionnaire, qui nous interdit les biographies de personnages vivants, nous ne pouvons que renvoyer aux articles *France* et *République* (*Seconde*).

CARPENTIER. — Littérateur et grammairien français de la fin du dix-huitième siècle, assez peu connu et dont nous n'avons à parler que pour quelques passages fort remarquables de ses écrits pédagogiques aujourd'hui entièrement oubliés (V. *Bibliographie*). Un des premiers, il soutenait par des raisons bien exposées dans sa *Dissertation sur l'étude des langues* (1775), que le latin ne devrait être étudié ni aussi exclusivement ni par des méthodes aussi mécaniques ; que les langues vivantes peuvent être aisément et utilement apprises aux jeunes enfants.

Entre autres particularités originales qu'offre son *Tableau expositif des exercices de chaque année du cours de mon fils*, on remarque, après la religion : « la morale, la justice pratique, la lecture et l'écriture », puis deux articles qui correspondaient sensiblement à ce que, de nos jours, on appelle des *leçons de choses*. Ce passage a, pensons-nous, assez d'importance pour mériter d'être

reproduit ici, l'ouvrage étant d'ailleurs fort rare :

« *Article VI : Les arts et métiers.* — Je veux que mon fils sache comment se font les bas, les souliers, les draps pour les habits, les toiles, les différents apprêts nécessaires avant de mettre en emploi les matières dont on se sert, et autant qu'il est possible la manière d'employer ces matières. Les jours de congé, nous le mènerons, lui et ses petits collègues, dans les manufactures, dans les différents ateliers, chez les ouvriers. Nous nous instruirons exactement du nom des instruments dont ils se servent, de ceux des pièces nécessaires pour la construction de leurs métiers, nous en examinerons le mécanisme et nous essayerons à travailler nous-mêmes...

« *Article VII : Nomenclature.* — J'entends par *nomenclature* la dénomination des choses et l'explication de leurs usages. Autant que nous le pourrons, nous présenterons dans cet exercice les objets dont nous voudrons dire les noms et expliquer les propriétés. Nous commencerons la nomenclature aussitôt que le cours d'éducation, et il sera une partie de nos récréations tant que le cours durera. A la promenade ou à la maison, aux champs ou à la ville, on trouve partout des choses. Toutes ces choses ont des noms, des usages, des propriétés : aussi cet exercice peut se faire partout. Je voudrais qu'au sortir de leur éducation, mon fils et ses collègues ne fussent neufs sur rien. Nous ne nous y épargnerons pas... » (*Nouveau plan d'éducation pour former des hommes instruits et des citoyens utiles*, p. 122 et 123.)

On voit que Carpentier pourrait, avec quelque vraisemblance, être présenté comme l'inventeur des *leçons de choses*, si cette prétendue invention moderne n'était aussi vieille que l'éducation humaine.

On ne remarquera pas moins pour l'époque cette définition toute moderne de la géographie, extraite aussi de son *Nouveau plan d'éducation :*

« *Article XII : La géographie.* — Les hommes ont été forcés de s'ouvrir entre eux des commerces pour subvenir à leurs différents besoins et aux commodités de la vie. Ils sont obligés de porter chez les autres leur superflu et d'en tirer par échange les choses ou seulement utiles ou indispensables. De cette nécessité résulte celle des connaissances géographiques, c'est-à-dire : 1° de la situation des lieux ; 2° de leur distance relative ; 3° des mœurs de leurs habitants ; 4° de leurs productions et de leurs commerces. Nous emploierons pendant sept années entières environ trois quarts d'heure ou une heure par jour à cette science à laquelle nous ferons succéder l'histoire des voyages. »

Parmi plusieurs autres branches qu'il propose d'ajouter au programme d'instruction usité de son temps, on voit figurer l'agriculture, précédée de ces mots : « Demander si l'agriculture doit entrer pour quelque chose dans un plan d'éducation morale, ce serait faire une question presque aussi ridicule que si on demandait de quelle utilité peut être le pain dans l'éducation physique. »

Nous n'avons pas pu nous procurer ses deux volumes intitulés : *Essais sur les abus de l'éducation actuelle et sur les moyens de les rectifier* (il annonçait encore une *Didactique générale*, qui est probablement restée en manuscrit), mais l'ouvrage dont nous venons de citer quelques fragments indique assez les tendances de Carpentier. Dans son introduction, il se répand en amères railleries sur les *plans d'éducation*, qui pullulaient de son temps et dont les auteurs n'étaient pas « hommes du métier ». Pour lui, il signait ses écrits du titre de maître ès-arts de l'Université, professeur de géographie et d'histoire. Il proposait en plaisantant une loi qui condamnerait tout instituteur indigne et peu soucieux de ses devoirs à être promené par la ville pendant trois jours avec cet écriteau : « voleur public soi-disant instituteur », pour avoir volé non seulement à ses élèves, mais à la république « un temps mille fois plus précieux que l'or et dont la perte est irréparable. »

« *Faire des hommes, faire des citoyens, faire des heureux* : voilà trois grands objets sans doute. Ce sont ceux que doit se proposer tout instituteur dans ses élèves... Celui qui ne se sent pas à portée de remplir ces trois grandes tâches doit bien se garder d'entrer dans cette importante profession. »

Citons en terminant ces paroles chaleureuses et semi-prophétiques écrites par Carpentier douze ans avant la Révolution : « Je dirai ici, par rapport à ma nation, aux intérêts de qui j'ose avancer que personne ne s'est plus dévoué que moi, ce que disait autrefois Milton pour l'Angleterre : « *Je « suis persuadé qu'un bon plan d'éducation, faute « duquel cette chère nation périra, serait le plus « noble et le plus grand projet qu'on pourrait dési- « rer.* » Il nous tirerait, je ne dis pas, comme lui, des *ruines*, mais sûrement de l'approche des ruines, où nos pères nous ont laissés. »

CARRÉ POLONAIS. — Construction graphique d'une disposition analogue à celle de la table de multiplication et ayant pour objet de faciliter l'étude et le classement des dates, ainsi que diverses autres applications ingénieuses. Ce procédé mnémotechnique a été inventé par le Polonais Jazwinski. — **V.** pour d'autres détails l'article *Jazwinski*.

CARTES. — Pour l'explication et pour l'historique général de la cartographie, nous n'avons rien à ajouter ici à l'article *Cartographie** de la IIe PARTIE. Il nous reste à parler de l'usage des cartes dans l'enseignement primaire comme instrument indispensable de toute étude de la géographie.

Le sujet ainsi réduit à une portée purement pédagogique est encore assez vaste pour demander à être divisé. Voici les points que nous allons sommairement traiter : 1° nécessité des cartes ; 2° valeur des différentes cartes faites pour l'enseignement primaire ; 3° lecture des cartes scolaires et, dans une certaine mesure, des cartes en général ; 4° construction ou dessin des cartes par les élèves eux-mêmes.

1° Nécessité de l'usage des cartes dans l'enseignement primaire. — Le temps n'est plus où l'on croyait pouvoir enseigner la géographie sans cartes, à l'aide d'un simple livret donnant, sans cartes, la nomenclature des mers, des lacs, des montagnes s'il s'agissait de géographie physique, ou la non moins sèche nomenclature des contrées, des provinces et des chefs-lieux s'il s'agissait de géographie politique. La carte est à l'enseignement géographique ce qu'est la collection d'images à l'étude de l'histoire naturelle, ce qu'est la collection des poids et mesures à l'étude du système métrique, ce qu'est encore le livre de lecture à l'enseignement de la langue. Ce n'est pas seulement un moyen de représenter les objets à étudier, c'est le seul moyen d'en acquérir une certaine notion, la condition sans laquelle on n'aura jamais que des mots dans la mémoire et non des idées dans la tête.

Si évidente que semble aujourd'hui cette vérité, il ne faudrait pas croire qu'elle ait toujours paru telle. Il ne serait pas nécessaire de remonter bien loin, pour trouver les premiers exemples de l'emploi des cartes dans les écoles primaires : le degré d'enseignement qui, étant le plus élémentaire, pouvait passer pour exiger plus impérieusement qu'aucun autre l'usage de cet appareil, en a été doté le dernier et non sans peine. Avant la fin du dix-huitième siècle, il n'était question nulle part de cartes scolaires à l'usage du peuple, bien qu'il existât des cartes et même des *atlas* destinés à l'enseignement secondaire ou supérieur. C'est seulement, on peut le dire, dans ces dernières années qu'on a généralisé

en Allemagne, en Suisse, en France, en Angleterre, l'application des cartes à l'enseignement primaire.

On s'en est, du reste, d'autant plus servi qu'on a su mieux les faire, et par une réaction naturelle, plus on a pris l'habitude de s'en servir, plus on s'est occupé de les perfectionner. De là le grand nombre de systèmes et de procédés cartographiques aujourd'hui usités et que nous avons à examiner brièvement.

2. Différentes cartes applicables à l'enseignement primaire; leur valeur et leur emploi. — 1° CARTES EN RELIEF. — Logiquement la première carte à mettre sous les yeux de l'enfant, c'est la *carte en relief*. On peut même utilement commencer par des reliefs représentant un paysage purement idéal : cette carte équivaut dans la nouvelle méthode d'enseignement à ce qu'était dans l'ancienne le premier chapitre du livre, le chapitre des définitions à apprendre par cœur; on apprend aujourd'hui par les yeux ce que c'est qu'un lac, une île, une montagne. On peut citer parmi les meilleurs *reliefs terminologiques* celui de M. Muret (collection Levasseur) et le relief submersible du frère Alexis, où le niveau qu'atteint successivement l'eau donne une très bonne idée des courbes hypsométriques.

Si l'on peut sans trop de peine représenter dans cette première carte en relief, au lieu d'un paysage imaginaire, une contrée réelle, il y a tout avantage; dans tous les cas il ne faut pas tarder à aborder la représentation de la réalité sous la forme de relief d'abord, mais aussitôt après par une simple carte plane. La transition du premier mode de représentation à l'autre n'est pas pour les enfants aussi difficile qu'on se l'imagine communément. Les moyens ne manquent pas d'ailleurs pour la faciliter encore : il suffit de mettre sous les yeux des enfants la représentation d'un même fragment de territoire en relief et en carte plane. Les écoles de Zurich en particulier ont à toutes les dernières expositions produit d'excellents spécimens de ce double et parallèle enseignement par les yeux.

La première mention que nous connaissions d'une carte en relief se rapporte à un relief d'Antibes et de ses environs en 1665 ; les reliefs topographiques se multiplient au XVIIIe siècle, on connaît entre autres une bonne carte en relief du canal de Bourgogne. La construction des grands reliefs géographiques d'après une méthode savante est due à Bardin *, qui représenta les étages du terrain par des reliefs en plâtre à gradins. Mais l'emploi de ce genre de cartes dans les écoles paraît avoir été inauguré chez nous par M. Sanis et par M. Bauerkeller. M. Sanis avait construit à Paris, dans un jardin près de la barrière du Maine, un *géorama* qui n'était pas sans intérêt : il fabriqua ensuite, sans trop se préoccuper de l'exactitude des proportions, différentes cartes où les chaînes de montagnes étaient représentées par des séries de petites élévations en forme de pain de sucre; c'était donner de la structure des massifs de montagnes une bien fausse idée : mais du moins cet essai appelait l'attention des maîtres et des cartographes sur la nécessité de représenter et d'étudier les grands mouvements du sol. M. Bauerkeller diminua un peu l'exagération des montagnes et améliora la confection des reliefs.

Depuis que l'usage des cartes en relief, graduellement perfectionnées, a pris faveur dans les écoles, deux systèmes se disputent l'avantage pour la confection de reliefs scolaires : le relief à gradins et le relief à pente continue. Le premier est la simple figuration des courbes de niveau; il représente les étages successifs du terrain, de 100 en 100 mètres par exemple si les courbes sont à cette distance l'une de l'autre; l'espace intermédiaire entre deux courbes est en quelque sorte coupé à pic. Un des moyens les plus simples de le construire consiste à superposer des couches assez minces de carton ou de bois, découpées de manière à suivre tous les contours de la courbe ; ce procédé est celui qu'a employé par exemple M. Beust (de Zurich) dans la confection des cartes faites soit pour les élèves, soit par eux-mêmes. Le frère Alexis s'en est aussi servi pour ses cartes de Belgique.

Le relief à pente continue, quand il est appliqué avec talent au plâtre ou à d'autres matières à la fois plastiques et susceptibles de solidité, donne des formes moins raides, une image plus vivante et plus souple de la réalité, un modelé plus fini. On peut l'obtenir soit par le moulage, procédé appliqué avec succès dans les cartes en relief de la France et dans celles des départements, exécutées, sous la direction de M. Levasseur, par Mme Kleinhans (éd. Delagrave), soit par le procédé du repoussé, qui s'applique à une sorte de carton-pâte. Ce dernier système, qui a l'avantage de l'économie, a été longtemps justement critiqué, d'abord en ce qu'il rendait les arêtes uniformément molles, ensuite parce que la carte devant être imprimée sur une feuille plane avant d'être pressée dans la matrice, il arrivait souvent que les cours d'eau se trouvaient jetés hors de leur thalweg. Mais après avoir été essayé par M. Bauerkeller, l'estampage a été porté récemment à un haut degré de perfectionnement par M. Drivet (France, d'après l'hypsométrie, de MM. Pigeonneau et Drivet, éd. Belin), par Beck dans sa carte de Suisse, et par quelques cartographes allemands.

2° CARTES MURALES. — L'usage de cartes de grande dimension destinées à être suspendues aux murs et vues de loin n'est pas d'invention moderne : témoin ce plan de l'Univers ou, ce qui était presque synonyme, de l'Empire romain, qu'Auguste avait fait dresser dans un portique public dédié à son ancien ministre Agrippa (*Rome au siècle d'Auguste*, lettre LXX). Mais l'application de la cartographie murale à l'enseignement scolaire est de date toute récente.

A cet égard, l'Allemagne a incontestablement devancé la France, ou plutôt elle n'a pas eu de rival jusqu'à ces dernières années. Le géographe E. de Sydow commença vers 1838 ses cartes physiques murales, conçues dans l'esprit de l'enseignement géographique de Ritter. Le mérite et l'originalité de ces cartes consistaient dans les caractères suivants : au lieu de distinguer par des teintes plates les contrées et les divisions territoriales politiques, elles représentaient par des teintes différentes les différentes altitudes du terrain : les vallées étaient représentées en vert, les plateaux en blanc, les massifs montagneux par des hachures très apparentes.

Ces cartes étaient la première application pédagogique d'une idée qu'Alexandre de Humboldt avait mise en lumière : elles introduisaient dans l'enseignement « une des grandes faces de la géographie naturelle, l'*hypsométrie*, celle qui détermine par des observations précises la hauteur relative des lieux au-dessus du niveau de la mer, qui construit des coupes transversales d'une région entière, et qui rend ainsi sensibles à l'œil les inégalités du relief comme les cartes ordinaires rendent sensible l'aspect de la surface. » (Vivien de Saint-Martin.) Outre leur valeur scientifique, elles se recommandaient par un véritable mérite scolaire ; si étrange que ce fait puisse paraître aujourd'hui, on n'avait pas, il y a soixante ans, une idée bien exacte de ce que c'est qu'une carte murale. Ou bien on se bornait à une feuille de papier du plus grand format, ou bien on en assemblait plusieurs, mais sans songer à grossir le texte ni le dessin pour le rendre visible de loin. De Sydow, qui était autant un professeur qu'un géographe, eut le premier cette idée toute simple d'écrire et de dessiner la carte en style mural, comme on dit aujourd'hui ; du fond de la classe les élèves voient très bien se

détacher, sur le fond vert de la vallée, les fleuves et les rivières en bleu ou en noir suivant l'édition, mais toujours d'une largeur volontairement exagérée, afin que le réseau fluvial saisisse fortement la vue et l'imagination. La lettre, au lieu de comporter une foule de noms écrits en fin, se réduit aux indications principales ; la plupart des noms sont en abrége. de telle sorte que les enfants, même quand ils laissent errer leurs regards sur la carte, sont obligés de voir non pas le nom du pays écrit en grosses capitales, mais sa forme, ses montagnes, ses plateaux, ses vallées, ses cours d'eau et les points épars marquant l'emplacement des villes. Lors de la publication de l'Atlas mural de Sydow, comprenant les cartes physiques des cinq parties du monde, le père de la géographie allemande, Charles Ritter, promit à ce nouveau mode d'enseignement un immense avenir. Il ne s'était pas trompé : de Sydow avait commencé son Asie en 1838, six ans après sa collection était complète et se répandait partout; depuis lors elle s'est successivement améliorée, tenue au courant des changements survenus et des découvertes récentes, grâce aux ressources dont dispose l'éditeur Justus Perthes, de Gotha, le plus grand éditeur géographique de l'Allemagne.

Une fois l'idée admise, on chercha de différents côtés à la perfectionner soit pour l'exécution technique, soit au point de vue de l'appropriation scolaire. Les uns adoptèrent une autre gamme de couleurs hypsométriques ; les autres essayèrent de marier sur la même carte la géographie politique à la géographie physique. Certains cartographes ne se contentèrent pas des grandes masses indiquées sommairement par de Sydow, et entreprirent de représenter par des teintes distinctes les principales courbes d'équidistance. Quelques autres (O. Delitsch fut un des premiers) dessinèrent la carte physique d'après les mêmes règles, mais sur fond noir en toile cirée et avec diverses dispositions ingénieuses propres à en faire comme la transition de la carte murale imprimée à la carte dessinée au tableau noir par un maître exercé.

Puis, comme il arrive toujours, on poussa jusqu'à l'excès cette recherche de l'aspect plastique. On imagina par exemple de fabriquer des reliefs en plâtre représentant une contrée et d'en faire la photographie à l'éclairage oblique de manière à obtenir des parties claires et des ombres très accusées : de là les cartes photolithographiques (de Raaz à Weimar, de Bauerkeller à Paris, etc.). Un procédé moins faux, mais qui vise encore trop à l'effet, a été employé par Möhl dans sa carte d'Allemagne, par Kozenn dans ses cartes d'Autriche-Hongrie, etc. Une seule collection allemande rivalise complètement avec l'Atlas mural de Sydow : c'est celle d'un autre grand géographe, Kiepert, qui se recommande par un soin extrême dans l'exécution, par la simplicité et par la sobriété des tons hypsométriques ; au lieu de peindre en vert les vallées, on les laisse en blanc et on figure par des teintes de plus en plus brunes les plateaux et les montagnes.

Le système de Sydow fut à des degrés divers adopté dans plusieurs pays : aux États-Unis en particulier il trouva dans M. A. Guyot un intelligent et habile imitateur, qui eut le mérite de l'approprier à l'enseignement américain.

Tandis que la carte murale scolaire devenait en Allemagne l'objet de tant d'efforts intelligents, elle restait chez nous jusqu'à ces dernières années dans l'enfance de l'art. Une autre préoccupation, non moins louable que celle des Allemands, mais par trop exclusive, arrêta longtemps le perfectionnement de cet important instrument d'étude. La recherche de la netteté, l'intention d'abréger pour être clair, de peu apprendre pour bien apprendre, fit successivement prévaloir chez nous différents systèmes de représentations qui avaient l'avantage d'être très commodes pour l'enseignement, mais le défaut de l'être trop aux dépens de la réalité. Les premières cartes murales à l'usage des collèges, et par extension, des écoles, furent publiées , croyons-nous, par MM. Meissas et Michelot vers 1832 à la librairie Hachette. On songea tout d'abord à la géographie politique, la plus facile à rendre sur une surface murale : il suffisait de marquer par des teintes plates de couleur différente les ifférentes contrées, les provinces ou les départements : on y inscrivait le nom en très grosses capitales ; quand on y avait joint, en caractères encore bien visibles, le nom des chefs-lieux et tout au plus celui de quelques villes principales, l'espace était plein, et la carte contenait tout ce qu'on avait en vue de faire retenir aux élèves. — Un peu plus tard cependant on aborda la cartographie physique, et c'est là qu'on eut la mauvaise fortune de trouver, dès le début, des moyens de simplification dont aujourd'hui encore notre enseignement populaire se débarrasse à grand'peine. Au lieu de travailler, comme nos voisins, à rendre sur le vif la physionomie naturelle du terrain, avec tout ce qu'elle peut avoir de bizarre et d'imprévu, nous avions à notre disposition le trop commode système de Buache, qui ramenait tous les accidents du sol à une seule et même règle : la surface d'un continent quelconque est divisée en *bassins*, c'est-à-dire en étendues de terrains plus ou moins vastes, que limite une *ceinture* de montagnes. Plusieurs *bassins* dont les fleuves se jettent dans la même mer forment le *versant* de cette mer. Or, pour qu'il y ait séparation entre deux versants comme entre deux bassins, il faut bien admettre qu'il y a une élévation, colline ou montagne, sur les deux flancs de laquelle les eaux descendent, les unes à droite, les autres à gauche : c'est là la fameuse *ligne de partage des eaux*.

L'importance théorique de cette *ligne de faîte* devait naturellement conduire à la représenter dans les cartes comme une chaîne de montagnes; et puisqu'elle a partout la même fonction, qui est de déterminer les versants, on devait être tenté de la figurer graphiquement partout avec la même intensité. De là cette longue chenille qui se déroule, partout égale à elle-même, sur nos cartes d'Europe, de l'extrémité de Gibraltar au nord de l'Oural. De là ces montagnes qui surgissent au milieu même des marais et des plaines basses de la Pologne et de la Russie. De là aussi, à l'endroit où la ligne de partage des eaux passe en Suisse, un énorme bourrelet pour faire apparaître le Jorat et les collines du canton de Vaud, tandis que les Alpes, de l'autre côté du Léman, ne sont pas marquées parce qu'elles ne séparent pas deux versants. De là enfin, pour en venir à la cartographie de la France, cette fausse image de notre pays qui a cours encore dans des centaines d'ecoles, et qui consiste à enfermer chaque bassin par une ceinture uniforme de contreforts dont quelques-uns absolument imaginaires, comme les collines de l'Orléanais, nécessaires pour séparer le bassin de la Loire de celui de la Seine, celles du Bordelais pour séparer l'Adour de la Gironde, tandis que le massif central, les Alpes du Dauphiné et celles de la Savoie, sont à peine indiqués ou sont ridiculement défigurés parce qu'on n'a cru devoir en représenter que la partie qui « sert à quelque chose » dans le système des versants.

La cartographie ainsi entendue est d'une simplicité qui n'a d'égale que son inexactitude, et il faudrait déplorer qu'elle ait si longtemps faussé notre enseignement populaire, si l'on ne devait convenir qu'au moment où elle se produisit, elle était, à tout prendre, un progrès : c'était chez nous la première tentative d'introduction de la géogra-

phie physique, et si elle était inexcusable au point de vue de la vérité, elle rendait cependant des services, ne fût-ce qu'en familiarisant les esprits avec l'idée de régions naturelles déterminées par un réseau fluvial et en insistant sur l'importance de ces régions dans la géographie générale.

Mais il fallait rompre avec cette cartographie artificielle, et depuis quelques années les efforts se sont multipliés pour regagner le temps perdu. Les cartes murales de M. Levasseur, celles de M. Cortambert, celles aussi de MM. A. et G. Meissas et Gaultier, celles de M. Larochette, les cartes hypsométriques du frère Alexis, heureuse et hardie innovation scolaire, celle de MM. Pigeonneau et Drivet, enfin les belles cartes en chromolithographie de M. Erhard, peuvent en des genres différents soutenir le parallèle avec la cartographie murale scolaire des Allemands. Toutes, par des procédés divers dont le détail ne saurait trouver place ici, s'accordent à rétablir la véritable figure du sol, que le système de Buache remplaçait par une figure de convention.

3° Atlas scolaires. — Sous ce nom nous ne devons comprendre ici que les petits recueils destinés à l'école primaire (V. l'article *Atlas*). A vrai dire, ils sont de création toute récente. Jusqu'à ces dernières années, tous les atlas élémentaires, même les « *petits atlas d'école* » de l'Allemagne (le premier en 1803 à Augsbourg, celui de Stieler, 20 cartes, en 1820 chez J. Perthes, celui de Grimm en 1833 chez Reimer à Berlin, etc.), étaient plutôt faits pour les collèges que pour les écoles. C'est encore Sydow qui a frayé une voie nouvelle par son *Atlas méthodique* (1842) et son *Atlas scolaire* (1847) dépassés depuis à quelques égards, mais restés comme type de la méthode qui convient à la cartographie scolaire : méthode de simplification par l'élimination des détails et non à l'aide d'une théorie préconçue comme celle de Buache.

Mais si l'on veut trouver le véritable atlas primaire dans toute sa simplicité, à un prix assez réduit pour qu'il soit d'un usage général, c'est en France qu'il faut, croyons-nous, en chercher les débuts : d'abord, dans le *Petit Atlas géographique du premier âge* de M. Cortambert (vers 1840, éditeur Hachette) ; puis (1851) dans celui de MM. Lebrun et Le Béalle, malheureusement fidèle au système de Buache, mais dont la préface, réagissant contre l'abus des questionnaires de l'abbé Gaultier, disait très bien : « Savoir la géographie, c'est savoir la carte et non le livre » ; enfin (1865), dans l'élégant *Petit Atlas élémentaire de géographie moderne*, avec texte ou sans texte, de M. Cortambert (éditeur Hachette), bientôt suivi de celui de M. Périgot (éditeur Delagrave) et plus récemment (1873) de celui de M. Foncin (éditeur A. Colin), qui a su habilement profiter des progrès accomplis par ses devanciers français et étrangers.

Les Allemands ne sont arrivés que bien après nous à publier dans des conditions de prix et de format analogues plusieurs atlas primaires, dont un excellent : celui de Kiepert en 10 feuilles (éd. Reimer à Berlin), et quelques autres estimables, ceux de Handtke (éd. Fleming à Glogau), de Lange (éd. Westermann à Brunswick), d'Issleib et Rietschell (à Gera ; éd. à Paris, Fischbacher), etc.

Les Autrichiens en ont un qui est admirable pour la géographie physique, celui de Steinhauser.

Mais le chef-d'œuvre du genre à notre avis a été exécuté par un instituteur suisse, aujourd'hui directeur de l'école normale du canton de Zurich, M. Wettstein. Cet atlas devrait être dans toutes nos écoles normales, surtout comme indication de méthode. Avec ce recueil (dont le prix varie, suivant le nombre de cartes, de 1 à 2 francs, prix inexplicable si l'ouvrage n'était fourni directement par le gouvernement de Zurich), il est impossible que l'enfant ne se pénètre pas des notions géographiques les plus précises : toutes les manières de représentation graphique, toutes les difficultés de la lecture des cartes, toutes les variations d'échelle, toutes les relations des formes, des distances, des superficies, des systèmes de projection lui sont expliquées avec un soin merveilleux.

Les Américains ont aussi, en ces derniers temps, renouvelé ou plutôt créé toute leur série d'atlas scolaires. L'atlas américain se distingue de tous ceux de l'Europe par deux caractères principaux : d'une part, ce n'est plus strictement ce que nous appelons un atlas, car à côté des cartes se trouve le texte, et dans ce texte un grand nombre d'illustrations ; d'autre part, texte, cartes et figures présentent un luxe d'exécution qui dépasse tout ce que nous pouvons rêver en Europe. Il en résulte, bien entendu, que l'atlas américain est, en général, d'un prix qui, chez nous, le rendrait inaccessible à l'école primaire. Les divers atlas de Guyot, correspondant aux divers degrés d'enseignement des diverses classes, depuis la classe élémentaire jusqu'à l'école normale ou au collège, et les deux atlas de Swinton, sont, non pas les seuls types, mais les premiers en date, et à certains égards, aujourd'hui encore, les plus remarquables spécimens de la cartographie scolaire américaine. Pour la géographie physique, c'est toujours de la méthode de Sydow qu'on s'inspire : aux teintes hypsométriques, on ajoute divers procédés de cartographie pittoresque (nous en avons donné deux intéressants spécimens, les cartes d'Europe et d'Amérique à vol d'oiseau, dans notre article *Cartographie*, IIe Partie, p. 348 et 349). Dans les classes inférieures, M. Guyot pousse très loin l'étude des notions climatologiques, de la physique du globe et des théories de Humboldt, de Ritter, d'Agassiz.

Pour la géographie politique et économique, et surtout pour la géographie commerciale, objet d'un intérêt tout particulier, ce sont encore plus le texte, les récits, les questionnaires et les images que les cartes proprement dites, qui servent à graver dans la mémoire et dans l'imagination les données essentielles : principales productions agricoles et industrielles de chaque pays, moyens de communication, objets d'échange, traits marquants du caractère de chaque peuple, etc.

4° Globes. — V. *Globes*.

5° Cartes et plans topographiques. — V. *Topographie*.

6° Cartes muettes. — A chacun des appareils cartographiques que nous avons sommairement passés en revue peut correspondre une *carte muette*, qui en est la répétition sans aucune indication de noms, et la *carte demi-muette*, qui ne contient d'ordinaire que les initiales.

C'est avec raison que, depuis quelques années, on attache dans l'enseignement primaire une grande importance à l'usage de ces cartes, comme garantie contre l'abus de la mémoire et de la répétition machinale. La carte murale muette est chez nous à peu près contemporaine de la carte écrite (Meissas et Michelot, 1832).

Les cartes muettes de petit format n'ont pas été d'habitude réunies en atlas, mais vendues à part, feuille par feuille, pour servir à des exercices cartographiques : telles sont les cartes muettes de Meissas et Michelot, les cartes demi-muettes de M. Henry Gervais pour la France, les cartes muettes de M. Levasseur, de M. Foncin, etc. Les grandes cartes murales sur toile cirée ou ardoisée (système Suzanne) sont de précieux auxiliaires pour les exercices collectifs, surtout aussi longtemps que nos instituteurs et nos institutrices ne seront pas parfaitement exercés à dessiner de mémoire toutes les cartes au tableau noir, but idéal auquel il faut tendre. L'usage des crayons de couleur, très facile sur ce fond noir, permet de tracer en

quelques instants et sous les yeux des élèves des cartes physiques d'un effet surprenant (les eaux en bleu, les parties basses en vert, les montagnes à la craie, les voies de communication en jaune, etc.). Du reste, pour ces cartes murales faisant office de tableau noir géographique, chaque pays a ses procédés d'exécution : le meilleur est toujours celui qui coûte le moins d'argent à l'école et le moins de temps au maître. La toile, le carton, le papier-goudron, la tôle ou même la fonte émaillée, le bois peint et tout simplement la muraille revêtue d'un enduit spécial ont leurs partisans, et nous n'avons garde d'en combattre aucun.

3. Lecture des cartes. — Un fait dont certains maîtres ne se doutent pas, c'est qu'il faut apprendre à lire une carte, et que c'est un des exercices auxquels on ne saurait trop tôt ni trop méthodiquement accoutumer les élèves. Nos petites cartes scolaires primaires ont à la fois cet avantage de se comprendre presque au premier coup d'œil et cet inconvénient de ne pas préparer à la lecture des cartes plus savantes. Or il y en a deux au moins que tout Français doit savoir lire : l'une est le plan cadastral, l'autre la carte de l'état-major.

Lecture des plans. — Le meilleur moyen d'apprendre à lire les plans comme ceux du cadastre, c'est de faire soi-même quelques plans, et l'on sait qu'aujourd'hui tout le monde est d'accord pour commencer par là l'étude de la géographie : le plan de la salle de classe relevé par les élèves, le mètre à la main, et tracé par eux au tableau noir ou sur le cahier, telle doit être la première leçon de cartographie. Si, partant de là, on va graduellement du plan de la classe à celui de la commune et du croquis au plan coté, le principe même de ce mode de représentation graphique étant bien compris, il n'y aura plus que quelques leçons techniques à donner aux élèves pour leur faire connaître les signes, les abréviations et les teintes conventionnelles et les mettre à même de lire couramment n'importe quel plan.

Lecture des cartes de l'état-major. — On aura besoin de plus de temps et de plus de soin pour arriver à une lecture courante de la carte de l'état-major. Mais il ne faut pas reculer devant cet effort. Le temps n'est pas éloigné où, suivant le vœu tant de fois exprimé par les amis de l'instruction populaire, chaque école ou chaque mairie de village possédera et mettra sous les yeux du public, enfants et adultes, non pas toute la carte de l'état-major au $\frac{1}{80000}$, mais la feuille où se trouve la commune et le canton dont l'école fait partie. Ces feuilles aujourd'hui reproduites à bas prix, grâce au report sur pierre (1 fr. dans le commerce), sont le meilleur moyen de populariser chez nous l'étude de la géographie locale et régionale. Leur lecture ne demande pas une science spéciale, la clef peut en être donnée en deux ou trois heures, mais c'est l'habitude seule, l'exercice fréquemment répété qui permettra de déchiffrer à la fois rapidement et sûrement. Un maître habile variera de mille manières les exercices propres à atteindre ce résultat : tantôt il donnera à un élève un voyage à faire sur la carte de tel lieu à tel autre en lui demandant de décrire la route comme s'il y était en réalité, de dire le temps qu'il met à aller de tel village à tel autre, quels accidents de terrain il rencontre, quels cours d'eau il traverse, quand la route monte, quand elle descend, si elle est bordée de champs, de bois, de fermes, etc. Tantôt ce sera une promenade réelle, faite la carte et la boussole à la main, et servant soit à constater l'exactitude minutieuse de la carte, soit à faire découvrir par les élèves eux-mêmes une modification survenue depuis que la carte a été dressée, établissement d'un chemin de fer, d'une usine, d'un chemin vicinal, etc.

Un excellent petit guide pour cette branche spéciale de l'enseignement a été publié par M. Muret, sous la direction de M. Levasseur : *La lecture des plans et cartes topographiques enseignée à l'aide d'un texte, d'une carte et d'un relief* (1873). — V. aussi l'article *Topographie*.

CARTES DU DÉPOT DE LA GUERRE, DE L'ÉTAT-MAJOR. — V. *Dépôt de la guerre, État-major*.

CARTES FIGURATIVES DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — V. *Statistique de l'instruction primaire*.

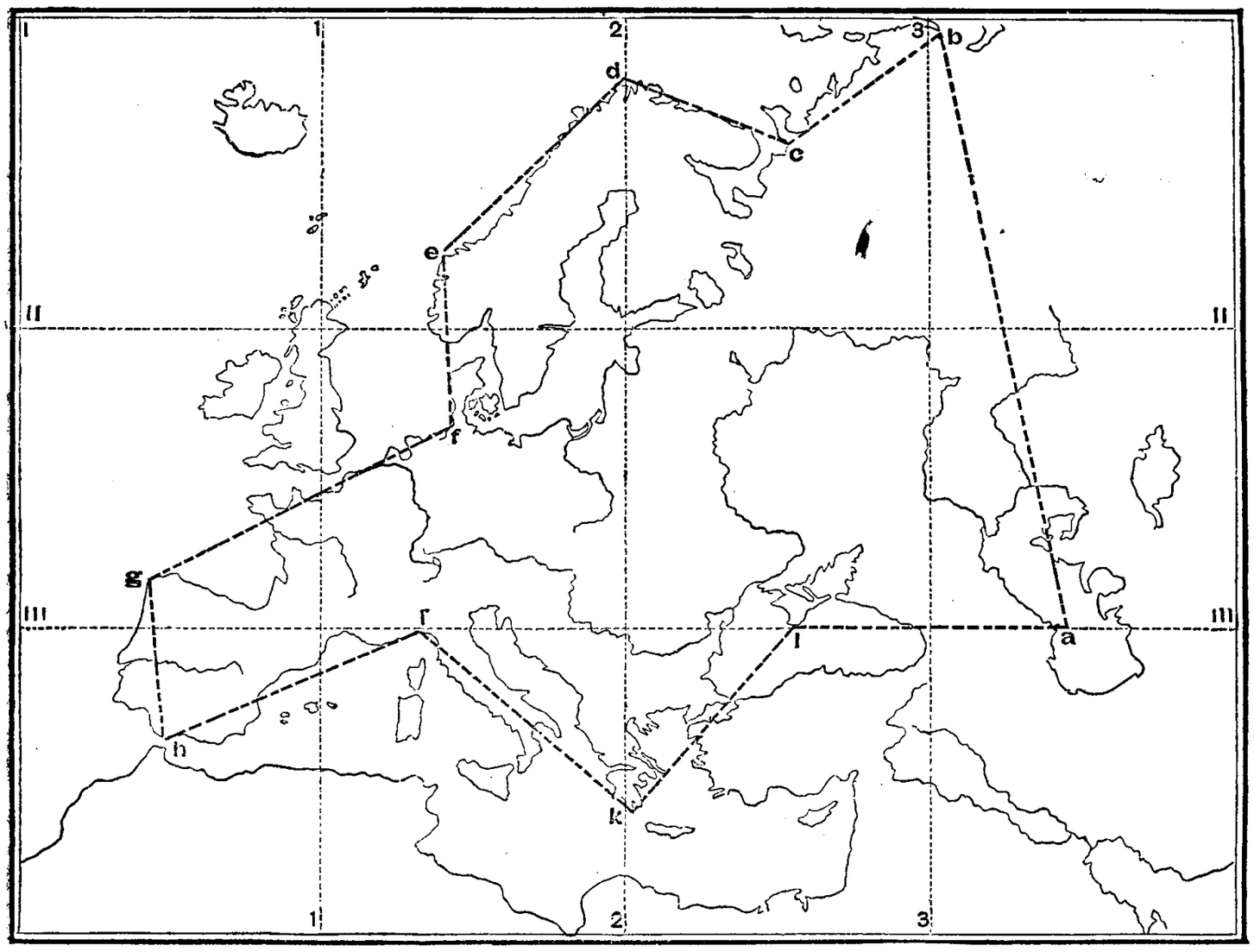
CARTOGRAPHIE SCOLAIRE. — V. ci-dessus *Cartes* et ci-après *Cartographiques* (*Exercices*) ; V. aussi dans la IIe PARTIE l'article *Cartographie*.

CARTOGRAPHIQUES (*Exercices*). — La confection des cartes par les élèves est un des exercices dont les avantages sont le plus généralement reconnus.

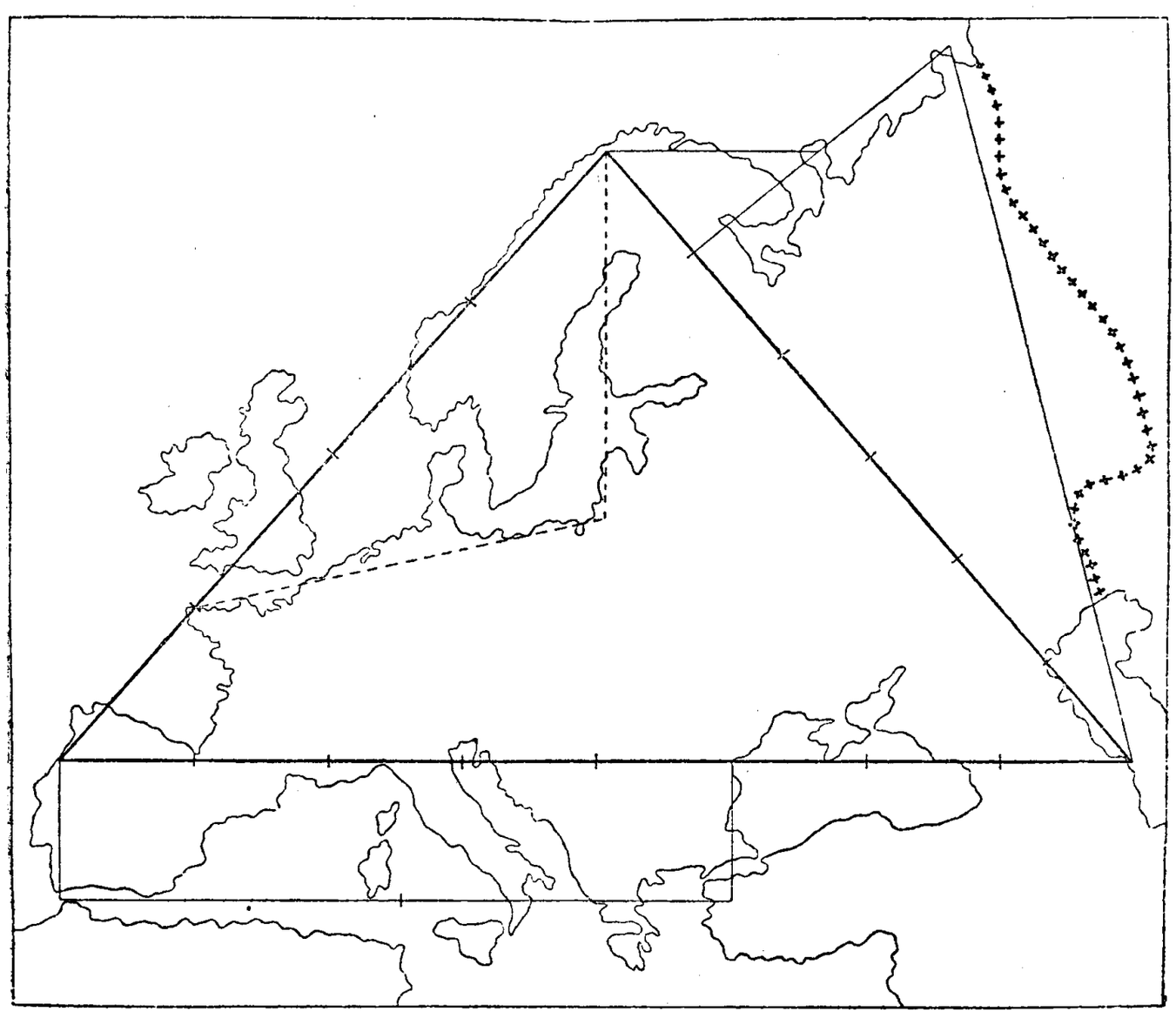
C'est aussi un de ceux qui demandent le plus constamment l'intervention, la direction et la surveillance éclairée du maître ; car s'il est mal fait, il entraîne une perte de temps considérable sans le moindre profit pour l'instruction.

CARTES PLANES. — Les exercices cartographiques comme on les a trop longtemps pratiqués dans l'école primaire pèchent par un double vice : le calque et l'enluminure. Les enfants mettent trop peu de temps à la partie essentielle du travail et ils en mettent infiniment trop à la partie accessoire ou pour mieux dire superflue. L'utilité de la carte faite par l'élève, c'est de l'obliger à saisir et à reproduire les contours, la situation des montagnes, la direction des cours d'eau, les limites des contrées, l'emplacement des villes. Si on lui permet de les retracer machinalement en quelques minutes à l'aide d'un papier transparent, l'exercice cartographique perd beaucoup de sa valeur (V. *Calque*). L'enfant qui n'a plus besoin de s'appliquer à faire une carte vraie s'appliquera à faire une belle carte ; les heures qu'il eût passées au grand bénéfice de son instruction à tâtonner pour rendre de son mieux la forme et les dimensions d'une île, d'une contrée, d'une chaîne de montagne, il les emploie à faire un mauvais lavis, à dessiner minutieusement les hachures de la montagne, à ombrer le contour des côtes, à encadrer sa carte et à l'enjoliver d'ornements de mauvais goût.

C'est pour remédier à ce mal trop commun qu'on s'est ingénié à chercher à faciliter aux enfants le dessin des cartes ou, comme on dit, la construction des cartes d'après des procédés graphiques aussi simplifiés que possible. Il va sans dire qu'il ne peut être question de mettre les élèves de nos écoles aux prises avec les difficultés des différents systèmes de projection (V. *Cartographie* dans la IIe PARTIE). On songea d'abord à leur donner un réseau tout préparé de parallèles et de méridiens et à leur faire placer sur le canevas les principaux points de repère. On attribue à un professeur suédois Swen Agren la publication (Berlin, 1832) des premiers modèles de cartes scolaires construites d'après ce procédé ; ses élèves devaient apprendre par cœur la longitude et la latitude d'un certain nombre de points qui suffisaient à déterminer un tracé général. Charles Ritter, qui approuvait fort ce mode d'enseignement, lui donna par sa recommandation une grande popularité en Allemagne. Plusieurs de ses disciples immédiats s'appliquèrent à perfectionner le procédé de Sven Agren ; l'un d'eux, de Cannstein, le modifia essentiellement. Charles Ritter avait coutume dans ses cours de dessiner au tableau noir une sorte de croquis ou de tracé schématique représentant les « lignes de relief » du continent ou de la contrée qu'il étudiait. Ces lignes, négligeant systématiquement le détail des contours réels, se trouvaient représenter approximativement une figure géomé-



« Forme approchée » de l'Europe d'apres la methode cartographique de M. A. Guyot.



Tracé de l'Europe d'après la « méthode de construction » de MM. Apgar.

trique, le plus souvent un triangle, quelquefois un quadrilatère (Asie), un hexagone (France), etc. De Cannstein généralisa en vue des exercices cartographiques ce mode de réduction à des formes géométriques, ce qui lui permit de diminuer considérablement le nombre des points de repère à retenir par cœur : l'élève, sachant que tel continent a la forme d'un triangle, n'avait plus qu'à partager chaque côté de son triangle en un certain nombre de subdivisions et à se rappeler à peu près à quelle division correspondaient les principaux angles rentrants et saillants (caps et golfes) qui déterminent le mouvement de la ligne côtière.

Un autre élève de Ritter, A. Guyot, professeur suisse établi aux États-Unis, se rapprocha plus encore de la réalité tout en gardant le bénéfice de cette esquisse géométrique. Au lieu d'une figure arbitrairement simplifiée et par là même inexacte, il tâche de saisir la « forme approchée » du continent, sa forme caractéristique, telle qu'elle résulte de sa structure même : de la sorte, au lieu de réduire l'Afrique ou l'Amérique du sud à un triangle, il leur donne la forme d'un polygone à autant d'angles rentrants et saillants que la côte comporte de caps et de golfes de première importance. Les Américains ont poussé fort loin cette recherche des procédés de dessin cartographique. Chaque auteur a son système de « map drawing » ; et il faut même convenir que la plupart, à force de vouloir guider l'élève, finissent par lui donner autant à faire pour retenir les artifices de cette construction que s'il avait à dessiner la carte elle-même sans tous ces aide-mémoire.

En France, nous ne connaissons pas dans ce genre de meilleur système que celui du frère Alexis. Sa collection de *Cahiers d'exercices cartographiques* est naturellement conçue d'après sa méthode d'enseignement, et ne conviendrait pas à ceux qui ne font pas encore usage des courbes hypsométriques ; mais elle est méthodiquement graduée : les commençants ont à écrire les noms principaux et à colorier les cartes toutes tracées ; les élèves de la classe moyenne, à copier ces cartes à vue ; les plus avancés, à les reproduire de mémoire.

CARTES A FRESQUE. — Quelques-unes de nos écoles normales et même de nos écoles primaires (par exemple, à Paris, celle de M. Barbier, rue Rodier) offrent des spécimens de cartes murales dessinées à fresque par le maître avec le concours de ses meilleurs élèves, à peu près comme les grandes cartes de chemins de fer qu'on trouve dans certaines gares. Exercice recommandable, pourvu qu'il n'absorbe pas trop de temps et soit habilement dirigé.

Dès 1832, M. Lamotte, dans le *Manuel général* (t. I, p. 371, *Moyens d'utiliser les murs d'une école*), conseillait ce genre de cartes et en citait un exemple alors unique à Paris. En 1837 (*Man. gén.*, t. X, p. 152), on en signalait plusieurs autres, et l'on évaluait la dépense à 5 francs pour une carte à l'huile, à 1 ou 2 francs pour une carte en détrempe à la colle (consulter la brochure de Lamotte, *La Géographie enseignée par le dessin des cartes*).

Cet usage semblait alors devoir se généraliser, mais les difficultés et l'imperfection que présente toujours un tel travail, et surtout la diffusion des cartes imprimées à bon marché, y ont fait renoncer.

CARTES EN RELIEF. — Depuis quelques années, au contraire, la confection des cartes en relief par les élèves d'écoles normales, professionnelles ou même primaires, a pris une certaine extension. Là, encore, il convient d'encourager le bon vouloir des professeurs et le zèle des élèves sans le stimuler inconsidérément. Ce travail ne peut jamais devenir, quoi qu'en disent ses partisans, un exercice scolaire proprement dit ; il ne sera jamais, même à l'école normale, qu'une occupation choisie par quelques amateurs pour passer utilement des heures de loisir. La plus grande difficulté qui s'y présente est de bien déterminer et de bien représenter les courbes de niveau : si l'on ne les exagère pas, si l'on adopte la même échelle pour les hauteurs et pour la planimétrie, le relief est la plupart du temps insensible ; si on les exagère, il devient faux : même en se bornant à la proportion du quadruple pour les hauteurs, on arrive à être obligé de figurer avec une pente manifestement invraisemblable la route sur laquelle on se trouve ou la rivière qu'on voit couler.

Nous aurions voulu cependant donner ici quelques instructions sur la construction de ces deux derniers genres de cartes, mais elles ne pourraient être profitables qu'à la condition d'être extrêmement détaillées et techniques. Nous croyons donc mieux faire en signalant, à ceux qui voudraient approfondir la question et s'y exercer pratiquement, une courte et excellente notice publiée par un maître expérimenté, M. Ch. Leroy, directeur de l'école normale de Charleville : *Enseignement de la géographie de la commune ; cartes en relief, cartes murales à fresque* (1875, A. Colin). Cf. aussi dans le *Bulletin du ministère*, 1873, n. 301, la conférence de M. Dufaud, maître-adjoint à l'école normale d'Albertville, *sur la construction des cartes murales*.

CASIERS JUDICIAIRES. — Il est établi au greffe du tribunal civil de chaque arrondissement des casiers judiciaires destinés à faciliter les recherches sur les antécédents des individus traduits en justice. La circulaire du 5 mars 1851 prescrit de porter dans ces casiers les décisions en matière disciplinaire concernant les membres du corps enseignant. Elle enjoint aux préfets de dresser avec exactitude des bulletins individuels mentionnant les condamnations disciplinaires définitives prononcées contre des instituteurs ou d'autres membres du corps enseignant. Par condamnations définitives, il faut entendre celles contre lesquelles il n'a pas été formé de pourvoi dans les délais légaux, qui ont été confirmées par le rejet du pourvoi ou qui sont prononcées sans recours.

Les bulletins qui constatent ces condamnations doivent être remis au procureur de la République de l'arrondissement dans lequel elles ont été prononcées, et ce magistrat les fait parvenir à son collègue du lieu de naissance de l'individu condamné. [L. Armagnac.]

CASSIODORE. — Ministre des rois goths d'Italie, Théodoric, Théodat et Vitigès (VIe siècle), consacra sa vieillesse à l'étude des lettres. Parmi les écrits assez nombreux qu'il a composés, il en est un, intitulé *les Sept Disciplines* (*De septem disciplinis*), dans lequel il expose d'une manière succincte les connaissances constituant les « sept arts libéraux » ou ce que le moyen âge appelait le *trivium* et le *quadrivium*, savoir : la grammaire, la rhétorique, la dialectique (*trivium*), l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique (*quadrivium*). Le livre de Cassiodore, avec celui de Martianus Capella*, resta pendant de longs siècles l'une des bases de l'enseignement scolastique. A l'âge de 93 ans, Cassiodore écrivit encore un *Traité sur l'orthographe*, destiné aux moines du couvent fondé par lui en Calabre.

CATALOGUE RAISONNÉ DES ANIMAUX UTILES ET NUISIBLES DE LA FRANCE. — Le ministre de l'instruction publique a eu l'heureuse idée de faire dresser sous ce titre un catalogue destiné particulièrement aux écoles normales et aux écoles primaires rurales, et qui a pour but de familiariser les élèves avec la connaissance des animaux et surtout des insectes utiles et nuisibles. On espère avec raison qu'instruits de bonne heure à cet égard, sachant distinguer les espèces qu'il

faut détruire de celles qu'il faut proteger, ayant pris l'habitude d'utiliser leurs promenades, leurs moments de loisir pour constituer à leur grand profit et à celui de l'école de petites collections d'histoire naturelle, les enfants de nos campagnes auront dans la suite l'esprit plus ouvert à tous les conseils que la science pourra leur donner. Dès l'école ils auront été, en quelque sorte sans s'en douter, les petits auxiliaires de l'agriculture ; sortis de l'école, ils en emporteront un certain nombre de connaissances précises, d'expériences utiles à recueillir et, ce qui vaut plus encore, l'habitude et le goût de l'observation.

Le ministre doit faire distribuer ce catalogue à toutes les écoles; il y joindra des types d'une petite collection d'insectes que les instituteurs auront à continuer avec les indications du livre. Cet intéressant travail a été confié à un professeur que désignaient son expérience, son talent d'exposition et son esprit de méthode, M. Maurice Girard. Les deux fascicules du catalogue sont édités par la librairie Hachette ; les boîtes d'insectes par la maison Deyrolle.

Pays étrangers. — Dans plusieurs pays étrangers, l'idée qui vient d'être mise à exécution chez nous est depuis longtemps recommandée; elle n'a été jusqu'ici appliquée, croyons-nous, que d'une façon partielle, en Suisse, en Autriche, en Hongrie et dans quelques régions de l'Allemagne, notamment en Wurtemberg.

CATALOGUES. — Le directeur de chaque école normale fait dresser, par les maîtres-adjoints qui le secondent, deux registres particuliers, extraits du livre d'inventaire, et contenant, l'un le catalogue raisonné et la classification méthodique de tous les livres de la bibliothèque de l'école, l'autre le catalogue raisonné de tous les instruments de physique, chimie, arpentage, dessin, etc. Un troisième catalogue semblable est établi, par les soins d'un de ces maîtres, pour les livres classiques à l'usage journalier des élèves.

Chacun de ces catalogues particuliers a sa série spéciale de numéros pour chaque classification d'objets; une colonne de renvoi au livre d'inventaire indique, en regard de l'objet, le numéro qu'il porte sur ce livre. Ils sont soumis, comme les autres registres, au contrôle des autorités qui ont mission d'inspecter l'établissement. (Décr. du 25 décembre 1855, art. 55.)

Il est publié par les soins du ministère de l'instruction publique un catalogue général d'ouvrages de lecture indiqués au choix des instituteurs pour les élèves des écoles, les adultes et les familles, après examen fait par une commission spéciale.

Les ouvrages mentionnés sur ce catalogue y sont portés à titre d'indication et de renseignements : il n'est pas destiné à limiter les choix d'une manière absolue, mais à servir de guide. Les instituteurs chargés de tenir la *bibliothèque scolaire* * restent libres de choisir, d'acheter et de recevoir pour cette bibliothèque d'autres ouvrages, sous le contrôle de l'inspecteur primaire et de l'inspecteur d'académie; toutefois, comme le catalogue des bibliothèques scolaires compte actuellement environ 6000 volumes examinés avec le plus grand soin par la commission instituée au ministère de l'instruction publique sous la présidence de M. Lévêque, membre de l'Institut, et qu'il peut largement suffire à tous les besoins d'une bibliothèque scolaire, même très importante, il serait à désirer que les instituteurs portassent de préférence et presque exclusivement leur choix sur les ouvrages qui y sont inscrits. Les instituteurs doivent tenir le catalogue des livres de la bibliothèque scolaire. (Arr. 1er juin 1862, art. 8.) [L. Armagnac.]

CATÉCHÉTIQUE (*Méthode*). — Les Allemands emploient ce mot grec pour désigner tout mode d'enseignement par questions et par réponses, comme dans le catéchisme. « Catéchiser, » en grec, c'était faire apprendre par cœur, faire réciter : les premiers chrétiens s'étant beaucoup servis de ces interrogations et de ces réponses littérales pour fixer dans la mémoire des néophytes, et plus tard dans celle des enfants, les doctrines importantes de leur foi, les mots *catéchiser*, *catéchisme*, *catéchumène*, qui s'appliquaient à l'origine à toute sorte d'enseignement, ont fini par ne plus s'employer que pour l'instruction religieuse.

Fidèles à notre habitude de préférer au mot savant, qu'il soit allemand ou grec, un terme plus simple et plus français, nous n'examinerons pas ici les avantages et les inconvénients de la méthode dite catéchétique, qui n'est pas d'ailleurs une méthode, mais simplement un procédé d'enseignement applicable dans une certaine mesure à toutes les branches d'études. Nous aurons à étudier ce procédé, ses avantages et ses abus, dans les articles *Interrogations* et *Questionnaires*. — V. aussi *Socratique* (méthode).

CATECHISME. — 1. **Législation.** — L'enseignement moral et religieux étant obligatoire dans les écoles et dans les salles d'asile (L. 1850, art. 23, et décr. 21 mars 1855, art. 2), la récitation du catéchisme est obligatoire pour les élèves de ces établissements appartenant à la religion catholique.

Dans les écoles, les *élèves* apprennent le catéchisme entier.

Dans la première et la seconde division, l'enseignement comprend la récitation du catéchisme du diocèse. Dans la troisième division, il embrasse les mêmes matières avec plus de développements (Règl. mod. 17 août 1851, art. 17).

Dans les *salles d'asile*, les enfants apprennent surtout les premiers chapitres du petit catéchisme.

On ne doit se servir que des catéchismes spéciaux à chaque diocèse (circ. 24 mai 1861).

Des questions sur le catéchisme sont adressées aux candidats au brevet de capacité (arr. 3 juill. 1866, art. 15).

Un arrêt de la cour de Colmar (6 août 1833) décide qu'un évêque n'a la propriété du catéchisme de son diocèse que s'il en est l'auteur. Il a, comme chef ecclésiastique, un droit de surveillance et de censure spirituelle sur le catéchisme dont il n'est pas l'auteur.

2. **Enseignement.** — (France et Pays étrangers). — V. *Religieuse* (instruction). [E. de Resbecq.]

CATHOLIQUES (Ecoles). — V. *Confessionnelles* (écoles) et *Religion*.

CELLIEZ (Adélaïde-Hélène-Joséphine Charlotte). — Fille du comte de Rossi, née à Paris en 1778, morte à Blois, le 4 août 1822. Elle reçut une instruction très développée, et embrassa de bonne heure la carrière de l'enseignement. Parmi les ouvrages qu'elle a publiés, nous citerons : *Traité d'enseignement et d'éducation contenant des méthodes pour enseigner la lecture, la grammaire, la cosmographie, la géographie, l'histoire*, etc., in-8°, Paris, 1817 ; *Historique de l'instruction du jeune Chinois qui a été présenté au roi le 8 octobre* 1821, in-4°, Blois, 1822; et divers livres d'histoire écrits en vue de l'enseignement. Ces ouvrages indiquent un esprit pratique, de la méthode et une grande habitude d'enseigner. On trouve par exemple dans le *Traité* une critique très juste de la méthode de lecture par épellation : « Si au lieu de montrer une table à un enfant vous lui montriez chaque morceau du tiroir, les pieds, le dessus, etc., chaque objet séparé, que de peines n'auriez-vous pas à lui faire assembler toutes ces parties, pour lui donner l'idée de la table? C'est pourtant ce que l'on fait quand on fait apprendre les vingt-quatre lettres. On commence par les plus petites parties du tout, puis on réunit deux ou trois de ces petites parties pour en former encore une partie du tout, qu'on appelle syllabe, puis

encore une ou deux syllabes, et enfin on arrive au mot entier, qui est mal entendu. »

Elle avait aussi des vues très judicieuses sur les dangers de la géographie réduite à la nomenclature : « Autrefois c'étaient les provinces, les capitales, évêchés et archevêchés ; aujourd'hui ce sont les départements, préfectures et sous-préfectures : en fixant ainsi toute l'attention de l'élève sur des objets privés de leurs rapports, on finit par le dégoûter d'une connaissance indispensable.... De cette méthode il résulte qu'avec une nomenclature très étendue il a des idées très étroites. » En histoire, elle propose de raconter à l'élève ce qu'on veut qu'il sache et de l'obliger à l'écrire ensuite. Plusieurs de ses maximes pédagogiques sont remarquables par la justesse de l'idée et par la netteté de l'expression. A la suite de son traité se trouve une *Lettre d'un ecclésiastique*, intéressante comme revue des livres scolaires et des moyens d'enseignement en usage au commencement de ce siècle.

CENSURE. — La censure est une peine disciplinaire que le Conseil départemental, sur la plainte du préfet ou du procureur de la République, a le droit d'infliger à tout instituteur ou institutrice libre traduit devant lui pour faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité. (L. 15 mars 1850, art. 30.)

Cette peine est la plus légère de celles qu'a édictées la loi du 15 mars 1850. — V. *Peines disciplinaires.* [E. de Resbecq.]

— On appelle ainsi en Allemagne le rapport d'un administrateur ou d'un surveillant chargé de rappeler et de contrôler ce qui s'est passé d'important dans l'école durant un certain temps. Dans quelques établissements, ce rapport se lit à la fin de la semaine devant un certain nombre d'élèves du même âge et leurs maîtres. Il contient sur les écoliers et sur les classes des notes données par les professeurs et discutées auparavant dans une réunion commune. L'office du censeur est de mêler dans ces jugements une juste sévérité aux encouragements affectueux. La fin de chaque semestre et la fin de l'année scolaire sont marquées par une censure plus grave et plus solennelle qui embrasse ou le semestre ou l'année entière. Tous les élèves et leurs parents mêmes assistent à la lecture de ce rapport. Le censeur se déclare satisfait ou mécontent des classes et des écoliers, dont il cite les noms. On mêle ainsi la masse des élèves et le public du dehors aux exercices de l'école ; on excite le point d'honneur des jeunes gens, et la présence de leurs parents est pour eux un aiguillon au travail. Les fonctions du censeur sont d'ailleurs délicates. Il doit peser toutes ses paroles, n'exagérer ni le blâme ni la louange, éviter les longueurs, faire preuve d'un grand tact sur certains points. Son rapport n'est pas imprimé : il est entendu par les intéressés, parents, élèves et professeurs, et ce public suffit au censeur. [M. Chuquet.]

CENTIMES. — On appelle *centime*, en comptabilité administrative, une imposition dont le montant est égal à la centième partie du principal des contributions directes et qui s'ajoute à ce principal.

Les centimes prennent différentes qualifications suivant la nature de la dépense à laquelle ils doivent être appliqués. Ceux qui sont destinés à pourvoir aux dépenses obligatoires de l'instruction primaire sont désignés sous le nom de *centimes additionnels pour les dépenses de l'instruction primaire* ou plus généralement sous celui de *centimes spéciaux* pour l'instruction primaire. Ils ne peuvent excéder le nombre de quatre pour les communes et de quatre pour les départements (L. du 15 mars 1850, art. 40 ; L. du 10 avril 1867, art. 14 ; L. du 19 juillet 1875, art. 7). Leur produit est déterminé par le principal des quatre contributions directes. Ils doivent être votés chaque année par le conseil municipal, dans la session de mai, sans l'adjonction des plus imposés.

Les *centimes extraordinaires* sont votés pour faire face aux dépenses facultatives, telles que celles de la gratuité absolue (L. du 10 avril 1867, art. 8) ou pour acquitter des dépenses extraordinaires comme celles qui ont pour objet la construction ou la réparation des maisons d'école.

Ces centimes, lorsqu'il s'agit d'une dépense facultative *annuelle* comme la dépense de la gratuité absolue, doivent être votés par le conseil municipal, avec le concours des plus imposés en nombre égal à celui des membres du conseil en exercice.

La délibération est exécutoire en vertu d'un arrêté du préfet pour les communes qui ont moins de 100,000 francs de revenu, et d'un décret s'il s'agit d'une commune ayant un revenu supérieur.

Pour les impositions applicables aux dépenses extraordinaires ou facultatives non annuelles, l'adjonction des plus imposés n'est nécessaire que lorsque le nombre des centimes est de plus de cinq pendant cinq ans. Elles sont soumises d'ailleurs aux règles que nous venons d'indiquer pour l'exécution de la délibération.

Les centimes extraordinaires départementaux sont votés par les conseils généraux et autorisés par des lois spéciales (*V. Ressources ordinaires et extraordinaires*). [Stan. Lebourgeois.]

CENTRALES (écoles). — V. *Écoles centrales.*

CERCLES D'ÉTUDES ou DE LECTURE. — V. *Conférences d'instituteurs, Associations* et *Sociétés.*

CERCLES (districts). — V. *Circonscriptions scolaires.*

CÉRÉMONIES. — V. *Distribution des prix, Fêtes scolaires.*

CERTIFICAT D'ADMISSION DANS LES ÉCOLES SPÉCIALES DE L'ÉTAT. — Ce certificat tient lieu du brevet de capacité (L. 1850, art. 25. V. *Brevet de capacité* et *Instituteur.*) Il ne peut être délivré que par les directeurs des écoles suivantes : Normale supérieure, Polytechnique, militaire de Saint-Cyr, forestière, de la marine, des mineurs de Saint-Étienne et d'Alais, des Chartes (Décr. 31 mars 1851, art. 1) et centrale des arts et manufactures (Décr. 3 février 1874).

Les certificats d'admission signés par les chefs d'établissement doivent indiquer la date de l'entrée et de la sortie de l'élève, qui signe également. Les signatures sont légalisées par le maire (Décr. 31 mars 1851, art. 21). — V. *Brevet de capacité complet.*

[L. Armagnac.]

CERTIFICAT D'APTITUDE A LA DIRECTION DES SALLES D'ASILE. — Nulle ne peut diriger une salle d'asile publique ou libre si elle ne justifie d'un certificat d'aptitude. Les congréganistes n'ont qu'à présenter une lettre d'obédience * (D. 21 mars 1855, art. 20).

Une *commission d'examen* constate dans chaque département l'aptitude des candidats. Elle se réunit une ou deux fois par an. Les membres en sont nommés pour trois ans par le Conseil départemental sur la proposition du préfet ; ce sont : l'inspecteur d'académie, président ; un ministre du culte professé par la postulante ; un membre de l'enseignement public ou libre ; deux dames patronnesses des asiles ; un inspecteur de l'instruction primaire faisant fonctions de secrétaire. A Paris, la commission est nommée, sur la proposition du préfet, par le ministre de l'instruction publique, qui fixe le nombre des membres dont elle doit être composée. Les certificats d'aptitude sont délivrés au nom du recteur par l'inspecteur d'académie dans les départements, et, à Paris, par le vice-recteur.

Examen. — Nulle n'est admise avant l'âge de

21 ans et si elle n'a déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, un mois avant l'ouverture de la session : 1° son acte de naissance ; 2° des certificats attestant sa moralité et indiquant les lieux où elle a résidé et les occupations auxquelles elle s'est livrée depuis cinq ans au moins. La veille de la session, l'inspecteur d'académie arrête, sur la proposition de la commission d'examen, la liste des postulantes qui seront admises à subir l'examen (*id.*, art. 27 à 30).

L'examen se compose de deux parties : un examen d'instruction, un examen pratique.

L'*examen d'instruction* se compose de huit épreuves qui sont appréciées par des notes variant de 0 à 10 (10 et 9 signifiant très bien ; 8 et 7 bien, etc., et 0 nul). Toute aspirante qui n'aura pas une moyenne de 40 points n'est pas admise à l'examen pratique ; la nullité d'une épreuve est un cas absolu d'exclusion. L'examen commence par les *épreuves écrites*, qui comprennent une dictée d'orthographe et une épreuve de calcul. La dictée se compose d'une demi-page environ, soit environ 20 lignes d'un in-octavo ordinaire. Elle est choisie dans un auteur dont le style soit simple et facile. La dictée sert aussi d'épreuve pour l'écriture. On accorde pour cette épreuve un maximum de trois fautes : chaque faute d'accent n'est comptée que pour un quart. L'épreuve de calcul se compose d'un petit problème à résoudre, problème se rapportant aux usages de la vie domestique et donnant lieu à l'application des quatre règles sur les nombres entiers ou du système métrique. — *Epreuves orales*. Les épreuves orales comprennent l'instruction religieuse, la lecture, le dessin au trait, les premiers éléments de géographie et le chant. L'examen religieux est toujours fait par un ministre du culte professé par l'aspirante. Il porte sur la connaissance du catéchisme et de l'histoire sainte. L'histoire sainte embrasse l'Ancien et le Nouveau Testament et l'établissement de l'Église. Les aspirantes doivent être en état de raconter en détail, et avec suite, un fait tiré de l'Ancien et du Nouveau Testament.

L'épreuve de dessin se fait au tableau noir ; les aspirantes doivent tracer les différentes espèces de lignes, les principales figures simples de la géométrie ; esquisser au trait un objet usuel, tel que porte, fenêtre, table, banc, chaise, lit, coffre, seau, baquet, pot à eau, marmite, tonneau, marteau, scie, rabot et autres meubles, outils et ustensiles d'un usage journalier. L'épreuve de géographie porte sur la connaissance de la forme de la terre, sur les principales divisions du globe, et en particulier de l'Europe et de la France. On doit connaître les fleuves, rivières, montagnes, et les principales productions agricoles et naturelles de la France, et spécialement du département. L'épreuve de chant, théorique et pratique, se compose de questions sur l'emploi de la méthode de chant usitée dans les salles d'asile, et d'un exercice sur un chant très simple ou sur une phrase musicale écrite pour la circonstance. Les aspirantes doivent enfin exécuter, pendant la durée des épreuves orales et sous la direction d'une dame, quelques petits travaux d'aiguille, comme ourlet, surjet, piqûre, boutonnière, reprise, etc., etc.

L'*examen pratique* se compose de six épreuves, et le brevet ne peut être accordé qu'aux personnes ayant obtenu pour l'ensemble des épreuves un minimum de 70 points. Il a lieu dans une salle d'asile dans laquelle les aspirantes peuvent aller assister aux exercices deux ou trois jours à l'avance, afin d'en connaître les enfants et les dispositions matérielles. Chaque aspirante doit diriger la salle d'asile pendant toute une séance, soit celle du matin, soit celle du soir. Elle est aidée par une autre aspirante remplissant les fonctions d'adjointe ou de sous-directrice. L'aspirante qui a servi d'adjointe à la classe du matin remplit les fonctions de directrice à la classe du soir, et réciproquement. La directrice de l'asile et la sous-directrice assistent aux épreuves ; mais elles ne prennent part à la direction des enfants qu'au cas où leur intervention deviendrait nécessaire. L'épreuve embrasse la surveillance des enfants au préau couvert et découvert et les exercices de la classe. L'aspirante prend la direction des enfants avant l'entrée en classe. Elle procède à l'inspection de propreté, et dirige ensuite tous les exercices, tant ceux qui se font aux bancs que ceux qui ont lieu aux gradins. Elle fait faire la prière à l'entrée en classe et avant la sortie. Les exercices faits aux bancs comprennent la lecture aux cercles et les exercices sur les ardoises. Les exercices du gradin sont laissés au choix des aspirantes, mais ils doivent comprendre au moins : quelques petites instructions religieuses ; un récit de l'histoire sainte ; des exercices avec le boulier compteur ; une courte leçon sur les *choses* usuelles ; le récit d'une histoire enfantine ; une leçon de chant.

Les examinateurs doivent tenir surtout note de la manière dont les aspirantes savent maintenir la discipline, intéresser les enfants, se mettre à leur portée, tirer de ce qu'elles leur expliquent ou leur racontent des réflexions de nature à leur inspirer de bons sentiments. On doit aussi se préoccuper « des manières de l'aspirante, de la convenance de son langage, de la propriété de ses expressions, de sa douceur envers les enfants, enfin de tout ce qui peut servir à constater son degré d'aptitude à diriger une salle d'asile. »

Les notes relatives à l'examen pratique se résument sous les chefs suivants :

1° Prières ; 2° surveillance et conduite générale de l'asile, mouvements et exercices ; 3° leçon de chant ; 4° instruction religieuse, histoire sainte ; 5° lecture, exercices des ardoises, exercices du boulier ; 6° leçons de choses, histoires enfantines.

On consigne, à la suite de ces notes, les remarques auxquelles ont pu donner lieu la tenue de l'aspirante, son langage, son caractère, etc. La moyenne des notes de l'examen pratique est ajoutée à la moyenne des notes de l'examen oral, pour former la note générale de l'aspirante. On ne doit pas négliger non plus, comme élément d'appréciation, la manière dont l'aspirante faisant fonctions d'adjointe aura aidé sa compagne et surveillé les enfants pendant la classe. Cette note est ajoutée à celles de l'examen spécial (circ. 14 février 1856).

[E. de Resbecq.]

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE. — Une commission de cinq membres, nommée par le ministre de l'instruction publique, est instituée au chef-lieu de chacune des académies pour examiner les candidats qui veulent obtenir un *certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique*. Ce certificat est délivré par le ministre sur le rapport de la commission. (Décr. 3 février 1869, art. 11.)

L'arrêté du 25 novembre suivant a déterminé les formes et les conditions de l'*examen*. Il comprend trois parties : — 1° *Notions théoriques* (notions élémentaires de mécanique et d'anatomie) : 1° des leviers ; application aux mouvements du corps et des membres ; de la poulie ; des moufles ; 2° station ; mouvements des bras ; marche ; saut ; 3° des os ; des articulations ; des muscles et des viscères ; — 2° *Aptitude pédagogique* (théorique et pratique) ; les candidats sont appelés à faire exécuter divers exercices à des élèves ; — 3° *Aptitude physique* à l'exécution des exercices conformément au programme du 3 février 1869. — V. *Gymnastique*.

[E. de Resbecq.]

CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS D'INSPECTEUR DE L'INSTRUCTION PRI-

MAIRE. — Nul ne peut être appelé aux fonctions d'inspecteur de l'instruction primaire, s'il n'a été déclaré apte à ces fonctions, après un examen spécial.

— Ne peuvent être admis à l'examen que les candidats qui justifient : 1° de vingt-cinq ans d'âge ; 2° du diplôme de bachelier ès lettres, ou d'un brevet de capacité pour l'enseignement primaire supérieur, si le brevet a été délivré avant la promulgation de la loi organique de 1850 ; et, dans le cas contraire, d'un brevet complet (V. *Brevet de capacité*) ; 3° de deux ans d'exercice au moins dans l'enseignement ou dans les fonctions de secrétaire d'académie, de membre d'un ancien comité supérieur d'instruction primaire, ou de délégué (V. *Délégué cantonal*) du Conseil départemental pour la surveillance des écoles (Décr. 29 juil. 1850, art. 38 et 39).

Les candidats sont tenus de s'inscrire du 1er au 15 juillet, au secrétariat de l'académie.

L'examen a lieu dans l'intervalle du 1er au 5 octobre. Le jour est fixé et annoncé un mois à l'avance par les soins du recteur (arr. 10 déc. 1850, art. 3 et 4).

Sont dispensés de l'examen les anciens inspecteurs ou sous-inspecteurs de l'instruction primaire, les directeurs d'écoles normales primaires, les principaux des collèges communaux, les chefs d'établissements particuliers d'instruction secondaire et les licenciés (Décr. 29 juil. 1850, art. 40).

La *Commission d'examen* se réunit, tous les ans, au chef-lieu de chaque académie. Les membres en sont nommés, aux termes de l'arrêté de décentralisation du 6 mai 1864, par le recteur. Elle se compose du recteur, ou de son délégué, président, et de quatre membres nommés par le recteur.

L'*examen* se compose d'une épreuve écrite et d'épreuves orales. L'épreuve écrite dure deux heures ; elle consiste dans un rapport sur une affaire d'inspection.

Les épreuves orales consistent en interrogations : — 1° sur les devoirs de l'instituteur ; 2° sur la direction et la tenue des salles d'asile ; 3° sur les méthodes d'enseignement ; 4° sur les plans et le mobilier des maisons d'école ; 5° sur les lois, décrets et règlements concernant l'instruction primaire.

La commission, après avoir apprécié l'aptitude intellectuelle et morale des candidats, délivre un certificat d'aptitude aux candidats qui en ont été jugés dignes.

Le recteur adresse au ministre une expédition de la liste des admis, après y avoir consigné les renseignements qu'il a recueillis sur les antécédents de chacun d'eux (Arr. 10 déc. 1850, art. 1, 2, 5 et 6 et circ. 31 oct. 1854). — V. *Inspecteur primaire*.

[E. de Resbecq].

CERTIFICAT DE MÉDECIN. — Avant d'admettre un enfant dans son *école*, l'instituteur s'assure qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est point atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves (Règl. mod. 17 août 1851).

Aucun enfant n'est reçu, même provisoirement, par la directrice dans une *salle d'asile* *, publique ou libre, s'il n'est pourvu d'un certificat de médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse, et qu'il a été vacciné (Décr. 21 mars 1855, art. 10).

Les candidats aux *écoles normales primaires** doivent, en se faisant inscrire, déposer un certificat de médecin constatant qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite vérole, et qu'ils ne sont atteints d'aucune infirmité ou d'aucun vice de constitution qui les rende impropres à l'enseignement (Décr. 2 juillet 1866, art. 14).

Lorsque l'admission d'un fonctionnaire à la *retraite* a lieu, avant l'accomplissement de la condition d'âge imposée par l'article 5 de la loi du 9 juin 1853, par suite d'invalidité physique, l'acte prononçant son admission à la retraite doit être appuyé, indépendamment des pièces ordinaires, d'un certificat des médecins qui lui ont donné leurs soins, et d'une attestation d'un médecin désigné par l'administration et assermenté, qui déclare qu'il est hors d'état de continuer utilement l'exercice de son emploi (Décr. 9 novembre 1853, art. 30).

[L. Armagnac.]

CERTIFICAT DE MORALITÉ. — Les candidats aux *écoles normales primaires** doivent produire, en se faisant inscrire pour le concours d'admission, des certificats de moralité délivrés tant par les chefs des écoles auxquelles ils ont appartenu comme élèves ou comme sous-maîtres, que par les maires des communes où ils ont résidé (Décr. 2 juillet 1866, art. 14).

Les aspirantes au *cours pratique des salles d'asile** devront produire un certificat de moralité délivré par le maire de la commune et, à Paris, de l'arrondissement, et par le maire de chacune des communes ou de chacun des arrondissements que l'aspirante aura habité en dernier lieu dans le cours des trois dernières années. Le dernier certificat devra avoir au plus un mois de date (Arr. 30 juillet 1875).

Les aspirantes au *certificat d'aptitude pour la direction des salles d'asile** doivent déposer, en demandant leur inscription sur la liste des postulantes, des certificats attestant leur moralité et indiquant les lieux où elles ont résidé et les occupations auxquelles elles se sont livrées depuis cinq ans au moins (Décr. 21 mars 1855, art. 29).

[L. Armagnac.]

CERTIFICAT D'ÉTUDES. — Ce mot est pris aujourd'hui dans plusieurs acceptions complètement différentes. Sans parler des pays étrangers où il est souvent confondu avec le *certificat de fréquentation*, en France même, nous avons aujourd'hui :

1° Le *certificat d'études primaires** délivré aux élèves des écoles primaires, enfants ou adultes ;

2° Le *certificat d'études primaires élémentaires**, exigé des apprentis par la loi du 19 mai 1874 ;

3° A Paris, le *certificat d'études ou brevet de sous-maîtresse**.

Nous consacrons ci-dessous un article à chacun de ces trois certificats d'études.

CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — **1. Législation.** — Ce certificat peut être obtenu par les élèves qui ont subi avec succès un examen portant au moins sur l'enseignement obligatoire. D'après la circulaire du 20 août 1866, qui est le seul guide en la matière, l'examen est fait par l'instituteur en présence et avec le concours du maire et du curé, lesquels, en cas d'empêchement, peuvent déléguer pour les suppléer, soit un membre du conseil municipal, soit un habitant notable de la commune.

Les résultats peuvent être indiqués par la note *bien* ou *assez bien* en regard de la matière sur laquelle l'examen a porté ; mais tout élève qui n'aurait pas obtenu l'une de ces deux notes pour la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul et le système métrique, n'aurait pas droit au certificat.

Cet examen n'est pas obligatoire ; seuls les élèves qui en manifestent le désir sont appelés à y prendre part.

Un certificat d'études peut aussi être délivré aux auditeurs des cours d'adultes qui les auront régulièrement suivis (Circ. 22 déc. 1866).

Le ministre de la guerre a pris une mesure analogue pour les soldats qui suivent les écoles régimentaires, et il a décidé que le livret de chaque militaire, au moment de sa libération, recevrait la mention de l'instruction qu'il aura acquise (*id.*).

L'institution du certificat d'études attend encore sa législation ; elle a néanmoins déjà produit les plus heureux résultats. La plupart des conseils départementaux ont fait des règlements qui, rendant l'examen plus complet, ont élevé le niveau des études. Les commissions d'examen sont généralement composées des curés, des maires, des délégués cantonaux et de l'inspecteur primaire de l'arrondissement.

Le certificat d'études n'est pas un diplôme créant certains droits ou donnant entrée dans certaines carrières ; c'est un titre constatant que l'enfant possède les connaissances indispensables à chacun ; c'est une attestation, délivrée par les autorités compétentes, prouvant que l'enfant a suivi avec fruit les exercices de l'école.

Le volontariat d'un an (V. *Service militaire*) nous paraît de nature à appeler l'attention des maîtres et des familles sur la nécessité d'un titre établissant la capacité de leurs fils. Un jour viendra peut-être où l'examen pour l'obtention du certificat d'études, réglé d'une manière uniforme, les dispensera de la partie élémentaire des épreuves pour le volontariat.

Déjà plusieurs directeurs d'usines importantes et quelques commerçants exigent le certificat pour l'admission des jeunes ouvriers dans leurs maisons. On sait que l'article 9 de la loi du 19 mai 1874 prescrit qu'aucun enfant ne peut, avant l'âge de quinze ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures par jour s'il ne justifie d'un certificat constatant qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire. (V. *Certificat d'études primaires élémentaires.*) [E. de Resbecq.]

2. Historique. — Le « Certificat d'études primaires » est un diplôme attestant qu'un élève, au sortir des écoles primaires, possède à un degré suffisant la somme de connaissances qu'il est possible d'y acquérir. Il ne faut donc pas le confondre avec le « certificat de fréquentation des écoles » exigé par l'arrêté du 17 brumaire an VI de tout citoyen aspirant à un emploi.

L'institution du certificat d'études primaires n'est pas encore générale pour toute la France ; elle n'est pas uniforme pour tous ceux des départements où elle est en vigueur ; nul décret, nulle décision ne l'a créée et organisée ; car l'on ne peut regarder comme une organisation réelle l'article 19 du « Statut sur les écoles primaires communales » du 25 avril 1834, ainsi conçu : « D'après le résultat du second examen qui aura lieu à la fin de chaque année scolaire, il sera dressé une liste particulière des élèves qui termineront leur cours d'études primaires, et il sera délivré à chacun d'eux un certificat sur lequel le jugement des examinateurs pour chaque objet d'enseignement sera indiqué par l'un de ces mots : *très-bien, bien, assez bien* ou *mal.* » Une telle pièce était un simple procès-verbal d'examen, quel que fût le résultat de l'épreuve. C'est en conformité de cet article 19 du statut de 1834 que fut établi et réglé dans certains départements, sur l'initiative soit de l'administration universitaire, soit du Conseil général ou de l'autorité préfectorale, un système d'examens à la suite desquels tous les enfants des écoles primaires recevaient un certificat qui, pour plusieurs, était une humiliation, un châtiment de leur paresse. En 1866 seulement, M. V. Duruy, ministre de l'instruction publique, eut la pensée de créer sous la même dénomination de « certificat d'études primaires » un véritable diplôme de bachelier primaire à décerner à ceux des élèves des écoles communales et à ceux des cours d'adultes particulièrement qui s'en montreraient dignes. Une circulaire ministérielle (20 août 1866) recommandait l'institution aux recteurs, qui devaient inviter les inspecteurs d'académie à provoquer l'introduction de ce certificat dans les écoles de leur département. Mais si l'idée était heureuse, la pratique, telle que l'indiquait le ministre, menaçait de la stériliser.

D'après la circulaire, l'examen devait être fait par l'instituteur en présence et avec le concours du maire et du curé. Dans de telles conditions, la délivrance du certificat était dépourvue d'un contrôle suffisant, d'une garantie toujours sérieuse, surtout dans nos écoles de village, de beaucoup les plus nombreuses. Aussi les résultats ne répondirent-ils pas à l'attente de l'éminent ministre. Toutefois le germe était fécond et, mieux cultivé, il n'a pas tardé à produire un grand bien.

3. Organisation pédagogique et administrative. — S'inspirant de la pensée de M. Duruy, les inspecteurs d'académie ont propagé l'institution du certificat d'études primaires en réglementant, d'accord avec MM. les préfets et les conseils départementaux, le mode d'examen. On renonça à l'examen de famille par l'instituteur, le maire et le curé, et des commissions spéciales furent créées ; l'administration académique régla d'une manière uniforme, pour tout le département, les épreuves et le contrôle, et se réserva la collation du certificat sur le rapport des commissions. Le progrès était considérable ; mais la diversité des systèmes est grande ; inégale aussi est la valeur probante de l'examen d'un département à un autre, même entre départements voisins dont la population a des mœurs, des besoins, des aptitudes analogues. Cette inégalité de valeur, très sensible quelquefois, est-elle irrémédiable ? nous ne le croyons pas ; il suffirait pour y obvier que l'administration supérieure, intervenant dans le fonctionnement de cette utile institution, recommandât l'adoption, dans tous les départements, de certaines règles générales, en laissant aux administrations locales les détails secondaires de pratique en rapport avec les conditions spéciales du pays.

Commissions d'examen. — Ainsi, dans tel département, la commission cantonale est présidée par le conseiller général ou le président de la délégation ou le maire du chef-lieu, tandis que dans tel autre la présidence est dévolue à l'inspecteur primaire ; il est sensible que l'inégalité de compétence entre les présidents doit amener aussi l'inégalité de garantie dans l'examen. Or, s'il est incontestable que la direction donnée à l'examen des élèves influe notablement sur la direction de la préparation par les maîtres, n'est-il pas évident qu'un examen dirigé par l'inspecteur aura plus d'efficacité que s'il était conduit par une personnalité qui peut être fort instruite d'ailleurs, éminente quelquefois même, mais nécessairement placée au-dessus ou à côté, en dehors par conséquent, de la spécialité pédagogique du chef du service primaire dans l'arrondissement ? Il est à craindre aussi que dans une commission présidée par une notabilité locale, des considérations étrangères au bien de l'enseignement n'aient action sur l'examen et n'en abaissent le niveau.

De même que pour l'administration du personnel, l'inspecteur primaire est soumis à la direction de l'inspecteur d'académie, qui lui-même rend compte de ses actes, selon le cas, au préfet, au conseil départemental, au recteur, ou à l'autorité ministérielle, de même il est bon que ce puissant ressort du certificat d'études soit en définitive dans les mains de l'inspecteur d'académie, qui trace à son collaborateur des arrondissements la voie à suivre avec plus d'autorité effective que s'il doit s'adresser à un conseiller général indépendant. C'est le chef de service qui doit diriger l'examen, sinon immédiatement, du moins par ses auxiliaires légaux. Ses instructions écrites arment ceux-ci contre les tendances trop réelles des notabilités cantonales à une fâcheuse facilité d'appréciation. Il les couvre du droit qu'il convient de lui réserver, droit d'annuler une admission non justifiée ;

ce droit, il est vrai, impose à l'inspecteur d'académie la lourde obligation de relire les copies des candidats admissibles ; mais le bénéfice d'un tel système est si grand qu'il en compense la fatigue : bénéfice multiple, car, en même temps que l'inspecteur d'académie maintient à l'examen un niveau nécessaire, il apprend mieux que par tout autre moyen à juger comparativement les divers cantons, à pénétrer l'esprit des élèves, à reconnaître sur quels points l'enseignement est le plus faible, ce qui lui permet d'agir avec certitude soit pour le rectifier, soit pour le développer. La présidence des commissions par l'inspecteur primaire et le droit d'annulation d'une admissibilité par l'inspecteur d'académie, qui peuvent paraître difficiles à établir, existent pourtant dans quelques départements, Indre-et-Loire et Pas-de-Calais, par exemple, et s'y exercent sans résistance. Et ces deux conditions nous paraissent essentielles, vitales ; là où elles ne sont pas en vigueur, la valeur du certificat peut être suspectée.

Programme. — Le programme de ces examens est naturellement celui des matières obligatoires de l'enseignement primaire pour les aspirantes comme pour les aspirants ; généralement les premières ont à subir une épreuve de travaux de couture. Dans quelques départements, dans celui des Ardennes, entre autres, il existe deux degrés de certificat, comme il en est pour le brevet primaire. Dans ce département, le certificat de deuxième ordre n'exige qu'un niveau de connaissances un peu plus bas que dans les autres ; on désire que presque tous les enfants puissent l'acquérir, tandis qu'ailleurs il n'est conquis que par les élèves possédant une bonne moyenne d'instruction. Les enfants des campagnes, une fois sortis des bancs, perdent si rapidement, faute de culture continue, la plus grande partie du savoir acquis à l'école, qu'il semble préférable de leur demander une instruction sinon plus étendue, au moins plus solide. Le certificat de premier ordre réclame les mêmes connaissances à un degré plus élevé, et les éléments des matières facultatives ; il constate un niveau d'instruction intermédiaire entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement primaire supérieur.

Conditions d'admission. — Le plus souvent tous les élèves des écoles libres, comme ceux des écoles publiques, filles et garçons, sont admis à l'examen ; la limite minimum d'âge est 12 ans révolus soit au 1er janvier, soit avant l'ouverture de la session. La détermination de l'âge doit être réglée par la limite de la fréquentation, qui varie selon les régions, et qui, pour une même région, n'est pas la même dans la ville que dans les campagnes.

Dates des sessions. — Pour beaucoup de départements il n'y a qu'une session par an, et elle est fixée ordinairement au début de l'été, moment où la fréquentation va diminuer. Dans quelques autres il y a, en avril, une session pour les écoles rurales, et une session fin juin ou juillet pour les écoles urbaines où les élèves restent assidus à peu près toute l'année scolaire. La durée d'une session pour un canton ne dépasse pas la journée, les enfants amenés de leurs villages respectifs au centre d'examen devant pouvoir rentrer chez eux le soir ; au besoin, s'ils étaient trop nombreux, on les répartirait en deux séries amenées successivement.

Epreuves. — Les épreuves écrites consistent en une dictée d'orthographe, un ou deux problèmes d'arithmétique. Toutefois, dans quelques départements, on y a joint une rédaction ou petit travail personnel du candidat sur un sujet d'histoire, de morale ou de connaissances usuelles ; ailleurs, où le nombre des candidats à examiner dans la journée est considérable, pour économiser du temps, on a compté la rédaction seule comme épreuve faisant connaître la valeur de l'enfant sous le triple rapport de l'écriture (ce qui est aisé en lui faisant écrire les premières lettres en gros, en moyen, puis le reste en expédiée), de l'orthographe et de la rédaction. En vain a-t-on objecté qu'avec ce système l'épreuve de l'orthographe n'était pas la même pour tous ; qu'importe, puisque c'est un examen et non un concours ? Or, l'on ne saurait donner trop d'importance à l'épreuve de la rédaction ; nos élèves ne sont pas destinés à devenir des grammairiens experts, mais à savoir exprimer avec facilité et clarté des idées simples et justes ; tel qui brille dans une dictée ne saurait faire une lettre convenable ou rédiger un petit récit, et, sans déprécier le mérite d'un orthographiste correct, ne peut-on dire que c'est un mérite stérile si l'esprit d'invention, la faculté de disposition et l'aptitude à rédiger ne s'y joignent pas ? Avec l'importance trop exclusive accordée à l'orthographe, on arriverait à ce résultat étrange que madame de Sévigné ou Lamartine, sans citer d'autres noms, n'auraient pu obtenir le certificat d'études primaires. Cette prédominance de l'orthographe nous paraît une déviation de la marche à imprimer à l'enseignement primaire ; obtenons les deux aptitudes s'il est possible, mais s'il faut placer l'une au-dessus de l'autre, que ce soit l'aptitude à bien rédiger qui l'emporte.

Dans l'épreuve écrite d'arithmétique, il serait bon d'exiger que l'un des deux problèmes fût résolu par l'explication du procédé à employer pour faire *mentalement* le calcul demandé ; c'est une habitude vraiment pratique à faire prendre à nos élèves primaires que celle du calcul mental. Dans le même ordre d'idées, il sera bon que l'épreuve orale d'arithmétique contienne aussi des exercices de calcul mental ; comme pour l'épreuve orale du français il y aura toute utilité à faire figurer la lecture *expliquée ;* « se comprendre et se faire comprendre », tel doit être le but à faire atteindre aux enfants de l'enseignement primaire ; une telle faculté fortement imprimée par l'école leur restera fidèle, même lorsqu'ils auront oublié — ce qui arrive inévitablement — les subtilités de la grammaire et de l'analyse logique. Il est un fait remarquable, mis en lumière par le savant rapport de M. Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, c'est que la grammaire est, de toutes les épreuves, celle qui obtient la plus haute moyenne de notes, tandis que le calcul et la rédaction viennent au dernier rang, d'où il faut conclure que les soins des maîtres doivent porter plus spécialement sur les matières les plus difficiles, les moins bien possédées, quoiqu'elles soient des plus nécessaires. Il serait bon d'établir en règle absolue que tout examen oral de géographie aura lieu au tableau noir avec tracé à la craie, pour combattre la funeste habitude de tant de maîtres de ne faire apprendre la géographie que par le livre. Cette règle est déjà admise pour les examens du brevet dans plusieurs centres, et l'on s'en trouve bien.

Sanction. — Si l'amour-propre, légitime en somme, est un stimulant efficace pour pousser nos enfants vers les examens de certificat d'études, il en est d'autres encore que l'on peut employer : des prix aux mieux classés, au compte des villes, ou des départements, ou de généreux donateurs ; et surtout, ainsi qu'il est pratiqué, bien que très-modestement encore, dans le Pas-de-Calais, l'exigence de ce certificat par les grands établissements industriels pour leurs employés de bureaux ; l'intervention, soit de l'inspecteur d'académie, soit du conseil général, peut obtenir de la plupart des chefs d'établissements, pour une certaine proportion des emplois dont ils disposent, une telle sanction à l'utile institution du certificat d'études primaires.

[H. Métivier.]

4. Statistique. — En 1877 le ministère a fait re-

lever pour la première fois d'une façon générale, département par département, le nombre des certificats d'étude décernés aux garçons et aux filles. Quatorze départements n'avaient pas encore cette institution. Parmi les autres, les départements de l'Aube, des Ardennes et de la Seine tenaient la tête, puis venaient tous ceux de l'Est, avec quelques-uns de diverses régions : l'Indre, l'Yonne, la Côte-d'Or, le Calvados, le Nord (pour les garçons seulement), le Pas-de-Calais, etc.

Voici, pour les 25 départements qui ont distribué le plus grand nombre de certificats d'études primaires, le nombre des candidats et celui des certificats délivrés.

Pour permettre d'apprécier ce dernier nombre, nous le comparons au nombre des élèves de 12 à 13 ans inscrits dans les écoles publiques.

	Candidats.	Certificats.	Combien pour 100 élèves de 12-13 ans.
Aube	1 433	1 162	48
Ardennes	1 789	1 447	42
Seine	7 100	4 541	36
Indre	800	553	28
Belfort	306	257	27
Vosges	1 854	1 575	27
Yonne	1 374	1 184	27
Meurthe-et-Moselle	1 384	1 158	25
Calvados	987	842	23
Haute-Saône	1 243	874	20
Marne	1 021	761	19
Meuse	819	671	19
Allier	888	585	18
Seine-et-Marne	738	639	17
Ain	1 255	704	15
Doubs	1 174	681	15
Hérault	898	459	15
Lozère	519	289	15
Eure	504	363	14
Indre-et-Loire	516	346	14
Seine-Inférieure	1 406	904	14
Eure-et-Loir	542	347	13
Manche	729	685	13
Orne	583	477	13
Seine-et-Oise	658	580	13

On voit, par ces nombres, combien il s'en faut que tous les enfants, au moment de quitter l'école, obtiennent ou même sollicitent ce diplôme de fin d'études. Mais si l'on veut entrevoir quels progrès rapides pourraient être faits à cet égard, on en peut juger par le développement qu'a pris le certificat d'études dans les départements où il a été l'objet d'encouragements réguliers et suivis pendant quelques années ; l'exemple le plus concluant est celui de la Seine : on y comptait

	GARÇONS		FILLES	
	examinés.	admis.	examinées.	admises.
en 1872	1898	1176	1561	1007
1873	2480	1173	2259	1337
1874	2634	1648	2394	1504
1875	3109	2017	2627	1916
1876	3506	2158	2860	1883
1877	3931	2370	3169	2171

CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — 1. France. — La loi du 19 mai 1874 sur le *travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie* exige (article 9), que tout enfant qui n'a pas atteint l'âge de 15 ans accomplis et qui désire être admis à travailler plus de 6 heures par jour dans un établissement industriel, produise un certificat d'études élémentaires.

Une circulaire du 20 juillet 1875, émanant du ministère de l'instruction publique, recommandait aux inspecteurs primaires et aux instituteurs, à qui il appartient de donner ces certificats, de ne les délivrer qu'aux enfants ayant prouvé, après examen, qu'ils avaient véritablement acquis l'instruction primaire élémentaire, c'est-à-dire l'ensemble des matières indiquées dans le § 1er de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, modifié par l'article 16 de la loi du 10 avril 1867, savoir : l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France.

La commission supérieure du travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie, saisie par M. le ministre de l'agriculture et du commerce de diverses réclamations qui lui avaient été adressées, a émis à l'unanimité le vœu que le programme des connaissances à exiger des enfants employés dans les manufactures ne comprît, provisoirement du moins, que l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les trois premières règles de l'arithmétique et la connaissance pratique du système métrique.

En présence de cette demande appuyée par M. le ministre de l'agriculture et du commerce, qui est chargé plus spécialement d'assurer l'exécution de la loi du 19 mai 1874, et eu égard aux graves intérêts engagés dans la question, l'administration de l'instruction publique a pensé qu'il était utile d'apporter provisoirement quelques tempéraments à la mise en pratique de la loi nouvelle. Une circulaire du 20 février 1877 autorise en conséquence les inspecteurs et instituteurs primaires à ne faire porter leurs interrogations pour la délivrance du certificat d'études primaires élémentaires des jeunes ouvriers que sur les matières indiquées dans le programme de la commission supérieure. Cette mesure est toute transitoire, et nous sommes convaincus que, sous peu, la loi recevra son entière exécution.

La circulaire du 20 juillet 1875 insiste d'une manière toute particulière sur la responsabilité que le droit de conférer le certificat d'études élémentaires fait encourir aux instituteurs et aux institutrices. Les maîtres doivent veiller à ce que ces attestations soient sérieuses, sincères et ne puissent jamais être délivrées qu'à des enfants ayant véritablement acquis les connaissances indiquées dans le certificat qui leur est remis. Tout certificat de complaisance, toute fraude commise par les instituteurs dans l'exercice du droit que la loi leur confère, serait une faute grave qui devrait être réprimée sévèrement. [L. Armagnac.]

2. Pays étrangers. — Quelques-uns des pays où l'instruction est obligatoire exigent que les élèves, à leur sortie de l'école primaire, soient munis d'un certificat d'études, constatant que l'élève a fréquenté l'école pendant le temps prévu par la loi, et y a acquis les connaissances prescrites.

En Prusse, un enfant ne peut pas être employé dans une fabrique, s'il n'est porteur d'un certificat d'études.

En Autriche, la loi fait une distinction entre le certificat d'études (*Entlassungs-Zeugniss*), accordé seulement aux élèves qui ont acquis les connaissances prescrites, et le certificat de sortie (*Abgangs-Zeugniss*), qui se délivre aux élèves qu'une infirmité physique ou intellectuelle a rendus incapables d'acquérir ces connaissances malgré la fréquentation régulière de l'école durant le temps fixé par la loi.

En Angleterre, nul ne peut prendre à son service un enfant qui n'a pas obtenu l'un ou l'autre des certificats ci-dessous :

1° Certificat de connaissances suffisantes en lecture, écriture et arithmétique élémentaire (*certificate of proficiency in reading, writing, and elementary arithmetic*);

2° Certificat de fréquentation suffisante d'une école soumise à l'inspection (*certificate of previous due attendance at a certified efficient school*). La fréquentation reconnue « suffisante » par la loi est définie ainsi : « Deux cent cinquante séances scolaires par an, à partir de l'âge de cinq ans, durant cinq années consécutives ou non. »

Le Portugal avait adopté, pour assurer l'exécution de sa loi scolaire de 1844, des dispositions remarquables, impliquant la délivrance de certificats d'études aux élèves qui ont satisfait à la loi. Les articles 35, 36 et 37 stipulaient ce qui suit : « Trois ans à partir de la publication de la présente loi, les individus ne sachant ni lire ni écrire seront désignés en première ligne pour le recrutement de l'armée et de la flotte. Dix ans après la publication de la loi, seront suspendus de leurs droits politiques, pour le terme de cinq ans, les pères, tuteurs et autres individus, dont les fils, pupilles ou autres subordonnés, seront arrivés à l'âge de quinze ans sans savoir lire ni écrire. Six ans après la publication de la loi, nul ne pourra exercer de droits politiques, s'il ne sait lire ni écrire. »

CERTIFICAT D'ÉTUDES (ou BREVET DE SOUS-MAITRESSE) SPÉCIAL A PARIS. — Le règlement arrêté par le Conseil royal de l'Université le 7 mars 1837 statuait :

« Art. 16. — Aucune personne, fille, mariée ou veuve, ne pourra être sous-maîtresse ou maîtresse d'études dans une pension ou une institution du département de la Seine avant l'âge de 16 ans accomplis.

« Art. 17. — Les aspirantes au titre de sous-maîtresse devront justifier d'un brevet attestant leur instruction morale et religieuse, qu'elles savent parler et écrire correctement la langue française, qu'elles possèdent à un degré suffisant une au moins des connaissances ci-après dénommées : la calligraphie, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, la cosmographie, les éléments de littérature, les notions élémentaires de physique et d'histoire naturelle, les travaux d'aiguille, une langue vivante, le dessin, la musique.

« Art. 18. — Ce brevet sera délivré après examen par une commission de sept personnes (cinq hommes, deux dames), et portera pour chacune des connaissances sur lesquelles la postulante aura été examinée l'une de ces indications : *très-bien, bien, assez bien.*

« Art. 12. — La commission tiendra deux séances par an, mars et août. »

Telle est l'origine du *Brevet d'aptitude aux fonctions de maîtresse d'études ou de sous-maîtresse* qui subsiste encore à Paris.

Mais l'énumération seule des matières citées dans l'article 17 indiquait l'impossibilité d'appliquer un tel programme. Un arrêté ministériel du 13 avril 1849 le modifia absolument et réduisit virtuellement ce « brevet » à n'être qu'une sorte de *certificat d'études*. L'examen ne comprenait plus que les matières suivantes :

1° Lecture en français et en latin ;

2° Ecriture ;

3° Grammaire française (dictées sur les difficultés de la langue française, rédaction sur un sujet donné ; principes de la grammaire ; analyse grammaticale et logique) ;

4° Arithmétique (numération décimale ; les quatre opérations sur les nombres entiers et sur les fractions ; système métrique ; proportions ; règles de trois, d'intérêt simple, d'escompte, de société et d'alliage) ;

5° Histoire sainte (Ancien Testament : histoire des Hébreux dans leurs rapports avec les peuples étrangers ; géographie de la Terre-Sainte et des pays voisins. Nouveau Testament et histoire de l'Eglise jusqu'à Clovis) ;

6° Travaux d'aiguille.

Après la loi de 1850, ce diplôme, n'ayant plus de signification légale, subsista simplement à titre de certificat d'études spécial au département de la Seine ; il était surtout destiné aux jeunes filles élèves d'institutions libres qui, sans prétendre au brevet de capacité — seul titre permettant d'enseigner, — désiraient ou bien s'y préparer par un examen préliminaire et plus facile ou bien simplement obtenir une sorte de sanction demi-officielle de leurs bonnes études. Pour mieux préciser ce sens de l'examen, la limite d'âge fut abaissée à 15 ans.

Le certificat d'études primaires proprement dit ayant pris, à Paris surtout, une grande extension, le « certificat de quinze ans » se trouva non pas faire double emploi, l'âge étant un peu plus élevé, mais constituer en quelque sorte un degré d'examen analogue, bien qu'un peu plus élevé et destiné à une autre catégorie d'élèves, particulièrement à celles des institutions libres.

Dans de telles conditions, cet examen s'adresse à un nombre de plus en plus restreint de candidats.

Tandis que le brevet de capacité proprement dit et le certificat d'études primaires ont pris un développement très rapide, ce certificat intermédiaire perd de son importance d'année en année, et ne tardera pas sans doute à disparaître, comme une complication inutile dans la série des examens.

CERTIFICAT DE FRÉQUENTATION. — V. *Certificat d'études primaires élémentaires.*

CERTIFICAT DE STAGE. — 1. **Législation.** — 1° DANS LES SALLES D'ASILE. — Le certificat de stage dans les *salles d'asile* est exigé des personnes qui veulent être nommées sous-directrices des salles d'asile. Ce certificat est délivré par l'inspecteur d'académie aux personnes qui prouvent avoir suivi pendant deux mois au moins les exercices d'une salle d'asile modèle, sur la déclaration de la directrice de cet établissement. A Paris, le certificat est délivré par le vice-recteur de l'académie, soit sur l'attestation de la directrice d'une salle d'asile modèle, soit sur l'attestation de la directrice du *cours pratique* *, certifiée par la commission de surveillance du cours (art. 26 et 91 du décr. du 21 mars 1855).

2° DANS LES PENSIONNATS. — Tout Français voulant ouvrir un *pensionnat primaire* doit produire un certificat dûment légalisé délivré par le conseil départemental, attestant que le postulant a exercé pendant cinq ans au moins, soit comme instituteur, soit comme maître dans un pensionnat primaire (L. 1850, art. 53). Il faut avoir exercé soit comme instituteur, c'est-à-dire comme chef d'école primaire publique ou libre, et non simplement : 1° comme instituteur-adjoint, dans une école à laquelle n'était pas annexé un pensionnat ; 2° comme maître employé dans un internat.

Pour ouvrir un *établissement d'instruction secondaire libre*, l'article 60 de la loi de 1850 exige aussi un certificat de stage délivré par le conseil départemental constatant que le déclarant a rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou libre. Ce certificat est délivré sur l'attestation du chef de l'établissement dans lequel le stage a été rempli. Toute attestation fausse est punie des peines portées en l'article 160 du Code pénal.

3° DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES. — Le brevet de capacité (V. ce mot), exigé des *instituteurs* pour tenir une école *publique* ou *libre*, peut être suppléé par un certificat de stage (L. 1850, art. 25). Ce certificat est délivré, s'il y a lieu, par le conseil départemental aux personnes qui justifient avoir enseigné, pendant trois ans au moins, les matières comprises dans la première partie de l'art. 23 de la

loi de 1850 et dans l'art. 16 de la loi du 10 avril 1867, dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires (L. 1850, art. 47). — V. *Ecoles stagiaires*.

Quiconque veut obtenir un certificat de stage doit en faire la demande par écrit au conseil départemental et l'accompagner : 1° de son acte de naissance ; 2° d'un certificat délivré par le chef de l'établissement où il a fait son stage. Ce certificat, dûment légalisé, doit constater que l'aspirant enseigne depuis trois ans au moins dans une école stagiaire ainsi qu'il vient d'être dit (Déc. 12 mars 1851, art. 9). Ces pièces sont communiquées à l'inspecteur primaire, qui, après avoir procédé à la vérification des faits allégués, les renvoie au conseil départemental, en y joignant son avis sur la vocation de l'aspirant et tous les renseignements qu'il aura recueillis sur ses antécédents (*Id.*, art. 10). Le conseil départemental, après examen des pièces produites, délivre, s'il y a lieu, le certificat de stage demandé (*Id.*, art. 11).

Ce certificat mentionne : 1° les noms, prénoms, date et lieu de naissance de l'impétrant ; 2° l'indication de la commune où le stage a été accompli ; 3° le nom du chef de l'établissement sur l'attestation de qui le certificat est délivré et la date de la décision en vertu de laquelle ce chef d'établissement a été autorisé à recevoir les élèves-maîtres. Il est signé par le recteur et le secrétaire de l'académie (*Id.*, art. 12). [E. de Resbecq.]

2. **Observations pédagogiques.** — La loi de 1850 a créé des certificats de stage de divers ordres : le certificat de stage mentionné dans ses articles 25 et 47, lequel « peut suppléer le brevet de capacité, » et les certificats de stage exigés pour l'ouverture d'un pensionnat primaire (art. 53 de la loi, et 1er du décret du 30 décembre 1850) ou pour l'ouverture d'un pensionnat secondaire (art. 60 de la loi).

Ces derniers ne sont que des constatations de séjour et d'exercice dans les établissements correspondants.

Le premier a plus d'importance : il pouvait, s'il fût entré davantage dans nos mœurs, exercer une influence fâcheuse sur l'instruction primaire en en abaissant le niveau. En effet, il suffit, pour l'obtenir, de « justifier que l'on a enseigné pendant trois ans les matières comprises dans la première partie de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 et dans l'article 16 de la loi du 10 avril 1867, » à savoir : l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France. Mais un enseignement tel quel de ces matières ne prouve nullement qu'on les possède : combien de personnes les enseignent machinalement, au moyen des livres par exemple, et n'en demeurent pas moins dépourvues de cette instruction quelque peu variée et approfondie si nécessaire à l'instituteur, et dont un examen sérieux peut seul faire la preuve ! Sans doute, la loi prend des précautions pour que les écoles stagiaires ne soient point les premières venues ; elle en confie le discernement et le choix à la sagesse du conseil départemental. Elle déclare que les élèves qui y sont admis — qu'elle confond à tort, selon nous, avec les élèves-maîtres reçus au compte des départements — seront spécialement surveillés par les inspecteurs de l'enseignement primaire. Le décret du 12 mars 1851, de son côté, met les autorités compétentes à même d'exercer sur ces écoles une tutelle sévère ; il prononce, en outre, de graves pénalités contre quiconque tenterait de fausser la loi. Mais, malgré des efforts louables assurément et dont il faut leur savoir gré, les législateurs n'ont pu faire disparaître de l'institution un vice qui lui est inhérent : le contrôle, un contrôle vraiment efficace, se heurte, dans la pratique, à des impossibilités morales et matérielles qu'il est inutile de faire ressortir, et qui infirment en quelque sorte à l'avance la valeur du certificat de stage. Aussi, soit qu'il ait été peu recherché, soit que les conseils départementaux ne l'aient délivré qu'avec une parcimonie qui les honore, ce titre figure-t-il rarement parmi ceux qui sont produits pour l'entrée dans la carrière de l'enseignement public, ou pour l'ouverture des écoles libres. — V. *Stagiaires* (*Elèves*), et *Ecoles stagiaires*. [E. Brouard.]

CERTIFICAT DE VIE. — Pièce constatant l'existence d'une personne, qui doit être délivrée par un notaire et produite par tout titulaire d'une pension inscrite au Trésor, pour le paiement de cette pension. Ce certificat doit contenir la déclaration relative au cumul (V. ce mot), en exécution de la loi du 15 mai 1818.

La rétribution pour les certificats de vie est la suivante pour chaque trimestre à percevoir :

De 600 francs et au-dessus.....			0fr, 50
De 600	—	à 301 francs.....	0 , 35
De 300	—	à 101 —	0 , 25
De 100	—	à 50 —	0 , 20
Au-dessous de 50 francs.....			» »

(Décr. 9 nov. 1853, art. 46.)

Tout fonctionnaire retraité peut s'adresser au notaire qui se trouve le plus à sa convenance, même en dehors de la circonscription de son canton ; mais lorsqu'il a choisi un notaire, il ne peut requérir le ministère d'un autre qu'après avoir obtenu du premier une attestation portant qu'il lui a déclaré l'intention de faire à l'avenir dresser ailleurs son certificat de vie (Ins. des fin., 27 juin 1839, art. 13).

On doit se présenter devant le notaire certificateur, muni de son acte de naissance et du titre constatant son inscription au Trésor. L'acte de naissance peut être suppléé par un acte de notoriété (*id.*, art. 15).

Si le titulaire de la pension est atteint de maladie ou d'infirmités lui interdisant d'aller chercher lui-même son certificat, le notaire ne peut le lui délivrer que sur le vu d'une attestation du maire de la commune, visée par le sous-préfet, et constatant l'existence du titulaire, sa maladie ou ses infirmités (*id.*, art. 17). A Paris, le notaire se borne à envoyer un clerc au domicile du requérant. [E. de Resbecq.]

CHABROL DE VOLVIC (Gilbert-Joseph-Gaspard). — Un des cinq fils du constituant Chabrol, né à Riom, en 1773, mort à Paris, 4 mai 1843. Il avait fait partie de l'expédition d'Egypte comme membre de la commission des arts et sciences, et en avait rapporté des travaux savants qu'il publia. Sous-préfet à Pontivy, puis préfet à Montenotte, il fut distingué par Napoléon à cause de son habileté d'administrateur et de son esprit de modération. Il fut nommé préfet de la Seine en 1812 et déploya dans ces fonctions les mêmes qualités. Au retour des Bourbons, après quelque hésitation, il consentit à reprendre son poste, non sans avoir, dans son adresse de félicitations au roi, fait entendre le mot de « conciliation ». Il se tint à l'écart pendant les Cent jours, et reprit ses fonctions à la rentrée du roi. Cette fois encore, ses premières paroles furent un appel à l'amnistie : « Le ciel, dit-il au roi, s'est chargé de la vengeance, il ne vous rend à nous que pour pardonner. » Ces conseils valurent à Chabrol l'inimitié des ultra-royalistes, qui demandèrent sa destitution ; ils n'obtinrent que cette réponse du spirituel monarque : « Messieurs, M. de Chabrol a épousé la ville de Paris, et j'ai aboli le divorce. » En effet, le comte de Chabrol (comte depuis 1814) resta préfet de Paris jusqu'en 1830, et sa longue administration a laissé des traces ineffaçables.

Nous n'avons pas à énumérer ses grands travaux pour l'assainissement et l'embellissement de la ca-

pitale, non plus que les encouragements qu'il sut donner aux beaux-arts tout en laissant le modèle d'une administration financière très économe. Mais l'instruction publique lui doit une mention toute particulière de gratitude. En même temps qu'il prenait une part active à la réorganisation des lycées, à la restauration de la Sorbonne, il se préoccupait de reconstituer ou plutôt de constituer l'enseignement primaire. Il établit une « école mutuelle » dans chaque arrondissement, ainsi que plusieurs « écoles simultanées » tenues par les frères des écoles chrétiennes et par les frères Saint-Antoine; nomma un délégué chargé de l'organisation et de l'inspection des écoles primaires de la Seine, et une dame déléguée pour les écoles de filles; créa dans différents quartiers de Paris des classes d'adultes et des cours de dessin pour les ouvriers; favorisa de tout son pouvoir les diverses sociétés d'enseignement populaire; fonda une école normale destinée à former des maîtres pour l'enseignement mutuel; introduisit l'enseignement du chant dans les écoles primaires et encouragea les premières réunions de l'Orphéon; organisa un gymnase normal pour l'enseignement de la gymnastique, commença l'établissement des premières salles d'asile, etc. (V. les art. *Paris* et *Seine;* V. aussi *Bibliographie*, année 1817.)

CHALAMET (Charles). — Né à Paris, le 29 septembre 1811, mort le 19 avril 1864, il fit de bonnes études dans une des meilleures pensions de la capitale et embrassa de bonne heure la carrière de l'enseignement. Chargé, en 1830, de l'éducation des fils du général Sérurier, il partit avec eux pour l'Amérique. Revenu à Paris en 1835, il prit la direction de l'établissement où il avait été élevé et le dirigea jusqu'à sa mort. En 1837, il y annexa un cours normal gratuit. Ce cours, qu'il dirigea lui-même pendant plus de vingt-sept années, avait lieu le dimanche de onze heures à une heure; il rendit de véritables services à l'enseignement primaire des deux sexes à une époque où Paris n'avait pas d'école normale.

Voulant relier entre eux tous les instituteurs tant publics que libres, il fonda en 1846 la *Société des Instituteurs de la Seine**, société tout à la fois de pédagogie, de secours mutuels, de prévoyance, qui a servi de modèle à celles qui se sont créées depuis. On doit à Ch. Chalamet quelques ouvrages destinés aux aspirants au brevet d'instituteur : *Questions d'instruction morale et religieuse*, in-12; *Questions d'arithmétique et de grammaire*, in-12; *Sujets et modèles de composition française*, in-12; il a, de plus, collaboré au *Manuel pour le brevet de capacité*, in-12, 1850.

[A. Demkès.]

CHALLAN (Antoine-Didier). — Challan (1754-1831) était procureur du roi au bailliage de Meulan, à l'époque de la Révolution; il devint procureur-général syndic du département de Seine-et-Oise. Elu au conseil des Cinq cents, en 1798, il prit une part très-active à la discussion du projet de résolution présenté au nom de la Commission d'instruction publique par Heurtault-Lamerville. « Habitué à vivre à la campagne, disait-il dans la séance du 28 nivôse an VII, j'ai pensé que des détails minutieux de la vie simple et laborieuse que l'on y mène ont pu échapper aux conceptions des savants qui composent la commission d'instruction publique. » Il plaida avec intelligence et chaleur la cause des écoles rurales, dont le projet ne garantit pas l'existence d'une manière assez sérieuse. Elles sont trop éloignées les unes des autres, la fréquentation est impossible, il faut établir un maximum de la distance à parcourir par les enfants, et il faut enseigner aux élèves, surtout à la campagne, des notions pratiques d'agriculture. Le droit des municipalités n'est pas assez respecté dans le choix de l'instituteur, dont le logement et le salaire ne sont pas sérieusement garantis. Il faut exclure de la liste d'éligibilité aux fonctions d'instituteur, non seulement les ministres des cultes, mais « ceux qui les aident par un service habituel. » Il veut que l'on affecte à la tenue des écoles les églises de village, ou le prix de la vente de ceux de ces édifices qui menacent ruine. Les célibataires et les époux sans enfants seront imposés extraordinairement pour le traitement des maîtres : « si ces derniers sont privés des douceurs de la paternité, ne doivent-ils pas porter leur affection vers les enfants de la patrie, et si les autres ont méprisé le lien sacré des époux, doivent-ils être affranchis par leur égoïsme? »

Il insiste, avec raison, pour l'extension de la gratuité : « Attacher l'exemption de la rétribution à trois francs de contributions, c'est la rendre illusoire; à la campagne, il n'y a pas de cote qui n'excède la valeur de trois journées de travail, pour peu que l'on jouisse d'une chaumière; et sous cette chaumière naît une grande quantité d'enfants et habite la misère. » Les chiffres qu'il cite ont une véritable éloquence; ses plaintes sont légitimes, elles méritent de nos jours, comme autrefois, de fixer l'attention du législateur et d'éveiller sa sollicitude.

Agronome distingué, membre fondateur de plusieurs de nos sociétés départementales d'agriculture, Challan a laissé divers écrits sur l'agriculture. On lui doit aussi un *Essai sur la possibilité de faire écrire les aveugles et de leur faire lire ce qu'ils auraient écrit*, 1824. [L. Maggiolo.]

CHALOTAIS (Caradeuc de La). — V. *La Chalotais.*

CHALVET (Pierre-Vincent). — Né à Grenoble en 1767, mort en 1807. Dès 1789, Chalvet avait recommandé, par une brochure publiée à Grenoble, la fondation d'une « éducation nationale »; en 1791 et 1792, il revint sur ce projet dans le *Journal chrétien ou l'Ami des mœurs, de la religion et de l'égalité* (2 vol. in-8°; variante : *Ami des mœurs, de la vérité et de la paix*). En 1793 il publia un mémoire intitulé *Des qualités et des devoirs d'un instituteur public* (Paris et Grenoble, in-8°) Cet écrit n'est pas un chef-d'œuvre, mais a été trop déprécié. Il recommande comme « qualités du cœur » la douceur, l'affabilité, la modestie et la patience; comme « qualités de l'esprit », celles dont son compatriote Condillac a fait l'éloge et donné le modèle. Il demande que le français remplace partout les patois : le temps viendra « où l'on trouvera le *Télémaque* et le *Contrat social* dans la panetière des laboureurs. » Pour la discipline scolaire, il donne de bons conseils, compte surtout sur l'impartialité du maître et sur sa parfaite équité dans la conduite de la classe. « Les verges employées sous l'ancien régime caractérisent trop la servitude pour être encore en usage sous celui de la liberté. » Chalvet était l'ami particulier de Berquin. On lui doit encore, pour ne parler que des ouvrages qui nous concernent : un *Discours sur l'utilité de l'histoire ancienne*, 1798 et un *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans le département de l'Isère*, 1800, in-8°.

CHAMBRIERS (élèves). — *Caméristat.*

CHAMPAGNE (Jean-François). — Né à Semur, en 1751, mort en 1813 Il était en 1789 professeur au collège Louis-le-Grand dont il avait été élève et dont il fut plus tard directeur jusqu'en 1810. Il adressa à la Constituante (octobre 1790) un *Plan d'éducation nationale* élaboré avec les frères Guéroult et qui fut renvoyé avec éloge au comité de Constitution. Pendant la Terreur, Champagne, resté avec quelques élèves au Lycée devenu le *Collège Egalité*, « déploya pour sauver la maison confiée à ses soins plus de ruses et de stratagèmes qu'on n'en imaginait pour la détruire. » (Dacier). Membre

de l'académie des inscriptions et belles-lettres, en 1791, et plus tard de l'Institut national, il publia, en germinal an VIII, ses *Vues sur l'organisation de l'instruction publique dans les écoles destinées à l'enseignement de la jeunesse* (Paris, in-8°, chez Moutardier). Dans ce travail, fruit d'une longue expérience et d'une haute raison, il traite avec autorité toutes les questions relatives à l'instruction et à l'éducation, il examine et résume les divers projets discutés dans les assemblées, il constate avec douleur, mais sans colère, que la jeunesse croupit dans une funeste ignorance. Il dresse le triste bilan de la situation; il y a environ 6 ou 7 mille écoles primaires et 98 écoles centrales ! On manque de livres élémentaires, d'encouragements pour les maîtres, de récompenses pour les enfants. « La surveillance qu'on appelait organisation n'a « presque consisté qu'en visites municipales, procès- « verbaux et *dénonciations*. Il semblait qu'on n'a- « vait ôté la férule aux maîtres, que pour s'en ser- « vir contre eux. »

« Au milieu de ces désordres, ajoute-t-il, que sont devenus près de *trois millions* d'enfants qui auraient dû recevoir annuellement l'éducation dans les écoles primaires?

» Ce nombre d'enfants, quelque prodigieux qu'il soit, n'est pas exagéré. On évalue à 30 millions la population de la France. Condorcet estime que le dixième de cette population est composé d'enfants que leur âge destine aux premières écoles. D'autres calculs établis sur les probabilités de la vie donnent (pour 30 millions) :

571 908	enfants des deux	sexes de	7 ans.
560 700	—	—	8 —
553 713	—	—	9 —
548 192	—	—	10 —
544 419	—	—	11 —
Total 2 778 732			

» Je regarde comme constant que le sixième des pères de famille sont suffisamment instruits ou assez aisés pour donner une éducation particulière à leurs enfants... Je suppose en second lieu, qu'attendu les difficultés locales, le nombre moyen des élèves sera de 60 par école. Il faudrait donc 46 312 instituteurs et institutrices pour donner l'instruction primaire dans toute l'étendue de la république. »

Il établit des principes, il formule des règles pour rétablir un ordre de choses meilleur. Il traite successivement de l'organisation : 1° des écoles primaires ; 2° des écoles secondaires et centrales; 3° des pensionnats nationaux ou prytanées ; 4° des moyens de finance et d'exécution; 5° des institutions conformes à la nature du gouvernement et propres à encourager la jeunesse.

« L'harmonie dans l'ensemble de l'organisation peut seule en assurer le succès ; après tant de dévastations et de ruines, la sagesse commande de perfectionner seulement ou tout au plus de modifier ce qui n'est pas bien. » Quelques citations du chapitre relatif aux écoles primaires feront apprécier l'importance d'un livre que l'on peut consulter utilement. Il faudrait, dit l'auteur, 46,312 instituteurs ou institutrices pour constituer l'instruction primaire, dans toute l'étendue de la République. Le gouvernement ne peut former par lui-même l'entreprise gigantesque d'un pareil établissement. Qu'il se contente de créer un système suivi d'instruction élémentaire, qu'il l'organise avec persévérance ; qu'il favorise la création des sociétés d'émulation et de bienfaisance; il obtiendra les résultats constatés en Angleterre, en Ecosse, en Autriche et en Suède, où le roi, la noblesse, le corps diplomatique, les grandes autorités contribuent à soutenir les établissements d'instruction des pauvres ouvriers. Les pages consacrées à l'état de l'enseignement dans les monarchies sont remplies de détails du plus haut intérêt. Il insiste pour que l'on donne un caractère moral à la taxe mobilière sur les célibataires : « Il y aura une vraie justice à ce que celui qui ne donne pas d'enfants à l'Etat, qui n'a ni les inquiétudes, ni les charges du père de famille, compense l'un et l'autre par une légère indemnité. » Il faut donner des encouragements aux maîtres et des récompenses aux élèves : « Nous avons en France au moins 50 000 commis dans les différentes branches de l'administration ; que le quart de ces places (à l'exception de celles des principaux employés) soit exclusivement réservé aux maîtres primaires ayant enseigné dix ans. Les protégés seuls perdront à cette disposition. » Quant aux élèves, « si l'on établit, comme le veut le citoyen Chaptal, des *ateliers d'apprentissage* pour les arts, qu'une partie des places soit donnée au concours dans les écoles primaires, ainsi que quelques places dans les pensionnats nationaux. » La conclusion du livre est remarquable : « Esprit public à faire naître, et dont les magistrats donneront l'exemple ; zèle des parents à exciter; secours à distribuer tant par les communes que par la bienfaisance volontaire et par le gouvernement; récompenses à donner aux maîtres et aux élèves, voilà les éléments dont se composera ce système, dont l'exécution exigera peut-être une persévérance de vingt années. C'est ainsi qu'on obtiendra l'organisation durable de ces écoles si importantes et si universellement réclamées. » [L. Maggiolo.]

CHAMPAGNE (Province de). — Réunie à la couronne depuis 1274, cette province qui comprenait, en tout ou en partie, la Brie, le Senonais, le Bassigny, le Remois, le Rhételois, la principauté de Sedan, comptait dix bailliages et sièges présidiaux, deux archevêchés (Reims et Sens), et quatre évêchés (Châlons, Langres, Troyes et Meaux), dont les titulaires, ainsi que le comte de Champagne, étaient, de droit, pairs du royaume. Il y avait plus de quatre-vingt-dix abbayes des ordres de Saint-Benoît et de Saint-Augustin, sans parler des collégiales, des prieurés conventuels et des congrégations religieuses de femmes, nombreuses depuis le milieu du dix-septième siècle ; l'évêché de Langres à lui seul comprenait six archidiaconés, 15 doyennés, 455 paroisses, 227 succursales, 261 chapelles, 11 chapitres, 22 abbayes, 77 prieurés, 33 communautés, 5 commanderies. Il n'est donc pas étonnant que, comme l'a prouvé l'infatigable M. Fayet, à l'aide du recueil des statuts synodaux de 1622 et de cinq volumes de décisions du bureau établi par l'évêque de Montmorin — V. *Marne* (*Haute-*) — le clergé ait pu non seulement entretenir et surveiller des écoles conventuelles, mais pourvoir à l'installation des petites écoles dans un très grand nombre de communes (473 écoles pour 550 communes dans la Haute-Marne, d'après M. Fayet).

L'article *Marne* (*Haute-*), auquel nous venons de renvoyer, ainsi que les articles *Aisne*, *Ardennes*, *Aube*, indiquent d'une façon générale la marche de l'instruction primaire avant 1789. Nous n'avons donc à ajouter pour la province de Champagne que quelques citations caractéristiques propres à donner l'idée de la richesse des documents, la plupart encore inédits, que contiennent les archives pour cette histoire spéciale.

Archives de Châlons : Recueil très complet des mandements des évêques et de leurs règlements scolaires. Liasses nombreuses concernant les écolâtres, la déclaration des revenus et charges de l'écolâtrerie, les procès-verbaux des visites paroissiales, les registres d'approbation des maîtres et maîtresses ; un procès-verbal de l'assemblée tumultueuse des habitants de Bassuet, pour conserver le recteur d'école qu'ils ont choisi (1734) ; les sommes affectées à l'entretien des écoles de

filles, à la gratuité, à la construction, à la réparation des maisons et des mobiliers d'école : « A Juvigny, 2 grands bancs de 16 pieds de long et à dos de chêne pour les filles, 2 autres de 15 pieds sans dos, pour les garçons, 2 autres petits bancs de 8 pieds, 3 doubles planches de sapin pour y mettre une table de longueur de 16 pieds » (*Arch. Châl.*, c. 616) ; les ordonnances des intendants et les pièces de leur correspondance avec les subdélégués. En 1672, l'évêque établit une maison de maîtresses séculières ; en 1676, « convaincu par une longue expérience et par la doctrine des conciles que le bon ordre des paroisses dépend beaucoup de la conduite des maîtres et de leur application à instruire, » il en réunit à ses frais un nombre assez considérable dans son séminaire, pour donner, durant quelques jours, *à ces auxiliaires nécessaires à l'Église, tous les secours nécessaires pour se bien acquitter de leur emploi.* En 1754, le subdélégué de Sainte-Menehould engage l'intendant à ne pas accorder au syndic de Broux-Saint-Remy l'autorisation qu'il demande « d'acheter, sur les fonds communs, des livres pour l'écolage des enfants. » Il pense qu'il serait dangereux d'admettre cette requête, « parce que ce serait ouvrir encore aux curés, qui ne s'immiscent déjà que trop dans l'administration des deniers des fabriques, la porte pour gérer aussi ceux des communautés. » Un rapport officiel constate l'existence de 235 écoles sur 319 paroisses de 1724 à 1732 ; il y en avait plus de 300 en 1789.

Archives de Reims : Registre in-4° de l'écolâtre (1777-1790) servant à l'enregistrement des formules employées pour la nomination des maîtres et maîtresses ; il y en a partout, dans les villes, les villages, les annexes des doyennés : j'en ai compté 606 ; le dernier acte est du 11 novembre 1790. Il y avait là, comme ailleurs, une rivalité d'influence, profitable en définitive à l'instruction, entre le clergé et les autorités civiles.

Archives de Meaux : Un registre de l'état civil, contenant les prescriptions de l'ordonnance civile du 10 février 1667, porte que les curés ou vicaires, marguilliers, custodes et autres sont tenus de faire signer les actes par les contractants et les témoins. « Si aucuns d'eux ne savent signer, ils le déclareront et seront de ce interpellés par le curé, dont sera fait mention... ; à peine d'y être contraints les ecclésiastiques par la saisie du temporel, et à peine de 20 livres d'amende contre les marguilliers. »

Un fort volume in-4°, de 227 pages, comprend les fondations de vicaires, maîtres de latin, maîtres et maîtresses d'école, dans les diverses paroisses du diocèse, par le cardinal de Pissy « qui, durant plus de trente ans, s'est appliqué à subvenir à tous les besoins spirituels et temporels de son troupeau, et à pourvoir à l'instruction gratuite de la jeunesse des deux sexes. » Par l'acte de donation, il confie à la chambre ecclésiastique du diocèse le soin de veiller à la conservation des établissements secondaires et primaires qu'il a fondés.

Archives de Sens : Un règlement de l'archevêque de Sens (1170) détermine la juridiction des préchantres sur les écoles ; en 1506, le procureur et les échevins de Villeneuve-le-Roi présentent un maître à la nomination du préchantre ; en 1686, l'archevêque enjoint aux maîtres et maîtresses *de garder les commandements envoyés de sa part, sous peine de correction et de destitution, s'il échoit ;* en 1678, Jeanne d'Arc, femme du seigneur de Foissy, fonde une école *pour recorder les filles de la paroisse ;* on choisira une fille âgée de 40 ans, sage et pieuse, qui sache bien lire et écrire ; elle sera obligée de faire la classe tous les jours deux fois ; en 1694, le sieur Anaspaige, ancien maître d'école à Versailles, lègue tous ses biens pour instruire gratuitement les pauvres de son village natal.

Grâce à ces efforts qui s'étendaient à l'instruction primaire et aux écoles de latinité, la moyenne des conjoints qui ont signé l'acte de leur mariage est en général satisfaisante, même au dix-septième siècle ; le progrès s'affirme en 1789, ainsi que le prouvent les chiffres que j'emprunte aux 1672 notices que m'ont transmises les instituteurs de l'ancienne Champagne. Ont su signer, sur 100 individus :

1686-1690.

	Époux.	Épouses.	Conjoints.
Aube.....	42,23	14,64	28,43
Ardennes..	54,73	28,98	41,85
Marne.....	61,39	24,93	43,14
Haute-Marne.....	39,55	19,92	29,53
Moyennes générales.	49,32	22,21	35,77

1786-1790.

	Époux.	Épouses.	Conjoints
Aube.....	67,86	26,77	47,31
Ardennes.....	75,67	48,87	62,27
Marne.....	79,89	46,72	63,26
Haute-Marne.....	74,83	35,61	55,22
Moyennes générales.	74,54	39,49	57,01

Dans les villes, à Troyes, à Châlons, à Château-Thierry, etc., la moyenne des conjoints varie entre 70 et 75 0/0. L'examen des procès-verbaux du tirage des miliciens dans les élections de Troyes et de Bar-sur-Aube, de 1777 à 1783, a donné 62 0/0 de lettrés, et, il ne faut pas l'oublier, le chiffre des privilégiés était considérable ; la moyenne des électeurs qui, en 1789, ont signé sur les registres, est de 68 0/0 ; il y a plusieurs communautés où tous les électeurs ont signé, à un ou deux près. Les intelligentes populations de la Champagne n'ont pas dégénéré ; en 1866, la moyenne générale des quatre départements était de 93,08 ; elle est en 1876 de 94,47. [L. Maggiolo.]

Cf. : Assier, *La Champagne encore inconnue :* un maître d'école en 1787. — *Le Trésor des pièces rares de la Champagne,* enseignement public dans le diocèse de Langres au dix-huitième siècle (t. I, 17).

CHANCELIER. — Dans chaque cathédrale, il y avait deux chanceliers : l'un appartenait au corps du chapitre et gardait les sceaux, l'autre était chargé de la direction des écoles. Le chancelier de Notre-Dame de Paris avait la juridiction sur les écoles dites générales de la cité et de 6 paroisses. A la suite de plusieurs conflits entre le chancelier et le chantre, un arrêt de la Cour, en 1530, « maintint dans ces paroisses le chancelier, et dans toutes les autres, le chantre, en possession de donner et conférer lesdites écoles... pour enseigner aux enfants, tant fils que filles, leur créance, service, premières lettres et iceux instruire et conduire en bonnes mœurs... » — V. *Chantre.*

CHANGEMENT DE RÉSIDENCE. — V. *Mutation* et *Nomination.*

CHANNING (William Ellery). — Pasteur américain, né à Providence dans l'État de Rhode-Island, en 1780, mort à Boston en 1842. Quoiqu'il ait passé sa vie dans le ministère d'une église protestante, Channing n'en doit pas moins être considéré comme un des hommes qui ont le mieux compris et le mieux résolu le problème de l'éducation. Pasteur d'une communauté unitaire, c'est-à-dire d'une église sans dogmes, il ramène toute la religion et toute la vie au développement complet et harmonieux des facultés physiques, intellectuelles et morales. Le but qu'il poursuit, c'est la perfection de l'individu ; l'éducation n'en a pas

d'autre. Aussi ne faut-il pas s'étonner si Channing soutint avec ardeur les efforts tentés par Horace Mann pour répandre l'éducation parmi tous les rangs de la société. Imbus tous deux des idées évangéliques, ne reconnaissant entre les hommes aucune distinction religieuse ni naturelle, convaincus que la vérité est faite pour tous et doit être mise à la portée de tous, ils en arrivaient à demander à la société de remplir un devoir fraternel en portant la lumière dans les ténèbres, en combattant l'ignorance comme un danger public, en fondant des écoles ouvertes à tous en dehors de tout esprit de secte et de parti.

Les idées de Channing et d'Horace Mann ont triomphé depuis longtemps aux Etats-Unis ; elles commencent à pénétrer dans la vieille Europe ; on comprend que dans un pays de libre suffrage l'Etat repose sur le concours de citoyens éclairés ; on sent que chez un peuple ignorant la liberté et les droits des citoyens sont à la merci du charlatanisme et de la violence. Répandre largement l'éducation dans les conditions les plus infimes, c'est préparer l'avènement d'une société plus heureuse, plus morale et plus sage ; c'est assurer à la fois la prospérité de l'individu et la paix de l'Etat.

Ces idées, qui seront la gloire de notre temps comme l'idée de l'humanité a été l'honneur du dix-huitième siècle, on les trouvera admirablement exposées et défendues dans deux écrits célèbres de Channing intitulés *De la culture de soi-même* et *De l'élévation des classes laborieuses*. Ces deux conférences ont été traduites en français et publiées dans les *Œuvres sociales* de Channing, Paris, 1854, in-12. Il y a un très bon exposé des doctrines morales du pasteur américain dans la *Vie de Channing avec une préface de M. de Rémusat*, Paris, 1856, in-12 ; on y peut joindre *Channing, sa vie et sa doctrine*, par René Lavallée, Paris, 1876.

[Ed. Laboulaye.]

CHANOINES RÉGULIERS. — Recommandé par les papes Etienne III et Léon III, propagé par Chrodegang, évêque de Metz (766), l'institut des chanoines réguliers de l'ordre de Saint-Augustin fonda, du neuvième au quatorzième siècle, un grand nombre de monastères et de hautes écoles, dont l'annexe obligée, il ne faut pas l'oublier, était toujours « la division des abécédaires », la petite école où l'on enseignait aux pauvres et aux riches, avec « *la créance*, leur alphabeton et escripture, matines et chant pour chanter à l'église seulement. » Les chanoines réguliers eurent une grande part d'influence sur l'instruction secondaire ; ils dirigèrent, depuis 1515, à Paris, le collège de Beauvais. En 1560, Pierre Fourrier, le grand instituteur des écoles, réforme après de longues luttes les abbayes de Lorraine, et leur donne le nom de chanoines réguliers de Notre-Sauveur. Au dix-septième siècle, on les retrouve dans le midi, occupés toujours de l'éducation de la jeunesse. Après l'expulsion des jésuites, ils les remplacent dans un grand nombre de collèges. Partout, les réguliers sont favorables à la création des écoles, et ils en fondent plusieurs de leurs deniers (archives de Requeil, fondation Jean de Launay, 10 avril 1676, etc.).

[L. Maggiolo.]

CHANT. — I. BONNE INFLUENCE DE L'ENSEIGNEMENT DU CHANT DANS LES ÉCOLES. — Le chant, si l'on en juge par l'importance que lui ont donnée les nations les plus avancées pour l'enseignement primaire, est, au point de vue de l'éducation générale, une partie intégrante, presque nécessaire de cet enseignement.

On n'a pas encore suffisamment compris dans notre pays son véritable rôle. Il est certain que son emploi presque universel dans les cérémonies religieuses des diverses contrées en fait l'objet d'une attention spéciale, là surtout où les autorités de l'enseignement se confondent ou s'allient avec les autorités religieuses, dans la plupart des communautés protestantes, par exemple.

Dans nos bourgs ou villages de province, c'est à ce point de vue trop étroit que son utilité est ordinairement comprise, de sorte que son enseignement se réduit le plus souvent à la simple lecture de « la note » du plain-chant, et à la répétition par cœur de quelques cantiques plus ou moins populaires, qui sont plutôt criés que chantés par les enfants aux catéchismes.

On peut dire de l'enseignement du chant à l'école que c'est un moyen d'éducation générale d'une puissance étonnante, mais malheureusement encore trop peu connu et trop peu employé en France.

Chez beaucoup de nations, même de celles où les domaines religieux et scolaire sont bien nettement séparés, comme en Allemagne, en Suisse, aux Etats-Unis, l'élément d'attrait qu'apporte le chant au progrès des éducations disciplinaire, intellectuelle et morale, a été utilisé par les écoles avec un soin, une persévérance et un succès qui doivent être pour les instituteurs français un précieux enseignement et un puissant exemple.

L'impression extraordinaire produite par la musique sur l'organisation humaine, impression dont les cérémonies religieuses tirent une si grande action, peut être utilisée partout où il y a besoin d'élever les cœurs et les esprits, de fixer l'attention et de préparer la volonté.

La musique, cette langue étrange, exprime des idées intraduisibles, qui semblent être d'un autre monde, mais son charme inexplicable réveille toujours ce qu'il y a de meilleur dans notre âme, et elle est toujours sinon comprise, du moins aimée des petits comme des grands, des ignorants comme des savants. Ces rapports simples, ces rhythmes réguliers que perçoit le sens de l'ouïe, se transforment sans doute pour l'âme en un sentiment instinctif de l'ordre, de la mesure, de la grandeur, de la *beauté*. Or, c'est un des premiers que l'éducation ait mission de développer.

Au point de vue disciplinaire, la musique, introduite au milieu des exercices scolaires dans des conditions capables de satisfaire le sens esthétique de l'enfant, lui fera certainement *aimer* l'école, les exercices où le chant se mêle et les maîtres qui les dirigent.

Au point de vue intellectuel, la musique a pour résultat certain d'*élever* l'esprit, de donner le goût du beau dont elle est un exemple, le plus sensible peut-être, et de mener du goût du beau à l'amour de l'étude, qui donnera de plusieurs autres manières satisfaction à ce goût. A cet égard, la musique est un auxiliaire des plus puissants, qui fait gagner du temps au lieu d'en perdre, qui ouvre la voie aux choses de l'esprit, aux choses délicates et relevées. Dans l'instruction primaire, c'est elle qui représente la première le côté esthétique de l'éducation, si nécessaire à mêler au terre-à-terre des premiers éléments ; c'est elle qui, mieux comprise et plus vite saisie que la beauté littéraire, permet le plus facilement aux enfants de sentir le charme et l'émotion produits par ce qu'ils ont su *bien dire*, et la satisfaction délicieuse d'avoir eu leur part dans la production de quelque chose de *beau*. L'importance de telles impressions pour les progrès d'une intelligence d'enfant n'est pas nécessaire à démontrer, certainement, pour des éducateurs sérieux, mais on comprend qu'elles exigent chez celui qui veut les produire au moins ce sentiment profond de l'art, qu'on appelle le *goût*, et qu'elles excluent nécessairement la prétention et le charlatanisme.

Au point de vue moral, les effets de la musique ne sont pas moins précieux. Elle peut devenir pour les jeunes gens le préservatif le plus puissant contre les dangers d'autres plaisirs, mais à la condition qu'on ait, en choisissant avec soin, dès le début, les exemples donnés, en ne laissant pénétrer dans l'école que les œuvres d'un sentiment pur et élevé, en ne craignant pas de s'adresser autant que possible aux grands maîtres, qu'on ait, dis-je, développé suffisamment la notion de la vraie beauté musicale, le goût de ce que l'on nomme avec raison la musique *classique*.

II. Il y a un genre spécial de musique qui convient seul aux écoles. — Ce nom de musique classique indique la musique des classes, la musique de l'enseignement. Aujourd'hui on semble ne désigner sous ce nom que quelque chose de très élevé, de très compliqué, de très savant, que peu de personnes s'exposent à regarder en face. Mais, disons-le bien haut, il y a une musique classique élémentaire comme il y a une musique classique supérieure; il y a une musique classique à la portée des enfants, qui élève les cœurs comme les intelligences, qui ne transige pas avec les passions humaines, avec les mauvais côtés de notre civilisation, qui charme les ignorants aussi bien que les esprits les plus cultivés. Il y a, en un mot, une musique classique *populaire*.

En France même, à Paris, elle a prouvé sa valeur éducatrice dans ces derniers temps, en se manifestant, pour commencer, par son côté le plus élevé. C'est un fait qui aura sa place dans l'histoire de nos jours que des concerts intitulés « Concerts populaires classiques » aient pu réussir à Paris, au point de devenir une part nécessaire de l'existence parisienne pour les personnes intelligentes, et cela non pas dans le milieu des classes riches, non pas par le concours des personnes de la haute société, mais par le concours des travailleurs, des familles de la classe moyenne et souvent de la classe ouvrière, qui ne peuvent payer cher leurs places. Aux concerts fondés il y a vingt-cinq ans par Pasdeloup, comme à ceux plus récents de Lamoureux et de Colonne, les plus intelligents et les plus sympathiques auditeurs, ceux qui ont formé l'opinion, ont toujours été surtout les habitués des places à bon marché.

Un fait certain, c'est que cette musique-là, comme celle qui en représente les éléments et peut en produire l'effet dans nos écoles, ne peut supporter le contact de ce qui n'a pas l'élévation morale.

Il y a deux mots qui ne peuvent pas rimer ensemble, quelques efforts que fasse l'industrie contemporaine pour les joindre: ce sont les mots *musique* et *cabaret*.

Le cabaret est l'ennemi de la musique et ne peut pas lui servir d'asile. Pour sauver nos orphéons qui sont en souffrance, pour faire cesser leur stérilité, au point de vue musical comme au point de vue moral, les instituteurs ont une belle tâche à remplir, celle de les ramener à l'école, qui doit être à la fois leur lieu d'origine et leur siège habituel.

Pour cela, il suffit aux maîtres de se rendre aussi capables de les diriger au point de vue musical qu'ils en sont dignes au point de vue moral.

Mais pour cela aussi il est nécessaire de rester dans la voie de la vraie belle musique, de la musique classique. Celle-là seule est incompatible avec le cabaret, notamment avec sa forme nouvelle, le café-concert, cette honteuse invention qui se répand dans notre pays comme une lèpre, et qui est partout devenue non seulement la ruine des mœurs, mais certainement aussi la ruine de la musique.

III. L'enseignement scolaire du chant dans les pays étrangers. — Dans les pays où l'éducation musicale est exigée de tous les instituteurs, où elle est introduite d'une manière obligatoire dans leur éducation normale et dans les examens du degré le plus élémentaire, le chant est devenu de fait partie intégrante de l'enseignement primaire, soit que la loi ait rendu son enseignement obligatoire, soit que la coutume ait sanctionné son emploi disciplinaire et esthétique.

Il en est ainsi en Allemagne, en Autriche-Hongrie, en Suisse, en Danemark, en Suède, en Norvège, en Hollande, en Russie pour les écoles urbaines, aux États-Unis.

Le résultat est que la population entière est musicienne, et que l'exécution chorale vraiment artistique, rare chez nous, y est une chose ordinaire, non seulement dans les villes, mais dans les campagnes.

Il n'y a pas de voyageur qui n'ait rencontré, dans les Alpes suisses ou autrichiennes, ces bandes de moissonneurs faisant retentir les échos des montagnes de chœurs chantés à quatre parties, avec une justesse, un goût, une expression artistique qu'on applaudirait dans un concert parisien.

Nous avons entendu avec ravissement à l'Exposition de 1878, et applaudi cordialement les admirables chœurs des étudiants suédois et norvégiens. Nous eussions pu applaudir presque à titre égal des chœurs de paysans de ces deux contrées, s'il leur eût été aussi facile de faire le même voyage.

Nous avions eu, huit ans auparavant, et trop souvent, hélas! la triste occasion d'entendre les chœurs des Prussiens, Saxons, Bavarois et autres Allemands, quand ils avaient envahi la moitié de notre pays. On ne s'en souvient qu'avec un serrement de cœur, mais on ne pouvait s'empêcher de rendre justice à la puissante influence patriotique de ce côté de leur éducation nationale, quand on entendait s'élever, le soir, du fond des bois qui les abritaient, et se répondre d'une colline à l'autre, les chants harmonieux qu'ont écrits pour eux, et contre nous, leurs plus grands poètes et leurs plus célèbres compositeurs, et qu'ils apprennent à chanter à l'école avant d'y avoir pu encore apprendre à lire et à écrire.

Mais les États-Unis d'Amérique nous présentent à cet égard un exemple plus frappant encore pour nous, parce qu'il s'applique à un peuple qui a accompli récemment la réforme que nous avons à faire, créant pour ainsi dire tout d'une pièce son système d'éducation, et nous montrant combien il faut peu de temps à de bonnes lois et à de bonnes institutions pour modifier d'une manière sensible, en une seule génération, les mœurs d'une nation tout entière.

La commission envoyée en 1876 par le ministère français de l'instruction publique à l'Exposition de Philadelphie nous a rapporté à cet égard de précieux détails.

Dans les écoles d'Amérique, le *chant* est enseigné dès l'âge de six ans, bien avant qu'il ne soit question de solfège. Les enfants apprennent par cœur de petits morceaux coupés par strophes très courtes, dont les paroles instructives et attachantes se gravent facilement dans la mémoire. Ces chants sont toujours exécutés à l'unisson, mais la maîtresse (il n'y a que des maîtresses dans les petites classes) les accompagne au piano, en donnant les plus grands soins à former chez les enfants un timbre de voix très doux, et à leur faire nuancer avec goût l'expression de chaque strophe.

Les plus pauvres écoles, celles des plus misérables quartiers de New-York par exemple, où

grouillent pieds nus les petits Irlandais, valent à cet égard celles des quartiers riches.

Les chants s'exécutent le plus souvent par l'ensemble des enfants, dans la grande salle de réunion dite *Chapel* (c'est là qu'on lit la Bible), souvent formée par la disparition rapide, à un signal donné, des cloisons mobiles qui divisaient cette salle en classes séparées.

On n'entreprend d'exécutions à plusieurs parties que dans les classes supérieures, quand les enfants ont complètement profité d'un intelligent enseignement du solfège.

Toutes les écoles ont pour soutenir le chant un grand piano à queue extrêmement sonore, comme ceux que l'Exposition de 1867 a rendus célèbres en Europe. Le signal des mouvements y est donné par des accords, ce qui est plus harmonieux que le sifflet de nos écoles françaises. Le défilé des enfants se fait silencieusement au pas, mais au son d'une marche jouée sur le piano par le maître ou par la maîtresse.

L'impression produite sur les enfants est profonde et salutaire. Les nouveaux venus paraissent ravis, et les visiteurs étrangers sont unanimes pour témoigner de l'intérêt de ce spectacle. Dans les grandes écoles normales mixtes qui forment les futurs instituteurs et institutrices, l'effet des chants d'ensemble est réellement admirable. La commission cite aussi, comme exemple à cet égard, l'école primaire des Frères moraves à Bethléem, où des chants religieux et patriotiques, dits avec âme par les enfants et accompagnés par un grand orgue à tuyaux, ont fait partager aux visiteurs l'émotion qu'ils excitaient chez les petits chanteurs.

Partout, l'enseignement de la musique aux plus grands élèves, comme celui du chant élémentaire aux plus petits, est fait par les instituteurs eux-mêmes, et ils y apportent un entrain et un zèle qui expliquent les résultats obtenus : à peine deux ou trois enfants sur cent restent rebelles à la culture musicale, quand ils ont été pris assez jeunes. On constate en même temps que « partout où l'enseignement musical est développé et florissant, les autres enseignements sont eux-mêmes remarquablement élevés. »

IV. L'ENSEIGNEMENT DU CHANT DANS NOTRE LÉGISLATION SCOLAIRE. — Arrivons maintenant à la France, et pour établir la question sur des bases légales, commençons par chercher ce que disent, au sujet de l'enseignement du chant dans les écoles primaires, les lois fondamentales qui nous régissent aujourd'hui.

Partons de l'organisation primitive en France de l'enseignement primaire par la loi du 28 juin 1833. Remarquons que cette loi met tout d'abord le chant au nombre des matières obligatoires de l'instruction primaire qu'elle nomme supérieure, au même rang que l'histoire et la géographie. Nous trouvons en effet dans l'article 1er : « ..... L'enseignement primaire supérieur comprend *nécessairement*, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage; des notions de sciences physiques et naturelles applicables aux usages de la vie, *le chant*, les éléments de l'histoire et de la géographie et surtout la géographie de la France. »

A cette époque, l'instruction primaire élémentaire ne comprenait que les six matières suivantes : instruction morale et religieuse, lecture, écriture, éléments de langue française, éléments de calcul, système des poids et mesures.

Le brevet de capacité élémentaire n'indiquait pas le chant pour les instituteurs, mais il l'exigeait pour les institutrices (arr. du 28 juin 1836).

Le brevet de capacité supérieur pour les instituteurs exigeait « des connaissances *théoriques* et *pratiques* sur la *musique* et le *plain-chant* ». L'article 16, visant l'insuffisance présente de l'enseignement, donnait *trois ans* seulement de délai pour que cette partie de l'examen devînt *obligatoire*.

Le 15 mai 1838, après deux ans de cette obligation, une décision du conseil de l'instruction publique permettait « aux candidats qui manqueraient de voix d'y suppléer au moyen de la musique instrumentale, sans préjudice de l'examen théorique sur la matière. »

La décision du 4 mai 1838 qui créait des cours d'adultes dans la ville de Paris portait dans l'article 4 : « Le chant *continuera* à être enseigné sous la direction et d'après la méthode de M. Wilhem. »

Le projet de loi du 31 mai 1847, article 13, voulait rendre l'enseignement du chant obligatoire aussi bien dans les écoles élémentaires que dans les écoles d'instruction primaire supérieure, mais la révolution de février l'a empêché d'aboutir.

La loi du 15 mars 1850 marque un mouvement de recul. Le chant est mis avec la gymnastique au dernier rang des connaissances que « *peut comprendre en outre* » l'enseignement primaire, lequel n'est plus divisé qu'en matières obligatoires et facultatives. Il n'y a plus de chant dans les épreuves d'aucun brevet élémentaire. Au brevet supérieur, il n'est plus ordinairement l'objet d'une attention assez sérieuse.

Il faut attendre quinze ans pour trouver une mesure réparatrice. Un arrêté du 30 janvier 1865 rend l'enseignement du chant obligatoire dans toutes les écoles normales, et lui donne cinq heures par semaine, en y comprenant le plain-chant pour les catholiques, et le chant religieux pour les autres communions.

Nous devons signaler aussi un arrêté du 8 février 1867, instituant au ministère de l'instruction publique un « *comité* de patronage pour développer l'enseignement du chant dans les écoles de l'empire et encourager les orphéons *dirigés par les instituteurs*. »

Il paraît que, dès ce moment, les orphéons commençaient à quitter l'école pour aller au cabaret.

La loi du 10 avril 1867, qui ajoute les éléments de l'histoire et de la géographie de la France aux matières obligatoires de l'instruction primaire, ne dit pas un mot de l'enseignement du chant.

Depuis, aucune mesure générale. Les encouragements donnés aux orphéons ont quelquefois, mais rarement, compris les chœurs d'enfants des écoles, mais l'allure ordinaire des concours et fêtes orphéoniques n'est pas faite pour y attirer les instituteurs, et le genre de musique qu'on y couronne le plus souvent n'est pas celui qui convient aux enfants des écoles.

Les autorités de l'éducation publique et l'élément pédagogique ne sont pas suffisamment représentés dans les commissions d'organisation. Le choix des morceaux n'est inspiré, ni au point de vue des paroles, ni à celui de la musique, par des considérations d'intérêt scolaire. La musique classique des grands maîtres y a cédé le pas aux œuvres de fantaisie, et les intérêts de l'éducation publique à d'autres moins graves.

En ce moment, où une nouvelle modification de nos lois d'instruction primaire semble prochaine, nous ne pouvons qu'exprimer l'espérance de voir ce point compris dans les améliorations qu'on y doit apporter.

Il suffirait peut-être, pour assurer l'avenir à cet égard, d'une seule disposition : rendre la musique obligatoire à l'examen d'*entrée* des écoles normales, de manière à rendre fructueuses les trois années d'étude qui doivent faire d'un élève un maître, à ce point de vue comme aux autres.

V. PRÉJUGÉS ET DIFFICULTÉS QUI EMPÊCHENT LE SUCCÈS DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL EN FRANCE. — On ne peut pas se dissimuler que les préjugés

de la société dirigeante, en France, ont paralysé les bonnes intentions des législateurs à l'endroit de l'enseignement musical populaire. Le véritable rôle de la musique dans l'éducation est encore méconnu dans notre patrie, et malgré les efforts des amis éclairés de l'art musical, malgré les documents officiels, malgré les programmes, malgré les concours, malgré les commissions d'encouragement et d'organisation, la musique reste proscrite dans l'opinion dominante, sous le nom ignominieux pour elle d'*art d'agrément*, et sa diffusion dans l'enseignement primaire est souvent empêchée ou rendue illusoire par le peu d'estime qu'elle rencontrait naguère dans l'enseignement secondaire classique, d'où sortent ordinairement les autorités supérieures qui régissent le premier, et notamment les écoles normales.

Pour la plupart des lycées de jeunes gens comme des pensions de demoiselles, l'enseignement de la musique, presque toujours individuel, se réduit à l'imitation banale et maladroite de la virtuosité des artistes de profession, à un assez fade amusement de salon, ou à une lutte mesquine d'amours-propres féminins, indigne d'une éducation intelligente.

On ne fait que commencer à s'apercevoir que le côté instrumental de cet enseignement est en réalité plus utile aux hommes, et qu'il ne reste guère de place pour cultiver et employer ce genre de talent dans la vie de famille des femmes mariées, à moins qu'elles n'aient cultivé le côté le plus négligé : le chant.

Mais celui-là manque de professeurs, tandis que les maîtres de piano pullulent ; il est livré à quelques rares spécialistes, qui n'ont su en faire qu'une imitation ridicule du théâtre, en bornant leurs leçons à apprendre à chanter des « morceaux d'opéra ».

Pas d'autre musique de chant que celle-là dans les éducations à la mode. Il est vrai qu'à bien d'autres points de vue on peut remarquer cet envahissement abusif du théâtre dans notre vie. Ç'a été longtemps une opinion établie qu'il n'y a de belle musique que la musique « dramatique ». On retrouve cette prétention exclusive jusque dans les régions officielles du budget et de l'Institut. La seule subvention accordée à l'art musical, jusqu'en 1877, était la subvention des grands théâtres. Pour être règlementairement élu membre de l'Académie des Beaux-Arts, il faut avoir composé un opéra. Bach, Haydn, Mendelssohn, s'ils vivaient encore, ne pourraient peut-être pas être nommés membres de l'Institut.

La grande musique symphonique, la grande musique classique n'ont eu à Paris, jusqu'en 1878, que des taudis, tandis que l'opéra et même l'opérette avaient des palais à choisir. Beethoven et Haendel étaient forcés de se réfugier dans des cirques, tandis qu'Offenbach, Hervé, Lecocq trônaient dans le velours et l'or.

Mais depuis l'Exposition la belle salle du Trocadéro, avec son buffet d'orgue monumental qui la voue à la grande musique de concerts, a ouvert, espérons-le, une nouvelle ère à l'art classique, et surtout à l'art choral, la manifestation la plus importante de la musique classique populaire.

Les vieux préjugés contre la musique commencent à devenir surannés : l'opinion des classes lettrées est bien modifiée depuis la vogue des concerts classiques : l'université, par ses membres les plus intelligents, est entrée dans le mouvement artistique provoqué par ces concerts.

On peut dire qu'aujourd'hui le véritable obstacle à la résurrection du bon goût musical en France, surtout en province, est principalement celui-ci : *les bons maîtres manquent.*

Les artistes ne sont pas assez instituteurs, les instituteurs ne sont pas assez artistes.

Pour rendre les instituteurs capables d'entreprendre utilement au moins la partie élémentaire de l'enseignement musical, le simple chant, il faudrait une éducation du goût qui demande dans chaque centre d'enseignement normal un artiste d'élite, aussi versé dans l'art de la pédagogie que dans celui de la musique ; il faudrait donc d'abord une pépinière d'*éducateurs* artistes, aussi supérieurs à leurs élèves-maîtres par l'éducation générale que par l'instruction professionnelle, et c'est justement ce qui fait défaut.

L'enseignement réussit partout où se trouve un instituteur vraiment musicien, ou un artiste à idées larges et généreuses, ayant avec les qualités du professeur une éducation classique sérieuse, et sachant l'art difficile de se faire écouter et comprendre, autant que respecter et obéir.

Quand les deux capacités ne sont pas réunies, le résultat est pire que s'il était nul, car il se transmet et se perpétue. On conçoit que devant cet inconvénient, les autorités scolaires s'abstiennent, et préfèrent le danger de ne rien faire à celui de mal faire. On conçoit, en l'absence de résultats bien saillants et bien prouvés de ces méthodes diverses qui se combattent en se reprochant mutuellement leur impuissance, que les ouvrages pédagogiques les plus récents se taisent sur cette matière, que les *guides* d'instituteurs les plus usités ne fassent pas même mention des mots *chant* et *musique* dans leurs tables détaillées, et passent brusquement de *certificats* à *chauffage*, et de *mobilier* à *mutations*.

Unir le bon goût à la simplicité, voilà le secret de la réussite. Le danger, c'est l'ignorance, la vulgarité et le manque de jugement du maître, son amour-propre et sa prétention au titre de compositeur, défauts plus odieux en matière esthétique qu'en toute autre, et qui font le malheur de tant de sociétés orphéoniques.

Pour régler les questions de bon goût, faire apprécier le beau et condamner le laid, il faut dans chaque pays, dans chaque centre d'instruction, une autorité qui puisse inspirer la confiance et le respect. Tant vaudra cette autorité, tant vaudra l'instruction musicale de toute une contrée.

VI. DÉCADENCE ACTUELLE DU CHANT. LA SIMPLICITÉ, QUALITÉ MÉCONNUE. — Cette instruction, dans l'enseignement primaire et populaire, doit avoir surtout pour objet *le chant*.

Parmi les divers moyens de produire l'impression musicale au moyen des sons, la voix humaine a incontestablement un rôle à part. Il est évident que ce rôle devrait être au-dessus de celui de toutes les autres manifestations de l'art musical. Or, aujourd'hui, nous assistons à un spectacle étrange. Grâce aux progrès de la mécanique et de la physique modernes, on est arrivé à perfectionner les instruments de musique à un point inouï sous le rapport de la beauté de leur timbre et de la facilité de leur maniement.

L'engouement de la mode et la rapidité relative de l'apprentissage d'un instrument comparativement à celui d'un organe ont produit ce résultat qu'aujourd'hui la voix humaine est presque entièrement délaissée pour les machines qui ont été créées à sa ressemblance. La voix humaine, pour les compositeurs d'aujourd'hui, n'est qu'un instrument de plus dans l'orchestre.

Au milieu des développements prodigieux qu'a pris la musique symphonique depuis un siècle, nous sommes arrivés à ce point que dans un oratorio, dans un opéra, les parties de chant interviennent au même titre que celles de la trompette, de la flûte ou du basson.

C'est une des causes principales de la décadence profonde où est tombé l'art du chant, décadence dont nous n'avons pas assez conscience, mais que constatera le siècle qui vient après.

nous. On ne chante plus aujourd'hui, on crie, on crie jusqu'à en trembler.

La contagion de ce tremblement convulsif a gagné tous les chanteurs, surtout les chanteurs français. Aujourd'hui que toutes les voix chevrotent, l'oreille, troublée, fatiguée, a perdu le sentiment de la justesse : on entend, aujourd'hui, chanter faux sans se révolter. En effet, dans ce trille continuel, les chanteurs sont toujours à la fois un quart de ton au-dessus et au-dessous de la note juste. On y est habitué, on décore des épithètes de pathétique ou dramatique cette singerie de l'émotion, et on applaudit d'autant plus un artiste qu'il s'épuise à crier davantage. Pour beaucoup de gens, une belle voix, c'est une voix forte et bruyante. S'il arrive par hasard qu'un chanteur sans réputation ait la voix pure et douce, il est à peine écouté, il ne frappe plus l'attention du public.

Il y a toutefois des exceptions, d'autant plus à citer qu'elles sont rares. De temps en temps, l'attention publique se trouve forcée par des voix d'une grande pureté unie à une grande beauté de timbre, et surtout à cette expression que sait trouver dans son cœur le véritable artiste. Mais les plus éclatants triomphes de ces organisations privilégiées, de ces merveilleuses apparitions qui ont successivement soulevé l'enthousiasme du monde civilisé, sous les noms de Malibran, Jenny Lind, et tant d'autres, étaient obtenus, non en chantant des airs de bravoure, en faisant des prodiges d'agilité ou de vocalise, mais en disant simplement, purement, avec une perfection idéale, les plus simples mélodies populaires.

Il y a une grande loi esthétique qu'on oublie souvent de nos jours, mais jamais impunément ; c'est celle-ci : la simplicité est un des caractères nécessaires de la beauté. Il n'y a pas de choses belles si elles ne sont pas simples : quand les musiciens cherchent leurs succès dans la complication, ils échouent toujours. Ils peuvent avoir ce qu'on nomme un succès « d'estime », mais ceux-là ne sont pas de longue durée. L'opinion la plus bienveillante, la mieux préparée, dira d'abord : « c'est savant » ; puis, « c'est compliqué » ; puis bientôt, « c'est ennuyeux ». En somme, ce sont les vieilles et bonnes choses simples qui reviennent sur l'eau et qu'on applaudit avec plaisir, avec enthousiasme même, quand la fatigue de l'audition d'une œuvre par trop moderne a mieux fait ressortir et goûter leur simplicité.

Les fragments qui nous restent de la musique antique nous révèlent cette qualité de la simplicité à un degré qui nous étonne tout d'abord.

Quand on lit, dans les auteurs anciens, quels étaient les triomphes des chanteurs, quelle était l'émotion que suscitait la musique et l'importance qu'on y attachait, on se demande comment des chants si peu variés, sans harmonie, accompagnés de ces instruments primitifs que nous trouverions aujourd'hui presque barbares, pouvaient produire de tels effets.

Peut-être les anciens avaient-ils, sous ce rapport, une éducation que nous n'avons plus ; ils avaient le culte du timbre, l'habitude d'une justesse parfaite qui ne se révèle chez nous que de temps en temps. Peut-être les mélodies anciennes, si elles étaient exécutées comme devaient savoir le faire les anciens, produiraient-elles aujourd'hui le même enthousiasme qu'autrefois.

Le plain-chant de l'Église catholique est lui-même un reste de cette musique ancienne. La magnificence de ses effets peut souvent dépasser, quand il est exécuté avec goût, tous ceux de la musique moderne. Et pourtant la tradition de son exécution est perdue : c'est un chiffre dont nous avons à peu près complètement perdu la clef.

Il est toujours bien évident que ce chant, que les auteurs du temps qualifient par l'expression *suavis cantilena*, doit être un récitatif simple, doux, aimable, et non pas le hurlement sauvage que l'on entend exécuter partout aujourd'hui, depuis les églises de campagne jusqu'aux cathédrales, par des voix de taureau qu'on admire de confiance.

La simplicité, qui fait le succès du plain-chant, est la première qualité à rechercher dans les chants d'école. Les œuvres des grands maîtres sont riches en chants très simples, présentant en même temps les caractères de distinction, d'originalité, de grandeur, en un mot, ce cachet du génie qui fait dire : voilà un chef-d'œuvre.

De l'aveu de tous les compositeurs, un chant heureux, un chant vraiment beau par lui-même est une trouvaille précieuse, un succès rare. De nos jours, il n'en faut qu'un pour faire la gloire d'un homme, et le plus souvent toutes les merveilles d'harmonie et d'instrumentation de bien des œuvres modernes ne font que cacher leur nullité mélodique, ne servent qu'à dissimuler des pauvretés ou des laideurs.

Les chants d'école, étant dépouillés de ces artifices d'accompagnement, doivent être tous du nombre de ceux qui sont beaux par eux-mêmes, et qui méritent à cet égard de devenir populaires.

VII. NÉCESSITÉ DE COMMENCER PLUS TÔT L'ENSEIGNEMENT DU CHANT. — Il devient relativement facile, quand on a su se créer une collection de chants de cette sorte, à la portée des enfants, de donner à ceux-ci le goût des belles choses et le sentiment nécessaire pour les exécuter.

Ce goût, ce sentiment, se forment peu à peu, comme instinctivement, en commençant à exciter les premières impressions dès le début de l'éducation. Nous arrivons là au défaut capital de l'enseignement actuel de la musique en France :

On commence trop tard.

Il y a bien, sur le papier, un enseignement du chant aux salles d'asiles, mais il est trop souvent presque nul, à cause de l'insuffisance des maîtresses, insuffisance qu'on est obligé de tolérer, faute d'un budget assez élevé pour que le traitement de ces maîtresses permette d'en exiger davantage.

Mais quand même leur enseignement serait efficace, il y a ensuite, dans les premières années que l'enfant passe à l'école, interruption complète de l'exercice du chant, oubli absolu de ce qui aurait été appris, et cela *précisément à l'âge où l'enseignement serait le plus profitable.*

Nous arrivons ici à la vérité principale dont il est nécessaire de persuader les hommes d'éducation. On entend dire quelquefois que les progrès rapides faits sous le rapport de la musique par tels Allemands, tels Italiens, ou même tels Français, venaient de ce qu'ils avaient apporté en venant au monde l'*instinct* musical, en un mot qu'ils étaient « nés musiciens ».

Il y a là un préjugé, et un préjugé dont les instituteurs doivent se garder plus que personne, parce qu'il dépend d'eux, absolument d'eux, que dans quelques générations, et dès la prochaine génération, on puisse dire que les Français naissent tous musiciens... comme les Jurassiens naissent tous horlogers.

Tout dépend, en effet, les instituteurs le savent mieux que personne, des impressions reçues durant la première enfance. Un enfant sera « né musicien » s'il a entendu et écouté avec plaisir de la musique à l'âge où les impressions se fixent dans l'esprit sans qu'il reste souvenir des circonstances, à l'âge où les résultats sont acquis sans qu'on en ait conscience.

Qu'on me permette d'apporter ici un argument personnel. On m'a dit bien souvent que j'étais né musicien. Je vais expliquer comment : dans la maison de mes parents, sur la petite cour où je jouai depuis ma première enfance jusqu'à l'âge

de sept ans, donnait la fenêtre d'un professeur de solfège. Du matin au soir j'entendais solfier et je répétais machinalement tout en jouant. Quand, à sept ans, le professeur m'apprit mes notes et me mit devant le solfège de Rodolphe, je pouvais le chanter par cœur presque d'un bout à l'autre. Ce n'était pas de l'instinct, c'était de la mémoire comme en ont tous les petits enfants.

Voilà donc le secret, secret bien simple, pour que tous nos enfants soient « nés musiciens ». Il n'y a qu'à leur faire entendre de la musique, mais de la *bonne* musique, depuis l'âge de trois ans, si l'on peut, et à commencer l'enseignement du chant à l'âge où c'est un plaisir, c'est-à-dire *dès les classes élémentaires*. On peut souvent faire en sorte que les tout petits, les enfants de l'asile, entendent chanter les grands : mais il faut surtout prendre ce soin pour les enfants des classes élémentaires, et leur apprendre à chanter eux-mêmes, non plus seulement par raison de discipline et de gymnastique, comme à l'asile, mais pour leur former le goût et la voix. Quand ils arriveront à neuf ou dix ans, ainsi préparés, aux cours moyen et supérieur, on sera étonné de voir ce que des enfants qui ont le goût formé sont capables de faire, et avec quel succès ils pourront alors recevoir de vraies leçons de musique. Ce sera le cas, alors, surtout dans les grandes villes, de faire appel à un professeur spécial, à un véritable artiste.

VIII. Trois difficultés de l'enseignement du chant. — L'instituteur doit se borner d'abord à la tâche principale, à la tâche nécessaire, celle d'enseigner le *chant*.

On rencontrera trois difficultés principales dans cette entreprise.

La première est d'arriver, pour les nouveaux, pour ceux qui n'ont jamais essayé de chanter, à leur faire « prendre l'unisson », c'est-à-dire répéter le son qu'ils entendent.

Il n'a jamais été question, à ma connaissance. dans aucun traité d'enseignement, des moyens pratiques de faire « prendre le ton », comme on dit. Les personnes qui n'ont jamais exercé leur organe, à cet égard, dans leur enfance, éprouvent une énorme difficulté à produire le son juste à la hauteur désirée. Elles y renoncent généralement, se croyant une sorte d'infirmité sous ce rapport. et acceptant comme irrémédiable le fait « qu'elles n'ont pas d'oreille ».

C'est une erreur grave : ce n'est jamais l'oreille, si l'on n'est pas sourd, c'est *l'exercice* qui manque.

Chez les enfants, cet exercice n'est jamais long. Chez les adultes, les organes sont moins souples, mais néanmoins on arrive au but.

C'est ainsi qu'il est plus difficile d'apprendre à lire à l'âge adulte que dans les premières années de l'enfance ; mais de même qu'on réussit à apprendre à lire à tout âge, on peut réussir également à apprendre à chanter. Dans ce cas, on peut se dire que quand on est arrivé à bien prendre l'unisson, on a fait la *moitié* du chemin. Ceux qui prétendent « n'avoir pas d'oreille » sont simplement ceux qui n'ont pas fait cette première moitié du chemin, ceux qui n'ont pas eu cette première éducation, presque toujours instinctive, et pour laquelle il n'y a pas d'enseignement.

Quand on commence à faire chanter des enfants, on en entend toujours, dans la masse, qui, timidement, suivent les autres, mais en chantant d'autres sons, essayant de monter et de descendre, arrivant souvent à chanter à peu près l'air, mais une quarte ou une quinte plus bas. Laissons-les faire ; cela ne durera pas, et, au bout de quelque temps, avec de la bonne volonté et de l'attention, alors surtout qu'on prend les enfants en particulier et qu'on les encourage au lieu de s'en moquer, ils se corrigent peu à peu, et on est tout surpris, un beau jour, de voir que leur voix ne jure plus avec celles de leurs camarades. Ils ont fini par acquérir la faculté de chanter à l'unisson des autres, c'est-à-dire de reproduire exactement les sons qu'ils entendent.

Une seconde difficulté est celle du timbre. Former le timbre de la voix des enfants, c'est un art. Ce n'est plus seulement une question de patience, mais surtout d'expérience. Toutefois, il y a un moyen bien simple d'y réussir, c'est de profiter des timbres tout formés qu'on a à sa disposition. Dans une masse d'enfants, il y en a toujours qui ont appris à chanter chez eux et qui ont déjà une voix agréable. Il faut les faire chanter seuls pour servir d'exemple aux autres.

Il est évident qu'il y a là une difficulté spéciale aux écoles de garçons, qui ne se reproduit pas dans les écoles de filles. Dans les écoles de filles, la maîtresse peut obtenir facilement une bonne qualité de son en servant de modèle elle-même, si elle a la voix douce et agréable.

Pour les garçons, c'est différent. Les maîtres chantent une octave plus bas et la voix d'homme ne peut pas servir de modèle à la voix d'enfant. Il est donc nécessaire d'avoir à côté de soi, autant que possible, un enfant déjà formé ayant un joli timbre, une bonne prononciation, la voix bien juste et surtout bien douce; on le fait chanter le premier, et on le propose comme exemple à imiter.

La douceur de la voix est une qualité essentielle à obtenir. Presque partout on laisse *crier* les enfants, surtout les garçons. C'est le fléau de l'enseignement du chant, et un des plus grands obstacles à son bon effet pédagogique.

Il faut que le maître déploie toute sa fermeté pour défendre aux enfants d'employer la *voix de poitrine* dans les notes élevées et même dans les notes moyennes. Au-dessus du *sol* de la clef, en général, les enfants ne doivent employer que la *voix de tête*. C est aux environs de cette note ordinairement que le passage d'une voix à l'autre peut être insensible.

La troisième difficulté est relative au goût, au sentiment, à l'expression, à l'intelligence du chant. Cette qualité, osons le dire, il faut l'avoir soi-même pour la communiquer aux autres. Jusque-là, on peut former des enfants qui arriveront à produire des sons, qui sauront peut-être le solfège, mais qui ne sauront pas chanter.

Pour les habituer à « bien dire » les choses, à sentir, à comprendre ce qu'ils chantent, il faut avoir non seulement du goût, mais un peu de la flamme du véritable artiste. S'il n'est pas nécessaire, ni même utile le plus souvent, d'avoir des artistes de profession pour enseigner les enfants, c'est à la condition que l'instituteur sera lui-même artiste. S'il sent qu'il ne l'est pas assez, qu'il cherche à le devenir davantage. On voit rarement des instituteurs ne pas arriver, avec de la persévérance, à dire avec goût, avec art même, ce qu'ils lisent ou ce qu'ils récitent, ce qui n'est pas, au fond, bien différent ni beaucoup plus difficile que de mettre de l'expression et du cœur à ce qu'on chante. Avec de la volonté et une bonne direction, on peut mettre en fait que tous ceux qui ont pu surmonter les difficultés techniques de la musique, ou presque tous, peuvent y arriver.

Il n'est pas nécessaire d'avoir « de la voix ». Quand on parle, on a une voix, et il y a toujours moyen de se servir de la voix qu'on a de manière que le timbre n'en soit pas désagréable. De même, au point de vue du chant, on peut modifier son organe, le réformer au besoin, et on arrive à avoir ce qu'on appelle une « voix de compositeur », qui donne au moins l'expression voulue, une voix qui n'a ni la force ni le charme de celle du chanteur de profession, mais qui peut être suffisante pour l'enseignement.

Ainsi, l'unisson, le timbre, le goût, voilà les trois

difficultés principales que l'on éprouve dans l'enseignement du chant.

IX. Le chant et la musique. La dictée. — Nous disons avec intention : du chant, parce qu'au point de vue des intérêts généraux de l'éducation, il n'est pas impossible de se borner là. Le chant et la musique représentent deux enseignements bien différents : on peut avoir parfaitement enseigné le chant sans avoir même commencé la musique.

Il y a des pays où le peuple sait chanter par tradition ; il n'est pas nécessaire de quitter la France, d'aller en Italie, par exemple, pays qui a à cet égard une vieille réputation, pour en trouver des exemples remarquables ; en France aussi on pourrait rencontrer des gens du peuple, vivant dans un milieu parfaitement ignorant, où aucune notion musicale théorique n'a jamais pénétré, et qui possèdent des voix d'une très grande justesse et d'un timbre très agréable, unis à un véritable sentiment artistique. On voit des chanteurs populaires émouvoir profondément leurs auditeurs sans être cependant sortis du Conservatoire ; la distinction, la puissance, l'expression, tout y est. Il y a eu évidemment pour eux, d'une manière ou d'une autre, un enseignement du chant sans enseignement de la musique.

Il y en a des exemples parmi les sociétés chorales. Dans mon enfance, je me rappelle avoir entendu les fameux « chanteurs montagnards » de Bagnères-de-Bigorre, qui ont laissé une réputation certainement méritée. Sauf leur chef, je crois que personne parmi eux ne savait lire. Tous leurs chants étaient appris par cœur, mais naturellement la liste n'en était pas longue.

Il existe certainement encore beaucoup de chanteurs de ce genre, seulement ils ne veulent pas toujours avouer ce qu'ils sont réellement. Il y a un grand nombre de sociétés chorales aujourd'hui dont la « méthode d'enseignement » ne mérite pas d'autre nom que celui de *serinage*.

Les bons instituteurs ont trop l'horreur de ce fléau de l'éducation, l'abus de la mémoire, le mode d'instruction mécanique qui assimile nos enfants à des perroquets, pour ne pas vouloir dès le début donner de solides fondements à l'enseignement futur de la musique par l'introduction des premiers principes de l'intonation et de la mesure au milieu des exercices de chant.

L'enseignement technique d'une théorie musicale complète gagne à être retardé jusqu'à l'âge de dix ou onze ans, mais à la condition d'être bien préparé par une bonne éducation de l'oreille et de la voix dans les années précédentes.

Or cette éducation n'est jamais plus facile et plus rapide que de sept à dix ans, âge de la souplesse des organes, de la facilité d'attention, du développement de la mémoire.

La justesse d'imitation, la précision dans la perception d'une impression synthétique, ne seront jamais plus complètes qu'à cet âge, et il importe d'en faire profiter l'instruction musicale, au moins pour un point important de l'enseignement, qui plus tard ne pourrait être abordé avec le même succès.

Nous devons, il est vrai, renvoyer à l'article *Musique*, de la IIe Partie, tout ce qui a trait aux méthodes d'enseignement de cette science. Mais nous avons ici l'occasion d'indiquer un utile *criterium*, un moyen certain de reconnaître si un enseignement musical a été sérieux.

Il doit avoir, dès le début, produit ce résultat que l'élève reconnaisse l'intervalle de deux sons qu'il entend, et sache donner leur nom aux notes produites par un instrument ou une voix qui vocalise. Dans un cours nombreux, on fait naturellement écrire aux élèves le son reconnu, de sorte que l'exercice est désigné sous le nom de *dictée* musicale.

Tout enseignement qui n'aboutit pas promptement à cette éducation de l'oreille qui permet l'écriture de la musique sous la dictée, ne mérite pas le nom d'enseignement musical.

Eh bien, dans nos écoles, il est possible et même facile d'obtenir ce résultat, et dès le début, car on l'obtient d'autant mieux qu'on s'adresse à des enfants plus jeunes.

Chose étrange ! dans le monde des salons, en France, je dirais presque dans le monde artistique, ce résultat est aujourd'hui regardé comme une rareté. On s'étonne toujours de voir un musicien qui, entendant un orchestre ou une musique militaire, sait distinguer les notes produites, écrire la mélodie entendue, et, au besoin, les parties d'accompagnement, reproduire enfin sur l'instrument qu'il sait manier l'effet du morceau dont il n'a jamais vu les parties écrites. Et cependant, je le répète, il n'y a pas de vrai musicien sans cette faculté, il n'y a pas d'enseignement musical qui ne doive chercher à l'obtenir dès le début, et à en faire toujours un de ses principaux objets.

L'enseignement des classes élémentaires de nos écoles gagnera beaucoup en intérêt et en utilité, s'il introduit au milieu des exercices de chant, d'une manière qui pique la curiosité des enfants, le nom des notes des airs les plus simples, la notion de la gamme, et cette reconnaissance instinctive des intervalles, dans le ton d'*ut* majeur d'abord ; en même temps devra venir la notion des temps forts, l'habitude de battre la mesure et aussi de la reconnaître.

Avec un maître zélé et des enfants de sept à huit ans, le danger à craindre est plutôt celui d'aller trop vite. Il faut modérer sagement l'arrivée de nouvelles notions techniques, les faire désirer longtemps, pour laisser les premières acquises devenir familières et servir de base solide à celles qui leur succèdent.

L'exercice des petits chants avec paroles, qui forme le goût et la voix, restant le principal pour les classes élémentaires, on peut cependant avoir amené peu à peu les enfants à reconnaître tous les intervalles diatoniques des deux modes et les accidents les plus ordinaires ainsi que les modulations les plus simples, et cela presque d'instinct, sans prétentions techniques, lorsqu'ils arrivent à l'âge et au niveau du cours moyen, où peut commencer l'enseignement régulier de « la musique ».

X. Questions pratiques : le temps, les paroles des chants. — La question du mode pratique d'introduction du chant dans le règlement quotidien des écoles, et du temps qu'il convient d'y consacrer, peut être réglée à la satisfaction de ceux qui craignent dans les nouveautés la perte de temps qu'elles imposent.

Pour le chant proprement dit, dans les classes élémentaires, l'enseignement ne doit prendre que peu de temps : il pourrait même très bien n'avoir pas de place déterminée sur le tableau des heures de travail dans les écoles. Il faut à peine quelques minutes pour apprendre par cœur un petit chant à des enfants, et il suffit ensuite, pour les exercer, de profiter de toutes les circonstances où on peut, où on doit les faire chanter.

Quelques essais, suivis de bons résultats, ont été faits dans des écoles de Paris. Voici la marche à suivre indiquée à cette occasion : le lundi matin le maître écrit sur le tableau, avant la classe, un petit chant d'une ligne ou deux, qui reste écrit toute la semaine ; le premier jour on passe dix minutes en première classe à déchiffrer les notes et à chanter les paroles de la première strophe du morceau ; les jours suivants on apprend successivement les autres strophes en y consacrant de deux à cinq minutes. Les classes voisines entendent au travers des cloisons ; le temps de leur étude en sera raccourci.

On exécute les chants sus par cœur dans les circonstances où il est utile d'exciter l'attention, le recueillement, ou lorsqu'il y a des déplacements à faire pour des nécessités de bon ordre et de discipline. On ouvre la classe par un chant religieux avant la prière règlementaire, et des chants récréatifs ou instructifs, patriotiques surtout, sont placés à différents moments de la journée, au changement des classes, à la descente dans le préau, avant la sortie de l'école. De cette manière, les leçons de chant sont plus fréquentes qu'elles ne le seraient avec un professeur externe.

Une question plus grave est celle des paroles de ces petits chants. Elles représenteront naturellement, surtout dans les petites classes, une très notable partie des exercices de mémoire. Il y a donc lieu de les choisir convenablement pour cet usage.

Elles pourront servir de texte à apprendre pour les petits, d'exemples d'écriture pour les moyens, de sujets d'exercices de grammaire ou de rédaction pour les grands. Leur valeur littéraire et morale devient une nécessité, à laquelle il n'est pas, malheureusement, toujours facile de satisfaire, car nous sommes encore loin, en France, d'être aussi riches à cet égard que d'autres nations d'Europe.

Nos grands poètes, nos littérateurs en réputation, n'ont guère songé à faire la part du petit peuple de nos écoles, comme ont tenu à le faire en Allemagne, surtout depuis 1813, les plus grands génies de ce pays.

Peut-être, à cette heure où les questions d'instruction et d'éducation du peuple préoccupent à un si haut degré tous les hommes qui ont à cœur le relèvement de la France, le moment est-il venu où l'idée patriotique d'enrichir de chants populaires dignes d'une grande nation la mémoire de tous les jeunes Français se présentera à l'esprit de plus d'un de nos poètes actuels.

A une tâche de cette nature, Deroulède a déjà trouvé la célébrité. Ce qu'il a fait pour les soldats, lui et d'autres voudront peut-être le faire pour la jeunesse, qui aura un jour la charge de restaurer la grandeur de notre pays. La plume patriotique d'hommes comme Manuel, Coppée, de Laprade, de Bornier et leurs émules, ne serait pas de trop pour cette œuvre. Nous espérons qu'alors il ne faudra pas longtemps, si l'intérêt porté à l'enseignement primaire en France s'affermit dans la voie actuelle, pour constituer à nos écoles un trésor de chants à leur usage, qui n'aura rien à envier à celui des nations de langue germanique ou scandinave.

XI. L'ACCOMPAGNEMENT INSTRUMENTAL. — Une autre question des plus pratiques est celle de l'accompagnement des chants. Le règlement de l'Orphéon de Paris avait interdit tout accompagnement instrumental pendant les leçons. C'était un moyen de couper court aux abus, qui peuvent compromettre un enseignement confié à un maître médiocre.

Entre les mains d'un véritable artiste, il est certain qu'un instrument d'accompagnement peut offrir de précieuses ressources. Il a surtout pour utilité de former le goût, en donnant toute sa valeur à l'effet des morceaux chantés par le maître ou par les solistes. S'il faut le bannir des leçons de solfége et des répétitions, il peut être nécessaire de l'employer pour donner l'assurance et la solennité aux exécutions, soutenir les voix qui tendent à baisser, et que l'âge n'a pas encore formées.

Le choix est à faire entre le piano et l'harmonium. Le piano a l'avantage d'attaquer les sons, l'harmonium celui de les prolonger. Un mécanisme appliqué aujourd'hui aux harmoniums de salon, la *percussion*, donne jusqu'à un certain point à l'harmonium l'attaque instantanée du piano, et en fait un bon instrument d'accompagnement pour les écoles. Il y a de petits modèles dits « un jeu, percussion, » à la fois légers, très solides, d'une bonne sonorité, qui conviennent spécialement aux écoles. Je préférerais, pour ma part, un de ces petits modèles à un grand instrument de plusieurs jeux sans percussion.

L'idéal des instruments d'accompagnement pour les voix, c'est le grand orgue à tuyaux, l'orgue concertant tel que l'ont fait ses plus récents perfectionnements. En France aujourd'hui, comme naguère en Angleterre et en d'autres pays, le voilà entré de droit dans les salles de concerts. On peut espérer que bientôt les écoles useront souvent de ces salles pour leurs solennités, et fourniront pour une bonne part les chœurs que ces orgues auront à y accompagner.

Dans les écoles primaires élémentaires, où il n'y a que de jeunes enfants, il vaut souvent mieux se contenter d'accompagner des chants à l'unisson, dits avec ensemble, avec sentiment, par des voix agréablement timbrées, que d'entreprendre des chœurs à plusieurs parties plus longs à apprendre, et plus difficiles à réussir.

Quand on peut y unir des voix d'hommes, c'est différent. Toutefois on aura souvent sous ce titre des voix en mue, et encore mal timbrées. On se trouvera bien, dans ce cas, de les soutenir par une contrebasse, instrument d'un grand secours, que se disputent d'ailleurs les coryphées de quinze ans atteints de la mue, s'ils sont assez musiciens pour en faire le rapide apprentissage.

Mais qu'on n'ait pas l'idée d'employer à cet usage les instruments de cuivre ! Les fanfares sont en général la ruine des chœurs. Il n'y a pas ordinairement place à la fois, dans une même maison d'éducation, pour ces deux institutions, qui ne peuvent avoir le même esprit, et dont l'idéal est très différent. C'est la musique de fanfares qui mérite bien le nom « d'art d'agrément », et qui règne aujourd'hui dans la plupart des institutions de jeunes gens, surtout des pensionnats.

Nous ne parlons pas de l'accompagnement d'orchestre, qui n'est pas et ne sera sans doute jamais à la portée des établissements d'instruction primaire. L'orchestre peut venir, à l'occasion, demander le secours des voix d'une école ; mais celle-ci n'a pas généralement les moyens de recourir pour son compte à un si dispendieux auxiliaire. D'ailleurs, là où on serait arrivé à ce point de prospérité musicale, on n'aurait plus besoin de nos conseils.

XII. LES RECUEILS DE CHANTS D'ÉCOLE, ACTUELS ET FUTURS. — Nous aurions voulu, comme l'ont fait nos confrères pour d'autres matières d'enseignement, terminer cet article par une bibliographie des publications actuelles de morceaux de chant destinés aux écoles.

La liste en serait d'abord trop longue, même en nous bornant aux publications françaises, mais de plus nous risquerions de rendre à nos lecteurs plutôt un mauvais service qu'un bon, et de les mettre dans l'embarras au milieu de la quantité déplorable de médiocrités parmi lesquelles sont généralement égarées les choses vraiment belles et convenables (à plus forte raison s'il fallait y comprendre les cantiques).

Le principe commercial qui fait passer la mauvaise marchandise en l'alliant à la bonne a été trop souvent appliqué par nos éditeurs à la musique de chant pour que nous puissions ici faire autrement que de recommander un sévère éclectisme. Pour trouver les trente ou quarante chants qui représentent la consommation d'une classe élémentaire pendant une année, il faut généralement compulser plusieurs recueils, si l'on tient à avoir des œuvres de choix au point de vue des paroles comme à celui de la musique.

Les vieux chants populaires, non seulement ceux des pays de langue allemande, qu'on retrouve partout, mais ceux de notre propre pays, qui n'ont

pas été assez utilisés, sont souvent les meilleurs au point de vue musical, ainsi que les chants les plus heureux et les plus simples d'œuvres des compositeurs français des deux derniers siècles ; mais c'est là que les paroles sont souvent défectueuses ou inacceptables, et qu'on sent le plus tristement l'urgence actuelle du vœu que nous formions plus haut, de voir nos poètes patriotes nous créer, comme en Allemagne, toute une littérature de chants populaires nationaux, à l'usage des écoles et des familles.

Il y a un obstacle très grave à la publication de bons recueils scolaires analogues à ce que peut réunir pour son usage personnel un instituteur intelligent, c'est le droit de propriété artistique et littéraire. Dans les conditions présentes, ce droit condamne à une stérilité relative les efforts des éditeurs, sans rendre grand service aux auteurs eux-mêmes. L'instruction primaire et l'instruction populaire sont gratuites dans leur essence, et ne vivent que de dévouement gratuit. Il leur faut des chefs-d'œuvre, et elles ne peuvent les payer. Un chant national, une poésie populaire ne peuvent pas être une propriété individuelle, ou alors il y aurait nécessité de les exproprier pour cause d'utilité publique. Toutefois on peut croire que la générosité patriotique des auteurs abandonnerait aisément le terrain légal en pareil cas, si l'opinion publique leur en faisait un point d'honneur, si, par exemple, un ministère, un département, une grande ville se faisaient eux-mêmes les éditeurs d'un recueil pour les écoles, avec ce but de donner à prix coûtant aux enfants et aux familles une collection nationale de chants populaires. Non seulement on pourrait choisir, du consentement des auteurs, tout ce qui conviendrait dans les œuvres connues, mais on pourrait demander aux poètes et aux compositeurs illustres du pays de nouvelles œuvres, célébrant en beaux vers, mis sous des mélodies d'une heureuse simplicité, tout ce que la jeunesse doit apprendre à aimer : Dieu, la patrie, la famille, la nature, le devoir, l'héroïsme ; et il est évident que chacun des hommes de cœur et de talent dont la France est riche, Dieu merci, tiendrait à honneur d'apporter sa part à cette souscription patriotique d'un nouveau genre.

Peut-être serions-nous assez heureux pour trouver parmi les plus belles œuvres ainsi offertes au pays ce trésor qu'en ce moment la France ne saurait payer trop cher, un chant national, un chant de paix et de concorde qui puisse réunir dans un même accent tous les cœurs français !

Il y a déjà des exemples de recueils de chants scolaires publiés par des autorités publiques, et nous devons citer sous ce rapport, comme un modèle à tous égards, la collection des quatre *Music reader* due à l'éminent « surintendant de musique » des États-Unis, M. L. W. Mason, collection « qui est la propriété de la ville de Boston ».

Nous sommes persuadé qu'en ce moment, où les intérêts de l'instruction primaire sont à l'ordre du jour dans l'opinion publique en France, nos vœux ne peuvent manquer d'être bientôt accomplis.

En attendant, nous rappellerons aux intéressés les principaux recueils où on peut trouver dès aujourd'hui des chants convenables aux écoles.

La vieille collection de l'*Orphéon*, en 9 volumes in-8°, édités jadis par Perrotin, se trouve encore chez Garnier, bien près d'être épuisée. Elle date de l'effort puissant dont Wilhem a été la personnification, et qui a fondé les orphéons. La poésie n'est pas, malheureusement, à la hauteur de la musique.

Le recueil de morceaux de chant par *Delcasso* et *Gross*, 3 cahiers in-12, édités avant la guerre à Strasbourg, se trouve chez tous les libraires. Il a été le signal d'un renouvellement de popularité pour le genre allemand des chants d'école.

La Suisse française peut fournir dans le même esprit des recueils utiles à connaître : nous citerons le *Mélodéon* (chez Cherbuliez, à Genève) et les trois volumes du *Répertoire musical* de *Kurz* (chez Sandoz, à Neuchâtel).

Un tout petit volume noté en chiffres, intitulé *Chants de l'école et des loisirs*, et très remarquable à tous égards, a paru en 1860 chez Berger-Levrault, mais n'a pas été continué.

Pour les petites filles, un charmant recueil de chants récréatifs est celui des *Rondes du couvent* de Marcellin Moreau, chez Larousse et Boyer.

On trouverait certainement beaucoup de pièces simples et belles, utilisables pour les jeunes enfants, dans l'immense collection des *Chœurs* publiés pour les *orphéons de la Ville de Paris*, chez Lebeau, Choudens, Durand, Lory, et autres éditeurs de musique parisiens.

Une maison récemment fondée, celle de M. H. Gautier, rue Meslay, à Paris, mérite d'être recommandée comme s'étant consacrée à l'unique spécialité des œuvres musicales destinées aux établissements d'éducation et aux familles. Nous y signalerons notamment un excellent *Manuel musical des écoles*, en deux cahiers in-8° (adopté par la ville de Paris), un bon cahier de *canons*, les collections intitulées *Chants de l'enfance*, *Voix matinales*, *Trésor musical des écoles*, etc., et six cahiers de mélodies avec accompagnement de piano, tirées des œuvres des grands maîtres, Beethoven, Mozart, Schubert, etc., dont les paroles composées pour la jeunesse unissent la forme littéraire au fond moralement irréprochable.

Nos grands éditeurs parisiens commencent à sentir la nécessité de publications présentant cette dernière condition ; mais les cahiers de mélodies de Schumann, Gounod, Niedermeyer, etc., parus jusqu'ici, sont de la musique de salon et non pas de la musique d'école.

Dans les conditions actuelles, nous conseillons à chaque instituteur de se créer lui-même, par un choix attentif et judicieux, le petit trésor littéraire et musical qu'il confiera à la mémoire de ses enfants. Le résultat sera la variété, qui est une bonne chose, et l'émulation, qui est une chose meilleure encore. [Albert Dupaigne.]

CHANTEURS DU JUBILÉ. — V. *Jubilé*.

CHANTRE (fonctions de). — Rien ne s'oppose à ce que l'instituteur public remplisse les fonctions de chantre, de clerc paroissial, ni même de membre du conseil de fabrique, en dehors de toute autorisation du conseil départemental, ces fonctions ne rentrant dans aucune des catégories prévues par l'article 32 de la loi du 15 mars 1850.

Dans quelques départements, les chantres font tous les ans, en vertu d'un ancien usage, une quête à domicile. On leur remet dans chaque maison de l'argent ou des denrées en nature comme rémunération de leurs services. Cette coutume est contraire à la dignité du corps enseignant. Dans les pays où elle existe encore, l'administration devra s'efforcer de la faire disparaître en obtenant des fabriques une allocation fixe équivalente au bénéfice que la quête procurait à l'instituteur. M. le préfet du Pas-de-Calais, département où cette pratique s'était conservée dans un assez grand nombre de communes, a pris, le 31 octobre 1876, l'arrêté dont la teneur suit :

« Art. 1er. — Il est interdit à tout instituteur remplissant les fonctions de clerc-laïque de pratiquer la quête dite « quête au pain et aux œufs ».

» Art. 2. — La rémunération de l'instituteur clerc-laïque ne sera autre qu'un traitement fixe alloué par la fabrique de l'église, ou, en cas d'insuffisance des revenus de la fabrique, payé sur les fonds communaux, par un vote du conseil municipal. » [L. Armagnac.]

CHANTRE, GRAND CHANTRE ou **PRÉCHANTRE.** — En droit canonique, on appelait de l'un

de ces noms le chanoine qui présidait au chant, dans les églises cathédrales ou les collégiales ; c'était un haut dignitaire du chapitre désigné le plus souvent par l'évêque, quelquefois par ses collègues. Il était chargé en outre, dans un grand nombre de métropoles, à Paris, à Autun, à Sens, à Châlons, de la direction de l'école cathédrale d'abord et ensuite de tous les établissements scolaires. C'est en cette qualité de chef des écoles que nous avons à examiner ici son influence et sa juridiction sur les hommes et les choses de l'enseignement. Un manuscrit de 42 pages in-4° (1357) intitulé « ancien livre du seigneur chantre de l'église de Paris » a été reproduit et considérablement augmenté, dans un volume in-18, imprimé le vendredi 6 mai 1672, à Paris, par « l'ordre et autorité de Me Claude Jolly, prêtre, docteur ès-droict, chantre et chanoine de l'église métropolitaine, collateur, juge et directeur des écoles, et par les soins de Me Sonnet, prestre, chanoine et promoteur des petites écoles. » Ce petit livre, aussi curieux que rare, nous initie à la vie intime des écoles ; on y trouve les noms et qualités des chantres depuis 1067, les formules ordinaires et anciennes des lettres de permission conférées aux instituteurs ; les arrêts du Parlement qui confirment les droits et prérogatives des chantres ; les extraits des registres des synodes qui, le 6 mai de chaque année, réunissent, sous la présidence du chantre, en sa maison du cloître, tous les maîtres et maîtresses de la ville et banlieue : 41 maîtres et 21 maîtresses assistaient à l'assemblée du 6 mai 1380 ; on y lisait les statuts et on renouvelait, en présence de deux témoins et d'un notaire apostolique, le serment et promesse de les observer fidèlement. L'avertissement qui se trouve en tête de ce livre est un chef-d'œuvre ; voici quelques extraits qui en feront saisir l'esprit : « Vous êtes commis, messieurs et mesdames, et établis par M. le Chantre (c'est Martin Sonnet qui parle), non seulement pour enseigner aux enfants à lire, à écrire, l'arithmétique, le calcul tant au jet qu'à la plume, le service, la grammaire, mais aussi le catéchisme..., les bonnes mœurs, la pratique des vertus chrétiennes et morales, tant par l'instruction verbale que par vos bons exemples... » Il insiste sur la nécessité de garder avec conscience les règlements et les statuts, d'avoir et d'étudier de bons livres, d'assurer une bonne discipline dans la classe.

« Aimez tendrement les enfants, traitez-les doucement, corrigez-les prudemment, sans passion..., défendez-leur de se tirailler, pousser, frapper, jeter des pierres, se dire des injures, de mauvaises paroles, de jurer, de mentir, de dérober..., ne leur permettez pas d'aller deux ou plusieurs ensemble aux lieux nécessaires..., en cas de différends et de procès, portez-les devant M. le chantre, qu'il ne faut jamais interrompre, comme aussi M. le promoteur ni le greffier, lorsqu'il écrit ses sentences. — Continuez à pratiquer tout le bien que vous faites dans vos écoles... M. le chantre a fait choix de vous comme de personnes de mérite, de science, de vertus... Vivez donc conformément à cela... C'est ce que je désire de tout mon cœur, vous promettant que je continueray toujours de vous *estimer* et *honorer* et vous assurant que je suis et seray à jamais votre très-humble et très-affectionné serviteur et ami, Martin Sonnet. »

On pourrait citer des textes nombreux, dont quelques-uns vont jusqu au seixième et au dix-septième siècle, établissant ce droit du chantre « d'adviser avec les officiers de la ville, pourvoir et donner ordre aux escholes » (Cartulaire d'Autun, 1561). Signalons entre autres un règlement de l'archevêque de Sens en 1170 ; un titre de 1389 de l'abbaye de Bèze, diocèse de Langres ; le registre de la chartrerie de Paris, 1357, et une foule d'autres ; et même au dix-huitième siècle, dans un registre de procès-verbaux, l'instruction remarquable de l'évêque de Châlons aux curés (1714), leur recommandant encore de s'adresser au chantre de l'église cathédrale pour trouver de bons maîtres et de bonnes maîtresses. [L. Maggiolo.]

CHANTREAU (Pierre-Nicolas). — Cet écrivain (1741-1808), qui est connu surtout par sa grammaire espagnole-française, et par ses ouvrages d'histoire et de chronologie, nous intéresse particulièrement par deux brochures, qu'on omet souvent dans la liste de ses ouvrages. L'une est son *Essai didactique sur la forme que doivent avoir les livres élémentaires faits pour les écoles nationales*, Paris, 1795 (V. *Livres*) ; l'autre a pour titre : *Vues sur l'amélioration des écoles primaires et centrales, présentées au conseil des Cinq-Cents, par le citoyen Chantreau, professeur d'histoire près l'école du département du Gers* (in-4°, 16 p.). Après avoir transcrit la loi du 3 brumaire an IV, il constate qu'il n'y a presque pas d'écoles primaires établies dans les campagnes, et que celles des villes « sont pour la plupart dans l'abjection », les écoles clandestines leur faisant une concurrence heureuse. Parmi les remèdes qu'il propose, on remarquera la proposition suivante :

« Pour subvenir aux frais de l'instruction publique, il sera levé sur toute la surface de la République un impôt sous la dénomination de *denier paternel*, de 5 centimes par franc, payé pour toute espèce de contribution foncière, mobilière, somptuaire, patentes et droits d'enregistrement. Il en sera formé une caisse à part dans chaque département, pour sur ladite caisse être payés les frais d'instruction du département, et le surplus versé dans la caisse générale pour venir au secours des départements dont les dépenses ne seraient pas couvertes par le *denier paternel*. »

CHAPITRE. — Corps ou assemblée de chanoines d'une église cathédrale ou collégiale, qui formait primitivement le conseil de l'évêque et qui jouit, à toutes les époques, de nombreux privilèges et souvent de revenus considérables.

Dès le IXe siècle, le concile d'Aix-la-Chapelle leur imposait le devoir de fonder et d'entretenir des écoles à l'aide de *prébendes* appelées *préceptoriales*. De nombreux documents épars dans les archives ont trait à la manière dont cette obligation fut remplie et aux contestations de diverse nature qui se produisaient entre les chapitres et les magistrats de ville. Tantôt le chapitre fonde généreusement des écoles, mais entend que « celui qui paie ait le droit de choisir » les instituteurs (Tournus, 1063 ; Angers, fondation du collège de la Porte-de-Fer, 1305 ; Nancy, 1576, abandon par le chapitre à la ville d'une maison pour école « à condition d'élire et installer pour régenter les écoles qui bon lui semblera », privilège confirmé par décret de Léopold en 1718, et accru du « droit d'inspecter les boutiques des libraires »). Tantôt ce sont les paroisses qui intentent procès aux chapitres afin de les contraindre à fournir des prébendes pour le paiement des maîtres. Il y avait aussi quelques chapitres nobles de chanoinesses qui avaient quelques obligations analogues. En résumé, l'examen de ces nombreuses pièces d'archives nous a laissé la conviction que partout, *de bon gré ou par nécessité*, les 526 chapitres qui existaient en 1789 remplissaient l'obligation que leur imposaient les conciles de fonder et d'entretenir des écoles pour le peuple. [L. Maggiolo.]

CHAPMAN (George). — Professeur et pédagogue écossais (1723-1806). Il fut d'abord professeur, puis directeur de l'école de Dumfries, pendant un quart de siècle, et y obtint de grands succès. Parmi les ouvrages pédagogiques (en anglais) de Chapman, on cite un *Traité d'éducation*,

in-8°, 1773, ouvrage classique d'une véritable valeur et qui a eu de nombreuses éditions; *De l'éducation des classes inférieures du peuple et des maîtres d'école de paroisse; Avantages de l'éducation classique*, etc. [A. Demkès.]

CHAPSAL (Charles-Pierre). — Grammairien français, né et mort à Paris (1788-1858). Secrétaire de Girault-Duvivier, il avait travaillé avec lui à la *Grammaire des Grammaires*. Il était maître d'études au lycée Louis-le-Grand à Paris en 1823, lorsqu'il composa et publia, avec la collaboration de Noel, inspecteur général de l'Université, une *Grammaire française avec des exercices*. Cet ouvrage eut un grand succès. Chapsal publia en outre une série de livres sur les différentes parties de la grammaire : *Traité des participes*, 1 vol. in-12 ; *Exercices sur les participes; Traité d'analyse grammaticale ; Traité d'analyse logique ;* etc. En mourant, Chapsal légua une somme de 80,000 francs destinée à acheter de la rente 3 p. 100 pour encourager ou aider les instituteurs primaires laïques exerçant ou ayant exercé leur profession dans l'un des deux arrondissements de Sceaux ou de Saint-Denis. [A. Demkès.]

CHAPTAL (Jean-Antoine). — Né à Nogaret (Lozère), 4 juin 1756, mort le 30 juillet 1832. — Nous n'avons à raconter ni la carrière du grand chimiste qui, dans sa fabrique de Montpellier comme dans sa chaire à l'Ecole polytechnique, eut l'honneur de faire, un des premiers, passer la science du domaine théorique dans celui des applications usuelles; ni le rôle de l'homme politique qui ne sortit de prison, en 1793, que pour diriger à Grenelle la fabrication du salpêtre et contribuer à sauver la patrie; ni même ses trois années de ministère (1800-1803), dans lesquelles il commença ou accomplit tant de réformes. Au seul point de vue de l'enseignement populaire, d'où nous ne devons pas sortir, le nom de Chaptal mérite d'être cité avec reconnaissance pour plus d'un motif : c'est lui qui créa notre première « école spéciale d'arts et métiers » (à Compiègne, depuis à Châlons); c'est lui qui donna au Conservatoire des arts et métiers son double caractère d'école et de musée; c'est lui qui fit rédiger par le baron Costaz la première loi pour la protection des apprentis (Loi du 22 germinal an XI), qui organisa les expositions de l'industrie, cette grande école mutuelle des arts et métiers; qui créa l'enseignement populaire de l'arboriculture dans la pépinière du Luxembourg; qui organisa la protection des orphelins et des enfants abandonnés et leur éducation à la campagne.

Au conseil d'Etat, section de l'intérieur, il avait présenté, le 18 brumaire an IX, un rapport et projet de loi sur l'instruction publique, que le *Moniteur* publia en entier, « pour répondre à l'impatience avec laquelle il était attendu et prévenir les fausses idées que pourraient en donner des extraits infidèles » (Note du *Mon.* n° 49, an IX). Un résumé du projet de loi sera donné à l'article *Consulat;* nous reproduisons ci-dessous quelques passages du rapport, qui mériterait d'être plus connu. « A la veille de la révolution, dit Chaptal, la nature de l'instruction publique exigeait quelques réformes, mais on ne peut pas nier que la méthode d'enseignement fût excellente. — Le système d'instruction publique qui existe aujourd'hui est essentiellement mauvais... : 1° les écoles primaires n'existent presque nulle part..... par conséquent les écoles centrales, qui supposent des études premières, ne servent qu'à un petit nombre d'individus; 2° le passage des écoles primaires aux écoles centrales n'est pas rempli par des études intermédiaires; 3° la gradation des études, si nécessaire pour développer par degrés l'entendement, n'est pas organisée dans les écoles centrales... Une disposition bizarre de la loi distribue l'enseignement d'après la seule considération de l'âge; 4° l'instruction s'y donne sans surveillance...; 5° les cours ne sont pas partout distribués d'une manière avantageuse...; 6° l'instruction n'y est pas proportionnée à la faiblesse de l'élève...; 7° toutes les parties n'y reçoivent pas d'assez grands développements. — Pour présenter aujourd'hui un bon système d'instruction publique, il faut donc se placer entre ce qui existe et ce qui était avant la révolution; il faut étudier dans le passé, comme dans le présent, les leçons de l'expérience, pour former de tous les faits qu'elle nous fournira les éléments de notre éducation nationale. C'est la marche que j'ai constamment suivie dans le projet que je soumets au conseil. » — Dans la pensée de Chaptal, l'instruction peut être regardée comme l'effet et le besoin de la civilisation, elle doit être proportionnée à son état et à ses progrès. Elle doit placer la génération qui s'avance au moins au niveau des connaissances de celle qui finit. Dans un gouvernement représentatif on éprouve partout le besoin de l'instruction; tous en effet sont appelés à voter pour l'élection des magistrats : or, celui qui ne sait ni lire ni écrire est dans la dépendance de celui qui possède ces arts. Lire, écrire, chiffrer, et les premières notions du pacte social, telle est l'instruction commune et générale, que le gouvernement doit à tous; elle est pour tous une nécessité absolue, c'est donc une dette publique que la société a le devoir d'acquitter. Le père de famille aussi a droit au respect, il faut entourer d'une protection presque illimitée cette première magistrature. L'Etat a le droit et le devoir de créer partout des écoles publiques, mais « il appartient au droit d'un chacun d'ouvrir une école libre; gloire, intérêt, amour-propre, cette rivalité met en jeu tous les ressorts. » Chaptal détermine les bases que l'on doit adopter pour donner et distribuer l'instruction sur tout le sol de la République; ses calculs de statistique sont nouveaux et curieux; il veut que l'on proportionne les ressources aux besoins, que l'on assure une pension de retraite aux instituteurs. Dans l'état actuel de la France, on peut réduire à trois degrés tout le système : 1° les écoles municipales, 2° les écoles communales, 3° les écoles spéciales. La dépense totale des écoles municipales, que l'on ne peut placer que dans les villes, sera de 5 millions; celle des écoles communales, de 3 millions; celles des écoles spéciales et de l'Institut de 1,566,000 fr. Un budget d'environ 10 millions suffira pour établir partout des écoles, de sorte qu'il n'existe plus, sur le sol de la République, « un seul point, où chaque individu ne trouve une instruction suffisante et proportionnée à ses besoins. » Le projet de loi, qui renferme 10 titres, est inséré *in extenso* aux numéros 56 et 57 du *Moniteur* de l'an IX. Le premier consul ne jugea pas à propos d'y donner suite.

Chaptal déploya la plus louable activité pour améliorer l'agriculture, l'industrie, la santé publique et surtout l'enseignement, depuis l'école primaire jusqu'aux applications scientifiques les plus élevées. On peut consulter avec fruit ses instructions, ses circulaires relatives au recensement de la population (30 fructidor an X), — au perfectionnement des livres élémentaires, — aux comités de bienfaisance de Paris, — à l'emploi des nouvelles mesures, — à la rédaction d'un annuaire, confiée aux professeurs et aux bibliothécaires des écoles centrales, — surtout celle qu'il adresse aux préfets pour demander aux Conseils d'arrondissement les renseignements nécessaires à une statistique scolaire. — Les rapports des préfets en réponse à cette circulaire du 25 ventôse an IX, que nous allons reproduire presque textuellement, sont dispersés dans les archives; on les y trouve difficilement; il importe de les rechercher, car ils ren-

ferment les éléments les plus sérieux pour apprécier l'état de l'enseignement avant 1789. — V. *Statistique des préfets.*

La circulaire du 25 ventôse an IX dit en substance.

« Une école centrale par département ne suffit pas; depuis dix ans, on réclame de toutes parts le rétablissement de ces collèges florissants où une jeunesse nombreuse trouvait une instruction facile et suffisante... Le gouvernement doit porter ses regards sur l'instruction publique, la première et la plus puissante des améliorations dont nos institutions sont susceptibles, Mais pour ne plus rien donner à la théorie trompeuse des illusions et assurer à la jeunesse une instruction convenable et pourtant appropriée aux moyens, aux besoins, aux convenances, aux localités, je vous invite à me fournir une réponse prompte et exacte aux questions suivantes :

»1° Quel était le nombre des établissements d'instruction publique, dans l'arrondissement, avant la révolution?

» 2° Quel était le nombre des maîtres et maîtresses pour chacun?

» 3° Quel était le genre d'instruction qu'on y donnait?

» 4° Quelles étaient les ressources ou les revenus de chaque établissement?

» 5° Existe-t-il encore, de disponibles ou de non aliénés, des bâtiments autrefois consacrés à l'instruction publique et quel est leur état?

» 6° Existe-t-il encore des revenus affectés à ces établissements?

» 7° Les anciens professeurs ou maîtres de l'enseignement vivent-ils encore et quel est leur état actuel?

» 8° Quelle est l'opinion du Conseil d'arrondissement sur les avantages de ces maisons d'éducation?

» 9° Quelles ressources offre-t-il pour en faciliter le rétablissement?

» Aussitôt que chaque Conseil d'arrondissement vous aura fait connaître son opinion, vous me la transmettrez, dans le plus bref délai, avec votre avis motivé.» (*Moniteur*, 4 germinal an IX.)

[L. Maggiolo.]

CHARBONNEAU (Michel). — Directeur d'école normale, mort à Melun le 5 août 1870; il était né le 12 novembre 1817, au Bugue (Dordogne). Il y fit ses premières études sous la direction de M. Mouton, vrai pédagogue, plus tard inspecteur et directeur d'école normale, qui excellait à cultiver l'intelligence de ses élèves, à former en eux le sens moral, ainsi qu'à leur inspirer le goût de l'instruction. Sous ce maître habile, les facultés du jeune Charbonneau se développèrent rapidement. Doué d'une imagination vive et d'une mémoire sûre, il fit des progrès marqués dans toutes les branches d'enseignement. Dès son entrée à l'école normale de Périgueux, en 1835, il montra ce qu'il devait être un jour. Aussi, ses études achevées, fut-il attaché immédiatement à l'école en qualité de maître-adjoint; il ne la quitta que pour remplir, en 1847, les fonctions d'inspecteur et, quelques années plus tard, celles de directeur d'école normale. Il dirigea les écoles de Châteauroux, de Parthenay et enfin celle de Melun, où la mort le surprit, dans la force de l'âge, au moment où l'administration, juste appréciatrice de son mérite, allait l'appeler à Paris pour y utiliser ses services.

Passionné pour l'instruction, M. Charbonneau compléta plus tard celle qu'il avait reçue dans sa jeunesse. Il fit ainsi des études classiques et apprit les langues vivantes. Egalement porté aux lettres et aux sciences, il acquit un savoir à la fois étendu et solide qui l'aurait rendu apte à toutes sortes de professions; mais c'était surtout la science de l'éducation qui l'attirait. Elle était l'objet de ses pensées de tous les jours et il y ramenait toutes ses lectures. Il arriva ainsi à cette justesse de vues qui en fit un théoricien aussi savant qu'il était un praticien expérimenté; il le prouva par l'impulsion qu'il sut imprimer aux écoles normales dirigées par lui et d'où sont sortis un bon nombre de maîtres-adjoints et d'inspecteurs. Il le montra encore par les travaux dont il enrichit successivement plusieurs journaux d'éducation; nous n'en citerons que les principaux. Parmi ceux-ci on remarque ses articles sur l'*Organisation des écoles*, qu'il fit paraître en 1853. Il y exposa le premier le plan qui a fait depuis tant de bruit entre les mains d'autres personnes, sous le nom d'*Organisation pédagogique*. En 1855, il publia, sous le titre bien choisi d'*Introduction à l'enseignement de la géographie*, une autre série d'articles où il ne se bornait pas à indiquer vaguement, comme on l'a fait si souvent dans ces dernières années, le plan d'un premier enseignement de la géographie; il le traçait au contraire d'une main ferme dans ses plus grands détails, guidant ainsi pas à pas les maîtres dans cette voie nouvelle pour eux.

L'ouvrage qui lui a surtout assuré des droits à la reconnaissance des instituteurs par les services qu'il leur a rendus et qu'il leur rend encore tous les jours, est son *Cours théorique et pratique de Pédagogie*, publié en 1862 (6e édit. 1877). Ce traité remarquable mérite plus qu'aucun autre sa double qualification: *théorique*, en ce que M. Charbonneau y expose les principes d'éducation d'une manière savante, élevant l'esprit des maîtres et les faisant penser; *pratique*, parce qu'il met ces principes à la portée de tous avec une habileté qui était le fruit de l'expérience. Admirateur du P. Girard, dont il s'était singulièrement approprié les idées, il en applique la méthode dans son Cours avec une grande sagacité, faisant toujours servir l'enseignement au développement de l'intelligence et à la culture morale. Dès l'apparition de son livre, des juges compétents en France et à l'étranger le proclamèrent comme le meilleur traité de pédagogie qui eût été publié chez nous. C'est encore le guide le plus sûr que les instituteurs et les institutrices puissent suivre dans la direction de leur école. Il assure pour toujours à M. Charbonneau une place distinguée dans la galerie des pédagogues français.

[J.-J. Rapet.]

CHARENTE (département de la). — Population, 373,950 habitants en 1876 au lieu de 367520 en 1872; superficie, 594,237 hectares (dont près de 100,000 plantés en vignes); densité de la population, 63 habitants par kil. carré; 5 arrondissements, 29 canton, 426 communes.

Population d'âge scolaire. — 41,564 enfants de six à treize ans (21,108 garçons, 20,456 filles), soit une moyenne de 11,11 enfants par 100 habitants (11,24 dans la partie rurale; 10,76 dans la partie urbaine), c'est-à-dire un nombre d'enfants un peu au-dessous de la moyenne générale de la France, qui est elle-même si peu élevée.

1. **Historique de l'instruction primaire.**—*Avant* 1789. — L'état actuel des archives départementales et les 234 notices fournies récemment par les instituteurs ne permettent pas d'établir la situation de l'enseignement primaire dans le passé. Nous retrouvons seulement la trace des écoles de charité annexées presque partout aux aumôneries et aux maisons-Dieu.

A la fin du XVIIe siècle l'instruction est peu répandue, la moyenne des conjoints qui ont signé leur acte de mariage est faible : 9,58 (13,97 hommes — 5,19 femmes); un siècle après (1786 à 1790), le calme, la paix ont succédé aux désastres de la guerre, la moyenne a presque doublé, 17,82 (26,64 hommes — 9,02 femmes).

Depuis 1789. — Pendant la révolution, les écoles publiques se ferment, mais les écoles privées se multiplient, surtout dans les campagnes, où les prêtres insermentés trouvent un asile. De 1816 à

1820, la moyenne est plus satisfaisante, 29,02, soit 2,48 pour les hommes et 15,17 pour les femmes. De 1820 à 1830, l'amélioration est peu sensible; en 1829, 169 communes sur 449 ont une école; en 1833 le progrès commence, 294 communes sont pourvues d'école; en 1840 il y en a 346; il y en a 361 en 1863, puis 386 en 1868, enfin 411 sur 426 en 1876 (et 7 réunies légalement pour l'entretien d'une école).

En 1833, onze communes seulement sont propriétaires de la maison d'école; en 1863 on en compte 168 (340 en 1872).

En 1829, 10,845 élèves, réduits, en été, à 4625, fréquentent 425 écoles du troisième degré; 1223 sont reçus gratuitement. En 1846, 24,644 élèves, dont 5547 gratuits, suivent plus régulièrement les écoles dont le nombre s'accroît chaque année.

L'insuffisance du nombre des écoles, les distances à parcourir, la déplorable indifférence des communes et des familles, ont été longtemps un obstacle sérieux à la diffusion de l'enseignement. En 1863, on évaluait à 6920 le nombre des enfants de sept à treize ans privés d'instruction (3422 garçons et 3498 filles); en 1866, il y en a encore 7002!

Le nombre des asiles s'élève de 5, en 1840, à 21 en 1866.

On compte trois cours d'adultes en 1863, il y en a 288 en 1866 et 236 en 1868; le chiffre des élèves est alors de 5584, dont 1021 en entrant ne savaient ni lire ni écrire!

Instruction des conjoints et des conscrits. — Le nombre des conscrits sachant lire, sur 1000, était :

En	1827-31	de 391
	1832-36	416
	1837-41	478
	1842-46	513
	1847-51	545
	1852-56	603
	1857-61	636
	1862-66	677
	1867-73	720

Dans le classement des départements d'après l'instruction des conscrits, la Charente occupait le soixante-et-unième rang en 1833, le cinquante-huitième en 1853; le quarante-huitième en 1863; le soixante-et-onzième en 1867; le soixante-huitième en 1868.

Elle n'est pas plus heureuse en ce qui concerne les conjoints illettrés : une moyenne de 50,46 en 1866 (38,74 hommes et 62,69 femmes) la place au soixante-dixième rang. [L. Maggiolo.]

2. État actuel. — La Charente est aujourd'hui pourvue d'un nombre d'établissements scolaires qui, sans être encore suffisant, la place à peu près dans les conditions moyennes de la France et au premier rang de la région de l'Ouest, région qui est malheureusement encore, comme on le sait, une des moins bien partagées.

Voici d'abord les chiffres comparatifs qui permettent d'apprécier d'un coup d'œil ce qui s'est fait depuis dix ans pour le développement de l'éducation populaire :

		1867	1877	
Écoles publiques de garçons et mixtes		370	441	
Ecoles publiques de filles		43	271	
Ecoles libres de garçons et mixtes		31	73	
Ecoles libres de filles		241	67	
Salles d'asile		13	28	
Élèves des écoles publiques	Garçons..	20 395	21 467	
	Filles. ...	4 627	13 304	
	Total. ...	25 022	34 771	
Elèves payants des écoles publiques		17 303	17 081	(présents)
Elèves gratuits		5 099	13 716	—
Nombre total des cours d'adultes		255	293	
Elèves des cours d'adultes		4 080	5 393	
Nombre d'instituteurs publics (y compris les adjoints)	Laïques...	386	456	
	Congrég...	4 (1)	2	
Nombre d'institutrices publiques (y compris les adjointes)	Laïques...	51	276	
	Congrég...	40 (1)	48	

(1) en 1864.

Aux ressources de l'enseignement primaire proprement dit, il n'est pas inutile d'ajouter celles qu'offrent aux familles d'une aisance moyenne les collèges communaux de Confolens, de Larochefoucauld, de Barbezieux et de Cognac, qui sont plus encore, le dernier surtout, des écoles d'enseignement secondaire spécial que des collèges classiques.

Ecoles et classes primaires. — En 1877, la Charente avait 321 écoles communales de garçons, 271 de filles, 120 mixtes; plus 5 écoles libres tenant lieu d'école publique, enfin 140 écoles libres (dont 111 spéciales aux filles).

Les écoles publiques seules comptent 787 classes (dont 737 désignées par des laïques).

Sur les 852 écoles de toute nature (ayant ensemble 1078 classes) on en compte :

726	(dont	25	congréganistes)	à 1 classe.
77	—	26	—	à 2 —
26	—	10	—	à 3 —
12	—	6	—	à 4 —
5	—	3	—	à 5 —
Enfin 6	—	4	—	6 ou 8 classes.

Ces chiffres donnent à la Charente une moyenne de 23 écoles (ou 29 classes) par 10 000 habitants, 26 classes par 1 000 enfants de six à treize ans, ce qui équivaut à peu près à la moyenne générale de la France.

Les écoles publiques ont reçu d'après le registre matricule : 34 771 enfants (21 467 garçons, 13 304 filles), mais l'effectif des inscriptions mensuelles se réduit aux nombres ci-dessous que nous croyons intéressant de transcrire comme indice du mouvement de la population scolaire :

	GARÇONS.	FILLES.
Octobre.....	2 395	1 600
Novembre....	14 385	9 222
Décembre....	17 098	10 548
Janvier.....	18 235	11 154
Février.....	17 192	10 931
Mars	16 791	10 762
Avril.....	16 081	10 524
Mai	16 255	10 773
Juin.....	15 738	10 592
Juillet.....	14 347	9 938
Août	14 625	10 123

Quant à la fréquentation effective, elle descend à 92, 90, 88 et même 86 pour 100 des nombres ci-dessus.

Pour se rendre compte du nombre d'enfants qui peuvent rester sans instruction, il faut relever les élèves âge par âge et les comparer à la population enfantine recensée de 6 à 13 ans.

	Recensés.	Inscrits à une école quelconque.		
Garçons...	21 108	17 955	soit	85 %
Filles.	20 456	15 868	—	61 —
Total.....	41 564	33 823	—	83 —

Personnel enseignant. — Sur les 1 060 personnes attachées à l'enseignement primaire public ou libre, 8 instituteurs-adjoints (dont 1 seul laïque), 125 institutrices, dont 4 laïques seulement, exercent sans brevet.

Malgré le zèle que déploie ce personnel, le besoin d'une école normale se fait de plus en plus sentir dans le département. A plusieurs reprises le Conseil général a alloué de petites sommes pour

encourager les instituteurs à préparer des sujets et à les faire recevoir à l'école normale de Poitiers.

Un cours normal d'institutrices, annexé à la congrégation des Ursulines de Chavagnes, a reçu régulièrement dans ces dernières années une quinzaine de bourses de l'État et du département.

Le certificat d'études, établi seulement en 1876, contribuera certainement à fortifier l'enseignement et à en élever le niveau : 269 élèves ont été reçus en 1877.

Le *Bulletin de l'instruction primaire*, qui existe depuis 1873, sera aussi d'un secours précieux pour former l'esprit pédagogique dans le personnel enseignant.

CHARENTE-INFÉRIEURE (Département de la). — Population, 465 628 habitants; superficie, 682 560 hectares; densité de la population, 68 hab. par kil. c.; 6 arr.; 40 cantons, 481 communes.

Population d'âge scolaire. — 50 266 enfants (27 401 garçons, 22 865 filles) de six à treize ans, soit 10 80 enfants en moyenne pour 100 habit. (partie rurale 11, 22; partie urbaine 9, 94) : ce qui place la Charente-Inférieure au 77e rang quant au rapport du nombre des enfants à la population.

Aperçu général. — Le résumé ci-dessous permet d'apprécier, par quelques chiffres généraux, le développement de l'instruction primaire, dans ce département, depuis un demi-siècle :

		1837	1867	1877
		—	—	—
Écoles publiques de garçons et mixtes		374	430	469
— de filles			133	297
Écoles libres de garçons et mixtes		185	56	28
— de filles			262	142
Salles d'asile	publiques		18	21
	libres		13	12
Élèves des écoles publiques (maximum des inscriptions.)	garçons	14337	26031	26932
	filles	3074	10803	18062
	total	17411	36834	44994
Élèves gratuits des écoles publiques		2003	10319	15887
Élèves de toutes les écoles (publiques et libres.)	garçons	17672	28845	28373
	filles	5980	22564	24663
	total	23652	51409	53036
Nombre total des cours d'adultes		»	302	324
Élèves des cours d'adultes		»	9159	7140
Nombre d'instituteurs publics (y compris les adjoints)	laïques	358	431	519
	congrég	1	34	22
Nombre d'institutrices publiques (y compris les adjointes)	laïques	4	109	288
	congrég	10	98	117

Ecoles. — On comptait en 1877 : 766 écoles publiques, savoir : dans les communes, 687 écoles laïques (325 de garçons, 130 mixtes, 232 de filles) et 74 écoles congréganistes (dont 65 pour les filles) ; et 5 écoles de hameau ;

17 écoles libres tenant lieu d'écoles publiques (dont 16 pour les filles) ;

Enfin 153 écoles libres (dont 61 congréganistes et 94 laïques).

Sur ce nombre 31 écoles publiques seulement avaient la gratuité absolue, mais la proportion des élèves reçus gratuitement dans l'ensemble des écoles s'élève aux deux cinquièmes environ de l'effectif total.

« 39 communes encore ne possèdent pas d'écoles de filles, et 28 annexées à des communes voisines leur versent leurs trois centimes sans grand profit pour les enfants dont fort peu fréquentent les écoles qui leur sont ouvertes », disait l'inspecteur d'académie dans son rapport de 1878.

Locaux scolaires. — « Le nombre des maisons d'école était, au 31 décembre 1877, de 763 dont 476 appartenaient aux communes, 23 leur étaient prêtées et 264 leur étaient louées, en vertu de baux régulièrement approuvés par l'autorité départementale. » Ces locaux sont loin d'être tous convenables. On en signalait encore, en 1876, plus de 400 dont l'installation défectueuse appelait un prompt remède. Le même rapport que nous avons cité donne à ce sujet divers détails ; nous n'en relevons qu'un :

« Dans la majeure partie des écoles, le chauffage est à la charge soit du maître, soit des élèves eux-mêmes qui, chaque matin, apportent du bois que ne leur ont pas toujours donné leurs parents et contractent ainsi des habitudes de maraudage qu'il serait important de faire disparaître ; une simple invitation de l'autorité déterminerait sans nul doute les conseils municipaux à inscrire à leur budget une somme de 30 francs largement suffisante pour assurer le service. »

Population des écoles. — On comptait en 1877-78 un total de 57 847 élèves (dont environ 3 000 seulement pour les écoles libres qui comptent 1 450 garçons et 6 526 filles). En nous bornant même à l'année 1876-77, nous trouvons, d'après la statistique du ministère, 53 000 élèves inscrits dans toutes les écoles (28 400 garçons, 24 700 filles).

Personnel enseignant. — Les écoles publiques emploient 541 instituteurs et 405 institutrices ; dans ce nombre sont compris 105 adjoints et 75 adjointes. En y joignant le personnel des écoles libres on trouve 1 267 personnes (dont 579 instituteurs et 688 institutrices) qui se répartissent en 945 laïques et 322 congréganistes. Sur ce nombre 2 adjoints laïques et 22 congréganistes, 6 adjointes laïques et 269 adjointes congréganistes exercent sans brevet.

L'école normale d'instituteurs, fondée en 1863 à Lagord, à 3 kilomètres de la Rochelle, jouit d'une bonne installation, reçoit une trentaine de bourses du département, 2 de l'État et compte en moyenne 40 élèves-maîtres.

Le département n'a pas encore d'école normale d'institutrices, mais le cours normal établi au château, dans l'île d'Oléron, pour les jeunes filles catholiques, fournit une dizaine d'institutrices par an, et l'école modèle protestante de Royan (récemment transférée à La Rochelle) quelques autres. Du reste la proportion des aspirantes qui se présentent au brevet est généralement le double environ du nombre des aspirants.

Conscrits et conjoints illettrés. — On comptait dans la Charente-Inférieure, sur 1 000 conscrits :

En	1827-31	448 conscrits sachant lire.
	1832 36	495 —
	1837-41	579 —
	1842-46	624 —
	1847-51	629 —
	1852-56	679 —
	1857-61	725 —
	1862-66	771 —
	1867-73	841 —

D'après les notices fournies par les instituteurs à M. Maggiolo et se rapportant à un quart environ des communes du département, la proportion du nombre des conjoints ayant su signer leur acte de mariage était de :

HOMMES.	FEMMES.	
40	21	de 1686 à 1690 ;
53	34	1786 1790 ;
48	27	1816 1820 ;
74	46	en 1866 ;
93	63	de 1872 à 1876.

Le certificat d'études établi en 1874 a donné un nombre croissant de candidats et d'élèves reçus, mais on ne comptait encore en 1877 que 200 certificats pour l'année.

La Charente-Inférieure possède 240 bibliothèques scolaires, soit environ 31 par 100 écoles publiques.

Quant aux méthodes d'enseignement, « le plan d'études, dit l'inspecteur, est bien affiché dans toutes les écoles, mais un grand nombre d'instituteurs ont peine à comprendre qu'ils doivent occu-

per utilement et simultanément pendant toute la classe les trois divisions dont chacune compte deux sections; que la division des commençants doit recevoir, comme les autres, des leçons d'instruction religieuse, de lecture, d'écriture, de français, d'histoire, etc. »

A consulter. — Dans les *Mémoires de l'Académie de la Rochelle :* Notes pour servir à une histoire de l'instruction publique à la Rochelle, par M. Delayant (1868, p. 58). — Dans les *Mémoires de la Société d'agriculture, belles-lettres, sciences et arts de Rochefort :* L'éducation des enfants à Rochefort, par M. Auriol (1857, p. 109, détails sur les orphelinats et les écoles de marine) ; Coup d'œil sur l'enseignement primaire dans l'arrondissement, par M. Federici (1858, p. 55) ; Rapport sur le même sujet en 1835-37 par M. Dubois ; Étude sur le même sujet, par M. l'abbé Deneux (1873, p. 21). L'auteur propose, en ce qui concerne les instituteurs, quatre remèdes aux maux actuellement signalés :

1° Améliorer leur condition ;
2° Les soumettre au contrôle sérieux des comités locaux ;
3° Leur interdire les fonctions accessoires ;
4° Ne pas les placer dans la commune où ils ont des relations nombreuses de parenté.

CHARITÉ (Écoles de). — Les « écoles de charité » sont une des fondations les plus anciennes et les plus générales du christianisme. Les *Constitutions des apôtres*, dès le troisième siècle de l'Eglise, confient aux diacres et aux diaconesses le soin de veiller sur les orphelins. Les constitutions de Théodose, celles de Justinien, au sixième siècle, accordent des privilèges aux maisons où l'on recueille les enfants abandonnés. L'hôpital, l'aumônerie, l'hospice, la maison des pauvres, nommée bientôt la maison-Dieu, ne sont pas établis seulement pour le soulagement des voyageurs, des infirmes, des incurables et des vieillards, ils sont aussi le refuge et l'asile des enfants exposés ; c'est là qu'il faut chercher l'origine des écoles dites de charité. Les règles et les constitutions des Bénédictins, des Augustins, du tiers ordre de saint François, imposent aux religieux le devoir d'instruire les enfants, de nourrir ceux qui sont pauvres et délaissés, de « leur distribuer le pain matériel en même temps que le pain de la parole ».

Au douzième siècle, les chevaliers de l'Hôpital du Saint-Esprit s'établissent à Montpellier : on lit dans leur règle ces belles instructions : « Vous aurez dans les hôpitaux un lieu spécial, à couvert, destiné à recevoir les enfants exposés... Si l'enfant reste à la maison, les sœurs en auront soin jusqu'à quatre ans, si c'est un petit garçon, et ensuite on le mêlera aux autres enfants, mais sans leur dire que c'est un enfant exposé... Vous aurez soin de leur donner pour maîtres les plus doctes d'entre vous, *qui soient doux et qui les aiment...* Si leur malice vous oblige de les châtier, faites-le avec une très grande circonspection ; si vous voyez qu'ils pleurent, pardonnez-leur avec une paternelle et maternelle miséricorde, car il vaut mieux reprendre les enfants que les battre. »

Au douzième et au treizième siècle, les écoles de charité n'ont pas d'existence légale ; elles sont à la charge des communautés, des aumôneries, des hospices, mais il y a des abus, les fondations pieuses sont détournées de leur destination primitive, l'hérédité des bénéfices surtout est funeste au patrimoine des pauvres.

Le concile de Vienne (1311) défend de donner les hôpitaux à titre de bénéfices à des clercs séculiers ; il ordonne que l'administration en soit donnée à des laïques, *gens de bien, capables et solvables*, qui prêteraient serment comme tuteurs, feraient inventaire et rendraient compte tous les ans par-devant les évêques.

A dater de 1476, les maires, les échevins, les procureurs royaux, les bourgeois, sous l'autorité du roi, « vray *conservateur du bien des pauvres*, » et en vertu de ses ordonnances, prennent en main l'administration du temporel des hôpitaux. La condition des écoles de charité s'améliore, leur nombre s'accroît ; nous en trouvons partout dans les cités ouvrières, à Lille, à Reims, à Lyon, dans les montagnes des Cévennes et des Vosges, en Champagne, en Lorraine surtout, et à Paris. Ce ne sont pas seulement les évêques, les familles nobles, les princes qui fondent ces écoles de charité, ce sont des curés, des pasteurs, des bourgeois ; de saintes filles, Alix Leclerc et quatre de ses compagnes, à Mattaincourt, les conductrices de l'enfance pour la paroisse de Waldersbach, au Ban de la Roche, qui se consacrent, elles et leur petite fortune, à l'instruction des pauvres enfants.

Il semblait naturel que celui qui fondait une école de charité, en affectant à son entretien un revenu suffisant, eût le droit d'en désigner le maître, suivant cet axiome de jurisprudence : « ceux qui paient le gage d'un maître d'école ont le droit de le commettre. » Cependant, en plusieurs diocèses, le scholastique le conteste, il refuse même à un curé le droit de régir les écoles de charité qu'il établit dans le parvis de son église. La matière est délicate, on plaide longtemps le pour et le contre ; enfin, un arrêt du Parlement, 27 mai 1667, est contraire aux prétentions du scholastique. Deux ans après, la lutte recommence à Paris, une transaction intervient ; le chantre reconnaît au curé le droit de gouverner les écoles de charité, d'en nommer et d'en révoquer les maîtres, mais il se réserve le droit de les visiter, une fois par année, en présence dudit curé. Il faut lire au *Journal des audiences* (t. III, p. 350) la discussion savante qui amena l'arrêt du 23 janvier 1680, qui reconnaît aux curés le droit d'instituer des écoles de charité pour les enfants pauvres.

Un demi-siècle plus tard, l'institution s'était assez généralisée pour que le jurisconsulte Pothier pût poser cette règle dans son *Gouvernement des paroisses* : « S'il n'y a pas d'école de charité dans une paroisse, des particuliers ont le droit d'en ouvrir du consentement du recteur ou de l'évêque. »

Au dix-huitième siècle les registres des paroisses, les comptes administratifs des hôpitaux, les rapports des intendants et surtout les états comprenant, pour chaque évêché, tous les établissements, fondations, revenus de charité, nous fournissent sur ces écoles des renseignements complets et précis.

A Mende, en 1665, l'évêque dote la ville épiscopale de deux écoles de charité, l'une pour les garçons, confiée à des frères, l'autre pour les filles, confiée à des sœurs. A Pithiviers, en 1714, l'évêque d'Orléans envoie un maître pour enseigner gratuitement à lire, à écrire, l'arithmétique et le catéchisme aux enfants pauvres, qui ne fréquentaient pas les écoles de garçons et de filles entretenues par la ville. Il assigne à ce maître 250 livres sur le revenu de l'Hôtel-Dieu et 40 francs sur les octrois.

A Vatan, en 1735, il y a deux sœurs : l'une soigne les malades, l'autre instruit les filles indigentes. A Issoudun, en 1762, outre les institutions bien rentées, où l'on reçoit l'enseignement secondaire et primaire, un revenu de 400 francs est destiné à un maître habile, qui donnera gratuitement l'instruction aux enfants pauvres qui lui seront désignés par les échevins. A Vierzon, en 1763, un avocat au parlement de Paris fonde une école gratuite pour les enfants pauvres de la ville et des faubourgs ; ils recevront gratuitement les fournitures de classe, plumes, papier et livres. A Poitiers, des lettres patentes accordées par Louis XIV (févr. 1708) confirment l'établissement des petites écoles commencées par l'évêque, M. de la Poype, avec 1080 livres de rentes, et le parlement, en enregistrant ces lettres (6 août 1709), ajoute : « Cet établissement est très avantageux pour les habitants de Poitiers qui

n'ont pas le moyen de faire apprendre à lire à leurs enfants; ils les envoient à ces écoles, où il y a des clercs chargés de les instruire dans la religion et de leur apprendre à lire et à écrire. »

En résumé, les écoles de charité, sous l'ancienne monarchie, surtout dans les provinces où elles étaient nombreuses et convenablement dotées, ont rendu de grands services à l'instruction et à l'éducation populaire.

Depuis la Révolution, le nom et la chose ont disparu : la désignation d'école des pauvres, d'école charitable, éveillait d'une part une idée d'indigence et de l'autre une idée d'aumône que notre nouvel état social ne comportait plus. — V. *Gratuité*.

La loi du 15 mars 1850 n'a pas considéré comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, enseignent à lire et à écrire aux enfants, avec l'autorisation du délégué cantonal. — V. *Dominicales (écoles)*. [L. Maggiolo.]

CHARLEMAGNE. — V. *Alcuin;* V. aussi dans la IIe PARTIE l'article *Charlemagne*. — On consultera utilement dans le *Lycée*, tome V, 1829, p. 475 et 529, une étude sur *les écoles et l'instruction publique sous Charlemagne*, par Des Michels.

CHARRON (Pierre). — Né à Paris en 1541, mort en 1603. Disciple et ami de Montaigue, dont il a repris les pensées, en les gâtant quelquefois, dans le célèbre traité de *la Sagesse* publié à Bordeaux en 1601.

C'est à propos des devoirs des parents envers leurs enfants (liv. III, chap. XIV) que Charron aborda le sujet de l'éducation. Il insiste avec minutie sur les détails du régime qui convient au premier âge. Il est en progrès sur Montaigne quand il déclare que « la mère est conviée et obligée par nature à la charge de nourrice. » Il donne, avec quelque naïveté, des instructions, plus médicales que morales, sur la transmission de la vie et la naissance de l'enfant. Comme Montaigne, il recommande de fortifier de bonne heure le tempérament par une vie sobre, simple et même rude.

Pour faire valoir l'importance des premiers enseignements, Charron a trouvé un aimable langage. « Nourriture passe nature, dit-il... L'âme de l'enfant, toute neuve et blanche, tendre et molle, reçoit fort aisément le pli qu'on veut lui donner. » Mais il a le tort de trop admirer l'éducation spartiate et de vouloir que l'État applique uniformément à tous les enfants le même système d'instruction, sans tenir compte de leurs inclinations naturelles et spéciales.

Sceptique, puisqu'il avait pris pour devise : « Je ne sais » ; peu disposé à favoriser l'essor de la raison, puisqu'il loue le gouvernement « de donner à « l'esprit humain des barrières étroites », Charron nourrit à l'endroit de la science de singuliers préjugés. Dans une comparaison prolixe entre la science et la sagesse, Charron conclut, au rebours de la vérité, qu'il y a entre elles non seulement différence, mais incompatibilité. « Qui est fort savant n'est guère sage, et qui est sage n'est guère savant ». C'est parler de la science comme un ignorant de village. Combien avec Charron nous sommes loin de Rabelais, qui dès le XVIe siècle avait donné le mot d'ordre de l'éducation moderne en s'écriant : « Je veux que mon élève soit un abîme de science. »

Charron est mieux inspiré lorsqu'il s'attaque non plus à la science en général, mais à la fausse science, au pédantisme, à l'érudition mal digérée. « Les pédants, dit-il, sont comme quelqu'un qui mettrait le pain dedans sa poche et non dedans son ventre : il aurait enfin sa poche pleine, et mourrait de faim. Ainsi avec la mémoire pleine, ils demeurent sots. » C'est avec quelque verve encore qu'il critique la science empruntée et toute de souvenir : « Le faux savant, dit-il, est obligé de mettre sans cesse la main au bonnet pour saluer avec honneur celui auquel il a pris ses pensées. »

A ce compte, Charron a dû souvent ôter son chapeau devant Montaigne. Pour montrer par exemple la supériorité du jugement sur la mémoire, il copie, sans y rien changer, la gracieuse comparaison des abeilles qui s'assimilent le suc qu'elles recueillent de ci, de là. Plus loin il copie encore dans les *Essais* les réflexions sur la nécessité des voyages, et sur ces leçons improvisées qu'un habile homme fait jaillir des moindres circonstances de la vie, « de la sottise d'un laquais, de la malice d'un page. »

Signalons cependant quelques vues plus personnelles, mais moins justes. Charron veut que l'enfant n'accepte aucun enseignement « à crédit et par autorité », qu'il examine tout avec la raison, qu'il choisisse, et s'il ne sait choisir, qu'il doute.

Il donne une place à l'éducation religieuse. Il faut, dit-il, que l'enfant apprenne à travailler « sous l'infinie et inconnue majesté de Dieu » : mais Charron n'oublie pas que « la nature est l'aînée de la théologie ». Son but est de former et d'instruire l'homme pour le monde, pour la vie civile, « pour la sagesse humaine et non divine. » Et cette sagesse consiste « à se connaître soi-même, à suivre la nature, à conserver sa liberté, à chercher dans la vertu le vrai contentement. » Ayons donc, malgré tout, quelque estime pour la pédagogie de Charron : comme son maître du XVIe siècle, il rompt avec le moyen âge et l'éducation ecclésiastique : il n'admet pas que pour se tourner tout de suite vers la vie future, l'éducation saute en quelque sorte par-dessus le monde et la vie réelle. [G. Compayré.]

CHASSIRON (Pierre-Charles, baron de). — Né en 1753 à la Rochelle, mort à Paris en 1825. Nous n'avons à parler de son court rôle politique que pour signaler sa judicieuse et énergique intervention dans les questions d'instruction publique en vue d'y faire introduire les notions élémentaires d'agriculture, notamment dans les écoles primaires. Au Tribunat (6 floréal an X, 26 avril 1802), il disait dans la discussion de la loi présentée par le premier consul : « Une loi sur l'instruction publique nous est donnée, et le nom d'agriculture n'y est pas prononcé. Dans nos académies, dans nos discours oratoires, nous appelons l'agriculture le premier des arts ; dans nos lois, dans nos institutions nous l'appelons le dernier des métiers. »

Les propositions de Chassiron ne furent pas accueillies ; on se moqua même de sa prétention « d'introduire l'agriculture dans la chaumière du paysan pour y charmer ses loisirs et pour féconder ses champs. »

Aujourd'hui, au contraire, on ne peut manquer de remarquer avec quel bon sens il proposait entre autres innovations jugées alors chimériques les procédés d'enseignement par les yeux. « Je demande, disait-il, qu'un des premiers livres qui sera mis entre les mains des enfants des campagnes leur donne des connaissances agricoles, je ne dirai pas utiles, mais indispensables ; quelques gravures sur bois fixeront leur attention à la tête de chaque leçon. Des estampes de dix centimes de valeur, placées sur les murs des écoles, représenteraient les meilleures charrues, les herses les plus convenables, un arbre fruitier bien taillé, une bonne ruche. Ainsi ils s'instruiraient en s'amusant, et l'on sait que de tous nos sens la vue est celui à qui nous devons les connaissances les plus ineffaçables. » Du reste Chassiron prêcha d'exemple : dès 1793 il s'établit dans un domaine qu'il possédait aux environs de la Rochelle et y démontra par l'expérience combien une culture rationnelle peut

augmenter les revenus de la terre. Plus tard, sous le Consulat et sous l'Empire, il fut le promoteur de plusieurs mesures importantes pour l'agriculture française, par exemple les défrichements entre la Loire et la Gironde, la fondation de plusieurs sociétés pour l'encouragement de l'agriculture, etc.

CHATIMENTS. — V. *Punitions*. V. aussi *Discipline*.

CHAUFFAGE DES ÉCOLES. — 1. LÉGISLATION. Le chauffage des écoles a toujours été une charge des familles, du moins dans les communes rurales, et il existe encore des localités dans lesquelles chaque enfant apporte sa bûche. Cependant en général aujourd'hui les familles s'acquittent de cette charge en payant une rétribution. « La commune n'intervient, pour sa quote-part, que comme représentant les élèves gratuits. Elle est obligée de pourvoir à cette partie de la dépense comme elle pourvoit aux frais d'entretien de ses bâtiments municipaux, et ne saurait prétendre dès lors, pour cet objet, à aucune subvention, soit sur les fonds du département, soit sur les fonds de l'État. » (Circ. 9 août 1870.)

Nous aimons à citer ce qui se fait, depuis vingt ans, dans le département de l'Ain, au grand avantage des maîtres et des familles. L'exemple nous paraît bon à suivre :

« Vers le mois de septembre, le maire pourvoit à l'approvisionnement du combustible ; il fait payer la dépense soit au moyen d'un crédit spécialement ouvert, pour cet objet, au budget communal, soit en conformité d'un vote émis, à titre de ratification, par le Conseil municipal dans sa séance de novembre. *Ce paiement est une avance faite aux familles.*

« A la fin de l'hiver, le maire divise la somme dépensée par le nombre des élèves inscrits au registre matricule, *payants* et *gratuits*, afin de connaître le quantum de la dépense faite pour chaque élève. Il dresse alors, en vertu de l'article 63 de la loi du 18 juillet 1837, un état ayant pour objet le recouvrement du contingent qui incombe aux élèves payants (la commune restant ainsi chargée de la part de la dépense afférente aux élèves gratuits). Il soumet cet état au visa du sous-préfet, qui le transmet au receveur municipal. Les communes aisées renoncent d'ordinaire à ces recouvrements, et supportent ainsi toute la dépense. » (*Journal des Instituteurs*, 24 octobre 1875.)

Dans les *écoles normales*, il n'est dû de chauffage et d'éclairage particulier que pour le cabinet du directeur et pour la salle des réunions de la commission de surveillance. La prestation en nature du combustible et du luminaire pour ces deux services est réglée par académie et varie : pour le chauffage, selon les régions ; de 6 stères de bois ou 24 hectolitres de houille à 8 stères de bois ou 36 hectolitres de houille ; pour l'éclairage, elle est uniformément de 36 kilogrammes de chandelle ou 50 kilogrammes d'huile. (Déc. 26 déc. 1855, art. 23 et 24.) [E. de Resbecq.]

2. HYGIÈNE SCOLAIRE. — Le chauffage des classes d'une école peut s'opérer de deux façons : la première par l'emploi d'appareils dits calorifères, élevant la température de plusieurs classes à la fois au moyen d'un foyer central et d'un réseau de conduites ; la seconde au moyen d'appareils distincts pour chaque classe.

Le premier de ces moyens n'est guère usité que dans les établissements scolaires d'une certaine importance, il ne s'emploie par conséquent que dans les écoles urbaines ; le second au contraire, tout en étant également en usage dans les écoles urbaines, est le seul qu'on emploie dans les écoles rurales.

• Les calorifères destinés aux grandes écoles des villes se placent dans le sous-sol et de là distribuent la chaleur nécessaire au moyen de canaux disposés dans l'épaisseur des murs, et terminés par des bouches de chaleur que l'on ouvre ou ferme à volonté ; ces bouches sont percées dans le plancher et dans les murs à 1 mètre et 2 metres au-dessus du sol. Ces appareils sont extrêmement variés de forme et de construction : les uns sont en tôle, les autres en fonte ou en briques ; les uns émettent de l'air chaud, les autres font circuler de la vapeur ou de l'eau chaude.

Les inconvénients de ce système sont de donner lieu à une dépense première assez élevée, de ne fonctionner économiquement que si tout l'édifice a besoin d'être chauffé, de suspendre forcément le service de toutes les classes en cas de réparation, et d'exiger enfin l'emploi d'un chauffeur spécial et expérimenté.

Les avantages sont de donner une chaleur égale dans toutes les pièces et dans toutes les parties de chaque pièce, d'éviter la malpropreté résultant de l'emploi d'un poêle, et enfin de supprimer les inconvénients de la chaleur rayonnante, souvent cause d'une gêne très grave pour les plus proches voisins d'un foyer.

Pour ces raisons ce système n'est employé que dans les grands établissements scolaires des grandes villes ; c'est en Belgique, en Allemagne, en Suisse surtout qu'il paraît avoir jusqu'à ce moment reçu les applications les plus pratiques.

Le second système, celui des poêles ou appareils distincts pour chaque classe, comprend tous les poêles, cheminées, etc., que nous avons vus fonctionner partout ; dont les formes et les dispositions varient à l'infini et entre lesquels il y a un choix important à faire.

La première question à étudier est l'évacuation de la fumée : on s'est longtemps contenté d'un tuyau en tôle qui traversait la classe et allait aboutir à une cheminée placée à l'autre extrémité ; la chaleur de ce tuyau passant au-dessus de la tête des enfants les incommodait, l'odeur dégagée par les poussières brûlées sur le métal pouvait les rendre malades, l'eau de suie qui s'échappait par les fissures tachait parfois les livres, les papiers et les vêtements des écoliers.

On construit aujourd'hui des poêles dont la fumée s'échappe par un tuyau recourbé qui passe sous le plancher, puis s'ouvre à l'extérieur ; ou bien le tuyau de fumée est noyé dans un mur et monte directement.

Voici maintenant à quelles conditions doivent satisfaire de tels appareils. D'abord il convient qu'ils présentent une grande surface de chauffe ; que le foyer soit revêtu d'une enveloppe en terre cuite, séparée de l'enveloppe métallique par une couche d'air, pour éviter de surchauffer la surface extérieure où les poussières et les vapeurs en suspension dans l'air se brûleraient en produisant une odeur désagréable ; on évite aussi par ce moyen un rayonnement direct trop intense. Il est bon que la surface extérieure soit de terre émaillée ou de faïence dont les parements peuvent facilement être entretenus en bon état de propreté ; que la bouche d'émission de chaleur soit placée au-dessus de la tête des enfants afin que l'air chaud se répande aisément dans la pièce et la traverse avant d'arriver aux orifices d'évacuation ménagés dans le plancher (V. *Ventilation*). Il est aussi à désirer que l'orifice du chargement et de l'allumage soit placé à l'extérieur de la salle, dans un couloir, galerie ou vestibule.

Les appareils de ce genre répondant à tout ou partie de ces conditions sont nombreux ; les *indiquer*, les discuter, faire connaître leurs défauts et leurs qualités, nous entraînerait dans de trop longs développements pour qu'une telle étude puisse être abordée ici.

Dans la plupart des cas on peut disposer les appareils de chauffage de façon à faciliter la ventilation de la pièce où ils sont placés.

Il arrive bien souvent que l'on ne dispose que d'un poêle ordinaire en fonte dont il s'agit de tirer le meilleur parti possible. On évitera toujours de le porter au rouge parce qu'alors certains gaz produits par la combustion pourraient filtrer à travers la fonte, et même on fera en sorte de le maintenir à une température bien inférieure au rouge sombre pour éviter de brûler les poussières de l'air et de produire certaines émanations qui répandraient une odeur désagréable. Il faudra apporter tous ses soins à empêcher les tuyaux de laisser échapper par les joints de la fumée et de l'eau de suie. Un tuyau apparent en bon état utilise beaucoup de chaleur qui serait perdue si les gaz chauds de la combustion s'échappaient directement à l'air libre ou dans une cheminée, et peut donc à la rigueur être toléré malgré ses inconvénients.

Les poêles dessèchent l'air de la pièce qu'ils chauffent, ce qui le rend irritant pour les yeux et les poumons. Il est indispensable de disposer sur le poêle un vase à large surface, que l'on maintient plein d'eau pour que la vapeur produite rende l'air suffisamment humide.

L'appel d'air produit par la combustion dans un poêle suffit, dans une pièce habitée par deux ou trois personnes, pour renouveler l'air; mais il n'en est pas de même dans une classe, et l'on doit veiller constamment à la ventilation. Pendant la classe, il pourra suffire d'entr'ouvrir une ou deux fenêtres (la partie supérieure de l'une et la partie inférieure de l'autre s'il se peut), sans toutefois exposer les enfants aux courants d'air. Après les classes on établira au contraire un vif courant d'air pour balayer complètement la pièce jusque dans ses moindres recoins.

Il ne faut jamais fermer complètement la clef du poêle sans quoi les gaz asphyxiants se répandraient dans la salle. [Félix Narjoux.]

A consulter : outre les ouvrages généraux sur les maisons d'école, de Barnard, Robson, Narjoux, etc. (V. *Maisons d'école*), quelques monographies intéressantes : Otto Krausse, *Der Luftwechsel in den Lehrzimmern*, Annaberg; — Henneberg, ingénieur à Berlin: *Ergebnisse der in 1869-70 an den Heiz- und Ventilationsanlagen angestellten Beobachtungen*; — Pettenkofer, *über die Luftwechsel*; et surtout les *Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege*, d'un instituteur de Nuremberg, A. Hoffmann (1874), opuscule qui contient un recueil de lettres sur la question du chauffage des écoles adressées à l'auteur par les hommes les plus compétents de l'Allemagne. — V. aussi l'article *Schulgebäude*, dans l'Encyclopédie de Schmid, VIII, 915-918; et, dans l'*Allgemeine Schul-Zeitung*, du Dr Stoy (d'Iéna), 6 et 13 avril 1878, un article important sur les inconvénients du chauffage par l'air chaud (poêle ancien, poêle à revêtement, calorifère); enfin *A treatise on ventilation* par Lewis Leeds (New-York, Wiley, 1876).

CHAVANNES (Alexandre-César). — Né à Montreux (Suisse) en 1731, mort en 1800, à Lausanne où il était professeur de théologie et bibliothécaire de l'Académie. Il publia, en 1787, un *Essai sur l'éducation intellectuelle, avec le projet d'une science nouvelle* (Lausanne, in-8°), écrit où il se montre plus vraiment philosophe que de Crousaz*, en ce sens qu'il s'efforce de calquer les méthodes d'enseignement sur la nature même de l'esprit humain; aussi l'éducation qu'il propose est-elle tout humaine et non confessionnelle. Le pasteur André Gindroz, tout en lui reprochant « de ne pas former de vrais disciples du Christ, » lui reconnaît des vues originales et recommande son livre « aux pédagogues, aux fondateurs d'institutions pour la jeunesse et aux gouvernements ». M. Monnard, pasteur aussi, mais esprit plus large, dit de Chavannes : « il jeta sur un immense savoir le voile de sa pieuse modestie. » Chavannes a laissé en manuscrit plusieurs ouvrages (à la bibliothèque de Lausanne) : un *Dictionnaire étymologique* de tous les mots français, une *Anthropologie* en 13 volumes (dont un abrégé publié en 1788), un *Cours de morale chrétienne*, une *Histoire de l'Académie de Lausanne*, etc. [A. Daguet.]

Un autre CHAVANNES (Daniel-Alexandre), a publié un *Exposé de la méthode élémentaire de Pestalozzi*, Paris, 1806.

CHEEVER (Ezéchiel). — Un des plus anciens et des plus vénérés maîtres de la Nouvelle-Angleterre, justement appelé le premier maître d'école du Nouveau-Monde. Né à Londres en 1614, il émigra tout jeune avec les Puritains et fut un des fondateurs de la colonie de New-Haven, où il établit la première école publique. Il en fonda ensuite et en dirigea plusieurs autres pendant sa longue et belle carrière : il atteignait près de soixante-dix ans de services et mourut à l'âge de quatre-vingt-quatorze ans. Ce « Mathurin Cordier de l'Amérique », comme on l'appela dans son oraison funèbre, exerça, il est facile de le comprendre, une puissante influence sur l'instruction scolaire et religieuse de la colonie.

CHEFS D'INSTITUTION. — V. *Pension, Pensionnat.* — V. aussi *Sociétés.*

CHÉNIER (Marie-Joseph). — Poète dramatique, frère de André Chénier* (V. IIe PARTIE); né le 28 août 1764, mort à Paris, le 10 janvier 1811. Sa tragédie de *Charles IX*, représentée en 1789, lui fit une grande popularité, et plus tard on ne chantait que ses odes républicaines aux anniversaires du 14 juillet, du 10 août, à la fête de l'Être suprême et dans les cérémonies décadaires. Membre de la Commune de Paris, en 1792, député de Seine-et-Oise à la Convention, membre du Comité de l'instruction publique et de l'Institut, il s'occupa avec une intelligente activité de tout ce qui pouvait assurer le développement de l'éducation nationale. Le 12 décembre 1792, sur sa proposition, le premier article du projet de loi sur l'instruction primaire est décrété en ces termes : « Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction; on y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans les écoles s'appelleront *instituteurs*. » L'année suivante (*Moniteur*, n° 33, 1793), il proteste contre la destruction stupide des livres, des gravures, des statues qui rappellent l'ancien régime. « C'est aux livres, dit-il, que nous devons la révolution française; il y a des livres très-républicains, qui sont dédiés à des princes;... faudra-t-il les brûler? » Il s'indigne avec raison contre les Vandales et les Visigoths qui le feraient : « il ne faut pas ramener le peuple à la barbarie, mais le conduire aux véritables lumières ». Sur sa demande, la rédaction du décret est renvoyée au Comité d'instruction publique, pour la méditer et l'approfondir.

Il faut lire au *Moniteur* (n° 47, 1793) le discours qu'il prononça dans la discussion sur l'organisation des écoles; nous en citerons quelques passages parmi les plus essentiels. « Le moyen le plus efficace de rendre le calme à la république, c'est d'organiser l'instruction, qui est tout à la fois le premier besoin de l'homme en société et la première dette de la société envers ses membres. L'ensemble de l'instruction publique se compose de trois parties qui concourent également à former l'homme en société : la partie de l'enseignement, la partie morale, la partie physique. Les procédés d'enseignement doivent être simples et pratiques. On enseigne les métiers, les sciences, les arts, mais les mœurs et la vertu s'inspirent. La gymnastique, comme chez les Grecs, comprendra tous les exercices qui peuvent entretenir et augmenter la force et la souplesse du corps. C'est sous ce triple rapport qu'il convient d'envisager l'instruction publique. Il faut travailler avec ses idées et non avec celles d'autrui... Il est nécessaire de créer et non de compiler; d'inventer et non de se souvenir; il importe cependant de ne se pas trop hâter. Il faut organiser tour à

tour chacune de ces trois parties; il ne s'agit même pas, à l'heure présente, d'élever encore le monument, mais de ranger ensemble et de numéroter les pierres principales qui doivent servir à sa construction. Il est nécessaire, pour réussir en cette matière, d'étudier les hommes et les choses, les temps et les lieux, la nature immuable en ses principes, mais toujours variée dans ses résultats, et de ne pas présenter des raisons politiques faiblement échafaudées d'après la *République* de Platon ou d'après les romans historiques composés sur Lacédémone. » La critique est juste, sensée, spirituelle, mais les moyens proposés par le poète législateur ne furent pas tous adoptés: il s'éloignait trop de la tradition.

C'est à lui que l'on doit le décret relatif à la formation d'un institut national de musique. « On sait, dit-il, combien la musique nationale s'est distinguée durant la révolution, et son influence sur les patriotes, à Paris, dans les départements, aux armées; je demande que l'on décrète le principe qu'il y aura un institut national de musique à Paris, et que la Convention charge son comité d'instruction de déterminer les moyens d'exécution. » (*Monit.*, n° 50, 1793.)

Au conseil des Cinq Cents, ses rapports sur les sciences et les arts et sur les secours aux savants et aux artistes, auxquels il fit distribuer 300 000 fr., ses projets sur la fête de la Victoire, sur la célébration du décadi, sur l'examen du règlement de l'Institut, sa demande de l'ordre du jour sur une proposition relative à l'instruction publique (12 prairial an V), attestent sa vive et constante sollicitude pour les hommes et les choses de l'enseignement national, dont il fut, dans ces jours troublés, l'un des apôtres les plus intelligents et les plus dévoués. Sous le Consulat, il fut nommé inspecteur général des études (1803); mais, en 1806, Napoléon le destitua à cause de la publication de son *Epître à Voltaire*. Il lui accorda toutefois plus tard une pension, que Chénier dans sa détresse lui avait demandée. [L. Maggiolo.]

CHER (département du). — Superficie: 719 934 hectares. — Population : 345 613 habitants (au lieu de 335 392 en 1872). — Densité moyenne de la population : 48 habitants par kilomètre carré. — 3 arrondissements; — 29 cantons; — 291 communes; — 3 circonscriptions d'inspecteurs primaires.

Population d'âge scolaire : — 47 485 enfants de six à treize ans (23 865 garçons et 23 620 filles), soit près de 14 enfants par 100 habitants.

1. Historique de l'instruction primaire. — *Avant* 1789. — Bourges, une des villes les plus célèbres des Gaules sous le nom d'*Avaricum*, posséda de bonne heure des écoles importantes. — Selon Jean Chaumeau, auteur d'une histoire du Berry (1566), il fut mandé aux archevêques de Bourges, par deux bulles apostoliques, l'une d'Adrien IV et l'autre d'Honorius III, de « ne molester ou empescher aulcunement les chanoines de l'église sainct Ursin au droict et coutume qu'ilz avoient de tenir escoles publiques, et faire exercice de littérature. » — Cet auteur affirme même naïvement qu'un certain Sarron, « auparavant l'incarnation de Jésus-Christ, avait institué une Académie ou escoles publiques audict Bourges, lors nommée Avaricum, où il faisait interpréter les livres de Samotes, inventeur des lettres. »

En 1464, Louis XI fonda l'Université de Bourges qui devint une des plus célèbres de l'Europe. Elle possédait les quatre facultés, mais c'est à sa faculté de droit civil et à ses professeurs, André Alciat, Duaren, Doneau, Cujas, Jean Mercier, qu'elle dut son principal éclat.

La ville de Bourges possédait en outre *deux collèges*. — Le collège Sainte-Marie, fondé en 1504 par Jeanne de France, duchesse de Berry, fut dirigé par les Jésuites, puis par les Doctrinaires, et subsista jusqu'à la Révolution. — Le *collège Chevalier*, du nom de son fondateur, chanoine de la Sainte-Chapelle, enseignait les premiers éléments de la grammaire. Fondé en 1554, il fut remplacé par un séminaire en 1680.

Au-dessous des collèges venaient les *petites écoles*, établies auprès de la cathédrale et dans les principales paroisses; chaque chapitre avait son école. Plusieurs conciles de Bourges s'occupèrent de la création de ces écoles et des soins que les enfants devaient y recevoir. (*V. Berry.*)

Le voisinage de l'archevêché ne fut pas sans contribuer à rendre plus nombreuses les écoles dans le pays qui a formé le département du Cher.

La direction des écoles appartint d'abord aux prêtres, clercs ou moines. Cependant elle fut aussi confiée, dans les derniers siècles, à des laïques. Au XVIIe et au XVIIIe siècle on trouve des écoles établies par les soins de quelques localités (ainsi en 1765, les habitants de Henrichemont se réunissent pour voter un traitement à l'instituteur.

L'établissement des Frères des écoles chrétiennes dans la ville de Bourges remonte à 1738.

On ne trouve aucune trace d'écoles de filles avant le XVIIe siècle, époque à laquelle des religieuses de différents ordres se vouèrent à l'enseignement. A Bourges, des écoles de filles furent ouvertes en 1630 par les Ursulines, et en 1688 par les Sœurs de la Charité dites de Montoire. Les premières étaient destinées aux enfants de la bourgeoisie, les autres aux enfants du peuple.

De 1789 *à* 1833. — La Révolution supprima l'Université de Bourges. Le collège Sainte-Marie fut remplacé en 1793 par la *Société populaire*. Deux ans plus tard, la Convention désigna Bourges pour avoir une *école centrale*. Enfin, en 1802, un *lycée* fut créé dans l'ancienne capitale du Berry pour les départements du Cher, de l'Indre et de la Nièvre. Cette ville fut en outre dotée, en 1808, d'une Faculté des lettres, mais cette dernière institution disparut avec l'Empire.

En 1802, il fut établi une *école secondaire* à Sancerre, à Saint-Amand, à Vierzon et à Bourges. La même année, il existait dans cette dernière ville un pensionnat de demoiselles.

Quant à l'enseignement primaire, il s'organisa lentement et fit d'abord peu de progrès. Beaucoup d'écoles avaient été fermées pendant la période révolutionnaire, par suite de la suppression des associations religieuses, et celles qui s'ouvrirent n'eurent souvent qu'une existence précaire ou momentanée. Ainsi, en 1828, on comptait à peine 50 communes pourvues d'instituteurs brevetés, enseignant en vertu d'une autorisation. Les écoles publiques de filles étaient très rares.

Sous la monarchie de juillet. — Ce ne fut qu'à partir de la loi de 1833 que le nombre des écoles augmenta d'une manière sensible. En 1838, il existait déjà dans le département 165 instituteurs (131 communaux et 34 privés), et 89 institutrices (13 communales et 76 privées). Parmi les instituteurs on comptait 6 prêtres et 2 frères des écoles chrétiennes; au nombre des institutrices se trouvaient 30 religieuses, 3 communales et 7 privées. — Ces écoles recevaient 10 786 enfants dont 6 067 garçons (3 828 payants et 2 239 gratuits) et 4 719 filles (2 813 payantes et 1 906 gratuites).

En 1858, *d'après une statistique départementale (dans le Rapport de l'inspecteur d'académie au conseil général).* — En 1858, les écoles étaient au nombre de 360, dont 111 écoles de garçons, 129 écoles mixtes (dont 5 dirigées par des institutrices), et 120 écoles de filles — Les écoles de garçons ou mixtes comprenaient 228 écoles communales et 12 écoles libres; les écoles de filles, 59 écoles publiques et 61 écoles libres. Enfin, on comptait 235 instituteurs (221 laïques et 14 congréganistes) et 125 institutrices (48 laïques et 77 congréganistes).

La population scolaire était de 22 659, dont 12 682 garçons et 9 977 filles. — Sur ce nombre 9 604 enfants jouissaient du bénéfice de la gratuité.

Le nombre des salles d'asile était de 19, dont 13 publiques et 6 libres; ces établissements ont reçu 2 303 enfants.

Enfin on évaluait à 1 000 le nombre des adultes qui ont fréquenté les cours du soir; les villes de Bourges, de Saint-Amand, de Dun-le-Roi et de Graçay possédaient seules des classes d'adultes régulièrement organisées.

Nous devons ajouter que, d'après la statistique de cette même année, 77 communes étaient dépourvues d'écoles, et encore les écoles existantes ne recevaient guère que la moitié des enfants en âge de les fréquenter; 77 communes seulement étaient pourvues d'écoles de filles.

Conscrits et conjoints. — Pour les *conjoints* aux dix-septième et dix-huitième siècles, V. *Berry*.

La statistique de l'instruction des conscrits donne sur 1 000 conscrits :

En 1827-31	une moyenne de	179	sachant lire.
— 1832-36	—	220	—
— 1837-41	—	234	—
— 1842-46	—	272	—
— 1847-51	—	319	—
— 1852-56	—	348	—
— 1857-61	—	400	—
— 1862-66	—	466	—
— 1867-73	—	593	—

moyenne qui, pour la dernière période, plaçait le Cher au quatre-vingtième rang parmi nos départements : depuis un demi-siècle son rang n'a varié que de 79 à 83.

2. État actuel de l'instruction primaire. — Année 1877. — Sur les 291 communes du département, 273 sont pourvues d'une ou plusieurs écoles publiques, 16 sont réunies à d'autres pour l'entretien d'une école, et 2 n'ont pas d'école.

229 communes ont plus de 500 habitants; 148 sont pourvues d'écoles publiques de filles et 26 ont au moins une école libre de filles; de sorte que 55 communes de plus de 500 âmes n'ont pas encore d'école spéciale de filles.

Nombre d'écoles. — Le département possède 544 écoles, dont 462 écoles publiques et 82 écoles libres. Les écoles publiques comprennent 196 écoles spéciales de garçons, 166 écoles de filles et 100 écoles mixtes; parmi les écoles libres on en compte 11 de garçons, 2 mixtes et 69 de filles. — 134 écoles communales et 17 écoles libres sont entièrement gratuites. Enfin les écoles publiques comptent 360 écoles laïques et 102 écoles congréganistes, et les écoles libres, 20 écoles laïques et 62 écoles congréganistes.

Personnel enseignant. — On compte dans les écoles publiques, y compris les adjoints ou adjointes, 368 instituteurs (334 laïques, 34 congréganistes), et 246 institutrices (88 laïques, 158 congréganistes). Les écoles libres occupent 28 instituteurs (8 laïques et 20 congréganistes) et 184 institutrices (30 laïques et 154 congréganistes). Les maîtres ou maîtresses non pourvues du brevet se divisent ainsi : 49 instituteurs adjoints (12 laïques et 37 congréganistes), 130 institutrices titulaires (11 laïques et 119 congréganistes), 148 institutrices adjointes (7 laïques et 141 congréganistes). — Le traitement moyen d'un instituteur titulaire est de 1 261 fr. 22, et celui d'une institutrice titulaire de 989 fr. 14.

Population des écoles primaires. — En 1877, les écoles primaires ont reçu 45 786 enfants, dont 23 613 garçons et 22 173 filles.

Sur ce nombre, 38 639 ont fréquenté les écoles publiques, et 7 147 les écoles libres; 28 403 ont été instruits dans les écoles laïques et 17 383 dans les écoles congréganistes; enfin 17 488 ont payé la rétribution scolaire et 28 298 ont été admis gratuitement. Le nombre des gratuits représente ainsi près des deux tiers de la population scolaire.

Fréquentation. — Les chiffres qui précèdent indiquent les inscriptions, mais beaucoup de ces élèves ne fréquentent l'école que quelques mois de l'année; d'un autre côté, on ne compte chaque mois qu'une moyenne de 91 présences effectives sur 100 présences possibles. Enfin on doit regretter que 4 698 filles et 2 614 garçons, total 7 312 enfants de 6 à 13 ans n'aient fréquenté aucune école, d'autant plus que la gratuité est telle que tout enfant a la faculté de suivre les leçons de l'école. La grande étendue des communes, où beaucoup d'enfants ont à faire plusieurs kilomètres pour se rendre en classe, est très nuisible à la fréquentation. — C'est à la non-fréquentation et au peu d'assiduité que l'on doit attribuer le grand nombre de conscrits illettrés : 840 sur 2 919, le quart environ lors du dernier tirage.

État des écoles. — La situation matérielle des écoles est généralement satisfaisante. Chaque année, on construit ou on approprie des maisons d'école; des mobiliers scolaires sont renouvelés ou complétés. Sur 462 maisons d'école, 331 appartiennent aux communes, 32 sont prêtées et 99 louées. — 306 maisons d'école et 328 mobiliers scolaires sont considérés comme entièrement convenables.

Des leçons d'agriculture et d'horticulture sont données dans 169 écoles; chaque année les comices agricoles récompensent les instituteurs qui se sont le plus signalés par la bonne tenue de leurs jardins et par les soins qu'ils donnent à leurs élèves au point de vue de l'agriculture.

Des notions de dessin et de chant sont données dans 100 écoles environ. 6 écoles seulement possèdent un gymnase; dans 80 autres, la gymnastique est enseignée sans appareils. Presque toutes les écoles mixtes sont pourvues d'une directrice des travaux à l'aiguille.

Budget. — Les dépenses ordinaires des écoles publiques se sont élevées aux chiffres suivants :

	fr. c.
Rétribution scolaire.....	171 764 95
Fondations, dons et legs.....	3 302 40
Revenus ordinaires des communes.	200 378 26
Centimes spéciaux des communes.	71 608 89
Centimes extraordinaires des communes.....	25 296 77
Subvention du département.....	58 764 63
Subvention de l'État.....	85 469 08
Total.....	615 584 98

Les dépenses extraordinaires des écoles publiques pour constructions et appropriations de maisons d'école, acquisitions de mobiliers scolaires, etc., se sont élevées à :

		fr.
Subvention de l'État.....		51 125 00
—	du département...	21 220 96
—	des communes....	154 219 08
—	des particuliers...	8 012 72
	Total.....	234 577 76

Autres établissements. — On compte dans le département 6 *ouvroirs* et 2 *orphelinats*.

A 28 écoles sont annexés des *pensionnats*, dont 6 de garçons et 22 de filles; ces établissements reçoivent 750 pensionnaires.

Les *salles d'asile* sont au nombre de 34, dont 21 publiques (4 laïques et 17 congréganistes) et 13 libres (1 laïque et 12 congréganistes); elles reçoivent 4 256 enfants et occupent 34 directrices, 12 sous-directrices et 29 femmes de service.

Une *école normale* d'instituteurs et un *cours normal* d'institutrices sont établis à Bourges. Le premier établissement reçoit 36 élèves et le cours normal en compte 12.

Institutions diverses. — Les *cours d'adultes*, au nombre de 209 (178 d'hommes et 31 de femmes), ont réuni 5465 auditeurs, dont 4984 hommes et 481 femmes. Ces cours, généralement gratuits, sont particulièrement consacrés à l'enseignement primaire élémentaire ; néanmoins, dans 72 cours, les adultes ont reçu des leçons sur certaines matières facultatives, telles que la géométrie pratique, l'arithmétique appliquée et le dessin.

En 1877, il n'avait été délivré que 34 *certificats d'études;* en 1878, 327 élèves, dont 240 garçons et 87 filles, ont été jugés dignes du certificat.

Les 137 *bibliothèques scolaires* comptent 10259 volumes à prêter aux familles ; les prêts se sont élevés à 4809.

Il n'existe pas encore de *bibliothèques pédagogiques;* mais chaque canton ne tardera pas à être doté de cette excellente institution.

En 1877, le département ne comptait que 4 *caisses d'épargne scolaires;* 10 autres caisses viennent d'être créées dans l'arrondissement de Bourges.

Une seule commune possède une *caisse des écoles.*

Il existe dans le Cher une *société de secours mutuels* des instituteurs et des institutrices.

Mentionnons, en terminant, les *cours publics* de dessin, d'histoire et de physique établis par la ville de Bourges, et les *conférences* faites dans les centres importants par le professeur départemental d'agriculture.

Les chiffres qui viennent d'être donnés permettent de mesurer le chemin parcouru. Assurément, la tâche est loin d'être achevée; mais les efforts qui ont été faits et qui se font encore tous les jours permettent d'espérer que la situation scolaire ira sans cesse en s'améliorant et sera dans un avenir prochain tout à fait satisfaisante.

[Z. Laurent.]

A consulter : Dans le *Rapport sur la situation du département*, par le préfet Luçay, en l'an X, quelques lignes seulement ont trait à l'instruction, celles-ci notamment : « On ne peut dissimuler que les pertes qu'a fait éprouver à cette ville (Bourges) la suppression des anciens établissements ne sont pas réparées... L'organisation des écoles primaires est impatiemment attendue... La réforme des écoles centrales est également nécessaire. »

Dans le *Bulletin de la société d'agriculture du Cher*, quelques notices sur l'instruction agricole, notamment les rapports de M. Roger, sur les examens subis et les récompenses obtenues par les élèves de l'école normale pour l'enseignement de l'agriculture (1867, p. 233 et 256. 1872, p. 202).

[Prunier.]

CHERRIER (Sébastien). — Né à Metz, en 1699, mort le 15 octobre 1780. Il entra dans les ordres, fut chanoine régulier, et devint curé de Neuville et de Pierrefite dans le diocèse de Toul. Il s'est beaucoup occupé d'éducation et d'enseignement, et principalement des méthodes de lecture et des moyens d'apprendre l'orthographe. Il fut un des précurseurs et presque des fondateurs de l'enseignement mutuel. Voici la liste de ses ouvrages pédagogiques :

1° *Méthode familière pour les petites écoles avec un traité d'orthographe*, in-12, 1749. Ce volume expose le mode simultané ainsi que le procédé « omniphonique ; » il donne une idée de la manière dont étaient dirigées les bonnes écoles au dix-huitième siècle.

2° *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément en peu de temps, même par manière de jeu et d'amusement, aussi instructives pour les maîtres que commodes aux pères et mères et faciles aux enfants, avec les moyens de remédier à plusieurs équivoques et bizarreries de l'orthographe française*, in-12, 1755. Ce volume très intéressant contient l'exposé critique des diverses méthodes mécaniques de lecture et d'écriture connues jusqu'alors. La même année, il fit imprimer séparément la partie de l'élève sous le titre d'*Alphabets latin et français, extraits des méthodes nouvelles*, in-folio.

3° *Manuel des maîtres et maîtresses d'écoles et Grammaire française tirée des meilleurs auteurs*, in-12, 1756. Compilation formée des deux volumes précédents.

4° *Equivoques et bizarreries de l'orthographe française*, in-12, 1766, volume plus curieux que profond.

[A. Demkès.]

CHÉTARDIE (abbé de La). — En 1709, M. de La Chétardie, curé de Saint-Sulpice, eut l'idée d'ouvrir le dimanche une sorte de classe aux « garçons apprentis » des différents métiers. Là, une partie du temps devait être employée à les instruire en vue de leur métier, le reste au catéchisme et à l'exhortation religieuse. Protecteur déclaré des Frères des écoles chrétiennes, qu'il venait de défendre contre les réclamations des maîtres d'école de Paris, il pria J.-B. de La Salle de diriger ces écoles dominicales, un des premiers essais connu de cours d'adultes et d'apprentis. L'institution prospéra d'abord, sous le patronage de l'archevêché, mais les frères que La Salle avait formés à cet enseignement plus difficile et plus varié que celui de l'école proprement dite finirent par se lasser de la règle et préférèrent s'établir à leur propre compte ; les cours, qui avaient eu plus de 200 élèves, furent bientôt fermés.

La Salle, rendu injustement responsable de cet échec, se renferma désormais dans la direction des écoles primaires. L'abbé de La Chétardie continua du reste à l'Institut naissant sa protection ; il imagina en particulier de donner aux élèves des Frères le certificat d'indigence qui coupait court à l'accusation de concurrence aux instituteurs (Cf. Pompée, *Rapports du jury de l'Exposition*, t. XIII, p. 170).

CHEVÉ (Emile-Joseph-Maurice). — Né le 31 mai 1804 à Douarnenez (Finistère), mort à Paris le 26 août 1864, il entra dans la marine à l'âge de seize ans. Ayant fait de fortes études, il obtint les diplômes de chirurgien et de docteur en médecine et fut, en 1830, décoré au Sénégal pour ses services. Revenu à Paris en 1835, il professait les sciences médicales et mathématiques, lorsqu'il eut l'occasion de suivre les cours d'Aimé Paris, qui propageait une nouvelle méthode de musique due à Galin (V. ce nom) ; il s'enthousiasma pour cette méthode, épousa la sœur d'Aimé Paris*, qui professait elle-même avec ardeur les idées nouvelles, et devint bientôt le chef d'une école musicale, dont le système, introduisant au début de l'enseignement une écriture simplifiée, qui représente les notes de la gamme par les sept premiers chiffres, reçut populairement le nom de *musique chiffrée.*

En 1841, 1842 et 1843, Chevé expérimenta cette méthode à Lyon avec un plein succès sur les canonniers du 12e régiment d'artillerie et les soldats du gymnase. En 1844, il commença à Paris des cours de musique qu'il continua jusqu'à sa mort. Dans une période de dix-sept ans, de 1843 à 1860, Emile Chevé a fait 154 cours, dont 43 gratuits. Il a publié divers ouvrages de controverse et provoqué différents concours entre l'école musicale actuelle et l'école nouvelle. Malgré ses efforts, la nouvelle méthode ne fut pas adoptée officiellement.

Madame Emile Chevé, née Nanine Paris, qui est le véritable auteur de la partie pratique de la méthode, a consacré aussi toute sa vie à l'enseignement de la musique. On doit à la collaboration de M. et Mme Emile Chevé une *Méthode élémentaire de musique vocale, théorie et pratique, chiffrée et portée*, — une *Méthode d'harmonie et de composition*, 2 vol. in-4° ; — 800 *duos gradués*, in-4° ; — une *Méthode élémentaire de piano*, in-4°. — Parmi les

ouvrages de polémique dus à la plume d'Emile Chevé, nous citerons : *Appel au bon sens de toutes les nations qui désirent voir se généraliser chez elles l'enseignement musical; — Protestation adressée au comité central d'instruction primaire de la ville de Paris, contre un rapport de la Commission de chant; — La routine et le bon sens*, lettres sur la musique, in-8°; — *Coup de grâce à la routine musicale.*

La nouvelle école musicale, dont Emile Chevé fut l'apôtre le plus convaincu et le plus ardent, a pris le nom d'*École Galin-Paris-Chevé*, à cause des trois chefs dont l'ensemble des travaux a formé le système.

Galin a créé toute la partie fondamentale de la méthode : la représentation des sons et surtout celle des durées, simple, logique, complète, admirable (le chronoméristе) ; les principes rationnels de la théorie musicale, et les traditions d'un enseignement simplifié de la lecture sur la portée, dans toutes les clefs, connu sous le nom de Méloplaste.

Aimé Paris a commencé, par ses cours, à faire connaître la méthode sur divers points de la France ; il a créé la *langue des durées*, qui permet de « parler la mesure » et de saisir le rythme d'un air avant de le chanter.

Emile Chevé a été surtout le propagateur, l'apôtre de Galin ; il lui a donné, par son ardeur communicative et par son admirable talent de professeur, un retentissement considérable. C'est par milliers que se sont comptés ses élèves directs, dont un grand nombre se sont, à son exemple, dévoués à l'enseignement musical. Il a donné à cet enseignement sa forme pittoresque et pratique, les ingénieux tableaux qui lui servent de matériel, le système des « soudures » qui facilitent l'étude des modulations, l'enchaînement de démonstrations théoriques, simples et claires, avec les exercices de madame Chevé, « si bien gradués que l'organisation la plus rebelle est capable en peu de temps de lire à première vue un air difficile comme intonation et comme mesure, à la seule condition, exigée au début de l'étude, de pouvoir chanter juste l'air *ut ré mi fa sol*. »

L'ardeur quelquefois imprudente d'Emile Chevé dans la discussion, l'allure agressive de ses écrits et de son enseignement, l'avaient mis en hostilité ouverte avec la plupart des autorités musicales officielles. Il usa sa vie dans cette lutte, mais il y rencontra de nombreuses sympathies et de vives amitiés.

L'attrait que donnait à ses leçons son grand talent d'exposition le fit appeler à l'Ecole normale supérieure et à l'École polytechnique, où son enseignement s'est conservé, ainsi qu'au lycée Louis-le-Grand, à l'école normale d'instituteurs protestants de Courbevoie, etc.

Les institutions particulières et les sociétés chorales qui emploient exclusivement la méthode Chevé sont nombreuses à Paris et en province (Lyon, Marseille, Toulouse, Brest, le Creusot, etc.). A l'étranger, elle est professée, et même officiellement autorisée dans divers établissements, en Suisse (notamment à Genève, où 10,000 enfants reçoivent l'instruction musicale d'après les principes nouveaux), à Londres, à Saint-Pétersbourg, etc.

A Paris, outre les deux grandes sociétés chorales qui portent le nom de Chevé, nous devons signaler un *Cours normal libre*, fait le dimanche par M. Amand Chevé, fils d'Emile Chevé, et chef actuel de l'école, cours destiné à former des professeurs pour l'enseignement public. [A. Demkès.]

CHILI. — L'enseignement au Chili est beaucoup mieux organisé que dans les autres républiques d'origine espagnole : aussi le pays est-il plus tranquille et plus prospère. Tous les différents établissements d'éducation sont divisés en deux classes : instruction primaire et instruction supérieure. Ils sont tous sous l'autorité du ministère de la justice, des travaux publics et de l'instruction publique, qui fait un rapport annuel au congrès. Il y a un inspecteur général de l'instruction primaire auquel les surintendants des provinces font aussi des rapports.

Le cours d'instruction dans les écoles des villes comprend : la lecture et l'écriture ; la morale chrétienne, l'arithmétique, le système légal des poids et mesures ; la grammaire espagnole, la géographie, spécialement celle du Chili, les principes de la géométrie appliqués au dessin linéaire, les éléments de cosmographie, la tenue des livres, les principes généraux d'hygiène, la musique vocale et la gymnastique. Dans les écoles de filles on apprend aussi la couture.

Ces cours d'études durent cinq années.

L'enseignement dans les districts ruraux embrasse la lecture et l'écriture, la morale chrétienne, les principes de l'arithmétique appliqués aux usages communs du système légal des poids et mesures, la grammaire espagnole avec des exercices pratiqués de la lecture à haute voix et d'orthographe ; les notions générales de la géographie du Chili ; les principes d'hygiène, la musique vocale et la gymnastique et pour les filles la couture. Ces cours durent cinq années.

L'instruction donnée par les maîtres est pratique et fréquemment accompagnée par des exemples sur le tableau noir. Les maîtres et leurs adjoints donnent alternativement des leçons dans chaque division. Il est strictement défendu sous une peine sévère d'enseigner autre chose que ce qui est mentionné sur le programme de l'école, ou de faire usage de textes, de livres et d'appareils autres que ceux qui y sont prescrits.

Dans chaque école publique et privée il doit y avoir des examens le premier samedi de chaque mois, afin de constater si les élèves sont assez avancés pour passer dans une section supérieure de la même division. Les examens publics ont lieu quelquefois dans la salle du comité ; les parents et d'autres personnes y sont admis. D'après le résultat de ces examens on détermine quels sont les élèves assez avancés pour passer dans une division supérieure, ou quels sont ceux qui ont terminé leurs études. Il n'est permis à aucun élève de passer d'une section dans une autre, ou d'une division dans une autre, sans avoir répondu d'une manière satisfaisante sur toutes les matières qui composent ces examens, chacun dans sa division.

Les maisons d'école dans les villes sont louées, s'il est possible, dans la partie centrale de la ville ; elles doivent être bien aérées, éloignées d'un hôpital ou de tout autre établissement qui pourrait compromettre la santé ou la moralité des enfants.

Dans chaque salle d'école il doit y avoir un christ ou une croix assez grande pour être vue par toute la classe et suspendue sur la chaire du maître. Il doit se trouver aussi dans chaque salle une horloge, une carte du monde, une carte de l'Amérique et une carte du Chili, un tableau noir, un cabinet, des tables et des chaises pour le maître et pour ses adjoints, des chaises et des tables pour les élèves sur les modèles prescrits par l'inspecteur général.

L'éducation populaire a fait des progrès considérables durant les vingt dernières années. En 1855, il y avait 394 écoles primaires publiques de garçons, avec 15 707 élèves ; 95 écoles de filles, avec 4 297 élèves : total, 489 écoles et 20 004 élèves. Le nombre des écoles primaires privées était : écoles de garçons, 194, avec 5 879 élèves ; écoles de filles, 105, avec 939 élèves : total 299 écoles et 6 818 élèves. Le nombre total des écoles primaires, tant privées que publiques, était donc de 788, avec 26 822 élèves. En 1872, le nombre des écoles publiques était

de 451, celui des écoles privées de 706, et le nombre total des enfants fréquentant les écoles primaires tant publiques que privées, de 54 821, soit 1 écolier sur 25 habitants. La dépense moyenne annuelle par écolier était, cette même année, de 8 *pesos* 98 *centavos*.

Il existe en outre un certain nombre d'écoles d'adultes (30 en 1863, dont 24 entretenues par l'Etat).

Il y a deux écoles normales au Chili. Le nombre des étudiants pour ces deux écoles, en 1869, était de 291 ; à la fin de l'année, 39 avaient mérité leur diplôme ; 24 jeunes gens et 15 jeunes filles. En 1870 le nombre des étudiants était de 292.

[C. Hippeau.]

CHIMIE. — Aucune branche des sciences n'a reçu dans la pratique plus d'applications fécondes que la chimie depuis un siècle.

Elle a renouvelé toutes les industries, elle en a créé un grand nombre. Dans un rapport resté célèbre, le grand chimiste français Dumas disait que l'on pouvait évaluer presque exactement la richesse industrielle des nations d'après les quantités d'acide sulfurique qu'elles consomment. Outre ce rôle immense qu'elle joue dans l'industrie, la chimie offre un autre genre d'intérêt : elle touche par plusieurs côtés aux questions les plus élevées de la philosophie naturelle ; par la théorie des atomes, par l'isomérie, par l'allotropie, elle essaie de résoudre le problème de la constitution de la matière ; par l'étude des transformations qui s'accomplissent dans les êtres vivants, elle aborde les questions les plus complexes de la physiologie.

Il était donc naturel, nécessaire, qu'une science dont l'importance théorique et pratique est si capitale, prît une place d'honneur dans l'enseignement des nations civilisées. Dès la seconde moitié du dernier siècle, la chimie est enseignée au Jardin du Roi. Après la Révolution, les plus illustres représentants de la science nouvelle la professent dans tous les grands établissements publics : à la Sorbonne, au Collège de France, à l'École polytechnique, à l'École normale supérieure, enseignent successivement Fourcroy, Berthollet, Gay-Lussac, Vauquelin, Thénard, Dumas, etc. C'est là ce qu'on a appelé le haut enseignement ou l'enseignement supérieur : il s'est graduellement étendu par la création des chaires de chimie dans les facultés de province. Puis la chimie est entrée dans les établissements d'instruction secondaire, collèges, lycées, pensionnats libres, etc. Bien que les programmes de cet enseignement dans les lycées et les collèges aient souvent changé, ils ont gardé en général une allure abstraite et *à priori ;* l'expérimentation y avait trop peu de place ou y était mal comprise. La préoccupation de parcourir dans le cours de l'année scolaire le programme tout entier ; la nécessité de commencer par dicter aux élèves l'énoncé des lois fondamentales, au lieu de les leur faire en quelque sorte découvrir par une série convenable d'expériences, l'insuffisance du temps et des ressources mises à la disposition du maître pour cet enseignement, empêchèrent longtemps les cours de chimie de nos lycées de prendre le caractère et d'avoir l'utilité qu'on en devait attendre. Beaucoup de jeunes gens sortaient du collège ayant lu ou pouvant lire Aristote et Tacite, connaissant passablement la géométrie de Legendre, sachant la chronologie des rois perses et la généalogie des Mérovingiens, mais ayant à peine quelques vagues notions d'une science qui touche à l'industrie, à la médecine, à l'agriculture, à la botanique, à la géologie, à l'hygiène, aussi bien qu'à la philosophie.

L'enseignement qu'on nomme en France secondaire spécial, et dans d'autres pays enseignement professionnel, a ouvert une voie nouvelle à l'étude élémentaire de la chimie. Ayant à répondre à un besoin d'enseignement pratique, de préparation positive aux professions industrielles, le collège ou l'école d'enseignement moyen a dû, en France comme ailleurs, donner à la chimie plus d'importance et un caractère moins vague, moins abstrait et moins spéculatif. Si nous ne sommes pas encore à cet égard tout à fait aussi avancés que plusieurs de nos voisins, c'est qu'un tel enseignement ne s'improvise pas ; les maîtres, la direction, les ressources ont d'abord fait défaut, mais ce n'est plus qu'une question de temps, du moment qu'on est entré dans la bonne voie : les laboratoires scolaires se multiplient et s'enrichissent, c'est le signe le plus sûr du progrès. — L'enseignement de la chimie peut-il descendre encore plus bas, et pénétrer même dans l'école primaire des villes et des villages ? C'est notre profonde conviction. Et d'abord rappelons que des connaissances élémentaires en chimie devraient être familières à tous les maîtres. Le besoin qu'ils en auront à tout instant dans le cours de leur carrière, ne fût-ce que pour donner une leçon de choses, pour expliquer convenablement un terme usuel ou un phénomène journalier, pour donner un bon conseil, pour combattre un préjugé populaire, ce besoin est tellement manifeste, que dès 1837 on faisait figurer la chimie au nombre des matières de l'examen des instituteurs. Depuis lors, bien que la loi de 1850 ait retranché du programme des examens, aussi bien que de celui des écoles, les éléments d'instruction scientifique, la chimie est restée en fait dans l'enseignement de la plupart de nos écoles normales, et dans quelques-unes elle a été, elle est encore sérieusement étudiée. Un des premiers et des plus simples progrès à réaliser est évidemment de doter tous ces établissements d'un bon laboratoire et d'un bon cours, nous voulons dire d'un cours et d'un laboratoire appropriés aux besoins spéciaux de l'école normale, négligeant tout ce qui ne peut pas avoir accès dans l'enseignement populaire, et rendant clair, facile, intuitif tout ce qu'on essaiera d'y faire entrer.

Là plus encore que dans l'enseignement professionnel secondaire spécial ou primaire supérieur, on fuira les abstractions et les théories savantes, les grandes hypothèses spéculatives, les subtilités et les bizarreries de la nomenclature, le détail des questions par trop controversées ou par trop compliquées. On ne s'avancera que sur le terrain formé, sur les points où la science est faite et parfaite, où l'on a l'expérience pour guide et le bon sens pour règle de jugement.

De grands progrès ont déjà été réalisés en chimie dans un certain nombre d'écoles normales, grâce à l'intervention d'un savant illustre, M. Ballard, dont le nom est si cher à la science. M. Ballard a vulgarisé la chimie à l'école de Cluny ; il a appris aux élèves à construire eux-mêmes, et à peu de frais, la plupart des instruments nécessaires à leurs expériences. On peut dire que le grand vulgarisateur de la science qui nous occupe suivait avec passion le développement de son œuvre : deux fois par an, il allait avec bonheur à Cluny pour s'assurer que ses conseils étaient suivis. Nous avons rencontré dans nos tournées quelques-uns de ses élèves qui enseignaient parfaitement la chimie.

Sans doute, d'une façon générale, nous ne pouvons pas tirer de Cluny tous nos professeurs de chimie ; nous devons les façonner nous-mêmes, et nous proposerons pour cela un moyen bien simple : on choisirait, chaque année, vingt de nos professeurs des sciences physiques, et on les enverrait passer les quinze premiers jours de décembre dans le laboratoire des hautes études, où ils seraient exercés, sous la direction d'un habile praticien, aux manipulations les plus utiles.

M. Frémy, cet autre vulgarisateur de la chimie, accueillerait nos maîtres avec cette bonté qui le

caractérise, et nous ajouterons qu'il serait heureux d'apporter sa pierre à l'édifice de l'enseignement primaire.

Dans peu d'années, nos écoles normales seraient capables, soit par elles-mêmes, soit par les bons maîtres qu'elles auraient formés, de rendre de véritables services à l'industrie locale, surtout à l'agriculture : en effet, les engrais minéraux sont appelés à un grand avenir s'ils sont loyalement fabriqués. L'école normale doserait facilement l'ammoniaque soit libre, soit combinée; elle y décèlera les phosphates et la potasse.

Nous disions plus haut que la chimie doit descendre à l'enseignement primaire ; nous nous trompions; il faut élever l'enseignement primaire et le rendre apte à comprendre la chimie.

Mais ce n'est pas tout. Nous croyons que préparés ainsi par l'école normale, nos maîtres sauront populariser les grandes notions chimiques dans l'école primaire elle-même. Sans doute il n'est point question d'y introduire un cours régulier et scientifique. Mais mille occasions se trouvent, bien plus, s'imposent à un instituteur de bonne volonté, pour donner à ses élèves des leçons et des explications qui, sans qu'ils s'en doutent, sont de la chimie.

Seulement cet enseignement ne doit pas être le même à la ville et à la campagne.

A la ville, nous donnerons d'abord les connaissances générales, bien comprises et bien indiquées dans l'article *Chimie* (V. IIe Partie) par un des meilleurs de nos anciens élèves, M. Jacquemart : la chimie appliquée à l'industrie locale.

Nous avons trouvé à Reims, à l'école professionnelle, un laboratoire admirablement installé et dirigé par un jeune chimiste, M. Leblanc, élève de M. Ballard à Cluny. Les élèves manipulent deux fois par semaine et la plupart, dès la seconde année, sont à même de trouver tous les produits contenus dans la laine brute.

Ce qui nous a frappé, c'est la dépense minime occasionnée par les manipulations : en effet, elle est en moyenne, pour les élèves de première année, de 10 francs par an; pour ceux de deuxième, 14 francs, et 18 pour ceux de troisième année.

Quels services ne rendrait pas la chimie à Grasse, par exemple, où l'industrie des parfums est si florissante?

Arrivons à la chimie enseignée à la campagne. Là point de connaissances générales si étendues. On se bornera à l'explication des grands faits naturels, tels que l'air, l'eau, etc. On partira de l'oxygène, de son rôle important dans la combustion et dans la respiration ; on parlera de l'acide carbonique, de ses effets pernicieux; on dira comment, en siphonnant ce dernier, à l'aide d'un gros tube de caoutchouc, on l'enlèvera des cuves des vendanges pour éviter les accidents qui se sont produits cette année dans la Gironde.

Puis viendra l'eau. On fera connaître, à l'aide d'un petit nombre de réactifs, quelles sont les substances qu'elle contient en dissolution. Nous y décèlerons presque toujours la présence du sel de cuisine (chlorure de sodium), au moyen du nitrate d'argent; celle de la chaux à l'état de bicarbonate, au moyen de l'oxalate d'ammoniaque, et quelquefois celle du sulfate de chaux, comme nous en avons trouvé dans les Alpes. Ce dernier sel, lorsqu'il est un peu abondant, donne une eau très mauvaise qui engendre le goître et qui est impropre aux usages domestiques tels que savonnage, cuisson des légumes, etc. On peut corriger une telle eau en y versant une dissolution de carbonate de soude jusqu'à cessation de précipité.

Il faudra également s'assurer si l'eau qui sert de boisson contient des matières organiques : pour cela on en mettra dans une petite capsule ou un verre de montre avec une goutte d'acide sulfurique et on évaporera. Le résidu devient charbonneux s'il y a des matières organiques et, dans ce cas, il faut se garder de la boire.

On dira un mot de la falsification des vins : on y met quelquefois de la fuchsine pour donner une plus belle couleur, et quelquefois aussi de l'acétate de plomb pour rendre le vin un peu douceâtre. Ces deux substances sont dangereuses, la dernière surtout. Mais il est très facile d'en constater la présence. Pour la fuchsine, on met un peu de vin dans un tube à expérience, on y verse de l'ammoniaque et on agite; puis on y verse également de l'éther on agite encore, et on laisse reposer. Le liquide se divise en deux couches ; on enlève la couche supérieure éthérée que l'on place dans un autre tube et on sature l'ammoniaque par de l'acide acétique. S'il y a de la fuchsine, elle apparaît avec sa belle couleur rouge.

La présence du plomb se constate d'une façon plus simple encore : on filtre le vin sur du noir animal, le vin passe décoloré : on fait arriver quelques bulles d'hydrogène sulfuré dans le liquide, qui devient noir s'il y a du plomb.

Terminons ces exemples, en disant deux mots du vinaigre. Le vinaigre que nous mettons dans la salade vient-il de l'oxydation de l'alcool ordinaire, ou de l'oxydation de l'alcool du vin? Mettez du vinaigre décoloré par le noir animal dans un tube à expérience, ajoutez-y une égale quantité d'une dissolution saturée de bichromate de potasse, et chauffez ; si la dissolution brunit, c'est du vinaigre de vin ; il contient de l'acide tartrique qui s'altère.

Enfin, à la campagne, il faudra surtout apprendre aux enfants quelles sont les parties qui constituent une terre arable. On procédera de la façon suivante : on prendra un poids de vingt grammes, par exemple, d'un échantillon que l'on réduira en une poudre très fine, puis on la dessèchera en ne dépassant pas la température de 110°. La perte de poids sera son eau hygrométrique ; il y a une certaine importance à connaître l'eau hygrométrique d'une terre. La matière desséchée sera portée pendant quelque temps, au rouge au contact de l air ; il y aura une nouvelle perte due à l'eau que perd l'argile et aussi à l'incinération des matières organiques.

A une autre époque, nous avons étudié de la manière suivante l'hygrométricité relative de plusieurs terres : on prend 100 grammes de terre de chacun des échantillons A, B, C, D desséchés à 110° et on les jette sur des filtres tarés à l'avance; puis on verse de l'eau de pluie, et quand celle-ci a imbibé les terres et qu'elle cesse de couler, on pèse les filtres; on a ainsi les poids de l'eau absorbée par les 100 grammes de chacune d'elles.

Il faut pousser l'expérience plus loin : on laisse ces filtres en place pendant une quinzaine de jours, en les pesant tous les matins. Ces pesées indiquent quelles sont les terres qui retiennent le mieux leur eau hygrométrique. Le froment, par exemple, prospérera plus, en été, dans une terre qui retient longtemps son humidité que dans une autre qui la perdra rapidement.

Poussons encore plus loin les choses et reprenons 20 grammes de l'échantillon A réduit en poudre fine. Plaçons la substance dans un grand bol cylindrique en verre, et emplissons d'eau de pluie ; agitons avec une baguette et abandonnons pendant quelque temps au repos. La partie la plus lourde, le sable, silice, quartz, gagne le fond. On décante alors et on recueille le quartz sur un filtre taré, on le dessèche et on pèse : on a ainsi son poids P. On laisse déposer la partie décantée, on la dessèche et on pèse : on obtient un poids P′ d'un mélange d'argile et de carbonate de chaux.

On reprend P′ que l'on traite par l'acide chlorhydrique ou simplement par du vinaigre. Une

vive effervescence se manifeste, c'est l'acide carbonique du carbonate qui est expulsé. Quand elle est terminée, on laisse reposer le filtre et on lave. Le poids P″ qui restera sur le filtre représente l'argile, lequel déduit de P′ donnera celui du carbonate de chaux.

Voilà un moyen bien simple de trouver la composition d'une terre et sans grand effort chimique.

Il faut encore apprendre à nos campagnards à connaître une chaux : Prenons 10 grammes d'une pierre à chaux, réduisons en poudre et versons de l'acide chlorhydrique ou du vinaigre. Quand l'effervescence aura cessé, laissons reposer et voyons s'il y a un résidu : s'il n'y en a pas, la chaux est dite grasse; s'il y a un résidu, c'est de l'argile; on le recueille sur un filtre, on le lave, on le dessèche et on le pèse. Si le poids est 18 p. 100 de celui du poids du carbonate, c'est une excellente chaux hydraulique comme celle de Metz.

Il faudra aussi parler à nos enfants des chlorures décolorants, des grands services qu'ils rendent à l'industrie du blanchiment des toiles et de la pâte à papier. On leur dira aussi qu'on les emploie également pour l'assainissement des lieux qui émettent de mauvaises odeurs, et qu'ils détruisent les miasmes atmosphériques. Toutefois il est une autre substance qui remplacerait avantageusement les chlorures décolorants sans avoir les mêmes inconvénients que ces derniers, c'est l'ozone ou oxygène électrisé. Espérons qu'on trouvera un jour ou l'autre le moyen de le produire en abondance et à bon marché.

Ces leçons journalières et incidentes en quelque sorte seront insuffisantes. C'est vrai, mais qui empêchera de les compléter, de les affermir, soit dans l'école même par un petit cours en quelques leçons réservées à titre de récompense aux élèves les plus avancés et les plus studieux ; soit surtout dans une école de chef-lieu de canton ou dans une grande école urbaine, par une suite de conférences où serait conviée l'élite des écoles du voisinage ? Serait-il bien difficile d'organiser cet enseignement non seulement pour les élèves, mais pour les adultes ? Pour commencer, le maître serait ici un professeur de lycée, là un médecin, un pharmacien, un industriel, un maître adjoint d'école normale ou tout autre assez instruit et doué d'assez de bonne volonté pour donner à un auditoire populaire quelques saines idées sur la composition des corps qui nous entourent, de l'air, de l'eau, du sol, des produits naturels ou manufacturés.

Tout ne sera pas parfait évidemment dans cet enseignement bénévole ; il faudra plus d'une fois faire appel à la générosité de quelques amis de l'instruction pour constituer un petit laboratoire, pour faire sous les yeux du public d'utiles et significatives expériences, pour couvrir de menus frais. Mais qu'on l'essaie sérieusement, et l'on verra une fois de plus que les bourses en France ni les cœurs ne sont jamais fermés à quiconque travaille pour l'instruction du peuple, c'est-à-dire pour le bien du pays. [Liès-Bodart.]

Pour ce qui concerne l'enseignement de la chimie dans les écoles des pays étrangers, cet enseignement étant le plus souvent intimement lié avec celui de la physique et des notions de sciences appliquées à l'hygiène, à l'industrie et à l'économie domestique, nous réunissons le tout au mot *Sciences physiques et naturelles*.

CHINE. — Autant il est facile et intéressant de suivre les progrès de l'école et notamment de l'école populaire chez les Japonais (V. *Japon*), autant la tâche est ingrate pour qui veut étudier l'histoire de l'état actuel de l'instruction primaire en Chine. Non seulement les documents sont peu abondants et peu précis, mais la civilisation chinoise diffère tellement de la nôtre et il y faudrait pénétrer si profondément pour se rendre compte du véritable rôle et des véritables conditions de l'école dans cette forme de société, qu'une étude sommaire, telle que la comporte cet ouvrage, est absolument insuffisante pour élucider un tel problème. Qu'on se rappelle d'ailleurs que l'empire chinois est de moitié plus grand que l'Europe; que nos voyageurs, nos missionnaires n'ont vu pour la plupart que les côtes et quelques villes de cet immense pays; que de son côté la Chine n'a rien fait pour permettre aux Européens de connaître l'état de ses institutions, de ses écoles en particulier; et l'on comprendra combien il serait téméraire de porter un jugement d'ensemble sur une situation encore si imparfaitement connue.

Tout ce que nous savons sur la question provient de deux sources d'information : les rapports des Européens, des missionnaires surtout; et quelques fragments traduits d'ouvrages chinois.

« La Chine est assurément le pays du monde où l'instruction primaire est le plus répandue, » disait hardiment M. Huc, missionnaire en Chine; et il ajoutait une foule de détails à l'appui de cette assertion. « Quand on veut fonder une école, les chefs de villages et des divers quartiers des villes se réunissent, délibèrent sur le local, le choix du maître, le traitement à lui allouer, et l'école s'ouvre; le gouvernement peut avoir seulement une influence indirecte sur les écoles par les examens que doivent subir ceux qui veulent entrer dans la corporation des *Lettrés*. — L'instituteur réside le plus souvent dans la pagode, et vit d'une fondation fixe ou espèce de dîme que les agriculteurs s'engagent à lui payer après la récolte.

» L'instituteur chinois doit enseigner à ses élèves la politesse, la pratique du cérémonial de la vie intérieure et extérieure, puis leur apprendre à reconnaître les caractères chinois, à les bien prononcer, à les former avec le pinceau : ceci est la base de l'éducation. — Le petit Chinois est admis d'abord à calquer, et, quand son coup de pinceau est bien sûr, on lui fait copier en allant graduellement jusqu'aux plus beaux modèles. Le maître corrige le travail à l'encre rouge.

» Les Chinois attachent un grand prix à la belle écriture. Pour la prononciation, le maître lit d'abord un certain nombre de caractères à ses élèves ; et ceux-ci, étant revenus à leur place, se mettent à répéter la leçon en chantant et en se balançant, ce qui amène dans la classe un tapage indescriptible, mais il paraît que cette manière d'apprendre est moins fatigante. Quand la leçon est sue, l'élève la récite en tournant le dos au maître qui tient le livre. *Réciter*, en chinois, se traduit par « tourner le dos au livre. »

» Le premier livre qu'on donne aux enfants est une sorte d'encyclopédie ou tableau admirablement bien fait de toutes les connaissances qui constituent la science chinoise ; ou le nomme le *Santze-King*. On y traite de la nature, des divers modes d'éducation, de l'importance des devoirs sociaux, des nombres et de leur génération, des trois grands pouvoirs, des quatre saisons, des cinq points cardinaux, des cinq éléments, des cinq vertus constantes, des six espèces de céréales, des six classes d'animaux domestiques, des sept passions dominantes, des huit notes de musique, des neuf degrés de parenté, des dix devoirs relatifs, des études et des compositions académiques, de l'histoire générale, de la succession des dynasties, et le livre se termine par des réflexions et des exemples sur la nécessité et l'importance de l'étude. »

Après ce livre élémentaire, viennent les fameux *Classiques* ou livres sacrés du confucianisme, recueil de maximes morales et politiques, fonds immuable de la culture chinoise. Nous n'avons

pas à en parler, car arriver à les lire et à les comprendre, c'est sortir de l'enseignement populaire pour entrer dans la classe des lettrés.

A ces renseignements, on peut en partie ajouter, en partie opposer ceux d'un autre missionnaire mort en 1864, M. Genähr :

« Les écoles chinoises ne s'occupent nullement de l'éducation morale. L'instruction est toute dirigée par des vues étroitement utilitaires : le garçon apprend ce dont il aura besoin pour gagner sa vie : lire et écrire suffisent pour cela. Quant aux filles, elles n'en ont pas besoin ; en se mariant, elles cessent d'appartenir à la famille, et leur instruction ne profiterait qu'à la famille où elles entreront plus tard.

» L'instituteur est engagé pour un an : l'usage exige qu'il attende qu'on vienne le chercher, il ne doit jamais postuler une place. Ce sont gens peu maniables que les instituteurs en général. Ils sont pour la plupart paresseux, exigeants, négligents.

» Quand l'école commence, chaque élève apporte sa petite table et sa chaise ; le maître les prend à part, chacun à tour de rôle, pour leur lire quelques lignes qu'ils vont repasser à leur place jusqu'à ce qu'ils les sachent par cœur. Pour l'écriture, le maître écrit une page que l'élève calque avec un pinceau sur un papier mince et transparent.

» Ainsi vont les choses pendant bien des années, sans que les élèves comprennent ce qu'ils apprennent : à peine de temps en temps une explication accidentelle. L'instruction consiste essentiellement dans cette étude machinale des sons et des signes nécessaires pour écrire un certain nombre de mots. (On sait que dans la langue chinoise, les signes représentent non pas des sons, mais des mots différents ; de sorte que la science peut se mesurer presque exactement au nombre de signes qu'on connaît : le dictionnaire impérial comprenait dans une de ses dernières éditions 43,960 signes distincts.)

» Pour les classes populaires, l'instruction se borne à deux, trois ou quatre années d'école. C'est assez pour savoir lire une lettre, et tenir les écritures de ménage ou d'affaires journalières, mais ce n'est pas assez pour écrire une lettre. Un homme de cette condition pourra lire un traité en langue vulgaire, mais rarement le comprendre. Parmi les maîtres d'école, on n'en compte pas un sur dix qui comprennent ce qu'ils font lire.

» Pour se préparer aux fonctions d'instituteur, un candidat doit fréquenter un collège ou école dirigée par des mandarins brevetés pour cet enseignement : là on l'initie à l'étude qui est le *nec plus ultra* de l'instruction : c'est l'art d'écrire une composition de style. On commence par la phrase simple, pour s'élever peu à peu jusqu'à la construction des périodes. On donne aux élèves une proposition sur le modèle de laquelle ils doivent en construire d'autres ayant exactement autant de signes, autant de mots principaux et accessoires dans le même ordre. Ou bien on donne d'avance le mot par lequel la phrase devra se terminer. Après quelque deux ans d'exercices de ce genre, l'élève-maître est en état d'écrire sur un thème, ordinairement emprunté aux classiques, une courte composition, sorte d'amplification en huit points : ces exercices se composent invariablement de huit parties qui s'enchaînent toujours dans le même ordre et d'après des règles de symétrie minutieuse. »

Le Dr Schumann donne dans la *Chrestomathie pédagogique* un curieux spécimen de ces devoirs : c'est le développement d'un mot des livres sacrés : « La joie de Fui (le Grand Sage) était inaltérable. » Il paraît que chaque année un recueil d'amplifications de ce genre, rédigées soit par des maîtres érudits, soit par les lauréats de l'examen est publié pour servir de modèle aux aspirants. Cette étude est, avec l'explication de quelques parties des classiques, et avec les éléments de l'histoire de la Chine, le principal objet de leur préparation. Le calcul n'exige pas grand effort, le peuple se servant ordinairement de l'abaque. Le chant n'existe pour ainsi dire pas : « l'oreille chinoise, dit le missionnaire Genähr, y semble absolument rebelle. On n'entend jamais chanter les femmes. »

Le témoignage de tous les auteurs anciens et modernes est unanime pour affirmer qu'il n'y a pas, à proprement parler, d'éducation pour les femmes ; les soins du ménage, de la cuisine, de la couture usuelle sont leurs seules études. Cependant quelques voyageurs prétendent que l'instruction chez une femme de la haute classe est d'autant plus estimée qu'elle passe pour le luxe le plus rare.

Voici comment un ouvrage qui fait autorité en matière de renseignements sur la Chine, le *Middle Kingdom* (l'Empire du milieu) de M. Wells Williams, résume la situation scolaire, quant au degré élémentaire qui seul nous occupe :

« Le mobilier de l'école ne se compose que d'un banc et d'un pupitre pour chaque élève et d'une chaire pour le maître ; sur chaque pupitre se trouvent les objets nécessaires pour écrire et quelques livres.

» Les salles d'école sont généralement mal situées, la plupart du temps dans quelque dépendance d'une maison de commerce ou d'un temple ; il est rare de voir une maison spécialement affectée à cet usage. Le local est loué par le maître qui règle ses dépenses et meuble son école selon le nombre de ses élèves et les conditions dont il est convenu avec leurs parents. Il y en a, en général, une vingtaine, leur nombre variant de dix à quarante dans les écoles de village, pour descendre à dix dans les écoles privées. L'éducation est certainement plus soignée dans ces dernières, placées sous la direction d'un professeur instruit, engagé par cinq ou six personnes du même quartier, à des honoraires convenus. Dans ce cas, les enfants sont placés dans des pièces bien aérées et bien supérieures comme installation aux salles d'école ordinaires. La majorité des instituteurs sont des étudiants malheureux qui, n'ayant pu réussir à passer leurs examens pour les degrés littéraires, ou ayant dépensé leurs ressources dans de vaines tentatives pour obtenir une fonction publique, et répugnant au travail manuel, ou incapables d'utiliser leurs connaissances dans le commerce, se font pédagogues. Leur rémunération dépend d'une infinité de circonstances. A Canton, un instituteur qui a dans son école une vingtaine d'élèves, reçoit de 2 fr. 50 à 5 fr. par mois, de chacun d'eux. Dans les villages de la campagne, il ne reçoit guère que 15, 20 ou 25 fr. par an, auxquels chaque élève ajoute, dans la plupart des cas, un présent de fruits ou de légumes que l'on renouvelle trois ou quatre fois par an. Les précepteurs privés reçoivent de 750 à 1750 fr. par an, selon les conditions qu'ils ont acceptées. Il n'y a pas d'écoles primaires publiques soutenues par l'État.

» On consacre à l'étude depuis le lever du soleil jusqu'à dix heures, heure à laquelle les enfants vont déjeuner ; ils reviennent au bout d'une heure et travaillent jusqu'à cinq heures. Il y a des écoles du soir ouvertes pour les ouvriers et les employés qui sont occupés pendant la journée. »

Le livre élémentaire ou premier livre de lecture dont le Père Huc parlait déjà avec éloge, comme on l'a vu plus haut, s'appelle le *San-tze-King*, c'est-à-dire livre de trois lettres. En voici les premières phrases, qui méritent d'être remarquées : « A leur naissance, les hommes sont naturellement bons. La nature les rapproche, l'éducation les sépare. Si l'enfant n'apprend point, la nature devient pire. L'éducation vaut ce que la fait le maître. » Il

existe une traduction latine de cet ouvrage par Stanislas Julien (*Trium litterarum liber*). Schmidt et d'autres auteurs allemands, en traduisant un peu différemment le passage que nous venons de citer, disent que le petit livre d'où il est extrait s'appelle aussi *Introduction dans les régions de la littérature classique et historique.*

Le second livre de lecture pour la jeunesse s'appelle *Tsien-tze-ouen* ou *Livre des mille signes*, parce qu'il contient mille caractères chinois dont aucun n'y est employé plus d'une fois.

Stanislas Julien, qui l'a traduit en français, l'apprécie comme suit au point de vue pédagogique: « Le *Livre des mille mots* offre un autre avantage : Comme il est disposé dans un ordre méthodique, qui embrasse les connaissances élémentaires les plus essentielles aux enfants, quiconque l'a lu, copié et appris par cœur en retenant les petites gloses qui accompagnent les éditions classiques, possède déjà un bon nombre de notions exactes sur l'histoire, la géographie, la littérature, la morale, les devoirs et les vertus domestiques. »

On peut trouver quelques autres détails dans Schumann, *Chrestomathie pédagogique;* dans Kiddle, *Cyclopedia of Education;* mais surtout dans Karl Schmidt, *Geschichte der Pædagogik*, I. Ce dernier ouvrage insiste sur un des caractères essentiels de l'éducation chinoise, le respect de l'autorité, les sentiments d'obéissance et de soumission absolue qu'on inspire aux enfants pour leurs parents, aux jeunes gens pour les vieillards, aux citoyens pour les magistrats, à tous pour le monarque.

Une autre source d'informations moins abondante, mais plus accessible à l'immense majorité des lecteurs, se trouve dans le *Manuel général*, qui dès 1838 (t. XI, p. 259) et 1839 (t. XIII, p. 104) publiait de curieux détails sur les procédés d'enseignement primaire en Chine, d'après les articles de M. Ed. Biot dans le *Journal des Savants* (voir aussi son *Essai sur l'instruction publique en Chine*, Paris, 1847) et d'après les ouvrages du savant sinologue Robert Morisson. « Le docteur Morisson, dit le *Manuel*, dans son *Dictionnaire chinois* (1823), a donné un choix de cent règles ou maximes observées dans une école; plusieurs d'entre elles sont excellentes. On insiste entre autres choses sur l'*attention :* « Dans le chemin de l'éducation, l'attention est le premier pas. » On met les élèves en garde contre l'habitude de répéter avec la bouche, tandis que le cœur ou l'esprit pense à autre chose. On leur apprend aussi à ne jamais se contenter de ce qu'ils apprennent, mais à demander des explications. Il n'arrive pas souvent que les écoliers soient passibles de punitions corporelles. La règle est d'essayer l'effet des récompenses et de la persuasion jusqu'à ce qu'on en ait reconnu l'insuffisance. Dans ce dernier cas, on punit un garçon en le faisant rester à genoux, à sa place, devant ses camarades, ou, quelquefois, à la porte de l'école, tout le temps que brûle un bâton d'encens, depuis une marque jusqu'à une autre. La dernière extrémité à laquelle on ait recours est la flagellation. »

Le *Manuel général* signalait encore l'existence à Pékin et dans quelques autres villes de classes d'adultes et d'écoles du soir, alors à peine connues en France.

Il parlait de la réforme récente des méthodes de lecture dans les écoles populaires de la Chine, réforme qui, d'après le missionnaire Voisin, aurait été assez analogue à celle qu'on cherchait alors à introduire chez nous, en supprimant ou en abrégeant les interminables exercices préparatoires d'épellations sur des syllabes dénuées de sens, au lieu d'aborder immédiatement la vraie lecture sur de vrais mots.

Enfin, nous devons à l'obligeance de M. Léon Rousset, qui a publié sur la Chine un livre plein d'intérêt, qui a fait dans ce pays un séjour de plusieurs années comme professeur et qui a pu ainsi juger par une longue expérience de la situation véritable de l'enseignement, les deux importants extraits qui suivent :

Extrait du *Siao-hio* ou *Traité de l'Education des jeunes enfants,* ouvrage composé au XIIe siècle par Tchou-hi, l'un des écrivains et des philosophes les plus célèbres de la Chine :

« Le grand art de l'éducation est de réprimer de bonne heure les passions de son élève, de se mettre au niveau de sa capacité, de n'exiger de lui que ce qu'il peut faire sans effort, de ne lui faire voir que des exemples de vertu. Ces quatre points renferment tout ce qu'il y a de plus essentiel dans l'éducation de la jeunesse.

» *Manière d'enseigner :* Un maître doit savoir, avant tout, le grand art de bien enseigner et les fautes qu'il doit éviter dans l'instruction :

» 1° Pour enseigner, il faut qu'un maître ne passe pas trop vite d'un sujet à l'autre, et n'explique jamais plusieurs choses à la fois.

» 2° Il doit exciter, animer, pousser ses disciples, mais ne jamais les presser, encore moins les forcer.

» 3° Il ne faut pas qu'il prétende que son disciple le comprendra d'abord, et qu'il n'oubliera rien de ce qu'il lui aura dit.

» S'il observe bien le premier point, les idées se rangeront et se combineront d'elles-mêmes dans l'esprit de son disciple ; par le second il lui rendra l'étude aisée et aimable ; par le troisième, il le mettra à même de réfléchir sur ce qu'il apprend, et de se l'approprier. C'est là le fond de l'art d'enseigner.

» Si un maître enseigne clairement, il fera comprendre ce qu'il dit sans s'étendre en vains et longs discours. Quand le sujet qu'on traite est trop subtil et trop relevé, il faut le rendre sensible par des comparaisons simples et naturelles. Un maître doit écouter son disciple. Si celui-ci n'a pas l'esprit assez ouvert pour faire des questions, il faut les lui insinuer, les trouver dans le peu qu'il demande, faire naître des questions, les diriger, les étendre : c'est le grand art d'enseigner.

» Les étudiants sont sujets à quatre défauts :

» 1° Ils veulent trop apprendre à la fois ;

» 2° Ils ne désirent pas assez d'apprendre ou veulent apprendre trop peu ;

» 3° Ils veulent devenir habiles sans peine et fort vite ;

» 4° Ils se rebutent aisément, se découragent et se dépitent.

» Un maître doit s'appliquer à distinguer quel est le défaut de son élève, et l'en corriger sans le lui faire soupçonner. Quand un maître néglige ses élèves, ils font des questions bizarres, étudient sans règle et sans suite, apprennent en secret ce qu'ils devraient ignorer, méconnaissent les avantages de la science, se livrent à des jeux indécents, manquent de respect pour leurs maîtres, et tournent en ridicule les maximes des anciens. »

Cet ouvrage, très estimé des Chinois, fait encore pour eux autorité en matière d'enseignement primaire, et est compris parmi les ouvrages classiques de second ordre dont l'étude fait, dans tout l'empire, partie de l'enseignement élémentaire.

Un autre traité qui jouit également d'une très grande faveur, sur la même matière, et connu sous le titre de *Collection complète des joyaux de famille*, énumère les règles qui doivent être suivies dans l'éducation des enfants et qui forment comme une sorte de code de l'enseignement et de l'éducation primaires.

En voici quelques extraits relatifs aux règles qui doivent être adoptées dans les écoles :

« Les enfants doivent arriver de bonne heure à l'école.

En entrant et en sortant, ils doivent s'incliner respectueusement d'abord devant la tablette du sage Confucius, ensuite devant le maître. Les écoliers les plus âgés eux-mêmes ne doivent pas se dispenser de ce devoir.

» Lorsque les écoliers sont nombreux, il faut les renvoyer par groupes, ceux qui vont loin d'abord, ceux qui vont plus près ensuite, ou bien les plus jeunes d'abord, et les plus vieux ensuite. Ils doivent se rendre directement chez leurs parents, et l'on ne doit point souffrir qu'ils s'attardent sur les chemins, ni qu'ils s'y rassemblent pour jouer.

» L'écolier doit aimer ses livres et prendre soin de les conserver en bon état.

» Celui qui veut fixer ce qu'il lit dans sa mémoire doit se souvenir que trois choses doivent concourir à ce travail : ses *yeux*, son *esprit* et sa *bouche*. Il doit soigneusement éviter de répéter machinalement ce qu'il a appris, si son esprit est distrait par quelque autre pensée.

» Les enfants doivent se faire à eux-mêmes l'application des leçons que le maître leur explique ; ils doivent s'efforcer d'appliquer ou d'imiter par eux-mêmes les enseignements ou les bons exemples qu'ils ont eus sous les yeux ; cet exercice est salutaire à la fois pour l'esprit et pour le corps.

» Tel est le devoir de l'écolier : faire un retour sur soi-même et se demander si tel ou tel passage de sa leçon peut s'appliquer à lui, si tel ou tel fait historique est un exemple bon à imiter. Celui du maître est d'expliquer la leçon en ayant soin de faire ressortir ce qu'il faut imiter et ce dont il faut se garder. L'élève doit prendre note de ces explications, et si, quelques jours après, il vient à commettre quelque faute, le maître doit le réprimander en lui rappelant les principes que l'explication des livres lui a fourni l'occasion de poser.

» Si l'élève n'a pas bien compris l'explication de quelque passage de sa leçon, il doit venir immédiatement demander au maître de la lui répéter ; il ne faut, en aucun cas, se contenter d'avoir une idée vague et confuse de ce que l'on doit apprendre.

» Dans l'éducation des enfants, ce que l'on doit tout d'abord leur apprendre, c'est le soin et la propreté. Il ne faut point leur permettre de se coucher sur leur livre, ni d'en corner les pages, ni de le couvrir d'écriture ou de dessins.

» Les enfants n'ont besoin d'avoir à l'école que leurs livres, leurs cahiers et ce qu'il leur faut pour écrire. Tous les livres étrangers à l'enseignement doivent être sévèrement proscrits, ainsi que l'argent et les jouets.

» Un enfant doit avoir des manières douces et aimables ; on ne doit lui permettre d'être ni grossier ni turbulent.

» Lorsqu'un enfant est assis, il doit être grave et sérieux ; il ne doit point croiser ses jambes, ni mettre son pied sur son genou, ni se coucher sur le côté.

» Les élèves doivent respectueusement informer le maître de leurs absences ; ils ne doivent point chercher de prétextes ni faire de mensonges au maître ou à leurs parents pour se dispenser de faire leurs devoirs.

» Lorsque les enfants montrent de l'application et qu'ils obéissent à la discipline de l'école, lorsqu'ils savent bien leurs leçons et qu'ils font bien leurs devoirs, le maître peut les féliciter ou leur donner, en récompense, quelques menus objets, afin de les encourager et de les exciter à faire encore de plus grands efforts, et de développer l'émulation parmi leurs camarades.

» Les enfants qui ne travaillent pas et qui se montrent rebelles à la règle, qui n'apprennent pas leurs leçons et écrivent mal leurs devoirs, doivent être avertis et réprimandés deux ou trois fois ; s'ils ne s'amendent pas, il faut alors les punir en les faisant agenouiller à leur place, pour les humilier ; si cette punition ne produit point d'effet, il faut les faire mettre à genoux à la porte et leur faire grande honte ; la durée de la punition se mesure par la combustion d'un petit bâtonnet d'encens Si ces moyens ne réussissent pas à les corriger, alors il faut les frapper ; mais il faut prendre garde de le faire après leurs repas, de peur de les rendre malades ; il ne faut pas non plus les battre violemment sur le dos de peur de les blesser.

» L'éducation est le plus grand bienfait du monde ; fous sont les parents qui ne font pas donner d'instruction à leurs enfants ; fous sont les enfants qui ont des livres et qui ne s'appliquent pas à les apprendre. C'est l'ignorance qui engendre les mauvaises passions et les mœurs brutales. Les ignorants, parvenus à l'âge d'homme, deviennent vicieux et criminels ; c'est parcequ'ils n'ont point voulu apprendre qu'ils en viennent plus tard à violer les lois et à s'exposer aux châtiments publics. N'est-il point rare de voir ceux qui ont une claire notion de la justice et de la raison et qui savent lire, devenir criminels et vicieux ? C'est pourquoi les cultivateurs eux-mêmes, tout chargés de besogne qu'ils soient, doivent envoyer leurs enfants à l'école vers le dixième mois et ne les rappeler chez eux qu'au printemps, vers le troisième mois ; ils pourront ainsi, en trois ou cinq ans, en faire des hommes.

» Ceux qui veulent instruire les autres doivent s'appliquer à se rendre parfaitement respectables, c'est-à-dire se respecter eux-mêmes. S'ils s'adonnent à l'enseignement, ils doivent s'y adonner exclusivement et ne point se montrer négligents dans l'accomplissement de leurs devoirs, qu'ils doivent remplir avec régularité ; si le maître est vertueux et bienfaisant, les parents de ses élèves le respecteront. »

Telles sont les principales règles énumérées dans ce petit livre, où toutes les conditions qui peuvent améliorer l'éducation morale et physique des enfants se trouvent exposées avec un minutieux détail.

En nous communiquant ces fragments caractéristiques de la pédagogie chinoise, M. L. Rousset ajoute qu'à son jugement et d'après ce qu'il a vu presque dans les plus humbles villages, les appréciations en apparence bien optimistes des missionnaires du XVIIIe siècle sur l'état de l'instruction du peuple en Chine étaient peut-être plus près de la vérité que les appréciations plus sévères des missionnaires contemporains. Or comprendra qu'en pareille matière nous ne puissions que donner la parole aux témoins et aux juges compétents, sans prétendre à une opinion propre.

CHORON (Alexandre-Étienne). — Fondateur du Conservatoire de musique classique, né à Caen, le 21 octobre 1772, mort le 29 juin 1834. Il apprit la musique sans maître, et acquit rapidement une grande réputation par la publication de différents ouvrages sur la musique. Nommé directeur des maîtrises de France, puis de l'Opéra, il quitta ces positions pour fonder (1817) une école d'enseignement par la *méthode concertante*, première idée du chant d'ensemble et de l'orphéon, qu'il exposa dans un ouvrage intitulé *Méthode concertante de musique à quatre parties* (1818).

Cette école reçut du gouvernement une subvention et le titre d'Institution royale de musique classique et religieuse. Plus tard, la subvention ayant été retirée (1832), Choron fonda des cours gratuits de musique vocale qui produisirent des élèves remarquables, parmi lesquels nous citerons : Dupré, Dietsch, Mesdames Boulanger, Stoltz, Rachel, etc. — Choron s'est aussi occupé d'instruction primaire : en 1805, il publia une *Méthode d'instruc-*

tion primaire pour apprendre à lire et à écrire, et fit des cours gratuits pour cet enseignement. Il appliquait le mode simultané et le procédé omniphonique. Sa méthode supérieure à la plupart de celles qui existaient alors fut adoptée plus tard dans les écoles d'enseignement mutuel. [A. Demkès.]

CHOSES. — **V.** *Leçons de choses.* — **V.** aussi *Carpentier, Dupont de Nemours* **et les autres noms indiqués** dans l'article *Leçons de choses.*

La préoccupation de mettre les enfants aux prises avec les *choses* et non plus seulement avec les *mots*, a trouvé non sa première, mais sa plus éloquente expression dans l'*Emile*. Mais tandis que cette idée n'a longtemps inspiré chez nous que des utopistes ou des penseurs isolés, elle a pris corps en quelque sorte dans la pédagogie allemande par un terme scolaire qui n'a pas d'équivalent chez nous, le mot *Realien*, qui est beaucoup plus précis que le mot *choses*, mais beaucoup plus général que *Leçons de choses* et beaucoup plus élevé que *enseignement par les yeux*.

Les *Realien* des Allemands (littéralement *choses réelles*, connaissance des réalités) désignent un ensemble de branches d'enseignement formant un groupe qu'on oppose d'une part aux connaissances purement linguistiques, telles que la lecture et l'écriture, de l'autre aux sciences mathématiques pures ou appliquées, telles que l'arithmétique, la géométrie, la mécanique.

Ainsi la loi scolaire du Wurtemberg trace dans le programme de l'enseignement primaire quatre grandes divisions, qui sont la religion, la langue (lecture, écriture, grammaire), le calcul, et les *Realien :* cette dernière rubrique embrasse la géographie et la sphère, les éléments de la physique et de l'histoire naturelle, l'histoire générale et nationale. Dans toute l'Allemagne, cet emploi du mot *Realien* est habituel : l'ordonnance ministérielle prussienne du 15 octobre 1872, qui fixe le programme obligatoire de l'enseignement primaire, après avoir mentionné expressément et séparément l'histoire, la géographie et les sciences naturelles (*Naturkunde*) comme branches spéciales, les réunit quelques lignes plus bas sous la dénomination commune de *Realien*, et dispose que six heures par semaine seront consacrées à l'enseignement de ces *Realien*.

La loi scolaire autrichienne, bien qu'elle n'emploie pas dans son texte l'expression *Realien*, réunit néanmoins dans une même formule les branches que ce terme générique sert à désigner, « les éléments des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire. »

La dénomination de *Real-Schule**doit son origine à l'emploi consacré, dans la langue allemande, de l'expression que nous venons d'expliquer.

Le *Realien-Buch*, usité dans bon nombre de pays allemands comme principal livre de lecture scolaire, est le manuel comprenant tous les matériaux d'études de la division « réalistique » (sciences historiques, sciences physiques et naturelles) en opposition à la division « humanistique » (langues, littératures) et à celle des sciences exactes ou mathématiques.

CHRESTOMATHIE. — Ce terme (composé de deux mots grecs, l'un signifiant *utile, usuel*, l'autre *étude*), désigne aujourd'hui un recueil de morceaux choisis dans les bons auteurs et que l'on recommande spécialement à l'étude de la jeunesse.

Les anciens avaient déjà des chrestomathies, qui paraissent avoir été des espèces d'encyclopédies, condensant sous un volume restreint les *connaissances utiles* éparses dans un grand nombre d'auteur.

Chez les modernes, ce fut un Allemand, Johann Mathias Gesner, qui reprit au XVIIIe siècle cette expression tombée en désuétude, pour en faire le titre de deux anthologies, l'une de Cicéron, l'autre des classiques grecs, destinées aux écoles. Bientôt les littératures modernes purent offrir à leur tour la matière de recueils semblables, et l'on vit paraître des chrestomathies allemandes, françaises, italiennes. Le plus célèbre, et de beaucoup aussi le plus digne de l'être, parmi les ouvrages de ce genre, est la *Chrestomathie française*, en trois volumes gradués, d'Alexandre Vinet (V. ce nom).

On a eu récemment l'heureuse idée de composer une *Chrestomathie pédagogique*. L'auteur de ce recueil est un des pédagogues les plus autorisés de l'Allemagne contemporaine, le docteur J.-Chr.-Gottlob Schumann, directeur du séminaire (école normale) d'Alfeld. Le premier volume de sa *Pädagogische Chrestomathie für die Privatlectüre* (édit. Carl Meyer, à Hanovre), contient les morceaux relatifs à l'Orient et à la Grèce antique.

CHRÉTIENNES (Écoles). — En 1678, un religieux de l'ordre des Minimes*, le P. Barré, réunit, à Paris, des personnes de l'un et de l'autre sexe destinées à instruire les unes les garçons, les autres les filles. Telle est l'origine des écoles dites chrétiennes ; aux termes des statuts volontairement acceptés par les membres de l'association, ils vivent en communauté sans faire de vœux, sous la direction d'un supérieur auquel ils ont promis obéissance. Le but des maîtres et des maîtresses est de travailler à leur sanctification, de combattre l'erreur ; leur emploi principal est de « tenir des écoles pour les enfants pauvres et indigents et de leur enseigner le catéchisme et la religion. » Les frères ne peuvent recevoir, en leurs écoles, de filles de quelque âge qu'elles soient, ni les sœurs de garçons si jeunes qu'ils puissent être ; il est interdit aux frères comme aux sœurs d'aller dans les maisons pour enseigner à lire, à écrire, à travailler, sous quelque prétexte que ce soit ; ils changeront de résidence et « *ils iront faire école aux lieux et aux personnes que les supérieurs jugeront à propos ; à l'imitation du Christ*, qui enseignait dans les bourgs *et les villages, partout où l'appelait la gloire de son Père.* » L'instruction sera gratuite, on ne recevra rien des parents riches ou pauvres, à plus forte raison on ne demandera rien ni *directement* ni *indirectement*. Les dimanches et fêtes, les frères feront des conférences chrétiennes pour les hommes et les garçons âgés qui voudront y venir ; les sœurs en feront aussi pour les filles et les femmes. Quoiqu'on ne fasse ni vœu d'obéissance ni vœu de pauvreté, on ne peut rien posséder à l'insu des supérieurs, ni disposer de rien sans leur permission.

En 1686, à la mort du fondateur, il y avait un grand nombre de ces écoles charitables et chrétiennes, à Paris, au faubourg Saint-Germain, et dans les provinces du centre et de l'Est surtout. On remarquait particulièrement le zèle et l'intelligence des religieuses. Aussi lorsque Louis XIV fonda l'établissement de Saint-Cyr (1686), madame de Maintenon choisit quelques-unes des sœurs du P. Barré pour y diriger l'éducation des jeunes demoiselles. [L. Maggiolo.]

Pour les écoles tenues aujourd'hui par l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, **V.** *La Salle* et l'article *Frères des écoles chrétiennes.*

CHRISTIANISME. — **V. le même mot dans la IIe PARTIE.** — **V.** en outre, dans cette **Ire PARTIE**, l'article *Instruction publique*, les articles consacrés aux diverses congrégations enseignantes, l'article *Protestantisme*, et ceux auxquels ils renvoient.

CHRONOLOGIE. — La chronologie (science des temps, c'est-à-dire des dates) est un auxiliaire indispensable de l'histoire. Un adage de l'ancienne pédagogie disait : La chronologie et la géographie sont les deux yeux de l'histoire. Et, en effet,

prendre les faits à part, isolément, sans les rattacher au temps et au lieu où ils se sont produits, c'est leur faire perdre beaucoup de leur netteté, de leur signification, de leur portée réelle ; c'est quelquefois les dénaturer, c'est toujours les obscurcir.

Est-ce à dire que la chronologie ancienne avec ses lacunes et ses incertitudes considérables, ou la chronologie moderne avec son infini détail, doivent, puissent entrer pour une large part dans l'enseignement primaire ? Nous ne le pensons pas. Grands faits, grands noms et grandes dates : telle doit être la leçon d'histoire dans nos écoles, ainsi que nous l'expliquons à l'article *Histoire*.

En ce qui concerne spécialement la chronologie, un double écueil est à éviter. L'un est de laisser les enfants dans un vague absolu quant à la succession des temps ; on ne se doute pas du chaos qui peut régner dans ces petites têtes quand le maître n'a pas eu soin de fixer à grands traits les époques et d'y échelonner les événements principaux. L'autre danger, tout en provenant d'un mode d'enseignement tout opposé, aboutit au même résultat : c'est de laisser l'esprit se perdre dans un dédale de dates.

Il n'est pas rare de voir des élèves qui savent imperturbablement les deux derniers chiffres de la date et qui se tromperont de deux ou trois siècles sur les deux autres. A part une douzaine de grands faits de l'histoire de France ou de l'histoire générale dont la date rigoureuse doit être gravée dans la mémoire, la chronologie de l'enseignement primaire ne devrait insister que sur les siècles, mais y insister sérieusement, laissant à plus tard le détail des années. Qu'un enfant ait l'idée de l'état du monde chrétien ou au moins de la France au siècle de Charlemagne, au onzième, au treizième, au seizième siècle, c'est une connaissance profitable et vraiment instructive. Mais qu'il sache par cœur une longue suite de dates relatant l'avénement et la mort des rois ou les batailles célèbres, c'est un effort de mémoire dont il ne lui restera rien au bout de quelques années. Il ne faut pas se dissimuler du reste que cette étude raisonnée de la chronologie par grandes divisions, par tableaux séculaires en quelque sorte, demande au maître beaucoup plus de méthode, à l'élève bien plus d'application que la machinale récitation des dates.

CHUINTEMENT. — V. *Prononciation*.

CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE. — Nous désignons sous ce nom la division administrative du premier degré, ayant pour centre une ou plusieurs écoles primaires, et qui dans la plupart des cas coïncide avec la commune civile.

I. PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Dans l'empire allemand, la circonscription scolaire s'appelle *Schulgemeinde* (sauf en Bavière où elle porte le nom spécial de *Schulsprengel*). Généralement la commune politique forme en même temps une circonscription scolaire ; mais plusieurs communes politiques peuvent être réunies pour former une même circonscription, et des sections de commune politique peuvent être détachées de leur commune et attribuées, sous le rapport scolaire, à une circonscription voisine ; tel est le cas, par exemple, en Prusse, dans le royaume de Saxe, dans la Hesse. Dans le Wurtemberg, la loi dit expressément que « la circonscription scolaire (*Schulverband*) n'est pas déterminée par la circonscription communale (*Gemeindeverband*). » En Bavière, dans la règle, la circonscription scolaire (*Schulsprengel*) correspond à la circonscription paroissiale (*Pfarrsprengel*). En outre, dans plusieurs pays d'Allemagne (Bade, Bavière), la détermination de la circonscription scolaire se complique d'une question de confession religieuse. V. *Confessionnelles* (Écoles).

GRANDE-BRETAGNE. — ANGLETERRE. — La formation des circonscriptions scolaires (*School Districts*), prescrite par l'*Elementary Education Act* de 1870, est assez compliquée. Ont rang de *district scolaire* : la métropole ; tous les bourgs municipaux (*municipal boroughs*), organisés conformément au *Municipal Corporations Act* de 1835, excepté Oxford et Wenlock ; et toutes les paroisses (*parishes*) qui ne sont pas comprises dans la métropole ou dans un bourg municipal ; le mot *Paroisse* est ainsi défini à l'art. 3 de l'*Act* ci-dessus mentionné : « une localité dans laquelle existe ou pourra exister une taxe particulière pour les pauvres (*a separate poor rate*) » ; il est en outre dit à l'art. 77 que si une paroisse se trouve en partie en dedans et en partie en dehors des limites d'un bourg, la partie située en dehors du bourg sera considérée comme une paroisse. Deux ou plusieurs *School Districts* peuvent être réunis en un seul par le département d'Education.

ÉCOSSE. — En vertu de l'*Education* (*Scotland*) *Act* de 1872, tout bourg (*burgh*) et toute paroisse constituent une circonscription scolaire spéciale ; lorsqu'un bourg ou une portion d'un bourg se trouve sur le territoire d'une paroisse, le rayon territorial relevant du bourg est considéré comme n'appartenant pas à la paroisse. Si deux ou plusieurs paroisses sont unies *quoad omnia* ou *quoad sacra*, elles ne formeront qu'une seule circonscription scolaire. Le Conseil d'éducation (*Board of Education*) a été en outre autorisé, pendant les six premiers mois qui ont suivi la promulgation de l'*Act* de 1872, à ordonner que tout bourg dont la population ne dépasse pas trois mille habitants sera envisagé comme partie intégrante de la paroisse dans laquelle est située la totalité ou la plus grande partie de son territoire, et ne formera pas, par conséquent, une circonscription scolaire spéciale.

AUTRICHE-HONGRIE. — Chaque école primaire a sa circonscription spéciale (*Schulsprengel*), formée des localités, sections de localités et maisons ressortissant à cette école. Dans la règle, les limites de la commune politique déterminent le *Schulsprengel*, à moins que des portions d'une commune ne soient assignées à une commune voisine pour faciliter la fréquentation. — HONGRIE. Toute commune forme une circonscription scolaire.

BELGIQUE. — La circonscription scolaire est formée par la commune, mais plusieurs communes peuvent s'unir.

CANADA. — La circonscription scolaire porte, dans la province de Québec, le nom de *municipalité scolaire ;* le gouverneur en détermine les limites, en prenant pour base, en règle générale, la municipalité civile. La municipalité scolaire se divise en arrondissements d'école. Dans l'Ontario, c'est le *township* ou arrondissement municipal qui est l'unité scolaire supérieure principale : le *township* est découpé en quatre ou cinq circonscriptions scolaires (*school-sections*) administrées pas des *trustees*.

DANEMARK. — La circonscription scolaire coïncide avec la paroisse.

ESPAGNE. — Chaque municipe forme une circonscription scolaire.

HOLLANDE. — Chaque commune forme une circonscription. Deux ou plusieurs communes adjacentes peuvent s'unir pour établir les écoles nécessaires.

ITALIE. — Même disposition.

PORTUGAL. — La loi ne prévoit pas la division du pays en circonscriptions scolaires ; mais de fait, la commune ou la paroisse, lorsqu'elles contribuent à l'entretien d'une école établie soit par elles, soit par le gouvernement, forment la circonscription attribuée à cette école.

RUSSIE. — Même observation.

SUÈDE — La circonscription scolair est la pa-

roisse, car la surveillance des écoles est attribuée au conseil scolaire de paroisse; mais la commune intervient pour couvrir les dépenses.

NORVÈGE. — En ce qui concerne les écoles urbaines, chaque ville forme une circonscription scolaire; à la campagne, toute municipalité forme en règle générale une commune scolaire, qui se subdivise en cercles scolaires dont chacun a son école spéciale.

SUISSE. — La circonscription scolaire coïncide en général avec la commune ou municipalité.

ÉTATS-UNIS. — Il règne une grande diversité dans la manière de former les circonscriptions scolaires (*school districts*). Tantôt le comté tout entier forme un seul district scolaire (Floride); tantôt on prend pour base d'arrondissement scolaire d'une part les villes (*cities*), de l'autre la circonscription politique ou *township;* les *cities* et *townships* peuvent même être subdivisées en districts scolaires plus petits (Massachusetts); en Louisiane, l'État comprend six divisions scolaires, qui se subdivisent en paroisses.

Actuellement, dans la plupart des États de l'Union, la hiérarchie des divisions scolaires est la suivante : État, comté et *school district.* Mais le district, généralement plus petit que le *township*, n'a qu'un caractère assez élastique et mal défini : ce qui le constitue, c'est l'existence d'un comité scolaire (*board of trustees* ou *district school board*), élu par la population du territoire attribué au district.

Aussi une forte opposition s'est-elle manifestée depuis quelques années contre le *district system :* l'unité territoriale ainsi constituée est par trop restreinte, il en résulte des dépenses inutiles pour le pays, des rivalités d'intérêt local du caractère le plus mesquin, et, au point de vue pédagogique, l'impossibilité d'établir à aucun degré l'unité de méthode et d'organisation entre les diverses écoles. Dans tous les États, depuis le Massachusetts jusqu'à la Californie, les pédagogues les plus éclairés s'attachent à démontrer les inconvénients de cette excessive décentralisation, et à recommander un système qui, tout en laissant à chaque commune son autonomie, son initiative, permette de donner à l'ensemble du pays des institutions scolaires sérieusement organisées : c'est d'identifier le district scolaire avec le *township* dans les contrées rurales, avec le *ward* (quartier ou arrondissement) dans les grandes villes, avec la *city* dans les villes moins importantes, et de réunir les *townships* d'un même comté ou les *wards* d'une même ville en une circonscription d'inspection ayant à sa tête un surintendant et un *school board.*

FRANCE.

En France, il n'y a pas d'autre *circonscription scolaire* proprement dite que la commune. Le législateur prescrivant l'établissement ou l'entretien d'écoles publiques n'a jamais en vue que la commune : « Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles communales. » (L. 15 mars 1850, art. 36.) Le hameau, le quartier, la section de commune, quelle que soit son étendue, ne forme pas une circonscription scolaire distincte.

La seule modification que peut recevoir la circonscription scolaire est indiquée par le second paragraphe du même article 36 de la loi de 1850 : « Le conseil départemental peut autoriser une commune à se réunir à une ou à plusieurs communes voisines pour l'entretien d'une école. » — En fait, cette autorisation ne s'accorde plus qu'à de très petites communes situées à proximité d'une autre agglomération pourvue d'écoles. En 1877, sur 36,056 communes, on ne comptait que 1,258 exemples de ces circonscriptions scolaires composées de deux ou de plusieurs communes.

Le canton est-il une circonscription scolaire du second degré ? Se place-t-il au point de vue administratif au-dessus des communes dont il est la réunion ? Non, d'après la loi actuelle, malgré l'existence des *délégations cantonales* *. Mais il est à noter qu'au début de l'organisation de l'instruction publique en France, à deux reprises, sous la Convention, puis sous le gouvernement de juillet, on avait jugé nécessaire de faire du canton la circonscription normale de l'enseignement primaire supérieur. Chaque canton devait avoir son *école cantonale*, comme chaque commune son *école communale.*

Le projet de loi actuellement soumis aux Chambres pour l'organisation de l'enseignement primaire supérieur rétablirait en principe le canton comme unité territoriale par rapport à cet enseignement.

Enfin la *circonscription d'inspection* est, dans la règle, l'arrondissement, mais l'extension de l'enseignement primaire a amené d'assez nombreuses exceptions à cette règle et la création de circonscriptions plus grandes ou plus petites de l'arrondissement. Pour l'historique et le détail actuel de ces remaniements, V. *Arrondissements* et *Inspecteurs primaires.*

Pour la *circonscription académique*, voir *Académies* et *Inspecteurs d'académie.*

CIRCONSTANCES ATTÉNUANTES. — On désigne sous ce nom tout fait de nature à *atténuer* la faute d'un accusé ou d'un prévenu, et à appeler sur lui l'indulgence.

Les *circonstances atténuantes* sont laissées à l'appréciation du jury en matière criminelle, et à celle des juges en matière correctionnelle.

L'article 463 du Code pénal, qui a réglé l'effet de l'admission des circonstances atténuantes sur l'application des peines, peut être appliqué, en vertu de l'article 80 de la loi du 15 mars 1850, aux délits prévus par cette loi. (V. *Ouverture d'école, Contravention.*)

Voici les dispositions de l'article 463 pouvant concerner les délits prévus par la loi organique :

« Dans tous les cas où la peine de l'emprisonnement et celle de l'amende sont prononcées par le Code pénal, si les circonstances paraissent atténuantes, les tribunaux correctionnels sont autorisés, même en cas de récidive, à réduire ces peines comme suit :

» Si la peine prononcée par la loi, soit à raison de la nature du délit, soit à raison de l'état de récidive du prévenu, est un emprisonnement dont le *minimum* ne soit pas inférieur à *un an* ou une amende dont le *minimum* ne soit pas inférieur à *cinq cents francs*, les tribunaux pourront réduire l'emprisonnement jusqu'à *six jours* et l'amende jusqu'à *seize francs.*

» *Dans tous les autres cas*, ils pourront réduire l'emprisonnement même *au-dessous* de six jours et l'amende même *au-dessous* de 16 francs. Ils pourront aussi prononcer *séparément* l'une ou l'autre de ces peines et même *substituer* l'amende à l'emprisonnement, sans qu'en aucun cas elle puisse être au-dessous des peines de *simple police.* »

Les peines de simple police sont l'emprisonnement qui ne peut être moindre de 1 jour ni excéder 5 jours, et l'amende depuis 1 franc jusqu'à 15 francs inclusivement. [L. Armagnac.]

CIRCULAIRES. — 1. Historique. — Les lois, les règlements, les décrets ont besoin d'être expliqués et commentés; il importe d'en exposer avec précision la portée, l'esprit, de dissiper les incertitudes, de lever les doutes que l'on pourrait concevoir sur le sens de tel ou tel article. Voilà le but et la raison d'être de ces *lettres circulaires* ou instructions officielles que le pouvoir exécutif, depuis surtout que l'enseignement est soumis à une même législation, adresse à ses agents pour établir en quelle mesure et de quelle manière il faut appliquer et pratiquer les prescriptions légales.

C'est ainsi que Charlemagne écrivait déjà ses *lettres générales* (*epistolæ generales*) à ses ministres, aux évêques, aux abbés, pour assurer, dans son vaste empire, l'exécution de ses capitulaires, et que les intendants, au nom du roi, écrivaient à leurs subdélégués, de 1780 à 1789, pour préparer les réformes nécessaires dans le régime des universités.

On essaiera ci-dessous d'indiquer, en quelques mots et dans l'ordre chronologique, les principales circulaires et instructions qui permettent d'apprécier le mouvement des idées en même temps que l'action du pouvoir sur l'éducation populaire. Rappelons d'abord les plus anciennes.

La première circulaire que l'on trouve au *Moniteur officiel* porte la date du 9 ventôse an VIII; elle trace aux professeurs de mathématiques la méthode d'enseignement à adopter; la deuxième (1er pluviôse an X) prescrit les moyens de rendre exécutoire le nouveau système de poids et mesures.

Evidemment, il y avait eu des circulaires antérieures à ces deux dates. En cherchant à combler cette lacune, nous avons retrouvé les indications que voici :

En 1791, le ministre de l'intérieur (24 déc.) et les membres du comité d'instruction adressent des circulaires aux corps administratifs pour demander directement et immédiatement des renseignements sur l'état des écoles. (Les archives de la Meurthe possèdent celle du député Argobast du 27 déc., et les archives de la Lozère celles du député Baraban.)

Nous mentionnerons encore trois circulaires de François de Neufchâteau, qui ne sont signalées nulle part à notre connaissance. Dans la première (20 fructidor an VI), le ministre s'informe si l'on *a distingué des talents* parmi les enfants qui ont pris part à la fête de la jeunesse et aux examens qui *ont dû* terminer le cours d'études primaires ; si la constitution et les lois républicaines sont connues dans les écoles, si les professeurs s'attachent à inspirer, dans leurs leçons, la haine de la royauté, l'amour de la patrie et les vertus républicaines. La deuxième (7 frimaire an VII) contient une liste officielle de livres, qui *seuls* doivent être placés entre les mains des élèves; la troisième (5 messidor an VII) expose les avantages d'une méthode de lecture que le ministre a composée *sur un plan neuf et facile.* (V. *François de Neufchâteau.*)

Nous avons cité dans l'article *Chaptal* une importante circulaire de ce ministre (25 ventôse an IX) sur l'état de l'instruction primaire. [L. Maggiolo.]

2. Législation. — On appelle circulaire une instruction adressée par un chef de service, ministre, préfet, etc., aux fonctionnaires ou agents placés sous ses ordres.

Les circulaires sont loin d'avoir toutes la même importance ; quelques-unes ne contiennent que de simples demandes de renseignements; d'autres, parmi lesquelles nous citerons notamment celles qui suivent d'ordinaire la promulgation d'une loi ou d'un décret, et qui ont pour objet d'en préciser le sens et d'en faciliter l'application, ont une valeur doctrinale considérable.

En administration, quand il s'agit des rapports entre supérieurs et subordonnés, la circulaire est obligatoire pour celui qui la reçoit; il doit se conformer aux instructions de son chef. En droit elle n'a qu'une valeur doctrinale. Les tribunaux, quand ils ont à appliquer une loi sur laquelle existent des circulaires ministérielles, ne sont nullement liés par l'interprétation que les ministres ont donnée aux textes controversés.

Si l'on a pu dire que l'histoire de l'instruction publique en France est écrite dans le recueil des circulaires ministérielles, cette assertion est vraie surtout quand il s'agit de l'instruction primaire. Aussi avons-nous pensé qu'il ne serait pas inutile de reproduire ici non pas la liste de toutes les circulaires qui ont été imprimées, mais un catalogue raisonné de toutes celles qui se recommandent particulièrement à l'attention soit par leur importance historique, soit comme étant encore en vigueur. Nous avons marqué du signe † celles qui sont encore susceptibles d'une application fréquente.

La plupart des circulaires et des instructions que nous citons se trouvent dans le recueil intitulé *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique*, publié chez Delalain, à Paris (en 7 volumes in-8°, plus une table analytique des matières), de 1862 à 1878.

Décembre 1804 (frimaire an XIII). — Circulaire aux préfets relative aux intentions du gouvernement à l'égard des frères des écoles chrétiennes. (Fourcroy.)

22 févr. 1807. — Circ. aux archevêques et évêques sur la visite des établissements scolaires de leurs diocèses. (Portalis.)

30 janv. 1809. — Circ. aux archevêques et évêques : demande de renseignements sur la moralité des instituteurs primaires. « C'est par l'instruction qu'il faut commencer les réformes... pour rendre aux campagnes la connaissance de Dieu et l'amour des vertus qui assurent le repos des familles. » (Fontanes.)

30 janv. 1809. — Circ. aux préfets : droit exclusif d'enseigner appartenant à l'Université. (Fontanes.)

1er et 24 févr. 1810. — Circ. sur l'inspection des écoles primaires. (Fontanes.)

10 août 1810. — Circ. aux chefs d'écoles primaires de l'académie de Paris portant défense de faire imprimer et publier sans autorisation les programmes, prospectus et autres annonces relatives aux écoles privées. (Fontanes.)

8 mars et 25 déc. 1811 et 25 juill. 1812. — Circ. aux recteurs : mesures à prendre à l'égard des écoles non autorisées. (Fontanes.)

10 oct. 1812. — Circ. aux préfets : exercices publics et distributions de prix dans les pensionnats et écoles de filles. (Fontanes.)

10 mars 1816. — Instruction aux présidents des comités cantonaux de l'académie de Paris : attributions de ces comités. (Les membres de la commission d'instruction publique : Royer-Collard, présid., S. de Sacy, Frayssinous, Guéneau de Mussy.)

15 mars et 20 mai 1816. — Instruction aux recteurs et aux préfets sur l'exécution de l'ordonnance du 29 février 1816 concernant l'instruction primaire. (Les membres de la commission d'instruction publique, Royer-Collard, présid.; Cuvier, S. de Sacy, Frayssinous, Guéneau de Mussy.)

29 mai et 14 juin 1816. — Instruction aux recteurs : examens pour la délivrance des brevets de capacité pour l'instruction primaire. (Les membres de la commission de l'instruction publique : Royer-Collard, président, Cuvier, S. de Sacy, Frayssinous, Guéneau de Mussy.)

27 juin 1816. — Circ. aux recteurs autorisant l'usage de la méthode de l'enseignement mutuel dans les écoles primaires. (Les membres de la commission de l'instruction publique : Royer-Collard, président; Cuvier, S. de Sacy, Frayssinous, Guéneau de Mussy.)

11 déc. 1817. — Circ. aux recteurs recommandant de veiller à ce que la méthode d'enseignement mutuel ne s'altère point dans les écoles où elle est suivie. (Royer-Collard.)

6 juill. 1818. — Circ. aux recteurs : sur l'exécution de l'arrêté du 3 juillet 1818 concernant les réu-

nions des comités cantonaux d'instruction primaire. (Royer-Collard.)

juillet 1818. — Circ. aux recteurs : sur l'exécution de l'arrêté du 15 juin 1818 concernant les distributions des médailles d'encouragement aux instituteurs. (Les membres de la commission de l'instruction publique : Royer-Collard, président ; S. de Sacy, Guéneau de Mussy.)

30 sept. 1818. — Circ. aux préfets : visite par les maires des écoles primaires de leurs communes respectives. (Les membres de la commission de l'instruction publique : Royer-Collard, président ; S. de Sacy, Guéneau de Mussy, Éliçagaray.)

16 mars 1819. — Circ. aux préfets : l'ordonnance du 29 février 1816 est applicable aux associations religieuses ou charitables vouées à l'enseignement primaire. (Comte Decazes.)

3 juin 1819. — Circ. aux préfets : dispositions de l'ordonnance du 29 février 1816 qui sont applicables aux écoles de filles. (Comte Decazes.)

4 déc. 1819. — Circ. aux préfets leur recommandant d'exécuter les prescriptions des lois et règlements contre les écoles clandestines. (Comte Decazes.)

19 juin et 4 nov. 1820. — Instructions aux préfets contenant des dispositions règlementaires relatives aux écoles de filles. (Siméon.)

1er septembre 1820. — Instruction aux recteurs et aux préfets sur l'exécution de l'ordonnance du 2 août 1820 concernant l'instruction primaire. (Les membres de la commission de l'instruction publique : Cuvier, S. de Sacy, Guéneau de Mussy, Nicolle, Rendu, Poisson.)

11 nov. 1820. — Circ. aux recteurs relative à l'envoi de livres destinés à former des bibliothèques primaires dans les écoles communales. (Cuvier.)

14 nov. 1820. — Circ. aux recteurs relative aux examens pour la délivrance des brevets de capacité aux instituteurs primaires. (Cuvier.)

28 fév. 1822. — Circ. aux préfets et aux recteurs relative à la surveillance à exercer sur les instituteurs primaires dispensés du service militaire. (Cuvier.)

17 mars 1823. — Circ. aux recteurs concernant les obligations contractées par les instituteurs primaires dispensés du service militaire en vertu de leur engagement décennal. (L'évêque d'Hermopolis, Mgr Frayssinous.)

14 et 29 avril 1824. — Aux recteurs : exécution de l'ordonnance du 8 avril, en vue de la régénération religieuse et morale de l'éducation publique : « Si les délégués découvrent quelque abus échappé à la surveillance de l'évêque diocésain, vous le lui dénoncerez. » (Évêque d'Hermopolis.)

20 mai 1824. — Aux archevêques et évêques : leur droit de surveillance substitué à celui de l'Université, par le titre V de l'ordonnance du 8 avril qui modifiait l'ordonn. libérale du 29 fév. 1816.

31 oct. 1825. — Circ. aux recteurs rappelant les dispositions règlementaires successivement adoptées pour les engagements à contracter par des jeunes instituteurs primaires afin d'obtenir la dispense du service militaire. (De Courville, directeur de l'Instruction publique.)

25 avr. 1826. — Circ. aux archevêques et évêques : explications sur divers points de la législation relative aux écoles primaires et sur l'exécution de l'ordonnance du 8 avril 1824. (Mgr de Frayssinous.)

28 févr. 1828. — Circ. aux recteurs : demande de renseignements sur l'état actuel des traitements ou revenus quelconques des instituteurs primaires, à l'effet d'établir en leur faveur des pensions de retraite. (de Vatimesnil.)

6 mai 1828. — Instruction aux recteurs sur l'exécution de l'ordonnance du 21 avril 1828 concernant l'instruction primaire. (de Vatimesnil.)

10 mai 1828. — Circ. aux préfets, archevêques et évêques sur l'exécution de l'ordonnance du 21 avril 1828, concernant l'instruction primaire. (de Vatimesnil.)

1er juin 1828. — Circ. aux recteurs sur l'exécution de l'ordonnance du 21 avril 1828, pour les écoles primaires de filles. (de Vatimesnil.)

19 août 1828. — Circ. aux recteurs sur la tenue des classes normales primaires. (de Vatimesnil.)

29 sept. 1828. — Circ. aux recteurs : exécution de l'ordonn. du 21 avril 1828 en ce qui concerne les pensionnats primaires. (de Vatimesnil.)

17 octobre 1828. — Instruction aux recteurs sur l'expédition des brevets de capacité et les autorisations concernant l'instruction primaire. (de Vatimesnil.)

31 janv. 1829. — Circ. aux recteurs : mesures à prendre pour le perfectionnement de l'instruction primaire : « c'est le vœu des ordonnances de 1816 et de 1828, c'est le besoin de toute la France, ce doit être notre but constant. » Détails sur le choix des méthodes, les degrés des brevets, les conférences pédagogiques, les examens annuels. (de Vatimesnil.)

24 mars 1829. — Circ. aux préfets : organisation, établissement et entretien des classes normales primaires. (de Vatimesnil.)

10 avr. 1829. — Circ. aux recteurs : tournées annuelles d'inspection en ce qui concerne l'instruction primaire. (de Vatimesnil.)

10 avr. 1829. — Circ. aux recteurs : choix des instituteurs primaires auxquels il sera distribué des médailles d'encouragement. (de Vatimesnil.)

22 déc. 1829. — Circ. aux recteurs : formalités à remplir par les instituteurs primaires pour être autorisés à recevoir des élèves pensionnaires. (de Guernon-Ranville.)

9 févr. 1830. — Circ. aux recteurs : régime des écoles de filles tenues par les institutrices congréganistes. (de Guernon-Ranville.)

8 mars 1830. — Circ. aux recteurs sur l'exécution de l'ordonnance du 14 février 1830, concernant l'instruction primaire : « Il s'agit de procurer immédiatement des moyens d'instruction suffisants à *toutes* les communes de royaume : » ordres précis et pressants. (de Guernon-Ranville.)

30 oct. 1830. — Circ. aux préfets : la réorganisation des comités gratuits d'instruction primaire, d'après l'ordonn. du 16 oct. (duc de Broglie.)

18 déc. 1830. — Circ. aux recteurs prescrivant de substituer dans les écoles primaires la méthode de l'enseignement mutuel à celle de l'enseignement individuel. (Mérilhou.)

10 mai 1831. — Circ. relative à la préparation des tableaux présentant la situation de l'instruction primaire dans toutes les communes de France... « Cette première instruction, qui a été solennellement promise, il y a quarante ans, il est temps de travailler efficacement à la propager dans toutes les classes de la société et surtout dans ces classes laborieuses dont elle est souvent tout le patrimoine. Elle est à leur égard une dette de l'État... » (Montalivet.)

2 juin 1831. — Instruction relative aux propositions de subventions sur les fonds accordés pour l'instruction primaire. (Montalivet.)

9 juill. 1831. — Instructions sur les engagements décennaux des instituteurs primaires pour la dispense du service militaire. (Montalivet.)

2 nov. 1831. — Sur la publication de livres de lecture et leur distribution dans toutes les écoles primaires. (Montalivet.)

5 nov. 1831. — Rapport au roi sur l'état de l'instruction primaire, prescrivant une statistique triennale de cet enseignement. (Montalivet.)

30 nov. 1831. — Circ. relative aux propositions de subvention sur les fonds alloués pour l'instruction primaire. (Montalivet.)

11 mai 1832. — Circ. recommandant de solliciter des conseils généraux le vote d'un fonds commun de secours pour les communes dépourvues d'écoles. (Girod de l'Ain.)

17 oct. 1832. — Circ. demandant des renseignements « sur l'état actuel de l'instruction primaire, « ce premier besoin du pays, ce premier devoir « du gouvernement : » moyens de perfectionner les écoles normales, « vrais foyers de l'instruction populaire ; » première idée des écoles intermédiaires ou primaires supérieures : « *Comme il ne faut pas qu'il y ait une seule commune sans une école primaire ni un seul département sans une école normale, il ne faut pas qu'il y ait une seule petite ville de huit ou dix mille âmes sans une école moyenne qui couronne l'instruction primaire.* » (Guizot.)

30 nov. 1832. — Circ. prescrivant l'établissement de tableaux statistiques de l'état de l'instruction primaire par canton. (Guizot.)

12 janv. 1833. — Sur l'exécution de l'arrêté du 14 décembre 1832, concernant le régime des écoles normales primaires. (Guizot.)

juill. 1833. — Sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833. (Guizot.)

4 juill. 1833. — Circ. relative à la promulgation de la loi du 28 juin. (Guizot.)

15 juill. 1833. — Circ. prescrivant l'envoi immédiat de la loi du 28 juin 1833 et de la circulaire du 4 juillet 1833, aux instituteurs. (Guizot.)

24 juill. 1833. — Instruction relative à l'exécution de la loi du 28 juin et de l'ordonn. du 16 juillet 1833 concernant l'instruction primaire. (Guizot.)

28 juill. 1833. — Circ. relative aux moyens de faire immédiatement une inspection générale des écoles primaires. (Guizot.)

31 juill. 1833. — Envoi de la loi du 28 juin, de l'ordonnance du 16 juillet 1833 et d'une instruction aux préfets pour l'exécution de la loi. (Guizot.)

1er août 1833. — Circ. donnant communication d'un projet de statuts pour les caisses d'épargne et de prévoyance des instituteurs. (Guizot.)

5 août 1833. — Instruction relative à l'exécution de l'arrêté du 16 juillet 1833 : brevets de capacité pour l'instruction primaire et commissions d'examen pour la délivrance des brevets. (Guizot.)

Du 24 juillet au 26 août 1833. — Instruction et nombreuses circulaires prescrivant l'inspection générale des écoles primaires et réglant les services des inspecteurs. (Guizot.)

30 sept. 1833. — Extrait d'une instruction du ministre des finances, relative à la perception des impositions et rétributions pour les dépenses de l'instruction primaire. (Humann.)

15 nov. 1833. — Instructions relatives à l'exécution de la loi du 28 juin 1833, en ce qui concerne les écoles primaires supérieures. (Guizot.)

21 nov. 1833. — Circ. relative à la formation des comités d'arrondissement de l'instruction primaire. (Guizot.)

déc. 1833. — Circ. relative à la construction des maisons d'école. (Guizot.)

13 déc. 1833. — Instruction relative à la mission des comités d'arrondissement de l'instruction primaire. (Guizot.)

21 mars 1834. — Instruction relative à la juridiction disciplinaire instituée par la loi du 28 juin 1833 pour les écoles primaires. (Guizot.)

27 avril 1834. — Instr. relative aux obligations imposées aux communes en ce qui concerne l'instruction primaire. (Guizot.)

23 juin 1834. — Circ. prescrivant la rédaction d'un état nominatif des instituteurs communaux et expliquant à quelles conditions ils ont droit à ce titre. (Guizot.)

23 juin 1834. — Circ. relative à l'établissement du tableau des dépenses des écoles primaires communales en 1835. (Guizot.)

24 juin 1834. — Instr. relative au budget des dépenses de l'instruction primaire mises à la charge des départements. (Guizot.)

24 juin 1834. — Circ. relative au budget des dépenses des écoles normales pour 1835. (Guizot.)

31 juil. 1834. — Instr. relatives à la comptabilité des dépenses de l'instruction primaire. (Guizot.)

16 août 1834. — Instr. de la comptabilité générale des finances relative au service de comptabilité des receveurs des finances en ce qui concerne l'instruction primaire.

23 août 1834. — Instr. relative à la session de septembre des commissions d'instruction primaire pour l'examen des aspirants au brevet de capacité, et pour les examens d'entrée et de sortie des élèves des écoles normales primaires. (Guizot.)

23 août 1834. — Circ. relative à l'envoi d'un rapport sur la discipline et les études des écoles normales primaires. (Guizot.)

23 août 1834. — Circ. relative à la nomination des boursiers départementaux des écoles normales primaires, et sollicitant des observations sur la situation des écoles normales. (Guizot.)

11 oct. 1834. — Instr. relative aux fonctions et aux devoirs des directeurs des écoles normales primaires. (Guizot.)

6 avr. 1835. — Circ. relative à l'établissement du budget des dépenses des comités d'arrondissement et des commissions d'instruction primaire pour 1835. (Guizot.)

20 avr. 1835. — Circ. relative à l'établissement du budget des dépenses des écoles primaires communales pour 1836. (Guizot.)

23 juil. 1835. — Instr. relative à l'établissement du budget des écoles normales primaires pour l'année 1836. (Guizot.)

13 août 1835. — Instr. relative aux attributions et fonctions confiées aux inspecteurs de l'instruction primaire. (Guizot.)

22 août 1835. — Instr. relative à la rédaction du budget des dépenses de l'instruction primaire à la charge des départements pour l'année 1836. (Guizot.)

29 août 1835. — Instr. complémentaire relative aux opérations ordinaires des commissions d'instruction primaire. (Guizot.)

26 oct. 1835. — Instr. relative à l'inspection des écoles primaires. (Guizot.)

12 nov. 1835. — Instr. relative à l'enseignement religieux des élèves appartenant à un culte reconnu par l'Etat autre que celui de la religion catholique. (Guizot.)

9 avr. 1836. — Instr. relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile. (Pelet de la Lozère.)

16 juin 1836. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 22 mars 1836 concernant les classes d'adultes. (Pelet de la Lozère.)

13 août 1836. — Instr. relative à l'exécution de

l'ordonnance du 23 juin 1836, concernant les écoles de filles. (Pelet de la Lozère.)

22 juin 1837. — Circ. relative à l'emploi de livres autorisés pour les écoles primaires publiques et privées, et les écoles normales primaires. (Salvandy.)

15 juil. 1837. — Instr. relative à la rédaction des budgets des écoles normales primaires, des comités d'arrondissement et des commissions d'instruction primaire pour l'exercice 1838. (Salvandy.)

14 août 1837. — Instr. relative à la rédaction des projets de budget des dépenses de l'instruction primaire à la charge des départements pour l'exercice 1838. (Salvandy.)

5 septembre 1837. — Instr. relative au compte-rendu des résultats de l'inspection des écoles primaires pendant l'année 1835-1836. (Salvandy.)

12 janvier 1838. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 20 décembre 1837 concernant l'augmentation de traitement des inspecteurs de l'instruction primaire. (Salvandy.)

29 mars 1838. — Circ. relative à l'exécution des ordonnances du 13 février 1838 concernant l'établissement des caisses d'épargne des instituteurs communaux. (Salvandy.)

25 octobre 1838. — Circ. relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local. (Salvandy.)

30 nov. 1838. — Circ. réclamant de la part des inspecteurs des écoles primaires des documents sur les monuments historiques des communes. (Salvandy.)

28 déc. 1838. — Circ. relative à l'organisation d'un enseignement industriel pour l'instruction primaire. (Salvandy.)

9 mai 1840. — Circ. relative à l'âge d'admission des élèves dans les classes d'adultes. (Cousin.)

21 mai 1840. — Instr. relative à l'inspection des écoles primaires et aux frais de tournées des inspecteurs et sous-inspecteurs de l'instruction primaire. (Cousin.)

20 nov. 1840. — Circ. relative à la délivrance des certificats de moralité pour l'enseignement primaire. (Villemain.)

28 avr. 1841. — Circ. défendant aux inspecteurs de l'instruction primaire de fournir des renseignements statistiques aux sociétés qui leur en feraient la demande. (Villemain.)

12 juin 1841. — Circ. recommandant de ne faire de mutations d'instituteurs qu'aux vacances de Pâques et de septembre. (Villemain.)

20 juin 1841. — Circ. recommandant aux préfets de ne pas donner de renseignements sur l'instruction primaire aux sociétés qui en feraient la demande. (Villemain.)

14 déc. 1841. — Circ. relative à l'exécution de l'ordonnance du 21 novembre 1841 concernant l'établissement des cours d'instruction primaire supérieure. (Villemain.)

2 mars 1842. — Circ. relative à l'adoption d'une méthode uniforme dans la direction des salles d'asile. (Rendu, président de la commission des salles d'asile.)

15 mars 1842. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 1er mars 1842 concernant les écoles élémentaires privées. (Villemain.)

22 nov. 1842. — Circ. relative à la propagation des salles d'asile et aux subventions à accorder aux communes qui les annexeront à leurs écoles. (Villemain.)

9 févr. 1843. — Circ. rappelant que les discours prononcés en public par les instituteurs doivent être soumis à l'approbation de l'autorité académique. (Villemain.)

20 févr. 1843. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 24 janvier 1843, appliquant aux écoles primaires annexées aux collèges les règlements concernant les pensionnats primaires. (Villemain.)

12 juil. 1843. — Instr. relative à l'exécution de l'ordonnance du 23 juin 1836 concernant les écoles normales primaires d'institutrices. (Villemain.)

31 août 1843. — Circ. relative à l'établissement d'un registre de vérification pour les engagements décennaux contractés par les anciens élèves-maîtres des écoles normales primaires. (Villemain.)

8 déc. 1843. — Instr. relative à l'étude des sciences dans les écoles normales primaires. (Villemain.)

12 janv. 1844. — Instr. relative à la demande de documents pour une nouvelle statistique de l'instruction primaire. (Villemain.)

2 août 1845. — Instr. relative à l'inspection des salles d'asile. (Salvandy.)

19 sept. 1845. — Circ. recommandant la manœuvre de la pompe à incendie dans les écoles normales primaires. (Salvandy.)

22 sept. 1845. — Circ. recommandant de donner dans les écoles primaires le même enseignement aux élèves payants et aux élèves gratuits. (Salvandy.) †

14 avr. 1846. — Circ. rappelant les précédentes instructions relatives à la publication de livres par les inspecteurs de l'instruction primaire. (Salvandy.)

25 juin 1847. — Lettre du ministre de l'agriculture et du commerce relative à l'admission gratuite des instituteurs primaires aux bains de Vichy. (Cunin-Gridaine.) †

7 juil. 1847. — Circ. prescrivant de soumettre à une visite de médecin les élèves-maîtres avant leur admission dans les écoles normales primaires. (Salvandy.)

9 août 1847. — Instruction relative à l'établissement et au recensement des rôles de la rétribution mensuelle dans les écoles primaires communales. (Salvandy.)

20 août 1847. — Instruction relative à l'établissement d'une maison d'étude pour les candidats à la direction ou à l'inspection des salles d'asile. (Salvandy.)

10 nov. 1847. — Instr. relative aux demandes de subvention faites pour des maisons d'école. (Salvandy.)

5 juin 1848. — Circ. prescrivant l'exigence du brevet de capacité pour les institutrices primaires appartenant à des congrégations religieuses. (Carnot.)

1er sept. 1848. — Circ. relative à l'objet des conférences d'instituteurs. (Vaulabelle.)

6 nov. 1848. — Circ. accordant un délai de six mois pour l'exigence du brevet de capacité aux institutrices primaires élémentaires appartenant à des congrégations religieuses. (Freslon.)

25 janv. 1849. — Circ. annulant la circulaire du 5 juin relative à l'exigence d'un brevet de capacité des membres de congrégations religieuses de femmes vouées à l'instruction primaire. (Falloux.)

16 avr. 1849. — Circ. relative aux matières des conférences tenues par les instituteurs primaires. (Falloux.)

16 janv. 1850. — Circ relative à l'exécution de la loi du 11 janvier 1850 attribuant aux préfets la nomination ou la révocation des instituteurs primaires. (de Parieu.)

16 janv. 1850. — Circ. expliquant aux instituteurs le but de la loi du 11 janvier 1850 attribuant aux préfets la nomination et la révocation des instituteurs primaires. (de Parieu.)

31 janv. 1850. — Circ. interprétative de la loi du 11 janvier 1850 attribuant aux préfets la nomination et la révocation des instituteurs primaires. (de Parieu.)

19 août 1850. — Circ. relative aux écoles de filles, aux salles d'asile et à l'école normale des salles d'asile. (de Parieu.)

27 août 1850. — Instr. relative à la mise à exécution de la loi du 15 mars 1850 sur l'enseignement. (de Parieu.)

31 août 1850. — Circ. relative à l'organisation de l'inspection primaire et à la nomination des inspecteurs. (de Parieu.)

31 août 1850. — Circ. relative aux formalités prescrites provisoirement, en conformité de la loi du 15 mars 1850, pour l'ouverture des écoles prim. libres et des pensionnats primaires. (de Parieu.)

23 sept. 1850. — Circ. relative aux examens d'admission des élèves-maîtres dans les écoles normales primaires. (Baroche, ministre de l'intérieur, chargé par intérim du ministère de l'Instruction publique.)

24 déc. 1850. — Instr. relative à l'exécution du décret du 7 octobre 1850 concernant les écoles libres et les pensionnats primaires.

4 fév. 1851. — Circ. relative à la fermeture d'établissements d'instruction primaire ou secondaire, indûment ouverts. (de Parieu.)

17 fév. 1851. — Instr. relative à l'exécution de l'arrêté du 5 décembre 1850 concernant les conditions auxquelles les étrangers doivent être soumis pour être admis à enseigner en France. (Giraud.)

28 fév. 1851. — Circ. relative à la délivrance des lettres d'obédience suppléant le brevet de capacité pour les institutrices primaires appartenant à une congrégation religieuse. (Giraud.) †

31 mars 1851. — Circ. relative à l'éducation gratuite des enfants de l'instituteur. (Giraud.) †

24 avril 1851. — Instr. relative à l'exécution du décret du 24 mars 1851 concernant les écoles normales primaires. (de Crouseilhes.)

10 mai 1851. — Instr. relative au mode d'inspection des établissements libres d'instruction publique. (de Crouseilhes.)

10 mai 1851. — Circ. relative à l'admission dans une même école d'enfants des deux sexes professant le même culte. (de Crouseilhes.)

21 nov. 1851. — Circ. relative à la liberté laissée aux instituteurs publics de choisir leurs livres d'enseignement parmi les ouvrages approuvés. (Giraud.)

17 septembre 1852. — Circ. relative aux recherches demandées aux inspecteurs primaires pour un recueil de poésies et de chants populaires de la France. (Fortoul.)

15 oct. 1853. — Circ. relative au droit d'interrogation des ministres des divers cultes dans les examens du brevet de capacité pour l'instruction primaire. (Fortoul.)

janv. 1854. — Instr. relative à l'exécution du décret du 31 décembre 1853 en ce qui concerne la tenue et l'inspection des établissements destinés à l'éducation des filles. (Fortoul.)

26 janv. 1854. — Lettre relative à l'inspection des écoles de filles dirigées par des communautés religieuses. (Fortoul.)

3 fév. 1854. — Instr. relative à l'exécution du décret du 31 décembre 1853 concernant les écoles primaires. (Fortoul.)

7 mars 1854. — Circ. prescrivant l'établissement d'un inventaire du mobilier des écoles primaires communales. (Fortoul.)

18 mars 1854. — Circ. relative à l'interprétation de la circulaire du 3 février 1854 en ce qui concerne les fonctions des délégués cantonaux. (Fortoul.)

20 mars 1854. — Circ. relative à la nomination des ecclésiastiques chargés de l'inspection des pensionnats de filles dirigés par les communautés religieuses. (Fortoul.)

12 avr. 1854. — Circ. relative à la durée des fonctions des délégués communaux de l'instruction primaire. (Fortoul.)

18 avr. 1854. — Circ. portant que la loi sur les pensions de retraite n'est point applicable aux instituteurs et aux institutrices appartenant à des corporations religieuses, ni aux agents inférieurs des lycées et des collèges communaux. (Fortoul.)

31 oct. 1854. — Instr. relative aux nouvelles attributions conférées aux recteurs et aux préfets par la loi du 14 juin 1854, en ce qui concerne l'instruction primaire. (Fortoul.)

20 déc. 1854. — Instr. relative aux fonctions des ecclésiastiques chargés de l'inspection des pensionnats de filles dirigés par des associations religieuses. (Fortoul.)

2 févr. 1855. — Instr. relative à l'admission des élèves dans les écoles normales primaires. (Fortoul.)

28 févr. 1855. — Circ. relative à la fixation du nombre d'élèves admis gratuitement, chaque année, dans les écoles primaires publiques. (Fortoul.)

18 avr. 1855. — Circ. relative à l'enseignement pratique de l'agriculture dans les écoles normales primaires. (Fortoul.)

8 mai 1855. — Instr. relative aux examens pour les brevets de capacité de l'enseignement primaire. (Fortoul.)

16 mai 1855. — Circ. modifiant la circulaire du 3 février 1854, en ce qui concerne l'époque des visites et des examens faits par les délégués cantonaux dans les écoles primaires. (Fortoul.)

16 mai 1855. — Circ. relative aux examens faits par les délégués cantonaux dans les écoles primaires. (Fortoul.)

18 mai 1855. — Instr. relative à l'exécution du décret du 21 mars 1855 concernant l'organisation et le régime des salles d'asile. (Fortoul.)

8 sept. 1855. — Circ. relative à l'exécution du décret du 8 août 1855 concernant la liquidation des caisses d'épargne des instituteurs communaux. (Fortoul.)

10 déc. 1855. — Circ. relative à l'admission gratuite des enfants trouvés et abandonnés dans les écoles primaires publiques. (Fortoul.)

19 déc. 1855. — Circ. relative à la liquidation des caisses d'épargne des instituteurs communaux. (Fortoul.)

14 févr. 1856. — Instr. relative au programme des examens pour le certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile. (Fortoul.)

15 févr. 1856. — Circ. relative à une statistique de l'instruction primaire. (Fortoul.)

4 avril 1856. — Circ. relative à la réception des inspecteurs généraux en tournée. (Fortoul.)

avr. 1856. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 18 mars 1855 concernant les maîtres chargés de l'enseignement primaire dans les établissements publics d'instruction secondaire. (Fortoul.)

14 avr. 1856. — Circ. relative à l'étude du chant religieux dans les écoles normales primaires. (Fortoul.)

26 juin 1856. — Circ. relative à une enquête sur la fréquentation des écoles primaires par des enfants âgés de moins de sept ans. (Fortoul.)

1er juill. 1856. — Circ. relative à l'examen public des candidats au brevet de capacité de l'instruction primaire. (Fortoul.)

27 août 1856. — Circ. relative à la participation des instituteurs aux travaux des commissions de statistique agricole. (Rouland.)

14 nov. 1856. — Circ. relative à l'intervention des recteurs dans la direction morale et intellectuelle des salles d'asile. (Rouland.)

20 août 1857. — Instr. relative à la direction pédagogique des écoles primaires. (Rouland.)

22 août 1857. — Circ. relative à l'adoption d'un nouveau mode de recouvrement de la rétribution scolaire pour les écoles de filles. (Rouland.)

24 nov. 1857. — Circ. relative à la délivrance du certificat de libération de l'engagement décennal. (Rouland.)

30 avr. 1858. — Circ. portant que les demandes de crédits faites aux conseils généraux pour le service de l'instruction publique doivent être soumises aux recteurs et au ministre. (Rouland.)

19 mai 1858. — Circ. relative aux baux à loyer pour les maisons d'école. (Rouland.) †

12 juin 1848. — Instr. relative aux conditions exigées pour les salles d'asile modèles. (Rouland.)

30 juill. 1858. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 14 juillet 1858, concernant les formalités exigées pour les demandes de secours pour construction et réparation de maisons d'école et salles d'asile. (Rouland.) †

30 juill. 1858. — Circ. relatives à l'exécution du décret du 21 juin 1858, concernant les inspecteurs primaires. (Rouland.)

11 août 1858. — Circ. relative au mode d'examen sur les matières facultatives pour le brevet de capacité de l'instruction primaire. (Rouland.)

11 août 1858. — Circ. relative aux instituteurs dispensés du service militaire, chargés des cours d'enseignement primaire dans les lycées et collèges. (Rouland.)

4 sept. 1858. — Circ. relative aux droits des ministres des cultes dans les examens du brevet de capacité de l'instruction primaire. (Rouland,) †

18 nov. 1858. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 21 août 1858, concernant un nouveau mode de répartition des médailles et mentions honorables décernées aux instituteurs, aux institutrices et aux directrices de salles d'asile. (Rouland.) †

8 déc. 1858. — Circ. relative aux règles à suivre pour transférer à la caisse des retraites les fonds déposés par les instituteurs à la caisse des dépôts et consignations. (Rouland.)

11 mai 1859. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 31 mars 1859 concernant l'examen préliminaire des aspirantes au cours pratique des salles d'asile. (Rouland.)

28 mai 1859. — Circ. relative aux règles à suivre pour le paiement des dépenses des livres et objets destinés aux enfants indigents des écoles primaires. (Rouland.)

18 juin 1859. — Instr. relative à l'exécution de la loi du 14 juin 1859 concernant la perception de la rétribution scolaire dans les écoles communales de filles. (Rouland.)

juill. 1859. — Circ. relative à l'inspection des pensionnats de filles dirigés par des communautés religieuses. (Rouland.)

nov. 1859. — Instr. modifiant la tenue du registre matricule des élèves admis dans les écoles primaires communales. (Rouland.)

30 déc. 1859. — Instr. relative à la rédaction des états de situation des écoles primaires par les inspecteurs de l'enseignement primaire. (Rouland.)

31 mai 1860. — Circ. relative à l'établissement de bibliothèques scolaires dans les écoles primaires publiques. (Rouland.)

14 déc. 1860. — Circ. relative à l'ouverture d'un concours entre les instituteurs publics sur une question de pédagogie. (Rouland.)

20 janv. 1861. — Circ. relative à l'exécution du décret du 29 décembre 1860 supprimant les instituteurs suppléants. (Rouland.)

8 mars 1861. — Circ. relative aux états mensuels des mutations et condamnations d'instituteurs, à l'application et à la durée de la peine de suspension. (Rouland.)

30 mars 1861. — Circ. relative au choix des instituteurs pour les fonctions de secrétaire de mairie. (Rouland.)

6 avr. 1861. — Circ. relative à la rédaction des états de situation des écoles primaires. (Rouland.)

13 mai 1861. — Instr. relative à la nomination des instituteurs et des instituteurs-adjoints et à l'admission des instituteurs libres, congréganistes ou laïques. (Rouland.)

23 mai 1861. — Circ. portant que les rôles de rétribution scolaire des salles d'asile communales sont exemptes du timbre. (Rouland.)

27 mai 1861. — Instr. relative aux inconvénients de la gratuité de l'enseignement primaire et au droit des communes de faire payer les enfants des écoles dirigées par des instituteurs congréganistes. (Rouland.)

6 sept. 1861. — Circ. relative à une exposition spéciale des méthodes d'enseignement primaire à l'exposition universelle de Londres en 1862. (Rouland,)

25 sept. 1861. — Instr. relative à l'exécution du décret du 7 août 1861, concernant les troisièmes maîtres-adjoints des écoles primaires. (Vaillant, ministre de la maison de l'empereur, chargé par intérim du département de l'instruction publique et des cultes.)

11 janv. 1862. — Circ. relative au recrutement des élèves-maîtres des écoles normales primaires. (Rouland.)

6 févr. 1862. — Instr. relative aux écritures exigées des inspecteurs primaires. (Rouland.)

6 févr. 1862. — Instr. relative aux états de situation des écoles primaires communales. (Rouland.)

10 févr. 1862. — Circ. relative au mode d'acceptation des dons ou legs faits pour l'instruction publique. (Rouland.) †

28 févr. 1862. — Instr. relative à l'exécution de l'arrêté du 1er janvier 1862 concernant la fixation des frais de tournée des inspecteurs de l'instruction primaire. (Rouland.)

18 mars 1862. — Circ. relative à la gratuité de passage de France en Algérie pour les fonctionnaires de l'instruction publique. (Rouland.) †

18 mars 1862. — Circ. relative à la gratuité de pas-

sage de France en Algérie pour les ecclésiastiques et les membres des congrégations religieuses. (Rouland.) †

28 avr. 1862. — Circ. relative à la concession de secours aux communes les plus pauvres pour construction de maisons d'école. (Rouland.)

10 mai 1862. — Instr. relative aux pièces à produire par les instituteurs sollicitant leur admission à la retraite. (Rouland.)

31 mai 1862. — Circ. portant que les élèves des écoles normales primaires ne doivent pas prendre part à des concours organisés en dehors de l'autorité universitaire. (Rouland.) †

31 mai 1862. — Circ. relative aux autorisations d'absence accordées aux fonctionnaires de l'enseignement primaire. (Rouland.) †

24 juin 1862. — Instr. aux recteurs relative à l'exécution de l'arrêté du 1er juin 1862 concernant l'organisation de bibliothèques scolaires dans les écoles primaires publiques. (Rouland.) †

24 juin 1862. — Circ. aux préfets identique à l'instruction ci-dessus du 24 juin 1862. (Rouland.) †

7 juil. 1862. — Circ. relative aux limites dans lesquelles doit se renfermer l'enseignement des établissements d'instruction primaire. (Rouland.)

12 juil. 1862. — Circ. relative à la nomination des instituteurs communaux, les conseils municipaux entendus, sur le choix d'un instituteur laïque ou congréganiste. (Rouland.)

25 juil. 1862. — Circ. relative aux encouragements à donner à l'organisation des bibliothèques scolaires. (Rouland)

18 août 1862. — Instr. relative à l'exécution du décret du 19 avril 1862 concernant la fixation d'un traitement supplémentaire pour les instituteurs communaux. (Rouland.)

26 août 1862. — Circ. relative aux mutations dans le personnel des instituteurs et aux fonctions accessoires dont ils sont chargés. (Rouland.)

27 août 1862. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 27 août 1862 concernant les compositions pour l'examen des aspirants et des aspirantes aux brevets de capacité de l'instruction primaire. (Rouland.)

21 oct. 1862. — Circ. relative à l'interprétation de l'arrêté du 1er juin 1862 concernant les bibliothèques scolaires. (Rouland.) †

15 déc. 1862. — Circ. interprétative de l'arrêté du 27 août 1862 concernant les sujets de composition pour le brevet de capacité de l'instruction primaire. (Rouland.)

15 juin 1863. — Circ. recommandant de ne pas employer la méthode d'enseignement individuel dans les écoles primaires. (Rouland.)

26 août 1863. — Circ. rappelant les prescriptions de la circulaire du 13 mai 1861 relative à la nomination des instituteurs et des institutrices. (Duruy.)

26 sept. 1863. — Inst. relative à l'exécution du décret du 4 septembre 1863 concernant les traitements des fonctionnaires des écoles normales primaires et l'allocation d'un mobilier pour les instituteurs et les institutrices. (Duruy.) †

17 oct. 1863. — Circ. recommandant de réserver les places vacantes d'instituteur et d'institutrice aux élèves-maîtres et aux élèves-maîtresses des écoles normales primaires. (Duruy.) †

28 oct. 1863. — Circ. demandant des renseignements sur l'opportunité, dans les écoles normales primaires, d'un cours pour l'enseignement des sourds-muets. (Duruy.)

9 nov. 1863. — Circ. interprétant le décret du 19 avril 1862, concernant l'indemnité accordée aux élèves-maîtres des écoles primaires nommés à une fonction de l'enseignement primaire public. (Duruy.) †

22 déc. 1863. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 19 avril 1862 concernant le traitement des instituteurs publics. (Duruy.)

2 fév. 1864. — Instr. relative à l'exécution du décret du 4 septembre 1863 concernant le mobilier personnel des instituteurs et des institutrices. (Duruy.)

24 fév. 1864. — Circ. relative à la gratuité de l'enseignement primaire pour les enfants des familles hors d'état de le payer. (Duruy.)

28 mai 1864. — Circ. rappelant l'exécution des prescriptions de l'arrêté du 14 juillet 1858 concernant les projets de construction et d'appropriation des maisons d'école. (Duruy.)

3 sept. 1864. — Circ. relative à la participation des écoles normales primaires aux observations météorologiques de l'Observatoire. (Duruy.) †

22 déc. 1864. — Circ. relative à l'enseignement de l'horticulture dans les écoles normales primaires. (Duruy.)

11 janv. 1865. — Circ. relative au choix des livres propres à être placés dans les bibliothèques scolaires ou à être donnés en prix. (Duruy.) †

23 janv. 1865. — Instr. résumant la jurisprudence relative aux cours publics libres. (Duruy.)

31 janv. 1865. — Circ. relative à l'envoi de rapports annuels sur la situation des bibliothèques scolaires. (Duruy.) †

15 fév. 1865. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 30 janvier 1865, concernant l'enseignement de la musique dans les lycées et dans les écoles normales primaires. (Duruy.)

27 fév. 1865. — Instr. relative à l'organisation des travaux météorologiques des écoles normales primaires. (Duruy.)

10 juin 1865. — Circ. relative aux conditions imposées aux bibliothèques scolaires pour obtenir une nouvelle concession de livres. (Duruy.) †

26 juin 1865. — Circ. prescrivant de dresser un tableau récapitulatif pour les examens du brevet de capacité de l'instruction primaire. (Duruy.) †

11 juill. 1865. — Circ. relative à l'établissement de concours cantonaux et de cours d'adultes. (Duruy.)

8 août 1865. — Circ. recommandant de continuer les observations météorologiques pendant le temps des vacances dans les écoles normales primaires. (Duruy.)

14 oct. 1865. — Circ. recommandant de faire donner des leçons de brochure et de reliure aux élèves des écoles normales primaires. (Duruy.)

27 oct. 1865. — Circ. relative à l'inspection des externats de jeunes filles tenus par des associations religieuses. (Duruy.)

2 nov. 1865. — Instr. relative à l'établissement des classes communales d'adultes. (Duruy.) †

4 déc. 1865. — Circ. relative à la gestion des bureaux télégraphiques municipaux par les instituteurs communaux. (Duruy.) †

5 janvier 1866. — Circ. relative à la reproduction dans les bulletins départementaux des faits scolaires insérés dans le Bulletin administratif de l'instruction publique. (Duruy.)

17 janv. 1866. — Circ. défendant dans les écoles congréganistes de filles la séparation des élèves indigentes et des élèves payantes. (Duruy.) †

21 fév. 1866. — Circ. relative à l'inspection des éco-

les de filles tenues par des associations religieuses cloîtrées. (Duruy.)

11 mars 1866. — Circ. relative à l'enseignement des enfants sourds-muets admis dans les écoles primaires. (Duruy.)

17 mai 1866. — Circ. relative à l'établissement de conférences de pédagogie dans les écoles normales primaires. (Duruy.) †

26 mai 1866. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 17 avril 1866 concernant les écritures que doivent tenir les instituteurs et les inspecteurs de l'instruction primaire. (Duruy.) †

2 juill. 1866. — Instr. relative à l'exécution du décret du 2 juillet 1866, concernant le régime des écoles normales primaires. (Duruy.) †

3 juill. 1866. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 3 juillet 1866, concernant les examens pour les brevets de capacité de l'instruction primaire. (Duruy.) †

20 août 1866. — Circ. recommandant la délivrance de certificats d'études primaires. (Duruy.) †

11 sept. 1866. — Circ. relative aux précautions hygiéniques à prendre dans les établissements scolaires. (Duruy.) †

20 sept. 1866. — Circ. relative à l'interprétation de l'arrêté du 3 juillet 1866, concernant les examens pour les brevets de capacité de l'instruction primaire. (Duruy.) †

25 sept. 1866. — Circ. prescrivant un repos entre les heures de classe dans les écoles primaires communales. (Duruy.) †

7 oct. 1866. — Instr. relative à la méthode d'enseignement à employer dans les écoles primaires pour l'étude de la grammaire. (Duruy.)

6 mai 1867. — Circ. relative au mode de procéder aux examens pour les brevets de capacité de l'instruction primaire. (Duruy.)

12 mai 1867. — Instr. relative à l'exécution de la loi du 10 avril 1867 concernant l'enseignement primaire. (Duruy.) †

30 juin 1867. — Instr. complémentaire relative à l'exécution de la loi du 10 avril 1867, concernant l'instruction primaire. (Duruy.) †

9 juill. 1867. — Circ. relative à l'organisation des caisses des écoles dans les communes. (Duruy.) †

13 juill. 1867. — Circ. relative à la composition des commissions de surveillance des écoles normales primaires. (Duruy.) †

29 juill. 1867. — Lettre relative à l'interprétation de la loi du 10 avril 1867 en ce qui concerne les instituteurs directeurs d'écoles mixtes. (Duruy.)

2 août 1867. — Circ. relative à l'application de l'article 8 de la loi du 10 avril 1867, concernant le vote de centimes additionnels. (Duruy.) †

17 oct. 1867. — Instr. supplémentaire relative à l'exécution de la loi du 10 avril 1867 en ce qui concerne l'enseignement primaire. (Duruy.) †

30 oct. 1867. — Instr. relative aux dispositions complémentaires de la loi du 10 avril 1867 en ce qui concerne l'enseignement des filles. (Duruy.) †

30 oct. 1867. — Circ. relative à l'admission gratuite des enfants des gendarmes dans les écoles primaires publiques. (Duruy.) †

31 déc. 1867. — Instr. relative à l'organisation de l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires rurales et dans les écoles normales primaires. (Duruy.) †

9 mai 1868. — Circ. relative à la distribution de récompenses aux écoles, à la suite de concours et d'expositions scolaires. (Duruy.)

20 juin 1868. — Circ. relative aux expositions scolaires. (Duruy.)

1er août 1868. — Circ. relative aux conditions d'établissement de la gratuité absolue dans les écoles primaires. (Duruy.)

20 oct. 1868. — Circ. relative au recrutement des écoles normales primaires. (Duruy.)

9 mars 1869. — Instr. relative à l'exécution du décret du 3 février 1869 portant organisation de l'enseignement de la gymnastique dans les établissements d'instruction publique. (Duruy.) †

6 juil. 1869. — Circ. relative au recrutement du personnel d'institutrices et à l'établissement d'écoles normales primaires de jeunes filles. (Duruy.)

25 nov. 1869. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 25 novembre 1869, fixant les conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique. (Bourbeau.) †

17 mars 1870. — Circ. relative à l'époque d'admission des élèves-maîtres des écoles normales primaires à l'examen du brevet de capacité de l'enseignement primaire. (Segris.)

2 avr. 1870. — Circ. relative aux moyens de développer l'instruction primaire et d'encourager la création de bureaux scolaires. (Segris.) †

9 avr. 1870. — Circ. relative à l'introduction de la méthode d'enseignement des salles d'asile dans la classe inférieure des écoles primaires. (Segris.)

3 août 1870. — Instr. relative au mode de dresser la statistique de l'instruction primaire. (Mège.)

9 août 1870. — Instr. relative à l'application financière des lois des 10 avril 1867 et 27 juillet 1870, concernant l'enseignement primaire et le traitement des instituteurs et des institutrices. (Mège.) †

24 août 1870. — Circ. relative à l'affectation des bâtiments scolaires au service des ambulances. (Brame.)

13 oct. 1870. — Lettre relative à la création d'écoles normales primaires à Paris. (J. Simon.)

15 juin 1871. — Circ. interdisant le colportage de pétitions dans les écoles primaires publiques. (J. Simon.) †

25 juil. 1871. — Circ. relative à la substitution de rapports spéciaux à l'envoi mensuel d'un tableau des condamnations prononcées contre les membres de l'enseignement primaire. (Le ministre de l'intérieur, chargé par intérim du département de l'Instruction publique, V. Lefranc.) †

29 sept. 1871. — Circ. relative à la conduite que doivent tenir les instituteurs dans les élections des conseils généraux. (J. Simon.)

28 oct. 1871. — Circ. rappelant les prescriptions de la loi relatives au mode de nomination des instituteurs et à l'option entre laïques et congréganistes. (J. Simon.)

18 nov. 1871. — Instr. relative à l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques. (J. Simon.)

5 fév. 1872. — Circ. relative au replacement des instituteurs alsaciens et lorrains. (J. Simon.)

16 fév. 1872. — Circ. recommandant la plantation et l'entretien des jardins annexés aux écoles rurales. (J. Simon.) †

21 févr. 1872. — Circ. prescrivant une demande d'autorisation pour les représentations théâtrales données dans les écoles primaires publiques. (J. Simon.) †

4 mars 1872. — Circ. relative aux plans-modèles des maisons d'école. (J. Simon.)

22 avr. 1872. — Circ. relative à la détermination du classement des aumôniers d'écoles normales primaires. (J. Simon.) †

4 mai 1872. — Circ. relative à la préparation de nouveaux programmes d'enseignement pour les écoles normales primaires. (J. Simon.)

10 juil. 1872. — Circ. rappelant les dispositions législatives relatives aux écoles primaires mixtes sous le rapport des sexes. (J. Simon.) †

24 oct. 1872. — Circ. relative à la fixation nouvelle des traitements du personnel dans les écoles primaires. (J. Simon.) †

28 oct. 1872. — Circ. relative à l'exécution du décret du 1er avril 1872, modifiant le traitement des aumôniers attachés aux écoles normales primaires. (J. Simon.)

5 nov. 1872. — Circ. relative à l'achat des objets nécessaires pour l'enseignement de la gymnastique dans les écoles normales et dans les écoles primaires. (J. Simon.) †

6 déc. 1872. — Circ. réclamant les renseignements annuels à fournir sur le personnel de l'enseignement primaire. (J. Simon.)

14 déc. 1872. — Circ. relative à l'organisation d'un musée scolaire au ministère de l'instruction publique. (J. Simon.)

18 déc. 1872. — Circ. prescrivant une enquête sur l'application de la circulaire du 18 novembre 1871, relative à l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques. (J. Simon.)

8 janvier 1873. — Circ. prescrivant une enquête sur la situation des bibliothèques populaires. (J. Simon.)

23 janv. 1873. — Circ. relative aux conditions nouvelles exigées par la loi du 27 juillet 1872 pour la validité de l'engagement décennal contracté par les membres de l'enseignement primaire en vue d'obtenir la dispense du service militaire. (J. Simon.) †

8 févr. 1873. — Circ. relative à la représentation de l'enseignement public français à l'Exposition universelle de Vienne en 1873. (J. Simon.)

27 fév. 1873. — Circ. relative aux conditions légales d'établissement d'écoles spéciales de filles dans les petites communes. (J. Simon.)

1er avr. 1873. — Circ. relative aux demandes de subvention pour les maisons d'école. (J. Simon.)

5 avril 1873. — Circ. fixant l'interprétation de l'article 45 de la loi du 10 août 1871 sur les conseils généraux, en ce qui concerne la collation des bourses départementales dans les écoles normales primaires. (J. Simon.) †

4 mai 1873. — Circ. prescrivant la recherche de documents destinés au musée scolaire du ministère de l'instruction publique. (J. Simon.)

10 mai 1873. — Circ. relative à l'admission gratuite des enfants des douaniers dans les écoles primaires. (J. Simon.) †

9 juin 1873. — Circ. relative à l'admission gratuite des enfants des instituteurs et des institutrices dans les écoles primaires publiques. (Batbie.) †

12 juin 1873. — Circ. relative au maintien des écoles de filles dans les communes dont la population est descendue au-dessous de 500 habitants d'après le dernier recensement. (Batbie.) †

20 juil. 1873. — Circ. modifiant l'époque du travail des promotions pour les fonctionnaires de l'instruction primaire. (Batbie.) †

1er sept. 1873. — Circ. relative aux réformes à introduire dans le personnel et dans l'enseignement des écoles normales primaires. (Batbie)

15 nov. 1873. — Circ. rappelant que l'engagement décennal doit être contracté avant le tirage au sort. (Batbie.) †

18 déc. 1873. — Circ. rappelant les diverses instructions relatives aux examens du brevet de capacité pour l'enseignement primaire. (De Fourtou.)

31 déc. 1873. — Circ. prescrivant une enquête sur la situation de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires publiques. (De Fourtou.)

17 janv. 1874. — Circ. rappelant les instructions relatives à l'admission des livres dans les bibliothèques scolaires. (De Fourtou.) †

24 janv. 1874. — Circ. relative à la réorganisation et au fonctionnement des délégations cantonales. (De Fourtou.)

18 févr. 1874. — Circ. relative au mode de concession de livres aux bibliothèques populaires. (De Fourtou.) †

25 févr. 1874. — Circ. relative à la modification du taux de la pension de retraite des instituteurs et des institutrices primaires publics. (De Fourtou.)

25 févr. 1874. — Circ. relative à l'établissement des états de liquidation des dépenses des écoles primaires communales pour l'année 1873. (De Fourtou.)

27 mars 1874. — Circ. rappelant les règles à suivre dans l'application des peines disciplinaires aux membres de l'enseignement primaire. (De Fourtou.) †

9 sept. 1874. — Circ. prescrivant la réunion de nouveaux documents en vue d'un projet de loi relatif à une amélioration des traitements et des pensions de retraite des instituteurs et des institutrices primaires publics. (De Cumont.)

17 oct. 1874. — Circ. relative à la création de chaires d'agriculture dans chaque département. (De Cumont.) †

26 oct. 1874. — Circ. relative à l'opportunité de l'introduction de maîtres spécialement chargés de la surveillance dans les écoles normales primaires et à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans ces mêmes écoles. (De Cumont.)

28 oct. 1874. — Circ. signalant l'irrégularité de certaines inspections faites dans les écoles primaires publiques. (De Cumont.) †

19 janv. 1875. — Circ. concernant le voisinage des établissements dangereux pour les écoles. †

22 janv. 1875. — Circ. relative à l'emplacement qu'il convient de choisir pour les maisons d'école. (De Cumont.) †

23 janv. 1875. — Circ. rappelant les formalités à remplir pour les demandes de crédit soumises aux conseils généraux en faveur de l'instruction primaire. (De Cumont.) †

30 mars 1875. — Circ. rappelant les dispositions légales relatives à la liquidation des dépenses des écoles primaires publiques, et prescrivant un nouvel état pour la constatation des ressources ordinaires affectées au service de l'instruction primaire dans les communes subventionnées. (Wallon.)

16 juill. 1875. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 3 juill. 1875 concernant les livres en usage dans les établissements d'instruction secondaire et d'instruction primaire. (Wallon.)

20 juill. 1875. — Circ. relative à l'application de la loi sur le travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie, en ce qui concerne le service de l'instruction primaire. (Wallon.) †

24 juill. 1875. — Circ. rappelant que les fonctions de secrétaire de mairie remplies par les instituteurs communaux ne doivent pas nuire à l'accomplissement de leurs devoirs professionnels. (Wallon.) †

7 août 1875. — Instruction relative à l'exécution de la loi du 19 juill. 1875 augmentant le traitement des instituteurs et des institutrices primaires publics. (Wallon.) †

12 août 1875. — Circ. relative à l'instruction des affaires disciplinaires déférées aux conseils départementaux. (Wallon.) †

14 août 1875. — Circ. relative à l'exécution de l'arrêté du 30 juill. 1875 modifiant les conditions d'admission au cours pratique des salles d'asile. (Wallon.) †

16 déc. 1875. — Instr. relative à l'exécution de la loi du 19 juill. 1875 modifiant les conditions de traitement des instituteurs et des institutrices. (Wallon.) †

22 déc. 1875. — Circ. relative aux mesures à prendre pour l'application de la loi du 19 juill. 1875, modifiant les conditions de traitement des instituteurs et des institutrices primaires publics. (Wallon.) †

28 déc. 1875. — Circ. contenant des instructions complémentaires pour l'application de la loi du 19 juill. 1875, modifiant les conditions de traitement des instituteurs et des institutrices primaires publics. (Wallon.)

12 janv. 1876. — Circ. relative au colportage d'ouvrages et écrits politiques chez les instituteurs primaires publics. (Wallon.) †

16 févr. 1876. — Instr. relative à la formule du certificat prescrit par l'article 9 de la loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants dans les manufactures. (Wallon.) †

29 févr. 1876. — Circ. relative aux engagements décennaux réalisés dans les écoles libres tenant lieu d'écoles publiques. (Wallon.) †

31 mars 1876. — Circ. prescrivant de recommander dans les écoles primaires la protection des oiseaux insectivores. (Waddington.) †

15 juin 1876. — Circ. relative au vote de crédits pour la construction ou l'agrandissement des maisons d'école. (Waddington.)

15 juin 1876. — Circ. rappelant les dispositions légales relatives à l'emplacement et à la construction des maisons d'école. (Waddington.) †

17 août 1876. — Circ. rappelant le mode de déterminer exactement le traitement éventuel des instituteurs et des institutrices primaires publics. (Waddington.) †

21 août 1876. — Instr. relative à la détermination des diverses catégories d'instituteurs et d'institutrices primaires publics qui, en 1877, devront obtenir l'augmentation de traitement prévue par la loi du 19 juill. 1875. (Waddington.) †

31 août 1876. —Circ. relative à l'établissement d'une nouvelle statistique scolaire. (Waddington.)

21 sept. 1876. — Instr. relative à l'exécution de la loi du 17 août 1876 modifiant les conditions de retraite de divers fonctionnaires de l'enseignement primaire. (Waddington.) †

27 déc. 1876. — Circ. relative au mode de pourvoir aux dépenses de la gratuité absolue dans les écoles primaires communales. (Waddington.) †

3 janv. 1877. — Circ. relative à l'augmentation des pensions de retraite des instituteurs, institutrices et directrices de salles d'asile. (Waddington.)

20 janv. 1877. — Circ. relative au mode d'établir les états de liquidation des dépenses ordinaires des écoles primaires publiques pour l'année 1876. (Waddington.) †

20 fév. 1877. — Circ. relative au programme des connaissances à exiger pour la délivrance du certificat d'études élémentaires prescrit par la loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants et des filles mineures employés dans les manufactures. (Waddington.) †

23 fév. 1877. — Circ. relative à la nature du stage exigé pour l'ouverture d'un pensionnat primaire. (Waddington.) †

1er mars 1877. — Circ. relative à l'envoi de cadres et d'instructions pour l'établissement de la statistique primaire de l'année scolaire 1876-1877. (Waddington.)

30 avr. 1877. — Circ. interdisant dans les écoles le colportage de pétitions relatives à la politique étrangère. (Waddington.) †

16 mai 1877. — Circ. relative au mode de recouvrement de la rétribution scolaire due par les élèves forains. (Waddington.) †

16 mai 1877. — Circ. rappelant la nécessité de soumettre à un examen attentif du médecin de l'établissement tout candidat à une école normale primaire. (Waddington.) †

10 déc. 1877. — Circ. relative au choix des comptables chargés de l'administration des caisses des écoles. (Faye.) †

26 déc. 1877. — Circ. relative à la modification de la durée de l'épreuve écrite d'histoire et de géographie dans les examens pour le brevet complet d'instituteur et le brevet d'institutrice de premier ordre. (Bardoux.) †

3 fév. 1878. — Circ. prescrivant une enquête en vue du développement des écoles normales primaires d'institutrices. (Bardoux.)

26 fév. 1878. — Circ. relative au traitement des instituteurs. (Bardoux.) †

11 mars 1878. — Circ. relative aux examens du brevet de capacité. (Bardoux.) †

30 avril 1878. — Circ. relative au traitement des instituteurs. (Bardoux.) †

16 mai 1878. — Circ. relative à la création d'écoles primaires supérieures. (Bardoux.) †

16 juillet 1878. — Circ. relative aux livres de prix destinés aux élèves des écoles primaires publiques. (Bardonx.) †

31 juillet 1878. — Circ. relative aux observations météorologiques dans les écoles normales primaires. (Bardoux.) †

3 août 1878.— Circ. relative aux voyages d'études des instituteurs à l'Exposition universelle. (Bardoux.)

7 août 1878. — Circ. relative aux Bulletins départementaux de l'enseignement primaire. (Bardoux.) †

31 août 1878. — Circ. relative au remboursement des excédants des contingents versés par les communes au fonds de cotisations municipales pour le traitement des instituteurs. (Bardoux.) †

27 sept. 1878. — Circ. relative au matériel destiné aux exercices militaires des élèves des écoles normales primaires. (Bardoux.) †

2 oct. 1878. — Circ. relative au legs Goddet en faveur des instituteurs laïques les plus méritants. (Bardoux.) †

14 oct. 1878. — Circ. relative à la nomination des instituteurs primaires. (Bardoux.) †

13 novembre 1878. Circ. relative au personnel des écoles primaires communales. (Bardoux.) †

[L. Armagnac.]

CITATIONS. — Un bon exercice, en usage dans beaucoup d'écoles américaines et aussi dans des collèges anglais, consiste à demander aux élèves de venir réciter, à certaines heures, avec ou sans explication, quelques passages de leurs lectures personnelles, quelques morceaux choisis par eux et qui les ont frappés, soit par le mérite littéraire, soit par la valeur de la pensée. Dans le régime

scolaire des Etats-Unis, qui comporte de fréquentes réunions dans une salle d'assemblée, ces citations se font d'une façon toute libre et spontanée, dans les écoles normales surtout : cinq ou six élèves se lèvent l'un après l'autre et récitent, nous dirions presque déclament quelques passages d'un orateur, quelques réflexions d'un philosophe, quelques strophes de poésie, quelques maximes pédagogiques de leur choix. Leurs maîtres et leurs camarades se bornent le plus souvent à écouter et jugent si le choix est heureux. Quelquefois une sorte d'entretien provoqué ou par les élèves ou par le maître s'engage à la suite d'une citation qui offre un intérêt particulier, ou une certaine difficulté, ou encore un caractère piquant et paradoxal.

Nous ne demandons pas à transporter cet exercice sous cette forme dans nos classes, pas même dans les écoles normales, mais nous le signalons comme une des mille manières d'encourager la lecture à domicile, de la rendre profitable en provoquant la réflexion, en surveillant et au besoin en rectifiant les choix de l'élève, enfin en formant la mémoire, le goût et le jugement.

CIVILITÉ. — 1. **Législation.** — FRANCE. — L'instituteur se montrera plein de respect et de déférence pour les autorités en général et en particulier pour celles qui sont préposées à l'instruction publique (Règl. modèle 17 août 1851, art. 4).

Il s'étudiera à donner aux élèves un extérieur décent et honnête, et à leur faire contracter des habitudes de politesse; il leur recommandera de saluer les personnes respectables par leur âge et leur rang dans la société; il leur interdira sévèrement toute querelle et toute parole inconvenante (*Ib.*, art. 35.)

Les exercices moraux faits dans les salles d'asile doivent tendre constamment à faire connaître et pratiquer aux enfants leurs devoirs envers Dieu, envers leur père et leur mère et leurs supérieurs, et à les rendre doux, polis et bienveillants entre eux (Arr. 22 mars 1855, art. 8, § 2.)

PAYS ÉTRANGERS. — Sous des noms différents, cet ensemble de notions usuelles sur la politesse, les convenances, la tenue, les règles de la bienséance extérieure, qu'on désignait autrefois chez nous par ce terme très heureux de *civilité*, se retrouve presque partout dans l'école primaire élémentaire.

Aux Etats-Unis, c'est une des branches obligatoires de l'enseignement, habituellement rattachée sous le titre de *moral and manners* au cours de morale des écoles élémentaires, et même des écoles normales, notamment dans le Massachusetts, le Maryland et quelques Etats du centre et de l'ouest.

En Belgique, le *cours d'éducation* créé par arrêté ministériel du 10 octobre 1868 et qui figure au programme de la première année d'études pour l'enseignement normal des élèves instituteurs ainsi que des élèves institutrices, comprend dans une seconde partie les règles de la civilité, sous cette dénomination : « *Sentiment des convenances, usages et bienséances,* » comme annexe des leçons de morale proprement dite.

L'instruction générale adressée le 12 novembre 1868 aux directeurs et directrices des écoles normales par M. Eudore Pirmez, alors ministre de l'intérieur, insiste sur la nécessité « de les façonner comme hommes et de les initier à ces devoirs du monde qui constituent le savoir-vivre, l'urbanité : c'est encore élever l'esprit que de le rendre aimable, et c'est compléter le futur éducateur que de lui faire contracter cette aménité et cette habitude des convenances qui font le charme des relations sociales ».

L'excellent volume publié par M. Th. Braun « à l'usage des élèves normalistes, » et qui peut être considéré comme le commentaire presque officiel de ce programme, sous le titre de *Cours d'éducation*, en développe comme suit la seconde partie : « 1. Maintien. — 2. Propreté. — 3. Ordre et régularité. — 4. Politesse. — 4 *bis*. Salutations. — 5. Discrétion. — 6. Obligeance. — 7. Tempérance. — 8. Conversation. — 9. Visites. — 10. Invitations. — 11. Avant, pendant et après les repas. — 12. Correspondance. — 13. Jeux et divertissements. — 14. Voyages. — 14 *bis*. Fêtes et cérémonial de famille. »

2. — **Historique.** — La civilité est l'ensemble des conventions qui régissent les rapports des hommes entre eux, en d'autres termes la manière dont ils doivent se comporter vis-à-vis de leurs supérieurs, de leurs égaux et de leurs inférieurs ; une convention tacite, à laquelle l'usage a donné force de loi, a déterminé, presque pour tous les cas possibles dans les relations sociales une règle de conduite qu'on ne peut ni enfreindre ni ignorer sans passer pour un homme grossier et mal élevé, sans indisposer ceux avec qui on vit, sans perdre le bénéfice matériel et intellectuel des relations sociales. De là la nécessité manifeste d'inculquer surtout aux enfants les préceptes de la civilité ; ils n'ont que trop de disposition à faire tout ce qui leur plaît, à dire tout ce qui leur passe par la tête; si on ne les habitue dès l'âge le plus tendre à conformer, dans la mesure où il le faut, leurs actes et leurs paroles aux usages reçus, ils y arriveront plus difficilement plus tard, et ils auront à encourir cette sorte de défaveur qui s'attache à l'homme sans éducation et qui peut aller du ridicule à la réprobation. Les règles de la civilité varient selon les pays et selon les époques. Chez tous les peuples il est admis de se saluer lorsqu'on se rencontre : chez les uns on le fait en se découvrant la tête, chez les autres en mettant la main sur son cœur, et ailleurs encore autrement. Là les usages ne font que différer, parfois ils sont contradictoires. Chez nous c'est une impolitesse de cracher devant quelqu'un, mais c'est le dernier des outrages de lui cracher à la face. C'est le comble de l'honneur chez quelques peuplades sauvages, comme l'a raconté le célèbre voyageur maltais Andrea de Bono.

Les préceptes de la civilité ne varient pas seulement de peuple à peuple, ils changent aussi chez une même nation avec le progrès des mœurs. Ainsi, la recommandation qui se trouve dans les manuels de civilité de ne pas se moucher avec sa manche date de l'époque où l'usage des mouchoirs commença à se populariser; celle de ne pas s'essuyer à la nappe avait été faite au moment où les convives n'avaient d'autres serviettes que celles qu'ils apportaient avec eux. Il en est de même de maintes recommandations autrefois essentielles, aujourd'hui sans objet.

D'ailleurs l'ancienne société était divisée en classes bien distinctes, dont les prérogatives étaient nettement tranchées; de là une multitude de règles précises, rigoureuses, compliquées, qui constituaient l'étiquette sociale. Aussi au siècle dernier, lorsque les classes commençaient à se mélanger, arrivait-il souvent à de fort honnêtes gens, malgré les meilleures intentions du monde, de commettre des solécismes de civilité. L'abbé Cosson racontait à Delille que la veille il avait dîné à Versailles, en compagnie de maréchaux et d'autres grands personnages. « Je parie, fit Delille, que vous avez fait cent incongruités. Que fîtes-vous de votre serviette en vous mettant à table? — Je fis comme tout le monde, je la déployai, je l'étendis sur moi et je l'attachai à ma boutonnière. — Eh bien, mon cher, vous êtes le seul qui ayez fait cela. On n'étale point sa serviette, on la laisse sur ses genoux. Et comment fîtes-vous pour manger votre soupe? — Comme tout le monde; je pris ma cuiller d'une main et ma fourchette de l'autre. — Votre fourchette, bon dieu!

personne ne prend sa fourchette pour manger sa soupe. Après votre soupe, que mangeâtes-vous ? — Un œuf frais. — Et que fîtes-vous de la coquille? — Comme tout le monde, je la laissai aux laquais qui me servaient.— Sans la casser? — Sans la casser. — Eh bien, mon cher, on ne mange jamais un œuf sans casser la coquille. Et après? — Je demandai du bouilli. — Du bouilli ! personne ne se sert de cette expression, on demande du bœuf et non pas du bouilli. » L'examen continue ainsi, et Delille prouve à son interlocuteur qu'il n'a fait pendant tout le repas que manquer aux règles de la civilité.

Grâce au ciel, ces règles sont aujourd'hui moins compliquées et moins raffinées qu'autrefois. En faisant disparaître les classes, la Révolution a amené plus de simplicité dans les relations des hommes entre eux, et par là dans les préceptes de la civilité. Aujourd'hui les mêmes égards sont dus à tous, l'âge et le sexe jouissant seuls de quelques privilèges. La civilité est devenue plus naturelle et plus logique, elle repose tout entière sur ce principe, qui remonte à l'origine des sociétés, de ne pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qui vous fût fait, mais de le traiter au contraire comme on voudrait être traité soi-même. Il est d'ailleurs une manière bien simple de s'instruire des règles de la civilité : c'est de remarquer tout ce qui nous choque dans les manières des autres, pour nous en abstenir ; puis d'observer tout ce qui nous plaît dans leurs procédés, pour les imiter. En agissant ainsi, on est sûr de rencontrer partout la sympathie et la faveur qui accueillent toujours l'homme civil et bien élevé.

Les préceptes de la civilité ont été donnés de différentes façons. Chez tous les peuples ils font l'objet de nombreux proverbes, qui se retrouvent parfois dans les livres sacrés de chaque religion, car la civilité comprend l'hygiène et la morale. On trouve de ces préceptes dans les poètes gnomiques, dans les *vers dorés* de Solon et de Pythagore, dans le *De Officiis* de Cicéron et dans le traité sur l'*Éducation de la jeunesse* de Plutarque. Mais le véritable manuel de civilité de la littérature antique, c'est l'ouvrage intitulé *Disticha de moribus, ad filium*, et qui eut pour auteur Dionysien Caton, philosophe stoïcien qui vivait sous le règne des Antonins. Ce nom de Caton trompa le public, qui voulut voir dans l'écrivain Caton le Censeur ; de là, pendant tout le moyen âge, la popularité de cet ouvrage, qui était entre les mains de tous les écoliers, dont on retrouve de nombreux manuscrits aux treizième et quatorzième siècles, et de nombreuses impressions dans les siècles suivants. Planude le traduisit en vers grecs, et François Habert en vers français sous ce titre : *Les quatre livres de Caton pour la doctrine de la jeunesse*, Paris, 1548. Le succès de cet ouvrage donna au poète Pibrac l'idée d'écrire ses *Quatrains*, véritable manuel de civilité de la haute société au seizième siècle.

Un des premiers manuels de civilité fut celui d'Erasme, imprimé à Bâle en 1530, et réimprimé à la suite de ses célèbres *Colloques* sous ce titre : *De civilitate morum puerilium*. Erasme l'avait écrit pour Henri de Bourgogne, fils d'Adolphe, prince de Veeres et petit-fils de la marquise de Nassau, protectrice de l'écrivain. Son livre avait des précédents : en Espagne *El libro del infante*, recueil de préceptes religieux et moraux composé au quatorzième siècle par le prince Don Juan Manuel ; en Italie, *De educatione liberorum et eorum claris moribus, libri sex*, par Maffeo Veggio, Milan, 1491 ; en France le *Doctrinal du temps présent*, par Pierre Michault (Bruges, 1466) ; ouvrage réimprimé à Genève, en 1522, sous le titre suivant : *Doctrinal de court, par lequel on peut être clerc sans aller à l'école.*

Erasme eut beaucoup d'imitateurs. D'abord : *Déclamation contenant la manière de bien instruire les enfants dès le commencement, avec un petit traité de la civilité puérile et honneste, le tout translaté nouvellement du latin en françoys*, par P. Saliat (Paris, 1537) : traduction du traité d'Erasme et de celui de Sadolet intitulé *De liberis bene instituendis*. Puis la *Civilité puérile distribuée par petits chapitres et sommaires, à laquelle nous avons ajouté la discipline et institution des enfants*, traduite par Jehan Louveau (Anvers, 1559). La même année paraissait à Paris *La civile honesteté pour les enfants, avec la manière d'aprendre à bien lire, prononcer et escrire qu'avons mise au commencement.* (Paris, rue Saint-Jacques, à l'Escrevisse, 1560. Ce livre serait, dit-on, la réimpression d'un ouvrage de Mathurin Cordier imprimé en 1559 à Poitiers sous ce titre : *Miroir de la jeunesse pour la former à bonnes mœurs et civilité de vie.* Il eut un grand succès et fut souvent réimprimé, jusqu'au moment où la *Civilité* de J.-B. de La Salle vint le remplacer dans la faveur publique.

Citons encore un traité original qui a pour titre : *Libellus de moribus in mensa servandis, Johanno Sulpitio Verulano authore* (Parisiis, Ménier, 1560), petit poème latin divisé en deux livres et accompagné d'un commentaire français par Durand, professeur à Lyon. Peu avant avait paru *Le miroir de vertu et chemin de bien vivre, contenant plusieurs belles histoires par quatrains et distiques moraux, le tout par alphabet. Avec le stile de composer toutes sortes de lettres, missives*, etc., *la ponctuation de la langue française, l'instruction et le secret dans l'art de l'écriture*, par Pierre Habert, maistre écrivain, frère de Fr. Habert nommé plus haut (Paris, 1559).

La *Civile honesteté* donna son nom au caractère typographique connu sous le nom du *caractère de civilité*. L'occasion en fut la seule cause. Jean de Tournes et Robert Granjan, célèbres imprimeurs lyonnais, voulant rivaliser avec les Italiens qui venaient d'inventer la lettre dite *italique*, laquelle imitait l'écriture cursive, imaginèrent une lettre nommée *lettre française de Mars*. Un des premiers ouvrages et un des plus souvent imprimés par ce caractère typographique ayant été la *Civilité* attribuée à Cordier, le nom en resta au caractère, qui servait sans doute à former les élèves à la lecture du manuscrit.

Au XVIIe siècle, nous trouvons : *Nouveau traité de civilité, qui se pratique en France et ailleurs parmi les honnêtes gens*, par Antoine Courtin (Bruxelles, 1671). A une autre édition qui parut en 1675 avait été ajouté un chapitre sur le *point d'honneur*, préceptes à l'usage des gens invités chez les grands, et dont il faut juger l'éducation bien incomplète, à en juger par les recommandations qu'on leur fait. Quelques années auparavant avait paru la *Civile honesteté pour l'instruction des enfants, en laquelle est mis au commencement la manière d'apprendre à bien lire, prononcer et escrire*, par Fleury Bourriquant, au Mont Hilaire, près le *puits Certain* (1648).

Au commencement du XVIIIe siècle parut l'ouvrage le plus connu en ce genre, la *Civilité* de J.-B. La Salle ; elle était intitulée : *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne, divisées en deux parties, à l'usage des écoles chrétiennes* (Troyes, 1711). — Ce manuel eut un succès prodigieux, on le réimprima sans cesse, avec diverses additions et modifications. La dernière édition fut faite par Moronval, en 1822. Les principales villes du royaume en donnèrent chacune une édition particulière. On vit ainsi paraître : *La civilité honneste, pour l'instruction des enfants, dressée par un missionnaire* (Troyes, 1714). — *Nouveau traité de civilité qui se pratique en France parmi les honnestes gens pour l'éducation de la jeunesse, avec une méthode facile pour apprendre à bien*

lire, prononcer les mots et les écrire, les beaux quatrains du sage Monsieur de Pybrac, et l'arithmétique en sa perfection (Châtelleraut, sans date). — *La civilité chrétienne et honnête pour l'éducation et l'instruction de la jeunesse* (Toul, 1763).

« La *Civilité* de La Salle — dit M. Defodon dans une note qu'il veut bien nous communiquer — est, en son genre, un petit chef-d'œuvre pédagogique. Elle se divise en deux grands chapitres. Dans le premier, toutes les parties du corps sont passées en revue ; on y dit les soins dont elles doivent être l'objet, et la manière dont elles doivent « se comporter » en toute circonstance. La tête et les oreilles, le nez, la bouche, les lèvres, le dos, les épaules, les mains, les jambes, les pieds, etc., y trouvent la législation qui leur est propre ; et l'enfant y apprend jusqu'à la manière dont il doit « bâiller et cracher ». La seconde partie concerne les actes les plus ordinaires de la vie, indique à l'enfant comme il convient de se lever, de se coucher, de s'habiller ; ce qu'il doit observer avant, pendant et après les repas ; puis viennent des conseils, d'une moralité excellente, sur les divertissements, les visites, la conversation, etc. En somme, excellent petit traité sans raideur, sans prétention, simple, naïf même, mais admirablement fait pour ceux à qui il s'adresse, fondé, cela va sans dire, sur la religion, mais contenant aussi les meilleures leçons de morale humaine. »

La Révolution donna naissance, entre autres catéchismes de morale, à une *Civilité républicaine, contenant les principes de la bienséance, puisés dans la morale, et autres instructions utiles à la jeunesse*, par Chemin (Paris, an VII).

Aujourd'hui encore quelques manuels de civilité, notamment les deux suivants, sont restés populaires : *La civilité chrétienne et honnête pour l'éducation et l'instruction de la jeunesse, avec la manière d'apprendre à lire et à compter* (Epinal, 1851). — *Conduite pour la bienséance civile et chrétienne, recueillie de plusieurs auteurs pour les écoles de ce diocèse* (Lyon, 1852).

Comme livres du même genre, mais non scolaires, on peut citer : *La civilité honnête et non puérile*, par Mme Emmeline Raymond (Paris, 1860). — *Code du cérémonial*, par la comtesse de Bassanville (Paris, 1864). — *Manuel du savoir-vivre*, par Louise d'Alcq (Paris, 1874). — *Manuel de l'homme et de la femme comme il faut*, par Eugène Chapus (Paris, 1877). — En somme, les manuels de civilité n'ont guère fait que se copier les uns les autres ; la plupart sont encore d'une naïveté qui dépasse les bornes, et un bon livre moderne en ce genre est encore à faire.

[Adrien Desprez.]

CIVIQUE (Instruction). — Le nom d'instruction civique désigne l'ensemble des moyens par lesquels on s'efforce de préparer dans l'enfant le futur citoyen. Ces moyens peuvent se rapporter, comme tout ce qui se fait dans l'école, soit à l'*enseignement* (acquisition des connaissances), soit à l'*éducation* (formation du caractère, des habitudes et des sentiments). Nous donnons ci-dessous : 1° les prescriptions relatives à ce sujet que contiennent quelques législations ; 2° l'historique de cette branche d'enseignement en France ; 3° quelques observations pédagogiques.

1. **Législation scolaire.** — SUISSE. — Bien que le cours d'histoire suisse comprenne presque nécessairement l'étude au moins sommaire des institutions politiques, la plupart des cantons ont inscrit expressément parmi les matières obligatoires du programme, soit l'*instruction civique*, soit des *notions sur la constitution fédérale et sur les constitutions cantonales*.

Dans les *écoles primaires élémentaires :* Fribourg (facultatif d'après la loi du 28 nov. 1875), Genève, Glaris (plan d'études, 22 avril 1874), Neuchâtel, Tessin (droits et devoirs du citoyen avec explication spéciale de la constitution de l'Etat), Thurgovie, Vaud (constitution fédérale et cantonale ; notions sur la société, famille, tribu, peuple, confédération, et sur les différentes formes du gouvernement).

Dans les *écoles primaires supérieures,* dites *secondaires :* sous le nom « d'étude de la constitution fédérale et cantonale » : Berne, Lucerne (écoles de district), Zurich, Schwytz (ordonn. 5 déc. 1873), Fribourg, Soleure (L. 24 avr. 1875), Vaud ; — sous le nom « d'instruction civique » : Neuchâtel, Genève, Valais ; — sous divers titres : Bâle-Campagne, écoles de district (principes du droit naturel et du droit cantonal) ; Argovie, écoles complémentaires (notions sur l'organisation, la constitution et les lois du canton et de la confédération, les devoirs du citoyen républicain, notamment comme soldat, fonctionnaire, etc.) ; Tessin (théorie de la société, de l'Etat, des trois pouvoirs, des formes de gouvernement et spécialement du régime démocratique) ; Appenzell (étude de la Suisse), etc.

Par une conséquence naturelle, ces mêmes notions font partie du programme des écoles normales et comptent parmi les matières obligatoires de l'examen correspondant à notre brevet de capacité.

Enfin, — disposition tout à fait spéciale à la Suisse et d'une importance notable, — le *Règlement fédéral pour les examens des recrues* (13 avril 1875) a décidé que les jeunes gens appelés au service militaire qui n'auront fréquenté que l'école primaire devront subir, devant des experts nommés par le département militaire, un examen sur quatre parties dont la dernière a pour objet : « les points principaux de l'histoire suisse et de la constitution. »

BELGIQUE. — Outre le *cours d'éducation*, qui contient un chapitre relatif aux devoirs du citoyen, le programme des écoles normales des deux sexes comprend, dans la troisième année d'études, des « notions des lois organiques, » divisées comme suit (Règl. 10 oct. 1868) : constitution belge ; organisation de la province ; organisation de la commune ; organisation de l'enseignement primaire. (V. le programme, à l'article *Législation usuelle*, dans la IIe PARTIE.)

Les écoles d'adultes, dans leur division supérieure, sont tenues d'enseigner « des notions de droit constitutionnel, au moyen de lectures expliquées » (Règl. org. 11 sept. 1868, art. 6). Ces notions sont remplacées pour les femmes par des notions d'économie domestique.

ÉTATS-UNIS. — Presque partout, dans l'Union américaine, des notions sur la constitution des Etats-Unis (appelées quelquefois du nom trop prétentieux de « Science of government ») font partie du programme des écoles normales, des *high schools*, souvent même des simples *grammar schools*. Les deux sexes reçoivent également cette instruction, mais les développements du droit constitutionnel sont réservés en général aux classes de garçons et surtout aux écoles normales, où tous les détails de l'organisation politique, du jeu des trois pouvoirs à tous les degrés, depuis le domaine communal jusqu'au fédéral, sont l'objet d'une étude approfondie.

AUTRICHE-HONGRIE. — Des notions sur la Constitution de l'empire (*vaterländische Verfassungslehre*) sont jointes à l'enseignement de l'histoire, dans les écoles primaires des deux sexes, tant élémentaires que supérieures (Ordonn. minist. 20 août 1870), et dans les écoles normales des deux sexes (Ordonn. minist. 8 avril et 19 juill. 1870), où le programme les définit en ces termes : « Notions élémentaires sur la constitution et les institutions politiques de la monarchie austro-hongroise. »

BADE. — Dans la huitième année de l'école

primaire, le programme de l'enseignement de l'histoire comprend des « notions sur la constitution et l'organisation politique du grand-duché de Bade. »

PRUSSE. — A l'enseignement de l'histoire s'en ajoute également un autre; mais ce n'est pas celui de la constitution nationale, comme en Suisse, aux États-Unis, et même en Autriche: l'instituteur prussien est tenu « d'inculquer aux élèves le sentiment civique, l'amour de la patrie et la fidélité envers la dynastie régnante. A cet effet, il devra leur apprendre les noms de notre couple impérial, du prince héritier, et des hommes d'État prussiens et allemands qui se sont illustrés dans les derniers événements. » (Plan d'études, 15 oct. 1872).

2. **Historique** (pour la France). — C'est à la fin du XVIIIe siècle que se fait jour de toutes parts l'idée d'une éducation propre à former des citoyens. La Révolution ne créa pas ce besoin, comme on l'a cru souvent, elle le trouva existant, manifesté et exprimé parfois avec éloquence dans les innombrables *plans d'éducation nationale* qui avaient paru à la suite de l'*Emile*, puis dans les cahiers du Tiers et du clergé pour les Etats Généraux de 1789 (V. *Cahiers de* 1789, p. 303), enfin dans les mémoires, les pétitions et les plans d'éducation adressés à l'Assemblée nationale pour ainsi dire dès sa réunion. Parmi ces derniers documents, l'un des plus sérieux à tous égards, le « plan d'éducation présenté à l'Assemblée nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire » en 1790, définissait comme suit le minimum des connaissances indispensables à tout citoyen : « On a songé quelquefois à écarter de toutes lumières une portion considérable de la nation. Les législateurs d'un peuple libre détesteront cette politique de la tyrannie, et ne croiront pas aux avantages de l'ignorance. Tous les Français sauront lire, écrire, calculer, ils étudieront dès l'enfance les principes de la Constitution nationale : ce sont là les dettes sacrées de la nation envers chacun de ses membres. »

Aussi nulle partie du programme ou pour mieux dire des programmes élaborés par les assemblées nationales, de 1790 à la fin du Directoire, ne fut-elle moins contestée : tous les partis s'accordaient à reconnaître la nécessité d'une instruction morale et civique.

Le projet de Talleyrand, présenté à la Constituante en septembre 1791, inscrivait parmi les matières d'enseignement des écoles primaires (art. 5, 3° et 4°): « Des instructions simples et claires *sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable à tous de connaître;.... des exemples d'actions vertueuses* qui les toucheront de plus près, et, avec le nom du citoyen vertueux, celui du pays qui l'a vu naître. »

Un peu plus tard, le projet de Condorcet (avril 1792) tout en revendiquant pour l'Etat le droit et le devoir de former des citoyens, lui interdit, par un remarquable scrupule de libéralisme, tout enseignement pouvant avoir le caractère de pression politique : « enseigner la Constitution comme une doctrine conforme à la raison, dit-il, ce serait créer une sorte de religion politique et violer la liberté. »

Ce n'est pas non plus l'étude proprement dite de la constitution que recommandent les décrets de la Convention, mais bien plutôt les lectures, les explications et les exercices « propres à former les jeunes gens aux vertus civiques et morales » Pour atteindre ce but, on comptait sur deux moyens principaux : 1° les *livres élémentaires de l'école*, « rédigés d'après les principes de liberté, d'égalité, de pureté dans les mœurs et de dévouement à la chose publique, nécessaires dans un état républicain ; » 2° les leçons orales et les conférences publiques, que le projet de décret du 12 décembre organisait de la manière suivante :

« Une fois par semaine, l'instituteur donnera une instruction publique, à laquelle tous les citoyens de tout âge, de l'un et de l'autre sexe, seront invités d'assister.

» Ces instructions auront pour objet :

» 1° De rappeler les objets enseignés dans les écoles;

» 2° De développer les principes de la morale et du droit naturel ;

» 3° D'enseigner les lois dont la connaissance est nécessaire aux fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens ;

» 4° D'annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéressent le plus la République ;

» 5° De donner des connaissances sur la culture et les arts, d'après les découvertes nouvelles. »

On le voit, la Convention investissait l'instituteur d'un véritable sacerdoce moral, lui conférait une sorte de magistrature intellectuelle qui devait balancer l'influence du prêtre. Une des promesses exigées de l'instituteur au moment de son installation était « de faire tous ses efforts pour propager les connaissances utiles et *inspirer les vertus morales et civiques.* »

Le décret du 30 vendémiaire an II, sur l'organisation de l'instruction et la distribution des premières écoles, confirme et précise ces dispositions, mais toujours sans créer un cours de droit constitutionnel :

« Art. 3..... On leur fait connaître (aux enfants) les traits de vertu qui honorent le plus les hommes libres, et particulièrement les traits de la Révolution française les plus propres à leur élever l'âme et à les rendre dignes de la liberté et de l'égalité.

» La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à leur portée par des exemples et par leur propre expérience. »

On va un peu plus loin dans le décret relatif à l'établissement des instituteurs de langue française dans plusieurs départements (en Bretagne, en Alsace, en Corse, etc., partout où les populations parlent un idiome étranger), du 8 pluviôse an II (27 janvier 1794) :

« Art. 4. Les instituteurs seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française *et la déclaration des droits de l'homme* à tous les jeunes citoyens des deux sexes, que les pères, mères et tuteurs sont obligés d'envoyer dans les écoles publiques.

» Les jours de décade, *ils donneront lecture au peuple et traduiront vocalement les lois de la République*, en préférant celles qui sont analogues à l'agriculture et aux droits des citoyens. »

C'est seulement un dernier décret, celui du 27 brum. an III (17 nov. 1794), relatif à la constitution des écoles primaires, qui organise, outre les leçons d'un caractère purement éducatif, un enseignement proprement dit:

« Chap. IV, art. 2. — Dans l'une et l'autre section de chaque école, on enseignera aux élèves : 1° ..... 2° la déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la constitution de la République française ; 3° on donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine.... On fera apprendre le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe. »

Cette idée de l'instruction civique ne disparaît pas avec la Convention. Chaptal dans son rapport (18 brum. an IX) disait encore : « Lire, écrire, chiffrer et les premières notions du pacte social, telle est l'instruction commune et générale que le gouvernement doit à tous. »

Il va sans dire que les gouvernements qui suivirent n'adoptèrent pas ce programme. Lorsque Napoléon Ier organisa l'Université, il la chargea d'enseigner à la jeunesse « la fidélité à l'empereur » On lit en effet ce qui suit dans le décret

organique du 17 mars 1808 (titre V, art. 38):«Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1°.....; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale dépositaire du bonheur du peuple, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions.»

Il faut arriver jusqu'à 1848 pour trouver, dans le projet de loi sur l'instruction primaire présenté par M. Carnot (30 juin 1848), une définition des matières de l'enseignement comprenant: « la connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen, le développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité. »

La loi de 1850 n'admet pas l'instruction civique. Seulement les règlements du 2 juillet 1866 introduisirent dans l'école normale des notions d'administration communale et de tenue des registres de l'état-civil. Plus tard, les programmes de l'enseignement secondaire spécial, rédigés conformément à l'art. Ier, § 2, de la loi du 21 juin 1865, qui admettait « des notions usuelles de législation et d'économie industrielle et rurale » parmi les matières de cet enseignement, firent une place à un enseignement du droit et de la morale, qui comprenait des notions sur les droits et les devoirs du citoyen.

Parmi les projets de loi présentés aux Chambres depuis le rétablissement de la République en France, la plupart replacent l'instruction civique parmi les matières obligatoires de l'école primaire publique.

3. Pédagogie. — Les textes qui précèdent suffisent à montrer que la nécessité d'un enseignement civique faisant partie intégrante de l'enseignement populaire est reconnue partout où le suffrage universel et les institutions républicaines appellent les citoyens à une participation plus ou moins directe aux affaires publiques.

Objections. — On a opposé à l'introduction de ces notions dans le programme primaire quelques arguments tirés les uns de la politique, les autres de la pédagogie.

1° *Objections politiques.* — Un tel enseignement, a-t-on dit, s'il est donné dans l'école publique, sera un empiètement de l'État sur la liberté individuelle ; il dégénérera vite en une sorte de propagande officielle et permanente en faveur du gouvernement, imposée aux instituteurs au grand détriment de leur indépendance professionnelle et de leur autorité morale. — Il en serait ainsi en effet si l'instruction civique, au lieu d'être l'exposé à grands traits des institutions nationales et l'appel chaleureux au sentiment de la patrie, qui nous est commun à tous, se laissait glisser sur la pente des applications à la politique quotidienne ; si elle devenait l'apologie ou la critique des personnes et des partis qui se disputent le pouvoir, si enfin elle s'engageait dans les discussions nécessairement passionnées qui se rapportent aux choses et aux questions du moment. Mais ni l'instituteur qui procèderait de la sorte, ni surtout l'administration qui le lui demanderait ou le lui permettrait, ne jouiraient longtemps de l'impunité. Sous un gouvernement libre et régulier, de tels abus sont signalés dès qu'ils se produisent et aussitôt châtiés que signalés. — Ira-t-on jusqu'à se plaindre que l'instituteur public soit obligé de faire connaître des institutions qui n'ont peut-être pas ses prédilections? Tel qui enseigne en Belgique sera obligé de familiariser ses élèves avec le fonctionnement de la monarchie constitutionnelle, tandis que ses préférences personnelles seraient pour la république ; tel autre qui enseigne en France devra analyser la constitution républicaine, alors qu'il regrette la Charte ou envie la constitution anglaise. Où est le mal? répondrons-nous : la loi est la loi, et le premier devoir de l'instituteur, comme de tout citoyen, est de la respecter. Ce n'est pas faire violence à ses convictions que de l'inviter à exposer, avec le calme et le respect qui conviennent, les lois fondamentales qui régissent son pays. On ne lui demande pas si, devenu législateur, il les approuverait ou essaierait de les remplacer par d'autres; on ne lui demande pas davantage de les faire apprendre aux enfants comme un second catéchisme, à titre de vérité immuable et indiscutable; il n'a qu'à les exposer comme un grand fait historique qu'il n'est pas permis d'ignorer, et qu'il faut d'autant mieux connaître qu'on veut avoir plus tard le droit de le discuter. — Mais, pour enseigner ainsi, nous dira-t-on, l'instituteur aura besoin de beaucoup de tact, de réserve, de modération, de discernement; sinon, son enseignement fera plus de mal que de bien. Assurément; et quelle est donc la branche d'études, même d'études primaires, qui n'exige ce tact, ce discernement, cette réserve? Que resterait-il dans nos programmes si l'on en excluait toutes les matières qu'il serait dangereux de laisser enseigner par des esprits étroits et passionnés, par des maîtres sans jugement, par des hommes de parti? Histoire ou géographie, morale ou religion, langue ou science quelconque, tout peut, aussi bien que l'instruction civique, devenir plus nuisible qu'utile si on l'enseigne dans un mauvais esprit, par de mauvaises méthodes, avec de mauvaises tendances.

Mais proscrire telle ou telle de ces études par crainte des abus qu'on en pourra faire, ne serait-ce pas le pire des abus?

Et parce que la constitution et l'organisation politique du pays est une de ces questions qui intéressent tout le monde, sur lesquelles tout le monde veut avoir son avis, est-ce une raison pour en éviter soigneusement l'étude? n'en est-ce pas une au contraire pour obliger les futurs citoyens à l'examiner de près, à s'en instruire de bonne heure le plus exactement possible, par eux-mêmes, sous la direction d'un homme éclairé et modéré, au lieu de se borner à répéter sans contrôle des phrases toutes faites et des jugements sommaires qui ne sont souvent que de futiles préjugés? Plus cette initiation aux connaissances sociales est délicate, plus on devrait préférer, pour la faire, l'école au cabaret, l'instituteur à l'orateur de club, et un bon petit manuel d'instruction civique au journal de n'importe quel parti.

2° *Objections pédagogiques.* — Admissible en droit, l'enseignement civique l'est-il en fait? On reproche à cette étude : d'être trop sèche et trop difficile si elle s'interdit la passion et la polémique ; d'être ou inutile si elle est sommaire, ou prématurée si elle entre dans le détail, et, dans les deux cas, sans intérêt pour l'enfant, sans valeur pédagogique. A cette critique, rien ne répond mieux que les faits. Quiconque assistera, dans une école suisse ou américaine, à une de ces leçons, sera fixé sur la portée de l'objection; il aura vu combien aisément un maître de capacité moyenne peut passer entre les divers écueils qu'on signale, et n'être, somme toute, ni ennuyeux ni superficiel.

A défaut de cette visite, l'examen des livres servant à l'enseignement peut jusqu'à un certain point donner la même conviction. Citons par exemple l'un des plus connus, le *Cours gradué d'instruction civique* de M. Bornet, usité dans toute la Suisse française (Lausanne, 3e édit., 1878).

Il ne faut pas oublier que les enfants à qui ce cours s'adresse arrivent le plus souvent à l'école sans aucune notion de ce qu'est la société en général, leur pays en particulier. Il y a tout un ordre de pensées qu'ils n'ont jamais abordé. C'est une révélation pour eux quand un jour le maître, partant, si l'on veut, de l'histoire de Robinson, leur fait découvrir l'un après l'autre tous les bienfaits de la

société, toutes les raisons qui portent les hommes à se rapprocher : aide mutuelle, défense commune, protection de chacun par tous, sentiments d'affection aussi nécessaires pour le développement de l'âme que la coopération matérielle pour les besoins du corps, constitution de la famille, groupement naturel des habitations en villages et en bourgs, échange des objets utiles, échange du travail, échange des idées, avantages qui résultent de l'association d'abord, puis de la division du travail entre les divers membres de la société, devoirs qui en naissent en même temps pour chacun : toutes ces notions à la fois parfaitement élémentaires et d'une si grande portée intellectuelle, se gravent dans l'esprit de l'enfant non sous la forme de généralités théoriques, mais par des applications aux circonstances qui lui sont familières, par des exemples pris dans le cercle de ses connaissances immédiates, dans sa commune même.

Ces choses sont banales pour nous, elles sont neuves pour lui. Une fois qu'on les lui a fait considérer, il comprend, il remarque de lui-même le sens de certains mots, la signification de certains faits qu'il était habitué à voir, sans en chercher la raison ; le four banal, l'abreuvoir, la pompe à feu, puis les édifices communaux, mairie, église, école, puis les voies de communication vicinales, départementales, nationales, sont désormais à ses yeux les ouvrages et les instruments de l'association ; il s'en représente l'origine, il comprend pourquoi son père doit participer aux charges, comme il jouit des avantages qui en résultent ; il comprendra de même sommairement, mais nettement, ce que c'est que le maire, l'adjoint, le conseil municipal ; de la commune il passera par analogie au canton, au département, au pays tout entier : car la commune, ce monde en raccourci, lui fournit tous les éléments d'une instruction civique rudimentaire, qui s'affermira plus tard en se généralisant. Sans sortir de son village ou sans aller plus loin que le chef-lieu de canton voisin, il aura trouvé dans des exemples réels, clairs et bien connus, l'idée et la définition des droits et des devoirs de l'individu, des droits et des devoirs de la société : la distinction fondamentale des trois pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire ; la souveraineté nationale et la liberté individuelle, l'égalité de tous les citoyens devant la loi, le sol national défendu par tous les individus valides, et en retour la personne et la propriété des individus défendues par la force publique, et enfin les institutions essentielles du gouvernement représentatif, qui dérivent de ces grands principes.

Comment peut-on accuser un tel enseignement ou d'aridité ou d'inutilité ? Y en a-t-il un autre qui soit aussi propre et à intéresser les enfants et à leur ouvrir l'esprit ? Il porte à la fois sur des idées générales d'une importance essentielle et sur des faits concrets d'une extrême simplicité : il permet d'amener les enfants sans qu'ils s'en doutent aux considérations les plus élevées, tout en leur parlant, ce qui est toujours trop rare à l'école, des gens et des choses qu'ils voient tous les jours. Ainsi, sans autre surcroît de travail que quelques heures d'une conversation qui n'ennuiera pas le maître et qui ravira les élèves, on obtiendra ce double résultat de leur faire acquérir des connaissances positives et pratiques évidemment utiles, et de leur former le jugement en les faisant raisonner sur d'autres matières que les données d'un problème ou l'énoncé d'une règle de grammaire.

But de cet enseignement. — Bien compris, l'enseignement civique a un double but : l'*instruction* et l'*éducation ;* faire connaître le pays, et faire aimer la patrie ; en d'autres termes, d'une part, l'étude succincte des institutions qui nous régissent, précédée des notions nécessaires sur l'organisation de la société en général ; de l'autre, l'éveil et le développement chez l'enfant du sentiment de la reconnaissance, de l'attachement, du dévouement à la patrie.

Méthode à suivre. — Pour atteindre ce double but, on a recours : 1° à l'enseignement direct ; 2° à l'enseignement indirect.

L'enseignement direct, ou le cours proprement dit d'enseignement civique, ne doit pas être réservé à une seule année : il commence pour ainsi dire en même temps que l'école et ne finit qu'avec elle ; il doit être gradué : dès le cours élémentaire, de petites questions amèneront l'enfant à réfléchir sur sa situation et sur ses devoirs dans la *famille* et dans l'*école*, qui sont pour lui les deux types primitifs de la société ; dans le cours moyen, on lui fera aisément comprendre non seulement les bienfaits, mais la nécessité de l'association entre les humains, et on en appliquera toutes les conséquences à la *commune ;* dans les dernières classes on étendra ces mêmes notions au *pays* et à ses institutions civiles et politiques.

Pour le programme de ce cours, V. dans notre IIe PARTIE l'article *Législation usuelle*.

Sans aller, comme quelques auteurs (V. *Courdin*), jusqu'à demander que les enfants fassent dans l'école même une sorte d'apprentissage en action des droits et des devoirs civiques, nous admettrions volontiers que dans certains cas, — si les enfants sont d'âge assez raisonnable et s'ils y ont été suffisamment préparés, — on ne perdît pas l'occasion de leur inculquer par la pratique quelques-unes des notions d'instruction sociale qui leur sont accessibles : un jour on les consultera sur une promenade projetée et, après les avoir laissés commencer par des réponses tumultueuses, on leur fera remarquer l'avantage d'une discussion réglée, et en recueillant, en comptant les avis, on leur donnera une idée du vote, de ses conditions, et de ses effets ; on leur donnera celle de la distinction entre la délibération et l'exécution, en leur faisant nommer un comité de deux ou trois élèves chargés de préparer l'expédition, de prendre les mesures nécessaires pour le départ, le transport, la nourriture, le retour, etc. Une autre fois, c'est un incident de la classe ou de la récréation qui donnera lieu de les rappeler au sentiment de la tolérance ou plus exactement au respect de la liberté d'autrui, ou bien de leur suggérer un acte de bienfaisance discrète et silencieuse envers un camarade, ou bien de leur faire acheter par un travail collectif et volontaire quelque jouissance de plus, installation d'un trapèze, réparation d'une cour, travaux de jardinage, etc.

L'enseignement indirect n'est pas le moins efficace. Signalons parmi ses moyens ordinaires les suivants :

1° Dans les leçons d'histoire, insister sur les faits intéressant l'histoire du peuple, expliquer l'origine et le développement des institutions de la société moderne, faire comparer la situation matérielle, intellectuelle et morale d'un homme de la classe populaire, paysan, ouvrier, artisan, dans l'antiquité romaine, chez les Germains, dans la Gaule, sous la féodalité, aux XVIIe et XVIIIe siècles, et depuis 1789.

2° Dans les leçons de géographie physique, politique, économique, au lieu de se borner à la nomenclature des divisions administratives, en expliquer l'origine, dire quelles autorités correspondent à chacune d'elles ; à propos des voies de communication, montrer par des exemples les bienfaits qui résultent pour le commerce, pour l'industrie, pour l'agriculture même, des échanges régionaux et internationaux ; à propos de chaque contrée, donner une idée de son gouvernement, de sa religion, de son état social ; à propos des produits naturels de chaque contrée, montrer ce qu'il faut à l'industrie humaine de patience, de persévérance, d'économie, de sagacité pour en tirer

parti, et quelle immense plus-value donne le travail chez les peuples civilisés aux mêmes matières que le sauvage sait à peine utiliser, etc.

3° Dans les *leçons de choses*, à quelque objet qu'elles s'appliquent, faire ressortir la puissance de la solidarité humaine; faire entendre à l'enfant que pour fabriquer la simple plume de fer qu'il emploie, pour lui procurer le tablier, les bas ou la cravate qu'il porte, pour lui donner à bas prix le papier qu'il prodigue, il a fallu des siècles de travail, de recherches, d'inventions et découvertes, et l'effort accumulé de plusieurs centaines de générations.

4° A l'occasion des événements du jour, expliquer non le détail des faits qui se produisent, mais les lois et les règles générales qui les régissent; à l'occasion des fêtes nationales ou locales et des anniversaires* historiques (V. *Ephémérides*), faire naître et graver dans le cœur, aussi bien que dans l'esprit, les grands souvenirs d'intérêt général ou particulier, la reconnaissance envers nos aïeux, la haute estime du pays natal, le respect de toutes les nobles traditions, et ce sentiment complexe, souvent confus, toujours indéfinissable, mais non moins vif et puissant, que tous les peuples de la terre ont connu sous le nom d'amour de la patrie.

5° A l'occasion des exercices gymnastiques et militaires, préparer le corps et l'esprit au futur service du soldat (V. *Exercices militaires* et *Cadets*).

6° Dans tous les exercices scolaires, sans affectation, mais sans négligence (dictées, problèmes, lectures, etc.), saisir les occasions naturelles, non pas d'exalter le chauvinisme ou d'introduire la discussion politique, mais d'éveiller l'esprit national, d'habituer l'enfant, non sans une certaine gravité, à cette idée qu'il sera citoyen et qu'il sera soldat, qu'il aura des jugements à émettre, des actes à accomplir, des sacrifices à faire, des responsabilités à encourir ou à partager, et le préparer de toute façon à envisager les droits qu'il aura un jour à exercer comme autant de devoirs à remplir vis-à-vis de sa conscience et vis-à-vis du pays.

CIVISME (*certificat de*). — Dans l'organisation de l'instruction primaire, telle qu'elle fut créée par la Convention nationale, la production d'un *certificat de civisme* était exigée de tous les instituteurs. Le décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), après avoir déclaré, à l'art. 1er, que l'enseignement est libre, ajoute à l'art. 3 :

« Les citoyens et citoyennes qui voudront user de la liberté d'enseigner sont tenus de produire un certificat de civisme et de bonnes mœurs, signé de la moitié des membres du conseil général de la commune ou de la section du lieu de leur résidence, et par deux membres, au moins, du comité de surveillance de la section ou du lieu de leur domicile ou du lieu qui en est le plus voisin. »

CLASSE. — V. *Classes*.

CLASSE ÉLÉMENTAIRE, MOYENNE, SUPÉRIEURE, etc. — V. *Cours* élémentaire, moyen, etc.

CLASSE ENFANTINE, PETITE CLASSE, CLASSE PRÉPARATOIRE. — V. *Enfantines* (écoles et classes).

CLASSEMENT DES ÉLÈVES. — Classer les élèves d'une école, c'est en composer des groupes susceptibles de recevoir avec fruit les mêmes leçons. Deux écueils sont à éviter dans cette opération délicate : d'une part le fractionnement exagéré, de l'autre l'assemblage d'enfants entre lesquels l'âge et la somme des connaissances acquises laisseraient une trop grande distance.

L'opération du classement dans les écoles à plusieurs classes consiste essentiellement à déterminer l'effectif des trois cours entre lesquels se répartissent généralement les études primaires : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur; chaque cours pouvant, dans les écoles nombreuses, former à son tour plusieurs divisions.

Une semblable répartition ne saurait se faire au hasard ni à la légère; elle veut du temps et des soins. Aussi, dans le département de la Seine où elle est adoptée, est-elle entourée de sages précautions et de formalités tutélaires. Pendant les premiers jours qui suivent la rentrée, les directeurs d'école se font présenter chaque élève, s'assurent, par un examen, de son aptitude à suivre tel cours plutôt que tel autre, puis dressent leurs listes de classement en conséquence. Ces listes, après le passage ou le contrôle de l'inspecteur primaire à qui elles doivent toujours être soumises, deviennent définitives, et l'école commence aussitôt son fonctionnement régulier. L'idéal serait que rien, dans le cours de l'année, ne vînt troubler ce groupement primitif, que tout enfant poursuivît jusqu'au mois d'août la carrière commencée au mois d'octobre. Malheureusement, il n'en peut être ainsi. Il y a d'abord la part à faire aux retardaires et aux nouveaux venus qui devront prendre place à leur heure dans les cadres. Ensuite, il faut compter avec la poussée qui, dans les écoles des grandes villes, s'exerce continuellement de bas en haut. Pendant que, dans les classes supérieures, il se produit des vides par la retraite prématurée d'un certain nombre d'enfants, les classes inférieures s'emplissent outre mesure, et force est d'opérer des ascensions, sinon continues, du moins à une époque déterminée, par exemple vers Pâques ou au moment des premières communions. Toute modification faite dans le courant de l'année à ce classement est consignée sur le registre et signalée à l'inspecteur qui en apprécie l'opportunité.

Il n'est pas besoin de faire remarquer que le classement dont nous parlons est une suite rigoureuse de la substitution, dans nos écoles, du mode simultané aux modes individuel et mutuel. Il est en outre une imitation de ce qui se passe dans l'enseignement secondaire.

Le classement, une fois adopté, devra être suivi jusqu'au bout; aucune coupure, aucune subdivision ne devra y être ajoutée. Pour l'école d'une seule classe, trois divisions sans plus; dans les écoles de deux classes, encore trois divisions dont deux nécessairement seront aux mains d'un seul maître; dans les écoles de trois classes, un maître et une classe pour chacun des trois cours. Au-delà de ce nombre, toujours la même répartition de l'effectif scolaire; seulement chaque cours, on le comprend, pourra compter plusieurs classes, soit simplement nuancées, soit parfaitement parallèles.

Qu'il s'agisse du premier classement ou d'un classement partiel, cette opération doit toujours s'appuyer sur un examen sérieux. Quelle que soit la confiance du directeur dans ses adjoints, son intervention est nécessaire, ne fût-ce que pour donner, aux yeux des élèves, à l'opération du classement un caractère plus élevé de justice et d'impartialité. — Un bon classement exige du discernement et de l'attention. Il est toujours fâcheux de revenir sur un classement fait, pour ramener dans une division inférieure un élève mal classé. Outre le découragement qui peut en résulter pour l'enfant, la famille conçoit avec raison des doutes sur la vigilance de l'instituteur. En général, il ne faut user de cette mesure que comme d'une punition sévère infligée à un élève que son mauvais vouloir ou sa nonchalance habituelle met dans l'impossibilité de suivre les leçons de sa classe. — Les programmes étant conçus de manière à présenter, quoique à des degrés différents, un ensemble complet des connaissances essentielles,

l'enfant qui serait obligé de quitter l'école avant d'avoir parcouru la série entière emporte néanmoins un bagage sommaire de notions indispensables. L'instituteur ne peut donc avoir d'hésitation pour la sévérité de sa classification : un élève faible n'a qu'à gagner à redoubler le cours qu'il ne possède pas suffisamment. De même, il ne peut y avoir qu'avantage pour l'école entière à retenir dans les divisions moyennes les enfants d'une intelligence étroite qui, sans profit pour eux-mêmes, entraveraient la marche des autres. Cependant, pour qu'un enfant soit admis à passer à un cours plus élevé, il n'est pas nécessaire qu'il possède imperturbablement toutes les matières du cours précédent : il suffit que, par le développement de ses facultés et de ses connaissances, il soit en état de suivre avec fruit le cours où il va entrer.

Ainsi, comme le dit excellemment M. Gréard, point de rigueur excessive, mais point de complaisance ni pour les enfants ni pour les familles dont l'instituteur doit diriger et non suivre aveuglément les vœux.

Cf. d'excellents conseils sur la *classification des élèves*, par M. l'inspecteur Carré dans le *Bulletin des Ardennes*, reproduits par l'*Éducation*, 1878, n° 2; dans le *Manuel général* de 1875 (p. 4, 39, 147, 236) d'intéressantes études de Badin sous ce titre : *De l'art d'associer et de grouper les enfants*. [E. Brouard.]

CLASSES. — Il y a peu de termes plus usités que le mot *classe* dans la langue scolaire, et pourtant il y en a peu qui offrent une définition plus indécise. Nous allons essayer d'abord de la fixer, puis de résumer, pour la France et pour l'étranger, les principales *règles relatives à l'organisation et à la hiérarchie des classes*.

1. **Définition; rôle de la classe dans l'école.** — Ecartons d'abord, pour la reprendre ailleurs, une acception qui, bien que fort usuelle, n'est cependant qu'une acception dérivée, ou plutôt le résultat d'une abréviation : *classe*, au sens matériel, désignant le local scolaire, simple abréviation pour *salle de classe*. C'est au mot *salle de classe* que nous parlerons des conditions de construction, d'aménagement et d'installation matérielle des locaux servant à faire la classe.

En dehors de ce sens secondaire, que signifie proprement le mot *classe* ? Il désigne une section de l'école, une réunion d'élèves formant un groupe distinct sous la conduite d'un maître, correspondant à un certain degré d'enseignement au-dessus et au-dessous duquel se trouvent d'autres classes.

Ainsi c'est essentiellement par rapport à l'organisation pédagogique que le mot *classe* doit être défini. La classe est dans l'organisme scolaire ce qu'est un organe dans le corps, ce qu'est un rouage dans la machine : elle ne forme pas un tout à elle seule, elle vaut par son accord avec les classes qui la précèdent et avec celles qui la suivent.

Ecoles à une classe et à plusieurs classes. — De cette définition même il résulte que nous considérons non comme la règle, mais comme l'exception au point de vue pédagogique, — bien que numériquement ce soit peut-être l'inverse en beaucoup de pays, — *l'école à une seule classe*.

Dans le cas d'une classe unique, motivé par le petit nombre d'élèves et par la pénurie des ressources locales, on peut dire que l'école se divise bien en plusieurs classes, que les élèves se groupent réellement d'après leur âge et leurs connaissances en trois ou quatre degrés, mais que ces degrés s'appellent *divisions* ou *groupes* au lieu de s'appeler *classes*. On a raison de ne pas les nommer *classes* : car « pour qu'il y ait une classe, il faut qu'il y ait non-seulement une réunion d'élèves de même force ou à peu près, mais aussi un maître exclusivement attaché à eux. Les groupes d'enfants instruits en commun avec d'autres par le même maître et dans la même salle forment les *divisions* de la classe, mais ne doivent jamais, quel qu'en soit le chiffre, être considérés comme formant chacun une *classe* à part. Toute école n'ayant qu'un maître n'a qu'une classe. » (Annexe à la circul. du 31 août 1876.)

Ainsi l'école à classe unique est pour ainsi dire l'école en raccourci. C'est l'état embryonnaire de l'école : elle contient en germe toutes les parties essentielles de l'école, mais on ne verra ces diverses parties acquérir leur développement et devenir des organes complets que dans l'école à plusieurs classes.

En bonne pédagogie, il faudrait, à des groupes d'élèves suffisamment différents par l'âge et par le degré d'instruction, des maîtres différents, des locaux distincts, des programmes nettement déterminés : l'école à une classe ne peut réaliser ces conditions ; mais comme elles résultent de la nature même des choses, si cette école ne peut les remplir absolument, elle s'en rapproche le plus possible ; et c'est l'honneur de nos plus humbles instituteurs, des simples maîtres d'école de village ou de hameau, de pouvoir dire que, placés dans la situation la moins propice, ils ont tout à tirer d'eux-mêmes, tout à attendre de leur propre énergie, de leur propre intelligence, s'ils veulent faire d'une école rudimentaire une véritable école : il n'y a qu'un local, il faut agir comme si l'on en avait deux ou trois ; il n'y a qu'un maître, il faut qu'il se multiplie et fasse la tâche de trois ; il n'y a que des *divisions*, il faut les traiter comme des *classes*, donner à chacune d'elles son programme, son plan d'études, son emploi du temps ; il n'y a que trois heures de classe commune, il faut que chaque groupe d'élèves ait ses trois heures aussi bien remplies que s'il était seul à l'école, que s'il avait le maître à lui tout seul. Aussi, quand un instituteur rural a vraiment su organiser une école à classe unique, il y a entre lui et le maître adjoint de nos écoles urbaines une différence analogue à celle qu'on remarque entre le petit artisan, qui produit pour son compte des objets de fabrication simple et facile, et l'ouvrier des manufactures qui ne sait faire qu'une pièce isolée, toujours la même. Le premier en exécuterait moins bien que le second telle ou telle partie, mais il a une idée plus juste de l'ensemble; celui-ci excelle dans sa spécialité, mais elle est étroitement limitée ; celui-là se borne à des ouvrages moins finis, mais il est apte à des ouvrages de divers genres, et s'il a la main moins habile, il a souvent l'esprit plus inventif.

Le rôle de la classe dans l'école est un fait tellement capital que dans la plupart des pays il sert à déterminer la classification, la hiérarchie et même l'organisation des écoles. Les *einklassige Volksschulen* des Allemands et des Suisses, les *ungraded schools* des Américains, ne sont jamais confondues ni par les règlements ni par l'opinion publique, avec les écoles vraiment organisées (*gegliederte Volksschulen*, *graded schools*).

2. **Organisation et hiérarchie des classes.** — Pour ne pas empiéter ici sur les développements d'une nature plus générale réservés à l'article *Organisation pédagogique*, nous nous attacherons surtout à donner, avec le plus de précision possible, les prescriptions relatives à quatre questions :

1° Nombre de classes de l'école primaire (élémentaire et supérieure);

2° Nombre maximum d'élèves de chaque classe;

3° Nombre minimum et maximum des heures de classe ;

4° Nombre et nature des subdivisions de la classe.

FRANCE.

Nombre de classes de l'école primaire. — Com-

bien de classes au maximum et au minimum peut avoir une école primaire? C'est plutôt là une question de théorie que de pratique. Tout au plus se pose-t-elle dans de très grandes villes à l'occasion de constructions nouvelles.

Tandis que d'autres pays ont adopté à cet égard des dispositions légales aussi formelles que compliquées (V. ci-dessous), la France n'en a pas. Le seul texte officiel qu'on puisse citer, le règlement modèle de 1851, disait (art. 16) : « Les élèves de chaque école seront partagés en trois divisions au moins, selon leur degré d'instruction et autant que possible selon leur âge. » — Les « trois divisions » indiquées dans ce document peuvent être considérées comme le germe des trois *cours* (élémentaire, moyen, supérieur) aujourd'hui généralement admis (V. l'article *Cours*); chacun de ces cours, chacune de ces divisions comprend, suivant l'importance numérique de l'école, tantôt plus, tantôt moins que l'effectif d'une classe.

Mais, de ce premier classement général et quelquefois tout idéal des élèves d'une école en trois cours, résulte cette conséquence : toutes les fois qu'il s'agit d'une école urbaine ou rurale desservant une commune ou une section de commune suffisamment populeuse, les trois cours deviennent trois classes, au sens de la circulaire précitée du 31 août 1876. Faudrait-il en conclure que le nombre normal de classes d'une école primaire est de trois? Non, car pour recruter convenablement la classe supérieure, il faut au moins deux classes moyennes, et pour alimenter celles-ci, deux classes du cours inférieur ou élémentaire sont le strict minimum; encore conviendrait-il, lorsqu'il n'y a pas de salle d'asile, d'y ajouter une sorte de classe d'initiation pour les tout jeunes élèves. On comprend aisément la nécessité de donner ainsi cinq ou six classes à une école urbaine, si l'on remarque le nombre considérable d'élèves qui quittent l'école au sortir du cours moyen et souvent, hélas ! du cours élémentaire. Ce sont ces motifs, expliqués par M. Gréard dans une page lumineuse de son *Rapport sur l'instruction primaire à Paris en* 1875, qui ont décidé l'administration de la Seine à adopter comme type normal l'école à cinq classes. En fait, on comptait à Paris, au 1er janvier 1879, 2 écoles à 1 classe, 5 à 2 classes, 10 à 3, 53 à 4, 66 à 5, 76 à 6, 38 à 7, 29 à 8, 13 à 9, 5 à 10, et 2 à 13 classes.

Pour la France entière, voici les chiffres donnés par la statistique de 1877 (écoles publiques et libres de toute nature) :

	Classes.	Écoles laïques.	Écoles congréganistes.
Ont	1	44 323	7462
»	2	4881	7051
»	3	1351	2836
»	4	628	1270
»	5	225	486
»	6	145	317
»	7	60	165
»	8 et au-dessus.	44	303

Entre autres faits qui ressortent de ce tableau, on remarquera qu'avec moins de 20000 écoles, les congrégations enseignantes ont sur les laïques cet avantage de posséder à elles seules les trois cinquièmes des écoles à plusieurs classes, c'est-à-dire des écoles susceptibles d'une certaine organisation pédagogique; avantage qu'il ne faut pas perdre de vue si l'on veut comparer en masse les résultats obtenus par l'enseignement laïque et par l'enseignement congréganiste.

Nombre maximum d'élèves dans une classe. — Le nombre des élèves qui peuvent recevoir l'enseignement du même maître dans une seule classe n'est pas déterminé par la loi d'une manière rigoureuse. Aux termes de l'article 34, § 1er, de la loi du 15 mars 1850, « le conseil départemental détermine les écoles publiques auxquelles d'après le nombre des élèves il doit être attaché un instituteur adjoint; » c'est donc une question d'appréciation sur laquelle l'instruction du 12 mai 1867, complétée par celle du 30 juin 1867, donne cependant quelques indications assez précises.

« Il n'a pas été possible, dit cette circulaire, de fixer d'avance le chiffre de la population scolaire au-delà de laquelle un maître ou une maîtresse adjointe serait nécessaire. Cette nécessité peut varier selon des circonstances dont il a paru préférable de laisser l'appréciation au Conseil départemental. Telle école qui ne réunit pas plus de 60 enfants, mais où l'enseignement reçoit tous les développements prévus par la loi, exigera la présence d'un adjoint, plutôt que telle autre école qui comptera 80 ou 100 enfants auxquels la partie obligatoire seule de l'instruction primaire sera enseignée. Tel maître, jeune et actif, suffira pour 80 écoliers, tandis que tel autre, déjà âgé ou maladif, succomberait à la fatigue que lui imposeraient 50 ou 60 enfants. Ce sont toutes ces circonstances qui détermineront le Conseil départemental. »

En règle générale, aujourd'hui, toutes les fois que le nombre des élèves fréquentant assidûment une école est supérieur à 80, un emploi d'adjoint est créé et l'école est divisée en deux classes. (Instruction du 9 août 1870.) Dans les écoles très nombreuses, il y a autant de classes qu'il y a de fois 80 élèves. On ne comptait plus en 1876-77 que 3543 classes publiques (sur 78276) ayant plus de 80 élèves inscrits. La moyenne générale de la France était : dans les écoles publiques de garçons, de 49 élèves par classe laïque, de 53 par classe congréganiste; dans les écoles publiques de filles, de 43 chez les laïques, et de 40 chez les religieuses; dans les écoles mixtes, de 34 enfants. Les classes urbaines sont toujours plus chargées que les classes rurales correspondantes. La moyenne est :

Garçons :	écoles laïques	rurales	47,	urbaines	54
—	—	congrég.	—	49	»	54
Filles :	—	laïques	—	40	»	51
—	—	congrég.	—	36	»	47

Durée des classes. — Le mot *classe* s'applique quelquefois au temps consacré dans chaque école à l'enseignement du maître.

« Les classes dureront au moins trois heures le matin et trois heures le soir. Celle du matin commencera à huit heures et celle de l'après-midi à une heure.

« Suivant le besoin des localités, les heures d'entrée et de sortie pourront être modifiées avec l'approbation du préfet. »

Une circulaire de M. Duruy, en date du 25 septembre 1866, porte qu'un repos de dix minutes ou d'un quart d'heure est indispensable aux enfants, pour qui le mouvement est une nécessité, et dont il n'est pas possible, malgré la diversité des exercices scolaires, de maintenir l'attention éveillée pendant trois heures. Malgré le silence du règlement, l'usage s'était introduit, dans quelques écoles, d'interrompre par une récréation les longues classes du matin et du soir; M. Duruy a généralisé ce qui n'était qu'une exception, et les classes du matin et du soir doivent être coupées par un repos de quelques minutes.

« L'ouverture des classes est obligatoire pendant toute l'année, le temps des vacances excepté.

« Les écoles seront fermées les dimanches, les jours de fêtes conservées et les jeudis après-midi.

« L'instituteur ne peut intervertir les jours de classe sans y avoir été autorisé. » (Règl. mod., art. 39, 41, 43.)

Nombre et nature des subdivisions de la classe. — V. *Divisions.*

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. ANHALT. — L'école primaire, dans les villes, est divisée en classes. Aucune classe ne doit avoir plus de 70 élèves. La durée de l'enseignement est d'une demi-journée pour chaque classe; néanmoins, dans la classe supérieure des garçons, l'enseignement peut être donné durant la journée entière. Il doit y avoir au moins un instituteur pour deux classes. — A la campagne, un seul instituteur peut diriger une école de 140 élèves : ceux-ci sont divisés en deux classes recevant chacune l'enseignement pendant une demi-journée; si le chiffre de 140 est dépassé, un second instituteur doit être nommé. — Les principales villes du duché ont des écoles primaires supérieures. L'enseignement y dure une demi-journée dans les deux classes inférieures, et la journée entière dans les autres; le nombre des élèves est limité à 60 par classe. (Loi du 24 avril 1850.)

BADE. — Dans toute école primaire, les élèves sont divisés en deux ou plusieurs classes, suivant le nombre des instituteurs. Chaque classe reçoit l'enseignement à part. Une classe qui comprend des enfants appartenant à des années différentes se partage en divisions, correspondant dans la règle au nombre des années scolaires réunies dans cette classe : toutefois il ne pourra pas être établi plus de trois divisions. S'il n'y a qu'un seul instituteur, l'école forme deux classes, la première comprenant les trois premières années scolaires, la seconde les cinq dernières années. S'il y a deux instituteurs, on forme quatre classes : la première comprend la première année, la deuxième les années 2 et 3, la troisième les années 4 et 5, la quatrième les années 6, 7 et 8. — S'il y a trois instituteurs, on forme 6 classes : les 3 classes inférieures comprennent les 3 premières années, la quatrième classe comprend les années 4 et 5, la cinquième classe correspond à la sixième année, et la sixième classe comprend les années 7 et 8. Si le nombre des élèves permet la réunion des années 2 et 3, il n'est formé que 5 classes; alors la classe supérieure reçoit le maximum légal d'heures de leçons (*erweiterte Schulzeit*). — On peut, lorsqu'il y a trois instituteurs, introduire déjà partiellement la séparation des sexes : dans ce cas, l'école est divisée en 4 classes; la troisième (années 4 et 5) et la quatrième (années 6, 7 et 8) sont doubles et comprennent une classe de garçons et une classe de filles. — Lorsqu'un instituteur est chargé de deux classes, il leur donne le minimum d'heures de leçons (*einfache Unterrichtzeit*), qui est de 16 par semaine; ces heures de leçons doivent être distribuées de façon qu'un élève ne soit tenu de venir à l'école qu'une fois par jour, soit le matin, soit l'après-midi. Si un instituteur n'est chargé que d'une seule classe, il lui donne le maximum d'heures de leçons, fixé à 26-30 par semaine, et alors l'école dure toute la journée. (Ordonnance scolaire du 23 avril 1869, et Instruction du conseil supérieur du 7 juin 1869.)

BAVIÈRE. — Le programme d'enseignement (*Lehrplan*) du 3 mai 1804, qui sert encore de base à l'organisation scolaire en Bavière, divise l'instruction primaire en trois périodes d'enseignement (*Unterrichts-Perioden*), correspondant à trois classes successives d'une même école. S'il n'y a qu'un seul instituteur, il peut, pendant qu'il donne l'enseignement à l'une des classes, occuper les autres classes à quelque travail pouvant s'exécuter sans bruit, tel que les exercices de calcul; il peut aussi congédier les commençants pendant qu'il s'occupe de la classe supérieure. S'il y a plusieurs instituteurs, les classes reçoivent l'enseignement séparément. Chaque province a ses règlements spéciaux sur la matière : dans la Haute-Bavière, par exemple, les trois périodes d'enseignement prévues par le *Lehrplan* de 1804 ont été étendues à quatre, savoir : première classe (première année scolaire), deuxième classe (années 2 et 3, 2 divisions), troisième classe (années 4 et 5, 2 divisions), quatrième classe (années 6 et 7, 2 divisions). (Ordonn. minist. du 15 mars 1862.) — Le nombre normal des heures de classe est de 26 par semaine. Les écoles de demi-jour sont interdites.

HAMBOURG. — Les écoles primaires publiques de la ville de Hambourg ont dans la règle sept classes successives. La formation de classes parallèles peut avoir lieu. Le nombre moyen des élèves est fixé à 50 par classe : ce nombre ne peut pas être dépassé, dans les classes inférieures, sans une autorisation spéciale de la commission scolaire. Dans quelques écoles primaires sont instituées des classes supérieures, où les élèves les plus avancés de toutes les écoles publiques peuvent être admis après avoir achevé le cours scolaire habituel. (Loi du 11 nov. 1870, art. 36.)

HESSE. — Les élèves de l'école primaire sont divisés en classes, suivant leur âge et le degré de leurs connaissances. Il ne peut y avoir dans une classe que 80 élèves; exceptionnellement elle pourra comprendre 100 élèves. Dans les écoles à plusieurs classes, il doit y avoir un instituteur pour chaque classe. — Le nombre des heures de classes qui, en règle générale, doit être le même en hiver qu'en été, est fixé par l'autorité scolaire supérieure d'après les circonstances locales : en moyenne, ce nombre ne doit pas dépasser 6 par jour. (Loi du 16 juin 1874, art. 3 et 14.)

PRUSSE. — Les institutions normales d'instruction primaire sont : l'école à plusieurs classes, l'école à deux instituteurs, et l'école à un instituteur, qui est soit l'école à une seule classe, soit l'école de demi-jour.

Dans l'école à une seule classe, des enfants de tous les âges sont réunis dans un local unique, et reçoivent simultanément l'enseignement d'un instituteur commun. Le nombre des élèves ne doit pas dépasser 80. Les enfants de la division inférieure reçoivent dans la règle 20 heures de leçons par semaine, ceux des divisions moyenne et supérieure, 30 heures, y compris la gymnastique pour les garçons et les ouvrages du sexe pour les filles.

Si le nombre des enfants dépasse 80, ou que le local d'école soit trop petit pour contenir un nombre d'élèves même inférieur, et que les circonstances ne permettent pas l'installation d'un second instituteur, de même que là où d'autres motifs peuvent rendre la chose nécessaire, l'école à une seule classe peut être, avec l'autorisation du gouvernement provincial, organisée sous la forme d'école de demi-jour (deux sections recevant l'enseignement séparément, chacune pendant une demi-journée); le nombre des heures d'enseignement données aux deux sections doit former un total de 32 par semaine.

Lorsqu'une école a deux instituteurs, elle doit être divisée en deux classes recevant l'enseignement séparément. Si le nombre des enfants vient à dépasser 120, une troisième classe doit être établie. Dans ce cas, la troisième classe reçoit 12 heures de leçons par semaine, la deuxième 24, et la première 28.

Dans les écoles qui ont trois classes et plus, si chaque classe a son instituteur spécial, les enfants du degré inférieur reçoivent 22 heures de leçons par semaine, ceux du degré moyen 28, et ceux du degré supérieur de 30 à 32.

Dans les écoles à plusieurs classes, une séparation des sexes est désirable pour les classes supérieures. Dans les écoles à deux instituteurs, il vaut mieux organiser deux ou trois classes hiérarchiquement superposées, sans séparation des sexes, que d'instituer deux classes distinctes pour les deux sexes.

Dans une localité où existent plusieurs écoles à une seule classe, on doit chercher à les réunir en une école à plusieurs classes. (Ordonnance ministér. du 15 oct. 1872.)

SAXE (royaume). — Dans l'école primaire élémentaire, les élèves sont divisés par catégories d'âge en deux classes ou plus. Il ne peut y avoir dans une classe plus de 60 élèves; chaque instituteur ne peut donner l'instruction à plus de 120 élèves (ce qui semble indiquer des classes de demi-jour). — L'école primaire moyenne est organisée de telle sorte que par la division des classes et l'augmentation du nombre des heures de leçons, les élèves y reçoivent une instruction plus étendue qu'à l'école élémentaire. Chaque salle de classe d'une école primaire moyenne ne peut contenir au delà de 50 places. A l'école primaire supérieure, ce nombre est limité à 40. (Loi du 26 avril 1873.)

SAXE-WEIMAR. — Dans toute école primaire, qu'elle ait une ou plusieurs classes, on distingue trois degrés d'âge : inférieur, moyen et supérieur. Au premier degré appartiennent dans la règle les élèves des deux premières années scolaires; au 2e, ceux des trois années suivantes; au 3e, ceux des trois dernières années.

Dans l'école à une seule classe, les élèves reçoivent l'enseignement d'un seul instituteur, dans un même local, soit simultanément, soit en deux divisions combinées.

Dans l'école à deux classes et à deux instituteurs, chaque instituteur doit autant que possible être chargé des élèves de quatre années scolaires : celui de la classe inférieure a les élèves des quatre premières années, celui de la classe supérieure les élèves des quatre dernières.

Dans l'école à trois classes et à trois instituteurs, les trois classes doivent autant que possible être formées d'après les trois degrés d'âge : la classe inférieure comprend deux années scolaires, et les classes moyenne et supérieure chacune trois années.

Dans les écoles de quatre à huit classes, il est recommandé de laisser les enfants d'une même promotion passer d'une classe à l'autre avec le même instituteur, au lieu de les faire changer d'instituteur chaque année. S'il s'agit par exemple d'une école de huit classes avec huit instituteurs, l'instituteur de la huitième classe (inférieure) accompagnera les élèves, après l'année scolaire écoulée, dans la septième classe et leur y donnera l'enseignement de la deuxième année, tandis que l'instituteur de la septième classe reprendra l'enseignement dans la huitième avec les élèves nouvellement entrés. Une rotation semblable aura lieu entre les instituteurs des sixième, cinquième et quatrième classes, formant le degré moyen, et entre ceux des troisième, deuxième et première classes, formant le degré supérieur.

En général, on devra préférer l'organisation qui réunit dans la même classe les enfants des deux sexes appartenant au même degré d'âge, à celle qui sépare les enfants par sexes dans toutes les classes. Toutefois, cette séparation n'est pas exclue en principe; et les classes peuvent, selon les circonstances, être organisées soit par degré d'âge, soit par sexes; l'inspecteur du district décide sur chaque cas spécial (Ordonn. ministér. du 20 mars 1875).

WURTEMBERG. — L'autorité scolaire supérieure peut décider que dans une école primaire l'enseignement sera donné par divisions. Dans ce cas, le nombre des élèves à instruire par un seul instituteur peut s'élever à 120. Le nombre total des heures de leçons à donner par l'instituteur dans une école où a été introduit le système des divisions est de 32 par semaine. Il n'est pas nécessaire de diviser ce nombre d'heures par moitiés égales entre deux divisions dont l'une comprendrait, par exemple, les élèves de sept à dix ans, et l'autre les élèves de onze à quatorze ans; il convient au contraire d'attribuer aux plus âgés un nombre d'heures plus considérable qu'aux plus jeunes. Il n'est pas nécessaire non plus que les divisions reçoivent l'enseignement d'une manière tout à fait séparée : ainsi deux divisions voisines (comme la classe moyenne et la classe supérieure) peuvent recevoir ensemble certaines leçons, ou bien, tandis qu'une division reçoit l'enseignement oral direct, une autre division peut être occupée à un exercice n'exigeant pas l'intervention de l'instituteur. Mais le total des heures de leçons données aux diverses divisions, combinées ou séparées, doit toujours être de 32. Une autre forme également admise est l'enseignement combiné par classes (*kombinirter Klassenunterricht*), où deux instituteurs donnent à trois classes, ou trois instituteurs à quatre ou cinq classes, l'enseignement par divisions. Supposons deux instituteurs pour trois classes comptant ensemble 260 élèves; ils ont 64 heures de leçon à donner, soit 21 à 22 heures pour chaque classe : deux classes reçoivent chacune ce nombre d'heures de leçons de l'un des instituteurs, et la troisième classe reçoit ses leçons des deux instituteurs par moitié. Si les degrés d'âge sont très différents d'une classe à l'autre, les heures de leçons peuvent se répartir d'une façon inégale : par exemple, la classe des élèves de six à huit ans reçoit 14 heures par semaine, celle des élèves de huit à dix ans, 24 heures, celle des élèves de dix à douze ans, 26 heures; ou bien, avec trois classes échelonnées dont les élèves ont de neuf à quatorze ans, la classe supérieure reçoit 24 heures par semaine, et les deux classes inférieures chacune 20. Les arrangements de ce genre doivent être soumis à l'approbation de l'inspecteur de district (Loi de 1858 et ordonnances diverses).

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Le groupement des élèves d'une école primaire en divisions ou classes a lieu en raison de leur nombre et de l'importance du personnel enseignant. Lorsque pendant trois années consécutives l'école compte en moyenne 80 élèves, il est nommé un deuxième instituteur; si cette moyenne atteint 160 élèves, un troisième instituteur doit être nommé, et ainsi de suite. L'inspection scolaire du district, après avoir entendu l'inspection locale, décide s'il y a lieu d'ordonner la séparation des sexes, et dans quelle mesure cette séparation doit avoir lieu. — Les écoles primaires supérieures (*Bürgerschulen*) se composent de trois classes, faisant suite à la cinquième année de l'école élémentaire; mais il est facultatif de fondre l'école élémentaire et l'école primaire supérieure en une seule organisation, qui comprend alors huit classes; la séparation des sexes est obligatoire dans les trois classes supérieures d'une école à huit classes, ainsi que dans les trois classes d'une école primaire supérieure proprement dite (Loi du 14 mai 1869).

HONGRIE. — La loi ne prévoit pas de division par classes à l'école élémentaire, qui comprend six années scolaires : elle se borne à fixer à vingt ou vingt-cinq par semaine le nombre des heures de leçons, y compris l'enseignement religieux; un instituteur ne peut pas être chargé de plus de 80 élèves; autant que possible, les sexes doivent être séparés. A l'école primaire supérieure, qui comprend trois années scolaires, le nombre des heures de leçons est de 18 à 24 par semaine; chaque école doit avoir au moins deux instituteurs et un sous-instituteur; la séparation des sexes est de rigueur (Loi du 5 déc. 1868).

BELGIQUE. — La loi du 23 septembre 1842 ne renferme aucune prescription concernant le groupement par *divisions* ou *classes* des élèves des écoles primaires proprement dites. — Le règle-

ment général du 15 août 1846 porte, art. 7 : « Le classement des élèves dans les diverses divisions appartient à l'instituteur en chef, sauf recours à l'inspecteur cantonal. »

Aux termes de l'art. 15 de la loi, « il appartient au conseil communal de déterminer, dans un règlement local, notamment les jours et les heures de travail, les vacances, etc. »

En fait, le nombre des divisions dans les écoles primaires dépend du nombre d'élèves fréquentant l'école, et par conséquent du nombre des membres du personnel enseignant attachés à l'établissement.

En règle générale, il y a trois divisions d'élèves par classe :

a) Division supérieure;
b) Id. moyenne;
c) Id. inférieure.

Cette dernière est d'ordinaire subdivisée en deux sections.

Ces divisions et sections se répartissent comme suit d'après le personnel enseignant :

1° Ecoles à *deux classes*, dirigées par un instituteur en chef assisté d'un sous-maître : 1re *classe*, divisions supérieure et moyenne. — 2e *classe*, division inférieure, 1re et 2e sections.

2° Ecoles à *trois classes*, dirigées par un instituteur en chef assisté de deux sous-maîtres : 1re *classe*, division supérieure; — 2e *classe*, division moyenne; — 3e *classe*, division inférieure. Ou bien : 1re *classe*, divisions supérieure et moyenne; — 2e *classe*, division inférieure, 1re section; — 3e *classe*, division inférieure, 2e section, selon le nombre des élèves de chaque division.

3° Ecoles à *quatre classes*, dirigées par un instituteur en chef assisté de trois sous-maîtres : 1re *classe*, division supérieure; — 2e *classe*, division moyenne; — 3e *classe*, division inférieure, 1re section; — 4e *classe*, division inférieure, 2e section.

La création d'écoles distinctes pour chaque sexe est vivement recommandée, dès que le nombre des membres du personnel enseignant et par conséquent des classes d'une école mixte quant aux sexes est de quatre. Dans les écoles mixtes, la séparation des sexes se fait uniquement par la disposition des bancs-pupitres.

Aux termes du règlement du 27 novembre 1874, il y a une salle séparée pour chaque classe de 70 élèves *au maximum*.

DANEMARK. — L'école élémentaire, lorsqu'elle n'a qu'un seul instituteur, est divisée en deux classes, dans lesquelles les élèves des deux sexes reçoivent l'enseignement en commun. Chaque classe reçoit l'enseignement trois jours pleins par semaine; ou bien une classe a ses leçons le matin et l'autre l'après-midi. Dans les écoles urbaines, le nombre des classes est ordinairement plus considérable, à proportion du personnel enseignant attaché à l'école; le système de l'enseignement de demi-jour y est appliqué dans les écoles gratuites, et partiellement dans les écoles payantes.

ESPAGNE. — La loi ne prévoit pas la création de classes hiérarchiquement coordonnées au sein de l'école primaire : elle se contente d'établir la distinction entre l'école élémentaire et l'école supérieure. Les filles doivent avoir leurs écoles spéciales; ce n'est que dans les écoles dites *incomplètes* que la réunion des deux sexes dans un même local est autorisée, sous réserve que les garçons et les filles seront dûment séparés (Loi du 9 septembre 1857).

GRANDE-BRETAGNE. — ANGLETERRE. — Les écoles élémentaires publiques sont divisées en classes, dont le nombre varie suivant celui des élèves et selon le plus ou moins d'extension de programmes d'études. Le préambule d'un règlement relatif à la construction de salles d'écoles, publié par le département d'éducation, contient à ce sujet des directions dont voici un résumé :

Avant de procéder à la construction d'un local d'école, les points suivants doivent être examinés et résolus : en combien de classes l'école sera-t-elle divisée? les deux sexes recevront-ils l'enseignement en commun, ou bien les garçons et les filles seront-ils placés dans des salles séparées?

Chaque classe, pendant l'enseignement, doit avoir un maître spécial, ne fût-ce qu'un moniteur nommé pour une heure. Sans cela, il n'est pas possible d'occuper activement en même temps tous les élèves d'une école. Le but essentiel à atteindre est la concentration de l'attention du sous-maître sur sa classe spéciale, et de la classe sur le sous-maître, sans que cette attention soit distraite par des bruits ou des objets étrangers, et sans qu'il soit mis obstacle à la surveillance que l'instituteur en chef doit pouvoir exercer sur toutes les classes et sur leurs sous-maîtres. Cette concentration serait obtenue d'une façon plus complète si chaque classe recevait l'enseignement dans une salle séparée; mais cet arrangement ne serait pas compatible avec une surveillance exacte, et aurait encore d'autres inconvénients. Il faut donc que la salle d'école commune réunisse, dans la mesure du possible, les avantages combinés de l'isolement et de la surveillance. A cet effet, on recommande de donner à la salle une forme oblongue, et de disposer le long des murs des groupes de pupitres et de bancs; ces groupes seront séparés les uns des autres par une allée, dans laquelle un rideau peut être tendu à volonté. Chaque classe, placée autour d'un groupe de pupitres, peut être ainsi isolée à droite et à gauche des autres groupes. En tirant le rideau qui sépare deux groupes de pupitres, l'instituteur principal peut réunir deux classes en une pour une leçon commune; car la tâche de cet instituteur ne doit pas se borner à surveiller ce que font les sous-maîtres ou les moniteurs, il doit intervenir directement dans l'enseignement. — Rien n'est fixé relativement au maximum d'élèves que peut contenir chaque école et chaque classe.

HOLLANDE. — La loi ne prévoit pas la division de l'école primaire en classes; elle se borne à fixer le nombre maximum d'élèves qui peuvent recevoir l'enseignement d'un même instituteur. Si le nombre des écoliers excède 70, l'instituteur doit être assisté par un élève-instituteur; au delà de 100 écoliers il lui est adjoint un aide-instituteur; au-delà de 150, un aide-instituteur et un élève-instituteur. Au-delà de ce dernier nombre, il lui est adjoint, pour chaque cinquantaine d'élèves, un élève-instituteur, et pour chaque centaine un aide-instituteur (Loi du 13 août 1857).

La nouvelle loi du 17 août 1878 fixe à 30 le nombre maximum d'élèves qui peuvent recevoir l'enseignement d'un seul instituteur, et détermine, en vertu d'une progression assez compliquée, le chiffre des instituteurs à adjoindre au premier dans les écoles de plus de 30 élèves. Cette loi, du reste, n'est pas encore entrée en vigueur, et l'art. 24, qui contient les dispositions dont nous parlons, ne deviendra obligatoire qu'en 1886.

ITALIE. — Le cours d'instruction primaire élémentaire et celui d'instruction primaire supérieure durent chacun deux années, et chacun d'eux se divise, dans la règle, en deux classes distinctes. Nul enfant ne peut être inscrit dans le cours inférieur en qualité d'élève régulier, s'il n'a atteint l'âge de six ans. Les quatre classes qui forment le cours complet d'instruction primaire ne sont pas ordinairement réunies en un même établissement, et les deux sexes ne reçoivent pas l'enseignement en commun. Toute commune doit avoir une école élémentaire (pouvant se dédoubler en 2 classes) pour les garçons, et une autre pour les filles. Si la commune est tenue d'organiser aussi l'instruction

primaire supérieure, elle doit avoir en outre une école supérieure à deux classes pour les garçons, et une autre pour les filles. Aucune école ne peut avoir plus de 70 élèves. Lorsque ce chiffre sera dépassé pendant une certaine partie de l'année, la municipalité pourvoira soit en ouvrant une seconde école sur un autre point de son territoire, soit en divisant la première en deux classes auxquelles seront assignées des salles distinctes. Dans ce dernier cas, l'enseignement dans la classe inférieure pourra être confié, sous la direction du maître principal, à un sous-maître. Dans les écoles qui n'ont qu'une seule classe, le nombre des élèves pourra dépasser 70, mais ne pourra être supérieur à 100 (Loi du 13 nov. 1859).

Ces prescriptions générales sont développées comme suit dans le règlement du 15 sept. 1860 : Là où le cours scolaire est complet et composé de quatre classes (c'est-à-dire où le degré élémentaire est accompagné du degré supérieur), le programme d'enseignement est divisé en quatre parties. Si la première classe est subdivisée en deux sections, la première partie du programme y sera enseignée en deux ans. Là où il n'existe qu'une école élémentaire confiée à un instituteur unique, les élèves seront groupés en trois divisions. Dans les localités où existent la première et la deuxième classe, chacune avec son instituteur, et où le degré supérieur n'existe pas, l'instituteur de la deuxième classe partagera ses élèves en deux divisions, auxquelles il donnera l'enseignement conformément à deux programmes gradués. La division de la première classe en deux sections n'est obligatoire que si le nombre des élèves dépasse 70 ou bien s'il n'existe qu'une seule école, comptant plus de 100 élèves. Pour passer d'une classe dans une autre, les élèves doivent être munis du certificat de promotion, qui se délivre à la suite d'un examen. Dans les écoles urbaines, les admissions dans la première classe et les promotions d'une classe à une autre n'ont lieu qu'au commencement de l'année. Dans les écoles rurales, les admissions et promotions ont lieu deux fois par an. Les leçons (ou séances scolaires), dont l'une aura lieu le matin et l'autre l'après-midi, formeront un total d'au moins cinq heures par jour. La réunion des deux leçons en une seule pourra être ordonnée par l'autorité communale, qui en avisera l'inspecteur ; dans ce cas, la durée de l'enseignement quotidien pourra être réduite à quatre heures et demie. A partir du 1er juillet, la commune peut restreindre l'enseignement à une seule leçon donnée le matin, mais celle-ci devra durer au moins trois heures et demie ; l'inspecteur devra être avisé par le syndic. Si les ressources d'une commune ne lui permettent pas d'avoir deux écoles séparées pour les deux sexes, l'enseignement pourra être confié à une seule personne qui le matin tiendra l'école pour les garçons et l'après-midi pour les filles. Les écoles de ce genre devront, autant que possible, être confiées à des institutrices. — Les communes auxquelles la loi impose l'obligation d'instituer l'enseignement primaire supérieur, pour les deux sexes, pourront, si elles sont trop pauvres, être autorisées par le Conseil provincial à confier la troisième et la quatrième classes (c'est-à-dire les deux classes où se donne cet enseignement supérieur) à un seul instituteur ou à une seule institutrice. Cette autorisation ne sera pas donnée si le nombre total des élèves de ces deux classes est supérieur à 40 ; dans ce cas les deux classes devront être séparées, avec un maître pour chacune d'elles. Si, malgré la réunion des deux classes supérieures en une, le fardeau se trouvait encore trop lourd pour la commune, il pourra lui être permis de confier la troisième et la quatrième à des instituteurs qui seront déjà chargés d'une partie de l'enseignement dans les classes inférieures, mais à la condition qu'ils soient brevetés pour l'enseignement primaire supérieur. Dans ce cas, la commune devra fournir à ces instituteurs un maître auxiliaire, pour les aider dans les leçons à donner aux classes inférieures.

PORTUGAL. — Le règlement du 20 décembre 1850 dit : « Les instituteurs, à proportion du nombre de leurs élèves et du degré de leur instruction, les distribuent en classes, entre lesquelles ils répartiront le temps des leçons de manière à faire la part de chaque objet d'enseignement, sans que l'un porte préjudice à l'autre ; et ils veilleront spécialement à ce que les élèves soient constamment occupés aux exercices de leur classe, ou à ceux d'une autre classe, s'ils peuvent utilement y prendre part. Pour mieux atteindre ce but, et provoquer une émulation profitable, à l'imitation de ce qui se fait dans les établissements d'enseignement mutuel, les instituteurs nomment pour chaque classe, parmi les élèves les plus avancés, des moniteurs et des décurions qui devront les aider et être chargés de certaines parties de l'enseignement dont les instituteurs ne pourraient pas s'occuper directement. » Les leçons, à l'école primaire, ont lieu tous les jours, sauf aux jours fériés prévus par le décret du 20 septembre 1844. Les leçons durent 6 heures, 3 le matin et 3 l'après-midi.

RUSSIE. — Les écoles primaires sont à une ou à deux classes, chaque classe ayant son instituteur spécial. Un règlement particulier pour les écoles *urbaines* (du 31 mai 1872) leur donne l'organisation intérieure suivante :

La durée du cours complet d'études est fixée à 6 ans. Dans les rares écoles n'ayant qu'une seule classe, les élèves sont partagés en trois divisions successives ; ils restent ordinairement deux ans dans chacune d'elles. Dans les écoles formées de deux classes, le cours de la première classe dure quatre ans, et les élèves de cette classe sont partagés en deux divisions successives ; le cours de la deuxième classe dure deux ans. Dans les écoles qui comprennent trois classes, le cours de chacune d'elles est bisannuel. Dans les écoles à quatre classes, le cours de chacune des deux premières dure deux ans, et celui de chacune des deux autres ne dure qu'un an. Il y a autant d'instituteurs que l'école compte de classes. L'instituteur qui dirige une école composée d'une seule classe a un aide ou sous-maître. Si dans l'école à une classe ou dans la première classe de toute autre école urbaine, il se trouvait plus de cinquante élèves, il serait nommé encore un aide pour chaque groupe de trente élèves en plus.

SUÈDE. — Les écoles de la campagne sont divisées en deux classes dans les districts possédant des « petites écoles » (écoles enfantines). Si ce n'est pas le cas, elles le sont en trois, que le maître instruit successivement tandis que les deux autres sont occupées à divers exercices. Dans les villes, le système des classes est organisé d'une manière plus complète, et chaque classe est sous la direction d'un instituteur spécial.

NORVÉGE. — La loi du 12 juillet 1848 sur les écoles urbaines dit : En règle générale, aucun instituteur ne doit être chargé de l'enseignement de plus de soixante enfants à la fois ; toutefois, dans des circonstances particulières, l'évêque pourra, sur l'avis de la commission scolaire, permettre une augmentation de ce chiffre. Toute école, ou lorsque l'école est divisée en plusieurs classes avec des instituteurs différents, chacune de ces classes, aura un local particulier. L'école sera ouverte tous les jours non fériés pendant six heures, à l'exception de l'après-midi du samedi, où il y a congé. Tout enfant sera admis à prendre part aux leçons pendant deux jours par semaine au moins. — Pour les écoles rurales, la loi du 16 mai 1860 dit : Si le nombre des enfants, dans un cercle scolaire, augmente

dans une proportion qui nuirait à leur instruction simultanée par un seul instituteur, ils seront divisés en plusieurs classes, qui fréquenteront l'école à des heures différentes, ou bien il sera nommé des instituteurs supplémentaires. L'année scolaire est de douze semaines, ou lorsque les enfants, suivant leurs connaissances et leurs aptitudes, sont distribués en classes qui fréquentent l'école séparément, de neuf semaines pour chaque classe. Chaque semaine est comptée à raison de six jours, chaque jour d'école à raison de six heures, à l'exception du samedi après-midi.

SUISSE.— Les écoles primaires, lors même qu'elles sont dirigées par un seul instituteur, sont toujours divisées en classes; mais l'organisation de ces classes varie d'un canton à l'autre. Nous nous bornerons à l'indication de quelques exemples :

Zurich. L'école quotidienne comprend six classes d'âge; les trois classes inférieures forment la division élémentaire, les trois classes supérieures la division *réale*. Les deux divisions (les six classes) sont sous la direction d'un même maître, tant que le nombre des élèves ne dépasse pas 100 durant trois années consécutives. Si tel est le cas, on nomme un deuxième maître et on établit une seconde salle d'école. Lorsque le nombre des élèves se maintient au-dessus de 80, la commune peut décider la séparation, mais elle n'y est pas tenue. La première classe a 18 à 20 heures de leçons par semaine, la deuxième et la troisième 21 à 24, les trois autres 24 à 27.

Lucerne. L'école primaire se tient soit pendant six mois, soit toute l'année. L'enseignement se donne de trois manières : 1° par un seul instituteur, qui est chargé de tous les enfants en âge de fréquenter l'école (*Gesammtschule*); 2° par plusieurs instituteurs et par classes graduées (écoles à classes successives, *Successivschule*); 3° en groupant les enfants d'une commune suivant leur domicile et leur sexe (écoles à classes parallèles). Dans les écoles tenues toute l'année, une classe est composée de deux cours (ce qui donne un chiffre de trois classes, le nombre total des cours étant de 6); dans celles qui ne se tiennent que six mois, une classe a trois cours. Le nombre des heures de leçons est de 22 à 25 par semaine en été, de 27 à 30 en hiver.

Fribourg. Le nombre des élèves d'une école ne doit pas dépasser soixante-dix. Dès qu'il est supérieur à ce chiffre, l'école doit être dédoublée, et cela de préférence d'après les sexes. Le nombre des heures d'enseignement est de vingt-sept et demie par semaine, sauf en été où les trois classes supérieures n'en ont que dix.

Saint-Gall. Les écoles primaires ont sept cours annuels. Elles se divisent comme suit : 1° Ecoles collectives, où toutes les classes réunies reçoivent l'enseignement d'un seul maître; 2° écoles successives, où quelques classes seulement sont réunies sous le même maître. Dans les écoles à deux divisions, la division inférieure comprend trois cours, la supérieure quatre ; dans celles à trois divisions, l'inférieure comprend deux cours, la moyenne trois, et la supérieure deux. De plus on distingue : 1° les écoles semestrielles (*Halbjahrschulen*), qui n'ont l'enseignement complet que pendant six mois, hiver ou été, et dans lesquelles, dans le courant de l'autre semestre, il est donné, pendant dix-huit semaines, à deux demi-journées par semaine, des cours de répétition ; 2° les écoles de neuf mois; 3° les écoles annuelles, qui se subdivisent ainsi : *a*, écoles partiellement annuelles, dans lesquelles quelques classes ont toute l'année des leçons pendant la journée entière; d'autres classes n'ont que six mois de leçons pendant la journée entière, ou bien elles ont toute l'année des leçons pendant la moitié de la journée; *b*, écoles annuelles de demi-jour, dans lesquelles une division a ses leçons le matin, l'autre l'après-midi ; *c*, écoles annuelles divisées, dans lesquelles une division a des leçons pendant une moitié de l'année, et l'autre pendant l'autre moitié.

Tessin. Toute école primaire est divisée en deux classes, de deux sections chacune. Chaque section comprend, en général, deux années scolaires. D'autres subdivisions ne sont permises qu'à la condition que chaque classe obtienne un instituteur particulier. Une division par rang d'âge est préférée à une division par sexe. Dans les écoles qui durent toute l'année, il y a deux heures de leçons le matin et deux heures l'après-midi. Les écoles de demi-année ont cinq heures par jour, qui, si les enfants ont un long chemin à faire, peuvent se donner en une seule séance, avec interruption d'une heure. Dans les montagnes, les leçons peuvent être limitées aux heures du matin.

ÉTATS-UNIS. — Il est impossible de donner de la classe américaine, soit une définition légale, soit une définition de fait qui s'applique aux différents États de l'Union. Non seulement chaque État a ses lois et règlements, mais les villes, les comtés, les townships même ont en matière d'organisation scolaire une autonomie qui défie toute généralisation.

La seule distinction absolument générale est celle des *graded schools* et des *ungraded schools*, c'est-à-dire des écoles qui sont organisées en classes graduées et de celles qui ne le sont pas. Dans l'école rurale sans degrés, la classe unique n'a d'autre organisation que celle que lui donnent les circonstances, le hasard ou les dispositions du maître; elle est presque toujours commune aux deux sexes, de 4 à 21 ans.

Dans les écoles urbaines organisées hiérarchiquement, le nombre de classes par écoles est très variable. Les *grammar schools*, généralement mixtes, ont dans les grandes villes souvent huit ou dix classes, dans les autres au moins trois ou quatre. Le grand nombre relatif de classes par école est considéré comme un des éléments de la bonne organisation de l'école, parce que c'est la condition d'un groupement méthodique des élèves par degré de force.

Cette condition est plus facile qu'ailleurs à remplir, par suite de la réunion des deux sexes dans la même école. Quelques très grandes villes, comme New-York, et quelques cités de l'Ouest, sont revenues au système de classes distinctes pour les filles; d'autres ont, dans la même école et sous le même directeur, des classes de filles et des classes de garçons qui ne se réunissent que le matin pour la lecture de la Bible, pour le chant ou pour certaines solennités. — Les *high schools* ont ordinairement trois ou quatre classes; il y en a cependant qui n'en comptent que deux.

Le nombre d'élèves par classe n'est pas moins variable que celui des classes par école. D'après les dernières statistiques du Bureau d'éducation, il est généralement de 40 à 50 pour les *grammar schools* dans les villes, de 25 à 35 dans les *high schools*. Le nombre de 60, qui se trouve encore assez fréquemment, est considéré comme excessif et n'est que toléré.

La durée des classes dans les *grammar schools* est ordinairement de trois heures le matin (coupées par une ou deux récréations de dix ou quinze minutes chacune), et de deux ou trois heures l'après-midi. On trouve aussi maintenant un certain nombre de classes qui n'ont qu'une séance par jour, de 9 à 2 heures, par exemple ; ce dernier système est surtout employé par les *high schools*.

Le mode d'opération de la classe est assez différent des habitudes européennes ; les élèves sont le plus souvent répartis en plusieurs divisions dont une seule à la fois reçoit la leçon, pendant

que les autres font un devoir écrit. Pour chaque division, le temps de la classe se partage en « *récitations* » (travail avec le maître, leçons à réciter, explications, dictées, etc.), et « *études* » (travail personnel, préparation et révision des leçons). Il y a quelquefois deux ou trois récitations et autant d'études pour un même groupe d'élèves en deux heures de classe, le tout accompagné de changements de place : de là un va-et-vient continuel, avec des avantages et des inconvénients faciles à concevoir.

CLASSES D'ADULTES ET D'APPRENTIS. — V. *Adultes* et *Apprentis*.

CLASSES DANS LES HOPITAUX. — V. *Hospices*.

CLASSES DE FONCTIONNAIRES. — On appelle *classes*, en terme d'administration, différentes catégories entre lesquelles sont répartis les fonctionnaires. Le traitement varie avec la classe et va en s'élevant de la dernière à la première. Le passage d'un fonctionnaire d'une classe à une autre constitue un *avancement*. En règle générale, toute personne nommée pour la première fois à un emploi appartient à la dernière classe de cet emploi. On trouvera aux mots *inspecteurs primaires*, *directeurs d'écoles normales*, etc., l'indication des différentes classes entre lesquelles sont répartis ces fonctionnaires, ainsi que le chiffre des traitements actuellement afférents à chaque classe. [L. Armagnac.]

CLASSES DU DIMANCHE, DU SOIR, etc. — V. *Dimanche* (écoles et classes du) et *Soir* (cours du).

CLASSES ENFANTINES. — V. *Enfantines* (écoles et classes).

CLASSES PARALLÈLES. — V. *Cours*.

CLASSES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — V. *Ecoles primaires supérieures*.

CLASSES TEMPORAIRES (et classes de demi-jour). — V. *Temporaires* (écoles et classes), *Ambulatoires* (écoles) ; V. aussi *Alternatif* (système) et *Demi-temps* (écoles de).

CLASSIFICATION : — des écoles, V. *Classes* et *Ecoles primaires;* — du personnel enseignant, V. *Classes de fonctionnaires* et *Traitements;* — des élèves, V. *Classement des élèves*.

CLASSIFICATIONS SCIENTIFIQUES. — V. *Classifications* (dans la IIe PARTIE).

CLASSIQUES (livres et fournitures). — V. *Livres scolaires* et *Fournitures scolaires*.

CLASSIQUES (leur rôle dans l'enseignement primaire). V. *Littérature*.

V. aussi dans la IIe PARTIE l'article *Théâtre classique*, où sont analysés les chefs-d'œuvre de Corneille, de Racine, de Molière et de Voltaire.

CLERC. — On donnait primitivement ce nom à tous ceux qui se destinaient à l'état ecclésiastique. Leur office, d'abord réduit aux fonctions de la sacristie, s'étendit peu à peu et comprit entre autres attributions le soin de catéchiser les enfants et de diriger les petites écoles. Plusieurs conciles, plusieurs évêques prescrivirent aux prêtres d'avoir au moins un clerc pour gouverner l'école du presbytère ; dans chaque église cathédrale, un chanoine (appelé « maistre *des clergeons* » dans un document des archives de Châlons) était chargé de préparer les clercs « à instruire la petite jeunesse, qui fait une des plus précieuses parties du troupeau. » De là l'institution des *prébendes préceptoriales*. On retrouve encore au dix-huitième siècle un certain nombre de ces nominations de clerc chargé des écoles (exemple : 1722, les paroissiens d'Amelucourt, Seine-et-Oise, s'assemblent à l'effet d'établir un clerc pour le service de l'église comme aussi pour instruire la jeunesse, apprendre à lire, écrire et même le plain-chant : on lui paie 100 livres). [L. Maggiolo.]

CLERGÉ. — Pour le rôle et les attributions du clergé dans l'enseignement primaire, voir, pour les pays étrangers, les articles *Autorités scolaires*, *Inspection* et *Religieuse* (instruction).

Pour la France, V. les mêmes articles, et en outre *Archevêques* et *Evêques*, *Aumôniers*, *Conseils supérieur*, *départemental*, etc., *Curés*, *Délégations cantonales*, ainsi que le mot *France*.

CLIMATOLOGIE. — V. *Météorologie*.

CLOISONS DE SÉPARATION. — V. *Salles de classe*.

CLUB ALPIN. — Sous ce nom existent en Suisse, en Angleterre, en Autriche, en Italie, et depuis 1875 en France, des sociétés servant de lien entre les personnes qui pour leur plaisir ou pour leurs études entreprennent des excursions et des ascensions dans les Alpes. Le club alpin français ajoute aux Alpes les Pyrénées, les Cévennes, les Vosges, le Jura, les monts d'Auvergne. Il a son siège social à Paris, mais se subdivise en nombreuses sections ou sous-sections établies dans les diverses parties de la France et comptant ensemble plus de 3,000 membres.

Cette société, qui rend des services à l'instruction générale par ses publications intéressantes, par les encouragements qu'elle offre aux chercheurs et aux touristes, par le goût qu'elle provoque pour les études topographiques et géographiques, nous intéresse particulièrement par l'organisation de *caravanes scolaires*, excursions en commun d'écoliers en vacances, sous la conduite d'un ou de plusieurs chefs. Ces petites expéditions ont pour but de développer chez la jeunesse française le goût des voyages et surtout des voyages à pied, et de lui faire connaître la France. C'est un usage établi depuis longtemps en Suisse, témoin les *Voyages en zig-zag* de Tœppfer ; il serait bien à souhaiter qu'il prît faveur chez nous. Déjà, dans les quatre années 1875-1878, le club alpin français a organisé un certain nombre de caravanes scolaires qui ont voyagé, le plus souvent à pied et sac au dos, en France et dans les pays voisins.

Il n'y a qu'une voix pour reconnaître leur utilité au triple point de vue du développement physique, intellectuel et moral de la jeunesse. Par une circulaire en date du 22 juin 1876, M. Waddington, ministre de l'Instruction publique, membre lui-même du club alpin, les a recommandées officiellement. Son successeur, M. Bardoux, membre aussi du club alpin, s'y est montré non moins favorable. Toutes les compagnies de chemins de fer accordent une réduction de 50 p. 100 aux caravanes composées de 9 écoliers au minimum et d'un maître, patronées par le club alpin.

Il n'est pas nécessaire de faire des voyages longs et dispendieux. Tout chef d'établissement d'instruction publique ou privée, secondaire ou primaire, peut organiser, pour un ou plusieurs jours de congé, des excursions ayant pour but la visite d'un site remarquable du département, d'une localité historique, d'une grande usine, etc.

[A. Talbert.]

CLUB JURASSIEN. — « La Société se propose de développer parmi la jeunesse le goût des sciences naturelles et d'étudier d'une manière spéciale et sous toutes ses faces la nature du Jura. A cet effet, elle organise de fréquentes promenades et des excursions, dans lesquelles les clubistes étudieront les roches, la flore et la faune du Jura, ses monuments d'histoire et d'archéologie, et feront des collections qui, offertes aux écoles des localités, deviendront le noyau de musées scolaires propres à l'enseignement. La Société se propose également d'acclimater des animaux utiles ou intéressants et certaines plantes alpestres ou étrangères qui manquent à notre flore jurassique, ou qui sont très rares. Elle s'efforcera de couvrir le

pays d'un réseau d'observations sur les phénomènes périodiques de la nature, afin d'avoir dans la suite des données exactes sur le régime des eaux de notre Jura et sur le calendrier de sa flore et de sa faune. Enfin, par son organe, le *Rameau de Sapin*, la Société publie chaque mois les résultats de son activité et les communications les plus intéressantes de ses membres. »

Il suffit de reproduire cet article premier des statuts du Club jurassien (10 mai 1866) pour reconnaître qu'il a droit à une petite place dans ce Dictionnaire. Mais il faut l'avoir vue à l'œuvre, il faut parcourir les dix années publiées du *Rameau de Sapin*, pour apprécier les services qu'a rendus, que rend encore cette modeste association. Elle a vécu, il faut bien le dire, comme toutes les œuvres semblables, parce qu'elle a eu la bonne fortune d'être organisée, dirigée, soutenue par un de ces hommes qui aiment la jeunesse autant qu'ils aiment la science. Le Dr Guillaume, de Neuchâtel, bien connu pour ses travaux d'hygiène scolaire, a réussi à inspirer le goût des recherches et des études d'histoire naturelle aux jeunes générations sortant des écoles du Jura suisse. Les statuts qu'il leur a donnés sont un modèle d'ingénieuse pédagogie. On y a combiné tous les avantages de la réunion et du travail en commun, tout en conjurant les dangers qui en pourraient naître : ainsi un article des statuts interdit sous aucun prétexte les réunions dans un établissement public, hôtel ou brasserie ; un autre autorise le comité (qui se compose de jeunes gens) à avertir d'abord et au besoin à exclure « les membres dont la conduite à l'école ou ailleurs donnerait lieu à des plaintes graves. » Chaque section est invitée par les règlements, et est surtout tenue par l'amour-propre, de produire quelques travaux, d'avoir quelques articles à donner au journal; les jeunes rédacteurs qui ont à raconter quelque petite observation faite par eux, à signaler quelque trouvaille curieuse, y prennent un plaisir qu'on devine aisément; le docteur est là du reste pour arrêter les épanchements inconsidérés : son petit recueil refuse impitoyablement les phrases et la banalité prétentieuse ; il n'encourage que l'esprit d'observation, l'étude directe de la nature, la recherche des faits, ce qui ne l'empêche pas ou plutôt ce qui lui permet de contenir souvent les plus gracieuses petites choses, des récits de chasse et de ravissantes anecdotes prises dans la vie des oiseaux ou des insectes. Avec les économies qu'elle a su faire, la petite société a récemment acheté un terrain situé dans un des sites géologiques et pittoresques des plus remarquables du Jura, le Creux du Van : l'on peut prévoir avec quel légitime orgueil elle réunira ses membres en assemblée générale au pied de ces rochers, rendez-vous classique des naturalistes, et qui seront bientôt son jardin d'acclimatation de plantes alpestres.

Avons-nous besoin de dire qu'en racontant ce succès du club jurassien suisse, nous nous sommes pris à penser qu'on en pourrait bien faire autant, si l'on voulait, de ce côté-ci du Jura.

CLUNY. — La petite ville de Cluny, en Bourgogne, située dans le vallon de la Grosne, à 20 kil. de Mâcon, possède les restes importants de l'ancienne abbaye de Bénédictins, fondée au xe siècle et reconstruite en 1750. Ces bâtiments, remarquables autant par leur immense étendue que par leur architecture simple et noble, étaient occupés, il y a quinze ans, par la mairie de la ville, la justice de paix, la salle d'asile, l'école des Frères, le collège communal et les débris de la riche bibliothèque des moines, dont une partie a été détachée en 1790, au moment où la congrégation fut dissoute, pour former la bibliothèque municipale de Cluny, et la plus grande partie réunie à la bibliothèque nationale de la rue Richelieu.

Quelques semaines après son entrée au ministère de l'instruction publique, M. Duruy avait porté son attention sur l'enseignement professionnel, dont tout le monde, l'Université elle-même, reconnaissait la nécessité en présence des changements apportés dans la fortune publique par la transformation de l'industrie et les développements du commerce. Dans une remarquable circulaire (2 oct. 1863), il faisait l'historique de la question, prouvait avec les documents officiels que l'enseignement professionnel s'était introduit par la force même des choses dans 64 de nos lycées sur 74, et que dans presque tous les collèges communaux le sixième au moins des élèves y avait passé, et il concluait qu'il fallait donner une satisfaction sérieuse aux désirs des familles et aux besoins de la société. Sans perdre de temps, il envoya un homme revêtu de sa confiance étudier l'organisation de cet enseignement dans les pays où il fonctionne depuis longtemps et donne les meilleurs résultats; sur son rapport on rédigea immédiatement des programmes d'études qu'il envoya aux recteurs à titre d'essai, en attendant que le Corps législatif eût accordé les crédits nécessaires à la transformation scolaire qui devait suivre (2 oct. 1863). Mais pour un enseignement nouveau il fallait un personnel enseignant nouveau ; et la plupart des lycées ne possédaient ni des locaux appropriés, ni les collections, ni les instruments, ni les laboratoires nécessaires ; enfin les ressources financières faisaient complètement défaut. C'est ainsi que M. Duruy fut amené à créer une école normale destinée à former des professeurs d'enseignement professionnel dans les conditions les plus économiques possible. Des négociations entamées avec la ville de Cluny le mirent en possession de tous les bâtiments de l'ancienne abbaye sans stipulations trop onéreuses.

La ville de Cluny cédait à l'État les magnifiques bâtiments de l'abbaye : elle votait une somme de 70,000 francs pour le rachat des parties déjà aliénées de ce domaine ; enfin le département de Saône-et-Loire donnait 100,000 francs pour les appropriations ; l'installation de la nouvelle école normale à Cluny fut donc décidée. M. Duruy pensait que cette école nouvelle serait à sa place dans les restes de l'ancien couvent des bénédictins (circul. 9 août 1865) « où vivent encore de grands souvenirs de piété, de science et de travail, dans une riche province où se trouvent toutes les cultures, céréales, prairies, vignes et bois; à proximité d'un grand centre industriel, le Creusot; d'un grand centre commercial, Lyon, et non loin de Saint-Étienne et de ses mines, c'est-à-dire dans le milieu le plus favorable à l'instruction des élèves-maîtres. »

Le ministre, sachant que le pouvoir n'est qu'un lieu de passage et ne voulant pas perdre une année, entreprit aussitôt des travaux considérables pour approprier les bâtiments de l'abbaye à leur destination nouvelle, et dépensa toutes les ressources qu'il n'avait pas, sans s'inquiéter des moyens de couvrir ses avances. Il avait foi dans son œuvre ; l'opinion publique, qu'il avait soulevée, le soutenait, et il se sentait suivi par la nation. En effet, les dons en nature affluèrent au ministère ; le Muséum, encombré de richesses inactives, offrit des collections d'histoire naturelle ; le commerce envoya des produits industriels et des matières premières ; les particuliers, des ouvrages de science, de droit et d'économie politique; et bientôt les salles de l'abbaye furent remplies d'un matériel plus volumineux qu'utile, qu'il fallut s'occuper de ranger et de classer. Mais les envois d'argent n'arrivèrent pas en proportion, et cependant le ministre avait dépensé près d'un million. M. Duruy connaissait trop bien l'histoire pour ne pas savoir que les élans populaires spontanés sont de peu de durée; il voulut se créer des ressources perpé-

tuelles pour assurer la continuité de son œuvre. Pendant la session des conseils généraux de 1864, il demanda aux départements de vouloir bien s'associer à sa création en fondant des bourses à Cluny en faveur des élèves des écoles normales primaires, qui se seraient distingués par leur conduite et leurs aptitudes. Tous les départements votèrent au moins une bourse, plusieurs deux, quelques-uns trois, sous la condition expresse que l'élève envoyé à Cluny conserverait le lien légal qui l'attachait pour dix ans à l'enseignement primaire de son département, et qu'il y reviendrait, après avoir puisé dans la nouvelle école des connaissances plus étendues qui lui permettraient de rendre de plus grands services à son département natal. De son côté le gouvernement prenait à sa charge l'achèvement des appropriations commencées, l'achat du mobilier usuel et scientifique nécessaire, et l'entretien des professeurs ; il créait aussi un certain nombre de bourses en faveur des maîtres qu'il aurait besoin de demander à la nouvelle école pour le service ordinaire de ses lycées.

L'école normale de Cluny fut ouverte en 1866. Comme tous les grands établissements d'instruction publique universitaires, elle était placée sous l'autorité directe et exclusive du ministre. Le collège communal de la ville fut converti en un établissement d'enseignement spécial, et devint comme une école annexe faisant fonction de collège d'application. Il avait alors 17 élèves ; il en comptait plus de 500 en 1869. Il devait aussi rester ouvert à des pensionnaires libres, afin que tous ceux qui avaient besoin des connaissances nouvelles et étaient en état de profiter des leçons pussent les recevoir sans frais.

Des professeurs de sciences mathématiques, physiques et naturelles, de littérature française, d'histoire, de législation civile et de langues vivantes, choisis directement par le ministre, furent attachés au nouvel établissement. A la suite de négociations amicales avec la Bavière et le Wurtemberg, il avait été convenu que les meilleurs élèves de l'école normale iraient passer deux ans en Allemagne pour apprendre à parler l'allemand, pendant qu'un nombre égal d'étudiants allemands viendraient chez nous se perfectionner dans la langue française.

Le directeur de l'école se tenait en communication continue avec le ministre sous les ordres immédiats duquel il était placé ; il lui écrivait tous les jours pour le tenir au courant de ce qui se passait à Cluny, de sorte que M. Duruy, sans quitter son cabinet, vivait en réalité au milieu des élèves; une mère doit avoir toujours les deux yeux ouverts sur les premiers pas de son enfant.

On a critiqué la répartition du temps que le directeur fit entre les diverses branches de l'enseignement. Il avait en effet un goût particulier pour la mécanique scolaire pratique et une certaine adresse de mains, dont il était fier ; sans doute il eût mieux valu que le premier directeur de l'école possédât une instruction générale et fût sans préférence aucune, afin de pouvoir suivre tous les cours avec une égale compétence et d'établir une pondération mieux calculée dans les diverses parties de l'enseignement ; mais que l'on songe à la difficulté de trouver un tel homme dans l'Université ! A cette époque Cluny était au milieu d'une solitude ; le chemin de fer des Dombes n'existait pas : il fallait une âme solidement trempée, ou un grand dévouement à la chose publique, pour aller s'enfermer dans ces anciens cloîtres au milieu d'un petit groupe de jeunes gens, et travailler avec abnégation à créer un personnel enseignant nouveau, pour les besoins nouveaux de la société moderne ! On doit dire à la louage du premier directeur de Cluny qu'il s'est montré toujours à la hauteur de la tâche qu'il avait acceptée, comme n'ont cessé de l'attester les hommes considérables qui étaient envoyés tous les trois mois à l'école de Cluny.

Chaque trimestre en effet, des hommes connus dans les sciences et les lettres étaient désignés par le ministre pour aller faire subir aux élèves de Cluny des examens sérieux. On voit par la lecture des rapports officiels que l'école nouvelle travaillait avec ardeur et répondait par ses progrès au but pour lequel elle avait été fondée.

En outre de ces examens trimestriels, des examens de sortie obligatoires pour tous servaient à former la liste de passage et de classement.

Enfin les concours d'agrégation, qui avaient lieu publiquement à Paris, devant un jury mi-partie littéraire et scientifique, servaient comme de contre-épreuve, de contrôle et aussi de critérium pratique pour l'appréciation de la valeur professionnelle des jeunes maîtres formés à Cluny.

M. Duruy, tranquille désormais sur l'avenir de sa création, s'occupa d'établir des conseils de perfectionnement auprès des collèges d'enseignement spécial nouvellement ouverts. Ces conseils, composés de notables négociants, d'industriels, d'anciens magistrats, d'hommes choisis dans chaque département parmi les plus instruits, les plus expérimentés et les plus dévoués à l'instruction publique, étaient sous la présidence du maire, représentant les pères de famille et les intérêts de la ville qu'il administrait ; l'inspecteur d'académie assistait aux réunions avec voix consultative seulement. Ces conseils étaient chargés de suivre l'enseignement nouveau, d'en surveiller la direction et d'indiquer dans des rapports circonstanciés les modifications que les programmes devaient subir pour se plier suivant les circonstances et les lieux aux divers besoins des populations. Ces rapports, centralisés au ministère, étaient dépouillés avec soin et servaient de base, en même temps que de preuves, au rapport d'ensemble que l'administration supérieure publiait dans le cours de chaque année scolaire sur l'état de l'enseignement spécial institué dans les lycées. La lecture des rapports officiels de 1865 à 1869 est encore intéressante aujourd'hui, à treize ans de distance ; car elle montre combien la France est facile à entraîner par le cœur, et quelle somme de bons vouloirs les efforts de M. Duruy avaient développée dans toutes les parties de la France et dans tous les rangs de la nation.

Le succès des conseils de perfectionnement inspira naturellement au laborieux ministre l'idée d'instituer pour lui-même et de placer près de lui un conseil supérieur de perfectionnement. Ce conseil devait avoir la haute surveillance de l'école normale de Cluny, prendre connaissance de tous les documents de nature à intéresser le nouvel enseignement, soit qu'ils fussent adressés au ministère par les recteurs et les inspecteurs, soit qu'ils fussent fournis par des missions accomplies à l'étranger. L'idée était excellente ; c'était en effet partager, par conséquent diminuer sa responsabilité, et se ménager des appuis intéressés pour la présentation de certains projets de loi au conseil supérieur de l'instruction publique. Cependant ce grand conseil, qui créa souvent des embarras au ministre, ne lui fut en réalité d'aucune utilité : une des premières questions qui dut lui être soumise fut celle de la révision des programmes en cours d'exécution à titre d'essai, et la publication officielle des programmes définitifs ; or les personnes que M. Duruy avait appelées au conseil étaient en grande partie des notabilités scientifiques, et il lui fut impossible de ne pas déférer aux spécialités les plus éminentes du conseil la rédaction des programmes relatifs aux études qui avaient fait leur célébrité : lorsqu'il fallut ensuite encadrer tous les programmes élaborés séparément par chacun en dehors du plan adopté, il arriva qu'ils ne s'adap-

taient plus aux cadres de l'enseignement spécial. De là des critiques peu bienveillantes, mais fondées, qui accueillirent la publication des programmes officiels attribués à tort à un auteur unique. Heureusement le mal est facile à réparer aujourd'hui; pendant les treize années qui viennent de s'écouler, l'école de Cluny a été une pépinière féconde : chaque année il en est sorti des professeurs instruits et habiles, des agrégés distingués dont l'Université elle-même a pris les meilleurs pour ses plus beaux lycées; il sera donc facile de réunir une commission composée exclusivement de professeurs de l'enseignement spécial, anciens élèves de Cluny, c'est-à-dire d'hommes entièrement compétents. Ils apporteront aux programmes officiels les changements jugés nécessaires, de manière à les adapter sans difficulté aux cadres primitifs. Cette tâche sera d'autant plus facile qu'il ne faut apporter aucune modification aux cent premières pages du document ministériel de 1866; la distribution du temps, l'ordre des matières, l'application des méthodes, tout a été tiré des programmes des meilleures Realschulen de l'Allemagne du nord. Ces Realschulen sont les écoles d'enseignement spécial que la Prusse a créées à la suite de ses grands désastres, après le traité de Tilsitt en 1807, pour réunir les lambeaux que Napoléon lui laissait et se reconstituer. Ces écoles fonctionnent depuis plus de cinquante ans; c'est de là que sont sortis tous les officiers et les cadres de cette armée allemande qui nous a battus; les méthodes qui y sont suivies sont donc bonnes; l'expérience en a été cruellement concluante pour nous : il faut donc les adopter et ne rien changer à la première partie du document officiel de 1866; on n'a qu'à retoucher les programmes des deux dernières années pour les adapter aux cadres de la première partie.

M. Duruy quitta le ministère de l'instruction publique au mois de juillet 1869; les mauvais jours allaient commencer. Moins d'un an après, les malheurs de la patrie détournèrent l'attention publique des questions scolaires. Le conseil supérieur, qui n'avait pas été réuni depuis le départ du ministre, s'évanouit, et à partir de 1870 les conseils de perfectionnement départementaux se dispersèrent sans que personne songeât à les maintenir. Et pourtant les paroles de l'empereur d'Allemagne devaient nous inspirer la pensée de les reconstituer, puisqu'il déclarait à la face de l'Allemagne tout entière qu'il devait ses triomphes aux maîtres de l'enseignement élémentaire; mais la France, aussi prompte à se décourager qu'à s'enthousiasmer, ne pensait plus qu'à ses désastres : d'ailleurs en moins de huit ans seize ministres avaient passé au ministère de l'instruction publique : assurément ils étaient tous capables et animés des meilleures intentions; mais ils n'avaient pas de raison particulière pour s'intéresser à Cluny parce qu'ils n'avaient pas pris part à sa fondation, et ils ne restèrent au ministère que le temps à peine d'en connaître tous les services, et pas assez pour aller porter leurs regards au loin sur les établissements les plus importants. L'école de Cluny, privée de l'impulsion directe qu'elle s'était habituée à recevoir d'en haut, ne sentit plus la main qui la soutenait : elle se crut abandonnée. C'est pendant cette triste période que des esprits réactionnaires par nature et ennemis de toute innovation profitèrent des circonstances pour insinuer et répandre des bruits fâcheux, qui arrivèrent jusqu'à l'administration supérieure et qu'elle dut écouter. En 1871 une inspection particulière, suivie d'une sorte d'enquête, fut défavorable à la gestion administrative de l'école, et son premier directeur fut remplacé par le proviseur d'un des lycées de l'Etat. Enfin le 6 novembre 1872, un arrêté de M. Batbie plaça l'école normale d'enseignement spécial et le collège annexe de Cluny sous l'autorité immédiate du recteur de l'académie de Lyon; il était ordonné de plus que les règlements sur la comptabilité et le service économique des lycées seraient applicables à l'école et au collège annexe. Enfin par deux nouveaux arrêtés en date des 4 et 10 juin suivant, le même ministre décidait qu'à l'avenir les candidats aux bourses de l'école de Cluny seraient examinés par des commissions spéciales, instituées par le recteur de la même académie, et que ce serait aussi le recteur de Lyon qui désignerait les membres de la commission chargée d'aller à l'école normale procéder aux examens de sortie; l'école normale de Cluny perdait donc les privilèges qui lui étaient le plus chers et se trouvait assimilée aux établissements ordinaires de l'Université.

Il ne nous appartient pas de critiquer les mesures que l'administration supérieure crut devoir prendre, d'en rechercher le motif et d'examiner l'influence qu'elles ont pu avoir sur les études des élèves de Cluny; nous nous bornerons, pour terminer, à reproduire les chiffres qui se trouvent à la fin de la statistique de l'enseignement secondaire en 1876, page 460.

Au 31 décembre 1876, le nombre total des élèves, tant à l'école qu'au collège annexe de Cluny, s'élevait à 380.

Les dépenses avaient atteint le chiffre de 441,551 francs, et pour suppléer à l'insuffisance des ressources de l'établissement, l'Etat avait dû fournir une subvention de 167 000 francs, dont 119 600 pour le service ordinaire et 47 600 pour les dépenses extraordinaires.

Le personnel enseignant était composé de trois professeurs de sciences physiques et naturelles, trois professeurs de mathématiques, un professeur de morale, un d'histoire et un de langues vivantes. Evidemment l'ensemble de ce personnel n'était pas convenablement équilibré, et l'on ne doit plus s'étonner de trouver dans la faiblesse des études littéraires aux concours d'agrégation la preuve incontestable et presque palpable d'un défaut de pondération dans la distribution du temps et des matières.

La statistique précitée ne parle pas de professeurs de dessin, de musique, de maîtres d'ateliers, de gymnastique, de jardiniers, etc.; mais ce sont des lacunes involontaires que l'on peut combler facilement avec les annuaires de l'instruction publique publiés chaque année par la maison Delalain. Ainsi celui de l'an dernier montre, comme ceux des années précédentes, que les services importants omis dans la statistique officielle de 1876 ont chacun leurs chefs titulaires et leurs adjoints; c'est donc un oubli que M. Duruy n'avait pas commis.

Parmi les élèves sortis brevetés de l'école normale de Cluny depuis sa fondation, l'on compte actuellement 44 professeurs dans les lycées de l'Etat, dont 8 titulaires ou agrégés, et 36 chargés de cours, 108 professeurs dans les collèges communaux, 6 professeurs dans les écoles normales primaires; enfin 17 anciens élèves brevetés ont quitté l'enseignement pour des positions plus lucratives dans l'industrie.

Tels sont les chiffres que porte la *Statistique de l'enseignement secondaire* en 1876, pages 459 et 460. Mais il est facile de prouver que ces chiffres sont entachés d'erreurs. En effet :

1° La liste du personnel attaché à l'école de Cluny est incomplète. Les annuaires publiés par la maison Delalain, années 1866 à 1876, en font foi et montrent que la composition du personnel enseignant dans l'école et le collège annexe satisfaisait à tous les besoins de l'enseignement spécial

2° Le total des brevetés sortis de Cluny est inexact : il est de 175 suivant la statistique de

1876 ; or voici le relevé des *ordres du jour* affichés dans l'école même et *signés par les présidents* des commissions d'examen :

ANNÉES.	SCIENCES. — SECTIONS mathématique et physique.	LETTRES. — SECTIONS littéraire et des langues vivantes.
1868	54	»
1869	25	15
1870	37	16
1871	21	4
1872	19	1
1873	18	3
1874	10	3
1875	10	6
1876	13	5
TOTAUX	207	53

Total général : 260 ; donc une différence de 85 entre le chiffre 260 et le chiffre 175 de la statistique précitée.

Mais le chiffre 260 est notablement inférieur lui-même à la réalité. En effet un assez grand nombre d'anciens élèves de Cluny ont pris le brevet d'enseignement spécial devant les diverses Facultés de province *après leur sortie de l'école*. Si l'on avait consulté les registres d'inscription des Facultés, on se serait assuré que le total 260 doit être augmenté de plus de cent unités.

Ce sont là des erreurs matérielles qu'il est du devoir de chacun de corriger, quelque opinion que l'on ait, lorsqu'elles peuvent être défavorables à la réputation d'un établissement naissant.

Cluny a donc fourni déjà plus de 200 maîtres remarquables, parmi lesquels l'Université en a choisi 50 pour ses principaux établissements. Nous avions raison de dire tout à l'heure qu'il serait facile de former, pour réviser les programmes officiels et les ajuster aux cadres primitifs, une commission imposante exclusivement composée d'hommes parfaitement compétents.

Espérons qu'à la période d'agitations pénibles dont nous sommes enfin sortis succéderont quelques années de calme relatif, et que les ministres de l'instruction publique resteront en fonctions assez de temps pour pouvoir méditer des projets d'amélioration et en suivre l'exécution ; alors on se hâtera de rapprocher l'école de Cluny de la capitale et de la placer à proximité de l'influence intellectuelle dont elle a besoin. Si la solitude est utile pour les études littéraires et les recherches historiques, l'isolement et l'éloignement des grands centres ne sont pas bons pour les études pratiques qui forment l'élément indispensable, l'accompagnement nécessaire de l'enseignement spécial. Que serait l'école centrale si elle avait été reléguée à Pontivy ? Il faut que les hommes destinés à préparer la jeunesse du Tiers-Etat aux professions commerciales et industrielles vivent dans les centres de commerce et d'industrie pour en étudier les ressources, les procédés, les règlements, et aussi la misère et les aspirations. L'école professionnelle et la belle école de commerce de la société industrielle des Vosges avaient été placées à Mulhouse ; ce devait être. Mais M. Duruy, aux prises avec la détresse d'un budget insuffisant, fut heureux de pouvoir abriter sa création dans les vieux cloîtres qu'on lui donnait presque pour rien. S'il avait eu le budget plus que triplé d'aujourd'hui avec une Chambre aussi généreuse et aussi bien disposée en faveur de l'instruction publique, il eût fait dans Paris même, pour l'école normale de l'enseignement spécial, c'est-à-dire de l'enseignement des enfants des classes laborieuses, une magnifique installation qui eût été le pendant de l'école supérieure de la rue d'Ulm ; et c'eût été équitable, puisque les classes occupées manuellement forment l'immense majorité dans la nation.

Une autre mesure non moins urgente et non moins justifiée sera de faire sortir des lycées l'enseignement spécial qui n'y est point à sa place, qui ne peut y vivre, ni s'y développer. Le lycée est un établissement privilégié organisé autrefois pour un enseignement purement théorique : c'est le sanctuaire fermé de ceux que leurs dispositions naturelles désignent pour les professions libérales, ou qui ne veulent aborder la vie publique qu'avec un esprit fortifié par de littéraires et sévères études. Dans l'enseignement spécial, la pratique doit occuper quelques heures tous les jours ; il faut exercer de bonne heure la main de l'enfant au maniement de la lime, de la scie et du marteau ; donc il est nécessaire de faire sortir l'enseignement spécial du lycée. Mais, nous l'avons dit plus haut, lorsque le ministre fonda cet enseignement, pour lequel il créa une pépinière de professeurs à Cluny, il n'avait ni argent, ni locaux, ni matériel scolaire, ni personnel enseignant : il espérait qu'en empruntant quelques classes inoccupées du lycée pour y recevoir les premiers élèves de l'enseignement spécial, il se développerait au contact des deux enseignements un esprit de concorde, d'obligeance et de fraternité ; c'était une généreuse illusion que le temps s'est bien vite chargé de dissiper. Il faut donc séparer au plus vite les deux espèces d'enseignement pour qu'ils puissent vivre chacun de la vie qui lui est propre. Les Etats de l'Allemagne du Sud ont eu à traverser comme nous la période de l'éclosion, des essais, des tâtonnements, et ont rencontré les mêmes difficultés ; ils ont essayé de les tourner en égalisant les heures consacrées aux deux espèces d'enseignement, et de mettre ainsi une certaine harmonie entre eux ; mais ils n'ont pu établir l'unité, ni l'homogénéité, et leurs progymnases, qui sont des établissements mixtes, ne sont point comparables aux Realschulen pures de l'Allemagne du Nord. La Prusse, avec le sens pratique qui la caractérise, n'a pas hésité : ses Realschulen, c'est-à-dire ses écoles d'enseignement spécial, sont toutes sans exception des établissements à part, entièrement distincts et séparés des gymnases, c'est-à-dire des lycées. Or nous pouvons actuellement faire en peu de temps et presque sans frais ce que l'Allemagne du Nord a mis cinquante ans à constituer. En effet, il est généralement reconnu que la France actuelle est une société nouvelle, moins lettrée, moins polie, moins raffinée, mais plus scientifique, plus industrielle, plus commerciale que l'ancienne. Dès lors notre ancienne organisation scolaire ne peut lui convenir et surtout ne peut lui suffire. Aujourd'hui c'est la minorité des familles qui fait son occupation ordinaire de l'étude approfondie des langues anciennes ; l'immense majorité au contraire a besoin d'un enseignement général qui, préparant à toutes les professions actives sans distinction, ouvre au plus grand nombre les carrières commerciale, agricole et industrielle, c'est-à-dire de l'enseignement spécial que M. Duruy avait si bien conçu. Maintenons donc dans 20 ou 30 de nos plus plus beaux lycées les études classiques, l'enseignement universitaire qui a fait la gloire de l'ancienne France. C'est l'Université qui, au milieu du développement irrésistible et de l'empire des intérêts matériels, a formé et continue de former des lettrés, des phi-

losophes, des savants, des écrivains, des érudits. L'Université est parmi nous le plus actif foyer de la vie intellectuelle et le plus efficace pour en répandre dans la société la lumière et la chaleur; mais la moitié seulement de nos lycées peut suffire aux besoins littéraires de la France actuelle. Ensuite prenons-en 20 ou 30 autres, principalement ceux qui sont placés près des centres de commerce et d'industrie, et transformons-les en écoles d'enseignement spécial. Attendu leur petit nombre, nous pourrons les meubler immédiatement de cabinets de physique, de laboratoires de chimie, de collections d'histoire naturelle, de modèles de dessin, de musées industriels propres à la contrée, et, au lieu des langues anciennes, que l'on ne parle plus qu'en Sorbonne, on y parlera, on y écrira les langues vivantes, dont les relations faciles et multipliées établies entre les divers peuples font aujourd'hui une nécessité. Les collèges communaux serviront d'écoles préparatoires aux deux espèces d'enseignement suivant la fortune et les goûts des familles. Nous aurions ainsi notre école normale supérieure avec ses 25 ou 30 lycées, et notre école normale de Cluny avec ses 25 ou 30 collèges d'enseignement spécial, comme l'Allemagne a ses gymnases et ses Realschulen pures de premier et de second ordre.

Quoi qu'il en soit de ce plan, et quoi qu'il advienne de l'enseignement spécial, il faut reconnaître que M. Duruy a été le promoteur de toutes les réformes scolaires qui sont en voie de s'accomplir et dont nos enfants profiteront. C'est lui qui a eu le courage d'en démontrer le premier la nécessité et d'en prendre l'initiative, à une époque où personne ne pensait, ou n'osait dire que l'enseignement universitaire d'autrefois ne suffisait plus aux besoins de la société moderne, et sous un régime qui redoutait l'indépendance du caractère et la liberté de la parole. Qui ne se souvient du fameux rapport qu'il adressa à l'empereur le 6 mars 1865 sur l'état de l'enseignement primaire en France. L'empereur l'avait lu avec intérêt et en avait adopté les conclusions; mais le lendemain le rapport fut presque désavoué à la tribune pendant que tout bas s'agitait la question de cabinet: le ministre avait risqué sa situation pour émettre une idée vraie, juste et féconde. Aujourd'hui l'opinion publique est habituée aux mots de gratuité et d'obligation, qui, en 1865, causèrent une si vive émotion; et, si la France obtient enfin une loi qui rende l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, c'est au dévouement, au courage de M. Duruy qu'elle le devra. C'est encore lui qui améliora la situation des instituteurs et des professeurs de lycées, qui fonda les cours du soir, ouvrit les cours d'enseignement complémentaire de la rue Gerson, institua l'école des hautes études, obtint la liberté des conférences publiques du dimanche, en un mot qui commença toutes les améliorations dont nous poursuivons la réalisation. C'est lui enfin qui, avec rien, sans locaux, sans matériel scolaire, sans personnel enseignant, osa créer Cluny et l'enseignement spécial pour les enfants des familles ouvrières, et, si un jour ces enfants ont des écoles publiques qui leur ouvrent plus facilement l'accès aux carrières industrielles, agricoles et commerciales, c'est à lui, à son énergie, à ses constants efforts qu'ils le devront. Ce sont là des choses qu'il ne faut pas craindre de dire, parce que c'est l'exacte vérité; qu'il faut répéter pour ne pas les oublier et ne pas être ingrats; qu'il faut écrire surtout parce que ce sont des faits, des documents pour l'histoire contemporaine, et que nos descendants doivent connaître et bénir les immenses services que cet homme de cœur a rendus à la cause de l'instruction publique dans notre pays.

[J.-M. Baudouin.]

COCHIN (Jean-Marie-Denys). — Cochin naquit à Paris, au bruit du canon de la Bastille, le 14 juillet 1789. Son père, le baron Cochin, fut maire et député du XIIe arrondissement, où il a laissé, comme tous ses aïeux, le souvenir d'un noble caractère et d'une ardente charité.

« Notre famille n'est pas illustre, a dit M. Augustin Cochin, mais il en est peu de plus constamment et de plus anciennement honorable. » Et, en effet, ses membres figurent parmi les plus vieux bourgeois de Paris. Depuis 1560, on les retrouve partout et au premier rang. L'un d'eux, Antoine-Henri, fut une des gloires du barreau français; C'est de lui que Rollin, son ami, disait : « Jusqu'à Cochin, je n'ai pas trouvé d'application de la définition : *Orator, vir bonus, dicendi peritus.* »

Digne héritier de cette famille dont la nature semblait avoir réuni en lui les qualités de cœur, le jeune Cochin se mit au travail avec une rare énergie; il fit même la réputation d'un médiocre pensionnat dont le chef vécut plus tard entouré de ses bienfaits. A quinze ans, il avait fini ses études. Son goût le portait vers les sciences naturelles; la médecine l'attirait surtout, parce qu'il y voyait plus d'occasions d'être utile à ses semblables. Mais sa famille, ruinée par la Révolution et par la fondation de l'hôpital Cochin, ne pouvait faire les frais de son établissement. Le jeune étudiant le comprit et entra dans le barreau.

Nous n'avons pas à le suivre dans cette carrière où la profondeur de sa science juridique, la sagesse de ses conseils, le charme et l'éclat de sa parole en firent bientôt un des avocats les plus estimés et les plus recherchés du Palais. Dès cette époque, il devient rapidement l'homme nécessaire de toutes les œuvres de bienfaisance. Il est choisi pour secrétaire ou rapporteur de toutes les commissions, de toutes les associations qui se proposent l'amélioration morale du peuple et le développement de son bien-être. Il se multiplie, il est partout où il y a des malheureux à soulager.

Nous voudrions montrer, à toutes ses heures, cette belle et trop courte existence; mais nous avons déjà trop oublié que nous ne devons la considérer que dans ce qu'elle eut d'efficace et de décisif pour l'éducation populaire, le grand souci de M. Cochin, son œuvre de prédilection, celle qui lui survivra, et qui, de grain de sénevé, est devenue un arbre gigantesque aux innombrables rameaux. Nous avons nommé les salles d'asile.

Bien des essais infructueux avaient été faits avant que celui de M. Cochin fût couronné de succès. — V. *Oberlin*, *Scheppler* (*Louise*), *Pastoret* (*Mme de*).

Un essai plus heureux fut tenté en 1817, à New-Lanark, dans le nord de l'Ecosse, par un manufacturier connu, M. Owen. Par ses soins, cent cinquante enfants de deux à sept ans furent réunis sous la direction de James Buchanan, un simple tisserand, qui avait l'amour de l'enfance et le génie de l'éducation. C'est lui qui donna aux *Infant schools* une méthode régulière.

Enfin, en 1826, M. Cochin, qui venait d'être nommé maire du XIIe arrondissement, fut d'abord frappé de la misère et de l'abandon d'une multitude de petits enfants, laissés par leurs parents, sans soins, sans surveillance, et quelquefois sans nourriture, dans un quartier qui comptait alors *un* indigent sur *dix*, et dans les mauvais jours, sur *trois* habitants. Attentif à tous les efforts faits en faveur de l'enfance, il veut, lui aussi, apporter sa part à l'œuvre tant de fois ébauchée des salles d'asile. Dans cette pensée, il réunit de petits enfants dans deux chambres qu'il loue rue des Gobelins, et il se met à diriger lui-même ces enfants, à imaginer une méthode ingénieuse, parfaitement appropriée à leur âge, et il l'enseigne même à ceux dont il veut faire des maîtres.

Telle fut l'humble origine de cette belle institu-

tion dont les établissements se comptent aujourd'hui par milliers dans la France entière. Mais M. Cochin n'était pas homme à s'en tenir à ce modeste essai. Ce qu'il voulait, c'était fonder une œuvre durable et qui devînt comme le seuil nécessaire de l'école primaire. Il a eu soin d'ailleurs d'en définir le caractère et le but, dans son *Manuel des salles d'asile* (publié en 1833), ouvrage remarquable à bien des titres et qui, en 1834, fut couronné par l'Académie française comme *le meilleur livre publié dans l'année*. « C'est pour suppléer, dit-il, aux soins, aux impressions, aux enseignements que chaque enfant devrait recevoir de la présence, de l'exemple et des paroles de sa mère, qu'il a paru nécessaire d'ouvrir des *salles d'hospitalité et d'éducation en faveur du premier âge*. » Voilà l'idée première et le but des salles d'asile. M. Cochin en poursuivait avec ardeur la réalisation, tout en désirant trouver quelqu'un d'intelligent et de dévoué (une femme surtout) pour aller étudier en Angleterre l'organisation des *Infants'schools*. Le hasard lui fait rencontrer Mme Millet *, la mère du grand statuaire, qui s'offre pour cette mission. « Mais vous ne savez pas l'anglais, » lui dit M. Cochin. — « Non, répond-elle, et c'est ce qu'il faut ! Au moins, je ne saisirai que l'esprit de la chose, sans être distraite par les mots. » Elle part pour l'Angleterre, passe deux mois à visiter les écoles, en rapporte une étude complète qu'elle met en rapport avec notre esprit national, et en 1827, elle ouvre le premier asile rue des Martyrs. Soixante, quatre-vingts, cent enfants y viennent bientôt et y sont disciplinés en huit jours, grâce aux éminentes qualités d'esprit et de cœur de la fondatrice.

Dans le même temps, M. Cochin, l'âme de cette grande entreprise, conçoit le projet d'une « maison complète d'éducation primaire » dont la salle d'asile sera le point de départ et la base. Mais écoutons plutôt ce que nous dit M. Cochin lui-même dans le *Manuel des salles d'asile* (p. 56 de la 5e édition) :

« Ayant reconnu, après quelques années d'administration en qualité de maire d'un arrondissement de Paris, qu'il était désirable d'accroître le bien-être de la population par la fondation d'une salle d'asile, et d'en faire une section nécessaire d'un établissement d'éducation primaire, je formai le projet de bâtir une maison-modèle contenant des classes de toute espèce et pour tous les âges. »

Cette pensée de rattacher la salle d'asile à l'école primaire et d'en faire, pour ainsi dire, une annexe indispensable de celle-ci, est peut-être ce qui fit la fortune et assura l'avenir des asiles ; car les plus jeunes enfants pouvaient ainsi y être amenés par ceux de l'école, sans dérangement pour les familles. C'est ce qui se pratique encore aujourd'hui dans les groupes scolaires, et c'était bien un groupe que M. Cochin avait l'intention de construire. Il semble maintenant qu'il devait compter sur la participation de la Ville dans les frais de cette construction d'un genre tout nouveau. Mais lorsque ce plan, nous dit M. Cochin, fut proposé au préfet de la Seine, celui-ci le considéra comme impraticable et répondit avec obligeance que c'était le rêve d'un homme de bien.

L'homme de bien heureusement poursuivit sans découragement ce rêve qui paraissait chimérique, et « voulut courir le hasard de l'exécution en engageant sa propre fortune, quoiqu'elle dût subir une forte atteinte en cas de non-succès. »

Après cette déception qu'il n'attendait pas, M. Cochin se met à l'œuvre, fait dresser les plans sous ses yeux, en dirige l'exécution, et « *en trois mois de temps* », chose presque incroyable, « les clefs d'une maison qui contient mille élèves, quatre logements de maîtres et de grandes dépendances, lui étaient remises après entier achèvement. La maison était ouverte, et 420 *enfants étaient inscrits dans les trois divisions principales de l'établissement, le jour même de l'ouverture*, trois mois et dix-sept jours après la pose de la première pierre. » Rien n'avait été oublié dans ce groupe si rapidement construit, et après avoir fait dans ces locaux la part des maîtres et des élèves, M. Cochin en fit une aussi pour l'Ecole normale des salles d'asile, dont Mme Millet prit immédiatement la direction avec une rare intelligence de cet enseignement.

Un succès si complet ne laissait plus de doute sur l'avenir de cette fondation. Aussi l'administration municipale comprit-elle qu'il y avait un grand intérêt pour elle à devenir propriétaire d'un pareil établissement. Elle en fit donc l'acquisition ; mais jusque là, c'est-à-dire pendant quinze mois, (de 1827 à 1829), les écoles y furent entièrement entretenues en plein exercice, aux frais de M. Cochin.

En cédant cette propriété, on comprend qu'il ne cédait pas le devoir de veiller sur son œuvre, qui fut jusqu'à la fin de sa vie l'objet constant de ses préoccupations. Il passe des années en voyages, en études, en soins de toute sorte, pour doter les salles d'asile d'une méthode d'enseignement, chef-d'œuvre de sagacité et de prévoyance que l'amour le plus éclairé de l'enfance pouvait seul inspirer, et où l'on reconnaît bien la marque des conseils de Mme Millet : il faut une femme, une mère pour trouver tant d'ingénieux procédés (V. l'article consacré à Mme *Millet*).

Le *Manuel* qui résumait la méthode nouvelle fut publié par la maison Hachette en 1833, l'année qui vit promulguer la loi Guizot sur l'instruction primaire. Il eut successivement cinq éditions, et parut d'abord sous ce titre : *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*. Disons tout de suite, pour ceux qui s'étonneraient de voir figurer ici le mot de *directeurs*, que jusqu'en 1855 ces établissements furent dirigés indistinctement par des hommes et par des femmes.

L'ouvrage est divisé en deux parties, et l'auteur a pris soin de définir ainsi chacune d'elles : « Dans l'une, intitulée *Manuel des Fondateurs*, on a d'abord fait connaître la nature et l'utilité des salles d'asile, l'influence qu'elles doivent avoir sur la moralité des populations, sur l'aisance des familles, sur l'administration des secours publics et sur les écoles primaires de tous les degrés. On a ensuite indiqué toutes les choses nécessaires à leur organisation, à leur entretien et à la surveillance qui doit s'exercer à leur égard.

« Dans la seconde partie, intitulée *Manuel des Directeurs*, on a énoncé toutes les considérations les plus propres à inspirer aux maîtres des petites écoles le dévouement nécessaire à leur profession, et on leur a fait connaître les méthodes à suivre pour le développement physique, moral et intellectuel des enfants du premier âge. »

Ces deux parties répondent admirablement à la pensée de l'auteur. La première abonde en considérations de la plus haute portée économique sur l'influence des asiles, au point de vue du bien-être des familles, sur l'abus du rôle des indigents, sur la progression de la dépense des enfants trouvés, sujet qui fournit à M. Cochin l'occasion de prouver par des chiffres que le nombre de ces petits malheureux diminue très sensiblement à mesure que celui des salles d'asile augmente. En effet, en 1820, on compte 5472 enfants abandonnés, et en 1853 seulement 2380. On voit que la différence est considérable avec une population qui l'est beaucoup plus. Il y a aussi des pages excellentes et pleines d'aperçus nouveaux sur le paupérisme et les réformes qu'il réclame. C'est une question qui lui était familière, pour l'avoir approfondie quand il voulut fonder une maison de refuge dans le

XIIe arrondissement. Il eut lieu de la reprendre plus tard et de la développer dans une foule de rapports, comme membre du Conseil des hospices et des prisons, comme collaborateur de M. Demetz, le vénérable fondateur de la Colonie agricole de Mettray, et enfin dans des discours éloquents à la Chambre des députés, où il siégea, porté par l'unanimité des électeurs, depuis 1836 jusqu'à sa mort.

Les six derniers chapitres de cette première partie traitent avec une rare compétence des recettes et des dépenses des salles d'asile, du budget de l'instruction primaire dans les communes, des conditions d'âge, de moralité et d'aptitudes des directrices, des examens, du comité de patronage, et enfin, du choix des directrices et de l'inspection officielle. On voit que tous les détails de cette vaste organisation sont étudiés et prévus avec une sûreté de coup d'œil qui étonne de la part d'un homme si occupé.

La deuxième partie du *Manuel* offre un caractère exclusivement pédagogique et moral. Dans les six chapitres qui la composent, l'auteur entre dans la vie intime de l'asile, en parlant successivement de la nécessité d'une méthode, de la position sociale des directrices, de l'emploi de la journée et des soins à donner aux enfants ; puis il termine par des conseils sur l'instruction morale et religieuse des élèves.

Le temps, l'expérience et le merveilleux développement de l'instruction primaire dans le département de la Seine pourront bien ouvrir encore quelques vues nouvelles sur l'institution des salles d'asile ; mais, à l'époque de M. Cochin, il n'était guère possible d'aller plus loin. Jusqu'au moment où cette institution reçut une impulsion nouvelle d'une femme dont tous les amis de l'enfance déplorent la perte récente (V. l'article *Pape-Carpantier*), le *Manuel* de M. Cochin fut le guide le plus complet et le plus sûr en cette délicate matière : il y avait mis toute son intelligence et tout son cœur. Il a pu d'ailleurs se convaincre de la valeur de son livre par l'expansion bienfaisante et rapide de la méthode et par l'accueil empressé que lui firent toutes les grandes villes de France. Des salles d'asile s'établirent bientôt partout, et dès 1840 Paris seul en comptait 24 ; en 1853, 40 ; aujourd'hui, 110, qui reçoivent près de 23 000 élèves. Nous voilà bien loin des 3600 enfants de Mme Millet.

En cédant son droit de propriétaire sur l'école de la rue Saint-Hippolyte, M. Cochin avait abandonné à cet établissement, en mobilier, une somme de plus de 22 000 francs, pour qu'il fût notoire, nous dit-il, qu'aucun esprit de spéculation ne l'avait dirigé dans cette entreprise. A peine cet acte de donation était-il consommé, que par une ordonnance royale du 22 mars 1831 son nom et son administration étaient imposés à l'établissement qu'il avait construit. L'État, dans cette circonstance, n'était que l'écho de la reconnaissance publique, dont il reçut jusqu'à sa mort les témoignages les plus flatteurs. Elle le surprit à l'âge de cinquante-deux ans, le 18 août 1841, désolé de laisser son œuvre interrompue et ses travaux inachevés. Peu de temps auparavant, nous trouvons, dans une lettre à un ami, comme le pressentiment de sa fin prochaine : « Ma vie, disait-il, ne sera pas assez longue pour accomplir tout le bien qui est dans mon cœur. »

La création des salles d'asile ne fut pas la seule œuvre de l'homme de bien qui se dévoua avec ardeur à l'instruction populaire, à une époque où elle était à peu près abandonnée. On le retrouve encore avec toute son intelligence des choses de l'éducation, au *Comité central**, dont il fut longtemps le secrétaire, à la *Société pour l'instruction élémentaire**, et enfin, à l'*hospice des Quinze-Vingts*, dont il rajeunit l'administration en corrigeant des abus invétérés. [Emile Gossot.]

CODE CIVIL. — Le Code civil pose en principe, en son article 203, que les époux contractent ensemble, par le fait seul du mariage, l'obligation de nourrir, d'entretenir et d'*élever* leurs enfants.

Cette prescription du Code n'impose-t-elle, en ce qui concerne l'*instruction* des enfants, qu'un devoir de conscience auquel le père de famille peut obéir ou se soustraire selon qu'il le juge à propos? Oblige-t-elle seulement les parents à donner à leurs enfants de bons exemples, de bons conseils, une bonne direction, et le pouvoir social n'a-t-il pas le droit d'examiner la manière dont ce devoir est accompli au point de vue de l'instruction proprement dite ?

Actuellement, dans la pratique, chaque chef de famille s'acquitte comme il l'entend des obligations que lui impose l'article 203, et, sauf certains cas, comme celui d'une séparation de corps, où les tribunaux interviennent dans le règlement d'affaires de famille intimes, il est rare qu'on se préoccupe de l'éducation qu'un père fait donner à ses enfants; il est rare du moins qu'on recoure aux tribunaux à ce sujet, surtout en ce qui concerne l'instruction primaire.

Mais d'éminents jurisconsultes, entre autres M. Demolombe, dont l'opinion est considérable en droit civil, n'hésitent pas à déclarer que, dans l'état actuel de notre législation, le pouvoir social, représenté par les tribunaux, peut admettre comme recevable une action tendant à faire condamner un père à donner à son enfant une éducation conforme à sa fortune et à sa position sociale.

Si la mère existe, dit M. Demolombe, dans son remarquable Traité du mariage, tome II, et que le père refuse d'élever son enfant, la mère pourra agir et saisir les tribunaux. Elle remplit alors, en effet, le rôle dévolu au subrogé tuteur, quand l'un des époux est décédé. Elle pourrait incontestablement faire un procès à son mari, si celui-ci lui refusait les aliments qu'il lui doit suivant son rang et sa fortune. N'est-ce pas les refuser à elle-même que de les refuser à son enfant ? et n'est-ce pas manquer d'une façon aussi grave à ses devoirs en refusant l'instruction qu'en refusant les aliments?

Après le décès de l'un des époux, le tuteur, si le survivant ne l'est pas, et dans le cas contraire, le subrogé tuteur, aurait le droit et le devoir d'exiger du survivant l'accomplissement de ses devoirs.

Enfin, ajoute M. Demolombe, mais sous une forme dubitative, s'il était possible de supposer que les père et mère à la fois fussent coupables à ce point, ou que la mère n'osât pas agir, les parents ne pourraient-ils point requérir, et même le juge de paix convoquer d'office un conseil de famille qui déterminerait le genre d'éducation qu'il convient que les père et mère donnent à leurs enfants?

On lira aussi avec intérêt une brochure sur le même sujet : *La loi et l'instruction gratuite, laïque, obligatoire,* par M. Pujos, juge au tribunal civil d'Épernay ; Paris, 1876. [L. Armagnac.]

CODE DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Sous ce titre heureux et exact a paru, en 1867, un recueil particulièrement destiné aux fonctionnaires de l'administration et de l'enseignement, et contenant toutes les dispositions législatives concernant l'instruction primaire. Cet ouvrage, dû à M. Pichard, inspecteur primaire de la Seine, est aujourd'hui dans toutes les mains ; il a eu déjà sept éditions (la dernière en 1878), dont chacune contenait non seulement les changements survenus dans les lois et dans les règlements, mais d'heureuses modifications et additions de détail, une table analytique très bien dressée, etc.

Avant le *Code* de M. Pichard, il avait existé quelques autres recueils du même genre :

D'abord un *Code de l'instruction primaire, contenant l'historique de la législation depuis* 1788, publié par la maison Dupont à la suite de la loi de 1833;

Le *Recueil méthodique des lois, ordonnances, etc., relatifs à l'enseignement, à l'administration et à la comptabilité des écoles normales*, par Allard, chef de bureau au ministère, Dupont, 1843, in-8°;

Le volumineux *Code universitaire* de M. A. Rendu, Hachette (1827, 3e éd., 1846);

Le *Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire*, par M. Kilian, chef de bureau au ministère, Ducrocq, 1838-39, in-8° de 555 pages.

Puis, sous le régime de la loi de 1850, les *Lois sur l'enseignement*, Delalain, plusieurs tirages de 1854 à 1875;

Le grand et excellent recueil de Magendie, 3 éditions, la 1re de 1856, la 3e de 1866 (et les suppléments de 1866 et de 1877), sous le titre de *Code-Répertoire de la législation de l'instruction primaire;*

Le *Guide légal de l'instruction primaire*, de M. A. Pitolet (Belin, 1863);

Les *Nouvelles Lois sur l'enseignement*, par M. Barrau (Hachette, plusieurs éditions de 1850 à 1854);

Le *Commentaire sur la loi de l'enseignement en ce qui concerne l'instruction primaire*, publié par le Comité de l'enseignement libre, sous la présidence de M. le comte Molé (Lecoffre, 1851, in-12);

De la loi de l'enseignement. Commentaire théorique et administratif, précédé d'une introduction, par M. Eugène Rendu (Ch. Fouraut, 1851); plus un *Appendice*, publié en 1857;

Le *Guide des écoles primaires*, par M. E. Rendu, 9e édition, in-8 (Hachette, 1864);

Le *Guide des salles d'asile*, 3e édition, in-8 (Hachette, 1860);

Le *Code de l'instruction primaire et des salles d'asile*, par M. Dubarry, in-12, 3e édition, 1856, 1857, 1858 (Durand);

Le *Manuel de législation et d'administration de l'instruction primaire*, par M. Rapet (Dupont, 1860 et 1867).

Ajoutons-y, quoique publiés plus tard, les trois précieux volumes de M. Gréard: *Législation de l'instruction primaire en France, depuis* 1789 *jusqu'à nos jours* (Ch. de Mourgues, 1874).

Mais aucun de ces ouvrages n'était conçu dans le même esprit et en vue des mêmes usages que le *Nouveau Code* de M. Pichard. Celui-ci est réellement destiné à servir de guide pratique et quotidien à l'inspecteur, au délégué cantonal, à l'instituteur. Ce n'est pas un recueil de documents historiques, c'est la collection strictement complète des textes qu'on a besoin de consulter. Pour permettre la recherche rapide et sans hésitation, ce qui n'est pas facile avec une législation aussi compliquée que la nôtre et formée de documents tant de fois modifiés, on a imprimé en caractères ordinaires les dispositions légales en vigueur, et en italique les articles et fragments d'articles des lois, décrets et arrêtés qui, après avoir été en vigueur, ont été abrogés par des dispositions subséquentes; on a de plus placé en italiques et entre parenthèses les notes ou les passages qui, en vertu de dispositions subséquentes, ont été changés dans les articles ou fragments d'articles non abrogés; enfin de courtes notes indiquent, pour les articles et fragments d'articles abrogés, à quels articles des actes ultérieurs il faut se reporter pour trouver les dispositions qui les ont remplacés.

COÉDUCATION. — Ce mot, qui n'est pas dans le dictionnaire de Littré, signifierait, d'après l'étymologie, éducation en commun. Il n'est presque pas employé en ce sens général. Les Américains en font un usage constant dans un sens restreint: éducation en commun des deux sexes. On l'a quelquefois transporté chez nous dans cette acception particulière. Pour cette question, V. l'article *Sexes* et les mots auxquels il renvoie; pour la question de l'éducation privée et publique, V. *École*, *Education*, *Précepteur*, etc.

COEUR (Education du). — Si l'éducation a pour but de former l'homme, et l'homme tout entier, elle n'est digne de ce nom qu'à la condition de développer et d'ennoblir toutes ses facultés: le cœur, l'intelligence, la volonté. Or, dans cette œuvre multiple, nous n'hésitons pas à réclamer la première place pour la culture du cœur. La première, car c'est par le cœur qu'il faut commencer, c'est du cœur de l'homme que sortent les sources de la vie; la première aussi parce que c'est la partie la plus délicate de la tâche, souvent la plus négligée, toujours la plus facile à négliger; la première enfin dans l'enseignement primaire surtout, parce que dans les classes sociales auxquelles cet enseignement s'adresse, bien des ressources manquent pour prolonger comme on le voudrait l'éducation de l'homme, et c'est le cœur qui doit suppléer à tout le reste, c'est par le cœur qu'il faut faire entrevoir, et deviner, pour ainsi dire, les plus hautes vérités, les plus précieux enseignements, tout ce qui fait le prix de la vie morale.

Insistons sur ce point, car tout un chapitre de notre pédagogie en dépend: le cœur est la faculté intuitive par excellence, la plus intime, la plus naturelle, si on l'osait dire, la plus spontanée et la plus puissante, surtout chez l'enfant et chez l'homme à qui les circonstances refusent une instruction étendue et approfondie. Celui à qui manquent les lumières de l'analyse et de la réflexion, les procédés de l'investigation méthodique, trouve du moins dans son cœur une sorte d'instinct qui n'est autre chose que le vif sentiment et l'affirmation synthétique des plus hautes vérités de l'ordre moral, c'est-à-dire, en définitive, des vérités les plus essentielles à la marche de l'humanité. Moins donc nous pouvons aiguiser, fortifier, enrichir l'intelligence, plus nous devons faire pour l'éducation du cœur.

Par *éducation du cœur*, nous entendons tout ce qui tend à cultiver le *sentiment* dans l'homme, non pas seulement tel ou tel ordre de sentiments, mais la faculté de *sentir*, disons mieux encore, la faculté d'*aimer*. Toute sa vie l'homme pensera, il agira, il voudra selon le cœur que ses maîtres lui auront fait, selon ce qu'il aura appris à aimer.

Aussi la Providence a-t-elle donné à l'enfant pour premier précepteur une mère, c'est-à-dire un être qui est tout cœur, tout amour, et l'amour le plus désintéressé, le plus pur, le plus constant, le plus héroïque, celui qui s'inspire le mieux de l'amour divin. La mère ne sacrifie pas seulement à l'enfant son repos, sa santé, sa vie; elle comprend, par un instinct invincible, qu'elle est là, près d'un berceau, pour éveiller la flamme céleste qui sommeille dans la frêle créature. La vie de ce petit corps, merveilleux et fragile organisme, l'étonne et la ravit; mais déjà, en regardant cet innocent visage, en interrogeant ces yeux si purs et si transparents, elle y découvre les premières étincelles, elle y sent les premiers tressaillements d'une autre vie, de cette vie qui sera, non celle de l'organisme, mais celle de l'âme, et qui réclame, pour s'épanouir, un regard, une parole, un sourire, une caresse.

Qui de nous a pu oublier ces premières impressions? Qui de nous, se reportant parfois à travers le crépuscule de ses plus lointains souvenirs à ses jours d'enfance, ne croit encore sentir autour de lui ce souffle maternel, si doux, si pénétrant, qui l'enveloppait petit enfant et le créait pour ainsi dire une seconde fois? Si nous sentons notre cœur battre aujourd'hui pour tout ce qui est honnête et pur, grand et saint, comment ne pas nous souvenir de celle à qui nous le devons, de celle qui a joint nos petites mains dans les siennes, qui nous

a fait lever les yeux au ciel et dire à genoux : « Notre Père qui êtes aux cieux » ?

C'est cette action qu'il faut continuer pour former des hommes. Plus tendre et plus délicate est la main qui touche au petit enfant, plus fort et plus robuste sera l'homme qu'elle aura façonné. Les inspirations si puissantes et si variées du cœur de la mère, sa sollicitude et son dévouement, doivent se retrouver longtemps ou, pour mieux dire, toujours, chez qui entreprend d'assouplir et de former par l'éducation la nature humaine dans l'enfance. Le sympathique François de Salles demande pour elle « un amour cordial, maternel, nourricier ». Sans ces douces et intimes influences, sans cette atmosphère de tendresse, l'épanouissement du cœur s'arrête ; l'intelligence semblera peut-être se développer normalement, mais il n'en est rien, c'est une jeune plante à qui manquent, pour garder sa fraîcheur en grandissant, les rayons du soleil, les parfums de l'air et la rosée du ciel.

Pour fuir l'éducation desséchante, quels sentiments convient-il de cultiver, et comment ? C'est ce que nous essayons d'expliquer en donnant, aux mots *Sensibilité* et *Sentiments*, la classification des émotions affectives, depuis l'amour filial, source des affections domestiques, jusqu'à l'amour de l'idéal et du divin, source inépuisable des arts, des sciences et de la religion. Nous ne répétons pas ici cette analyse psychologique et les conséquences que nous en tirons ; le point essentiel à envisager ici est la nécessité de conserver, en la faisant passer dans la pratique, l'ancienne formule devenue banale, malgré sa profonde justesse : *former le cœur* en *formant l'esprit* des élèves.

Cette nécessité a été reconnue de tout temps : toujours on a proclamé comme la première loi de l'éducation le respect dû à l'enfance, à la dignité de ce cœur de l'enfant qui sera plus tard celui d'un homme. Un philosophe païen nous dit que ce qui fait l'homme de bien, c'est son union avec Dieu (Sénèque, *Lettres*, XLI). Une autre grande intelligence nous enseigne que le cœur de l'homme est l'autel de Dieu (Saint-Augustin, *Cité de Dieu*, l. X, ch. 3). [Hébert-Duperron.]

COLBURN (Warren), un des plus célèbres mathématiciens, et pédagogue fort estimé des Etats-Unis, né à Dedham (Massachusetts), en 1793, mort en 1833. Comme il était l'aîné d'une famille très pauvre, il ne fréquenta qu'irrégulièrement l'école primaire et se forma pour ainsi dire par lui-même. Il travailla d'abord aux champs, puis dans une manufacture, où son goût pour la mécanique l'avait fait entrer et le fit remarquer. Il parvint par un admirable effort de volonté à compléter ses études, et put être admis à 24 ans à *Harvard College*. Il s'y distingua tout de suite par son aptitude pour les mathématiques. A sa sortie de l'université (1821) il dirigea une institution de jeunes gens à Boston. En 1823, il quitta l'enseignement pour prendre la direction d'une filature.

D'abord comme chef d'institution, puis comme membre de la commission des écoles publiques, il rendit de grands services à l'enseignement primaire ; ce fut lui qui introduisit en Amérique un nouveau mode d'enseignement de l'arithmétique, substituant l'étude raisonnée et réfléchie aux procédés purement mécaniques et mnémoniques jusques alors en usage ; il avait très bien vu comment le calcul pouvait servir à développer les facultés intellectuelles des enfants.

On a dit à tort qu'il n'avait fait qu'appliquer à cette branche de l'enseignement les idées de Pestalozzi. Sans doute il s'était inspiré de la méthode du célèbre pédagogue suisse, mais c'était bien une conception originale qu'il développait dans son discours sur l'enseignement de l'arithmétique à l'Institut américain d'instruction, en 1830, et qu'il résumait par cette formule : « L'ancienne méthode faisait apprendre les règles dans un livre, la nouvelle les fait découvrir par l'élève : il commence par des exercices pratiques de calcul mental sur des nombres assez petits pour qu'il puisse aisément raisonner sur ces exemples ; il remarque comment il a opéré, ce qui lui donne une idée de la manière dont il faudra procéder une autre fois en pareil cas. C'est ainsi qu'il se donne des règles à mesure qu'il opère : ces règles ne sont que la généralisation des raisonnements qu'il vient de faire et dont il a vu l'heureux résultat. »

C'est dans ses *Premières leçons d'arithmétique*, publiées en 1821, que Colburn appliqua et expliqua ce nouveau système d'enseignement élémentaire de l'arithmétique dans lequel il comprend, presque dès le début, des exercices gradués de calcul mental sur les fractions les plus usuelles. « Ce n'est pas moi, disait-il, qui ai fait ce cours d'arithmétique pour mes élèves, ce sont mes élèves qui me l'ont fait. »

Ce petit livre fit époque. Vivement discuté d'abord, il finit par être adopté non seulement aux États-Unis, mais dans tous les pays où la langue anglaise est en usage. Il se vend encore chaque année par cent mille exemplaires.

On doit encore à W. Colburn : *Suite aux premières leçons d'arithmétique*, 1824 ; l'*Algèbre*, 1828 ; et une série de *livres de lecture* pour les classes élémentaires, composés aussi d'après la méthode intuitive. Chaque volume est précédé de quelques notions de grammaire et accompagné d'une instruction pour le maître.

Outre les progrès qu'il fit faire à l'enseignement primaire, W. Colburn chercha à répandre l'instruction dans les classes ouvrières par de nombreuses conférences populaires sur les sciences physiques et naturelles, de 1825 à 1828.

[Jeanne Gautier.]

COLLECTIONS. — V. *Musées scolaires*.

COLLÈGES COMMUNAUX. — V. *Lycées et collèges*.

COLONIES. — Ce Dictionnaire consacre des articles spéciaux à l'exposé de l'état de l'instruction publique dans les principales colonies françaises et étrangères (V. *Algérie*, *Australie*, *Birmanie*, *Canada*, et l'article général *Marine et Colonies*). Nous nous bornerons ici à une remarque générale, sur laquelle nous croyons intéressant d'attirer l'attention : c'est que, dans l'échelle de l'instruction, les colonies tiennent presque toujours un rang supérieur à celui de la métropole, quelle que soit d'ailleurs la nation, la langue, la race à laquelle elles appartiennent. Ainsi le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires par 100 habitants, en 1873, était de 22.8 pour l'Algérie, tandis qu'il n'était que de 13 pour la France ; ce nombre était de 23 pour le Haut-Canada, de 21 pour la Nouvelle-Galles du Sud, de 18 pour le Bas-Canada, de 17.5 pour la colonie de Victoria, et seulement de 12 pour la Grande-Bretagne ; il était de 20 pour les colonies néderlandaises (Java et Guyane), et de 13 pour le royaume des Pays-Bas. Il est bon d'ajouter toutefois que les données des diverses statistiques sur cette matière sont difficilement comparables, et qu'on doit considérer les rapports mentionnés ici, non comme la mesure précise du développement relatif de l'instruction dans ces pays, mais seulement comme l'indice suffisamment certain d'une tendance générale.

La cause de cette supériorité des colonies se trouve sans doute dans la composition de leur population, formée presque exclusivement de colons, marchands, laboureurs ou artisans, d'origine européenne, ayant plus de ressort que la plèbe indigente des villes ou que la masse, souvent indifférente, des campagnes ; chacun y sent le prix

de l'instruction' et veut en assurer le bénéfice à ses enfants. Mais, si la colonie renferme des races inférieures, coolies, nègres, et surtout si ce désavantage se complique de la lourdeur du climat intertropical, la plèbe ignorante reparaît, et l'on a un niveau très bas, comme dans les colonies sucrières de la France, Réunion, Martinique, Guadeloupe (3 écoliers sur 100 hab.), ou dans la Guyane britannique (4 sur 100) ; la Guyane néderlandaise, avec sa proportion élevée, est une exception. [E. Levasseur.]

COLONIES AGRICOLES. — V. *Orphelinats*.

COLONIES AGRICOLES DE JEUNES DÉTENUS. — Ces colonies ne constituent pas, ainsi qu'on le verra, aux mots *Jeunes détenus* et *Pénitentiaires (établissements)*, la seule catégorie d'établissements consacrés au but que poursuit la réforme pénitentiaire dans son application aux jeunes détenus, comme il a été dit au mot *Amendement*. Mais les colonies agricoles occupent incontestablement le premier rang parmi les établissements spéciaux qui concourent à la régénération morale des jeunes détenus, parce qu'elles offrent les meilleures garanties d'efficacité. Nous en avons dit ailleurs les principales raisons. Nous rappellerons ici les suivantes. D'abord la vie et le travail agricoles sont certainement ce qu'il y a de plus propre à donner à l'enfant la santé de l'âme et du corps, et par conséquent à seconder la discipline réformatrice applicable à ces jeunes délinquants. Il faut dire ensuite qu'à notre époque, où l'on se plaint généralement de la désertion du travail agricole, si regrettable dans l'intérêt de la moralité du pays, et dans celui aussi de sa force défensive, car c'est l'agriculture qui fournit à l'armée et à la marine le meilleur élément de son recrutement, il importe à l'Etat de réagir, autant qu'il dépend de lui, contre cette funeste tendance. Il s'agit pour l'Etat de donner l'éducation agricole, autant que possible, non seulement aux jeunes délinquants qu'il est chargé de détenir, mais encore aux enfants trouvés, abandonnés ou orphelins, qu'il est appelé à élever.

Une troisième raison enfin de la préférence qu'on doit accorder à la vie agricole pour l'établissement pénitentiaire et l'orphelinat, c'est que la constitution agricole est pour ces établissements la meilleure garantie de leur durée. Nous en avons cité ailleurs un exemple assez significatif dans l'influence que, par suite de la découverte de l'Amérique, l'affluence des métaux précieux exerça en Europe sur la dépréciation de la valeur monétaire. De tous les établissements hospitaliers et autres consacrés à l'assistance physique et intellectuelle, les seuls qui survécurent furent ceux qui se trouvèrent solidement assis sur le sol et le revenu agricole.

C'est ainsi qu'à tous les points de vue, comme nous l'avons souvent dit, le moraliste et l'homme d'Etat doivent être convaincus des grands intérêts qui recommandent à leur préférence et à leur sollicitude l'éducation agricole de l'enfance. Tel fut l'esprit dont s'inspira la loi du 5 août 1850, sur l'éducation et le patronage des jeunes détenus. Cette loi fait le plus grand honneur à la législature française ; elle a eu en Europe un grand retentissement, et elle y a exercé une salutaire et légitime influence.

Quoique toutes nos sympathies soient acquises à cette loi mémorable, qui est venue assigner à l'éducation agricole dans la réforme pénitentiaire la place à laquelle l'appelaient depuis longtemps nos vœux et nos convictions, nous ne saurions toutefois la louer sans réserve. Elle est allée en effet au delà du but en n'admettant pour les jeunes délinquants que le régime agricole exclusivement. Il fallait se borner à consacrer la préférence en régime agricole, sans prononcer l'exclusion du régime industriel, qu'imposent souvent des antécédents qu'il ne faut pas méconnaître et des liens de famille qu'on ne doit pas briser. L'absolu ne doit jamais régir les institutions sociales.

C'est cet esprit trop exclusif de la loi de 1850, en faveur du régime agricole, qui a motivé le projet de loi sur l'éducation et le patronage des jeunes détenus, préparé par la commission d'enquête parlementaire sur le régime pénitentiaire, et dont le remarquable rapport de M. Félix Voisin contient l'exposé des motifs. Ce projet de loi était à l'ordre du jour des travaux de l'Assemblée nationale au moment où elle termina son existence. Il devait n'avoir que le caractère d'une révision, et il a trop celui d'une réaction contre la loi de 1850 : au lieu de se borner à accorder au régime industriel la part qui devait rationnellement lui appartenir, il vient méconnaître celle qui devait rester légitimement acquise au régime agricole.

Une autre critique à adresser à la loi de 1850 qui était venue consacrer l'existence des colonies publiques et des colonies privées, c'est d'avoir péché encore par un esprit trop exclusif en faveur des établissements privés. Cela tenait à son origine. Née uniquement de l'initiative parlementaire, cette loi était restée trop étrangère aux traditions de l'expérience administrative ; elle montrait à l'égard de l'administration d'ombrageuses et regrettables défiances.

Cette préférence exagérée qu'elle donnait à la colonie privée était en principe une erreur manifeste ; car l'administration, qui n'est pas renfermée dans la limite étroite de nos existences viagères, est naturellement appelée à donner aux choses qu'elle entreprend la garantie de la durée et de la stabilité ; et quand elle le voudra bien, elle aura toujours le plus d'aptitude à mener la colonie agricole à bonne fin.

Mais en fait la gestion publique commit des fautes au point de vue financier dans l'organisation de la colonie agricole, et celles entre autres de se jeter dans des constructions trop dispendieuses, et d'admettre le cadre d'un personnel qui n'était pas assurément trop rétribué, mais qui était trop nombreux. Le prix de journée de l'établissement privé, qui ne coûtait à l'Etat par colon que 0 fr. 75, présentait dans la colonie publique un chiffre sensiblement plus élevé, ce qui souleva dans les commissions du budget des réclamations. Les choses en vinrent au point que la commission du budget de 1873 se prononça contre le maintien des colonies publiques, en émettant le vœu de concentrer tous les jeunes détenus dans des mains congréganistes ou autres.

Ce vœu était une véritable pétition de principe ; car la mission de sauvegarder l'ordre social et la sécurité publique s'étend à la répression des crimes et des délits commis par les jeunes détenus : c'est un droit que l'Etat ne peut abdiquer, un devoir dont il ne peut s'affranchir ; et c'est déjà beaucoup qu'il confie à cet égard aux directeurs des établissements privés, dans une certaine mesure, une délégation de la puissance publique.

Le témoignage de l'expérience ne tarda pas à démontrer la nécessité de la coexistence des colonies publiques et privées. En 1847 avait été créée au Val-d'Yèvre, près de Bourges, à titre d'essai, pour répondre à l'appel fait à son fondateur par l'administration, une colonie privée qui, ayant réalisé les espérances de cette fondation, fut transformée à titre de fermage en octobre 1872 en colonie publique, par décision motivée sur ce que son existence, comme établissement privé, avait présenté « les résultats les plus satisfaisants sous le triple rapport moral, agricole et économique ». Le Val-d'Yèvre, comme colonie publique, ne démentit pas les précédents de la colonie privée, ainsi que le constatent le rapport présenté au nom

de la commission d'enquête parlementaire par l'honorable M. Félix Voisin et la statistique sur les établissements pénitentiaires publiée par le ministère de l'intérieur. Le coût de la journée de présence n'a été en effet au Val-d'Yèvre, pour les dépenses ordinaires et extraordinaires, que de 0fr,74.46 en 1873, 0fr,72.25 en 1874, 0fr,73.80 en 1875 et 0fr,66,36 en 1876, soit en moyenne pour les quatre années 0fr,71.7, tandis que cette moyenne était, pour la majorité des établissements privés, de 0fr,75, et pour quelques-uns même de 0fr,80, et s'élevait pendant la même période quadriennale, pour les colonies publiques en dehors du Val-d'Yèvre, à 1fr,39. De là une économie considérable réalisée par l'État.

Il est donc aujourd'hui incontestable que la gestion publique est aussi apte que la gestion privée à donner à l'intérêt financier, comme à tous autres, sa légitime satisfaction.

Quelques établissements privés ont précédé l'existence des colonies publiques : tels sont ceux fondés à Marseille par l'abbé Fissiaux, à Bordeaux par l'abbé Dupuch, depuis évêque d'Alger, et celui enfin qui a acquis une renommée européenne si bien méritée sous le nom de Mettray*, et dont MM. de Metz et de Courteilles ont été les fondateurs.

Mais la création de la colonie agricole date de celle des colonies publiques.

Mettray, en effet, n'eut à son origine, en 1840, que l'organisation du travail industriel, auquel vint se joindre un peu d'horticulture. Mettray ne possédait aucun domaine propre à l'exploitation agricole, et lorsqu'il voulut devenir colonie agricole il dut recourir au fermage de domaines qui l'avoisinaient. Dès le début au contraire, en 1843 et 1844, les colonies publiques se constituèrent en colonies agricoles annexées aux maisons centrales de Fontevrault (Maine-et-Loire), de Clairvaux dans l'Aube, de Loos dans le Nord et de Gaillon dans l'Eure.

Les colonies publiques agricoles actuellement existantes sont celles de Saint-Hilaire dans la Vienne, des Douaires dans l'Eure, de Saint-Bernard dans le Nord, de Saint-Maurice dans Loire-et-Cher, et du Val-d'Yèvre dans le Cher. Les principales colonies agricoles privées sont celles de Mettray dans l'Indre-et-Loire, de Cîteaux dans la Côte d'Or; de Fontgombault dans l'Indre; de Fontillet dans le Cher; de Langonnet dans le Morbihan; du Luc, dans le Gard; de Naumoncel, dans la Meuse; de Sainte-Foy, dans la Dordogne; de Vailhauquez, dans l'Hérault.

C'est la France qui a pris l'initiative sérieuse de la création des colonies agricoles de jeunes délinquants; c'est elle qui a donné à leur organisation la plus grande extension; c'est elle encore qui, comme on le verra au mot *Val-d'Yèvre*, a pris une autre initiative, celle de l'emploi des jeunes délinquants au défrichement des terres incultes et fertilisables et notamment des marais, appelant ainsi la colonie pénitentiaire au développement de la richesse agricole en même temps que de la moralité du pays.

Si l'on remonte au rapport de M. le président Bérenger, qui constatait qu'en 1833 la proportion des récidives parmi les jeunes libérés était de plus de 60 sur 100, on pourra apprécier l'importance du service rendu à la moralité du pays par la création des colonies agricoles, en consultant le dernier compte-rendu de l'administration de la justice criminelle relatif à l'année 1874. On y voit, en effet, que pour tous les établissements publics et privés, la proportion des récidives parmi les jeunes libérés n'a pas excédé en moyenne 15 %; et dans les colonies agricoles suivantes, elle est descendue au-dessous de cette moyenne, car elle n'a été :

à Cîteaux que de.....	12,50
à Mettray..	12,70
à Saint-Hilaire.....	14,90
et au Val-d'Yèvre.....	10,90

Quant à l'éducation ou à la pédagogie pénitentiaire qui se rattache à la colonisation agricole des jeunes détenus, voir le mot consacré à la colonie de *Mettray*, qui a perfectionné le système des groupes par famille emprunté à l'établissement fondé à Horn, près de Hambourg, par le docteur Wichern*; et le mot *Val-d'Yèvre*, colonie d'essai du système théorique et pratique de l'amendement de l'enfant par la terre et de la terre par l'enfant. V. encore le mot *Réforme* (*Ecoles de*).

[Ch. Lucas, de l'Institut.]

COLONIES PÉNITENTIAIRES. — V. l'article précédent et *Pénitentiaires* (*établissements*).

COMÉNIUS (Amos). — 1592-1671. — L'importance de Coménius comme l'un des précurseurs de la pédagogie moderne et de l'enseignement intuitif, d'autre part la difficulté pour le plus grand nombre de nos lecteurs d'aborder directement l'étude des écrits du grand pédagogue slave, nous oblige à donner au présent article un certain développement. Nous donnerons : 1° la biographie de Coménius; 2° l'analyse de ses principaux ouvrages pédagogiques; 3° une appréciation générale de sa doctrine et de son influence.

1. **Vie d'Amos Coménius.** — Jean-Amos Komensky (Coménius est la forme latinisée de son nom) naquit le 28 mars 1592, dans un village de Moravie, sur les confins de la Hongrie.

Lieu de naissance. — Ce nom de Komensky rappelle que sa famille était originaire de la ville de Komna, ce qui a fait souvent répéter à tort que c'était sa ville natale. Il fut inscrit à l'université de Heidelberg comme natif de Nivnitz, petit village à une lieue de Ungarisch-Brod.

Enfance et jeunesse. — Il était fils d'un meunier, perdit ses parents de bonne heure et n'apprit à lire et à écrire, paraît-il, que vers l'âge de seize ans. Mais alors, dévoré du désir de s'instruire, Coménius regagna par un labeur assidu les années perdues, et l'effort exceptionnel qu'il eut à faire contribua peut-être à l'engager à rechercher dès lors et plus tard, avec une ardeur particulière, les moyens de rendre l'étude plus aisée, et surtout accessible à tous. Sa famille appartenait à la secte des Frères Moraves; il se destina aux fonctions de pasteur dans cette communion dissidente, et pour s'y préparer alla étudier (1610) aux Universités de Herborn (Nassau) et de Heidelberg; puis il voyagea durant deux ans en Hollande, et peut-être en Angleterre.

Débuts. — Rentré en Bohême en 1614, il fut nommé directeur de l'école de Prerau, près d'Olmütz. C'est là qu'il composa son premier ouvrage, une « grammaire pour faciliter l'étude du latin » (*Grammaticæ facilioris præcepta*), imprimée à Prague en 1616.

En 1618, Coménius fut appelé comme pasteur à Fulneck près de Troppau. Fulneck était un des principaux centres des communautés moraves : c'était donc un poste d'honneur que l'on confiait, à une époque de persécution, à un jeune homme de vingt-six ans qui, dix ans avant, était presque un illettré. Son premier soin fut d'y entreprendre la réforme des écoles, car, dit-il, l'enseignement n'y était ni doux ni humain.

Persécution; retraite à Brandeis et à Sloupna. — Il était à peine à Fulneck depuis trois ans quand se déchaîna la persécution contre les Moraves.

En 1621, quelques mois après la bataille de Prague (nov. 1620), Fulneck fut pris, pillé et brûlé par les impériaux. Coménius y perdit tout son avoir, sa bibliothèque, ses manuscrits.

Il passa alors plusieurs années toujours caché, toujours en danger, changeant de retraite pour échapper aux émissaires de Ferdinand II. Il se rendit d'abord à Brandeis, auprès d'un seigneur qui protégeait les Frères moraves, Charles de Zérotin, et chez lequel il écrivit (1623), entre autres ouvrages, une célèbre allégorie mystique en langue tchèque, « le Labyrinthe du monde et le paradis du cœur », imprimée en 1631 à Lissa, et depuis très fréquemment. Il séjourna ensuite à Sloupna, près des sources de l'Elbe, chez un autre protecteur des persécutés, le baron Georges Sadovsky. C'est là que pour aider un autre ministre, son compagnon d'exil, chargé d'instruire les trois fils de ce seigneur, il commença, aussi en tchèque (1627), le grand ouvrage sur les méthodes d'enseignement qui devint plus tard, lorsqu'il l'eut récrit en latin, la *Didactica magna ;* il en voulait faire alors, il le dit lui-même, un manuel destiné à relever avec un grand éclat les écoles des Moraves, dès que la persécution cesserait de sévir. Cet ouvrage, terminé en 1632, resta en manuscrit; retrouvé en 1841 dans les archives de Lissa, il a été publié en 1849 dans la langue originale par les soins de la Société du Musée de Bohême.

Mais un dernier édit de bannissement (31 juillet 1627) força les Moraves à s'expatrier pour toujours. Les seigneurs mêmes, jusque-là ménagés, subirent le sort commun. Au plus fort de l'hiver (février 1628), Coménius, avec les débris de son ancienne congrégation, quitta la Moravie pour chercher un refuge en Pologne.

Au moment de passer la frontière, ils se jetèrent à genoux et prièrent Dieu avec larmes de bénir leur patrie et de n'y pas laisser périr la semence évangélique.

Coménius à Lissa (1628-1640). — Après bien des tribulations, Coménius et les siens atteignirent la petite ville polonaise de Lissa (Leszno, en Posnanie), ville peuplée déjà d'exilés moraves qui étaient venus y chercher, hors des limites de la domination impériale, un asile pour leur foi. C'est grâce à cet exil que les œuvres de Coménius sont parvenues jusqu'à nous et que son nom a acquis une renommée européenne. Jusque-là il avait écrit pour ses compatriotes seulement, en tchèque, sa langue maternelle. Peu à peu il fut obligé, dans cette colonie formée d'éléments mêlés, d'abord de traduire ses ouvrages, puis bientôt de les écrire en latin et en allemand.

Chargé de diriger, plutôt comme inspecteur que comme professeur, tout l'enseignement de la colonie, il en entreprit la réforme en commençant par le degré le plus élémentaire. C'est l'objet d'un ouvrage composé encore en tchèque, mais aussitôt traduit par lui-même en allemand : le *Guide de l'école maternelle* (*Informatorium der Mutterschule*), où il insiste avec un grand sens sur l'éducation des premières années ; cet ouvrage a été imprimé en latin dans les œuvres complètes de Coménius sous le titre de *Schola materni gremii* (l'Ecole sur les genoux de la mère). Comme suite à ce petit traité, il prépara six manuels correspondant aux six années que devait occuper l'école du degré immédiatement supérieur, celle qu'il nomme si bien *Schola vernacula*, l'école en langue moderne ou vulgaire, par opposition à l'école latine. Mais ces manuels n'ont pas été publiés, les loisirs ayant manqué à l'auteur, comme il le dit quelque part, « pour leur donner le dernier coup de lime ».

C'est en 1631 que parut le premier de ses trois grands ouvrages, la *Janua linguarum reserata* (littéralement la *Porte des langues ouverte*), que nous analysons ci-dessous C'était une imitation d'un manuel analogue, composé par un jésuite irlandais nommé Bateus, sous ce même titre de *Janua linguarum*, qui avait paru au commencement du XVIIe siècle, et se trouvait déjà traduit en huit langues en 1629. L'imitation de Coménius eut un immense succès, et fit oublier l'original. Un autre ouvrage publié en 1633 sous le titre de *Januæ linguarum vestibulum* (Vestibule de la Porte des langues) servit d'introduction au premier.

Coménius, dont la doctrine pédagogique consistait dans l'union intime de l'enseignement des *mots* avec l'enseignement des *choses*, voulut faire ensuite, pour cette seconde étude, l'équivalent de ce qu'il venait d'exécuter pour la première: la *Janua linguarum* devait ouvrir la porte du langage ; restait à ouvrir la porte des choses ou des sciences. A cet effet, il conçut le projet d'une sorte d'encyclopédie qui devait résumer la science universelle, ou, comme il disait dans son langage bizarre, la *pansophie*. Tandis qu'il y travaillait, un de ses amis et admirateurs, l'Anglais Samuel Hartlib*,lui demanda communication de son plan : Coménius lui envoya un abrégé en latin, que Hartlib*,contre le gré de l'auteur, fit paraître à Oxford en 1637, sous le titre de *Porta sapientiæ reserata* (la Porte de la sagesse ouverte). Ce petit traité est plus connu sous le titre de *Pansophiæ Prodromus* (Avant-coureur de la pansophie). Coménius le compléta plus tard par deux autres traités sur le même sujet : *Conatuum pansophicorum dilucidatio* (Eclaircissement sur la tentative pansophique), 1638 ; et *Pansophiæ Diatyposis* (Constitution de la pansophie), Dantzig, 1642. Quant au grand ouvrage que ces diverses publications annonçaient, et qui devait être le pendant de la *Janua linguarum*, Coménius y travailla durant plusieurs années ; il devait porter le titre de *Janua rerum seu Metaphysica pansophica* (Porte des choses ou Métaphysique pansophique), mais il ne vit jamais le jour, et le manuscrit s'en est perdu, ainsi que celui de la *Sylva pansophiæ* (Forêt de la pansophie), qui devait lui servir de complément.

Vers la même époque (1640), Coménius récrivit en latin, sous le titre de *Didactica magna*, la Didactique composée en tchèque de 1629 à 1632 ; mais cet ouvrage, qui est réellement le premier en date de ses grands écrits pédagogiques, puisque sa rédaction tchèque est antérieure à la publication de la *Janua linguarum*, ne fut imprimé qu'en 1657, à Amsterdam, dans le recueil des œuvres complètes de l'auteur.

Coménius en Angleterre (1641-1642). — En 1641, sur les instances de Samuel Hartlib, le Parlement anglais adressa un appel à Coménius afin qu'il vînt en personne travailler à la réforme des écoles du royaume. Coménius se rendit à Londres ; une commission fut nommée pour le seconder, des collèges royaux furent mis à sa disposition ; mais les troubles politiques qui commençaient en Angleterre et qui allaient aboutir à la révolution de 1648 firent bientôt perdre de vue les réformes pédagogiques. Coménius, qui avait déjà été engagé à se rendre en Suède pour le même objet, reçut alors une nouvelle et pressante invitation de Louis de Geer, riche négociant établi à Norrköping, et qui, véritable Mécène du Nord, s'efforçait d'attirer en Suède une élite de savants. Il s'embarqua pour Norrköping en août 1642.

Coménius à Elbing. — Mis en relation avec l'illustre chancelier Oxenstiern, Coménius fut pressé par lui d'écrire une série de manuels destinés à faciliter l'étude du latin et à compléter la *Janua linguarum ;* il n'accepta cette mission qu'avec peine : tout plein alors de ses projets de publications encyclopédiques et du vaste système de la *pansophie,* il appréhendait de se perdre dans le détail des travaux purement linguistiques. Il s'établit cependant avec une pension de L. de Geer à Elbing, petite ville de Pologne,sur les rives de la Baltique, et y travailla pendant plusieurs années, aidé par un certain nombre de collaborateurs, à une série d'ouvrages didactiques destinés à la Suède.

Le plus important de ces ouvrages fut la *Methodus linguarum novissima* ou Nouvelle Méthode des langues (1648), qui avait pour objet de faire marcher de front trois études que Coménius résumait par cette formule : l'idée — le mot — la chose, ou penser — parler — agir.

Il dédia son livre aux souverains qui venaient de signer le traité de Westphalie : « O princes, dit-il, qui avez tout détruit, mettez-vous à l'œuvre et reconstruisez. Et puissiez-vous, en ceci, ressembler à Celui qui vous a choisis pour être à sa place les administrateurs de l'humanité ! Il détruit, mais pour reconstruire ; il arrache, mais pour replanter. »

Les autres écrits composés par Coménius pendant son séjour à Elbing forment une série de manuels gradués pour l'étude du latin. Ce sont : *Vestibulum linguæ latinæ* (Vestibule de la langue latine), reproduction corrigée du *Vestibulum* de 1633 ; *Latinæ linguæ Janua nova* (Nouvelle Porte de la langue latine), seconde édition de la *Janua* de 1631 ; *Lexicon januale* (Lexique de la Porte) ou *Sylva linguæ latinæ* (Forêt de la langue latine), vocabulaire formant un appendice à la *Janua; Atrium linguæ latinæ* (Salon de la langue latine), faisant suite à la *Janua*. Coménius, qui l'un des premiers pourtant avait insisté sur l'importance de l'étude de la langue maternelle, se trouvait ainsi consacrer la plus grande part de sa propre activité à l'enseignement du latin ; et lui qui voulait, en théorie, que l'enfant apprît à connaître les mots par la vue des choses, aboutissait en pratique à lui faire apprendre par cœur, dans un livre en langue étrangère, d'interminables listes de mots répondant pour la plupart à des choses qui lui restaient inconnues. Il est vrai que, dans son système d'éducation, l'étude du latin n'était pas celle d'une langue morte, mais de la langue vivante et universelle de la république des lettres ; et quant à l'enseignement par les yeux, il devait faire plus tard une tentative pour le réaliser.

En 1648, Coménius fut élu évêque des Moraves de Lissa. Il quitta alors Elbing pour fixer de nouveau sa résidence dans cette ville où il avait déjà passé douze années. Mais en 1650, le prince hongrois Sigismond Rakoczy lui écrivit pour l'engager à venir fonder dans ses domaines, à Saros-Patak, une école modèle, d'après les principes de la pansophie.

Coménius à Patak. — Il se rendit à cette invitation, et traça le plan de l'école à fonder, dans un ouvrage dédié au prince Rakoczy et intitulé : *Scholæ pansophicæ classibus septem adornandæ delineatio* (Esquisse d'une école pansophique de sept classes). Mais des sept classes que l'école modèle de Patak devait compter, il ne put organiser que les trois inférieures, qu'il appela le *vestibule*, la *porte* et l'*atrium*, et dans chacune desquelles on étudiait le manuel latin portant le titre correspondant. Les quatre classes supérieures devaient porter le nom de *philosophique*, *logique*, *politique* et *théosophique*. La mort du prince Rakoczy, survenue en 1654, arrêta le développement de l'école de Patak, et Coménius se décida à retourner à Lissa; mais avant de quitter la Hongrie, il y avait composé le plus populaire de ses ouvrages, l'*Orbis pictus* (l'Univers illustré), dans lequel il put enfin réaliser en partie son grand principe pédagogique, en plaçant à côté du mot, sinon la chose elle-même, du moins l'image de la chose. L'*Orbis pictus*, qui n'est rien autre qu'une réédition légèrement modifiée de la *Janua linguarum*, avec addition de gravures sur bois, parut à Nuremberg en 1658.

Dernières années de Coménius. — Coménius avait repris ses fonctions d'évêque morave à Lissa, lorsque cette ville fut brûlée par les catholiques polonais (1656); il perdit dans ce désastre tous ses livres et ses manuscrits, et dut reprendre de nouveau, à soixante-quatorze ans, le chemin de l'exil. Il trouva un refuge à Amsterdam, chez Laurent de Geer, le fils de son ancien protecteur ; c'est là qu'il termina ses jours, et qu'il publia, en 1657, une édition complète de ses œuvres.

Dans les derniers temps de sa vie, Coménius, qui avait toujours eu l'esprit porté au mysticisme, et qui avait publié plusieurs ouvrages empreints d'une grande exaltation religieuse, s'était laissé séduire par les prétendues prophéties de quelques visionnaires, et s'était même aventuré à prédire l'arrivée du *millénium* pour l'an 1672. Il mourut le 15 novembre 1671. [C. Progler.]

2. Les trois grands ouvrages pédagogiques de Coménius. (Analyse.) — Peu d'auteurs ont été plus féconds que Coménius; on a de lui, tant en tchèque qu'en allemand et en latin, plus de quatre-vingts publications, sans compter un certain nombre d'œuvres posthumes; mais c'est à ses trois grands ouvrages, *Didactica magna*, *Janua linguarum* et *Orbis pictus*, qu'il doit essentiellement sa légitime renommée pédagogique.

1. Didactica Magna. — La *Didactique* de Coménius est sans contredit l'un des traités les plus remarquables qui aient été écrits sur la science de l'éducation. Aujourd'hui encore, malgré des bizarreries de forme et l'appareil scolastique vieilli sous lequel il faut avoir la patience d'aller chercher les idées de l'auteur, cet ouvrage, par certains côtés, semble fait pour nous; aussi la traduction qui s'en est publiée à Vienne, il y a peu d'années, a-t-elle été promptement épuisée.

La *Didactica Magna* occupe 190 pages de la grande édition in-folio des œuvres complètes de Coménius. Elle débute par un salut aux lecteurs, où l'auteur raconte les raisons qui l'ont engagé à écrire son ouvrage, et fait le tableau des circonstances dans lesquelles il l'a composé. Puis vient une dédicace aux magistrats et gouvernants ; Coménius les adjure de fonder des écoles : « s'il peut être apporté quelque remède à la corruption du genre humain, ce ne sera que par une sage et prévoyante éducation de la jeunesse. » L'ouvrage proprement dit est divisé en trente-trois chapitres. Dans les douze premiers, l'auteur expose les principes généraux de sa théorie de l'éducation. L'homme est la plus excellente des créatures ; sa fin dernière est placée au-delà de la vie terrestre, qui n'est qu'une préparation à la vie éternelle. La nature humaine présente trois degrés de développement progressif: la vie végétative, animale et intellectuelle, qui correspondent à trois étapes différentes de la vie de l'homme: dans le sein de sa mère, sur la terre et dans le ciel. L'homme doit acquérir trois choses: la science, la morale et le sentiment religieux; le germe de ces choses existe en lui, mais l'éducation est nécessaire pour le développer. La jeunesse, tant de l'un que de l'autre sexe, a donc besoin d'éducation; cette éducation doit être donnée dans des écoles publiques ; mais il faut des écoles où tous puissent recevoir un enseignement complet sur toutes choses (*ubi omnes omnia omnino doceantur*). Des écoles de ce genre ont manqué jusqu'à présent; toutefois il est possible de réformer et d'améliorer celles qui existent.

Dans les quatorze chapitres qui suivent, Coménius développe son programme et sa méthode d'enseignement. « L'art de l'enseignement n'exige rien d'autre qu'une judicieuse disposition du temps, des choses et de la méthode. » Cette disposition doit être basée sur la nature, comme sur un roc inébranlable, car « l'art ne peut faire qu'imiter la nature. » Il insiste en premier lieu sur l'importance de l'éducation physique ; puis donne, en neuf sentences, ce qu'il considère comme les règles naturelles de la manière d'enseigner en général. Il

développe ensuite les principes spéciaux de sa méthode. L'enseignement doit être facile ; il doit être solide ; il doit enfin être prompt (*celer*) et succinct (*compendiosus*). Il doit parler aux sens, donner aux élèves la connaissance directe des objets par l'intuition, car, selon le mot célèbre auquel Coménius revient sans cesse, *nihil est in intellectu, nisi prius fuerit in sensu* (« il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait d'abord passé par les sens », c'est-à-dire « il n'y a pas de pensée qui ne dérive d'une sensation »). Donc, il ne faut pas décrire les objets aux élèves, mais les leur montrer ; il ne faut pas leur faire apprendre des définitions et des règles abstraites, mais les exercer par des exemples. « On doit présenter toutes choses, autant qu'il se peut faire, aux sens qui leur correspondent : que l'élève apprenne à connaître les choses visibles par la vue, les sons par l'ouïe, les odeurs par l'odorat, les choses sapides par le goût, les choses tangibles par le toucher. » — Que faut-il enseigner ? Cinq choses : les sciences, les arts, les langues, la morale, la piété. Les sciences sont la connaissance des choses comme instrument, comme matière, comme modèle. Les arts consistent à savoir se servir des choses dont les sciences donnent la connaissance ; ils doivent s'enseigner par la pratique (*agenda agendo discantur*) ; l'usage des instruments doit se montrer par des exemples plus que par des préceptes. Les langues ne font pas partie des sciences proprement dites : elles ne sont qu'un moyen de les acquérir et de les communiquer : et l'étude du mot doit toujours marcher parallèlement avec l'étude de la chose. L'étude de la morale et celle de la religion sont distinctes. Coménius rattache la morale à la discipline de l'école : l'élève doit apprendre à se dominer, à diriger sa volonté, à aimer le bien pour l'amour du bien. La piété comprend trois choses : la réflexion ou méditation, la prière, l'examen intérieur ; cet enseignement religieux est le couronnement de toute l'éducation. Mais, ajoute Coménius, « si nous voulons réformer les écoles dans le véritable esprit du christianisme, il faut en bannir les auteurs païens, ou du moins s'en servir avec plus de précaution qu'on ne l'a fait jusqu'ici. »

Vient ensuite (chap. XXVII-XXXI) l'exposé du plan d'organisation scolaire. Coménius établit quatre degrés distincts :

1° L'*école maternelle* (*schola materna* ou *schola materni gremii*) ;

2° L'*école élémentaire publique en langue vulgaire* (*schola vernacula publica*) ;

3° L'*école latine* ou le *gymnase* (*schola latina seu gymnasium*) ;

4° L'*académie*, dont l'enseignement se complète par les *voyages* (*academia et peregrinationes*).

L'école maternelle n'est autre chose que l'édution des enfants par la mère dans le premier âge ; les écoles des trois autres degrés sont des écoles publiques. « L'école maternelle doit se trouver dans toutes les maisons ; l'école élémentaire, dans chaque commune ; le gymnase, dans chaque ville ; l'académie, dans chaque royaume ou même dans chaque province considérable. »

Les deux écoles inférieures, la *materna* et la *vernacula*, doivent donner la première éducation à tous les enfants sans distinction de sexe. « Je ne suis pas, dit Coménius, de l'avis de ceux qui prétendent qu'on ne doit envoyer à l'école élémentaire (*vernacula*) que les filles et ceux des garçons qui seront voués plus tard à un métier manuel, et que les garçons que leurs parents destinent à une instruction plus complète doivent être envoyés dès l'abord au gymnase. » Il veut que tous passent par l'école élémentaire, parce que tous, aussi bien ceux qui apprendront le latin que ceux qui n'ont pas à l'apprendre, doivent étudier en premier lieu la langue maternelle. La *schola vernacula* doit donner à toute la jeunesse une éducation générale, en l'instruisant dans toutes les choses humaines ; son but doit être d'enseigner à tous les enfants, de l'âge de 6 à 12 ou 13 ans, les choses dont l'usage est nécessaire pour toute la vie (*Generalem nos intendimus institutionem, omnium qui homines nati sunt, ad omnia humana... Vernaculæ scopus metaque erit, ut omnis juventus utriusque sexus intra annum sextum et duodecimum seu decimum tertium, ea addoceatur, quorum usus per totam vitam se extendat*). Voilà, formulé pour la première fois, le programme de l'école primaire moderne.

Coménius veut que tout soit enseigné à tous. Il n'entend pas par là que tous les enfants doivent suivre les cours de l'école latine et de l'académie ; ce qu'il demande, c'est que la *schola vernacula* ou école primaire donne à tous des notions suffisantes, quoique élémentaires, sur l'ensemble des connaissances humaines. Il veut en outre que les écoles supérieures soient accessibles à tous ceux qui montrent des aptitudes, et non pas seulement aux enfants des riches et des nobles ; c'est pour cela que l'école primaire ne doit pas être l'école des pauvres, mais l'école générale de tous, et la pépinière où se formeront, sans distinction de conditions sociales, tous ceux que leur zèle et leurs talents désigneront ensuite pour la carrière des hautes études.

Dans les deux derniers chapitres de la Didactique, l'auteur résume le plan général de réforme des écoles qu'il vient d'exposer en détail, et indique les conditions nécessaires pour la réalisation pratique de sa méthode d'enseignement.

Complétons maintenant cette brève analyse par quelques développements relatifs à divers points de la théorie pédagogique du hardi réformateur.

Il démontre à plusieurs reprises la nécessité de donner à la femme un développement identique à celui de l'homme ; elle doit apprendre à fond non seulement sa propre langue, mais encore, si elle le peut, le latin et les langues étrangères. Seulement alors, elle sera à même de diriger sa maison pour son propre bonheur, pour celui de son mari, de ses enfants et de tous ceux qui seront appelés à la servir et à vivre avec elle. Seulement alors, elle sera capable de remplir ce rôle de première éducatrice que Coménius lui assigne.

La méthode d'enseignement doit tenir compte des tendances et des aptitudes de chaque élève. Le seul moyen d'enseigner avec succès est de suivre la voie de la nature, qui ne se presse pas et fait chaque chose en son temps, qui prépare la matière avant de lui imprimer la forme. La nature fait une chose après l'autre, elle va de l'ensemble aux détails, ne fait ni sauts ni lacunes, mais avance pas à pas. Ce que l'homme apprend en premier lieu doit être le flambeau qui éclairera ses études subséquentes. L'enseignement doit être *le même à tous les degrés* ; il ne doit différer que pour la forme et pour les détails. Pour cela, Coménius demande que l'enseignement représente une série de cercles concentriques allant en s'agrandissant de l'école maternelle à l'Université.

Il s'est occupé avec une sollicitude particulière de l'éducation de la première enfance. Dans le chapitre qu'il lui consacre (*Didactica magna*, cap. XXVIII), il trace le programme de l'école maternelle en y faisant entrer les premiers éléments de toutes les connaissances humaines. L'enseignement devant, à tous les degrés, être complet, c'est-à-dire embrasser l'universalité des choses, l'enfant doit, dès le premier âge, acquérir, dans toutes les disciplines, les notions accessibles à son intelligence. Ainsi, dès qu'il commence à parler, l'enfant se familiarise de lui-même, et par son expérience journalière, avec certaines expressions générales et abstraites ; il arrive à compren-

dre le sens des mots *quelque chose*, *rien*, *ainsi*, *autrement*, *où*, *semblable*, *différent*; et qu'est-ce que les généralisations et les catégories exprimées par ces mots, sinon les rudiments de la métaphysique ? Dans le domaine de la physique, l'enfant peut, durant les six années de sa vie qui appartiennent à l'école maternelle, apprendre à connaître l'eau, la terre, l'air, le feu, la pluie, la neige, la glace, la pierre, le fer, l'arbre, la plante, l'oiseau, le poisson, le bétail, etc., ainsi que le nom et l'usage des parties de son propre corps, ou du moins des membres et des organes extérieurs. Il débutera dans l'optique, en apprenant à distinguer la lumière, l'obscurité, et les diverses couleurs; dans l'astronomie, en remarquant le soleil, la lune, les étoiles, et en observant que ces astres se lèvent et se couchent tous les jours. En géographie, suivant le lieu qu'il habite, on pourra lui montrer une montagne, une vallée, un champ, une rivière, un village, un bourg, une ville, etc. En chronologie, on lui fera comprendre ce que c'est qu'une heure, un jour, une semaine, une année, l'été, l'hiver, hier, avant-hier, demain, après-demain, etc. L'histoire, telle que son âge peut la concevoir, consistera à se rappeler ce qui s'est passé récemment, et à en rendre compte, en indiquant la part que celui-ci ou celui-là a prise à telle ou telle chose. L'arithmétique, la géométrie, la statique, la mécanique, ne lui resteront pas étrangères; il en acquerra les éléments en distinguant la différence entre peu et beaucoup, en apprenant à compter jusqu'à dix, en remarquant que trois est plus que deux; que un, ajouté à trois, fait quatre; en comprenant le sens des mots grand et petit, long et court, grand et étroit, lourd et léger, en dessinant des lignes, des courbes, des cercles, etc.; en voyant mesurer une étoffe avec une aune ou peser un objet dans une balance; en essayant de faire ou de défaire quelque chose, comme les enfants y prennent plaisir. « Il n'y a, dans ce besoin de construire et de détruire, que les efforts d'une petite intelligence pour arriver à produire, à fabriquer soi-même quelque chose : aussi ne faut-il pas y mettre obstacle, mais l'encourager et le diriger. » La grammaire du premier âge consisterait à apprendre à bien prononcer la langue maternelle. Il n'est pas jusqu'à la politique dont l'enfant ne puisse recevoir déjà les premières notions : on lui fera observer que certaines personnes se rassemblent à l'hôtel-de-ville et qu'on les appelle conseillers; et que parmi ces personnages il y en a un qu'on appelle bourgmestre, etc. — Coménius recommande de mettre entre les mains de l'enfant un livre d'images; et c'est aussi bien à l'usage des tout jeunes enfants que des élèves plus avancés qu'il a publié son *Orbis pictus*.

Dans le traité spécial qu'il a écrit sur ce même sujet, la *Schola materni gremii* ou *Informatorium der Mutterschule* (V. plus haut), Coménius dit les mêmes choses avec plus de développement; mais il ne se contente pas d'y donner un programme d'enseignement; il ajoute de judicieux conseils aux mères sur l'éducation physique du nouveau-né. Un siècle avant Rousseau, et à l'exemple du cardinal Antoniano *, il recommande à la mère d'allaiter elle-même son enfant (*hoc maximè observandum, ut mater ipsa nutricem agat, nec propriam carnem a se repellat*). Cet intéressant petit traité, encore inconnu en France, mériterait, croyons-nous, d'être traduit : il ferait reconnaître dans Coménius le véritable prédécesseur de Frœbel; car il n'y a pas de doute que le créateur des jardins d'enfants n'ait dû s'inspirer de la lecture des écrits du pédagogue morave.

II. Janua linguarum reserata. — Comme il a été dit plus haut, l'idée de cet ouvrage avait été fournie à Coménius par le livre du jésuite Bateus : celui-ci avait rassemblé, sous le titre de *Janua linguarum*, douze cents sentences latines, contenant les mots les plus nécessaires, et arrangées de telle façon qu'un même mot ne fût employé qu'une seule fois dans tout l'ouvrage. Coménius trouva l'idée de Bateus excellente, mais blâma la manière dont il l'avait exécutée, et résolut de faire mieux. Suivant lui, il fallait que la connaissance des mots servît en même temps à acquérir celle des choses. il résolut donc de classer dans un ordre méthodique toutes les choses de l'univers, avec leurs noms latins et la traduction en langue vulgaire en regard, et de faire de ce vocabulaire général un répertoire universel des connaissances, où l'élève apprendrait du même coup le latin et la science universelle. Il recueillit huit mille mots, dont il fit mille phrases, qu'il distribua en cent chapitres, traitant chacun d'un objet particulier.

Nous avons sous les yeux une édition de la *Janua* de Coménius en trois langues, latin, allemand et français (1643). Les cent chapitres traitent des éléments, des métaux, des arbres et des fruits, des animaux, du corps de l'homme et des maladies, des arts et métiers, de la guerre, des sciences, de la religion, etc. Les phrases sont plus courtes dans les premiers chapitres, plus développées dans les derniers. Le texte latin occupe le milieu de la page; à droite, en regard, se trouve le texte français; à gauche, le texte allemand; à la fin du volume l'auteur donne un triple vocabulaire des mots employés dans l'ouvrage.

Dans sa préface, Coménius parle contre l'emploi des classiques pour l'enseignement du latin; lors même, dit-il, que l'élève les aurait tous lus, il n'aurait pas réussi à se former un vocabulaire complet : il est donc préférable de lui mettre entre les mains un *compendium* où il trouvera tous les mots de la langue groupés par ordre, selon le genre de choses auquel ils se rapportent, et où il pourra apprendre sans peine et en peu de temps les choses les plus nécessaires.

La *Janua* de Coménius, bien qu'elle n'offre qu'une nomenclature aride destinée à être apprise par cœur, et ne réalise que très imparfaitement le précepte suivant lequel la connaissance des choses et celle des mots doivent marcher de front, eut un succès prodigieux; l'auteur nous apprend lui-même qu'il s'en fit des éditions en douze des principales langues de l'Europe, et même en arabe, en turc, en persan et en mongol. Néanmoins l'usage de ce manuel ne se généralisa pas, et les textes classiques, que Coménius avait voulu bannir des écoles latines, y ont gardé la place qui leur appartenait.

III. Orbis pictus. — Ce dernier ouvrage, celui qui contribua le plus à populariser le nom de Coménius, est conçu sur le même plan que la *Janua linguarum :* c'est aussi un recueil de mots latins groupés en phrases, de manière à promener successivement le lecteur dans toutes les branches de l'activité et des connaissances humaines, et à lui faire connaître tout ce qui peut l'intéresser dans l'univers. Seulement la matière est distribuée en cent cinquante chapitres au lieu de cent. En tête se trouve un abécédaire dont chaque lettre correspond au cri d'un animal ou à quelque son familier à l'enfant.

Le titre du livre est : *Orbis sensualium pictus, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum, et in vita actionum, pictura et nomenclatura ;* en allemand : *Die sichtbare Welt, das ist : aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebensverrichtungen Vorbildung und Benannung ;* avec cette épigraphe caractéristique : *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus* (Que tout vienne spontanément, que la contrainte soit bannie).

Chaque chapitre est illustré d'une vignette gros-

sièrement exécutée et pourvue de numéros se rapportant aux mots et aux petites phrases qui composent le texte. Celui-ci forme trois colonnes en regard les unes des autres : la première renferme les phrases latines, la seconde la traduction allemande, la troisième un vocabulaire des substantifs et des adjectifs, avec l'indication du genre et de la déclinaison. Dans les deux premières colonnes, à côté de chaque nom est un chiffre renvoyant aux chiffres correspondants de la vignette. A la fin du volume se trouve une table des mots latins, puis des mots allemands, avec des renvois indiquant la page où ils sont employés.

Tels sont les exemplaires imprimés à Nuremberg du vivant de Coménius, et qu'on retrouve disséminés çà et là dans les bibliothèques publiques de l'Europe. Tous les *Orbis* imprimés après la mort de l'auteur sont reconnaissables par la traduction des mots latins en français, anglais, italien, etc.

Voici, à titre de spécimen, la reproduction de l'un des chapitres de ce curieux ouvrage, celui qui est consacré à la *terre* (chap. VIII).

Sur la page de gauche est une gravure sur bois d'un caractère tout à fait primitif : elle est censée représenter un paysage dans lequel le lecteur doit apercevoir une *montagne*, une *vallée*, une *colline*, une *caverne*, une *plaine* et une *forêt ;* chacun de ces divers objets est distingué sur l'image par son numéro respectif, de 1 à 6. Au-dessus de la vignette, on lit le mot latin *Terra;* au-dessous, les mots allemands *Die Erde.*

La page de droite porte, en trois colonnes, le texte ci-dessous (nous conservons l'orthographe archaïque des mots allemands) :

Super *terra* sunt	Auf der Erden sind	Terra, f. 1, die Erde.
alti *montes*, 1	hohe *Berge*, 1	Altus, a, um, hoch. Mons, m. 3, der Berg.
profundæ *valles*, 2	tieffe *Thäler*, 2	Profundus, a, um, tieff. Vallis, f. 3, das Thal.
elevati *colles*, 3	erhabne *Hügel*, 3	Elevatus, a, um, erhaben. Collis, m. 3, der Hügel.
cavæ *speluncæ*, 4	hole *Klüffte* (Hölen), 4	Cavus, a, um, hol. Spelunca, f. 1, die Klufft (Höle).
plani *campi*, 5	ebne *Felder*, 5	Planus, a, um, eben. Campus, m. 2, das Feld.
opacæ *sylvæ*. 6	schattichte *Wälder*. 6	Opacus, a, um, schatticht. Sylva, f. 1, der Wald.

Dans la préface, l'auteur s'exprime en ces termes : « Le fondement de toute érudition consiste à bien représenter à nos sens les objets sensibles, de sorte qu'ils puissent être compris avec facilité. Je soutiens que c'est là la base de toutes les autres actions, puisque nous ne saurions ni agir, ni parler sagement, à moins que nous ne comprenions bien ce que nous voulons faire ou dire. Or il est certain qu'il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens, et par conséquent, c'est poser le fondement de toute sagesse, de toute éloquence et de toute bonne et prudente action, que d'exercer soigneusement les sens à bien concevoir les différences des choses naturelles; et comme ce point, tout important qu'il est, est négligé ordinairement dans les écoles d'aujourd'hui, et qu'on propose aux écoliers des objets qu'ils n'entendent point, parce qu'ils ne sont pas bien représentés à leurs sens et à leur imagination, c'est pourquoi la fatigue d'enseigner d'un côté et celle d'apprendre de l'autre, devient si mal aisée et apporte si peu de fruit. »

On pourra se servir de l'*Orbis pictus*, dit Coménius, soit dans les écoles latines pour apprendre le latin, soit dans les écoles élémentaires pour apprendre la langue maternelle. Le but à atteindre par l'emploi de cet ouvrage, c'est que les enfants ne voient rien, qu'ils ne sachent nommer ; et qu'ils ne nomment rien, qu'ils ne sachent montrer (*ut nihil videant, quod nesciant nominare ; et nihil nominent, quod nesciant ostendere*).

L'exécution, il faut le reconnaître, est loin encore de répondre d'une façon satisfaisante, chez Coménius, au programme si juste qu'il s'était tracé ; ses livres présentent bien des imperfections, bien des lacunes; les préjugés de l'époque, les étroitesses du sectaire obscurcissent parfois la haute raison du pédagogue ; en outre, la croyance que le latin était appelé à devenir de plus en plus la langue universelle du monde civilisé lui fait accorder à l'étude de cette langue une importance exagérée. Aussi Coménius n'a-t-il rien fondé de durable et de définitif; il n'a été qu'un admirable précurseur. Son œuvre devait être reprise, continuée et améliorée par les pédagogues du siècle suivant, dont la plupart ne l'ont pas connu — tant il fut vite oublié — et qui ont marché sur ses traces, comme Rousseau et Pestalozzi, sans s'en douter.

[B.]

3. Appréciation générale. — Coménius a été le plus grand pédagogue des temps antérieurs à Pestalozzi. L'éloquent auteur de *Nos fils*, Michelet, a pu l'appeler avec raison « le vrai père de la méthode intuitive ». Il avait eu, il est vrai, dans le domaine de l'éducation, des devanciers, entre autres le Holsteinois Ratich *, et en Italie Victorin * de Feltre, le fondateur de la *Maison joyeuse* de Mantoue ; il est vrai aussi qu'il emprunta l'idée de sa *Janua linguarum* au jésuite Bateus, et celle de sa *Pansophie* au savant Laurenberg de Hambourg, comme il le déclare lui-même ; mais il n'en reste pas moins un esprit supérieur et original, une remarquable figure de réformateur et d'apôtre.

Il a marqué aussi comme historien et géographe de son pays. Sa grande carte de la Moravie se distinguait par son exactitude. Il a laissé également des ouvrages sur l'histoire de la nation et de l'église bohémiennes. Au point de vue purement philosophique, l'œuvre de Coménius, sans être insignifiante, est de valeur beaucoup moindre : elle a été jugée sévèrement par Bayle, et récemment dans le *Dictionnaire philosophique* de Franck. Comme philologue, il est difficile de l'apprécier, attendu que son ouvrage le plus important, un dictionnaire complet de la langue tchèque, auquel il travailla pendant de longues années et qui était prêt pour l'impression, partagea le sort de ses autres manuscrits, brûlés à Lissa.

Esprit profondément religieux autant que pratique, Coménius recommandait d'élever la pensée des enfants à l'existence d'une autre vie dont la vie présente n'est que la préparation. « Il ne faut pas, disait-il, que l'enfant s'imagine que cette vie est tout et qu'il perde de vue la chose nécessaire. » De là, la nécessité de le mettre le plus près possible de Dieu par la lecture de la Bible, la fréquentation du service divin et la pratique du bien. « Puisse Dieu avoir pitié de nous, s'écriait-il dans un élan de l'âme, et nous faire trouver un moyen de ramener à lui tout ce qui occupe notre esprit en dehors de lui. » Cette définition de l'éducation qui consisterait à édifier la vie *présente* en vue de la vie *future*, a une analogie frappante avec celle de l'évêque d'Orléans, Mgr Dupanloup, qui n'avait cependant, selon toute probabilité, pas lu Coménius.

Dans les principes pédagogiques de ce dernier, il est aisé de trouver des traces de l'induction baconienne. Mais les paroles que nous venons

de citer et le sentiment de piété qui respire dans les écrits de l'éducateur morave, démontrent à l'évidence l'erreur des historiens de la pédagogie qui rattachent Coménius à l'école rationaliste ou purement utilitaire et philanthropique, à l'école de Locke et de Basedow.

Dans l'ouvrage que Coménius a intitulé la *Nouvelle Méthode*, on ne trouve pas le même souffle frais et juvénile que dans ses premiers écrits; mais en revanche plus de raison et un ordre plus systématique.

« Apprendre, dit Coménius, c'est aller du connu à l'inconnu. Il y a ici trois choses en présence : une chose connue, une chose inconnue et l'activité d'esprit nécessaire pour progresser de l'une à l'autre. Tout doit être appris au moyen d'exemples, de règles et d'exercices. L'intelligence a pour objectif le vrai, la volonté a pour objectif le bien, et la force agissante a pour perspective la possibilité de parvenir à l'aide d'exercices soumis à certaines règles. Mais les règles ne doivent jamais précéder les exemples; on n'apprend à agir que par l'action; on n'apprend à écrire qu'en écrivant, et on ne devient peintre qu'à force de peindre.

« La nature ne va pas par saut et par bond. On ne doit jamais passer à une seconde chose sans avoir saisi la première; qu'on ne passe également à la seconde qu'après avoir répété encore la première.

« Nous n'arrivons à la science que par la perception sensible du présent duquel nous concluons à ce qui ne l'est pas. L'intuition remplace la démonstration. Il est bon d'étudier une chose sous toutes ses faces; on ne saisit une chose que quand on l'a étudiée dans son intérieur, de même qu'on en a étudié le dehors avec les sens. Mais, pour arriver à cette connaissance intime de l'objet, il faut un coup d'œil sain, un objet clair de sa nature, et une observation soutenue.

« La mémoire a trois tâches à remplir: premièrement se graver en elle-même les choses, secondement les conserver, et troisièmement être en état de les reproduire au moment opportun. Les choses qu'on confie à la mémoire doivent être claires, se lier les unes aux autres et dans un certain ordre; il ne faut pas que l'esprit qui doit se souvevir soit encombré d'impressions faites pour y porter la confusion. L'esprit doit être serein, occupé d'une seule chose et ouvert à la sympathie ou à l'admiration. L'association intime des choses facilite le souvenir.

« Les images sont ce que les enfants se gravent le mieux dans l'esprit. *Aux enfants il faut des exemples et des choses qu'ils puissent voir et non des règles abstraites.* » C'est là l'idée que Rousseau développera un siècle plus tard avec la magie de son style.

« L'étude sera rendue agréable aux élèves, si le maître est bienveillant et sait les traiter conformément à leur naturel, s'il leur fait entrevoir un but à leurs travaux, si de spectateurs et d'auditeurs il parvient à rendre ses élèves auxiliaires et acteurs, et à les intéresser par la variété des exercices et des leçons.

« Pour que l'instruction soit solide, il faut qu'elle ait un bon fondement et que, sur ce fondement, on bâtisse avec sagacité, prudence et en visant à quelque chose de complet. A cet effet la répétition et l'interrogation sont nécessaires. Il est de toute nécessité que l'élève soit appelé à enseigner ce qu'il a appris.

« L'art d'instruire les hommes n'est pas un art facile et superficiel, mais il est l'un des plus grands mystères de notre nature et de notre salut. »

C'étaient certes des paroles bien touchantes que celles par lesquelles Ratich *, le devancier de Coménius, expliquait son amour de l'enseignement, qui l'avait arraché à la théologie pour le vouer à la carrière éducative, ce second sacerdoce. Mais plus touchants encore et plus douloureux sont les sentiments de résignation qu'exprimait Coménius à la veille de quitter une terre qui avait été réellement pour lui une vallée de larmes autant que de labeurs inouis au service de l'humanité :

« Je ne veux plus m'inquiéter outre mesure des choses de la terre. Pour m'expliquer plus clairement, je dirai : si en guise de palais, je ne puis avoir une cabane à moi, pour y reposer ma tête, je serai content si je trouve quelqu'un qui me recueille sous son toit. Ou bien je demeurerai sous le pavillon du ciel, à l'exemple de mon divin Maître, qui a passé ses dernières nuits sur le mont des Oliviers, jusqu'à ce que les anges viennent me querir comme le pauvre mendiant Lazare. Au lieu d'un vêtement de prince, je me contenterai, comme Jean, d'une grossière étoffe; le pain et l'eau suffiront à me nourrir, et s'il s'y joint quelques légumes, j'en louerai la bonté du Seigneur. Ma bibliothèque se composera du triple livre de Dieu, ma philosophie consistera à contempler avec David le ciel et les œuvres du Très-Haut, et à m'étonner de voir le Créateur s'abaisser jusqu'à moi, pauvre ver de terre. Mon hygiène se réduira à manger peu et à jeûner souvent, ma jurisprudence à faire aux autres ce que je désire qu'on me fasse. Si quelqu'un se soucie de ma théologie, je ferai comme saint Thomas d'Aquin mourant, car je sens que je vais bientôt fermer les yeux aussi, et je dirai, la Bible en main, de bouche et de cœur : Je crois ce qui est dans ce livre. Et si on demande à connaître de plus près ma profession de foi et mon formulaire d'oraison, j'appellerai la première, la foi des apôtres, et j'indiquerai comme le second, le *Notre Père* avec les dix commandements pour règle de ma conduite. »

Ce langage peut être celui d'un mystique, il n'en est pas moins celui d'un cœur sincère, d'un véritable ami des hommes, et de la foi opérant par la charité. [A. Daguet.]

Bibliographie. — *Johann Amos Comenius, Grosse Unterrichtslehre, mit einer Einleitung*, von Dr Gustav-Adolf Lindner; Vienne, A. Pichler's Wittwe und Sohn, 1877. — *Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule*, von Dr Hermann Hoffmeister; Berlin, 1877. — *Geschichte der Pädagogik*, von Karl von Raumer. — *Amos Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik*, von Dr Eugen Pappenheim, Berlin, 1871.— La France, nous assure-t-on, possédera bientôt sur Coménius deux ouvrages qui ne seront, nous l'espérons, que le prélude de travaux importants relatifs à l'éminent pédagogue : l'un par M. Rieder, directeur de l'Ecole alsacienne, l'autre par M. Diog. Bertrand, directeur du *Journal des Instituteurs*.

COMICES AGRICOLES. — On donne le nom de comices agricoles à des associations de cultivateurs se réunissant périodiquement pour étudier l'ensemble des moyens d'augmenter la production du sol, et pour encourager par des concours les améliorations qui peuvent se produire dans leur rayon d'action.

Il existe en France un grand nombre de comices agricoles. La plupart sont limités à un canton ou à un arrondissement; parfois, mais rarement, leur action s'étend sur tout un département. Le plus grand nombre de ces associations embrassent, dans leur programme, l'ensemble des améliorations agricoles; mais quelques-unes se restreignent à un but déterminé, par exemple la culture de la vigne. Elles ouvrent des concours, font des expositions, et y décernent des médailles et des primes en argent.

Les ressources des comices agricoles sont créées par les cotisations des membres, par des subventions du gouvernement, des conseils généraux ou d'arrondissements, des villes et des communes rurales, et enfin par les libéralités des particuliers. Ces ressources sont très minimes pour quelques comices; il en est d'autres, au contraire, qui

jouissent de revenus relativement considérables.

Les comices agricoles peuvent-ils jouer un rôle au point de vue du développement de l'instruction agricole dans les écoles primaires des communes rurales ? A cette question, on ne peut que répondre affirmativement. L'expérience a consacré, dans plusieurs circonstances, l'efficacité de ce rôle. On ne doit regretter qu'une chose, c'est que les exemples donnés à cet égard par un certain nombre de comices n'aient pas été suivis jusqu'ici sur une plus grande échelle, ce que l'on peut attribuer au défaut d'enseignement agricole suffisant dans nos campagnes.

La règle à suivre serait très simple. De concert avec l'autorité universitaire, le comice annoncerait, un an ou au moins plusieurs mois à l'avance, qu'une commission d'examen visitera les écoles du canton ou de tel canton de l'arrondissement, afin de juger des résultats obtenus par les instituteurs au point de vue de l'enseignement agricole. Comme l'agriculture figure encore parmi les matières seulement facultatives de l'enseignement primaire, la commission ne s'occupera que des écoles dont les instituteurs auront demandé son examen. Par des interrogations, par des dictées, par des devoirs qui peuvent être préparés à l'avance, la commission se rendra compte des résultats obtenus. Les visites achevées, elle fera son classement et décernera, d'après ce classement, les récompenses promises par le comice.

Ces récompenses pourraient être de deux sortes. Les unes, destinées aux instituteurs, consisteraient en médailles d'argent ou de bronze et en sommes d'argent plus ou moins élevées, suivant les ressources du comice. Les autres, pour les enfants qui auraient le mieux subi les examens, pourraient être des livrets de caisses d'épargne, des livres, et parfois une médaille de bronze pour celui qui aurait obtenu le premier rang. Les comices, avec des dépenses peu considérables, pourraient, par ce moyen, produire un très grand bien.

Ce qui vient d'être dit des comices pourrait s'appliquer aussi aux sociétés d'agriculture. Celles-ci ont généralement des ressources plus considérables que les comices, leur action pourrait être par suite plus étendue.

Les récomdenses à décerner aux instituteurs peuvent ne pas s'appliquer seulement à l'enseignement proprement dit ; elles pourront être étendues, avec le plus grand profit, à la tenue des jardins scolaires, à la conduite et à la taille des arbres fruitiers. Les associations agricoles peuvent jouer, à tous ces points de vue, un rôle très efficace. Dans un certain nombre de départements, ce rôle a été compris ; des encouragements importants y sont distribués chaque année dans les écoles rurales, et les instituteurs se montrent jaloux de récompenses qui augmentent leur légitime influence sur les populations agricoles au milieu desquelles ils sont appelés à vivre.

Si les comices agricoles peuvent exercer sur le développement de l'instruction agricole dans les écoles une action heureuse, les écoles primaires rurales, à leur tour, par leur enseignement, pourraient rendre aux comices un service signalé, en préparant une génération d'agriculteurs instruits qui deviendraient plus tard des membres distingués de ces utiles associations. Il faudrait, pour cela, généraliser dans nos écoles de village, qui ne sont guère fréquentées d'ailleurs que par des enfants de cultivateurs, l'enseignement de l'économie rurale élémentaire. Combien de ces enfants intelligents seraient frappés des vérités qui pourraient leur être ainsi dévoilées sur la profession de leurs parents, exercée sous leurs yeux chaque jour !

On dira sans doute, et avec raison, du reste, qu'on ne peut pas faire à l'école primaire un cours d'agriculture. Certes non, on ne peut pas enseigner à l'école primaire l'agriculture comme on le fait dans une ferme-école, dans une école régionale, ou à l'Institut agronomique des arts et métiers de Paris, nous le savons ; mais nous n'ignorons pas que les vocations peuvent commencer à se former chez les enfants à l'école primaire ; si on attire leur attention sur les avantages offerts à leur avenir par la profession de leurs parents judicieusement exercée, ils pourront en comprendre toute l'importance, devenir de bons agriculteurs très utiles dans les sociétés agricoles. Ils cultiveront bien les champs, au lieu de les abandonner comme le font chaque jour trop d'enfants, lorsque, instruits à l'école primaire, ils considèrent le métier de laboureur comme un métier peu digne de l'instruction qu'ils ont reçue dans une autre direction.

Qu'il nous soit permis de reproduire ici, à cette occasion, une idée qui fut émise en 1808, à propos de l'enseignement professionnel des cultivateurs, par un naturaliste qui a été l'un des savants les plus illustres des temps modernes. Georges Cuvier, chargé par l'Académie des sciences de faire un rapport sur les progrès des sciences de 1789 à 1808, travail ordonné par le gouvernement le 13 ventôse an X, disait en parlant des sciences naturelles appliquées à l'agriculture : « Ce serait une erreur de croire à l'inutilité de ces semences jetées dans l'esprit des enfants... elles serviraient aux jeunes gens qui se proposent d'exercer des professions utiles, en éclairant leur esprit, et en le remplissant d'idées et de faits dont ils pourraient à chaque instant s'aider dans les travaux de leur état. »

Rien n'est plus exact que cette vérité ; les enfants ont plus d'esprit d'observation qu'on ne croit, et les idées justes qui pourraient leur être développées sur la profession de leurs parents cultivateurs leur seraient plus profitables qu'on ne pense généralement. Nous avons pu nous en convaincre par l'expérience de longues années, dans nos rapports avec les populations rurales, les instituteurs primaires et leurs élèves.

Par un enseignement élémentaire de l'agronomie dans les écoles de nos villages, une sympathie naturelle s'établirait partout entre les comices agricoles et l'instruction primaire. Nous avons fréquenté des comices agricoles comme membre de ces associations ; nous avons même pris connaissance des procès-verbaux de leurs séances ; eh bien, on voit généralement que les faits pratiques observés manquent de développements théoriques, pour en bien faire comprendre l'importance. Or, voici comment il serait possible de voir remplir cette lacune dans les travaux des comices.

Plusieurs départements sont déjà pourvus de professeurs d'agriculture qui font des cours aux écoles normales, où doivent se former les instituteurs primaires. Une loi votée par le Sénat et qui, soumise à la Chambre des députés, y sera nécessairement adoptée, exigera dans chaque département un professeur d'agriculture. Alors tous les jeunes gens des écoles normales qui se destinent à l'instruction primaire, éclairés par un enseignement spécial sur l'agriculture, pourront s'occuper avec fruit d'instruction élémentaire de l'agronomie dans les écoles des villages.

D'autre part, généralement issus de familles d'agriculteurs, les instituteurs primaires ruraux connaîtront des membres des comices agricoles. Ils pourront même faire partie de ces réunions d'agriculteurs praticiens, et concourir, par les lumières spéciales qu'ils auront acquises, à élucider les questions de pratique agricole qui seront discutées.

Ainsi donc, l'avenir nous fait espérer que les comices agricoles, comme les sociétés centrales

d'agriculture des départements, et l'instruction primaire dans nos communes rurales, pourront se prêter de plus en plus un mutuel appui. Les progrès de l'agriculture en seront une conséquence toute naturelle d'abord; d'autre part, la lumière spéciale à l'agriculture, bien produite dans les comices agricoles et par eux répandue dans nos villages, contribuera à y retenir la jeunesse qui les quitte journellement, parce qu'on ne lui a pas fait comprendre tous les avantages que l'exploitation du sol, bien dirigée, offre à leur avenir comme à la prospérité de la patrie.

[Richard (du Cantal).]

COMITÉ CENTRAL. — Il est établi à Paris un comité central chargé d'exercer sur toutes les écoles primaires les attributions du comité d'arrondissement (Ordonnance du 5 novembre 1833, art. 4). Seront membres de ce comité : le préfet du département de la Seine, président; le procureur près le tribunal de première instance du même département; le plus ancien des maires de Paris; le plus ancien des juges de paix; le plus ancien des curés; un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, désigné par son consistoire; un des proviseurs ou professeurs des collèges; un chef d'institution désigné par le ministre de l'instruction publique; un instituteur primaire désigné également par le ministre; trois membres du conseil général du département de la Seine ou habitants notables désignés par ledit conseil. Les autres membres du conseil général ayant leur domicile réel à Paris pourront assister aux délibérations.

En vertu d'une autre ordonnance du 26 octobre 1838, art. 4, le comité central s'est augmenté du recteur, des inspecteurs primaires et de neuf membres du conseil municipal. Enfin, par l'ordonnance du 8 septembre 1845, les trois notables choisis parmi les membres du conseil général pour siéger au comité central, devaient être désignés par le conseil municipal.

Attributions : L'autorité du comité central s'étend sur les salles d'asile, les ouvroirs et les écoles de divers degrés (ordonnance du 8 septembre 1845, art. 1 et 4). Le comité communique avec les diverses autorités par l'organe de son président (id., art. 6). Le comité central concourt à la nomination des instituteurs et institutrices; il prend part au jugement des commissions d'examen; il surveille les écoles d'arrondissement, et adresse chaque année un rapport sur les écoles au conseil de perfectionnement.

[Emile Gossot.]

COMITÉ CENTRAL DE PATRONAGE DES SALLES D'ASILE. — Un décret du 6 juillet 1871 a dissous ce Comité, qui avait été institué, par décret du 16 mai 1854, près le ministère de l'instruction publique et des cultes, pour la propagation et la surveillance des salles d'asile en France.

Il devait veiller au maintien des bons procédés d'éducation et de premier enseignement dans ces établissements; proposer les mesures propres à en améliorer le régime; donner son avis sur les livres ou objets à y employer; recueillir et distribuer les offrandes faites pour l'entretien des enfants pauvres admis dans les salles d'asile; distribuer dans le même but la subvention mise, chaque année, à sa disposition, sur les fonds de l'Etat, par le ministre de l'instruction publique.

Il pouvait être appelé à donner son avis sur les concessions de secours demandés à l'Etat pour l'établissement et l'entretien des salles d'asile, et recevoir communication des rapports des inspecteurs et des déléguées générales.

[L. Armagnac.]

COMITÉ CONSULTATIF. — Lors de la discussion de la dernière loi sur le Conseil supérieur de l'instruction publique, M. Jules Simon, alors ministre, annonçait l'intention d'établir près de son ministère un comité consultatif de l'enseignement, qui existerait en vertu d'un décret, et qui aurait des attributions déterminées dont la principale consisterait à donner son avis sur les nominations et promotions (Séance de l'Ass. Nat. du 19 mars 1873).

Une semaine ne s'était pas écoulée depuis cette déclaration, que le décret suivant paraissait au *Journal officiel :*

Art. 1er. Le comité des inspecteurs généraux constitué près le ministère de l'instruction publique prend le titre de *Comité consultatif de l'enseignement public.* — Art. 2. Le Comité consultatif, présidé par le ministre, est composé de douze inspecteurs généraux désignés par le ministère, du vice-recteur de l' académie de Paris, du directeur de l'école normale supérieure, d'un professeur de chacune des facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres, d'un professeur du Collège de France et d'un professeur du Muséum d'histoire naturelle, des directeurs de l'enseignement supérieur, secondaire et primaire au ministère de l'instruction publique, et du chef de la division de comptabilité. — Art. 3. Le Comité se divise en trois sections. Chaque section se réunit nécessairement une fois par mois. Le comité se réunit en assemblée générale une fois par trimestre. — Art. 4. Le comité donne son avis sur les projets de lois, de règlements et de programmes d'études, sur les questions de contentieux administratif et de discipline qui lui sont renvoyées par le ministre. Il est consulté sur l'avancement des fonctionnaires et membres du corps enseignant. Il délibère sur les vœux émis dans les comités mensuels de perfectionnement, dans les assemblées de facultés et dans les réunions des professeurs des lycées et collèges. A la fin de chaque année scolaire, le Comité consultatif tient une session spéciale pour dresser un tableau général d'avancement de tous les membres du corps enseignant, et proposer, s'il y a lieu, des mutations et des mesures disciplinaires. Pendant cette session, les présidents des jurys d'agrégation sont appelés à siéger dans le Comité avec voix délibérative. »

En exécution de l'article 3 du décret précédent, le Comité consultatif a été partagé, par un arrêté du 24 avril suivant, en trois sections, savoir : Enseignement supérieur, enseignement secondaire, enseignement primaire. Afin d'assurer autant que possible la régularité de ses travaux, un arrêté du 23 mars 1875 a ordonné que chaque section du comité se réunirait une fois par semaine, qu'il serait tenu registre des délibérations, et que les procès-verbaux seraient certifiés par le président.

Un dernier décret du 5 décembre 1877 a confirmé et étendu les attributions du comité. Ainsi, en vertu de ce décret, la section de l'enseignement supérieur est nécessairement appelée à donner son avis sur l'admission à la retraite des professeurs titulaires.

On aura remarqué que le Comité consultatif est la seule institution qui assure aujourd'hui aux membres du corps enseignant, pour l'appréciation quotidienne de leurs services et pour la protection de leurs intérêts et de leurs droits, quelques-unes des garanties que leur offrait l'ancien Conseil de l'Université. Comme il est dit dans le préambule de l'ordonnance du 17 février 1815, « le droit de nommer à toutes les places, concentré dans les mains d'un seul homme, en laissant trop de chances à l'erreur et trop d'influence à la faveur, affaiblit le ressort de l'émulation, et réduit les maîtres à une dépendance mal assortie à l'honneur de l'Etat et à l'importance de leurs fonctions. » Il est donc vivement à souhaiter que les attributions données au Comité consultatif par les décrets qui l'ont constitué lui soient maintenues et qu'il continue

à éclairer de ses sages avis les choix et les décisions de l'autorité ministérielle. Nous irons plus loin. Selon nous, il importerait dans l'intérêt de l'Université qu'un conseil spécial établi par la loi elle-même et pourvu, dans son existence comme dans ses actes, de la stabilité et de l'autorité que la loi seule peut donner, remplaçât le Comité consultatif, dont le rôle, quoique très respecté, a quelque chose de précaire. Une déclaration toute récente du gouvernement annonce la création d'un pareil conseil. Nous faisons des vœux ardents pour que ce projet reçoive de nos législateurs un accueil favorable. [Ch. Jourdain.]

COMITÉ DES TRAVAUX HISTORIQUES ET DES SOCIÉTÉS SAVANTES. — Ce comité, fondé en 1834, après avoir porté, pendant quelque temps, le nom de Comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France, a été réorganisé par un arrêté du 22 février 1858 sous son titre actuel.

Il est divisé en trois sections : section d'histoire et de philologie ; section d'archéologie ; section des sciences.

Il se compose de membres titulaires, de membres honoraires et de membres non résidants. Il a dans chacun des départements des correspondants qui portent le titre de correspondants du ministère de l'instruction publique, et dont le nombre ne peut dépasser deux cents.

Les sections d'histoire et d'archéologie se réunissent une fois par mois, le lundi. La section des sciences se réunit deux fois, le premier et le troisième vendredi de chaque mois. Les réunions générales du comité ont lieu quatre fois par an ; elles sont présidées par le ministre, ou en son absence par l'un des vice-présidents. Chaque section a un vice-président et un secrétaire nommés par le ministre et choisis parmi les membres titulaires.

Chaque section délibère et donne son avis au ministre, en ce qui la concerne, sur les projets de publications pour la collection des documents inédits relatifs à l'histoire de France, sur la formation des listes de correspondants du ministère, qui sont révisées tous les deux ans, sur les encouragements qui peuvent être accordés aux sociétés savantes, sur les demandes en reconnaissance légale formées par ces sociétés. Elle prépare les instructions nécessaires pour diriger les recherches des correspondants, et présente chaque année au ministre la liste des correspondants et des membres des sociétés savantes qui lui paraissent mériter des récompenses honorifiques ou des encouragements. Elle prend connaissance des envois des correspondants, et statue sur l'insertion de ces communications dans la revue des sociétés savantes.

Chaque année, aux environs de Pâques, a lieu à la Sorbonne la distribution des récompenses accordées, après concours, aux sociétés savantes des départements. La réunion générale est précédée de trois jours de lectures publiques. La durée de chaque lecture ne doit pas dépasser vingt minutes, et aucun mémoire n'est admis s'il n'a été préalablement jugé par une société savante de département digne d'être lu en séance publique.

Nous ne saurions trop engager les instituteurs à adresser à M. le ministre de l'instruction publique les copies de documents historiques qu'ils peuvent trouver dans les archives des communes. Il existe un grand nombre de pièces intéressantes dont la connaissance peut jeter un jour nouveau sur les études de nos origines et de notre histoire, et leur publication par le comité des travaux historiques rendrait les plus importants services à la science. [L. Armagnac.]

COMITE D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Le 11 octobre 1791, l'Assemblée législative décida de nommer un *Comité d'instruction publique*, composé de vingt-quatre membres. Ce Comité entra en fonction le 28 octobre; parmi ses membres, on remarque Condorcet, Romme, Arbogast, Prieur (de la Côte-d'Or), Carnot, Lacépède. Ce fut au nom du Comité d'instruction publique que Condorcet * présenta, les 20 et 21 avril 1792, un *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique.*

La Convention à son tour décida, le 2 octobre 1792, la nomination d'un *Comité d'instruction publique* de vingt-quatre membres. Ce Comité, dont les membres furent proclamés dans la séance du 13 octobre, devait se subdiviser en treize sections, entre lesquelles le travail fut réparti de la manière suivante :

1° Organisation générale de l'instruction publique, composition ou examen des ouvrages destinés à l'éducation publique;

2° Education morale, régime intérieur des différents établissements, mesures à prendre relativement aux pensionnats, responsabilité des chefs de pensionnats, établissements particuliers dans leurs rapports avec les établissements publics;

3° Education physique;

4° Education des femmes;

5° Education des orphelins, des aveugles-nés et des sourds-muets;

6° Ecoles d'industrie;

7° Voyageurs, bibliothèques, musées, collections et correspondance générale, mode d'instruction pour les écoles des différents degrés, mode d'enseignement dans les lieux où la langue française est peu usitée;

8° Examens, prix et encouragements, révision de la loi sur les brevets d'invention, de la loi sur le bureau de consultation et sur le bureau d'administration;

9° Fêtes nationales;

10° Elections aux places vacantes, première formation de la société nationale;

11° Traitement et pensions de retraite, bourses attachées aux établissements de l'ancien régime;

12° Bibliographie, catalogue général de toutes les bibliothèques des établissements religieux et autres qui avaient été supprimés;

13° Dictionnaire des municipalités.

Pour l'historique des travaux du comité, V. l'article *Convention nationale*.

COMITÉS DE CHARITÉ. — Nom sous lequel étaient désignés, dans l'ordonnance du 29 février 1816, les comités institués par elle pour la surveillance de l'instruction primaire. V. *Comités scolaires.*

COMITÉS LOCAUX DE PATRONAGE DES SALLES D'ASILE. — « Indépendamment des autorités instituées pour la surveillance et l'inspection des écoles par les articles 18, 20, 42 et 44 de la loi du 15 mars 1850, il peut être établi dans chaque commune où il existe des salles d'asile, et, à Paris, dans chaque arrondissement, un comité local de patronage nommé par le préfet. Ce comité, dont le curé fait partie de droit, et qui est présidé par le maire, est composé de dames qui se partagent la protection des salles d'asile du ressort. » (Décret du 21 mars 1855, art. 14).

Le nombre des dames patronesses n'est pas fixé; il dépend naturellement du nombre des salles d'asile existant dans le ressort et des éléments que l'autorité préfectorale se croit assurée de pouvoir mettre activement en œuvre.

« Le comité local de patronage est chargé de recueillir les offrandes de la charité publique en faveur des salles d'asile, de veiller au bon emploi des fonds alloués à ces établissements par la commune, le département ou l'État, et au maintien des méthodes adoptées pour les salles d'asile publiques. Il se réunit au moins une fois par mois. » (*Ibid.*, art. 15).

Les comités de patronage donnent leur avis sur le choix des directrices, laïques ou congréganistes; ils visent les certificats de stage délivrés aux aspi-

rantes à la direction des salles d'asile (Décr. 21 mars 1855, art. 23 et 31).

Le règlement du 22 mars 1855 et diverses circulaires ministérielles, du 22 mars, du 18 mai, du 4 août 1855, sont venus compléter ces indications et déterminer d'une manière plus précise les obligations des dames patronesses, en même temps que faire ressortir l'heureuse influence qu'elles pouvaient exercer sur les salles d'asile confiées à leur surveillance.

A l'appel qui leur fut adressé le 4 août, MM. les préfets répondirent de toutes parts par la création de nombreux comités. Du mois d'août 1855 au mois de juin 1857, le journal *l'Ami de l'enfance* donna dans chacun de ses numéros la liste de ces créations, liste qui, à la dernière date, en portait le nombre à plus de onze cents.

Mais, en raison même de la précipitation avec laquelle ils furent formés, les comités de patronage ne produisirent pas tout le bien que l'on pouvait en espérer. Plusieurs n'existèrent jamais que sur le papier; d'autres cessèrent peu à peu de fonctionner; la plupart se transformèrent en associations purement charitables; le nombre enfin de ceux qui exercent réellement une influence salutaire sur la direction morale, intellectuelle et pédagogique des salles d'asile est relativement bien petit aujourd'hui.

Les cotisations que s'imposent presque toujours, mais volontairement, les dames patronesses, produisent sans doute un bien immense dans un grand nombre d'asiles. Elles assurent aux enfants des vêtements chauds en hiver, une nourriture saine et substantielle, des remèdes parfois pour les plus délicats, et l'on ne peut que faire des vœux pour que l'exemple donné à cet égard par certains comités soit généralement suivi.

Mais à côté du bienfait matériel, il serait à désirer que les dames patronesses, en général, perdissent moins de vue le côté moral de leur mission. Elles devraient, dans des visites régulièrement organisées, veiller au bon emploi du temps, à l'exécution des règlements, à l'usage des bonnes méthodes; exercer sur la tenue générale des salles d'asile un contrôle toujours bienveillant à la vérité, mais qui n'en serait pas moins un puissant stimulant pour les enfants tout autant que pour les directrices; continuer enfin l'œuvre de l'inspection, et assurer à celle-ci les effets durables dont dépend l'avenir des salles d'asile.

[Marie Dosquet.]

COMITÉS SCOLAIRES. — On a donné le nom de *Comités*, dans notre législation scolaire, à des réunions de personnes qui, de 1816 à 1850, ont été, à des degrés différents, chargées de la surveillance ou de l'administration des écoles.

« Il sera formé dans chaque canton, par les soins de nos préfets, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire. » (Ord. du 29 février 1816). Ces comités, dont étaient membres « nécessaires » le curé cantonal, le juge de paix, le principal du collège et trois autres personnes au plus, choisies par le recteur de l'académie, d'après les indications de son préfet et des inspecteurs d'académie, avaient pour mission de veiller « au maintien de l'ordre, des mœurs et de l'enseignement religieux, à l'observation des règlements et à la réforme des abus dans toutes les écoles du canton, de solliciter du préfet ou de toute autre autorité compétente les mesures convenables, soit pour l'entretien des écoles, soit pour l'ordre et la discipline ». Ils étaient spécialement chargés « d'employer tous leurs soins pour faire établir des écoles dans les lieux où il n'y en avait pas ». En cas de désaccord entre le maire et le curé, ils donnaient leur avis sur le choix des instituteurs. Ils provoquaient d'office, au besoin, la révocation de l'instituteur par le recteur, etc.

A ces comités, que l'ordonnance du 8 avril 1824 avait remplacés par des comités à la dévotion de l'évêque, succédèrent (ordonnance du 21 avril 1828) des comités *d'arrondissement*. L'ordonnance du 16 octobre 1830 réorganisa les comités d'arrondissement en ajoutant, à son article 6 : « Les dispositions concernant les attributions et les devoirs des comités seront prescrites par des règlements universitaires, de manière que tout y tende à favoriser la propagation de l'instruction primaire dans toutes les communes du royaume, l'emploi des meilleures méthodes d'enseignement et le prompt établissement des écoles normales primaires. »

La loi du 28 juin 1833 substitua à ces anciens comités de la Restauration, d'une part les *comités locaux*, d'autre part des *comités d'arrondissement* organisés sur d'autres bases : « Il y aura près de chaque école un comité local de surveillance, composé du maire ou adjoint président, du curé ou pasteur, d'un ou plusieurs notables... Le comité local a inspection sur les classes privées et publiques de la commune. Il veille à la salubrité, à la discipline, à l'enseignement gratuit des pauvres, fait connaître les besoins des écoles au comité d'arrondissement. Sur ses plaintes, le maire peut suspendre provisoirement l'instituteur, à la charge de rendre compte, dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement. » (Loi du 28 juin 1833, art. 17 et 21). — « Il sera formé dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire... Sont membres des comités d'arrondissement : le maire du chef-lieu... le juge de paix... le curé... un ministre des autres cultes reconnus... un proviseur, principal de collège, etc., désigné par le ministre... un instituteur primaire désigné par le ministre... trois membres du conseil d'arrondissement... les membres du conseil général... Le préfet préside de droit tous les comités du département, et le sous-préfet tous ceux de l'arrondissement... » — « Le comité d'arrondissement inspecte et, au besoin, fait inspecter par des délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort... Il envoie, chaque année, au préfet et au ministre de l'instruction publique, l'état de situation de toutes les écoles primaires du ressort. Il donne son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire. Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires. Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal, procède à leur installation, et reçoit leur serment... — En cas de négligence habituelle ou de faute grave de l'instituteur communal, le comité d'arrondissement, ou d'office, ou sur la plainte adressée par le comité communal, mande l'instituteur inculpé; après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimande ou le suspend pour un mois, avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque de ses fonctions... » (*Ibid.*, art. 18, 22 et 23.)

Jusqu'alors les divers comités n'avaient eu à exercer sur les écoles qu'une sorte de tutelle assez mal définie et peu efficace. On voit que tout autre était la mission confiée aux nouveaux comités d'arrondissement. Investies d'une autorité effective et fort étendue, ces assemblées ont eu, on peut le dire, entre les mains le sort des écoles et de ceux qui les dirigeaient. La plupart, au dire de personnes qui ont pu apprécier leur esprit et leur fonctionnement, ont fait preuve de zèle et de dévouement à la grande cause de l'instruction populaire. Voici du reste en quels termes M. de Salvandy parlait, en 1837, de l'action exercée par les comités locaux et par les comités d'arrondissement :

« Institués par l'article 17 de la loi pour la surveillance journalière des écoles, les *comités locaux*

sont en position de recueillir à chaque instant tous les faits qui peuvent en faire apprécier la direction. Pour des causes très diverses, les membres de ces comités négligent d'exercer leurs attributions ; et c'est avec un véritable regret que j'ai constaté ce défaut de zèle. Dans 51 départements, les comités locaux se sont montrés tout à fait indifférents ou même hostiles à l'instruction populaire. Dans 32 départements, on en trouve un certain nombre qui se réunissent quelquefois, et le plus souvent lorsqu'il s'agit de la présentation d'un candidat aux fonctions d'instituteur communal. Dans 3 départements seulements, ces comités ont été réellement favorables aux développements de l'instruction primaire, et ont déployé un véritable zèle. Mais on ne trouve que dans un petit nombre de communes le tableau sur lequel les comités locaux doivent dresser la liste des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile ni dans les écoles privées ou publiques. Il est d'autant plus fâcheux que cette disposition de la loi reste inexécutée, qu'à défaut de moyens coercitifs à l'égard des parents qui s'obstinent à priver leurs enfants d'instruction, la loi avait voulu que, par une note improbative, on les forçât à sortir de leur déplorable apathie. Espérons qu'il suffira de signaler cette nullité d'action, pour déterminer une foule d'hommes honorables à ne plus se dessaisir ainsi d'une influence dont ils devraient se montrer jaloux. Les efforts qu'ils feraient dans leurs résidences respectives ne manqueraient pas de produire un bien général dont ils trouveraient la récompense dans leur conscience et dans la reconnaissance publique.

» Les *comités d'arrondissement*, destinés à assurer le patronage de la classe aisée aux écoles dans lesquelles il y a place pour tous les indigents, ont mieux répondu à ce que l'on devait attendre de leurs lumières. Dans 38 départements, ils ont prouvé, par leur sollicitude constante, que la société ne leur a pas vainement délégué une partie de ses droits ; dans 7 départements ils ont été peu actifs ou indifférents, et dans 41 ils se sont montrés sévères pour la répression des fautes, empressés pour la distribution des récompenses, ardents pour la propagation des bonnes méthodes et généreux envers les écoles. Si quelque reproche pouvait être adressé à quelques-uns de ces comités, ce serait de ne pas avoir toujours assez subordonné leurs vues particulières aux dispositions des lois et des règlements administratifs. Ces légers écarts sont excusables dans des hommes qui sont d'ailleurs animés des plus louables intentions. Je dois ajouter que dans le petit nombre d'occasions où le chef de l'Université s'est cru obligé de leur adresser des observations sur des actes ou des dispositions dont il était plus en position de reconnaître la portée, il n'a trouvé nulle part une résistance systématique et passionnée, mais bien des convictions sincères qui ont constamment cédé à une connaissance plus approfondie des questions. » (*Rapport au roi par le ministre secrétaire d'Etat au département de l'Instruction publique en* 1837, pages 20 et 21).

Malgré les services qu'ils rendaient, les comités d'arrondissement n'ont pu trouver grâce devant les législateurs de 1850. Pendant que les projets présentés en 1847 et 1848 les maintenaient à peu près tels quels, la loi de 1850 ne les nomma même pas ; elle transféra leurs diverses attributions aux conseils académiques, aux recteurs départementaux, aux inspecteurs primaires, en même temps qu'elle remplaçait à peu près les comités locaux par les délégations cantonales ou communales : on crut alors avoir besoin de centraliser davantage le service de l'instruction primaire, et de placer notamment le personnel enseignant sous l'autorité d'un seul fonctionnaire qui devint bientôt le préfet lui-même. Les instituteurs ont cru longtemps avoir perdu en dignité et en sécurité à cette mesure. Plus d'un abus semble avoir justifié leurs craintes, et peut-être, de ce chef au moins, y aurait-il lieu de revenir en quelque manière à l'ancien ordre de choses (V. *Nomination des instituteurs*). [E. Brouard.]

Pour les pays étrangers, nous avons donné, à l'article *Autorités scolaires*, les renseignements relatifs aux divers comités qui y remplissent, dans l'organisation scolaire, des fonctions d'administration ou de surveillance (V. aussi *Commissions d'éducation*).

COMMERCE. — Toute profession commerciale ou industrielle est absolument interdite aux instituteurs communaux (L. 1850, art. 32).

Cette prescription si sage, à laquelle les instituteurs ne sauraient se soustraire sans encourir de graves peines disciplinaires, est fort ancienne. Nous l'avons trouvée inscrite, dès 1698, dans un règlement des gouvernances d'Ypres et du Tournaisis : « Il est rigoureusement défendu à tout maître d'école de faire négoce, d'exercer de métier autre que l'agriculture et l'horticulture, comme ci-devant. » Le Synode de Boulogne-sur-Mer, en 1744, leur interdisait « de tenir eux-mêmes cabaret, de vendre de l'eau-de-vie ou autres liqueurs, de faire aucun trafic nuisant à leur état. » Quelques contrats passés entre des communes et des clercs portaient aussi cette défense avant 1789. [E. de Resbecq.]

COMMERCE (Écoles de). — La création des écoles de commerce remonte plus haut qu'on ne semble le croire généralement. La partie la plus élémentaire et la plus pratique de l'enseignement qu'on y donne, comprenant les premières notions de comptabilité, a dû entrer depuis longtemps dans le plan d'études de bien des écoles primaires de villes, et il en reste encore de nombreuses traces aujourd'hui. Ce sont, croyons-nous, des maîtres d'écriture qui auront été les premiers professeurs en ce genre. Mais, à mesure que le commerce a pris plus d'extension, et que l'instruction technique générale s'est plus répandue, on a senti la nécessité d'ouvrir des établissements spéciaux, à programmes plus larges, où les jeunes gens acquerraient des connaissances plus sûres et plus variées que celles qu'on peut puiser dans un apprentissage toujours long et incomplet.

C'est en 1730 que fut inaugurée à Berlin, par Jules Hocker, la première école sérieuse de commerce. Celle de Hambourg fut ouverte par Büsch et Wurmb en 1768. Déjà, en 1751, Büsch avait organisé celle de Vienne en Autriche, où il avait été appelé dans ce but par Marie-Thérèse. Le célèbre ministre de Portugal, Pombal, en avait créé une à Lisbonne en 1775. Sous le nom d'*Académie préparatoire au commerce*, Jean Kœchlin et Thierry avaient fondé à Mulhouse, en 1781, une école qui fut fermée en 1788. L'école supérieure de Paris remonte à 1820, et celle d'Anvers à 1847. Enfin celle de Leipzig doit son origine à un Strasbourgeois, M. Schiebe, qui la fonda avec le concours de la chambre de commerce. Elle date de 1830.

Parmi les écoles de commerce, la plupart ont pour but unique de former de simples commis ordinaires, à qui une instruction moyenne peut suffire. Aussi se recrutent-elles d'enfants qu'on garde habituellement jusqu'à l'âge de quinze à seize ans. De pareils établissements, dont l'école de l'avenue Trudaine, à Paris, offre l'un des meilleurs types, répondent à un besoin incontestable. Mais il en est d'autres qui, sous le nom d'écoles supérieures, ont un programme plus étendu, à l'usage des jeunes gens qui aspirent à devenir patrons ou employés de premier ordre dans quelque grande mai-

son. Depuis que la facilité des communications et la tendance à l'abaissement des tarifs douaniers ont considérablement accru les transactions et rendu la concurrence plus redoutable, la France a vu se multiplier les écoles de cet ordre : elle en possède actuellement, outre celle de Paris, qui date déjà d'un demi-siècle, dans plusieurs autres villes : Lyon, Bordeaux, Marseille, Rouen, le Havre, Lille.

Il n'est pas de pays d'Europe qui n'ait aujourd'hui des écoles de commerce, soit du degré moyen, soit du degré supérieur. L'Allemagne, à cet égard, tient le premier rang ; elle possédait, en 1871, 38 académies et 74 écoles spéciales de commerce, en tout 112 établissements, recevant annuellement 9 à 10 000 jeunes gens ; les plus connus sont ceux de Berlin, Francfort, Leipzig, Hambourg, Dresde, Dantzig, Munich et Nuremberg. L'Autriche-Hongrie a des écoles supérieures de commerce à Vienne, Trieste, Prague, Gratz et Buda-Pest, et un grand nombre d'un degré inférieur. Nous avons déjà mentionné, pour la Belgique, l'école d'Anvers ; nommons encore, dans les autres Etats, celles d'Amsterdam, de Copenhague, de Varsovie, d'Odessa, de Venise, de Madrid, de Lisbonne. En Angleterre, les nombreuses écoles où se donne l'enseignement commercial sont des institutions privées.

Les Etats-Unis possèdent, sous le nom de *Business Colleges*, des établissements analogues aux écoles de commerce de l'Europe ; ils en diffèrent en ce qu'ils sont tous, comme en Angletere, des institutions privées, et que leur enseignement a une tendance plus exclusivement pratique. En 1876, le rapport du Bureau d'éducation de Washington en mentionnait 137, avec 599 professeurs et 25234 élèves.

Nous allons passer en revue les principales écoles de commerce de la France, en en indiquant l'organisation, le programme, ainsi que les résultats obtenus. [Achille Penot.]

ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE PARIS. — L'école supérieure de commerce de Paris a été fondée en 1820 par Casimir Périer, Ternaux, Chaptal, Jacques Laffitte, etc. Peu d'années après et jusqu'en 1854, l'école a été dirigée et gérée par Ad. Blanqui, membre de l'Institut. Gervais de Caen fut le successeur de Blanqui, jusqu'en 1869, époque à laquelle la Chambre de commerce prit possession de cette institution.

L'école supérieure de commerce a été le premier établissement créé exclusivement pour les études commerciales supérieures. Elle est destinée à former des négociants, des banquiers, des administrateurs, des directeurs, des employés d'établissements commerciaux et industriels. Son enseignement convient donc spécialement aux jeunes gens qui veulent suivre la carrière du commerce, de l'administration, des finances, des consulats. Le grand nombre des étrangers qui y affluent constamment en a fait l'école la plus favorable à l'étude pratique des langues vivantes.

L'école admet des élèves internes et des élèves demi-pensionnaires.

L'Etat entretient à l'école supérieure de commerce douze élèves boursiers, lesquels se renouvellent chaque année par moitié à la suite d'un concours dont la direction appartient à M. le ministre de l'agriculture et du commerce.

L'enseignement comprend :

1er *Comptoir. Section élémentaire.* — Langue française, arithmétique, géométrie, comptabilité élémentaire, géographie, histoire de France, langue anglaise, langue allemande, calligraphie.

1er *Comptoir.* 1re *Section.* — Mêmes branches, plus histoire générale, chimie, physique, histoire naturelle.

2e *Comptoir.* — Continuation des études précédentes : plus, correspondance commerciale, littérature française, comptabilité théorique, géographie commerciale, histoire du commerce, droit commercial, chimie industrielle, physique appliquée, étude des matières premières, dessin linéaire, sténographie.

3e *Comptoir.* — Chimie analytique appliquée à l'étude des marchandises et à la recherche des falsifications, applications multipliées de la comptabilité au commerce et à la banque, changes et arbitrages, éléments de mécanique appliquée, et technologie.

Chaque jeudi, les élèves du troisième comptoir visitent, sous la direction du professeur de technologie, les principales usines de Paris et de ses environs ; ils rédigent des comptes-rendus détaillés de ces visites.

Les élèves du troisième comptoir sont admis à prendre part à un voyage qui se fait chaque année sous la conduite du directeur de l'école, et durant lequel sont visités les établissements industriels de Chauny et Saint-Gobain, Saint-Quentin, Maubeuge, Charleroi (Belgique), Mons (Belgique), Roubaix, Tourcoing et Lille. Ce voyage, auquel sont réservées trois semaines environ du mois d'avril, se fait aux frais des familles : la dépense totale est évaluée à 160 francs.

Les élèves du troisième comptoir qui ont terminé leurs études et subi d'une manière satisfaisante les examens de sortie, reçoivent un diplôme de capacité signé par le ministre de l'agriculture et du commerce.

Une commission prise dans le sein de la Chambre de commerce est chargée de surveiller et de contrôler tous les actes de la direction.

Un conseil de perfectionnement, dont la présidence d'honneur appartient au ministre de l'agriculture et du commerce, exerce son action sur le fonctionnement de l'école par ses avis et par l'organisation annuelle des examens de sortie.

ECOLE COMMERCIALE, 23, AVENUE TRUDAINE. — Cette école, fondée en 1863 par la Chambre de commerce de Paris, s'applique exclusivement à la préparation des jeunes gens au commerce. Son enseignement correspond, comme niveau d'études, aux degrés primaire et secondaire.

L'école commerciale ne reçoit que des élèves externes. Le taux de la rétribution est fixé à 20 francs par mois.

L'enseignement de l'école commerciale comprend quatre années d'études, dont trois années d'études normales et une année d'études supérieures.

Le programme comprend : instruction morale et religieuse, langue française, mathématiques, comptabilité, littérature, histoire, géographie, droit commercial, économie politique, calligraphie, dessin, conférences littéraires, conférences scientifiques, langues anglaise, allemande, espagnole, italienne.

Des classes préparatoires créées depuis deux années permettent de recevoir les jeunes enfants, qui sont ainsi habitués de bonne heure à ce travail spécial qui doit faire d'eux de bons employés ou des patrons capables de bien diriger leur maison.

Les classes ont lieu le matin de 8 heures à midi, et l'après-midi de 1 heure 1/2 à 5 heures.

Le succès de l'institution, sous l'habile impulsion donnée aux études depuis quelques années, a dépassé toutes les espérances des fondateurs. Le but poursuivi par la Chambre de commerce est atteint complètement. L'école est devenue une pépinière d'employés intelligents et instruits, parmi lesquels le commerce, l'industrie, les banques, les sociétés de crédit recrutent de précieux auxiliaires.

A la fin de chaque année scolaire, des examens ont lieu sous le contrôle de membres de la Chambre de commerce délégués à cet effet par le président de la Chambre.

La Chambre de commerce délivre à la suite de ces examens des diplômes et des certificats aux élèves qui, dans l'année d'études supérieures (4e année), ont fait preuve de connaissances réelles.

Le ministère de l'agriculture et du commerce, et diverses associations ou grands établissements financiers, entretiennent des boursiers à l'école commerciale. Citons entre autres : la Chambre de commerce de Paris (œuvre des études ouvrières), la Caisse des écoles du neuvième arrondissement, la Banque de France, le Crédit industriel et commercial, la Société pour favoriser le développement du commerce et de l'industrie, la Société parisienne du gaz, le Crédit foncier, la Société des dépôts et comptes courants, la Compagnie des omnibus, les Compagnies des chemins de fer de l'Est, d'Orléans, du Nord.

Plusieurs membres de la Chambre de commerce et plusieurs notabilités du commerce et de la finance entretiennent aussi des boursiers.

ECOLE CENTRALE DES HAUTES ÉTUDES COMMERCIALES. — Cette école, dont la fondation préoccupe depuis longtemps la Chambre de commerce de Paris, n'est pas encore érigée sur le terrain qui a été acquis entre le boulevard Malesherbes et la rue de Tocqueville.

Dans la pensée de la Chambre, cette institution devra être en rapport avec les besoins de l'époque, avec le changement des mœurs industrielles et commerciales qui exigent d'un négociant une préparation très étendue, pour qu'il ait à la fois le sens pratique qui assure le succès des efforts, et le sentiment du rôle qui appartient au commerce dans la civilisation.

Cet établissement comblera une lacune que l'expérience de chaque jour permet de constater. La Chambre de commerce de Paris a la conviction qu'elle rendra service aux jeunes gens qui, ne possédant pas les notions spéciales nécessaires pour compléter leur instruction, désirent cependant mettre à profit leurs aptitudes commerciales et en tirer parti; elle espère aussi pouvoir répondre à un besoin de plus en plus sensible de l'administration publique, en préparant des jeunes gens capables de représenter dignement la France dans les consulats.

ECOLE DE COMMERCE DE LYON. — Les événements de 1870-1871, qui amenèrent la séparation de l'Alsace et de la Lorraine d'avec la France, décidèrent le transfèrement à Lyon de la célèbre école de Mulhouse.

Fondée en 1866 par l'initiative des frères Siegfried, négociants établis au Havre. qui envoyèrent 100 000 francs à la Société industrielle de Mulhouse, leur ville natale, cette école n'avait pas tardé à acquérir une grande réputation, même à l'étranger, car le gouvernement italien ouvrit à Venise, en 1869, un établissement sur le même modèle.

Les organisateurs avaient fait soigneusement visiter les établissements existants à l'étranger; il fut décidé qu'on s'inspirerait des principes généraux qu'on avait vu appliquer, mais qu'on établirait à Mulhouse un enseignement plus élevé, plus pratique, et en même temps plus circonscrit que celui généralement donné jusque-là.

Les quatre premières années furent très prospères, mais lorsqu'il fallut, à partir de 1870, fonctionner sous le régime de l'occupation prussienne, le nombre des élèves se trouva considérablement réduit, et, au moment de la séparation cruelle de l'Alsace, le directeur et la plupart des professeurs rentrèrent en France.

Toutefois, les efforts tentés à Mulhouse ne furent pas perdus pour notre pays. Plusieurs grandes villes, Lyon, Marseille, Bordeaux, Rouen, le Havre, Lille, s'empressèrent alors d'établir des écoles du même type et d'y recueillir les épaves de celle de Mulhouse. De toutes parts on vint s'adresser à l'habile directeur, lui demandant des plans, des conseils et même des professeurs. On comprenait l'utilité de posséder dans chacun des nouveaux établissements au moins un maître qui apporterait des méthodes et des programmes déjà éprouvés.

Les membres du haut commerce lyonnais comprirent bien vite quels services rendrait à Lyon une école comme celle de Mulhouse. Une société anonyme au capital de 1,120,000 francs se forma, et en 1872, le directeur, suivi de quatre maîtres et d'une division entière d'élèves, s'installait dans l'ancien hôtel de la Monnaie, rue de la Charité.

Le tissage de la soie étant l'industrie principale de Lyon, il était important de familiariser les élèves avec les détails de la fabrication. On construisit alors trois grands ateliers où fonctionnent quatre métiers à bras ou mécaniques; ceux-ci sont mis en mouvement par un moteur à gaz qui commande également cinq machines préparatoires pour le dévidage, le cannetage, etc.

Un professeur est chargé de la partie théorique de l'enseignement, et un contre-maître dirige le travail manuel dans chaque atelier.

L'école achète ses matières premières. Elle travaille donc industriellement, et produit à peu près tous les genres d'étoffes qu'on obtient à Lyon et dans son rayon.

La Chambre de commerce de Lyon contribua pour 50,000 francs à la construction des ateliers de tissage, et le ministre de l'agriculture et du commerce envoya deux subventions de 10,000 francs chacune pour couvrir les frais d'installation.

L'école est divisée en *section commerciale* et en *section de tissage*. La durée de l'enseignement commercial est de deux ans; la durée de l'enseignement du tissage est d'une année.

L'établissement reçoit des élèves externes et des élèves internes.

Les frais d'études sont de 500 francs par an dans l'école préparatoire, de 600 francs pour les divisions de première et de deuxième année, et de 1,200 francs pour la section de tissage.

Le prix de l'internat est de 2,100 francs par année scolaire pour le cours préparatoire; de 2,200 pour la première et la deuxième année commerciales, de 2,800 francs pour la section du tissage.

L'Etat a doté l'école de quatre bourses; le conseil municipal de Lyon en a créé cinq, la Chambre de commerce quatre et demi, le Cercle des teinturiers une; une autre a été fondée par M. le président de la Chambre de commerce.

Le programme comprend les branches suivantes :

Ecole préparatoire. — Français, anglais, allemand, italien, espagnol, mathématiques, géographie générale, sciences naturelles pour servir à l'étude des marchandises.

1re *année.* — Langues vivantes, bureau commercial, géographie commerciale, étude des marchandises, législation commerciale, calligraphie.

2e *année.* — Mêmes branches, moins la calligraphie, plus l'économie politique et les devoirs du négociant.

Nous remarquons, dans ce programme très complet, un cours spécial sur les *devoirs du négociant*. Indépendamment de ceux qui incombent à tout homme, il y a en effet des devoirs qui sont purement professionnels, et le commerçant a les siens dans les diverses positions qu'il peut occuper successivement, comme simple commis au début, puis comme employé plus ou moins élevé ou intéressé, comme chef de service, comme patron, associé ou commanditaire. Il en a envers ses chefs, envers ses collègues, envers ses inférieurs, ses associés, ses créanciers et ses débiteurs, sa famille, son pays. C'est le développement de ce programme qui constitue l'ensemble des leçons de ce cours,

qui devrait se trouver dans tous les programmes des écoles de commerce.

Enfin un musée de 2 000 échantillons permet de faire passer successivement tous les produits commerçables sous les yeux des élèves.

Ceux-ci sont soumis à la fin de chaque année scolaire à un examen général sur les matières enseignées dans leur division respective.

Des diplômes sont conférés aux élèves de seconde année qui s'en montrent dignes par les connaissances dont ils font preuve.

L'école assure, à titre de récompense, un voyage gratuit à celui de ses élèves diplômés qui se sera le plus distingué par son savoir et par sa conduite, et qui prendra l'engagement d'adresser au directeur un rapport sur les observations qu'il aura recueillies.

ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DE BORDEAUX. — Cette école, fondée avec le patronage et le concours du Conseil général du département de la Gironde, de la ville de Bordeaux, de la Chambre de commerce de Bordeaux, et de la Société philomatique, comprend deux enseignements distincts :

1° Un enseignement *commercial;*

2° Un enseignement *industriel.*

L'enseignement *commercial* a pour but de former des jeunes gens qui, dès leur sortie de l'école, seront de bons commis, et posséderont une instruction spéciale assez complète pour diriger plus tard les plus importantes maisons.

L'enseignement industriel a pour but de former des élèves qui ne tarderont pas à devenir d'habiles ouvriers et de bons contre-maîtres, et qui, possédant une instruction scientifique suffisante, pourront devenir chefs d'industrie.

L'école ne reçoit que des élèves externes. La durée des études est de deux années. A la fin de la deuxième année d'études ont lieu des examens généraux de sortie, portant sur la totalité des matières enseignées durant les deux années d'études.

Des diplômes sont délivrés aux élèves qui ont satisfait à ces examens d'une manière complète.

Le prix de l'enseignement est de 200 francs par an.

La Chambre de commerce de Bordeaux accorde une *bourse de voyage* à chacun des deux élèves sortis avec les deux premiers numéros pour leur faire effectuer un voyage d'instruction à l'étranger. Ces bourses sont de 1,500 francs pour les voyages d'Europe, et de 2,500 francs pour les voyages hors de l'Europe.

Le programme de chacune des divisions est le suivant :

Division commerciale. — Langues française, anglaise, allemande, espagnole ; calligraphie ; bureau commercial ; géographie industrielle ; droit commercial, industriel, maritime ; armements ; économie politique ; histoire du commerce ; statistique ; arithmétique et calcul mental ; physique et chimie, manipulations.

Division industrielle. — Langues française, anglaise, allemande, espagnole ; comptabilité ; géographie industrielle et commerciale ; droit commercial, navires ; économie politique ; mathématiques élémentaires ; géographie descriptive ; coupe des pierres, bois et fer ; physique ; analyse géométrique ; chimie générale ; physique et chimie industrielles ; architecture et travaux publics ; construction de machines ; mines et chemins de fer ; manipulations de physique et de chimie ; travail du bois ; travail du fer et des métaux.

L'enseignement comprend, en outre, des travaux pratiques dans les *bureaux* pour la division commerciale, et dans les *ateliers* pour la division industrielle : excursions, visites aux principaux établissements commerciaux et industriels, etc., etc. Des cabinets de physique et de chimie, un musée de matières premières et produits fabriqués, un musée naval et une bibliothèque sont à la disposition des différents cours. L'atelier comprend deux forges avec leurs accessoires, ainsi que l'outillage nécessaire pour le travail du bois et des métaux, (tours à fileter et à engrenages, étau limeur, machines à percer, tour à bois, scie circulaire, meule d'affutage, etc.). Une machine à vapeur de la force de 6 chevaux fait mouvoir les arbres de transmission. L'école renferme enfin un vaste bassin alimenté par les eaux de la ville, dans lequel fonctionnent sous diverses chutes les moteurs hydrauliques des différents types.

L'enseignement technique est donné par des ouvriers spéciaux : un ancien contre-maître pour l'entretien du matériel à la manufacture de Châtellerault, un ouvrier modeleur, un ancien élève en pharmacie, un conducteur des ponts et chaussées, un ancien mécanicien de la marine de l'État, un ingénieur architecte, ancien élève de l'École centrale, etc.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE MARSEILLE. — L'école supérieure de commerce de Marseille a pour but de former des employés, des négociants, des administrateurs, capables, non seulement de bien diriger notre commerce intérieur, mais encore de développer les relations commerciales de la France avec les pays étrangers.

Aucun élève n'est admis s'il n'a au moins 14 ans révolus.

La durée totale des études est de trois ans. Les études de première année préparent les élèves nationaux et étrangers à suivre d'une manière profitable les cours techniques de deuxième et de troisième année.

L'enseignement comprend :

Année préparatoire ou première année. — Calligraphie ; français ; arithmétique générale ; sciences mathématiques et naturelles limitées à leurs applications commerciales ; chimie et physique ; cosmographie ; géographie générale ; tenue des livres ; anglais (obligatoire).

Enseignement technique. — Français ; bureau commercial ; étude spéciale des marchandises géographie commerciale des cinq parties du monde ; législation et économie ; armements maritimes ; conférences en français ; écriture ; anglais (obligatoire) ; langues facultatives : arabe, grec moderne, allemand, italien, espagnol.

L'école est un externat. Mais pour obliger les familles qui n'habitent pas Marseille, l'administration se charge de placer les élèves dans des internats choisis par elle, et dans lesquels les jeunes gens sont aussi sérieusement surveillés que s'ils étaient internes à l'école même.

Le prix des cours est de 400 francs la première année ; 600 la deuxième ; 800 la troisième année.

Des examens de fin d'année sont passés devant une commission composée du directeur, des professeurs de l'école, des membres du conseil de perfectionnement des études et du conseil d'administration.

Des diplômes de capacité et des certificats d'études sont accordés aux élèves sortant à la fin de la troisième année, d'après l'ensemble des notes obtenues et le résultat de l'examen général.

L'école supérieure de commerce de Marseille admet en première, deuxième et troisième année des élèves *auditeurs*. L'élève auditeur est autorisé à suivre tous les cours. Il ne subit ni examen d'admission ni examen de classement, et ne peut obtenir aucun titre à la fin de ses études.

La rétribution annuelle à payer par les auditeurs est la même que celle exigée des élèves réguliers.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DU HAVRE. —

L'enseignement donné dans cette école spéciale s'adresse à des jeunes gens dont l'instruction générale est déjà terminée, et qui, avant d'entrer dans la carrière commerciale, désirent s'assurer les conditions de succès que leur promet une étude intelligente et approfondie des questions de comptabilité, de finances, et de commerce national et international.

La durée des études est de deux ans.

L'enseignement est exclusivement commercial. Il comprend : 1° un bureau commercial ; 2° la géographie commerciale; 3° l'étude des marchandises et des matières premières ; 4° la législation commerciale et l'économie politique ; 5° un cours d'armement ; 6° la calligraphie ; 7° l'anglais ; 8° l'une des deux langues allemande ou espagnole, au choix des élèves.

L'école supérieure de commerce du Havre ne reçoit que des élèves externes ; mais elle exige qu'ils soient placés sous la responsabilité d'un correspondant, et qu'ils soient logés et nourris dans une famille honorable.

Le prix des cours est de 600 francs. On n'est pas reçu à l'école avant l'âge de 15 ans.

A la fin de la deuxième année d'études, un diplôme de capacité est délivré aux élèves qui ont subi d'une manière satisfaisante un examen général sur toutes les matières de l'enseignement, devant une commission formée de membres du conseil d'administration, du directeur et des professeurs de l'école.

La Chambre de commerce, la municipalité du Havre, le Conseil général de la Seine-Inférieure, et le ministère de l'agriculture et du commerce ont affecté à l'école supérieure du commerce du Havre un certain nombre de bourses destinées à faciliter la fréquentation de l'école aux jeunes gens dont la position de fortune est modeste.

[M.-H^es Malmanche.]

COMMERCIALES (Écoles). — V. *Commerce* (Écoles de).

COMMIS D'ACADÉMIE. — Les commis d'académie sont placés auprès des recteurs pour exécuter, sous leur direction, les écritures et les travaux de bureau de l'académie. Ces fonctionnaires sont divisés en deux classes et reçoivent 2 400 et 2 000 francs de traitement (décr. 31 déc. 1870). Ils sont nommés par le ministre (décr. 9 mars 1852, art. 3). Les instituteurs qui ont cinq ans d'exercice peuvent être nommés commis d'académie. [L. Armagnac.]

COMMIS D'INSPECTION ACADÉMIQUE. — Les commis d'inspection académique sont placés sous les ordres directs de l'inspecteur d'académie. Ce fonctionnaire doit avoir son cabinet à la préfecture, ainsi qu'une pièce pour son commis et les archives (Circ. 11 juil 1854). Ils sont répartis en trois classes dont les traitements sont de 2 000, 1 800 et 1 600 francs. Les commis d'inspection académique sont nommés par le ministre (décr. 9 mars 1852, art. 3). Ces fonctionnaires reçoivent en général une indemnité sur les fonds du département (Circ. du ministre de l'intérieur 29 juil. 1853). Cette indemnité doit être considérée non comme la rémunération éventuelle d'un travail extraordinaire, mais comme le complément d'un traitement affecté à un emploi permanent, et soumise comme telle à la retenue (Circ. du 18 juin 1858). [L. Armagnac.]

COMMISSION DE GYMNASTIQUE. — V. *Gymnastique* (p. 1233).

COMMISSION DE STATISTIQUE. — V. *Statistique*.

COMMISSION D'EXAMEN DES LIVRES CLASSIQUES. — V. *Auteurs* et *Livres*.

COMMISSION D'EXAMEN POUR LE BREVET DE CAPACITÉ. — **Législation.** — Aux termes de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850, tout Français, âgé de 21 ans accomplis, peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur primaire, public ou libre, s'il est muni d'un brevet de capacité ; et l'article 46 de la même loi porte que, chaque année, le conseil départemental nomme une commission d'examens chargée de juger publiquement, et à des époques déterminées par le recteur, l'aptitude des aspirants au brevet de capacité, quel que soit le lieu de leur domicile.

Historique. — L'institution d'une commission d'examen remonte au projet de décret présenté le 12 décembre 1792 à la Convention sur l'organisation des écoles primaires. Le titre V de ce projet porte : « Pour parvenir promptement à l'organisation des écoles primaires, il sera formé dans chaque département une commission de personnes instruites..... Le nombre ne sera ni au-dessous de cinq ni au-dessus de onze. » Choisie sur une liste par le directoire de département, la commission devait examiner les aspirants à l'enseignement primaire; le mode des examens devait être réglé sur un rapport du comité d'instruction publique. Dans la séance du 7 brumaire an II (18 octobre 1793), sur le rapport de Romme, la Convention rendit un décret relatif à la nomination et au traitement des instituteurs et des institutrices. Ce n'est plus par département, mais par district (art. 2) qu'il est créé une commission d'examen. On multiplie ainsi les commissions, parce qu'elles sont chargées, en outre, de la création des écoles et de l'emplacement des maisons. Deux décrets consécutifs (27 brumaire an III et 3 brumaire an IV) réduisent à trois le nombre des membres de la commission, appelée « jury d'instruction » ; ils sont choisis parmi les pères de famille. La loi du 11 floréal an X ne parle plus des jurys d'instruction ; mais, le 15 février 1804, le préfet de la Seine, par un arrêté, réglemente le mode d'examen des instituteurs primaires du département. Néanmoins les résultats obtenus paraissent n'avoir pas été des plus satisfaisants : nous trouvons en effet dans plusieurs décrets, arrêtés, instructions émanant de Napoléon Ier et relatifs à l'Université, des plaintes suivies de mesures contre les instituteurs dont la capacité est fortement contestée ; le 24 février 1810, les recteurs sont chargés, par une instruction du grand-maître, « de se renseigner par les autorités locales et par les inspecteurs, sur le mérite des instituteurs en exercice, et de désigner ceux qu'ils croiront convenable de maintenir ; » il sera délivré gratuitement par le grand-maître un diplôme à ces instituteurs. On en peut conclure que les commissions ou jurys avaient cessé d'exister, ce qui eût été conforme aux habitudes de l'empereur, peu sympathique aux corps délibérants, si modestes fussent-ils. L'organisation de l'enseignement primaire annoncée par les articles 191 et 192 du décret du 15 novembre 1811 ne fut pas réalisée ; les préfets, sous-préfets et maires continuèrent à exercer leur surveillance sur les écoles et sur les instituteurs ; et le grand-maître dut continuer à instituer les maîtres, sur le rapport de ces administrateurs. La Restauration suivit des errements analogues ; ni jury ni commission d'examen ; tout aspirant instituteur devait se faire examiner par un inspecteur d'académie ou tout autre fonctionnaire de l'instruction publique qui serait délégué par le recteur (ordonnance royale du 29 février 1816) ; plus d'une fois l'examinateur ne fut autre que le curé de la paroisse. Le principe d'une commission d'examen reparaît pourtant trois années après, mais appliqué seulement aux institutrices, qui seront examinées par une commission de cinq membres (instruction ministérielle du 3 juin 1819) ; puis, mais toujours exceptionnellement, pour les instituteurs protestants (arrêté du 3 juin 1825).

Ce n'est qu'à partir de la loi du 28 juin 1833, la

véritable et la première charte de l'instruction primaire, qu'est rétabli d'une manière générale et fixe le système équitable des commissions d'examen ; l'article 25 statue qu'il y aura dans chaque département une ou plusieurs commissions d'instruction primaire chargées d'examiner tous les aspirants au brevet de capacité. Les membres de ces commissions seront nommés par le ministre de l'instruction publique. Le règlement du 19 juillet 1833, visant l'article 25 de la loi, institue dans chaque chef-lieu de département une commission composée de sept membres, dont trois seront nécessairement pris parmi les membres de l'instruction publique. Ces membres seront : le recteur ou un inspecteur par lui délégué, dans les villes où est le siège de l'académie ; le proviseur ou le censeur et un professeur dans les villes où existe un collège royal, sinon deux fonctionnaires du collège communal dans les villes qui possèdent un établissement de cet ordre. Un arrêté du 19 juillet décidait qu'il pourrait être établi dans chaque arrondissement une commission d'examen, ce qui était presque toujours inutile et de nature à nuire à la valeur des examens. Une ordonnance rovale du 26 février 1835 ayant créé un empioi d'inspecteur primaire par département, l'article 6 du règlement du 27 février 1835 décide que l'inspecteur primaire fera nécessairement partie de la commission d'examen et y remplira les fonctions de secrétaire. Les diverses dispositions de la loi du 28 juin 1833 et des ordonnances qui suivirent, ne réglementaient que les écoles de garçons ; une ordonnance royale du 23 juin 1836 s'occupa des écoles de filles, et l'article 18 institua dans chaque département une commission d'instruction primaire chargée d'examiner les personnes qui aspiraient au brevet de capacité. Les examens devaient être publics, l'arrêté du 10 juin suivant fixait à cinq le nombre des examinateurs ; deux dames inspectrices pouvaient faire partie de la commission.

Ce mode établi par une loi organique fut en vigueur jusqu'à la promulgation de la loi du 15 mars 1850, dont l'article 46 exige qu'une commission se réunisse périodiquement pour examiner les candidats. Cette commission se compose de sept membres, et elle choisit son président. Un inspecteur d'arrondissement pour l'instruction primaire, un membre du culte professé par le candidat, et deux membres de l'enseignement public ou libre, en font nécessairement partie. Ces dispositions ont été complétées par l'article 50 du décret du 29 juillet 1850 ainsi conçu : « Les commissions d'examen pour le brevet de capacité pour l'enseignement primaire tiennent au moins deux sessions par an. La commission ne peut délibérer régulièrement qu'autant que cinq au moins de ses membres sont présents ; les délibérations sont prises à la majorité des suffrages ; en cas de partage la voix du président est prépondérante. La forme des brevets est réglée par le ministre de l'instruction publique. » L'arrêté du 3 juillet 1866 contient toutes les prescriptions actuellement en vigueur pour les examens des brevets obligatoire ou facultatif des aspirants et des aspirantes. Des instructions, en date du 8 mai 1855 et du 8 décembre 1873 notamment, et trop étendues pour trouver place ici, prescrivent les règles à suivre par les commissions d'examen dans les divers détails des opérations.

Observations. — La pensée du législateur, en 1833 comme en 1850, a été d'entourer des plus grandes garanties d'impartialité, d'un contrôle sérieux de la capacité, l'examen qui donne droit à l'enseignement des classes populaires, préoccupation des plus honorables et des plus légitimes. Cette pensée se trouve dans la composition des commissions, où à côté des membres de l'instruction publique qui représentent plus spécialement la compétence professionnelle, figurent des membres pris en dehors du corps universitaire, représentant surtout les pères de famille du pays, de la contrée, c'est-à-dire les intérêts particuliers, le milieu d'idées, d'habitudes, d'esprit, de besoins locaux dont un instituteur doit être pénétré pour que son enseignement s'adapte à la nature intellectuelle, aux nécessités de la vie, à la tournure d'esprit, dominant chez ses élèves. En effet, si l'enseignement secondaire peut être donné indifféremment dans le midi ou dans le nord, en Bretagne ou en Provence, par des professeurs étrangers au pays et qui continuent à pratiquer sans inconvénient dans un lycée les procédés et les méthodes dont ils viennent d'user dans un autre lycée distant de deux cents lieues, il n'en peut être de même pour l'enseignement primaire destiné aux classes sociales qui conservent le plus vivement les traditions locales, chez lesquelles, plus que chez les classes bourgeoises, subsistent le caractère, l'aptitude, les idées et les besoins, étroits souvent, peut-être même exclusifs, de la province, mais qui ont leur raison d'être comme tout ce qui tient au sol, à son histoire et à sa vie quotidienne. La publicité des examens oraux, au moins ceux des aspirants, permet d'apprécier l'équité des juges, en même temps qu'elle fournit aux futurs candidats d'excellentes leçons pratiques.

Les commissions d'examen, dit la circulaire du 16 décembre 1873 que nous avons citée plus haut, apportent généralement le concours le plus dévoué dans l'accomplissement d'une mission souvent pénible, et ce n'est que tout à fait exceptionnellement que les recteurs ont dû refuser quelques-uns des brevets de capacité dont la délivrance leur était proposée. En décidant, par exemple, que deux membres de l'enseignement public ou libre feront nécessairement partie des jurys, il est hors de doute que le législateur a voulu donner à ces commissions des garanties plus complètes au point de vue de la compétence et du savoir. Mais on ne doit pas perdre de vue que la nomination, comme membres de la commission d'instruction primaire, de professeurs préparant eux-mêmes aux examens du brevet, exciterait de justes susceptibilités. Il serait contraire à toutes les convenances qu'un membre du jury fût chargé de l'examen de candidats préparés par lui. Aussi l'administration a-t-elle notamment insisté près des recteurs pour qu'ils signalent particulièrement aux conseils départementaux les inconvénients de pareils choix. Ces assemblées devront donc porter désormais leurs préférences sur des personnes complètement désintéressées, et dont les jugements seront, par suite, à l'abri de tout soupçon.

En enjoignant aux recteurs de donner, d'une manière précise, toutes ces indications aux présidents des commissions d'examen de leur ressort académique, la même circulaire recommande aux secrétaires des jurys de fournir dans les procès-verbaux divers renseignements qui permettent au ministre d'apprécier le degré d'instruction générale dans chaque épreuve. Elle réclame enfin la participation la plus active des inspecteurs d'académie, dont les rapports sur l'ensemble des opérations dans leur département renfermeront des documents précieux, et qui par leur présence au sein des commissions contribueront à y maintenir l'application des règlements et l'unité de la jurisprudence. Cette surveillance ne dispense pas d'ailleurs d'un sévère contrôle le chef de l'académie, qui ne saurait oublier que les brevets ne peuvent être délivrés par lui qu'après l'appréciation exacte des conditions de chaque examen.

La nécessité de cette participation de l'inspecteur aux examens serait à la rigueur implicitement établie par ce seul fait, que chaque année M. le ministre adresse aux recteurs de chaque académie un ensemble d'observations inspirées par le dé-

pouillement et l'étude des rapports et des procès-verbaux de chaque session, et que dans ces observations le chef de l'Université rend l'inspecteur d'académie responsable des irrégularités qui ont pu être constatées; ajoutons que, la commission étant renouvelable chaque année, et de fait sur la présentation de noms choisis par l'inspecteur d'académie, il est possible à ce fonctionnaire de corriger par quelque changement de personnes les velléités excessives d'indépendance dont il a pu avoir à porter plainte à son recteur. Peut-être serait-il préférable qu'un texte formel vînt régler la situation.

Améliorations désirables. — L'inégalité la plus sensible dans le niveau des examens peut être constatée entre les divers centres; cette inégalité a même donné naissance à des interprétations que pour notre part nous ne voudrions pas contribuer à accréditer, mais qui n'en attestent pas moins la réalité du mal. Les causes en sont multiples : abus des influences et des recommandations, quelquefois parti pris dans la majorité d'une commission, ailleurs compétence insuffisante chez plusieurs des membres; tous ces reproches peuvent tomber à faux ou être très exagérés : il n'en reste pas moins vrai que le savoir n'est pas la seule condition à réclamer d'un examinateur; il faut qu'il s'y joigne aussi l'expérience de l'interrogation et la connaissance exacte de ce qu'il convient d'exiger d'un aspirant instituteur; dans certains départements, par exemple, on s'abstient d'interroger sur la pédagogie ou on le fait très superficiellement, bien que les examens du brevet doivent avoir un caractère professionnel.

Quel serait le remède à ces inégalités, à ces lacunes ? Tout d'abord on a proposé la suppression des commissions locales, auxquelles seraient substituées des commissions régionales, académiques si l'on veut. On n'y admettrait que des membres de l'enseignement secondaire et primaire, professeurs de lycée ou de collège, directeurs d'écoles normales, inspecteurs primaires, en combinant les choses pour que nul directeur, nul professeur n'interrogeât dans son propre département; ce qui peut s'obtenir par l'adjonction de membres suppléants pris dans d'autres départements de l'académie. Chaque commission aurait son vice-président désigné par le recteur, la présidence appartenant dans chaque département à l'inspecteur d'académie ou directeur départemental. Les épreuves écrites se feraient le même jour pour toute la France sur des textes envoyés de Paris et identiques pour tous les centres. Chaque copie porterait au lieu de nom une devise ou un numéro de série départementale. Les épreuves seraient corrigées au centre académique sous la présidence du recteur ou de son délégué; les noms des candidats admissibles, classés par ordre alphabétique, seraient publiés par les soins des inspecteurs d'académie; et quelques jours plus tard commencerait la tournée de la commission pour les épreuves orales, et pendant les vacances autant que possible, afin de moins nuire au service des lycées. Ce procédé est, on le voit, à peu de chose près, celui des examens pour les écoles spéciales militaire et polytechnique. Quant aux frais de ces commissions, ils seraient couverts par le produit des droits d'examen consignés par les candidats, ces droits étant centralisés dans les caisses de l'Etat pour que l'insuffisance de produit dans un ressort fût compensée par l'excédent d'un autre. Le principe d'un droit d'examen paraîtra juste si l'on considère que le brevet étant, en somme, une ressource, un titre à une position rétribuée, il n'est pas injuste d'en faire payer l'acquisition; pour bon nombre de jeunes personnes, c'est simplement le couronnement et la sanction de bonnes études poussées jusqu'à leur terme normal; elles sont bien en mesure de porter cette charge légère.

Qu'on admette ce système ou tout autre, voire même celui qui est actuellement en usage malgré ses imperfections, nous ne voulons pas y contredire : nous ne demandons qu'une chose, c'est qu'on approche le plus possible de l'idéal d'un examen, qui serait que les juges appréciassent uniquement, absolument les réponses, abstraction faite de la personnalité plus ou moins intéressante des candidats.

[H. Métivier.]

COMMISSION EXÉCUTIVE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Le 12 germinal an II (1er avril 1794), sur un rapport de Carnot présenté au nom du Comité de salut public, la Convention décida à l'unanimité la suppression des six anciens ministères et du Conseil exécutif provisoire, et leur remplacement par douze Commissions exécutives. La seconde de ces douze Commissions fut la *Commission exécutive de l'instruction publique*, composée d'un commissaire et de deux adjoints (art. 4 du décret). Elle fut chargée (art. 6) :

De la conservation des monuments nationaux, des bibliothèques publiques, musées, cabinets d'histoire naturelle et collections précieuses;

De la surveillance des écoles et du mode d'enseignement;

De tout ce qui concernait les inventions et recherches scientifiques;

De la fixation des poids et mesures;

Des spectacles et fêtes nationales;

De la formation des tableaux de population et d'économie politique.

Le décret ajoute :

« Les membres des Commissions et leurs adjoints seront nommés par la Convention nationale, sur la présentation du Comité de salut public » (art. 20). — « Le traitement de chacun des commissaires sera de 12,000 livres; celui des adjoints sera de 8,000 livres; celui des employés dans les bureaux sera arrêté par le Comité de salut public et ne pourra excéder 6,000 livres » (art. 21).

La Commission exécutive de l'instruction publique, qu'il ne faut pas confondre avec le Comité d'instruction publique (V. ce mot), fut le premier essai d'organisation d'un département spécial chargé de la gestion des affaires scolaires et des intérêts de l'instruction en général. Les trois membres de la Commission exécutive furent Payan, Fourcade et Jullien (de Paris); après le 9 thermidor, ils furent remplacés par Garat, Clément de Ris et Ginguené. — V. *Convention*.

COMMISSIONS D'ÉDUCATION. — Ce nom est donné, dans quelques cantons de la Suisse française, au comité chargé de l'administration des écoles primaires et secondaires d'une commune. La commission d'éducation est nommée, soit par l'autorité municipale, soit par les électeurs de la commune. C'est à elle qu'appartient la nomination des instituteurs, et la fixation des tableaux d'emploi du temps, en se conformant au plan d'étude officiel. V. *Autorités scolaires*.

COMMISSIONS DE SURVEILLANCE. — On nomme ainsi les commissions de notables chargées de la surveillance morale et financière de certains établissements d'instruction publique.

Écoles normales. — Les commissions de surveillance des écoles normales se composent de cinq membres nommés pour trois ans par le recteur, y compris le président. Le directeur assiste aux délibérations et il a voix délibérative, hors le cas où il est statué sur des questions intéressant sa gestion (Décr. 2 juill. 1866, art. 9).

Ces commissions sont chargées :

1° De préparer la liste des candidats à l'école normale dont elles auront reconnu l'aptitude, à la suite d'une enquête faite par les soins des inspecteurs d'académie et primaires, sur la conduite et les antécédents des candidats;

2° D'adresser au préfet, au commencement de

chaque année scolaire, un état de propositions pour la répartition des bourses entre les élèves-maîtres des trois divisions (V. *Bourses dans les écoles normales*) ;

3° De rédiger le règlement particulier de l'école, qui devra être ensuite approuvé par le recteur ;

4° De désigner, à la fin de la 1re et de la 2e année, les élèves qui sont admis aux cours de l'année supérieure ; dans le cas de maladie prolongée ou d'absence légitime, la commission peut, sous l'approbation du recteur, autoriser un élève à redoubler le cours de 1re ou de 2e année ;

5° De dresser, chaque année, le budget *, d'examiner les comptes qui lui sont présentés par la direction de l'école ; et de consigner ses observations dans un rapport spécial (id., art. 10).

Les membres de la Commission de surveillance visitent l'école au moins une fois tous les trois mois ; ils prennent connaissance des registres sur lesquels le directeur inscrit les notes relatives à la conduite, au caractère et au travail de chaque élève, ainsi que des notes résumées que ce fonctionnaire remet au préfet pour le placement des élèves sortants.

La Commission examine les élèves, surveille la tenue des inventaires et catalogues et la conservation des collections. Elle se rend compte des travaux d'horticulture des élèves et de leurs progrès dans cet ordre de connaissances (id., art. 11).

Tous les ans, au mois de juillet, elle adresse au recteur de l'académie, sur l'état et le personnel de l'école, un rapport qui est transmis au ministre de l'instruction publique.

Elle reçoit du directeur, à la même époque, un rapport sur tout ce qui concerne les élèves et la discipline. Elle transmet ce rapport, avec ses observations, au préfet qui le place sous les yeux du Conseil général, et au recteur qui en envoie au ministre une expédition accompagnée de ses observations (id., art. 12).

A la fin de la seconde année d'études, la commission désigne les élèves qui, en troisième année, peuvent être exceptionnellement dispensés de suivre quelques-uns des cours qui portent sur les matières facultatives (id., art. 4).

Elle peut prononcer la réprimande à l'égard d'un élève ; elle doit être entendue lorsqu'il s'agit d'une exclusion (id., art. 21).

Elle vérifie les six registres tenus par le directeur toutes les fois qu'elle le juge convenable, et y consigne le résultat de ses vérifications (Décr. 26 déc. 1855, art. 50).

Elle propose au ministre le prix de la bourse ou pension des élèves-maîtres (Décr. 2 juill. 1866, art. 16).

Elle décide si les approvisionnements de l'école auront lieu par voie d'adjudication ou de marchés à l'amiable. Elle désigne ceux des articles de consommation qui, ne pouvant être l'objet d'un marché préalable, seraient acquis au comptant par le directeur. Elle approuve les marchés à l'amiable (Décr. 26 déc. 1855, art. 17).

Il appartient à la Commission de surveillance, sur la proposition du directeur, de régler, suivant les usages locaux, les quantités de certaines denrées ; elle fixe aussi les quantités de combustible et de luminaire nécessaires au service de l'école pour les élèves-maîtres (id., art. 16).

Elle reçoit, tous les ans, du directeur, dans les dix premiers jours de janvier, l'état en triple copie de la situation de la caisse et l'état de situation du magasin pour l'année précédente. Le président de la commission adresse les trois expéditions de ces deux états au recteur de l'académie avant le 20 janvier, avec un extrait de la délibération qui a été prise à ce sujet (id., art. 63).

Elle prend une délibération sur le compte d'exercice qui lui est soumis par l'ordonnateur des dépenses de l'école. Le résultat de cette délibération est adressé par le président, le 5 juillet au plus tard, au recteur, avec trois expéditions du compte auxquelles sont jointes les pièces à l'appui (id., art. 67, et Décr. 31 mai, 11 août 1862 portant règlement général sur la comptabilité publique, art. 709).

En cas de changement du directeur, un membre de la commission de surveillance, désigné par le recteur, arrête, conjointement avec l'ancien directeur ou son représentant légitime et le nouveau directeur, tous les registres de comptabilité, et constate par un procès-verbal que les écritures sont au courant (Décr. 26 déc. 1855, art. 61).

Le Conseil départemental étant appelé par la loi à contrôler les actes des commissions de surveillance des écoles normales, et les Conseils de préfecture à juger les comptes des écoles normales qui sont soumis à l'approbation de ces commissions, il est convenable que les membres des Conseils départementaux et les conseillers de préfecture ne fassent pas partie de ces assemblées.

Autres commissions de surveillance. — Pour celle du *Cours pratique des salles d'asile*, V. ce mot.

Les commissions de surveillance des lycées et collèges portent la dénomination officielle de *Bureaux d'administration* *.

[E. de Resbecq.]

COMMUNALES (Écoles). — Sont écoles communales les écoles fondées ou entretenues par les communes (L. 15 mars 1850, art. 17).

Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles (L. 15 mars 1850, art. 36), suivant l'importance de sa population.

Le Conseil départemental fixe, sur l'avis du conseil municipal, le nombre des écoles communales de garçons ou de filles à établir dans chaque commune. Les décisions des conseils départementaux en pareille matière sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique (L. 10 avril 1867, art. 2).

Toute commune de 500 habitants ou au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le Conseil départemental en vertu de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850 (L. 10 avril 1867, art. 1er).

V. *Budget de l'instruction primaire*, *Communes*, *Instituteurs*, etc., etc.

COMMUNAUTÉS RELIGIEUSES. — V. *Congrégations.*

COMMUNES (Obligations scolaires des). — Dans cet article, nous exposerons les obligations imposées par la loi aux communes en matière d'instruction primaire, en France et à l'étranger

I. — FRANCE.

Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires ; lorsqu'elle compte plus de cinq cents âmes, elle doit avoir une école spéciale de filles. Dans les communes où les différents cultes sont reconnus, l'entretien d'une école spéciale pour chaque culte est obligatoire (L. 15 mars 1850, art. 36 ; L. 10 avril 1869, art. 1er).

Il peut y avoir certaines exceptions à ces règles générales, mais elles doivent toujours être autorisées par le Conseil départemental*. Ce Conseil peut permettre à une commune de se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'entretien d'une école. Il peut la dispenser d'entretenir une école publique sous la condition qu'il sera pourvu dans une école libre à l'enseignement des élèves inscrits sur la liste de gratuité. Il peut également accorder des dispenses pour les écoles spéciales à chaque sexe ou à chaque culte.

Toute commune doit fournir à l'instituteur, à l'institutrice, à l'adjoint ou à l'adjointe, un local convenable tant pour son habitation personnelle que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement (L. 15 mars 1850, art. 37 ; L. 10 avril 1867, art. 3).

L'enseignement primaire doit être donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer (L. 15 mars 1850, art. 24).

Dans toute école mixte tenue par un instituteur, il y a une maîtresse nommée par le préfet sur la proposition du maire, laquelle est chargée de diriger les travaux à l'aiguille (L. 10 avril 1867, art. 1).

Les communes peuvent entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites sous certaines conditions (V. *Gratuité*). Elles peuvent exiger que l'instituteur donne, en tout ou en partie, l'enseignement facultatif; elles peuvent créer des écoles pour les adultes au-dessus de 18 ans et pour les apprentis au-dessus de 12 ans. Elles ont la faculté, moyennant l'approbation préfectorale, de créer une caisse des écoles.

Le Conseil municipal* donne son avis sur le nombre d'écoles à établir dans la commune et sur la création des écoles de hameau.

Le maire* peut se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique contre les délibérations du Conseil départemental relatives à la fixation du taux de la rétribution scolaire (L. 10 avril 1867).

[Stanislas Lebourgeois.]

II. — PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Dans toute l'Allemagne, la législation impose à chaque commune scolaire (*Schulgemeinde*) le devoir d'ériger et d'entretenir des écoles en nombre suffisant pour les besoins de ses ressortissants. Nous donnons ci-dessous les dispositions spéciales à chaque État.

ANHALT. — La commune scolaire, coïncidant le plus souvent avec la commune civile, doit fournir le bâtiment d'école; elle a une caisse scolaire, alimentée entre autres par les rétributions scolaires des élèves (le 40 °/° du produit de ces rétributions doit être versé dans la caisse de l'État); la caisse scolaire pourvoit aux frais d'ameublement et de matériel d'école, et, s'il y a un excédent, aux petites réparations du bâtiment; s'il y a au contraire un déficit, la commune scolaire est tenue de le combler (L. 28 février 1873).

Dans les communes rurales, un second instituteur doit être nommé (ou, le cas échéant, une seconde école érigée) si le nombre des enfants en âge de fréquenter l'école dépasse 140, à moins que le nombre des élèves ne puisse être diminué au moyen d'un arrangement avec une commune scolaire voisine. Dans les villes, aucune classe ne peut compter plus de 70 élèves, et il y aura au moins un instituteur pour deux classes.

BADE. — Toute commune politique doit avoir au moins une école élémentaire. L'autorité scolaire supérieure peut autoriser aussi plusieurs communes ou sections de commune à s'associer pour créer une école à frais communs. Un seul instituteur ne peut donner l'enseignement à plus de 100 élèves. — Les écoles communales peuvent être confessionnelles (V. ce mot). — La commune doit à l'instituteur le logement ou une indemnité équivalente; les autres dépenses scolaires sont aussi à sa charge: elle y applique en première ligne les revenus des fondations et des prébendes (*Pfründen*); pour le surplus, elle peut lever une taxe qui ne doit pas dépasser 20 pfennige pour 100 marcs de capital. Si le produit de cette taxe est insuffisant, l'État est tenu de supporter le reste des frais. Dans les villes de plus de 6,000 habitants, de même que pour les écoles primaires du degré supérieur (*erweiterte Volksschulen*), l'État ne donne rien (L. 8 mars 1868).

Toute commune a en outre l'obligation de pourvoir à l'enseignement complémentaire (*Fortbildungs-Unterricht*). Toutefois l'autorité scolaire supérieure, d'accord avec le gouvernement, peut dispenser une commune de cette obligation, particulièrement quand le trop grand éloignement des habitations met des obstacles sérieux à la tenue de l'école complémentaire. Les obligations financières imposées à la commune touchant l'enseignement élémentaire s'appliquent aussi à l'enseignement complémentaire (L. 18 février 1874).

Une ou plusieurs communes peuvent créer une *Gewerbeschule* (école complémentaire professionnelle). Dans ce cas, l'État accorde une subvention fixe, qui est, dans la règle, de 300 florins pour chaque maître. La commune doit doter la caisse de l'école de telle sorte que celle-ci puisse, avec l'aide de la subvention de l'État, donner à chaque maître de la *Gewerbeschule* un traitement de 1,200 florins; si le traitement devait dépasser ce chiffre, c'est l'État qui supporte la différence.

Les communes peuvent aussi créer des écoles moyennes (*Mittelschulen*). Pour le budget de cette catégorie d'écoles, il n'y a pas de règle uniforme; tantôt la commune donne annuellement une somme fixe, l'État prenant à sa charge le surplus des frais; tantôt, au contraire, l'État accorde une subvention fixe, et la commune supporte le déficit éventuel.

BAVIÈRE. — Dans la règle, chaque commune forme une circonscription scolaire (*Schulsprengel*), et doit avoir au moins une école; toutefois des exceptions locales peuvent être admises (V. *Circonscription scolaire*). Si dans une circonscription il se trouve, durant cinq ans, 25 enfants obligés de faire une lieue de chemin pour se rendre à l'école, la commune peut être tenue de créer une nouvelle école.

Les ressources locales du budget scolaire sont en première ligne: 1° les obligations dont peuvent être grevés des tiers au profit de l'école; 2° les rentes des dotations scolaires locales; 3° les revenus des fonds, terres ou autres immeubles appartenant à l'école; 4° divers revenus affectés au budget scolaire, tels que la rétribution des élèves, les amendes pour absences, diverses autres amendes, la moitié du produit des troncs d'église (*Klingelbeutel*) dans les communes protestantes, les dons volontaires des corporations et particuliers; 5° les indemnités allouées aux instituteurs pour fonctions d'église. Si ces ressources ne suffisent pas, la commune doit appliquer aux dépenses scolaires ses propres revenus disponibles, et lever, le cas échéant, une taxe spéciale; mais, s'il s'agit d'une école confessionnelle, cette taxe ne peut être exigée que des contribuables de la confession intéressée. En cas d'impuissance de la commune à faire face aux dépenses scolaires, il lui est alloué des subsides, fournis en première ligne par la caisse centrale de l'État, et éventuellement par le fonds provincial (*Kreisfonds*).

BRÊME. — Chaque commune doit installer une école à ses frais. Toutefois la commune n'a d'autre obligation financière que celle de la construction et de l'ameublement du bâtiment scolaire; les frais d'entretien et de réparation de ce bâtiment sont supportés par l'église de laquelle l'école relève; l'État peut ordonner un agrandissement du bâtiment, mais il en supporte lui-même les frais. Toutes les autres dépenses scolaires sont à la charge de l'État: aussi est-ce lui qui perçoit la rétribution des élèves.

BRUNSWICK. — La loi du 8 décembre 1851 ne s'applique qu'aux « écoles évangéliques luthériennes communales ». Chaque commune, dit-elle, doit posséder au moins une école; deux communes ou plus peuvent s'unir, avec l'autorisation du gouvernement, pour l'entretien d'une même école. Si la rétribution scolaire et les autres ressources de l'école (dotation) sont insuffisantes, la commune doit pourvoir aux dépenses scolaires; l'État peut accorder un subside, sur la proposition du consistoire ducal. — Quelques écoles ont des patrons.

HAMBOURG. — La ville supporte les frais de l'enseignement primaire public. Les élèves paient une rétribution proportionnée à la fortune des parents ; les élèves indigents en sont dispensés. Le chiffre normal des élèves d'une classe primaire est de 50.

HESSE. — Toute commune qui compte 30 enfants en âge scolaire doit créer une école. Elle peut même, en raison de circonstance particulières, être tenue d'en créer une, quoique le chiffre des enfants soit inférieur à 30. Une commune qui, ayant moins de 30 enfants, ne possède pas d'école en propre, doit s'unir à une ou plusieurs autres pour l'entretien d'une école à frais communs. Les écoles peuvent être confessionnelles (V. ce mot). Les dépenses scolaires sont à la charge de la commune, pour autant qu'il n'y est pas pourvu par un fonds particulier ou des dotations. Les rétributions scolaires sont perçues au profit de la caisse communale; les enfants pauvres en sont exempts. Les communes dépourvues de ressources reçoivent de l'Etat des subsides dont le montant est déterminé par le ministre de l'intérieur.

MECKLENBOURG-SCHWÉRIN. — Les écoles sont à la charge des communes, qui prélèvent une rétribution scolaire.

OLDENBOURG. — Chaque commune scolaire doit avoir au moins une école publique ; l'organisation, la réunion et la disjonction des communes scolaires sont de la compétence du conseil scolaire supérieur. Chaque commune a son fonds scolaire, et peut lever en outre des taxes spéciales au profit de l'école ; les dissidents sont exemptés de cette taxe s'ils créent à leurs frais une école de leur confession. La commune perçoit des élèves une rétribution scolaire, dont les enfants pauvres sont dispensés. Si les ressources d'une commune sont insuffisantes, l'Etat lui accorde un subside.

PRUSSE. — Les communes érigent à leurs frais les écoles publiques prévues par la loi, et pourvoient à leurs dépenses annuelles. Là où l'école est entretenue par un patron, cet état de choses est maintenu. Toute localité qui n'a pas d'école doit être annexée à une école voisine; elle fait dès lors partie de la commune scolaire dont cette école relève, et supporte sa part proportionnelle des frais. Dès que le nombre des élèves d'une école à une seule classe (*einklassige Volksschule*) dépasse 80, la commune est tenue d'instituer une autre école. Les écoles publiques doivent être ouvertes à tous les enfants, sans distinction de cultes. Les frais de l'école, en tant qu'ils ne sont pas couverts par les revenus de fondations locales, sont supportés par tous les membres de la commune scolaire. La constitution du 31 janvier 1850 avait proclamé la gratuité de l'instruction primaire; mais cette disposition est restée lettre morte, et presque toutes les communes ont continué à percevoir des rétributions scolaires, dont les élèves pauvres sont toutefois exemptés. L'Etat peut accorder des subsides aux communes.

La Prusse n'ayant pas, jusqu'ici, de loi sur l'instruction publique, cette matière est régie dans chaque province par des ordonnances spéciales, en sorte qu'il n'existe pas de dispositions uniformes pour tout le royaume. Voici, à titre de spécimen, la manière en laquelle sont réglées les dépenses scolaires locales pour la province de Prusse (ordonnance du 11 décembre 1845) : « Les fondations, de même que les obligations de tiers, au profit des écoles primaires, sont maintenues. A défaut de fondations ou de dons particuliers, il est pourvu aux frais d'entretien de l'école à l'aide d'une taxe locale. La répartition et la perception de cette taxe ont lieu comme en matière d'impositions communales ordinaires. Sauf les exceptions résultant de titres légaux, chacune des communes qui composent la circonscription scolaire contribue à la dépense, proportionnellement au nombre de ses ménages. La commune où se trouve établie l'école est obligée de fournir le terrain d'emplacement. Les seigneurs et les propriétaires étrangers sont assujettis à la taxe assise sur les biens-fonds qu'ils possèdent dans la commune de la circonscription scolaire. » Cette dernière disposition est contredite par une décision ministérielle du 31 août 1860, qui s'exprime en ces termes : « D'après les articles 29, 31 et 34, titre 12, section II de l'*Allgemeine Landrecht*, l'entretien de l'école n'incombe pas à la commune politique, ni aux propriétaires fonciers de la circonscription scolaire, mais aux habitants qui ressortissent à cette école, sans égard à leur relation à la commune politique. L'obligation concernant l'école n'est donc ni une obligation communale, ni une obligation réelle (*dinglich*) grevant les biens-fonds, mais une obligation personnelle des membres de la commune scolaire. *Les personnes qui possèdent des biens-fonds dans l'arrondissement scolaire ne peuvent pas être contraintes à participer aux charges de l'école.* Les propriétaires fonciers qui ne sont pas au nombre des pères de famille ressortissant à la commune scolaire, ne peuvent être imposés, ainsi que l'ont établi les décisions des tribunaux, que si les redevances scolaires sont des charges réelles et sont inscrites au registre hypothécaire comme grevant un bien-fonds. » L'ordonnance que nous avons citée plus haut (11 décembre 1845) contient encore les dispositions suivantes : « Lorsqu'il ne pourra être pourvu aux besoins de l'enseignement dans une commune que par son annexion à une école existante, le gouvernement provincial peut ordonner cette annexion, moyennant : 1° que cette commune supporte tous les frais de nouvelle organisation qu'elle doit occasionner; 2° qu'elle contribue proportionnellement aux frais d'entretien de l'école. Là où il existe un nombre suffisant d'enfants, l'érection d'une nouvelle école aura lieu sur l'ordre ou sous l'approbation du gouvernement provincial, et après que tous les intéressés auront été entendus. Le gouvernement fixe le montant des dépenses à faire pour la nouvelle école, ainsi que le taux de la taxe scolaire à payer par les imposables. Il décide aussi quelles sont les seigneuries qui feront partie de la circonscription scolaire. »

« Il est pourvu à l'instruction élémentaire des enfants, des domestiques, ouvriers et autres personnes relevant d'un domaine seigneurial placé en dehors de toute circonscription scolaire communale, soit au moyen de l'érection d'une école spéciale, soit à l'aide d'annexion à une école voisine. Si les habitants de son domaine ne disposent point de ressources suffisantes, le seigneur doit supporter les frais de cette instruction ; il est tenu, en tout cas, de pourvoir à la dépense en ce qui concerne les enfants pauvres. »

Les communes sont invitées à créer, outre les écoles élémentaires, des écoles complémentaires professionnelles (*gewerbliche Fortbildungs-Schulen*), pour lesquelles un subside de l'Etat est accordé aux trois conditions suivantes : 1° que la commune supporte les frais du local, du chauffage et de l'éclairage, et donne en outre une somme annuelle au moins égale au subside de l'Etat (le produit des rétributions scolaires ne peut pas être compris dans cette somme) ; 2° que le plan d'études soit conforme au programme officiel; 3° que la fréquentation de l'école soit rendue obligatoire par le règlement communal.

REUSS. — La commune scolaire peut se composer de plusieurs communes civiles. Elle doit entretenir une école, et si le nombre des élèves dépasse 80, installer un second instituteur. Les frais d'école sont à sa charge; et, au nombre des ressources dont elle dispose, figure en première ligne la rétribution scolaire. L'Etat accorde des subsides au besoin

SAXE (royaume). — La commune scolaire, dont les limites sont arrêtées par l'autorité scolaire supérieure, peut comprendre plusieurs localités (*Orte*) ou sections de localités (*Ortstheile*). Elle ne doit pas, dans la règle, embrasser un rayon de plus d'une demi-lieue. Le nombre des écoles à y établir se détermine d'après les besoins. Les écoles élémentaires doivent avoir deux classes ou plus; une classe ne peut pas recevoir plus de 60 élèves; le même instituteur ne peut pas en instruire plus de 120. Lorsque les besoins locaux l'exigent, la commune doit organiser, à côté ou en remplacement de l'école élémentaire, une école primaire moyenne ou supérieure. Les frais de l'instruction primaire (y compris les écoles complémentaires), sont à la charge de la commune scolaire, qui peut recevoir toutefois un subside de l'Etat. La caisse scolaire de la commune est alimentée comme suit : 1° les revenus des dotations scolaires; 2° les allocations attribuées à l'école sur d'autres fonds; 3° les rétributions des élèves (graduées d'après l'aisance des familles); 4° les taxes scolaires qui peuvent être établies sur les ventes et mutations; 5° certaines amendes dont le produit est destiné par la loi aux écoles; 6° les prestations de la commune scolaire; 7° les allocations éventuelles de l'Etat.

SAXE-COBOURG-GOTHA. — Toute commune doit avoir une ou plusieurs écoles. Plusieurs communes peuvent avoir la même école, pourvu que la distance à parcourir par les élèves ne soit pas supérieure à une demi-lieue. Nulle classe ne doit contenir plus de 80 élèves. Les communes supportent les frais de l'instruction primaire; les ressources dont elles disposent à cet effet sont : les obligations de tiers, s'il en existe, et le revenu des dotations; le produit des rétributions scolaires (dont les pauvres sont dispensés); le produit de certaines amendes; une taxe scolaire. L'Etat vient en aide aux communes nécessiteuses.

SAXE-MEININGEN. — Les dépenses de l'école sont à la charge de la commune scolaire, à défaut d'une dotation spéciale. La rétribution des élèves est perçue par la commune. L'État accorde au besoin des subsides.

SAXE-WEIMAR. — Chaque commune politique, seule ou réunie à d'autres, forme une commune scolaire. C'est le souverain qui décide sur la formation des communes scolaires. Toute commune scolaire a l'obligation d'entretenir une école, à une ou plusieurs classes. Le nombre des enfants à instruire par un seul instituteur est limité à 80. La commune scolaire supporte les frais de l'école, à moins que l'église, des corporations ou des particuliers ne soient tenus d'y pourvoir en vertu d'un titre de fondation. La commune perçoit une rétribution scolaire, dont les enfants des instituteurs en fonctions et les orphelins sont exemptés. L'État peut accorder des subsides; mais les communes qui ne perçoivent pas de rétribution scolaire n'ont droit à aucune allocation. Les communes qui supportent seules tous les frais de leurs écoles ont le droit d'en nommer le personnel enseignant, sous ratification de l'autorité supérieure.

WURTEMBERG. — Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles. Une localité qui ne forme qu'une section de commune est tenue, si elle a une population de trente familles, d'avoir une école propre. Lorsque le nombre des écoliers dépasse 90, il faut deux instituteurs ; il en faut trois au delà de 180 élèves, quatre au delà de 270, etc. Mais si l'enseignement est donné par divisions séparées et à des heures différentes, le même instituteur peut instruire 120 élèves, s'il n'y a qu'un seul maître; s'il y en a deux ou plus, le même instituteur peut instruire 130 élèves.

Les localités qui ont moins de 30 familles doivent être réunies avec une localité voisine pour une école commune, aussi longtemps que les habitants n'organisent pas eux-mêmes une école. Mais si la distance à franchir pour se rendre à l'école de la localité voisine est de plus d'une lieue, ou si la route à faire offre des dangers pour la vie et la santé des enfants, l'autorité scolaire supérieure peut ordonner l'installation d'une école locale, même si la localité ne compte que 15 familles. Tous les frais de l'école sont à la charge de la commune scolaire (*Schulverband*). Si les dépenses ne sont pas couvertes par les obligations légales de tiers, il y est pourvu soit au moyen de fondations locales, soit par des contributions levées sans distinction de religion. Les ressources de la commune scolaire sont en outre la rétribution des élèves, dont sont dispensés les pauvres et les enfants d'instituteurs, le produit de certaines amendes et de certains dons. En général, la minorité confessionnelle a aussi ses écoles; et, dès qu'elle compte 60 familles, elle a le droit d'exiger qu'une école de sa confession soit instituée au moyen des ressources communales. L'État n'accorde pas de subsides aux communes ; il se borne à une allocation annuelle en faveur des pensions d'instituteurs retraités, et à un subside à la caisse de pensions et de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — La loi organique du 14 mai 1869 dit, art. 2 : « Toute école populaire aux frais d'érection ou d'entretien de laquelle l'État, la province ou la commune contribuent, est une institution publique, et comme telle elle est ouverte à tous les enfants sans distinction de culte. » Et plus loin : « La commune a pour charge immédiate de pourvoir aux écoles populaires nécessaires, sous réserve de ses droits vis-à-vis de tiers ou de corporations. La législature provinciale décide jusqu'à quel point le district (*Bezirk*) doit intervenir » (art. 62). « Si chaque école n'a pas ou ne parvient pas à avoir sa dotation propre, la législature provinciale peut créer des fonds de district ou un fonds provincial, en vue d'assurer le service des écoles primaires. Elle aura à décider en même temps sur le maintien de la rétribution scolaire et du droit de présentation ou de nomination. Les parents qui font donner à leurs enfants une éducation privée sont exempts de la rétribution scolaire, mais non des autres charges relatives à l'école. Lorsque les ressources de la commune et du district sont insuffisantes pour les besoins du service de l'enseignement populaire, la province est tenue de pourvoir à la dépense. Les anciens fonds scolaires (*Normalschulfonde*) passent sous l'administration exclusive de la province. Les subsides scolaires qui étaient alloués par l'État à certaines provinces, seront continués à raison de la moyenne des subsides alloués de 1866 à 1868. Mais il sera déduit du montant de ces subsides les sommes qui servaient à solder des dépenses qui, désormais, incombent directement à l'État » (art. 64-66).

Sur la base de cette loi de l'Empire, les diverses législatures provinciales ont déterminé, chacune à sa façon, les obligations scolaires de la commune. La plus grande variété règne d'une province à l'autre, comme on le verra par le résumé suivant :

1. *Basse-Autriche.* — La commune scolaire (*Schulgemeinde* ou *Schulsprengel*), qui peut être composée de plusieurs communes politiques, a à sa charge l'érection et l'entretien du bâtiment d'école, le chauffage, le logement de l'instituteur. Les autres dépenses sont supportées par le district scolaire (*Schulbezirk*) et par la province. Il n'est pas perçu de rétribution scolaire; elle est remplacée par une taxe de district.

2. *Haute-Autriche.* — La commune doit la construction et l'entretien du bâtiment d'école, le logement de l'instituteur, la fourniture du matériel

d'enseignement. Les autres dépenses sont à la charge du fonds scolaire provincial (*Landesschulfonds*); c'est à ce fonds que sont versées les rétributions scolaires, ainsi que les contributions, antérieurement établies, des communes, fondations, corporations et particuliers, en faveur du personnel enseignant et des veuves et orphelins d'instituteurs. La rétribution scolaire (*Schulgeld*), qui est fixée pour toute la province à 2 fl. par an et par élève, est payée à la commission scolaire locale, qui la verse au fonds provincial. Une commune peut transformer cette rétribution uniforme en une taxe proportionnelle aux ressources, à payer par les parents des élèves, et dont les indigents sont dispensés en tout ou en partie. Elle peut aussi décider que la rétribution scolaire due par les élèves sera payée par la caisse communale, en tout ou en partie. Dans le cas où les ressources ordinaires de la commune ne suffisent pas à couvrir les dépenses scolaires à sa charge, elle peut lever une taxe spéciale; si cette taxe va à 20 p. 100 du montant des contributions directes, l'excédent de dépenses qui pourrait rester encore doit être couvert par le fonds scolaire provincial.

3. *Salzbourg.* — La commune n'a d'autres frais à supporter que ceux de la construction et de l'entretien du bâtiment d'école, et du chauffage. Il n'y a pas de rétribution scolaire. Les autres dépenses sont à la charge du fonds scolaire provincial et du fonds des pensions.

4. *Styrie.* — Les communes scolaires ont à satisfaire aux besoins matériels de l'école, tandis que le traitement des instituteurs est payé par le district. Chaque commune scolaire doit avoir un fonds local pour les écoles; il est alimenté par des legs, des dotations, le produit de certaines amendes, et les contributions proportionnelles des communes politiques qui font partie de la commune scolaire. Il n'y a pas de rétribution scolaire.

5. *Carinthie.* — Comme en Styrie, avec cette différence que c'est la province, et non le district, qui paie le traitement des instituteurs.

6. *Carniole.* — Les communes ont à leur charge tous les frais de l'école, y compris le traitement des instituteurs. La province aide les communes nécessiteuses. Il n'y a pas de rétribution scolaire.

7. *Goritz et Gradiska.* — Toutes les dépenses scolaires sont à la charge, non de la commune, mais du district (*Schulbezirk*). Il n'y a pas de rétribution scolaire.

8. *Istrie.* — Mêmes dispositions générales qu'en Styrie.

9. *Dalmatie.* — La création et l'entretien des écoles est une charge exclusivement provinciale. Les communes de première classe paient à la province une contribution annuelle de 3 fl. 50 kr. par élève, celles de deuxième classe une contribution de 2 fl. 50. Pour établir la somme due par une commune, le chiffre des élèves est calculé à raison de 7 p. 100 de la population. Il n'existe pas de rétribution scolaire.

10. *Tyrol.* — Dans cette province, il n'y a pas encore de loi réglant la matière.

11. *Vorarlberg.* — Mêmes dispositions qu'en Carniole.

12. *Bohême.* — La commune scolaire doit satisfaire aux besoins matériels de l'école, tandis que les traitements des instituteurs sont à la charge du district. La rétribution scolaire est versée dans la caisse du district : les élèves sont répartis, d'après la fortune des parents, en quatre catégories payant 12, 10, 6 et 4 kreutzer par semaine.

13. *Moravie.* — Tous les frais de l'école, y compris le traitement des instituteurs, sont supportés en première ligne par la commune, jusqu'à concurrence du 8 p. 100 des contributions directes; le déficit est couvert par la province. La rétribution scolaire (12, 8 et 4 kreutzer par semaine) est versée à la caisse du district, qui couvre les frais des bibliothèques et conférences d'instituteurs.

14. *Silésie.* — La commune doit satisfaire seule aux besoins matériels de l'école; quant au traitement des instituteurs et autres dépenses scolaires, s'il est constaté que la commune ne peut pas y faire face avec ses seules ressources, la province lui accorde un subside. Toute commune scolaire a un fonds scolaire local, alimenté par les dons et legs, les revenus des propriétés de l'école, la rétribution scolaire, et les allocations communales. La rétribution scolaire est de 16, 12, 8 et 4 kreutzer par semaine.

15. *Galicie.* — La création et l'entretien des écoles publiques est à la charge des communes, ainsi que des propriétés seigneuriales, à moins que ces dernières n'aient sur leur territoire une école spéciale entretenue à leurs frais. Le district et la province viennent en aide aux communes. Au fonds scolaire local appartiennent les biens-fonds, les bâtiments d'école, les capitaux et les legs, dont les revenus sont versés dans ce fonds; il est alimenté en outre par les contributions des communes, des propriétés seigneuriales, des particuliers, et par les amendes. Les contributions des communes peuvent s'élever au 12 0/0, celles des propriétés seigneuriales au 4 0/0 des contributions directes. Il n'y a pas de rétribution scolaire.

16. *Bukowine.* — Toutes les dépenses sont à la charge de la commune scolaire, et celle-ci peut être obligée de ce chef à lever une taxe allant jusqu'au 10 0/0 de la contribution directe. Le déficit est couvert par le fonds scolaire provincial. Il n'y a pas de rétribution scolaire.

HONGRIE. — Dans les localités où il n'est pas pourvu aux besoins scolaires par les communions religieuses ou par des particuliers, la commune est tenue de créer et d'entretenir les écoles nécessaires. Ces écoles communales sont ouvertes à tous sans distinction de culte; là cependant où il existe des écoles communales confessionnelles, cet état de choses peut être maintenu, mais les ressources locales doivent être équitablement partagées entre les écoles des diverses confessions. La commune peut imposer aux habitants une taxe scolaire, ne dépassant pas 5 0/0 des contributions directes; ceux des habitants qui contribuent déjà aux frais d'entretien d'une école confessionnelle, ne sont passibles de cette taxe que pour autant que la somme payée par eux est inférieure aux dits 5 0/0; en ce cas, ils paient la différence. La commune perçoit en outre une rétribution scolaire; les enfants pauvres en sont dispensés, et reçoivent gratuitement de la commune les fournitures scolaires. Un même maître ne peut instruire que 80 élèves.

Si, dans une localité où une ou plusieurs communions religieuses ont leurs écoles spéciales, il existe au moins 30 enfants en âge scolaire, n'appartenant pas à ces confessions, la commune est tenue d'ériger une école communale non confessionnelle. Là où le nombre de ces enfants n'atteint pas 30, ils doivent fréquenter l'école d'une autre confession, et leurs parents sont tenus de contribuer aux frais d'entretien de cette école.

Des localités distantes entre elles d'un demi-mille au plus peuvent se réunir pour organiser une école à frais communs. Les communes sont obligées de pourvoir à l'instruction des enfants de la campagne, soit en créant des écoles rurales, soit au moyen d'instituteurs ambulants.

Le gouvernement accorde des subsides aux communes dont les ressources sont insuffisantes.

BELGIQUE. — La commune doit l'instruction primaire aux habitants; elle la leur doit à ses frais, à moins qu'il n'y soit pourvu d'une autre manière par des établissements privés. Elle doit avoir des

écoles et des instituteurs en nombre suffisant. Elle peut adopter une ou plusieurs écoles privées, si celles-ci réunissent les conditions légales ; on entend par *conditions légales* que l'école soit établie dans des bâtiments convenables et pourvue du mobilier nécessaire, que les enfants pauvres y soient reçus gratuitement, que l'instruction comprenne les matières d'enseignement obligatoire, et que le personnel enseignant offre les garanties de capacité et de moralité voulues. — A défaut de la commune, le gouvernement pourvoit d'office aux nécessités de l'enseignement. — Deux ou plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour fonder une école. — S'il y a assez de filles pour former une classe, la commune doit créer une école de filles. — En règle générale, l'État supporte le tiers de la dépense pour la construction des maisons d'école ; mais ce n'est pas obligatoire pour lui. La province prend aussi à sa charge une part des frais. Il n'y a que les autorités ayant le caractère de personnes civiles qui puissent recevoir des subsides. — Chaque année le conseil communal fixe la liste des indigents qui recevront l'instruction gratuite, sauf approbation de la députation permanente de la province et recours au roi ; les autres élèves paient une rétribution scolaire.

CANADA. — La province de Québec est divisée en *municipalités scolaires*, dont les représentants élus portent le titre de *commissaires d'école ;* ces commissaires partagent la municipalité en arrondissements d'école ; chaque arrondissement doit avoir une école ; mais deux ou plusieurs arrondissements peuvent être réunis par les commissaires. Ceux-ci forment une corporation ayant qualité de personne civile ; néanmoins ils ne peuvent posséder de biens-fonds d'un revenu annuel de plus de 1200 piastres. Une rétribution scolaire est due par les parents pour tous les enfants de 7 à 14 ans ; elle est payable aux commissaires ; elle ne peut dépasser 40 *centins* par mois, et peut être abaissée à 5 centins. On ne peut exiger cette rétribution des personnes indigentes, ni pour les enfants incapables, ou absents, ou fréquentant un autre établissement d'instruction. Les commissaires peuvent en outre lever des taxes, soit sur la municipalité entière, soit dans un arrondissement spécial. — La province a un fonds scolaire, dont le revenu est réparti entre les municipalités ; mais la municipalité doit avoir prélevé sur ses contribuables une somme égale à celle qu'elle reçoit ; toutefois des municipalités pauvres peuvent être dispensées en tout ou en partie de cette obligation. Pour qu'une école puisse prétendre à l'allocation, il faut que les leçons y durent 8 mois au moins, et qu'elle ait été fréquentée par un minimum de 15 élèves.

A Québec et à Montréal, il y a quelques dispositions spéciales : la corporation de la ville est tenue de verser, entre les mains des commissaires d'école, un subside annuel qui doit s'élever à une somme triple de celle de l'allocation accordée par le gouvernement ; en outre le montant des biens immeubles que peuvent posséder les commissaires des écoles de ces deux villes est illimité.

Les habitants dissidents d'une municipalité peuvent élire pour eux des *syndics* spéciaux ; ceux-ci ont qualité de personne civile comme les commissaires, et reçoivent leur part proportionnelle du produit des taxes scolaires levées par les commissaires.

Pour les autres provinces, consulter l'article *Canada*.

DANEMARK. — Les écoles primaires publiques sont organisées par l'autorité communale, qui en a la direction et l'administration, et qui doit en supporter les frais. Certaines dépenses, toutefois, sont à la charge d'un fonds scolaire institué dans chaque arrondissement ; ce sont les pensions d'instituteurs retraités, de veuves et orphelins d'instituteurs, les suppléments de traitement pour ancienneté de service. L'État accorde un subside à ce fonds scolaire ; s'il y a néanmoins déficit, le conseil d'arrondissement répartit le déficit entre les diverses communes de l'arrondissement. La rétribution des élèves, qui varie d'une commune à l'autre, appartient à l'instituteur.

ESPAGNE. — La loi du 17 juillet 1857 contient les dispositions suivantes : « Les établissements d'instruction publique sont entretenus : *a*) par les rentes qu'ils possèdent et qu'ils peuvent acquérir ; *b*) par les rétributions des élèves ; *c*) par ce qu'ils doivent recevoir pour constituer ou compléter leur dotation, des budgets municipaux, provinciaux ou de l'État. Cette obligation existe : pour les municipalités (*pueblos*), en ce qui concerne l'enseignement primaire des deux sexes ; pour les provinces, en ce qui regarde l'enseignement secondaire ; pour l'État, en ce qui regarde les universités et les écoles professionnelles supérieures » (art. 1, § 5). Il doit y avoir au budget de l'État une allocation annuelle pour aider les municipalités qui ne pourront pas subvenir seules aux dépenses de l'instruction primaire. Les alcades sont chargés de veiller à ce que la somme nécessaire pour le service de l'instruction primaire soit portée chaque année au budget municipal. L'instruction primaire est gratuite pour ceux qui ne peuvent pas la payer.

Toute localité de 500 hab. doit avoir une école publique élémentaire de garçons et une école de filles ; cette dernière peut être incomplète. Les écoles incomplètes de garçons ne sont tolérées que dans les localités d'une population moindre. Dans les communes de 2,000 hab., il doit y avoir deux écoles complètes de garçons et deux de filles ; dans celles de 4,000 hab., trois ; et ainsi de suite, en ajoutant une école de chaque sexe pour chaque fraction de 2,000 hab., et en comptant dans ce nombre les écoles privées ; toutefois un tiers des écoles, au moins, devront toujours être des écoles publiques. Les localités qui ont moins de 500 hab. doivent se réunir à des localités voisines, pour former un district où sera établie une école élémentaire complète, pourvu néanmoins que les circonstances locales permettent aux élèves de ces diverses localités de se rendre à une école commune ; dans le cas contraire, chaque localité pourra établir une école incomplète ; et, si cela même n'est pas possible, une école temporaire. — Le mélange des élèves des deux sexes ne sera admis que dans les écoles incomplètes. — Dans les capitales de province et les villes de 10,000 hab., l'une des écoles publiques devra être une école primaire du degré supérieur ; les municipalités pourront aussi établir une école de ce degré dans les localités de moindre importance. — Le gouvernement veillera à ce que, du moins dans les capitales de province et les villes de 10,000 hab., il soit établi des écoles enfantines.

GRANDE-BRETAGNE. — ANGLETERRE. — Ce pays est divisé en districts scolaires (*School districts*) auxquels sont imposées à peu près les mêmes obligations qu'aux communes scolaires dans la plupart des pays du continent (V. *Circonscription scolaire*). Le département d'éducation peut, sauf dans la métropole, réunir deux ou plusieurs districts en un seul, qui s'appelle alors district scolaire uni (*united School district*). Chaque district doit avoir un nombre suffisant d'écoles élémentaires publiques, pour pourvoir à l'instruction de tous les enfants à l'éducation desquels il n'est pas pourvu autrement. Si le département d'éducation trouve que dans un district le nombre des écoles est insuffisant, il fera former pour ce district un comité scolaire ou *School Board*. Les *School Boards* ont qualité de personnes civiles, peu-

vent accepter des dons et legs, faire des règlements (*bye-laws*) pour les écoles de leur ressort; ils administrent le fonds scolaire (*School fund*), dont les ressources sont : le produit des rétributions scolaires, la subvention annuelle du Parlement (*Parliamentary Grant*), les emprunts que peut faire le *School Board*, et tout autre argent reçu par lui. S'il y a un déficit, il doit être comblé par l'autorité taxatrice (*rating authority*) de la localité, au moyen du produit de la taxe locale (*local rate*. Si cette autorité n'a pas assez de ressources, elle peut augmenter les taxes existantes ou lever une taxe spéciale. Si la *rating authority* reste en défaut sur ce point, ou s'il s'agit d'une localité qui soit une portion de paroisse (*part of a parish*), le *School Board* peut exercer, pour lever lui-même la taxe, tous les pouvoirs que possèdent les surveillants (*overseers*) relativement à la taxe des pauvres.

La subvention du Parlement n'est accordée qu'à des écoles élémentaires publiques, remplissant les conditions légales exigées de ces établissements. Le département d'éducation peut ordonner qu'un district contribue aux frais d'écoles élémentaires publiques situées dans un autre district; le district contributaire élit dans ce cas un certain nombre de personnes (à déterminer par le département) pour faire partie du *School Board* du district qui reçoit la contribution. — Les districts scolaires qui n'ont pas de *School Board* sont administrés par un conseil nommé Comité pour la fréquentation des écoles (*School Attendance Committee*). Les pouvoirs financiers de ces comités sont moins étendus que ceux des *School Boards*; ils doivent obtenir, pour leurs dépenses, le consentement de l'autorité qui les a nommés. S'ils sont nommés par le conseil (*council*) d'un bourg (*borough*), les dépenses sont payées par la caisse du bourg (*borough fund*) au moyen de la taxe du bourg (*borough rate*); s'ils sont nommés par une autorité sanitaire urbaine (*urban sanitary authority*), les dépenses sont prélevées sur le produit de la taxe des pauvres; enfin s'ils sont nommés par le comité des tuteurs d'une paroisse (*board of guardians*), la dépense est aussi prise sur la taxe des pauvres. — La rétribution scolaire est fixée par les *School Boards*, qui ont le pouvoir, soit d'en dispenser en tout ou partie les enfants pauvres, soit même de rendre une école complètement gratuite.

Écosse. — Les dispositions établies par l'*Education* (*Scotland*) *Act* de 1872 sont à peu près les mêmes que celles qui existent en Angleterre. L'administration des écoles est confiée aussi à des *School Boards*, ayant qualité de personne civile (*body corporate*); mais tandis qu'en Angleterre l'institution des *School Boards* n'est pas générale, en Ecosse toute paroisse (*parish*) et tout bourg (*burgh*) doit avoir son *School Board*, chargé d'établir le nombre d'écoles nécessaire. Deux ou plusieurs paroisses peuvent être réunies par le Conseil d'éducation pour l'Ecosse (*Board of Education for Scotland*). Deux ou plusieurs *School Boards* peuvent aussi s'associer pour entretenir des écoles en commun. Chaque *School Board* a à sa disposition un fonds scolaire, alimenté par les subventions du Parlement, par des emprunts, ou par des sommes reçues pour les écoles; en cas de déficit, une taxe (*local rate*) est levée dans la paroisse ou dans le bourg par l'autorité chargée de lever la taxe des pauvres; cette taxe spéciale s'appelle *school rate;* le *School Board* peut en outre établir une rétribution scolaire (*School fee*), payable à son trésorier; il peut décider d'allouer aux instituteurs le produit de cette rétribution. Les parents qui ne peuvent pas payer la rétribution pour leurs enfants doivent s'adresser au conseil de paroisse (*parochial board*) de la paroisse ou du bourg, qui devra payer pour eux. Le Parlement accorde des subventions : 1° aux écoles publiques; 2° à toute autre école qui dans l'opinion du département d'éducation pour l'Ecosse contribue efficacement à l'éducation laïque (*secular*) de la paroisse ou bourg où elle se trouve.

Hollande. — Toute commune est tenue d'avoir un nombre suffisant d'écoles publiques. Deux ou plusieurs communes peuvent s'unir à cet effet. Si les députés aux Etats, ou le roi, jugent le nombre des écoles insuffisant dans une commune, ils peuvent ordonner de l'augmenter, et aussi d'étendre le programme d'enseignement. La commune doit salarier elle-même les instituteurs, mais elle peut recevoir à cet effet des subventions de la province et de l'Etat; la rétribution des élèves est versée dans la caisse communale. La commune doit en outre fournir le bâtiment scolaire, le matériel d'enseignement, et le logement de l'instituteur; si la charge est trop lourde, le gouvernement détermine la part qui doit incomber à la commune, et le reste est payé par moitié par la province et par l'Etat. Enfin, la commune contribue pour un tiers au paiement des pensions d'instituteurs retraités (Loi de 1857).

La nouvelle loi du 17 août 1878 porte à 30 p. 100 des dépenses totales de l'instruction primaire le chiffre de la subvention que l'Etat peut accorder aux communes, et dégrève en même temps les provinces de toute obligation financière à cet égard. En outre, les communes seront à l'avenir dispensées de rembourser à l'Etat le tiers du montant des pensions. Mais cette loi, quoique ayant reçu la sanction royale, n'est pas encore entrée en vigueur.

Italie. — Les communes doivent pourvoir à l'instruction primaire gratuite, dans les limites de leurs moyens et selon les besoins de leurs habitants. Chaque commune doit avoir au moins une école élémentaire pour les garçons et une pour les filles. Les communes trop petites ou trop pauvres peuvent être autorisées par le ministre à s'unir à une autre; mais un seul instituteur ne peut desservir plus de deux écoles. Dans toute localité qui compte plus de 4,000 habitants de population agglomérée (les fractions de commune ou bourgades n'étant pas comprises dans le calcul), il devra être établi une école primaire supérieure. Si la charge était trop lourde, la commune pourra être autorisée à faire donner les cours par des maîtres auxquels sera en même temps confié une partie de l'enseignement dans les écoles inférieures, sous garantie de capacité. Nulle école ne pourra avoir simultanément plus de 70 élèves; toutefois les élèves des écoles à une seule classe pourront dépasser le chiffre de 70, mais pas celui de 100. — Les communes ont à pourvoir au traitement des instituteurs et institutrices, et aux autres dépenses qu'occasionnent l'établissement et l'entretien des écoles. Si une commune ne peut pas faire face à toutes les charges que la loi lui impose, le Conseil communal pourra recourir au gouvernement pour un subside. A la demande, qui sera transmise par le syndic à l'inspecteur d'arrondissement, et par celui-ci à l'inspecteur royal, sera joint un relevé authentique des recettes et des dépenses ordinaires et extraordinaires, avec l'indication de la surtaxe que la commune doit payer. Les demandes de subsides qui seront adressées au Conseil administratif de la province devront être faites de la même façon.

Portugal. — La création des écoles primaires est une affaire de l'Etat; mais les communes concourent au paiement du traitement des instituteurs et institutrices de la manière suivante : ils touchent, sur la caisse municipale, une somme annuelle de 20 *milreis;* et, de plus, une somme de 10 *milreis* si leur école compte, à Lisbonne, Porto, Coïmbre, Braga et Evora, plus de 60 élèves; dans les autres villes, plus de 40; dans les communes rurales, plus de 30; mais ce nombre doit être complet pen-

dant toute l'année scolaire. — Dans les localités qui n'ont pas d'instituteur public, le Conseil communal peut être autorisé par le Conseil de district à faire donner l'instruction au moyen de gratifications, et au besoin à ordonner au curé ou à toute autre personne ayant l'aptitude requise, de se charger de ce soin. Les juntes paroissiales, les confréries et associations, peuvent affecter au paiement de ces gratifications les revenus des biens dont ils ont l'administration. Les conseils municipaux, juntes de paroisse et confréries peuvent aussi employer des institutrices en la manière ci-dessus; dans ce cas, le gouvernement peut payer jusqu'à la moitié de la gratification (Décret royal du 20 septembre 1844). — Les écoles primaires doivent être installées dans des édifices publics, appartenant soit aux biens nationaux, soit aux municipalités, soit aux paroisses; les frais d'ameublement et d'aménagement sont à la charge des municipalités. S'il n'est pas possible d'installer l'école dans un bâtiment public, les autorités administratives, les commissaires des études, et autres délégués du Conseil supérieur de l'instruction publique, devront faire tout leur possible pour obtenir la construction d'une maison d'école au moyen de souscriptions, de dons et autres subsides volontaires.

RUSSIE. — La loi scolaire du 25 mai 1874 n'oblige point les communes à créer des écoles primaires. Elle a plutôt à cet égard un caractère restrictif; car, après avoir divisé les écoles publiques en trois catégories : écoles du clergé, écoles du ministère (entretenues par les contributions de la population avec l'appui financier de l'Etat), et écoles du dimanche pour les adultes, la loi dit à l'art. 10 : « Les communes urbaines ou rurales, ainsi que les particuliers, ne pourront fonder une école qu'avec l'autorisation de l'inspection scolaire et du conseil scolaire de district; » et à l'art. 12 : « Toutes les questions relatives aux finances d'une école primaire intéressent exclusivement les fondateurs de l'école. Ni le conseil scolaire du district, ni celui de la *goubernie*, n'ont à intervenir à cet égard. » Aussi les écoles primaires, surtout celles de village, n'ont-elles en général, comme le dit un rapport officiel publié en 1874, « ni de bons maîtres, ni le matériel scolaire indispensable, ni même une installation convenable. » Dans les dépenses faites pour l'instruction primaire en 1872, la part des communes a été de 33 p. 100, celle des états provinciaux de 31 p. 100, celle du gouvernement de 17 p. 100. Un statut en date du 31 mai 1872 a organisé des écoles urbaines, donnant à leurs élèves un enseignement primaire; les frais en sont supportés par les municipalités, les états provinciaux, des corporations ou des particuliers; mais ces écoles peuvent être aussi subventionnées par le gouvernement; dans ce dernier cas, c'est lui qui nomme le personnel enseignant. Une école urbaine qui ne reçoit pas de subvention du gouvernement peut se passer de l'intervention de celui-ci dans la nomination des maîtres; mais alors elle a simplement la qualité d'établissement privé.

SUÈDE. — Les communes doivent fournir les locaux d'école et l'ameublement. La dépense pour le service ordinaire des écoles incombe aussi à la commune; mais l'État accorde une subvention pour le traitement des instituteurs : la moitié du traitement pour les écoles primaires et préparatoires (petites écoles), et les deux tiers pour les écoles primaires supérieures; toutefois la part de l'État ne peut pas s'élever à plus de 1000 rixdalers. Les communes peuvent lever une taxe scolaire, dont les indigents sont exempts.

NORVÈGE. — Chaque ville doit avoir au moins une école; en règle générale, un instituteur ne doit pas donner l'enseignement à plus de 60 enfants. Toutes les dépenses scolaires sont payées par la commune, si les autres revenus alloués dans chaque localité pour cet objet ne suffisent pas pour les couvrir. Il n'est pas exigé de rétribution pour l'enseignement primaire; la caisse des pauvres doit venir en aide aux parents que la misère empêcherait d'envoyer leurs enfants à l'école. — A la campagne, il existe des dispositions spéciales. Toute municipalité doit former une commune scolaire, qui se divise en cercles scolaires. S'il y a dans un cercle 30 enfants dont les domiciles sont assez rapprochés, il y est établi une école fixe; sinon, l'école pourra être ambulante; il peut être créé aussi des écoles de petits enfants et des écoles de jeunes filles. Les dépenses de construction ou location de bâtiments d'écoles sont payées par la caisse scolaire de la commune; toutefois la représentation communale, avec approbation de la direction du diocèse, peut décider que ces frais, en tout ou en partie, retomberont à la charge du cercle respectif avec ou sans subvention de la caisse scolaire communale. Cette caisse scolaire est alimentée par les revenus des capitaux actuels ou éventuels, les dons volontaires, le produit d'un impôt sur l'éclairage dans certaines localités, diverses amendes, et les subventions accordées par la caisse scolaire préfectorale et par l'État. Il peut être établi une rétribution scolaire, dont les élèves indigents sont exemptés.

SUISSE. — La constitution fédérale de 1874 dit à l'art. 27 : « Les cantons pourvoient à l'instruction primaire. » Chaque canton détermine, selon ses propres lois, les obligations des communes ou municipalités relativement aux écoles, et la part que le canton doit supporter dans les charges scolaires. Dans les 25 cantons ou demi-cantons, l'école primaire est en première ligne à la charge de la commune ou municipalité; mais tous les cantons accordent des subventions, excepté Valais, Grisons, Unterwald-le-Haut et Unterwald-le-Bas. Il en est de même pour les écoles complémentaires (*Fortbildungs-Schulen,* écoles du soir, etc.), dans les cantons où elles existent.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE. — L'obligation de créer des écoles est presque partout imposée à l'État lui-même par sa propre constitution. Les États sont divisés en districts scolaires (*school districts*); parfois, comme en Floride, le district scolaire correspond au comté; mais plus souvent le comté comprend plusieurs districts scolaires; quelquefois, comme dans le Maine, le Massachusetts, le Michigan, il n'est pas question de comtés, mais de *cities* et de *townships*, subdivisés en *school districts;* en Louisiane, l'État comprend six divisions scolaires, entre lesquelles sont réparties les paroisses. On ne rencontre donc rien, aux États-Unis, qui corresponde exactement à la notion européenne de la commune; cependant le district scolaire équivaut à peu près à la *Schulgemeinde* de l'Allemagne. Le district scolaire, ou la ville (*city*), ou la circonscription municipale (*township*), a le droit de lever une contribution locale en faveur des écoles instituées dans son ressort, et des dotations particulières sont presque toujours affectées au service de l'instruction publique; l'État, et parfois le comté, accordent des subventions annuelles aux districts. En général, le taux auquel peut s'élever la contribution scolaire locale est fixé par une loi de l'État, et il varie d'une manière sensible; dans l'Alabama, l'Arkansas, l'Iowa, il ne doit pas excéder 1/2 °/₀ de la propriété imposable, ou 5 millièmes par dollar; dans la West-Virginie, 15 *cents* sur 100 dollars, etc. Certaines conditions doivent généralement être remplies par les écoles, pour que les districts scolaires aient droit aux subventions des comtés et de l'État.

COMMUNION (première). — V. *Religieuse* (instruction).

COMPARET (Jean-Antoine). — Cet écrivain,

né à Genève en 1722, a publié une *Lettre à M. J.-J. Rousseau, citoyen de Genève, sur son livre intitulé* ÉMILE (1762), et un traité pédagogique intitulé *Éducation morale, ou Réponse à cette question proposée en* 1765 *par la Société des arts et sciences de Harlem : « Comment doit-on gouverner l'esprit et le cœur d'un enfant, pour le faire parvenir un jour à l'état d'homme heureux et utile? »* (Genève, 1770, 1 vol. in-8 de 432 pages).

L'*Education morale* de Comparet est dirigée contre la méthode suivie alors dans les collèges, et, en particulier, contre l'enseignement des langues mortes à tous indistinctement. Il appelle de ses vœux le moment où ce bagage inutile aux commerçants et aux industriels sera remplacé par des études d'un caractère plus pratique. Ces idées étaient conformes aux tendances de l'époque, et firent leur chemin. Cinq années ne s'étaient pas écoulées depuis la publication du livre de Comparet, lorsque de Saussure lança son projet de réforme pour le collège de Genève (17 mars 1774), où il posait les bases d'une bifurcation dans les études, et donnait une place assez considérable aux *Realia*.

Partisan déclaré de la méthode de Montaigne, Comparet a insisté sur les moyens de favoriser le développement des facultés organiques suivant les indications de la nature. Il a montré plus de bon sens que de profondeur dans l'analyse qu'il présente des divers types de caractères, et dans l'exposé des règles qu'il croit applicables à chacun d'eux. Son ouvrage laisse beaucoup à désirer au point de vue de la composition et du style : le ton emphatique de l'écrivain et ses prétentions à l'élégance ne l'empêchent pas d'être fort incorrect. Il offre un spécimen curieux du style genevois au XVIIIe siècle. [A. Oltramare.]

COMPENDIUM. — On a donné ce nom à un meuble où sont réunis les principaux objets nécessaires à l'enseignement dans les salles d'asile. Le compendium est une sorte d'armoire, haute de 80 centimètres à 1 mètre, dont le dessus, en se renversant, présente un tableau noir, et qui renferme, s'élevant au moyen de coulisses, le boulier numérateur, une planche pourvue de rainures sur lesquelles se placent les lettres mobiles, et enfin une sorte de pupitre destiné à recevoir les albums d'images ou les tableaux de lecture. Sur l'un des côtés, un tiroir contient la collection des lettres. Enfin le corps même du compendium forme une armoire, vitrée le plus souvent, dans laquelle trouvent place soit les mesures métriques, soit les objets de tout genre qui doivent servir de textes aux leçons de choses. Le compendium se place devant l'estrade, en vue de tous les enfants. Son prix varie, selon sa grandeur et l'élégance de sa fabrication, selon aussi qu'il est vide ou pourvu d'albums et de collections, de 120 à 800 francs. Quand le prix dépasse 500 francs, il contient un petit orgue lequel peut être d'un puissant secours pour les directrices. [Marie Dosquet.]

COMPLÉMENTAIRE (Enseignement). — On a souvent employé ce mot, depuis quelques années, pour désigner d'une manière générale toutes les formes d'enseignement qui ont pour objet de réparer les lacunes de l'instruction première, et de compléter les études primaires écourtées. Il résulte de cette définition même qu'on peut considérer comme donnant l'enseignement complémentaire :

1° Les classes ou les cours suivis par des élèves, immédiatement après la période de l'âge scolaire, et notamment les classes à l'usage des apprentis de treize à seize ans, dont l'éducation a été négligée dans les années précédentes. — V. *Apprentis;*

2° Les classes et les cours à l'usage des adultes qui n'ont pas reçu dans leur enfance l'instruction primaire, ou ne l'ont reçue que d'une façon insuffisante, ou désirent l'affermir et la developper par une revision approfondie. — V. *Adultes;*

3° Enfin les divers moyens accessoires et auxiliaires qui secondent l'école et contribuent à compléter l'instruction populaire, soit en éveillant le goût et en entretenant l'habitude de la lecture (V. *Bibliothèques populaires*), soit en propageant les connaissances utiles (V. *Conférences* et *Lectures publiques*), soit en provoquant des réunions et des associations en vue de l'étude et de la lecture en commun (V. *Sociétés*), soit encore en mettant à la portée de tous, dans des musées et des collections de diverse nature, les objets qu'il est utile de faire connaître et d'expliquer (V. *Musées cantonaux*).

Dans les deux premiers sens, l'enseignement complémentaire peut, dans une certaine mesure, être obligatoire ou facultatif, public ou libre, systématiquement organisé ou abandonné au hasard des circonstances et des inspirations individuelles. Nous en avons donné la législation et l'historique, pour la France et pour la plupart des pays étrangers, aux mots *Adultes* et *Apprentis*. Il nous reste à faire connaître l'organisation de l'enseignement complémentaire dans certains pays où il ne se confond ni avec les cours d'adultes, ni avec les écoles d'apprentis, et où il forme, sous le nom d'*Ecoles de répétition* ou de *perfectionnement*, *Fortbildungs-Schulen*, *Ergänzungs-Schulen*, etc., le couronnement régulier et en général obligatoire de l'école primaire.

ALLEMAGNE. — BADE. — Jusqu'en 1868, les élèves sortant de l'école primaire étaient tenus de fréquenter, pendant deux ou trois années encore, des écoles complémentaires où l'enseignement se donnait soit le dimanche, soit les jours ouvrables (*Werktags- oder Sonntags-Fortbildungs-Schulen*) ; mais cette obligation ne fut pas maintenue dans la loi du 8 mars 1868 sur l'enseignement élémentaire. L'entretien des écoles complémentaires fut abandonné au bon vouloir des communes, et la fréquentation en fut rendue facultative. Il en résulta que, dans la plupart des communes, ces écoles cessèrent d'exister. Mais, six ans plus tard, une nouvelle loi, celle du 18 février 1874, vint redonner à l'enseignement complémentaire, tombé en décadence, un nouvel et vigoureux essor. Cette loi dit à l'art. 1er : « En complément de l'enseignement élémentaire prévu par la loi du 8 mars 1868, les élèves sortis de l'école primaire sont tenus de fréquenter, dans la commune de leur domicile, des cours (*Fortbildungs-Schule*) destinés à fixer et à étendre les connaissances acquises à l'école primaire. Cette obligation dure jusqu'à 16 ans pour les garçons, jusqu'à 15 ans pour les filles. » L'enseignement dans la *Fortbildungs-Schule* est donné par les instituteurs de l'école primaire ; il dure dans la règle toute l'année, et comprend au moins deux heures de leçons par semaine ; s'il n'est donné que pendant l'hiver, il doit comprendre trois heures de leçons par semaine. Les parents qui n'envoient pas leurs enfants à la *Fortbildungs-Schule* sont passibles d'une amende qui peut monter à 50 marcs.

A côté des *Fortbildungs-Schulen* proprement dites se trouvent des *Gewerbe-Schulen* ou écoles *professionnelles*, dont la fréquentation n'est pas obligatoire, mais dispense de celle de la *Fortbildungs-Schule*.

BAVIÈRE. — L'école complémentaire porte dans ce pays le nom d'école du dimanche et des jours fériés (*Sonn- und Feiertags-Schule*). Ce fut au siècle passé que les deux premières *Feiertags-Schulen* furent établies, à Landshut et à Munich ; celle de Munich date de 1793. Une ordonnance du 12 septembre 1803 introduisit ces écoles dans toutes les communes, et en rendit la fréquentation obligatoire de l'âge de douze ans à celui de dix-huit.

L'ordonnance du 9 juillet 1856, en étendant jusqu'à l'âge de treize ans l'obligation de fréquenter l'école des jours ouvrables (*Werktags-Schule*), réduisit à l'âge de seize ans la limite de la fréquentation obligatoire de la *Sonn- und Feiertags-Schule*.

Les leçons ont lieu tous les dimanches et jours fériés; la durée de l'école est de deux heures au moins. Les branches d'enseignement sont les mêmes qu'à l'école primaire, mais comprennent en outre la comptabilité et, pour les garçons, l'instruction civique. Les leçons sont données par les instituteurs de la *Werktags-Schule*.

Outre ces écoles complémentaires d'un caractère général, il en existe d'autres d'un caractère plus spécialement professionnel. Des institutions destinées aux apprentis et désignées sous le nom de *Handwerker-Feiertags-Schulen*, ont été réorganisées en 1864 sous le nom de *Gewerbliche Fortbildungs-Schulen* (écoles complémentaires industrielles), et sont actuellement régies par un règlement en date du 1er octobre 1870 (V. *Apprentis*). — D'autre part, une ordonnance royale du 25 janvier 1867 a créé des écoles complémentaires agricoles (*Landwirthschaftliche Fortbildungs-Schulen*).

La fréquentation des écoles complémentaires industrielles ou agricoles dispense de la fréquentation de la *Sonn- und Feiertags-Schule*.

Brême. — L'école complémentaire est une école du dimanche (*Sonntags-Schule*), divisée en neuf classes, et destinée seulement aux garçons. La fréquentation n'en est pas obligatoire. Il y a aussi, en hiver, une école du soir (*Abend-Schule*) pour les apprentis et les ouvriers.

Hambourg. — L'obligation scolaire cesse à la sortie de l'école primaire, et Hambourg n'a point de *Fortbildungs-Schule* proprement dite; mais il y existe une école professionnelle (*Gewerbe-Schule*) qui en tient lieu, et dont la fréquentation est facultative.

Hesse. — La fréquentation de l'école complémentaire (*Fortbildungs-Schule*) a été rendue obligatoire par la loi scolaire du 16 juin 1874, qui dit : « Chaque commune est tenue de créer une *Fortbildungs-Schule*, dont la tâche consiste à consolider et à développer celles des connaissances acquises à l'école primaire qui sont le plus utiles pour la vie pratique. Elle est destinée en première ligne à la jeunesse masculine. — L'enseignement dans la *Fortbildungs-Schule* doit être donné, dans la règle, au moins quatre soirs par semaine durant quatre ou cinq mois du semestre d'hiver. — Lorsqu'une commune a établi une *Fortbildungs-Schule*, les garçons sortant de l'école primaire sont tenus de la fréquenter durant trois ans au moins. Les dépenses de cet établissement sont à la charge de la commune politique. »

Il existe en outre des écoles de perfectionnement pour les ouvriers (*Handwerker-Fortbildungs-Schulen*), dont la fréquentation, purement facultative, dispense de celle de la *Fortbildungs-Schule* communale.

Prusse. — La Prusse ne possède pas, comme la plupart des autres Etats de l'Allemagne, un système général d'écoles complémentaires obligatoires. Frédéric II* avait pourtant essayé, par son règlement scolaire de 1763, de pourvoir à l'enseignement complémentaire : ce règlement disait que chaque dimanche, outre le catéchisme fait à l'église par le pasteur, l'instituteur devait donner, dans la salle d'école, une leçon d'une heure à laquelle étaient tenues d'assister toutes les personnes non mariées de la commune, pour s'y perfectionner dans la lecture et l'écriture. Mais tandis que, dans le reste de l'Allemagne, des lois nouvelles venaient s'ajouter aux anciennes ordonnances et organisaient les *Fortbildungs-Schulen*, en Prusse l'ordonnance de Frédéric tomba en désuétude, et depuis lors aucune nouvelle mesure législative n'est venue la remplacer.

Il est vrai qu'un certain nombre de communes et d'associations ont fondé des écoles complémentaires industrielles et agricoles, et que dans quelques villes la fréquentation de ces établissements a été rendue obligatoire en vertu des art. 106 et 142 de la *Gewerbe-Ordnung* de 1869; mais ces écoles, outre qu'elles sont relativement peu nombreuses (en 1877, 213 avec 21,724 élèves), s'adressent plus spécialement aux apprentis et aux ouvriers (V. *Apprentis*), et ne peuvent tenir lieu de la *Fortbildungs-Schule* telle qu'elle existe dans l'Allemagne du Sud, sur les bancs de laquelle viennent s'asseoir durant deux ou trois ans tous les élèves sortis de l'école primaire.

Dans le Hanovre, il existait, avant l'annexion, des *Fortbildungs-Schulen* obligatoires; mais l'obligation résultait d'une décision de l'autorité communale et non d'une loi de l'Etat.

Toutefois, la question est maintenant à l'étude, elle a été l'objet de discussions sérieuses dans la presse et à la Chambre des députés; et tout fait prévoir que la Prusse, après s'être laissé devancer durant un demi-siècle par les petits Etats ses voisins sur le terrain de l'instruction complémentaire, finira par se décider à suivre leur exemple.

Saxe (royaume). — La création de *Fortbildungs-Schulen*, antérieurement à 1873, était abandonnée au bon vouloir des communes; aussi ces écoles n'existaient-elles guère que dans les villes et dans les grands villages de fabriques, et elles étaient presque exclusivement fréquentées par les enfants pauvres, les apprentis et les jeunes ouvriers. Mais la loi du 26 avril 1873 a prescrit l'établissement de *Fortbildungs-Schulen* dans tous les districts scolaires, et a assujetti tous les élèves du sexe masculin à fréquenter ces écoles jusqu'à dix-sept ans, à partir de leur sortie de l'école primaire. Le nombre des heures de leçons doit être d'au moins deux par semaine, et peut être porté à six : les leçons se donnent le dimanche, ou le soir durant la semaine; de là le nom de *Sonntags- oder Abend-Schule*. A Dresde, où il y a cinq écoles complémentaires, le nombre des heures de leçon est de quatre par semaine. En ce qui concerne le programme des branches d'enseignement, la loi n'est pas très explicite; elle dit seulement que le but des écoles complémentaires est de donner aux élèves l'occasion de se perfectionner dans les sciences et les arts qui leur seront le plus utiles. A Dresde, les branches d'enseignement sont la langue et la littérature allemande, l'arithmétique, la géométrie, l'histoire, les sciences naturelles, et le dessin appliqué à l'industrie. Les écoles complémentaires n'ont pas de caractère confessionnel.

Les jeunes gens qui suivent les cours d'une école industrielle ou agricole de perfectionnement (*gewerbliche oder landwirthschaftliche Fortbildungs-Schule*), sont dispensés de la fréquentation de la *Sonntags-* ou *Abend-Schule*. De même, un garçon qui a fréquenté sans interruption une école moyenne ou supérieure jusqu'à la fin de sa quinzième année et qui y a atteint la classe correspondant à son âge, n'est pas obligé de suivre les cours de l'école complémentaire.

Les comités scolaires locaux peuvent établir des écoles complémentaires pour les jeunes filles; mais la fréquentation n'en peut être rendue obligatoire que si le nombre des heures de leçon n'excède pas deux par semaine.

Saxe-Gotha. — Une loi du 3 juin 1872 autorise les communes qui ont des *Fortbildungs-Schulen* ou qui en créent, à en rendre la fréquentation obligatoire pour les élèves sortis de l'école primaire ou pour certaines catégories d'entre eux, de même qu'à stipuler le paiement d'une contribution scolaire, et des pénalités.

SAXE-MEININGEN. — Une loi, basée sur la *Gewerbe-Ordnung* de 1869, a été promulguée le 2 février 1870; elle s'applique à la population tout entière, et non aux apprentis et aux ouvriers seulement. Un an après la mise en vigueur de la loi, vingt-six *Fortbildungs-Schulen* obligatoires existaient déjà.

SAXE-WEIMAR. — L'institution des *Fortbildungs-Schulen* a été réglée par la loi scolaire du 24 juin 1874, et les ordonnances ministérielles des 16 décembre 1874 et 20 mars 1875. Dans chaque district scolaire il doit y avoir une *Fortbildungs-Schule* pour les garçons, que ceux-ci sont tenus de fréquenter durant deux ans après leur sortie de l'école primaire. La commission locale peut aussi établir une *Fortbildungs-Schule* pour les filles : dans ce cas la fréquentation en est également obligatoire durant deux ans. Les filles et les garçons ne peuvent être réunis dans une même école. Les leçons doivent avoir lieu au moins deux jours par semaine durant deux heures, du 15 octobre au 15 mars; mais partout où les circonstances le permettent, l'enseignement doit être continué aussi pendant l'été. Les branches d'enseignement sont : la première année, calligraphie, compositions faciles, les quatre règles avec les fractions, morceaux de prose et de poésie appris par cœur, comptes rendus de lectures; la deuxième année, compositions sur des sujets pratiques, rédaction de lettres d'affaires, de baux, de rapports, etc.; règle de trois, géométrie et arpentage, système décimal; lecture de morceaux d'histoire, éléments des sciences naturelles. Dans les deux années, une place spéciale est réservée au dessin. Pour les filles, le programme d'enseignement est le même, sauf que la rédaction des documents d'affaires, l'arpentage, le dessin technique sont remplacés par les travaux d'aiguille. — Les frais d'entretien de la *Fortbildungs-Schule* incombent à la commune, qui peut à cet effet établir une rétribution scolaire, et, en cas de besoin, recevoir une allocation de l'Etat. Les instituteurs et institutrices de l'école primaire sont tenus de donner l'enseignement à la *Fortbildungs-Schule;* la question des honoraires est à régler entre eux et la commission locale, sur la base de 50 pfennigs à 1 marc par heure. Les jeunes gens qui suivent les cours d'un établissement d'instruction supérieure, ou qui fréquentent une école professionnelle (*Gewerbliche oder landwirthschaftiche Fortbildungs-Schule*), sont dispensés de la *Fortbildungs-Schule* communale.

WURTEMBERG. — Dès l'année 1739, ce pays avait des écoles du dimanche obligatoires pour toutes les personnes non mariées, destinées à leur faire acquérir ou conserver les connaissances élémentaires indispensables. Ce système dura jusqu'en 1836, époque où la fréquentation de l'école du dimanche (*Sonntags-Schule*) fut imposée seulement de l'âge de quatorze à celui de dix-huit ans. L'art. 6 de la loi scolaire du 29 septembre 1836 dit : « Les élèves sortis de l'école primaire sont tenus de fréquenter l'école du dimanche jusqu'à leur dix-huitième année, à moins qu'ils ne fréquentent un établissement d'enseignement supérieur ou une école professionnelle du dimanche (*Sonntags-Gewerbe-Schule*), ou qu'ils ne reçoivent de quelque autre façon une instruction jugée suffisante par l'autorité scolaire locale. » Cet article a été complété par l'article 2 de la loi du 6 novembre 1858, qui dit : « Lorsque des écoles du soir pour l'hiver (*Winter-Abend-Schulen*) sont établies dans une commune pour le perfectionnement des élèves sortis de l'école primaire, les jeunes gens que la loi oblige à fréquenter l'école du dimanche peuvent remplacer cette dernière par l'école du soir. » Les deux institutions, école du dimanche et école du soir, subsistent l'une à côté de l'autre; mais la première existe, en vertu de la loi, dans toutes les communes; tandis que la seconde n'a été établie que dans les communes qui se sont imposé volontairement cette charge. L'école du dimanche est tenue toute l'année, même pendant les vacances, sauf aux grandes fêtes de l'Église; les deux sexes reçoivent l'enseignement séparément; dans les communes qui n'ont qu'un instituteur, les garçons et les filles viennent à l'école alternativement tous les deux dimanches. Dans l'école du soir, l'enseignement dure du milieu d'octobre ou du 1er novembre jusqu'au milieu de mars ou au 1er avril, deux soirs par semaine, à raison de deux heures chaque fois; les branches d'enseignement sont : la lecture, l'écriture, le calcul, les *Realien*, avec applications à l'agriculture ou à l'industrie, et, si l'instituteur le peut, l'arpentage et le dessin. On recommande de réunir dans l'école du soir les élèves les plus appliqués et les plus intelligents, et de conserver l'école du dimanche pour les autres. Toutefois les communes sont autorisées, si elles le veulent, à supprimer l'école du dimanche pendant l'hiver, l'école du soir en tenant lieu. L'enseignement est donné par les instituteurs primaires, qui reçoivent à cet effet une indemnité de 20 florins au minimum. Les communes pauvres ont droit à une subvention de l'État.

Il existe en outre des écoles complémentaires agricoles (*landwirthschaftliche Fortbildungs-Schulen*) et industrielles (*gewerbliche Fortbildungs-Schulen*), ainsi que des écoles de dessin (*Zeichen-Schulen*); la fréquentation en est facultative. Ceux qui suivent les cours d'une école complémentaire agricole ou industrielle sont dispensés de la fréquentation de l'école du dimanche; toutefois une circulaire du 4 juin 1852 dit : « Si, à côté du dessin, on n'enseigne pas au moins le calcul et l'écriture comme branches principales, une école ne porte qu'abusivement le nom d'école complémentaire industrielle, et elle ne peut dispenser de la fréquentation de l'école du dimanche. »

AUTRICHE. — Jusqu'à présent, l'Autriche ne possède que des écoles spéciales de perfectionnement, soit pour l'agriculture, soit pour l'industrie; mais la *Fortbildungs-Schule* dans le sens général de ce mot, et telle qu'on la trouve en Wurtemberg ou en Bavière, n'y existe pas. La fréquentation de l'école primaire y est obligatoire jusqu'à quatorze ans, et l'élève n'est congédié que lorsqu'il a acquis la somme de connaissances prescrite par la loi; mais ensuite, nulle prescription légale ne l'oblige à continuer à s'instruire.

HONGRIE. — Après leur sortie de l'école quotidienne à douze ans, les élèves doivent suivre pendant trois ans l'*école de répétition*, dans laquelle ils reçoivent cinq heures de leçons par semaine en hiver, et deux heures en été (L. du 5 décembre 1868).

SUÈDE. — Les écoles dites *de continuation*, dans lesquelles se donne l'enseignement complémentaire, ne sont ouvertes qu'aux élèves qui sont sortis de l'école primaire avec des notes satisfaisantes. Dans les villes, cet enseignement occupe plusieurs soirs de la semaine, à raison de deux heures chaque fois; à la campagne, un jour entier par semaine y est affecté. La durée annuelle de l'enseignement doit être de 180 heures de leçons au minimum. Les branches d'étude sont : la religion, la langue maternelle avec des exercices de composition, l'arithmétique et la géométrie avec applications pratiques, le dessin, et, si le temps le permet, l'histoire nationale et l'histoire naturelle (avec applications à l'agriculture dans les écoles de la campagne). Jusqu'à présent, les écoles *de continuation* ne se sont développées qu'avec lenteur : en 1874, elles n'ont donné l'enseignement complémentaire qu'à 30 243 élèves. Pour encourager les communes à organiser cet enseignement d'une

manière plus générale, la Diète a voté en 1877 une subvention de 30 000 couronnes (41 667 fr.), destinée à permettre à l'État de prendre à sa charge la moitié du traitement des instituteurs chargés des leçons. — Outre les écoles *de continuation*, la Suède possède un certain nombre d'institutions dites *hautes écoles primaires* (*folkhögskolor*), qui sont des écoles d'adultes proprement dites.

SUISSE. — Dans cinq cantons ou demi-cantons, l'enseignement complémentaire n'existe pas : Berne, Unterwald-le-Bas, Bâle-Ville, Appenzell Rhodes-Intérieures, et Valais. Dans les autres, il est organisé sous des formes variées. A Zurich, cet enseignement est donné dans des *Ergänzungs-Schulen*, dont le cours dure trois ans, à raison de deux demi-journées par semaine. Dans Unterwald-le-Haut, ce sont des écoles du dimanche. A Soleure, des écoles du soir et du dimanche, dont la fréquentation est obligatoire jusqu'à dix-huit ans. Dans Appenzell Rhodes-Extérieures, ces écoles portent le nom de *Uebungs-Schulen*, et sont obligatoires de treize à quinze ans. En Argovie, elles s'appellent *Fortbildungs-Schulen*, et la fréquentation en est facultative. En Thurgovie, l'enfant, après avoir fréquenté pendant six ans l'école quotidienne, doit pendant deux ans suivre l'école quotidienne en hiver, et l'école complémentaire (une demi-journée par semaine) en été; puis, pendant une année, l'école complémentaire seule; en outre, dans ce canton, au-dessus de l'école complémentaire primaire, il y a des écoles complémentaires secondaires facultatives (deux ou trois heures par semaine), qui se distinguent en industrielles et en agricoles. A Neuchâtel, les élèves qui ont été dispensés de l'école quotidienne à treize ans doivent fréquenter jusqu'à seize ans les écoles d'apprentis ou cours de répétition (dix heures par semaine). A Genève, il n'y a pas d'école complémentaire pour les garçons, mais il y en a pour les filles (trois années, le soir en hiver). Dans les cantons de Fribourg, Grisons et Vaud, l'établissement de l'école complémentaire n'est que facultatif, au gré des communes.

— Les autres pays d'Europe, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Grande-Bretagne, l'Italie, le Portugal, n'ont que des *cours d'adultes*, qui sont, ainsi que nous l'avons dit au commencement de cet article, tout autre chose que les écoles complémentaires proprement dites.

En Hollande, les établissements scolaires désignés primitivement par les noms d'*écoles de répétition* et d'*écoles du dimanche* sont compris, depuis 1862, sous la dénomination commune d'*écoles d'adultes;* nous en avons parlé au mot *Adultes*.

UNION AMÉRICAINE. — Dans presque tous les États, l'âge scolaire légal dure jusqu'à dix-huit, vingt ou vingt et un ans; possibilité est donc donnée aux élèves de continuer leurs études en prolongeant leur séjour à l'école. Mais un certain nombre de villes ont en outre pourvu aux besoins des jeunes gens que l'exercice d'une profession occupe pendant le jour, en organisant des écoles du soir (V. *Adultes*).

COMPOSITION ET STYLE. — I. — C'est à la composition que doit tendre tout l'enseignement de la langue depuis la leçon de lecture jusqu'à celles de syntaxe et d'analyse logique; car il importe avant tout d'amener l'élève à exprimer clairement, correctement ses pensées. Cependant, c'est l'exercice qui jusqu'ici est le moins employé dans les écoles primaires. On n'en fait usage que dans le cours supérieur, et comme les élèves n'y ont pas été préparés progressivement, ils y trouvent de grandes difficultés. D'ailleurs on a trop souvent le tort d'aller en chercher les sujets trop loin et d'asservir les élèves au développement d'un canevas très détaillé et souvent peu compris. « S'il s'agit de faits que l'élève ait appris par cœur, il les récite sur son papier; si sa mémoire ne lui fournit rien, ne sachant où se prendre, il s'évertue à mettre tant bien que mal sur leurs pieds quelques phrases banales. » (Gréard, *Instructions pédagogigues* de 1877, page 40.)

Il semble encore à la plupart des instituteurs que l'*art d'écrire* ne peut venir que lorsque l'élève connaît bien l'orthographe et l'analyse tant grammaticale que logique. C'est une grave erreur. L'élève n'apprend bien sa langue qu'autant qu'il est exercé de bonne heure à l'employer pour rendre les idées qui lui viennent par les sens, par le jugement, par la conscience; il s'y intéresse alors par le développement qu'y trouvent ses facultés créatrices, et les règles de la grammaire ne sont plus pour lui de sèches abstractions sur des mots isolés, mais bien les lois d'un organisme qui se développe avec la pensée, et qui ne sert pas seulement à l'exprimer, mais encore à la produire.

« Un enfant, dit un des meilleurs éducateurs des États-Unis, M. Wickersham, un enfant prend ses premières leçons de composition quand il commence à parler. S'il a l'avantage d'entendre un bon langage, un enfant de cinq ans possède déjà beaucoup de mots, il sait construire des phrases et peut soutenir une conversation sur les choses qui lui sont familières. Si, à cet âge, on lui apprend à tracer les lettres qui entrent dans les mots, il saura bientôt écrire des phrases et de petites compositions sur ce qu'il a vu. C'est de cette façon qu'il faut commencer l'enseignement de la composition. A mesure que l'enfant augmente son vocabulaire, qu'il étend ses idées et qu'il entre en relations avec des objets plus variés, à mesure aussi son habileté à écrire devient plus grande et ses compositions révèlent plus de talent. » (*Methods of instruction*, page 267.)

C'est bien là aussi ce que dit M. Gréard dans les instructions déjà citées. « L'enfant, si jeune qu'il soit, est capable de créer lui-même les exemples sur lesquels on l'habitue à reconnaître la nature et l'usage des mots de la langue : il a dans l'esprit des propositions simples toutes faites; il les possède fort inconsciemment sans doute, mais il les possède : ses jeux, les objets qui l'entourent lui en fournissent incessamment la matière; il ne demande qu'à les exprimer. La seule chose nécessaire alors, c'est, en stimulant cette faculté naturelle d'invention, de tenir la main à ce qu'il exprime correctement tout ce qu'il invente... Dans ce travail purement oral encore, l'enfant aura commencé à se rendre compte des éléments d'une pensée et des formes qui donnent à la pensée son expression; il aura fait effort, il aura réfléchi pour trouver et rendre un sentiment, une idée. »

L'exercice de composition dans le cours élémentaire doit avoir surtout pour base les leçons de choses. A mesure que l'enfant reconnaît une propriété, distingue la forme, signale un usage de l'objet, il construit une petite phrase pour l'exprimer. De ces propositions isolées, il apprendra ensuite à faire une proposition complexe. On pourra aussi utiliser le procédé si employé aux États-Unis sous le nom de rédactions sur images. L'enfant expose ce qui frappe ses regards, le rôle des personnages, le sens qu'a tel ou tel détail. Nous renvoyons à cet égard aux *Devoirs des écoliers américains* (pages 20 à 29).

Dans le cours moyen, les compositions peuvent avoir pour objet la description des phénomènes ou des travaux dont les élèves sont témoins, la rédaction de lettres sur les circonstances ordinaires de la vie de famille, enfin la reproduction en prose de fables en vers ou de petites poésies narratives.

Au cours supérieur, les exercices de composition doivent prendre plus d'ampleur et de variété, sans cependant s'écarter de ce qui tombe dans le champ

d'observation ou d'activité des élèves. Si l'on a eu soin de les exercer, par des lectures bien choisies, à l'étude du sens des mots, de la liaison des idées, des tours différents qu'on peut donner à une pensée, ils se mouvront à l'aise dans le récit des faits on dans l'analyse des sentiments : ils y apporteront de la méthode, de l'abondance, de la clarté.

Par cette succession d'exercices gradués, par cet appel à l'invention comme à la disposition lumineuse des idées, on conduira les élèves à se servir de leur langue avec correction et aisance. Il ne s'agit pas encore de talent d'écrire dans le sens littéraire donné à ce mot, mais de développement harmonique du jugement et du sens moral. « Ainsi entendus, non plus comme des exercices superficiellement plaqués, pour ainsi dire, sur les études de la dernière heure, mais comme des *exercices fondamentaux dirigés depuis la première classe* en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, les exercices d'invention et de composition contribueront à donner à l'enfant une conscience ferme et claire de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il sent, de ce qu'il a appris, de ce qu'il ignore, de ses penchants et de ses devoirs ; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sûrs et les plus puissants. » (Gréard, *Instructions pédagogiques de* 1877, page 42.) [B. Berger.]

II. — La composition française occupe une place importante dans les épreuves qu'ont à subir les aspirants au brevet de capacité. Nous donnons ci-dessous les dispositions relatives à cette question spéciale :

Dans chaque ressort académique, les sujets de composition qui doivent être traités par les aspirants au brevet de capacité sont identiques.

Deux jours avant l'ouverture des sessions des commissions d'examen, le recteur envoie, sous pli fermé de trois cachets, les sujets de composition à chaque inspecteur départemental.

Chaque sujet de composition est renfermé sous un pli spécial portant en suscription la nature de la composition (Arr. du 3 juillet 1866, art. 2).

Chaque sujet de composition est retiré du pli cacheté, séance tenante, en présence des candidats, par le président de la commission, au commencement de chaque épreuve (*Ibid.*, art. 3).

Les épreuves pour l'examen du brevet de capacité comprennent un exercice de style sur une question relative à la tenue des écoles ou sur un sujet tiré de l'histoire de France (*Ibid.*, art. 14).

Une circulaire du 18 décembre 1873 rappelle aux recteurs l'importance du choix des sujets de composition, et les invite à se reporter aux instructions contenues dans la circulaire du 8 mai 1855, qui sont ainsi conçues : « Cette épreuve permet de juger si le candidat a de l'ordre dans les idées et s'il sait exprimer clairement sa pensée. On ne doit rien y chercher au delà. Il ne faut point demander aux candidats des qualités de style dénotant déjà des habitudes littéraires ; ils ont seulement à faire preuve de bon sens et de raison. Il convient donc d'éviter, avec le même soin, et les sujets qui ne provoquent que des lieux communs, et ceux qui tendent à entraîner les candidats au delà des études auxquelles ils doivent se borner. Les questions spéciales, circonscrites, bien déterminées, guident l'esprit et l'empêchent de se perdre dans le vague.

» Cette remarque s'applique spécialement aux questions relatives aux principes d'éducation et à la tenue des écoles. Mais il est à propos, en ce qui concerne les sujets tirés de l'histoire, d'éviter ceux qui embrassent un trop grand nombre de faits ; car, de tels sujets étant donnés, le travail du candidat n'est plus qu'un effort de mémoire. » [L. Armagnac.]

III. — Pour les pays étrangers, nous citerons des extraits de quelques plans d'études qui donneront une idée des méthodes employées dans l'enseignement de cette branche.

PRUSSE. — Dans l'école primaire à six classes, les exercices de composition ne commencent qu'avec la quatrième année (3e classe). Les élèves ont d'abord à écrire de simples descriptions de choses ou d'événements, de petites comparaisons, à reproduire des narrations qui leur ont été faites oralement. Ils écrivent aussi, de mémoire et librement, des morceaux lus par eux, mais non appris par cœur (narration et description). Chaque composition doit être préparée par une explication du sujet, à l'occasion de laquelle l'instituteur fait exprimer oralement aux élèves leurs observations et leurs idées, dans une forme convenable et qui successivement doit devenir moins fragmentaire. Pendant un temps, on facilitera la composition écrite, en écrivant au tableau noir des questions et des indications destinées à venir en aide aux élèves ; plus tard on supprimera peu à peu cet auxiliaire.

Dans la deuxième classe, on continue les mêmes exercices, mais en visant à quelque chose de plus achevé dans la forme.

Dans la première classe, enfin, les exercices consistent en reproduction libre de morceaux lus et expliqués, ou de narrations orales, en rédaction de descriptions et de comparaisons, dont les sujets sont tirés de toutes les branches de l'enseignement. Les élèves devront, en outre, souvent rédiger le résumé de ce qu'ils ont appris dans une leçon d'histoire naturelle, de géographie, d'histoire nationale. La solution par écrit de divers problèmes de calcul est aussi très propre, ajoute le plan d'études officiel, à faire acquérir de la facilité dans la rédaction. Les élèves les plus avancés pourron de temps en temps s'exercer à de petites analyses explication de proverbes, etc.

Les enfants doivent, de plus, apprendre à écrire des lettres simples, et à rédiger les pièces les plus usuelles de la vie pratique, inventaires, factures, quittances, cédules, annonces, certificats, etc. Dans la rédaction des lettres, l'instituteur donnera les instructions nécessaires relativement à la manière de s'y prendre pour les qualifications, la signature, la date, la façon de plier la lettre et de mettre l'adresse ; il fera quelquefois préparer des lettres prêtes à être mises à la poste (Plan d'études du 15 octobre 1872).

BAVIÈRE. — Voici comment sont gradués les exercices de composition à l'école primaire, d'après un des plans d'études provinciaux :

Première classe. — Nom des choses au singulier et au pluriel, rangées en groupes d'après le lieu, la matière, l'usage, etc. Réponses écrites à des questions variées, en phrases entières, comme complément de l'enseignement intuitif. Courtes descriptions de choses de l'entourage immédiat de l'enfant, précédées d'explications et de questions, et en corrélation avec les morceaux du livre de lecture.

Deuxième classe. — Descriptions d'objets ou de phénomènes naturels, descriptions de la localité ou de ses environs, descriptions des diverses occupations des hommes à la maison et au dehors ; le tout d'après un sujet donné et dans une forme expliquée d'avance. Reproduction de courts récits oraux ou de narrations lues. Lettres se rapportant à des circonstances de la vie réelle des enfants.

Troisième classe. — Descriptions, comparaisons, petits tableaux, lettres, compositions d'affaires, sur des sujets donnés, dont la forme a été, soit expliquée d'une façon développée, soit seulement indiquée (Plan d'études pour le Haut Palatinat, du 21 septembre 1869).

AUTRICHE. — Pour la composition à l'école primaire élémentaire et supérieure, le programme autrichien ne donne que des indications très

générales. Le plan d'études de l'école normale est un peu plus explicite, et dispose ce qui suit :

« Dans toutes les classes de l'école normale, on doit faire des exercices de composition écrite. Ces compositions sont rédigées les unes à la maison, les autres en classe; les élèves doivent livrer chaque mois un travail domestique et un travail fait en classe. Outre des sujets tirés des différentes branches de l'enseignement, on doit, dans les classes supérieures, faire traiter essentiellement des questions pédagogiques et didactiques.

« Dans la première classe, la composition consiste généralement dans la reproduction d'un morceau lu ; dans la deuxième classe, elle consiste en une rédaction faite sur un sujet dont la disposition est donnée ; dans les troisième et quatrième classes, l'élève doit apprendre à disposer lui-même son plan, le sujet étant donné. » (Plan d'études du 19 juillet 1870.)

ITALIE. — Les exercices de composition à l'école primaire commencent dans la deuxième classe (deuxième année du degré inférieur). Ils sont gradués comme suit :

Deuxième classe (degré inférieur, 2e année). — Compositions courtes et faciles, sous forme de reproductions. Exercices de nomenclature des choses domestiques.

Troisième classe (degré supérieur, 1re année). — Exercices gradués de composition : courtes narrations, descriptions faciles, lettres. Exercices de nomenclature des choses domestiques et des arts et métiers.

Quatrième classe (degré supérieur, 2e année). — Narrations tirées particulièrement de l'histoire nationale, fables, descriptions, lettres sur différents sujets. Exercices de nomenclature des choses domestiques et des arts et métiers (Programmes du 10 octobre 1867).

ANGLETERRE. — Pour ce pays, nous indiquerons les épreuves qu'ont à subir les *pupil-teachers* à la fin de chaque année d'études :

Fin de la première année. — Ecrire de mémoire la substance d'un passage de prose simple, lu aux élèves, ou rédiger une courte lettre ou composition.

Deuxième année. — Ecrire de mémoire la substance d'un passage de prose simple, lu aux élèves, ou rédiger une courte lettre.

Troisième année. — Rédiger une leçon sur un sujet choisi par l'inspecteur.

Quatrième année. — Rédiger une lettre, ou écrire de mémoire la substance d'un passage plus long qu'à la fin de la deuxième année.

Cinquième année. — Écrire une composition originale sur un sujet simple choisi par l'inspecteur (*New Code*, 1878).

COMPOSITIONS HEBDOMADAIRES. — Des compositions doivent être faites chaque semaine dans les écoles primaires. Les places que chaque élève aura obtenues dans ces compositions hebdomadaires seront consignées, avec le relevé des notes relatives à la conduite, sur un registre spécial. Mention sera également faite sur ce registre des récompenses et des punitions obtenues (Règl. modèle du 17 août 1851, art. 31).

[L. Armagnac.]

COMPTABILITÉ. — On entend par comptabilité l'art de compter et de rendre compte. C'est, pour la première partie, une application de l'arithmétique, dont elle abrège les règles de calcul. Pour la seconde partie, elle emploie un ensemble de livres et de formules propres à donner rapidement et clairement la situation résultant des opérations de même nature ou avec une même personne.

Le développement qu'a pris la richesse mobilière dans les sociétés modernes a fait placer en France la comptabilité, ou sa partie essentielle *la tenue des livres*, parmi les matières facultatives de l'enseignement primaire (art. 9 de la loi du 21 juin 1865). Le règlement du 3 juillet 1866 l'a inscrite au nombre des matières pour le brevet facultatif des instituteurs, et pour le brevet de premier ordre des institutrices. Mais aucun programme n'a été dressé, et l'épreuve, jointe à celle d'arithmétique, a peu d'importance.

Des cours publics de comptabilité pour les femmes ont été créés à Paris, à Lyon et dans quelques autres villes, et les personnes munies du certificat de capacité institué auprès de ces cours trouvent facilement des emplois de comptable.

Outre son utilité pratique résultant des besoins du commerce et de l'industrie, la comptabilité est encore dans l'éducation une excellente discipline par les qualités qu'elle tend à développer. Ce sont surtout l'ordre, la concision, la clarté, l'esprit de suite, toutes choses fort importantes dans la vie.

Dans une brochure récente (décembre 1878), M. H. Lefèvre, ancien secrétaire particulier de feu M. le baron de Rothschild, signale les défauts de l'enseignement de la comptabilité dans les établissements d'instruction publique; il demande qu'on révise les programmes de 1866 pour cette partie des études dans l'enseignement secondaire spécial, puis qu'on introduise la tenue des livres dans les écoles primaires.

« Tout l'art de la comptabilité, dit ce praticien, repose sur ce seul et unique procédé : *créditer qui donne, débiter qui reçoit*, qu'on applique au moyen de deux instruments appelés un *journal* et un *grand livre*. C'est du domaine de l'enseignement primaire, car il est beaucoup plus facile d'apprendre la tenue des livres que les quatre premières règles de l'arithmétique. Nous ajoutons qu'il y a un intérêt considérable à ce que dès l'école primaire on apprenne la comptabilité ; d'abord parce que c'est un excellent exercice d'écriture, et en outre parce que c'est un art d'une utilité universelle, en raison même de son extrême simplicité.

» C'est un excellent exercice pour apprendre à écrire et à poser des chiffres avec propreté, fermeté et régularité; pour donner à l'enfant, sur des sujets dont il n'est pas difficile de lui faire comprendre l'utilité, des habitudes d'ordre, de classement, de méthode et d'analyse qui le suivront toute sa vie ; quelle que soit la profession industrielle ou commerciale qu'il embrasse par la suite, il n'oubliera pas qu'une tenue de livres bien faite lui donne le moyen de scruter l'ensemble et les détails d'une industrie ou d'un commerce, et de se rendre compte de certains vices qui ne deviennent apparents, sans elle, que lorsqu'il est trop tard pour y remédier.

» Quelque simple que soit cet art, l'histoire de sa naissance et de ses progrès montre qu'il a obéi dans son développement à une certaine logique naturelle que l'enseignement doit s'efforcer de reproduire.

» La comptabilité en partie double s'est formée chez le banquier, qui n'était qu'un caissier commun. Celui-ci n'eut peut-être à l'origine pour capital qu'une caisse dont il était le gardien, et des livres pour prendre note de ses recettes et de ses paiements. Le banquier est le teneur de livres de sa caisse. Il enregistre au débit de celle-ci tout ce qui y entre, il la crédite de tout ce qui en sort :

» *Caisse doit à tel* pour son versement de...

» *Un tel doit à caisse* pour paiement fait pour son compte de...

» Et enfin, lorsque *tel* et *tel* ont des comptes ouverts sur la même caisse, le banquier fait porter directement une somme d'un compte à un autre par un simple virement de partie : *tel doit à tel*, sans avoir besoin de passer par l'intermédiaire de la caisse.

» Tous les comptes sont personnels et n'ont rien

d'abstrait, car le compte de profits et pertes est, au début, un compte de commissions qui entrent ou restent en caisse, et de dépenses qui sortent de celles-ci.

» C'est par cette tenue de livres élémentaire qu'il faut commencer l'enseignement. Un peu plus tard on y introduira des marchandises achetées et vendues, d'abord expressément au comptant, puis ces marchandises seront livrées accompagnées de factures à payer ou à recevoir, auxquelles viendront se substituer dans certains cas des effets à payer ou à recevoir, etc., etc.

» Mais, comme nous l'avons dit plus haut, tout ceci s'invente ou se trouve par l'élève sur de simples indications du maître; il en est de même des balances, des inventaires, des bilans, sur lesquels les professeurs écrivent des volumes dans lesquels, il est vrai, ils n'ont pas à faire grands frais d'imagination, car ils se copient les uns sur les autres, et tous ensemble sur Edmond Degranges. » (Paris, imp. Martinet, page 32.)

On peut distinguer trois sortes de comptabilité :

1° La comptabilité *privée*, que tout homme non commerçant peut tenir pour se rendre compte de ses ressources et de l'emploi qu'il en fait;

2° La comptabilité *commerciale*, que la loi impose à tout patenté pratiquant l'industrie ou le commerce ;

3° La comptabilité *publique*, qui trace les règles à suivre dans la gestion financière des communes, des départements, de l'Etat ou des établissements publics qu'ils entretiennent.

Toute comptabilité publique ou privée repose sur les mêmes principes et doit tendre au même but. Son objet principal est de saisir et de constater, au moment où elles s'accomplissent, toutes les opérations qui aboutissent à un maniement de fonds, de manière que la trace ne s'en efface pas et que la situation puisse en être établie aussi souvent qu'on peut le désirer. On n'obtient ce résultat qu'au moyen d'écritures claires et méthodiques et de formules faciles à comprendre.

[B. Berger.]

La comptabilité figure au nombre des branches obligatoires de l'enseignement primaire, dans les pays suivants : Hongrie, Italie (au degré supérieur), quelques cantons suisses (Berne, Fribourg, Soleure, etc.), la plupart des Etats de l'Union américaine. On l'enseigne aussi à l'école complémentaire ou de répétition, dans plusieurs cantons suisses, en Hongrie, et dans quelques Etats de l'Allemagne, entre autres la Bavière.

COMPTABILITÉ (Cours de). — Depuis plusieurs années, l'enseignement de la comptabilité fait partie du programme de l'enseignement secondaire. Enseignée spécialement dans les écoles de commerce, cette étude ne profitait qu'aux enfants appartenant à des familles aisées. Il était indispensable de vulgariser cette science, et de la mettre à la portée de tous ceux qui se destinent au commerce ou qui, y étant déjà, veulent apprendre à gouverner eux-mêmes leurs affaires.

Des cours se créèrent alors, et l'enseignement put être donné gratuitement, le soir, aux adultes hommes et aux adultes femmes.

Cours d'adultes hommes. — Les premiers cours de comptabilité fondés pour les adultes hommes furent organisés par les soins de la Société philotechnique de Paris en 1848. Elle compte actuellement dix cours de comptabilité. Depuis 1861, cette association a créé d'autres sections à Saint-Denis, Choisy, Boulogne-sur-Seine, Puteaux, Arcueil, Villejuif, Lons-le-Saulnier, Nice, et elle a toujours mis la comptabilité dans son programme.

La Société d'enseignement professionnel du Rhône a créé en 1864 des cours de comptabilité à l'usage des employés de commerce. Trois cours sont installés dans les quartiers les plus peuplés de la ville de Lyon : ils sont suivis par un public nombreux.

La Société polytechnique de Paris et la Société philomathique de Bordeaux ont également ouvert des cours qui aident à la vulgarisation de cette science si précieuse pour tous ceux qui ont à s'occuper de commerce.

Cours d'adultes femmes. — Le développement du commerce ayant pris depuis quelques années une importance considérable, les femmes sont devenues de précieux auxiliaires. On a donc songé à diriger leurs travaux de ce côté, et à leur fournir les moyens soit d'obtenir des emplois lucratifs, comme comptables dans les maisons de commerce, soit de diriger elles-mêmes leur maison si elles sont établies.

Le premier cours créé pour les femmes fut organisé à Lyon en 1858 par les soins de la Société d'enseignement primaire du Rhône, avec le concours de la Chambre de commerce. Depuis 1872, le cours est complètement à la charge de la Chambre de commerce.

La Société d'enseignement professionnel du Rhône fonda en 1868 ses premiers cours d'adultes femmes, qui eurent bientôt un grand nombre d'élèves. Ces cours, au nombre de quatre, disséminés dans les principaux quartiers de Lyon, rendent de très grands services à la population laborieuse de cette grande ville industrielle.

En 1870, la ville de Paris créa son premier cours d'adultes-femmes dans le troisième arrondissement. Le succès de ce cours encouragea la Chambre de commerce à en établir de semblables. Elle adopta le programme fait spécialement en vue de la population à laquelle s'adresse cet enseignement.

Il existe actuellement à Paris sept cours gratuits de comptabilité : cinq sont subventionnés par la Ville de Paris, deux par la Chambre de commerce. Des cours d'anglais y sont annexés. Ces cours ont lieu trois fois par semaine, le soir de sept heures et demie à neuf heures et demie, et permettent aux apprenties, aux ouvrières, aux personnes retenues dans le jour par leurs occupations, d'acquérir les connaissances dont elles ont besoin. A la fin de la deuxième année d'études, une commission d'examen se réunit et délivre un certificat spécial de comptabilité aux élèves âgées d'au moins seize ans et qui ont répondu d'une manière satisfaisante aux questions qui leur ont été posées. Ce certificat permet aux élèves sortant de ces cours de se placer plus avantageusement, et il est en même temps, pour les patrons, une garantie de leur capacité.

L'Italie nous a emprunté l'idée de cette fondation si utile; des cours semblables viennent d'être fondés à Naples sur le modèle et d'après les programmes de ceux qui fonctionnent à Paris depuis 1870.

C'est dans les écoles professionnelles Lemonnier que la comptabilité a été jointe pour la première fois aux matières formant le programme de l'enseignement primaire. Les jeunes filles qui se destinent au commerce trouvent dans ces écoles, en même temps que l'instruction primaire, cet enseignement professionnel pratique qui leur permet de se placer avantageusement à la sortie de l'école. Une société amicale des anciennes élèves, présidée par une des dames patronnesses, s'occupe activement du placement des élèves et fournit des secours à celles qui sont dans le besoin.

Les écoles professionnelles catholiques, organisées sur le modèle des écoles Lemonnier, ont également mis la comptabilité dans leur programme.

La société pour l'instruction élémentaire a ouvert un cours spécial de cette science.

Enfin, la Société philotechnique de Paris a ouvert des cours de comptabilité pour les adultes femmes dans six de ses sections

[M.-H^se^ Malmanche.]

COMPTABILITÉ PUBLIQUE. — *Prescriptions générales applicables à la comptabilité de l'enseignement primaire.* — On trouvera aux articles *Budget*, *Dépenses* et *Recettes*, au mot *Traitement*, ainsi que dans les articles secondaires auxquels ceux-ci renvoient, l'exposé des prescriptions spéciales qui concernent la comptabilité de l'instruction primaire. De même, nous exposons au mot *Ecoles normales* ce qui a plus spécialement rapport à l'organisation financière de ces établissements.

Ici, nous nous bornons à énumérer, pour n'avoir pas à y revenir sans cesse dans le cours des différents articles, les prescriptions fondamentales et les définitions légales essentielles auxquelles il faut se reporter pour en bien comprendre l'application au régime financier de l'instruction primaire.

Comptabilité publique. — La comptabilité publique comprend l'ensemble des prescriptions légales qui sont applicables pour l'emploi des fonds des communes, des départements et du Trésor. Elle règlemente les différents actes que les dépositaires du pouvoir doivent accomplir pour le paiement des dépenses publiques.

Cette réglementation fort étendue est contenue dans le décret du 31 mai 1862. Nous n'entreprendrons pas de l'exposer dans ses détails ; nous nous contenterons de donner les indications les plus essentielles.

Budget. — Le point de départ de la comptabilité publique est le budget*, qui prévoit et autorise les recettes et les dépenses annuelles de l'État et des autres services. Il est voté par les Chambres, pour mémoire seulement en ce qui concerne les ressources spéciales, et arrêté définitivement par elles pour les dépenses à la charge du Trésor.

Le *budget communal* est voté par le conseil municipal et arrêté par le préfet. Cependant ce budget est réglé par décret pour les communes ayant trois millions au moins de revenus, ou lorsqu'il présente des impositions extraordinaires qu'il appartient au gouvernement d'autoriser, aux termes de l'article 7 de la loi du 24 juillet 1867. Dans certains cas, le conseil général doit intervenir en vertu des dispositions de la loi du 10 août 1871, art. 42, art. 46 §§ 7, 10, 23 et 25, art. 48 § 4, art. 50 § 3.

Le *budget départemental*, après le règlement par le conseil général, est arrêté par le ministre.

Le *budget sur ressources spéciales* comprend, en outre du budget départemental, toutes les dépenses acquittées au moyen de produits qui leur sont particulièrement affectés.

Les services financiers s'exécutent dans des périodes de temps qui portent les noms de *gestion* et d'*exercice*.

La *gestion* embrasse l'ensemble des actes d'un comptable, soit pendant l'année, soit pendant la durée de ses fonctions.

L'*exercice* est la période d'exécution des services d'un budget; il prend la dénomination de l'année à laquelle il se rapporte.

Pour le budget communal et pour le budget départemental, l'exercice se prolonge jusqu'au 31 mars de l'année qui suit celle qui donne son nom à l'exercice; la clôture du budget de l'Etat a lieu le 31 juillet de cette même année en ce qui concerne l'ordonnancement des dépenses, et le 31 août pour le paiement des ordonnances et des mandats.

Le budget peut être rectifié, s'il y a lieu, pendant le cours de l'exercice, par une nouvelle loi, pour les fonds de l'État. Chaque année, les conseils municipaux sont appelés à voter un *budget supplémentaire*, et les conseils généraux un *budget rectificatif*, en vue de faire emploi des ressources disponibles et d'acquitter les dépenses constatées à la clôture de l'exercice qui précède.

Ordonnancement et mandatement. — Les dépenses sont liquidées par M. le ministre ou par ses délégués qui prennent alors le nom d'*ordonnateurs secondaires*. Pour l'instruction primaire ce sont les préfets qui sont ordonnateurs secondaires.

Quand la dépense est dûment constatée, le ministre émet une *ordonnance de paiement* ou une *ordonnance de délégation*.

Les ordonnances de paiement sont délivrées directement au profit des créanciers.

Les ordonnances de délégation ont pour objet d'ouvrir aux ordonnateurs secondaires les crédits ou les portions de crédit nécessaires à l'acquittement de la dépense. L'ordonnateur secondaire est alors chargé d'émettre des *mandats*. Dans le langage usuel, on appelle aussi mandats les lettres d'avis d'ordonnances de paiement.

Les ordonnances et mandats ont pour objet des paiements pour *dépense intégrale*, des paiements d'*à-compte* et *pour solde*.

Dans le premier et dans le dernier cas, les pièces justificatives doivent être produites à l'appui du paiement. Dans les paiements d'à-compte, les justifications sont faites avant la clôture de l'exercice.

Toutes les fois que le timbre de dimension est exigible pour les justifications relatives au paiement des dépenses de l'Etat, il est à la charge des créanciers (Loi du 13 brum. an VII, art. 29). Il en est de même du timbre-quittance.

Oppositions. — Les saisies-arrêts ou oppositions doivent être faites entre les mains des trésoriers payeurs généraux, agents ou préposés, sur la caisse desquels les ordonnances et mandats sont délivrés. A Paris, elles sont faites entre les mains du conservateur des oppositions au ministère des finances.

Elles ne sont valables que pendant cinq ans à compter de leur date, si elles ne sont pas renouvelées dans ce délai.

Comptes. — Chaque année, il est dressé un *compte définitif* pour les dépenses de chaque département ministériel. Ce document est soumis à la Chambre des députés qui l'approuve, s'il y a lieu, et à la Cour des comptes, qui rend un arrêt de conformité après régularisation de toutes les opérations.

Les comptes des receveurs municipaux et des établissements d'instruction publique sont apurés par le Conseil de préfecture. Toutefois, pour les communes et les établissements dont les revenus excèdent 30,000 francs, les comptes sont jugés par la Cour des comptes (L. du 18 juillet 1837, art. 66).

Exercices clos ou périmés. — En clôture d'exercice, les ordonnances et mandats non acquittés sont annulés, sauf réordonnancement jusqu'au terme de déchéance. Au bout de cinq ans, la créance qui n'a pas été payée par défaut de justifications suffisantes est périmée. A l'égard des créanciers domiciliés hors d'Europe, la péremption est acquise après six années. Les créances afférentes à des exercices périmés et qui n'ont pas été soldées par des circonstances indépendantes de la volonté des créanciers ne peuvent être acquittées qu'en vertu d'une loi spéciale. [Stanislas Lebourgeois.]

COMPTE RENDU DE L'ACADÉMIE. — V. *Académies*, p. 12.

COMTE (Achille-Joseph). — Né à Grenoble le 29 septembre 1802, mort à Nantes en 1866. Après avoir étudié et pratiqué la médecine, Comte fut nommé professeur d'histoire naturelle au lycée Charlemagne à Paris, puis directeur de l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres de Nantes.

Il a rendu des services à l'enseignement de l'histoire naturelle par diverses publications, dont la plus originale est un *Atlas* anatomique, à figures coloriées, découpées et superposées. Parmi

ses ouvrages nous citerons encore : *Structure et physiologie de l'homme*, 1 vol. in-18, servant de texte explicatif à l'atlas mentionné ci-dessus, Paris, G. Masson, 12e édition, 1877 ; *Planches murales d'histoire naturelle* (60 planches de zoologie, 26 planches de botanique, 14 planches de géologie), Paris, G. Masson, 3e édition; *Cahiers d'histoire naturelle* (zoologie, botanique, géologie), 3 volumes, avec planches séparées ; Paris, G. Masson, nouvelle édition, 1872-76-77.

COMTE (Auguste). — Né à Montpellier en 1798, mort à Paris en 1857. L'illustre fondateur de la philosophie positive n'a pas tenu la promesse qu'il avait faite, aux dernières pages du *Cours de philosophie* (tome VI, p. 778), de composer un traité spécial sur l'éducation, « grand sujet, disait-il, qui n'a pas encore été abordé d'une manière convenablement systématique. » Mais on peut retrouver dans ses écrits au moins les linéaments principaux de la construction pédagogique qu'il n'a pas exécutée.

C'est l'évolution naturelle et spécifique de l'humanité que Comte aurait prise pour guide dans l'éducation individuelle. Le *positivisme*, c'est-à-dire la négation de toute existence surnaturelle, de toute croyance métaphysique, représente à ses yeux le degré suprême de l'évolution de l'humanité ; l'éducation, par conséquent, doit être *positive :* « Les bons esprits reconnaissent unanimement la nécessité de remplacer notre éducation européenne, encore essentiellement théologique, métaphysique et littéraire, par une éducation *positive*, conforme à l'esprit de notre époque et adaptée aux besoins de la civilisation moderne. »

L'enseignement de la science, tel sera le fondement de l'initiation positive. Mais cet enseignement ne portera ses fruits qu'à une condition : c'est qu'on sorte enfin de la spécialité exclusive, de l'isolement trop prononcé, qui caractérise encore notre manière de concevoir et de cultiver la science. Le *Cours de philosophie positive* avait précisément pour but de remédier à l'influence fâcheuse de la spécialisation des recherches, en établissant les rapports et la hiérarchie des sciences, qu'il divisait en deux catégories : l'une formant le domaine de la science concrète, et l'autre celui de la science abstraite.

Dans la seconde catégorie, dont l'ensemble embrassait tous les éléments de la *philosophie*, il rangeait les différentes connaissances dans l'ordre suivant, d'après le degré de complexité croissant des phénomènes qui forment l'objet de chacune : 1° Mathématique ; 2° Astronomie ; 3° Physique ; 4° Chimie ; 5° Biologie ; 6° Sociologie.

Comte rêvait d'ailleurs une éducation universelle qui fût la même pour tous les hommes. « La première condition essentielle de l'éducation positive, à la fois intellectuelle et morale, doit consister dans sa rigoureuse universalité. » Il se plaint avec vivacité de l'indifférence trop souvent témoignée par les classes dirigeantes à l'endroit de l'instruction du peuple. Ne nous imaginons pourtant pas que Comte soit partisan des dogmes révolutionnaires relatifs à l'égalité de l'instruction. Il sait qu'il y a entre les hommes des différences d'aptitude et de loisir. Il en conclut que l'éducation comportera des degrés, non dans la qualité, si l'on peut s'exprimer ainsi, mais dans la quantité des études et des connaissances. L'éducation sera la même pour tous, dirigée dans le même esprit ; mais, selon les cas, elle sera plus ou moins détaillée et approfondie ; elle offrira seulement des variétés d'extension dans un système constamment semblable et identique.

Regrettons qu'Auguste Comte n'ait pas donné de plus amples explications sur la pratique de cette éducation positiviste, à la fois industrielle, esthétique, scientifique et philosophique, où la culture morale correspondrait sans cesse au progrès intellectuel. L'école positiviste ne semble pas s'être attachée à compléter sur ce point l'œuvre de son fondateur, et à part quelques essais, tels que le livre récent de M. Robin (*l'Instruction et l'Éducation*, Paris, 1877), elle n'a guère tenté d'organiser la pédagogie positive. [G. Compayré.]

CONCILES. — Dans tous ses conciles œcuméniques, nationaux ou provinciaux, l'Eglise a toujours invoqué, commenté, pratiqué le précepte de son divin maître : « Allez et instruisez. »

Le concile d'Orléans, en 511, où se trouvent réunis les métropolitains de Bordeaux, d'Auch, de Bourges, de Tours, de Rouen et vingt-sept évêques, traite la question des écoles menacées ou ruinées par l'invasion barbare. L'évêque dans sa cathédrale, le curé dans son presbytère, instruiront les enfants ; ils prépareront des élèves pour le service des autels, des laïques pour les carrières civiles. Le droit de tenir école dans la maison presbytérale est incontestable, il est aussi ancien que l'institution des pasteurs ; le pasteur doit *repaître*, nourrir de la parole divine ses paroissiens et leurs enfants : or, assembler dans la maison presbytérale de jeunes enfants pour les instruire, n'est pas autre chose que tenir école. Il n'est plus question ni du rôle de la curie ni du droit du prince pour le choix et l'élection des maîtres (const. XI, tit. 3, l. 13 du Code théodosien) ; l'Eglise triomphe : l'évêque veillera à ce que chaque curé ouvre une école auprès de son église, et qu'il s'occupe sérieusement de l'éducation des jeunes enfants.

En 529, saint Césaire d'Arles convoque un concile à Vaison, près Vaucluse ; on y dresse cinq *canons :* le premier, le plus important de tous, concerne les écoles. « Chaque prêtre établi dans une paroisse devra, selon la coutume louable adoptée dans toute l'Italie, recevoir, dans sa maison, *les petits enfants* et les élever, avec la tendresse d'un bon père. »

En 806, le concile d'Aix-la-Chapelle, considérant le nombre des écoles, leur importance, la nécessité de les surveiller et de les bien diriger, rétablit la dignité ou plutôt la magistrature du *Primicier*, instituée, dès le VIIe siècle, par le concile de Mérida (666). Le primicier, ou maître de la doctrine dans les écoles, seconde ou supplée l'évêque dans le gouvernement et la surveillance de l'éducation primaire.

Le concile de Mayence (813, c. 46) prescrit aux prêtres d'avertir souvent le peuple chrétien qu'il doit envoyer les enfants aux écoles soit des monastères, soit des presbytères.

Le concile de Valence (855, c. 18), celui de Saponnières au diocèse de Toul (859), imposent à tous les fidèles ecclésiastiques ou laïques l'observation scrupuleuse des prescriptions des capitulaires des empereurs, qui ont restauré et protégé les institutions scolaires.

Sous le pontificat d'Alexandre III (1179), le troisième concile général de Latran ordonne à l'évêque d'assigner, dans son école cathédrale, un bénéfice suffisant à l'entretien d'un maître ou précepteur chargé d'enseigner gratuitement les écoliers pauvres ; il prononce l'anathème contre ceux qui refuseraient la licence d'enseigner à un sujet capable : « *ce serait empêcher l'utilité de l'Eglise de Dieu* ».

Le concile de Londres, en 1138, promulgue cette même doctrine : il menace « de *la vindicte ecclésiastique* les primiciers, écolâtres, chantres ou chanceliers qui n'accordaient la licence qu'à prix d'argent. » Les temps sont mauvais, l'instruction des fidèles est négligée, les erreurs, les scandales se multiplient, il faut *combattre l'ignorance, attaquer le mal dans ses racines, le détruire à sa source.*

Le quatrième concile de Latran, convoqué par le pape Innocent III, affirme de nouveau le devoir et la nécessité de fonder, d'entretenir, de diriger les écoles dans les cathédrales, les presbytères et les cloîtres.

Les conciles provinciaux continuent l'œuvre du concile général. Au concile de Paris (1212), on s'occupe de la question des bibliothèques. Le livre était chose rare et précieuse ; il était défendu, sous peine d'excommunication, d'en prêter ou d'en emprunter : un canon, dont les dispositions sont libérales, lève l'interdit : « Le prêt est une des principales œuvres de miséricorde... On fera deux parts dans les livres d'une abbaye ou d'un prieuré : les uns resteront à la disposition des moines, les autres seront prêtés aux pauvres... Le thésaurier inscrira sur un registre les livres et aussi le nom des emprunteurs. » Les canons et les constitutions du concile de Vienne (1311), de celui de Rouen (1445, c. 13), de celui de Narbonne (1541), exigent impérieusement que les évêques restaurent les anciennes écoles et qu'ils en instituent partout où il n'y en a pas encore.

En 1545, le concile de Trente confirme, avec la haute autorité de ses cent soixante-seize évêques et archevêques, sans parler de quelques cardinaux et ambassadeurs ecclésiastiques, les constitutions antérieures ; il les complète, il en ajoute de nouvelles (Bulle de Paul III, Rec. de ref., c. 1) ; il consacre plusieurs chapitres aux collèges ecclésiastiques (cap. 18) : « on en établira au moins un dans chaque diocèse ; les enfants n'y seront pas admis avant l'âge de douze ans, ils devront savoir *lire et écrire correctement*. » Or, pour lire et écrire correctement, il faut avoir fréquenté les écoles abécédaires, les petites écoles... Il y aura donc, « dans chaque église, à la ville et à la campagne, une petite école dont le maître, précepteur ou régent, choisi par l'évêque, enseignera gratuitement aux enfants pauvres la lecture, l'écriture, la grammaire, le chant, le calcul, afin qu'ils puissent ensuite se livrer à l'étude des autres écritures. » **Ce programme d'enseignement primaire n'est, à proprement parler, que la reproduction textuelle du programme prescrit sept cent cinquante années auparavant par les Capitulaires de Charlemagne.**

La doctrine du concile et ses actes, en matière d'instruction publique, seront désormais, pour l'Église universelle, la loi qui règlera la condition des maîtres et aussi le droit du pouvoir royal sur la surveillance des écoles. « L'évêque, en qualité de délégué du Saint-Siège, a le droit et le devoir de visiter *les hospices, les collèges, les confréries laïques, même celles qu'on appelle écoles* ». Cependant, si ces écoles sont placées *sous la protection immédiate des rois*, il ne pourra le faire sans en avoir demandé et obtenu la permission du prince.

A partir de cette époque, dans tous les pays de la chrétienté, les conciles provinciaux, à Malines, en 1571, à Milan, en 1573, à Rouen, à Reims, à Bordeaux, en 1583, à Aix, en 1585, à Cologne, en 1586 (c. 1 et 4), à Toulouse, en 1590 (c. 2), ne font que reproduire, avec une scrupuleuse fidélité, les canons et les constitutions du dix-huitième concile œcuménique pour tout ce qui concerne l'institution, l'entretien, la surveillance, la doctrine et la discipline des écoles, depuis l'école de théologie jusqu'à l'école de charité.

[L. Maggiolo.]

CONCOURS D'ARCHITECTURE POUR MAISONS D'ÉCOLE. — A notre connaissance, ces concours n'existent pas pour les constructions d'écoles rurales. Dans quelques départements, des projets d'écoles normales ont été mis au concours, mais sans résultat appréciable, les projets primés ayant été ou abandonnés ou notablement modifiés. Cependant, dans la Drôme, l'école normale a été construite par la voie du concours, qui a pleinement réussi.

CONCOURS POUR LA NOMINATION DES INSTITUTEURS. — V. *Nomination des instituteurs.*

CONCOURS SCOLAIRES. — On entend sous ce nom des épreuves solennelles et ordinairement périodiques, ayant pour objet de faire ressortir la supériorité d'une école dans tout ou partie des matières de l'instruction primaire.

L'idée de ces concours n'est pas nouvelle chez nous. Un règlement préfectoral du 25 pluviôse an XII désigne cinq membres du jury d'enseignement pour « présider au concours des vingt-quatre écoles de Paris et prononcer entre les concurrents. » En 1837, le comité d'instruction primaire de l'arrondissement de Saint-Quentin établit des concours entre les écoles de son ressort ; il fut imité par le comité de l'arrondissement de Saint-Denis et probablement par bien d'autres. En 1865, M. Duruy mettait à l'étude la création des concours cantonaux, d'arrondissement, et même de département, et ces concours, les concours cantonaux du moins, s'organisaient sur plusieurs points de la France. A Paris, les frères des écoles chrétiennes ont introduit depuis longtemps des concours entre les écoles qu'ils dirigent, et les maîtres laïques sont récemment entrés dans la même voie. Il y a d'ailleurs, à Paris aussi, les concours annuels pour l'obtention de bourses municipales à Chaptal, à Turgot et aux autres écoles supérieures ; luttes très vives où les maîtres des diverses catégories entrent en lice dans la personne de leurs élèves, et croient donner, par les succès qu'ils y obtiennent, la mesure de leur aptitude spéciale à l'enseignement, ainsi que de leurs titres particuliers à la confiance des familles.

Quelle que soit leur ancienneté, si chers qu'ils demeurent à certains maîtres, si patronnés qu'ils aient été par de hautes autorités, les concours n'ont pu conquérir, comme le certificat d'études, toutes les sympathies, et leur utilité est encore fort contestée. L'ancien conseil royal ne les approuvait pas, et dans un avis du 19 mai 1837, il estime qu'il y a lieu d'écrire à M. le recteur de l'académie d'Amiens *qu'il ne doit pas y avoir de concours entre les élèves des diverses écoles primaires.* C'est que, tels qu'ils ont été compris jusqu'ici, les concours n'ont pu produire les résultats qu'on en attendait.

Idéalement, les concours ont pour but d'exciter une noble émulation parmi les élèves, et de stimuler le zèle des maîtres ; pour résultat final, de soutenir et d'élever le niveau des études, d'éclairer l'opinion publique et les administrations elles-mêmes tant sur la valeur des écoles que sur celle de l'enseignement qui y est donné.

Or, dans l'état actuel des choses, les concours ne produisent tout au plus que le premier de ces deux effets, et manquent complètement le second.

Rien n'est facile comme de briller dans les concours : il suffit pour cela de choisir de longue main, sur un effectif scolaire quelquefois très considérable, les enfants heureusement doués, de concentrer de bonne heure sur eux le plus clair de ses soins et de ses forces, de ne leur laisser ni repos, ni trêve, de les chauffer à blanc jusqu'au jour où l'arène s'ouvrira. En entrant dans cette voie, l'enseignement secondaire a créé, dans un temps, les spécialités du thème grec, de la version latine, etc. ; l'instruction primaire crée aujourd'hui des prodiges sur une base plus large, il est vrai, mais enfin des prodiges. Que sont devenues ces spécialités, où s'en vont ces prodiges ?... Nous voulons l'ignorer ; nous constatons seulement qu'on les retrouve rarement occupant dans la société un rang distingué.

Nous constatons en outre que, pour ce qui est de l'instruction primaire, les masses négligées jus qu'au délaissement sont bien loin de les suivre, d'être en mesure de corroborer la haute opinion que le public s'est formée sur les écoles à lauréats. Nous dirons plus : les établissements dans lesquels on travaille en vue du concours se reconnaissent à première vue. On y rencontre quelques sujets d'élite, quelquefois une première division très forte, puis tout d'un coup, sans transition appréciable, les autres élèves, les autres divisions, formant pourtant la masse de l'école, d'une ignorance déplorable.

Ainsi, à nos yeux, les succès dans les concours ne prouvent absolument rien quant à la supériorité des écoles et des maîtres : cette supériorité est toute factice et de convention. D'ailleurs, s'ils entretiennent entre quelques maîtres une émulation que nous considérons, pour notre part, comme étant d'assez mauvais aloi, ils découragent les meilleurs. Les meilleurs maîtres, à nos yeux, sont ceux qui, sans se préoccuper outre mesure du résultat définitif, parce qu'ils savent qu'il sera quand même tel que la société a droit de l'attendre, partagent scrupuleusement leurs soins et leurs forces entre tous leurs élèves, et, s'ils font pencher quelquefois la balance, c'est en faveur des infirmes et des faibles pour leur faire emboîter le pas et les élever, s'il est possible, au niveau de leurs condisciples plus heureux.

La bonne discipline de l'école, l'ordre, l'exactitude, l'assiduité, la parfaite exécution du règlement ; la fidélité au plan d'études, l'application scrupuleuse des programmes, la préparation des leçons, le choix des méthodes et des procédés d'enseignement les plus autorisés ; l'intelligence de l'éducation physique et morale, l'étude et le maniement des caractères, l'initiation à la vie réelle, à ses besoins et surtout à ses obligations ; l'esprit de hiérarchie, de convenance et de concorde, la communauté d'idées et d'efforts, le profond sentiment du devoir, soigneusement entretenus parmi les maîtres ; une vigilance infatigable se portant sur l'ensemble sans négliger aucun détail ; comme résultat définitif, l'éducation et l'instruction du grand nombre, par exemple l'immense majorité des élèves amenée au diplôme d'études ou du moins rendue à la famille pourvue des connaissances essentielles qui sont comme le fond d'une instruction primaire quelque peu complète, voilà, ce nous semble, ce qui constitue la bonne école et ce qui révèle un bon maître. Qu'une commission compétente s'en aille visiter les écoles d'un quartier, d'une ville, d'un canton, et signale celle qui se distingue le plus sous tous ces rapports, ce sera le véritable concours entre les écoles et les maîtres qui les dirigent ; quant au concours entre les élèves, il s'établit de lui-même : les meilleurs élèves d'une école, d'un certain nombre d'écoles, seront sûrement ceux qui, dans un examen public, par exemple à l'examen du certificat d'études, obtiendront la plus haute moyenne sur l'ensemble des épreuves. Comme on le voit, cette méthode n'exige point d'efforts herculéens de nature à compromettre le développement physique et même à étioler des intelligences en les surchargeant ; elle exclut la réclame et le charlatanisme ; elle ne met en relief que des supériorités incontestables.

Au surplus, pour qu'il puisse y avoir un concours probant et équitable entre des maîtres et des écoles, il faut que ces maîtres et ces écoles soient placés dans des circonstances sinon identiques, du moins offrant une certaine analogie. Où ces conditions se rencontreront-elles ? Est-ce que les écoles se ressemblent ? Est-ce que les ressources y sont les mêmes ? Est-ce que les maîtres ne sont pas presque toujours favorisés ou entravés par les milieux ? Est-ce que les chances de succès sont égales pour tous ? Pourra-t-on comparer, autrement que nous venons de le dire, la modeste école rurale de vingt ou de trente élèves avec la grandiose école des villes qui en compte des centaines ? Le maître qui est seul avec celui qui a sept ou huit collaborateurs ? Des enfants qui n'ont entendu qu'un seul professeur, avec des concurrents qui ont passé par sept ou huit nuances d'enseignement ? etc.

Non, les concours, jusqu'à ce qu'on ait trouvé une autre organisation, ne sont qu'un leurre et un trompe-l'œil ; ils faussent et égarent l'opinion publique. Ils ont des conséquences plus funestes encore, celles que nous avons énumérées ou fait entrevoir plus haut : ils dévoient les maîtres qui se laissent aller à leur attrait et découragent ceux qui essaient d'y résister ; au lieu d'élever le niveau de l'enseignement, ils l'abaissent, au moins dans sa généralité. Heureux donc les départements qui ne les ont point établis ou qui savent les transformer en leur substituant l'institution du *certificat d'études* (V. ce mot).

On comprend que nous n'enveloppons pas, dans cette réprobation, des concours qui ont un tout autre but : celui de faire ressortir les supériorités intellectuelles en vue d'un emploi, d'une question traitée ou même d'une faveur. Ces concours n'ont rien de commun avec ceux dont nous venons de parler. En ce qui concerne la mise au concours des emplois d'enseignement primaire, nous renvoyons à l'article *Nomination des instituteurs*.

(E. Brouard.)

Les *concours cantonaux*, dont il a été question plus haut, sont des concours entre les enfants des écoles d'un même canton. Ils ont été institués, à partir de 1865, dans un certain nombre de départements.

Le règlement pour les concours cantonaux est arrêté pour chaque département par le préfet, sur l'avis du conseil départemental de l'instruction publique, et soumis à l'adoption du conseil général.

Nous donnons ci-dessous une analyse du règlement en vigueur dans le département de Seine-et-Marne (adopté par le conseil général le 13 avril 1877) :

« Les concours cantonaux sont obligatoires pour toutes les écoles de chaque commune, facultatifs pour les écoles libres. — Deux catégories d'élèves seulement sont appelées à concourir : l'une comprend les enfants de onze à douze ans, l'autre ceux de douze à treize ans. — Le nombre des concurrents sera de dix pour cent du chiffre total des élèves inscrits. — Les instituteurs ou institutrices dressent eux-mêmes la liste nominative des élèves qu'ils veulent présenter au concours. — Des récompenses, données par le département, les communes ou les particuliers, sont accordées aux lauréats. — Le concours a lieu en mai, au chef-lieu de chaque canton, sous la surveillance de trois membres de la délégation cantonale. — Les compositions de concours comprennent : une dictée, servant à apprécier l'écriture et l'orthographe ; un sujet de style ; un devoir d'arithmétique ; une question d'histoire et de géographie. — Les sujets des compositions, qui sont les mêmes pour tout le département, sont envoyés à la délégation cantonale par l'inspecteur d'académie. — Les copies, placées sous pli, sont envoyées à l'inspecteur primaire de l'arrondissement : elles sont ensuite corrigées et classées par un jury de quatre membres, composé de l'inspecteur primaire et de trois professeurs du collège de l'arrondissement. — Les résultats du classement, après avoir été vérifiés par l'inspecteur d'académie, sont publiés dans le *Bulletin départemental de l'instruction primaire*. — L'échelle d'appréciation ci-dessous est employée pour la correction des épreuves :

« *Orthographe.* — Maximum des points à attribuer à une composition..... 10
Chaque faute ou fraction de faute diminue d'autant le maximum.
On comptera pour les accents, lettres majuscules, traits-d'union, cédilles.... 1/4 de faute.
Pour des accents changeant la nature du mot..... 1 faute.
Pour des accents changeant le temps du verbe..... 1 —
Pour un mot oublié..... 1 —
Pour un mot répété..... 0 —
Pour des fautes analogues dans une même phrase..... 1 —
Pour plusieurs fautes dans un même mot..... 1 —
Pour des fautes controversées par les grammairiens..... 0 —
» *Arithmétique.* — Maximum des points pour chaque problème..... 10
» *Style.* — Maximum des points..... 10
» *Histoire.* Id. 10
» *Géographie.* Id. ..... 10 »

L'obtention des bourses municipales à Paris, et des bourses départementales dans certains départements, donne également lieu à des concours. Il a été parlé plus haut des concours parisiens pour les bourses du collège Chaptal et des écoles Turgot. Relativement aux concours départementaux, nous nous bornerons à reproduire les principales dispositions du *Règlement du concours pour l'obtention des bourses entretenues par le conseil général de Seine-et-Oise, dans les établissements secondaires ou professionnels du département* (30 juillet 1878) :

« Art. 1er. — Un concours sera établi entre les candidats aux bourses entretenues par le conseil général, dans les établissements secondaires ou professionnels du département.

» Art. 2. — Ne seront admis à ce concours que les élèves des écoles primaires du département, ayant obtenu au concours cantonal une des cinq premières nominations dans deux facultés au moins de la première division.

» Art. 3. — Il n'y aura que des épreuves écrites. Elles porteront sur l'orthographe, le calcul (nombres entiers, fractions et système métrique), une rédaction d'histoire, un devoir de géographie et une lettre sur un sujet donné.

» Art. 4. — Une liste par ordre de mérite des candidats sera dressée par la commission d'examen, en prenant pour base le classement des cinq compositions.

» Art. 5. — Des renseignements seront recueillis par les soins de l'administration, sur le caractère et les dispositions des candidats. Ces renseignements seront joints à la liste d'aptitude et communiqués au conseil général, qui statuera sur les propositions du préfet, conformément à l'art. 45 de la loi du 10 août 1871.

» Art. 7. — Les pièces à produire pour être admis à l'inscription sont : 1° un extrait d'acte de naissance dûment légalisé ; 2° un certificat délivré par le président de la délégation cantonale, faisant connaître les nominations obtenues par l'aspirant dans le concours du canton. »

PAYS ÉTRANGERS.

Le seul pays étranger, à notre connaissance, où existe l'institution des concours entre les écoles primaires est la Belgique. Ils y ont été établis en vertu de la loi organique de l'instruction primaire du 23 septembre 1842, qui s'exprime ainsi :

« Art. 29. — Des concours pourront être institués, soit par ressort d'inspection, soit par canton, en réunissant les écoles indistinctement ou en séparant celles des villes d'avec celles des campagnes.

» La participation à ces concours est obligatoire pour les établissements soumis au régime de la présente loi, et facultative pour les écoles privées.

» Une bourse pourra être accordée par le conseil provincial à celui des élèves qui, peu favorisé de la fortune, aura subi les épreuves du concours avec le plus de distinction.

» Art. 30. — Le jury d'examen est composé de l'inspecteur cantonal, de deux membres désignés par la députation permanente du conseil provincial, d'un membre désigné par l'inspecteur provincial, et d'un délégué du chef du culte professé par la majorité des habitants.

» Art. 31. — Les concurrents sont examinés, en ce qui concerne l'instruction morale et religieuse, par un ministre de la communion à laquelle ils appartiennent.

» Art. 32. — Un règlement, préparé par l'inspecteur provincial et arrêté par la députation permanente du conseil provincial, fixera les matières d'examen et déterminera le mode et la durée des concours, ainsi que l'époque à laquelle ils auront lieu. »

Ce texte législatif est complété par celui de l'arrêté royal du 2 mai 1877, qui révise un arrêté antérieur (du 26 avril 1852), et qui fixe, pour l'organisation des concours, les dispositions suivantes :

« Art. 1er. — Tous les ans, les concours prévus par les articles 29 à 32 de la loi du 23 septembre 1842 seront organisés dans chaque province par les soins de la députation permanente, entre tous les élèves de la division supérieure des écoles primaires.

» Ils auront lieu par écrit et seront institués soit par canton de justice de paix, soit par ressort d'inspection.

» L'organisation des concours par la députation permanente est obligatoire en ce qui concerne les garçons et facultative en ce qui concerne les filles.

» Les élèves des deux sexes, s'il y a lieu, concourront séparément.

» Art. 2. — La députation permanente pourra réunir les écoles indistinctement ou séparer celles des villes d'avec celles des campagnes.

» Art. 3. — Outre les autres récompenses qui pourront leur être accordées sur les fonds provinciaux, les concurrents qui auront obtenu, à la fois sur l'ensemble des matières qui font l'objet du concours et sur chacune des branches énumérées à l'article 6 de la loi du 23 septembre 1842 (la lecture exceptée), plus de la moitié des points attribués à un travail parfait, recevront un certificat délivré par le jury d'examen et visé par le gouverneur de la province, constatant qu'ils ont fréquenté *avec fruit* la division supérieure de l'école primaire. Ce certificat sera rédigé comme suit :

» PROVINCE D...

» *Concours entre les écoles primaires.*

» Le jury institué par la députation permanente du conseil provincial, à l'effet d'examiner les élèves des écoles primaires qui se sont présentés au concours du..., certifie que N..., né à..., le..., élève de l'école primaire de..., a fréquenté avec fruit la division supérieure de ladite école.

» A..., le...

» Art. 4. — Le jury d'examen sera présidé par l'inspecteur du ressort ou par celui qui le remplace.

» Art. 5. — La députation permanente prendra les dispositions nécessaires pour assurer la tenue régulière des concours, en se conformant à l'article 32 de la loi. »

Pour que le lecteur puisse se former une idée de l'ensemble des connaissances exigées des élèves qui participent à ces concours, et de l'importance relative accordée aux diverses branches

d'études, nous résumons ci-dessous le programme des questions de concours posées en 1878 dans la province de Hainaut :

Religion et morale, 40 points, répartis sur une question de dogme (10 points), une question de morale (10 points), et deux d'histoire sainte (20 points) ;

Style, 15 points, pour la rédaction d'une lettre ;

Grammaire, 10 points, répartis sur quatre questions ;

Géographie, 20 points, trois questions ;

Histoire nationale, 20 points, trois questions ;

Arithmétique, 20 points, deux questions ;

Système légal des poids et mesures, 10 points, une question ;

Calcul mental, 10 points, une question ;

Dessin, 15 points, deux objets à dessiner.

Outre les concours entre les écoles primaires, la Belgique a des concours entre les écoles d'adultes. Ils ont pour objet l'obtention, par les élèves qui ont mérité un nombre de points suffisant, d'un certificat constatant qu'ils ont suivi avec fruit la division supérieure de l'école d'adultes. Comme nous venons de le faire pour les écoles primaires, nous résumons le programme de l'un de ces concours (province de Namur, concours du 22 avril 1878) :

Dictée, 25 points ;

Style, 25 points, rédaction d'une lettre ;

Arithmétique, 40 points, répartis sur trois problèmes ;

Dessin, 20 points, pour deux dessins géométriques et un dessin d'après nature ;

Géographie, 10 points, tracé d'une carte et deux questions ;

Histoire nationale, 10 points, deux questions ;

Notions constitutionnelles, 10 points, deux questions ;

Notions d'hygiène, 10 points, deux questions ;

Morale et religion, 40 points, répartis sur deux questions de dogme (24 points), une question de morale (8 points) et une question d'histoire sainte (8 points).

Les questions de morale et de religion sont choisies par le vicaire général ; les sujets des autres compositions sont donnés par l'inspecteur provincial.

L'institution des concours a rencontré en Belgique, comme en France, des adversaires sérieux.

« Le grand inconvénient des concours, lisons-nous dans un journal pédagogique de Bruxelles, c'est le développement à outrance de la mémoire, au grand préjudice du jugement, de la raison, de l'esprit d'observation, toutes facultés qui, par ce système, sont fort peu exercées, et ne peuvent donc acquérir le degré de force que l'éducation rationnelle doit chercher à atteindre. »

A l'appui de sa thèse, l'écrivain cite quelques paroles d'un discours de M. Frère-Orban qui, bien que prononcé à propos de l'enseignement supérieur, renferme des choses très justement applicables aux concours des écoles primaires.

« Ce qu'il faut substituer au régime actuel, dit l'éminent orateur, c'est un système qui supprime définitivement ces dictées, ces cahiers qui servent, lorsqu'ils ont été appris par cœur, à figurer plus ou moins bien dans un examen. De l'aveu de ceux qui s'occupent d'enseignement, les élèves développent une faculté aux dépens de toutes les autres : la mémoire ; ils n'apprennent ni à penser, ni à se former une opinion sur les problèmes de la science. Ils ont leur catéchisme avec demandes et réponses ; on a prévu les questions qui se posent à l'examen ; elles sont connues d'avance. Les unes servent à faire passer simplement, les autres à faire passer avec distinction. La seule chose que l'on demande aux élèves, c'est qu'au moment de l'examen ils puissent reproduire fidèlement les réponses qu'on leur a fait apprendre par cœur. »

M. Wageneer, professeur à l'Université de Gand, ne se prononce pas moins nettement contre le système des concours :

« Dans cet ordre d'idées, le meilleur professeur sera, non pas celui qui croira devoir approfondir les questions, mais celui qui apportera aux élèves le plus grand nombre de solutions toutes faites, bien claires, bien précises, sur toutes les questions qui pourraient être posées à l'examen. Ces questions sont connues d'avance. Les élèves cherchent à y répondre d'une manière bien nette et bien catégorique. Quant à savoir de quelle manière les réponses qu'on leur donne ont été scientifiquement établies, c'est là leur moindre souci. Ce n'est pas, en effet, aux yeux de *son* professeur, c'est aux yeux du professeur de l'école rivale que le récipiendaire doit s'efforcer de briller. Et s'il répond d'une manière claire et complète, n'est-ce pas tout ce qu'on peut exiger de lui ? Ne sera-t-il pas rangé, dès lors, dans la catégorie des sujets soi-disant brillants ? »

Malgré les objections nombreuses et, selon nous, fondées, qui y sont faites, le système des concours paraît devoir se maintenir en Belgique. En effet, le projet de révision de la loi scolaire de 1842, présenté aux Chambres par le gouvernement, conserve les concours entre les écoles primaires, et se borne à modifier la composition du jury d'examen.

En Angleterre, dans toutes les écoles publiques dont les administrateurs désirent avoir part à l'allocation parlementaire, les élèves doivent être examinés chaque année par un inspecteur relevant du département d'éducation, et d'après un programme gradué (*standards of examination*) qui est le même pour tout le royaume. La somme allouée à l'école est plus ou moins élevée d'après le nombre des élèves qui ont prouvé avoir acquis la somme de connaissances exigée par le programme officiel. Mais, malgré l'avantage matériel attaché à la démonstration fournie par les élèves des progrès que l'instituteur leur a fait accomplir, il ne s'agit là que d'un examen subi dans des circonstances particulières, et non d'un concours proprement dit.

L'Italie a institué en 1869 des concours pour l'admission aux places gratuites des internats nationaux d'instruction secondaire (*Convitti nazionali*) ; sont admis à prendre part à ces concours les jeunes gens sans fortune qui ont achevé leurs études primaires et n'ont pas dépassé l'âge de douze ans.

CONDAMNATIONS ET JUGEMENTS PRONONCÉS CONTRE LES INSTITUTEURS. — V. *Peines disciplinaires.*

CONDILLAC (Etienne Bonnot, abbé de). — Philosophe français, né à Grenoble en 1715, mort en 1780. Disciple de Locke, il fut en France le chef de l'école dite *sensualiste :* toutes les idées, selon lui, ne sont que des sensations transformées. Il se servait, pour démontrer sa théorie des idées, de la célèbre allégorie de la *statue*. Les ouvrages dans lesquels Condillac a exposé son système sont l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), et le *Traité des sensations* (1754).

Mais c'est comme pédagogue, et non comme philosophe, que nous avons à étudier Condillac.

Devenu en 1757 le précepteur de l'infant Ferdinand de Bourbon, petit-fils de Philippe V d'Espagne et héritier du duché de Parme, Condillac apporta dans l'accomplissement de sa tâche beaucoup de dévouement, de gravité, en même temps qu'un plan étudié et une méthode personnelle. Les leçons qu'il rédigea pour son élève forment un ouvrage considérable, le *Cours d'études* (1776) qui ne compte pas moins de seize volumes. Il a été mis à l'index à Rome.

Les méthodes réfléchies et savantes, que Condillac eut le double mérite d'imaginer et d'appliquer, ne semblent pas avoir produit les résultats qu'il en attendait. L'ingénieux auteur du *Traité des sensations* ne réussit pas à faire de l'infant de Parme un grand homme. L'abbé Batteux obéissait aux convenances académiques plus qu'il ne disait la vérité, quand, recevant Condillac au nombre des quarante, il lui adressait ce compliment emphatique : « Avec quel succès vos observations se sont portées, non plus sur cette statue, animée par une fiction aussi ingénieuse que philosophique, mais sur une de ces âmes privilégiées qui renferment les germes du bonheur des nations ! »

Considérons d'abord les principes généraux qui dirigent Condillac. Il sait que le premier devoir de l'éducateur est d'obéir à un plan systématique, et que la pédagogie n'est qu'une déduction de la psychologie ; mais parmi les maximes psychologiques qu'il adopte comme principes de son système, les unes sont légèrement inexactes, les autres seront indiscrètement appliquées.

Préoccupé de suivre l'ordre naturel du développement des sciences et des arts, Condillac exige que l'enfant, pour les apprendre, repasse précisément par la route que les premiers hommes ont parcourue pour les créer. Puisque les sciences doivent leurs progrès à des observations particulières dont on a tiré peu à peu des principes généraux, il faut procéder de même dans l'éducation : commencer par ces faits, et conduire les jeunes intelligences d'observation en observation, sans jamais franchir une seule idée intermédiaire. L'idée de la connexion, de la liaison des connaissances est un des principes favoris de Condillac, et il faut le louer d'avoir conçu l'éducation comme un développement organique, régulier de l'intelligence. Mais n'est-ce pas tomber dans l'exagération que condamner chaque enfant « à refaire ce que les peuples ont fait? » Il faut d'abord reconnaître que l'enfant de notre temps, en raison des lois de l'hérédité, et par cela seul qu'il descend d'une longue série d'hommes civilisés, apprend plus vite, avec des aptitudes plus promptes et plus riches, que ne pouvaient le faire les races primitives. Pourquoi dès lors asservir son intelligence plus vive, animée des énergies nouvelles que lui a léguées le travail des âges, au pénible et laborieux débrouillement de l'intelligence obscure des premiers temps ? De plus, il y a eu nécessairement, dans l'organisation progressive des sciences, des lenteurs, du décousu, de longs tâtonnements. S'astreindre à suivre pas à pas, dans l'éducation de l'individu, la marche réelle de l'humanité, n'est-ce pas renoncer volontairement aux bénéfices de l'expérience et du travail accompli ?

Condillac prévoit l'objection, et, à ceux qui redouteraient que sa méthode ne fût trop lente, il répond que, si l'enfance des peuples a duré plusieurs siècles, c'est parce qu'ils ne connaissaient pas l'instrument qu'ils employaient, à savoir leur esprit. D'où ce second principe, que l'enfant doit être, dès le début, initié au jeu et au mécanisme de ses facultés. L'analyse de l'âme, telle sera la première étude de l'enfance. La psychologie, c'est-à-dire de toutes les sciences la plus délicate, et celle qui réclame la plus grande puissance d'attention, devient ainsi le premier élément de l'éducation. N'est-il pas vrai que sur ce point les préoccupations philosophiques ont un peu troublé l'esprit du pédagogue, et nui à la justesse de son jugement? Autant les études psychologiques sont nécessaires à celui qui enseigne, autant elles conviennent peu à celui qui commence à apprendre.

L'erreur pratique que nous venons de signaler et qui tendrait à faire d'enfants de sept à huit ans des psychologues et des logiciens, provient d'une confusion dans la théorie : Condillac s'imagine que les facultés intellectuelles sont les mêmes chez l'enfant et chez l'homme fait. Sa thèse de prédilection, c'est que l'enfant est capable de raisonner. Condillac se laisse aveugler par sa théorie sur l'origine des idées. Dans son système, le raisonnement n'est qu'une série de sensations : ce qu'il y a de général, d'abstrait, de réfléchi dans le raisonnement échappe au psychologue sensualiste, trop disposé à confondre les formes élevées de la plus haute opération intellectuelle avec ses formes inférieures, avec les inférences irréfléchies que l'on rencontre jusque chez les animaux. L'enfant raisonne, d'après Condillac, par cela seul qu'il acquiert l'usage des sens, par cela seul qu'il apprend à parler. L'enfant raisonne, dès qu'il saisit les analogies du langage, et Condillac va jusqu'à comparer cette initiation instinctive à la langue maternelle avec les raisonnements de Newton découvrant le système du monde.

Il n'y a qu'une réponse à faire à Condillac, et il nous la fournit lui-même. « Ne confondons pas, nous dit-il, le raisonnement et les choses sur lesquelles on raisonne. » En d'autres termes, l'opération qui d'une idée passe à autre idée, et qui établit un rapport entre elles, est en elle-même de tous les âges; mais elle s'accomplit dans des conditions et des proportions différentes, elle porte sur d'autres objets, à mesure que l'esprit progresse et atteint sa maturité. L'enfant raisonne, si l'on veut, mais cela sans presque s'en douter, et seulement sur les objets familiers qu'il voit tous les jours. Ne lui demandez donc pas de raisonner sur des idées abstraites : surtout n'attendez pas de lui ce qu'il y a de plus rare et de plus difficile au monde, le retour sur soi-même, la réflexion sur les opérations de l'âme.

Dans les exagérations de Condillac il convient pourtant de démêler une pensée juste : la préférence donnée à la méthode qui ne se contente pas de développer la mémoire et qui s'adresse surtout au jugement. « Celui qui ne sait que par cœur, ne sait rien... Celui qui n'a pas appris à réfléchir, n'est pas instruit. » Comment ne pas approuver Condillac, quand il exerce son élève à se rendre compte de ses actions, quand « se faisant enfant et jouant avec lui, » il lui apprend à remarquer dans ses jeux « tout ce qu'il faisait et comment il avait appris à le faire ? » Mais de là à une exposition didactique de la psychologie il y a loin, et quand on voit Condillac transposer les idées au point de donner pour fondement à l'éducation la science qui en est le couronnement ordinaire, on ne peut s'empêcher de penser que l'auteur du *Traité des sensations* s'est montré bien impatient de placer son système et de faire entendre à son élève que toutes les idées viennent des sens.

Des leçons préliminaires ouvrent le cours d'études. Il suffira d'en rappeler les titres pour faire apprécier l'inopportunité de pareilles études imposées à un enfant de sept ans. Ces instructions préalables portent en effet sur les vérités les plus élevées de la philosophie : 1° sur la nature des idées ; 2° sur les opérations de l'âme ; 3° sur les habitudes ; 4° sur la distinction de l'âme et du corps ; 5° sur la connaissance de Dieu. Leçons excellentes sans doute, malgré quelques erreurs qui s'y glissent sous l'influence du sensualisme, mais tout à fait disproportionnées aux facultés d'un enfant. Quelques fables, quelques histoires vraies feraient bien mieux son affaire que ces analyses abstraites qui rebutent quelquefois des intelligences de dix-sept ou dix-huit ans. « Le grand point, dit Condillac, est de faire comprendre à l'enfant ce que c'est que l'attention. » Non, le grand point est de lui apprendre à être attentif ; et le moyen d'y réussir, c'est de lui présenter des objets qui soient à sa portée. L'élève de Condillac ne connaît pas encore les éléments de la grammaire, et on veut lui enseigner à déduire les attributs de Dieu,

à raisonner sur les substances et sur les causes. « Je ne me suis pas borné à ces idées, ajoute naïvement Condillac, je me suis appliqué aussi à lui faire comprendre comment un mot passe du sens propre au sens figuré. » Ce métaphysicien de sept ans vous démontrera que l'intelligence divine est infinie ; mais il n'est pas sûr qu'il sache la différence d'un substantif et d'un adjectif.

Après qu'il s'est nourri quelque temps des vérités de la psychologie, l'élève de Condillac étudie les sociétés dans leur origine et leurs premiers progrès. On l'exerce à pratiquer les arts primitifs, par exemple l'agriculture. M. de Keralio, son gouverneur, lui fait arranger un jardin, où le jeune prince travaille, où il sème du blé qu'il voit croître, mûrir, et qu'il moissonne. Il faut, ne l'oublions pas, que le développement individuel se modèle exactement sur l'évolution des peuples. Or Condillac distingue trois étapes dans la marche de l'humanité. Le premier âge a été celui des arts industriels nécessaires aux besoins de la vie. Puis sont venus les beaux-arts : enfin le troisième degré est occupé par les savants et les philosophes. L'éducation, dans ses progrès gradués, se conformera à cette loi des trois états successifs du genre humain.

Avant d'arriver à la grammaire « dont l'étude serait plus fatigante qu'utile si on la commençait trop tôt, » le prince de Parme se familiarise d'abord avec sa langue maternelle, en lisant les poètes dramatiques, particulièrement Racine, qu'il étudie pendant toute une année, et dont il recommence la lecture jusqu'à douze fois. Condillac veut que la pratique de la langue précède l'étude des règles. La grammaire ne doit intervenir que pour confirmer une connaissance déjà acquise, et apporter à l'élève la formule des règles qu'il connaît déjà par l'usage.

Lorsque Condillac juge son élève suffisamment préparé, il propose enfin à son attention : l'*Art de parler*, ou grammaire, l'*Art d'écrire*, l'*Art de raisonner*, enfin l'*Art de penser*. Sous ces titres il a composé avec soin quatre traités importants, tout en s'efforçant de prouver, avec cette dextérité de raisonnement dont il abuse pour effacer les distinctions les plus manifestes, que ces quatre arts se réduisent au fond à un seul, qui est l'art de penser.

Dans sa grammaire, Condillac s'inspire des travaux de Messieurs de Port-Royal qui, dit-il, ont les premiers porté la lumière dans les livres élémentaires. Dans l'*Art d'écrire* ou rhétorique, il ramène tous les préceptes à un seul, qui est « de se conformer toujours à la plus grande liaison des idées. » L'*Art de raisonner* est une logique, où l'auteur met sous les yeux du jeune prince quelques-unes des grandes découvertes de la science et de la philosophie. C'est une logique *réelle*, où l'on multiplie les exemples, afin d'éviter le défaut ordinaire des logiques *formelles* et purement abstraites « qui font raisonner sur rien, » et qui croient avoir appris à raisonner parce qu'elles ont enseigné les règles du syllogisme. Enfin l'*Art de penser* couronne cette suite de réflexions didactiques, et complète la première partie d'une éducation où il ne s'agit pas, nous dit-on, d'approfondir les sciences, mais seulement d'apprendre à penser.

En même temps qu'il s'exerce avec quelque précocité, à dix ans environ, à l'art de raisonner, le prince de Parme étudie le latin, mais sans en faire jamais le principal objet de ses occupations. Condillac n'est rien moins qu'un humaniste : aussi omet-il l'étude du grec, et quant au latin, on sent qu'il en parle sans faveur, avec l'intention de le reléguer au second plan, en lui substituant l'analyse des idées comme base de l'instruction. « J'ai reculé l'étude du latin, nous dit-il, parce que je voulais ne laisser à mon élève, le jour où il se mettrait à l'étude de cette langue, que la difficulté d'apprendre les mots. » En d'autres termes, le latin doit s'apprendre comme s'apprennent les langues modernes : il n'est plus, aux yeux de Condillac, l'unique et incomparable moyen pour former l'esprit. Notons encore cette critique indirecte de l'enseignement classique : il ne faut faire lire en latin à l'enfant que des auteurs qu'il aurait entendus s'ils avaient écrit en français.

Condillac accorde une grande importance à l'histoire : il en prolonge l'enseignement pendant six ans, et douze volumes de son *Cours d'étude* sont remplis de ses travaux historiques. C'est aux princes surtout que l'histoire est nécessaire ; on ne doit pas l'enseigner de la même manière aux rois et aux citoyens. Condillac sait fort bien qu'il y a divers degrés dans l'éducation : seulement il a le tort d'exclure de l'instruction les classes inférieures, et de dire dédaigneusement : « Il suffit aux dernières classes de subsister de leur travail. » S'adressant à un prince, Condillac veut surtout faire de l'histoire « un code de morale et de législation, » où il multiplie les réflexions, où il abrège les faits ; il habitue son élève à voir les effets dans leurs causes, afin qu'il puisse plus tard, connaissant les principales influences qui agissent sur les évènements, en disposer à son gré et faire son métier de roi.

La religion n'est pas oubliée dans le *Cours d'étude*. C'est dans le *Catéchisme* de l'abbé Fleury, dans un abrégé de l'Ancien et du Nouveau Testament, dans le *Petit Carême* de Massillon, que le prince de Parme est convié à étudier tour à tour les dogmes, l'histoire et la morale du christianisme. Condillac veut qu'en sa qualité de prince et de protecteur de l'Eglise, son élève soit plus instruit de la religion que ses futurs sujets. Mais ce qui est particulièrement remarquable, c'est la vivacité avec laquelle l'abbé de Condillac met son disciple en garde contre les prétentions abusives et l'humeur envahissante du clergé. Il faut que l'héritier du duché de Parme se prépare, tout en faisant respecter les prêtres, à lutter contre leur ambition « qui tournerait à la ruine de l'Etat. » Qui croirait qu'un ecclésiastique a écrit, sur l'excès de la dévotion chez les princes, la page éloquente que l'on va lire : « Vous ne sauriez être trop pieux, Monseigneur, mais si votre piété n'est pas éclairée, vous oublierez vos devoirs pour ne vous occuper que de petites pratiques ; parce que la prière est nécessaire, vous croirez devoir toujours prier, et ne considérant pas que la vraie dévotion consiste à remplir d'abord votre état, il ne tiendra pas à vous que vous ne viviez dans votre cour comme dans un cloître. Les hypocrites se multiplieront autour de vous : les moines sortiront de leurs cellules. Les prêtres quitteront le service de l'autel pour venir s'édifier à la vue de vos saintes œuvres. Prince aveugle, vous ne sentirez pas combien leur conduite est en contradiction avec leur langage ; vous ne remarquerez pas seulement que les hommes qui vous louent d'être toujours au pied des autels, oublient eux-mêmes que leur devoir est d'y être. Vous prendrez insensiblement leur place pour leur céder la vôtre ; vous prierez continuellement, et vous croirez faire votre salut ; ils cesseront de prier et vous croirez qu'ils font le leur. Etrange contradiction qui pervertit les ministres de l'Eglise pour donner de mauvais ministres à l'Etat. » (*Cours d'études*, tome X, introduction.)

Si Condillac n'a pas réussi à trouver les vraies méthodes d'éducation, ce n'est pas faute de les avoir cherchées : nul n'a saisi avec plus de finesse les défauts du vieux système, ni proclamé avec plus de force la nécessité d'une réforme. « La manière d'enseigner, dit-il, se ressent encore des siècles où l'ignorance en forma le plan. » Il se

plaint avec quelque aigreur que la nouvelle philosophie n'ait point accès dans les écoles, ou qu'elle ne puisse y pénétrer qu'en se déguisant, à la condition de se revêtir de « quelques haillons de la scolastique ». Il déplore qu'on néglige les mathématiques, qui ne sont enseignées que superficiellement et comme en cachette, grâce à l'initiative de quelques professeurs plus hardis que les autres. Il fait remarquer combien les Universités, précisément parce qu'elles sont vieilles, se montrent indociles à toute idée de réforme et d'amendement. « Peut-on présumer que les professeurs renonceront à ce qu'ils croient savoir, pour apprendre ce qu'ils ignorent ? Avoueront-ils que leurs leçons n'apprennent rien ou n'apprennent que des choses inutiles ? » Il prédit que « les scolastiques », c'est-à-dire les partisans de la routine, opposeront une résistance obstinée, pour conserver le terrain qu'ils n'ont pas encore perdu. Mais surtout il signale comme particulièrement incorrigibles les écoles confiées à des ordres religieux et dont les maîtres sont tenus d'obéir à une règle immobile. Si les méthodes sont vicieuses, si les programmes sont incomplets, c'est que, née dans les cloîtres, l'éducation a été organisée pour des religieux, et non pour des citoyens. Enfin achevant de juger, de condamner plutôt la pédagogie de la première moitié du XVIIIe siècle, Condillac conclut par ces dures paroles : « Quand nous sortons des écoles, nous avons à oublier beaucoup de choses frivoles qu'on nous a apprises; à apprendre des choses utiles qu'on croit nous avoir enseignées; et à étudier les plus nécessaires sur lesquelles on n'a pas songé à nous donner des leçons. » Condillac lui-même a peut-être réussi à éviter ces défauts : il n'apprend que des choses utiles, nécessaires ; mais il les apprend à contre-temps, au rebours de l'ordre naturel ; de sorte qu'on peut dire de sa pédagogie, comme de sa psychologie, qu'elle est très artificielle, bien qu'elle veuille se donner les airs de se fonder sur l'expérience et de se rapprocher de la nature. [G. Compayré.]

CONDORCET (Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de), savant, philosophe, et écrivain, né le 17 septembre 1743 à Ribemont en Picardie. Il se distingua de bonne heure comme mathématicien, et entra à vingt-six ans à l'Académie des sciences, dont il devint bientôt le secrétaire perpétuel. En 1782, il fut reçu à l'Académie française.

Quand la Révolution commença, Condorcet se trouvait être l'un des derniers survivants de la génération qui avait connu Voltaire et les encyclopédistes. Sa renommée, ses talents, son esprit libéral et sa passion pour le bien public, le désignaient pour un rôle important dans le grand mouvement de rénovation nationale qui allait s'accomplir. Il accepta en 1790 les fonctions de membre de la municipalité parisienne, et en 1791 il fut élu député de Paris à l'Assemblée législative. Cette Assemblée, préoccupée comme sa devancière de l'urgence d'une réforme dans l'éducation nationale, ne voulut point prendre pour base de cette réforme le projet que Talleyrand avait soumis à la Constituante : son comité d'instruction publique chargea Condorcet de présenter un nouveau rapport.

Celui-ci s'acquitta dignement de cette tâche ; il y était du reste préparé par des travaux antérieurs : durant les années précédentes, il avait publié, dans la *Bibliothèque de l'homme public*, cinq mémoires sur l'instruction.

Le rapport de Condorcet à la Législative fut présenté les 20 et 21 avril 1792, et le 24 mai il le fit suivre d'un *Aperçu des frais que coûtera le nouveau plan d'instruction publique*. Mais les graves événements qui éclatèrent bientôt après, l'invasion, la patrie en danger, le renversement du trône, détournèrent l'attention de l'Assemblée vers des questions plus brûlantes.

Condorcet fut élu à la Convention nationale, où il siégea sur les bancs de la Gironde, et naturellement il fut élu membre du Comité d'instruction publique ; mais il n'accepta pas, ayant préféré entrer au Comité de constitution. Le projet présenté en décembre 1792 reproduisait dans ses traits essentiels le plan de Condorcet ; mais la discussion n'aboutit qu'au vote de l'article 1er du projet, définissant l'enseignement primaire ; la Convention dut renvoyer à plus tard la suite des délibérations. Elles ne purent être reprises qu'en juin 1793, et alors ce fut un nouveau plan qui servit de base à la discussion.

Dans l'intervalle, en effet, une crise violente, dont le dénouement fut la journée du 31 mai, avait expulsé de la Convention les chefs politiques du parti girondin. Bientôt décrété d'accusation comme ses amis (juillet 1793), Condorcet réussit à se soustraire aux recherches ; le tribunal révolutionnaire le mit hors la loi comme contumace (octobre). Ce fut pour occuper les heures solitaires passées dans une retraite forcée, que le proscrit écrivit ses deux derniers ouvrages, le *Tableau historique des progrès de l'esprit humain*, et un *Traité d'arithmétique* composé en vue du concours ouvert par la Convention pour la rédaction de livres élémentaires (V. *Livres élémentaires de la première République*, p. 1610). Après être resté caché pendant neuf mois chez une amie généreuse, Condorcet, craignant de la compromettre, quitta son asile : il fut reconnu et arrêté, et, pour échapper au bourreau, s'empoisonna dans sa prison (9 avril 1794). Ainsi se termina l'existence d'un homme « qui honora, dit M. Arago, la science par ses travaux, la France par ses hautes qualités, l'humanité par ses vertus. »

Analyse du plan d'éducation de Condorcet. — De tous les hommes de la révolution, Condorcet est celui qui a le mieux compris, le mieux célébré les avantages de l'instruction. Il a montré avec force combien elle était nécessaire pour faire passer dans l'ordre des réalités et des faits les deux grandes notions que la Révolution a proclamées, la liberté d'abord, l'égalité ensuite.

Dans son *Rapport* à l'Assemblée législative, comme dans les mémoires que publia la *Bibliothèque de l'homme public*, Condorcet établit que sans une instruction générale, répandue à profusion, la liberté serait un danger, un mal. Elle ne durerait pas. « Une constitution libre qui ne correspondrait pas à l'instruction universelle des citoyens se détruirait d'elle-même, après quelques orages, et dégénérerait en une de ces formes de gouvernement qui peuvent conserver la paix au milieu d'un peuple ignorant et corrompu. » Anarchie ou despotisme, tel est l'avenir des peuples qui sont devenus libres avant d'être éclairés.

On a quelquefois reproché à Condorcet d'être un égalitaire, un niveleur absolu : c'est une accusation injuste. Sans doute il veut que l'instruction soit accessible à tous, mais il se garde bien de réclamer qu'elle soit la même pour tous. Il y aura une inégalité dans le savoir, parce qu'il y a des inégalités antérieures dans la fortune et le loisir, dans la capacité et le talent. « Ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'en augmenter la lumière. » Si Condorcet ne conçoit point d'espérance chimérique à l'endroit de l'instruction populaire, il s'en faut d'autre part qu'il ressente la moindre défiance jalouse vis-à-vis de la supériorité d'esprit.

Condorcet a essayé de fixer la limite qu'il convient d'assigner à l'instruction du peuple quand on veut ne pas aller au delà de ce qui est possible, ni rester en deçà de ce qui est nécessaire. La formule qu'il propose nous paraît fausse. L'instruction selon lui doit être assez complète « pour effacer

toute inégalité qui entraîne de la dépendance. » Celui qui ne sait ni lire ni écrire dépend de l'homme qui possède ces connaissances. Mais « l'homme qui connaît les quatre règles de l'arithmétique ne peut être dans la dépendance de Newton lui-même pour aucune des actions de la vie commune. » On voit le principe : ne pas dépendre d'autrui. Mais l'application en est impossible. L'indépendance absolue de chaque individu n'exigerait rien moins que l'universalité de la science. Condorcet lui-même, malgré toute l'étendue de son esprit, dépend de son avocat quand il a un procès, de son médecin quand il a la fièvre. Notre auteur oublie trop ici que la raison d'être de la société est précisément la dépendance, la solidarité mutuelle fondée sur la division du travail.

Instrument de liberté et d'égalité, l'instruction est encore la véritable source de la moralité publique et des progrès de l'humanité. Les vices du peuple proviennent surtout de son impuissance intellectuelle. « Ces vices dérivent du besoin d'échapper à l'ennui dans les moments de loisir, et de n'y échapper que par des sensations, non par des idées. » Parole profonde que l'on ne saurait trop recommander aux instituteurs et moralisateurs du peuple. Faire passer les esprits de la vie des sens à la vie intellectuelle ; rendre l'étude agréable afin que ces plaisirs plus élevés puissent lutter avec succès contre l'appât de la jouissance matérielle ; mettre le livre à la place de la bouteille de vin ou d'alcool, substituer la bibliothèque au café et aux mauvais lieux ; en un mot, remplacer la sensation par l'idée, tel est le problème fondamental de l'éducation populaire.

L'idée favorite de Condorcet, c'est l'idée du progrès. L'instruction contribue à le hâter, et voilà le dernier motif pour lequel l'instruction lui est chère. En mettant la lumière à la portée de tous, on donnera aux talents cachés l'occasion de se produire : on accélèrera la marche en avant de l'humanité, à laquelle Condorcet promet une perfectibilité indéfinie, et un progrès sans limite.

Avant d'exposer le plan qu'il a conçu pour obtenir de l'instruction les grands résultats qu'il en attend, Condorcet discute deux questions préliminaires : 1° jusqu'où s'étend la puissance et le droit de l'Etat en matière d'instruction ; 2° si l'instruction doit être pour la femme la même que pour l'homme. Sur ce premier point, Condorcet fait preuve du plus sage libéralisme. Il veut que l'Etat s'arrête au seuil de la conscience, et laisse à la famille et aux individus le soin de gouverner leurs croyances religieuses et politiques. Il distingue soigneusement l'instruction et l'éducation : l'instruction, c'est-à-dire les connaissances positives et certaines dont l'Etat est le dispensateur naturel ; l'éducation, c'est-à-dire les sentiments en religion et en politique, domaine réservé où l'État doit s'abstenir de pénétrer, en se déclarant incompétent. « Enseigner la Constitution comme une doctrine conforme à la raison... ce serait créer, dit-il, une sorte de religion politique, et violer la liberté dans ses droits les plus sacrés. » N'est-ce pas aller un peu loin, et pousser le libéralisme jusqu'à l'imprudence et à la naïveté, qu'interdire ainsi à l'Etat toute propagande politique, et représenter comme des usurpations sur la liberté les efforts tentés pour apprendre au peuple le respect de la Constitution et des lois ?

Dans son *Rapport* à l'Assemblée législative, Condorcet a corrigé lui-même ce qu'il y avait d'excessif dans ses vues sur ce point, telles qu'il les avait exposées dans la *Bibliothèque de l'homme public*. Comprenant mieux la nécessité de l'éducation sociale et politique, il y déclare que la Constitution et la Déclaration des droits doivent être enseignées aux enfants, non sans doute « comme des tables descendues du ciel, qu'il faut adorer et croire », mais comme « le développement des principes que dicte la nature. »

Dans ses vues sur l'instruction des femmes, Condorcet a un peu abusé de l'idée d'égalité. Il méconnaît la diversité des sexes, et demande l'égalité complète, même la communauté d'éducation. « Les femmes, dit-il, ont autant d'intelligence que les hommes ; » mais il oublie qu'elles n'ont pas les mêmes devoirs, la même destination : il oublie qu'ayant un autre but à atteindre, elles doivent y être préparées par d'autres moyens.

Retenons d'ailleurs les arguments excellents que fait valoir Condorcet en faveur de l'instruction des femmes. Il faut qu'elles soient instruites : 1° pour qu'elles puissent élever leurs enfants, dont elles sont les institutrices naturelles ; 2° il le faut pour qu'elles soient les dignes compagnes de leurs maris, et sachent s'intéresser à leurs occupations, vivre de leur vie ; 3° il le faut encore, par une raison analogue, pour qu'elles n'éteignent point, par leur ignorance et leur indifférence, la flamme de cœur et d'esprit que des études antérieures ont développée chez leurs maris, pour qu'elles l'entretiennent au contraire par la communauté des conversations et des lectures ; 4° il le faut enfin parce que cela est juste, parce que les deux sexes ont un droit égal à l'instruction.

L'éducation sera la même pour les deux sexes, mais de plus elle sera donnée en commun. La réunion des sexes ne peut être évitée dans les actions ordinaires de la vie. Pourquoi la craindre dans l'école, où elle aura moins d'inconvénients que hors de l'école ! Pourquoi ne pas préparer d'avance les enfants à la vie commune qui les attend ? Les mœurs ne gagneront-elles pas à ce rapprochement journalier qui dissipera les illusions entretenues par la distance, qui amortira l'effervescence des sens surexcités par l'isolement ? Telle est l'opinion de Condorcet : mais, malgré l'exemple de l'Amérique, où les écoles mixtes sont en honneur, il est difficile de l'accepter. D'abord la question de la communauté des études supposerait résolue dans le sens de l'affirmative la question préalable de l'égalité, de l'identité de l'instruction : or il nous a semblé que cette égalité était impossible. De plus la promiscuité scolaire, si elle peut être admise jusqu'à un certain âge et sur les bancs de l'école primaire, offrirait de grands inconvénients et des écueils de plus d'un genre pour des jeunes gens plus développés, plus avancés en âge, et que leur éducation destine à une culture plus haute. Il est étrange de voir que là où il serait naturel de redouter des dangers, Condorcet aperçoit des avantages inattendus. « Quelques personnes, dit-il, pourraient craindre que l'instruction ne fût écoutée avec trop de distraction par des êtres occupés d'intérêts plus vifs et plus touchants : mais cette crainte est peu fondée. Si ces distractions sont un mal, ce mal sera plus que compensé par l'émulation qu'inspirera le désir de mériter l'estime de la personne aimée. » L'amour devient ainsi un principe d'émulation, et le jeune homme travaillera avec plus d'ardeur pour attirer sur ses versions et sur ses thèmes le regard bienveillant de celle que son cœur a choisie. Ne croirait-on pas lire une page détachée des rêveries de Rousseau ou de Bernardin de Saint-Pierre ?

Revenons au plan d'études de Condorcet : il rappelle souvent le projet que Talleyrand avait présenté à l'Assemblée constituante, mais il s'en distingue par un grand nombre d'additions et par des corrections heureuses.

Condorcet distinguait cinq degrés dans l'instruction : un de plus que Talleyrand.

Les *écoles primaires* formeront le premier de-

gré, les *écoles secondaires* le deuxième. Les écoles du troisième degré (au nombre de cent dix) porteront le nom d'*instituts ;* celles du quatrième degré (au nombre de neuf pour toute la France) le nom de *lycées*. Enfin une société nationale, chargée de la direction de l'enseignement, et s'occupant du progrès des sciences et des arts, formera le cinquième et dernier degré d'instruction.

Condorcet multiplie les écoles de campagne; il leur trace un programme assez net, où nous remarquons entre autres innovations louables l'étude de la physique élémentaire. En répandant les notions scientifiques chez les paysans, il voulait combattre la crédulité du peuple et le mettre en garde contre le charlatanisme et les fabricateurs de miracles.

Dans l'organisation de l'enseignement secondaire, le trait le plus saillant du projet de Condorcet était la subordination des lettres aux sciences. « Nous avons cédé à l'impulsion générale des esprits qui en Europe semblent se porter vers les sciences avec une ardeur croissante. » Par une réaction inévitable contre l'éducation des jésuites et de l'ancienne université, les mathématiques et la physique prennent le pas sur les langues mortes. Le latin passe au second plan. Voici les raisons qui d'après Condorcet justifient ce changement. Nous voulons, dit-il, former la raison, le jugement, apprendre aux jeunes gens la vérité, faire des hommes modernes, adapter les intelligences aux nécessités du temps présent. Or les livres des anciens sont remplis d'erreurs : les mœurs, les coutumes, les opinions dont ils nous entretiennent sans cesse, sont tout à fait différentes des nôtres : il y a donc danger à les étudier de trop près. La conclusion logique de ces observations serait, ce nous semble, la suppression totale des études grecques et latines. Condorcet lui-même ne va pas si loin; il conserve l'enseignement du latin, en le réduisant à ce qu'il y a d'essentiel pour l'intelligence des textes, arrivant ainsi à une conclusion plus modérée que ne le faisaient prévoir ses prémisses.

Condorcet a fait de louables efforts pour faire attribuer aux sciences dans l'éducation le crédit qu'elles méritent. Seulement l'éloge des sciences tourne un peu avec lui à la critique des lettres. « Que cent hommes médiocres fassent des vers, cultivent la littérature et les langues, il n'en résulte rien pour personne, mais que vingt s'amusent d'expériences et d'observations, ils ajouteront probablement quelque chose à la masse des connaissances, et le mérite d'une utilité réelle honorera leurs sages plaisirs. » Il est permis de penser que Condorcet ne rend pas pleine justice aux lettres : mais d'autre part on ne peut s'empêcher d'admirer le profond sentiment qui l'anime, quand il parle des joies de la science, quand il montre l'influence qu'elle exerce sur la vie pour l'apaiser et la calmer. « On ne sait pas assez avec quelle force et quelle douceur une occupation chérie rappelle ceux que le soin des affaires publiques a forcés de l'abandonner, combien alors ce reste d'ambition qu'il est peut-être impossible d'arracher d'une âme humaine est facile et prompt à rassasier. »

Sans insister sur les autres détails du système, remarquons encore que l'enseignement des *lycées*, écoles de hautes études pour les savants et les lettrés, promettait d'être très complet : les langues orientales y figuraient. Condorcet voulait qu'on y attirât les étrangers : l'esprit de propagande est un des caractères de la Révolution française. Notons que ces établissements devaient être semés sur la surface du royaume, et non, comme le voulait Talleyrand, concentrés à Paris. Condorcet a vivement relevé ce qu'il y avait d'excessif et de funeste en fait de centralisation, dans un projet qui ne donnait pas aux hommes de bonne volonté les moyens de devenir savants en province.

Quelques grains de chimère se mêlent, dans le travail de Condorcet, aux conceptions généreuses, aux vues larges et excellentes. Il est partisan de la gratuité absolue de l'instruction à tous les degrés. Il fait du personnel des professeurs un corps tout à fait indépendant de l'autorité centrale, dégagé de tout contrôle, une sorte d'État dans l'État. Malgré ses défauts, l'œuvre du rapporteur de l'Assemblée législative mérite toute notre admiration. Condorcet y a résumé de longues recherches, non pas en homme d'imagination qui profite du hasard des circonstances pour s'improviser pédagogue, mais avec l'autorité d'un penseur compétent qui se sentait depuis longtemps appelé à ce rôle par ses réflexions et ses études. Il y apportait de plus l'ardeur de son cœur enthousiaste et la gravité convaincue d'un homme qui a poussé plus loin que personne la religion du progrès et la passion du bien public. [G. Compayré.]

CONDUCTRICES DE L'ENFANCE. — Sous ce nom, le vénérable Oberlin *, pasteur du Ban de la Roche (Vosges), avait formé des institutrices chargées de prendre soin des plus jeunes enfants de sa paroisse. Il loua et fit approprier, dans chacun des villages du Ban de la Roche, une chambre spacieuse : là on réunissait les enfants sous une surveillance douce et maternelle ; les petits jouaient, les plus grands apprenaient à s'occuper à quelque travail utile ; le chant, le dessin, la géographie, l'histoire des plantes, les instructions religieuses et morales s'ajoutaient aux travaux usuels ; des promenades dans la campagne servaient de récréation. Parmi les femmes dévouées qui secondèrent Oberlin dans cette œuvre, il faut citer en première ligne **Mme Oberlin elle-même** ; puis Sara Banzet, que la mort enleva à vingt-neuf ans, et Louise Scheppler *, dont la longue carrière d'abnégation et de travail fut récompensée en 1829 par l'Académie française, qui lui décerna le prix Monthyon.

Avec des ressources minimes, soutenu seulement par son infatigable charité, par son zèle ardent pour le bien, et par la collaboration modeste des femmes d'élite qui l'entouraient, Oberlin était arrivé à réaliser au Ban de la Roche, dès les dernières années du siècle passé, ce que fit plus tard à Paris le fondateur des salles d'asile, Cochin, et ce que tenta de créer en Allemagne Frœbel, le père des jardins d'enfant. Aussi le nom des *Conductrices de l'enfance* mérite-t-il un pieux souvenir à côté de celui des grands pédagogues et des bienfaiteurs illustres de l'humanité.

CONDUITE. — Pour ce qui concerne l'éducation morale de l'enfant. V. les mots *Caractère. Volonté*, et les divers articles de ce Dictionnaire consacrés à des questions de morale tels que *Devoir, Egoïsme, Honneur*, etc.

Pour ce qui concerne la surveillance de la conduite des élèves, V. l'article *Discipline* et les mots auxquels il renvoie.

Un article du règlement-modèle porte la recommandation suivante, qui a servi de base aux différents systèmes en usage pour apprécier la conduite des élèves soit par des notes numériques (de 1 à 10), soit par des *très bien, bien, assez bien, passable*, etc. :

« L'instituteur tient un registre de notes sur lequel sont consignés, chaque semaine, le relevé des notes relatives à la conduite, à l'application de l'élève, ainsi que les places qu'il aura obtenues dans les compositions hebdomadaires. Il y sera fait mention des récompenses et des punitions qu'il aura obtenues » (Règ. mod. du 17 août 1851, art. 31).

CONDUITE DE L'INSTITUTEUR. — Le règlement-modèle de 1851 énumère dans les termes suivants les prescriptions relatives à la conduite de l'instituteur :

« Art. 1er. — Le principal devoir de l'instituteur est de donner aux enfants une éducation religieuse, et de graver profondément dans leurs âmes le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, envers leurs parents, envers les autres hommes et envers eux-mêmes.

» Art. 2. — Il doit instruire par ses exemples comme par ses leçons. Il ne se bornera donc pas à recommander et à faire accomplir les devoirs que la religion prescrit, il ne manquera pas de les accomplir lui-même.

» Art. 3. — On ne le verra jamais dans les cabarets, dans les cafés, dans aucun lieu, dans aucune société qui ne conviendrait point à la gravité et à la dignité de ses fonctions.

» Art. 4. — Il se montrera plein de respect et de déférence pour les autorités en général, et, en particulier, pour celles qui sont préposées à la surveillance de l'instruction publique.

» Art. 5. — Il veillera, avec une constante sollicitude, sur tout ce qui intéresse l'esprit et le cœur, les mœurs et la santé des enfants. Il n'aura point de familiarité avec eux ; il s'abstiendra de les tutoyer et ne leur donnera jamais de noms injurieux. Il ne se laissera point aller à la colère et il saura toujours allier le calme et la douceur à la fermeté et à la sévérité. »

CONFÉRENCES DE SORTIE DANS LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES. — Une circulaire du 17 mai 1866 recommande aux directeurs d'école normale de faire, dans le dernier trimestre de l'année scolaire, pour les élèves qui vont quitter définitivement l'école, des conférences dans lesquelles sont résumées les leçons de pédagogie qui font partie du cours d'études et dans lesquelles les jeunes élèves-maîtres recevront les conseils dont ils ont le plus besoin au moment d'entrer dans la vie publique.

« Il ne suffit pas, en effet, que les jeunes gens élevés dans les écoles normales possèdent bien les matières du programme de l'instruction primaire ; il faut encore qu'ils soient initiés aux vrais principes de l'éducation et aux principales méthodes d'enseignement ; qu'ils connaissent les moyens de diriger et de tenir une école et d'organiser une classe dans les différents cas qui peuvent se présenter, selon l'âge, le nombre et le degré d'instruction des élèves ; qu'ils soient formés à l'étude des caractères ; qu'ils sachent comment on procède dans telle ou telle circonstance à l'égard d'élèves capricieux, indociles ou paresseux ; qu'ils soient préparés à éviter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leurs relations avec les familles ou avec les autorités locales ; en un mot, qu'ils n'ignorent aucun des devoirs qu'ils auront à remplir, comme maîtres et comme citoyens. » Tel doit être l'objet des conférences de sortie, auxquelles il est désirable que le recteur ou l'inspecteur d'académie assiste, afin de donner ses conseils à des jeunes gens qui vont être bientôt livrés à eux-mêmes et dont la conduite dépendra en grande partie des derniers conseils qu'ils auront reçus.

[L. Armagnac.]

CONFÉRENCES D'INSTITUTEURS. — Le mot conférence veut dire entretien de deux ou plusieurs personnes sur quelque affaire sérieuse.

Les *conférences d'instituteurs*, dont nous avons plus spécialement à nous occuper, sont des réunions d'instituteurs assemblés pour discuter sur les diverses questions qui se rattachent à leur profession, c'est-à-dire à l'éducation et à l'enseignement de la jeunesse qui leur est confiée.

A sa sortie de l'école normale, l'instituteur a besoin de continuer ses études. S'il était réduit à lui seul, il risquerait fort de les négliger, tandis que dans ces réunions avec des collègues, il a des travaux pédagogiques à faire, il est tenu en haleine, il se met au courant des méthodes d'enseignement employées par les autres instituteurs. Tous les membres de la conférence s'instruisent mutuellement. Chacun profite de l'expérience de tous.

Les écoles à leur tour profitent de cette meilleure et plus complète préparation professionnelle des instituteurs. L'enseignement devient plus intelligent et plus méthodique, les progrès des élèves plus sensibles.

On voit le but, on comprend l'utilité de ces réunions.

Aussi les conférences d'instituteurs sont-elles aussi anciennes que les écoles elles-mêmes.

FRANCE.

Le premier document officiel dans lequel il soit question de conférences, c'est l'art. 28 de l'arrêté du Conseil royal de l'instruction publique du 30 juin 1829, relatif aux comités chargés de surveiller les écoles primaires protestantes. Il porte que chaque comité consistorial d'instruction primaire pourra, avec l'autorisation du recteur, convoquer les instituteurs de son ressort *à des conférences ayant pour but le perfectionnement des méthodes d'enseignement primaire*.

Ces conférences se sont généralisées, et le règlement du Conseil royal du 27 février 1835 sur le service de l'inspection, créé la veille, recommande aux inspecteurs de « donner une attention particulière aux conférences d'instituteurs et d'assister quelquefois à ces réunions. »

Mais la véritable organisation date du statut du Conseil du 10 février 1837, dont les considérants portent :

« Que les conférences entre les instituteurs ont été reconnues favorables aux progrès et à l'amélioration de l'instruction primaire ; que leurs utiles résultats ont été constatés par les rapports des inspecteurs spéciaux ; que plusieurs conseils généraux de départements ont voté des fonds pour indemniser les instituteurs qui se rendent à ces conférences ; qu'il convient d'encourager de pareilles réunions et aussi d'établir quelques règles qui en préviennent les abus. »

Voici les dispositions essentielles de cet important document :

« Les instituteurs primaires d'un ou de plusieurs cantons sont autorisés à se réunir, avec l'approbation de l'autorité locale et sous la surveillance du comité d'arrondissement, pour conférer entre eux sur les diverses matières de leur enseignement, sur les procédés et méthodes qu'ils emploient, sur les principes qui doivent diriger l'éducation des enfants et la conduite des maîtres.

« Tout autre objet de discussion sera sévèrement banni de ces conférences (art. 1).

« Chaque instituteur pourra demander à rendre compte de ce qu'il aura lu depuis la dernière séance, à faire des observations sur les ouvrages récemment publiés qui intéressent l'instruction primaire, à lire quelques compositions qu'il aura faites concernant la discipline des écoles ou l'un des objets de l'enseignement.

« En toute occasion, les instituteurs s'attacheront avec le plus grand soin à exprimer nettement leurs idées, avec simplicité et correction (art. 4).

« Les membres des comités supérieurs et locaux, les membres des commissions d'examen ou de surveillance pourront assister à ces conférences (art. 6).

« Les conférences auront lieu une fois par mois, le jeudi, dans le semestre d'hiver, et deux *fois par* mois en été (art. 7).

« Le président sera désigné par le recteur de l'académie (art. 8).

« Le vice-président, le secrétaire, le caissier et le bibliothécaire seront élus pour un an par les membres de la conférence (art. 9).

« Un extrait sommaire des procès-verbaux des séances sera adressé tous les trois mois au comité supérieur (art. 11).

« Tous les ans, au mois d'octobre, le recteur, d'après le rapport des divers comités supérieurs, adressera au ministre de l'instruction publique un tableau des instituteurs qui auront fait preuve de zèle et d'assiduité relativement aux conférences (art. 12).

« Au moyen des fonds que les communes ou les départements auront alloués à cet effet, soit au moyen d'une cotisation de la part des instituteurs, soit au moyen des ressources provenant de donations, de fondations ou de legs, il sera formé une bibliothèque pour ceux qui suivront exactement les conférences (art. 15).

« Si l'établissement de cours ou leçons est jugé utile dans les conférences, ces cours ou leçons seront confiés à des maîtres agréés par le recteur (art. 17).

« Dans les départements où il existe une école normale primaire, et des cours spéciaux établis en faveur des instituteurs en exercice, l'assistance à ces cours pourra remplacer momentanément les conférences cantonales (art. 18). »

Grâce à l'impulsion donnée par le gouvernement de Louis-Philippe à tout ce qui se rattachait à l'instruction primaire, les conférences furent organisées partout, et beaucoup d'entre elles eurent soin de créer en même temps l'accessoire nécessaire, obligé, indispensable de la conférence, la *bibliothèque pédagogique*.

En général elles eurent pour objet d'étudier les meilleures méthodes d'enseignement des différentes matières du programme, langue française, calcul, méthodes de lecture et d'écriture, et, là où les écoles étaient régulièrement suivies en été comme en hiver, méthodes de géographie et d'histoire.

Dans certains départements, dans les Côtes-du-Nord entre autres, on chercha avant tout à familiariser les instituteurs avec le nouveau système légal des poids et mesures, afin de propager la connaissance de ce système dans les écoles et d'y habituer les enfants. Pendant une année les conférences étaient consacrées à peu près exclusivement à cette étude.

Ailleurs, dans la Somme, dans Seine-et-Oise, dans les deux départements de la Vienne, etc., les instituteurs se réunirent de préférence dans les écoles normales pour y suivre les cours faits par les inspecteurs, directeurs et professeurs, et étudier à l'école annexe l'application des méthodes nouvelles recommandées.

Des membres des comités supérieurs, des fonctionnaires de l'administration académique assistent fréquemment à ces conférences, ce qui, comme le constate un rapport officiel du Rhône, « produit un effet moral excellent sur les instituteurs, les relève à leurs propres yeux et leur prouve l'intérêt qui s'attache à leurs fonctions. »

Dans d'autres départements, de l'Est surtout, le programme s'élargit et s'élève. On ne se borne pas aux questions de méthodes et de procédés d'enseignement. Les questions d'éducation alternent avec les questions d'enseignement proprement dit. Voici par exemple quelques-uns des sujets traités dans l'un des départements de la Lorraine :

« Leçon pratique sur l'enseignement du calcul aux jeunes enfants.

Moyens à employer pour former les élèves à des mœurs plus douces, plus polies, plus pures; bienveillance envers les égaux, reconnaissance envers les parents et les supérieurs, égards envers tous, respect des propriétés.

Enseignement de la géographie au moyen de la carte écrite, de la carte muette, du tableau noir.

Rapports de l'instituteur avec les autorités, avec les parents, le public, les élèves.

Influence de la propreté des livres et des cahiers, de l'ordre matériel dans la classe, de l'exactitude du maître, sur l'esprit et le cœur des élèves.

Dans quelle mesure pourrait-on introduire l'enseignement de l'horticulture et de l'agriculture dans le programme des écoles primaires?

Leçon pratique sur l'enseignement de la comptabilité privée, sur l'établissement de registres de recettes et de dépenses dans les ménages.

Comment combattre l'égoïsme chez les enfants? »

Les chiffres suivants donnent une idée du zèle des instituteurs dans ce département : 1 067 travaux pédagogiques ont été faits dans une seule année ; 84 comptes-rendus de séances ont été rédigés et lus par les secrétaires.

En 1847 les conférences cantonales étaient nombreuses ; la plupart des départements en possédaient, qui « entretenaient entre les instituteurs les habitudes de travail et une heureuse émulation. »

En 1848 il y eut un moment d'arrêt, mais elles reprirent, dès que le calme fut rétabli, et dans une proposition de loi du 15 décembre de cette année, présentée par M. Barthélemy Saint-Hilaire, on trouve un article 44 qui porte que « des conférences entre les instituteurs et instituteurs adjoints, directeurs, professeurs et professeurs adjoints des écoles supérieures, auront lieu à des époques déterminées, sous la surveillance du comité d'arrondissement et du recteur. Le président sera nommé par le comité. Un règlement du comité national de l'instruction publique fixera le régime et la tenue des conférences, auxquelles tous les instituteurs devront régulièrement assister. »

En 1849, sous le prétexte que dans quelques réunions pédagogiques on avait traité des questions politiques, les conférences, vues d'un mauvais œil par l'administration, tombèrent peu à peu ou furent interdites, et dans la loi du 15 mars 1850 il n'en est plus question.

Le silence se fit autour d'elles. Les instituteurs vivaient dans l'isolement et négligeaient leurs études pédagogiques. Mais on ne tarda pas à s'apercevoir qu'ils ont besoin d'augmenter et de renouveler leur savoir, de se retremper dans des conférences avec leurs chefs ou leurs égaux.

Ce ne fut cependant qu'en 1857 que les conférences furent reprises sous la forme de retraites pédagogiques tenues ordinairement à l'école normale. C'est encore l'Est, le département du Jura, qui donna l'exemple. L'inspecteur d'académie, les inspecteurs de l'enseignement primaire, le directeur et les professeurs de l'école normale traitaient des questions pédagogiques devant les instituteurs réunis au chef-lieu du département; les instituteurs prenaient des notes et, de retour chez eux, rédigeaient les conférences et envoyaient ces comptes-rendus à leurs chefs hiérarchiques.

Voici le programme d'une de ces retraites pédagogiques à laquelle 60 instituteurs d'un département étaient appelés à prendre part : « Enseignement de l'histoire avec son complément nécessaire, l'éducation civique de la jeunesse, traité par le recteur de l'académie. — Enseignement de l'agriculture, traité par un inspecteur de l'enseignement primaire ; temps qu'il convient d'assigner à cet enseignement, part à faire à la théorie et à la pratique, enseignement expérimental, promenades agricoles, concours agricoles, horticulture, arboriculture, agriculture. — Enseignement du calcul, part à faire au calcul oral, traité par le directeur de l'école normale. — Moyens disciplinaires et tenue des registres scolaires, punitions et récompenses, conférence faite par un inspecteur. — Education physique, construction des tables-bancs, enseignement de la gymnastique, conférence faite par un inspecteur. — Conférences sur les méthodes d'enseignement de la géographie, de la lec

ture, de la langue française et plus spécialement sur les exercices d'intelligence et de langue dits leçons de choses, faites également par les inspecteurs primaires.

Ces retraites pédagogiques ont produit beaucoup de bien, mais elles ne se sont ni généralisées ni maintenues, d'une part, parce qu'elles étaient onéreuses pour les départements qui avaient à supporter les frais relativement considérables de l'entretien des instituteurs convoqués à l'école normale ; de l'autre, parce que les instituteurs n'y prenaient pas une part assez active. Le conférencier seul parlait, les auditeurs se contentaient de prendre des notes. Il n'y avait ni échange ni discussion, et par conséquent pas assez de vie.

Aussi revenait-on, avant 1870 déjà, mais surtout après 1871, aux conférences particulières, aux réunions cantonales qu'on pouvait faire plus fréquentes et moins coûteuses.

Les départements de Meurthe-et-Moselle, du Rhône, de l'Isère, de Seine-et-Oise, de l'Aube, etc., ont les premiers repris la tradition interrompue depuis vingt ans. Sans s'être donné le mot, sans obéir à un ordre venu de l'administration centrale, toutes ces conférences se sont constituées *par cantons ou arrondissements* avec l'inspecteur de l'enseignement primaire comme président-né.

Elles ont pour but, disent les statuts de la conférence de Nancy, approuvés en 1872, « de discuter les questions d'éducation et d'instruction, de développer la science pédagogique, de perfectionner les méthodes et les procédés d'enseignement, et d'entretenir parmi les instituteurs des relations amicales et fraternelles. »

Les mêmes principes, le même désir de s'instruire, de s'élever dans l'estime de leurs concitoyens, de fortifier l'esprit de corps, se retrouvent dans tous les règlements des départements que nous avons cités.

« Des différentes méthodes d'écriture, — de la part qui revient à l'instituteur dans l'enseignement religieux, — des punitions et des récompenses, — des moyens d'assurer une bonne fréquentation scolaire, — de l'organisation des petites classes, — des cours d'adultes, de leur décadence et des moyens de les relever, — de l'enseignement agricole dans les écoles primaires, — de l'enseignement du dessin. »

Voilà les sujets traités dans l'Isère. Comme on le voit, les instituteurs pénètrent plus avant dans les questions de pédagogie, les approfondissent, les examinent sur toutes les faces pour arriver à des conclusions pratiques.

Voici encore l'indication d'un certain nombre de questions qui ont fait l'objet des conférences de Meurthe-et-Moselle :

« Leçons modèles faites aux élèves d'une école devant les membres de la conférence sur les différentes matières du programme, lecture, écriture, langue française, calcul, histoire, géographie ; — sur les aérostats, le verre, le télégraphe électrique, la soie, le mouvement de la terre, le cuir, la mer, les habitations, le papier, le coton, les mines et les carrières, la laine, la houille, le sucre, le thermomètre, le sel, les faïences et les poteries, le baromètre, les repas, la boussole, l'eau, la pompe à incendie, etc. — Travaux pédagogiques tels que comptes-rendus et analyse de livres (conférences pédagogiques de Mariotti, les Essais de Montaigne, l'Ecole de Jules Simon, Pestalozzi par Roger de Guimps, les conférences de la Sorbonne en 1867, éducation du peuple, par Willm, etc.) ; — ce que c'est que l'enseignement intuitif ; — l'enseignement du français dans les écoles primaires ; — l'utilité des leçons de choses ; — moyens à employer pour inculquer aux enfants l'amour de la patrie ; — moyens à employer pour obtenir des lèves une bonne tenue, la propreté, la politesse ; — comment l'instituteur qui débute dans une école, dans une commune, peut-il se concilier le respect et l'affection des enfants, l'estime des autorités et des parents ? — Conditions que doit remplir une maison d'école construite, aménagée et meublée suivant les exigences de l'hygiène et de la pédagogie (établissement d'un plan-type) ; — utilité et organisation des musées scolaires, etc. »

La circulaire ministérielle du 26 octobre 1878 est donc venue consacrer, généraliser ce qui se faisait isolément dans un grand nombre de départements.

Le ministre rappelle l'arrêté du Conseil royal du 10 février 1837. Il recommande les conférences pédagogiques, mais il laisse à l'initiative locale le soin de les règlementer en adaptant les dispositions concertées entre les inspecteurs et les instituteurs aux usages et aux habitudes des différents centres administratifs. Les seuls principes généraux dont M. Bardoux recommande le maintien sont les suivants :

1° L'objet des conférences conservera le caractère qui lui a été assigné dans l'article 1er du règlement du 10 février 1837, cité plus haut ;

2° La présidence en sera exclusivement confiée à l'inspecteur de l'enseignement primaire ;

3° Les sujets à traiter, les questions à résoudre seront fixés par l'inspecteur d'académie, assez longtemps à l'avance, pour que les instituteurs puissent en préparer la solution.

C'est d'après ces règles que les conférences cantonales ou départementales se tiendront à l'avenir.

Des conférences entre les différents instituteurs d'une même école, présidées par le directeur, existent dans un certain nombre d'établissements d'instruction primaire. Elles ont pour objet de mettre plus d'unité et d'harmonie dans les méthodes d'enseignement, de faciliter des échanges périodiques d'observations entre les maîtres, et d'intéresser tout le corps enseignant à la prospérité et à la bonne réputation de l'école.

Ces conférences ne sont obligatoires qu'à Paris, dans les écoles dont les directeurs ne sont pas eux-mêmes chargés de classe ; mais beaucoup d'autres directeurs les ont également introduites dans leurs écoles.

Voici les dispositions du règlement fait par l'inspecteur général, directeur de l'enseignement primaire :

« Chaque mois le directeur réunit tous les maîtres de l'école en une conférence dont il fait connaître le jour à l'inspecteur de l'enseignement primaire. Il signale les points de discipline ou d'enseignement qui ont laissé beaucoup à désirer. Il recueille les observations, et dirige, s'il y a lieu, la discussion. Le procès-verbal de chaque conférence est dressé par le plus ancien des maîtres adjoints. Le registre des procès-verbaux est conservé dans les archives de l'école. »

ALSACE-LORRAINE. — Les trois départements détachés de la France en 1871 étaient entrés plus que tous les autres dans le mouvement provoqué par l'arrêté du Conseil royal du 10 février 1837. Les conférences y existaient déjà assez nombreuses en vertu de l'arrêté de 1829, et même avant cette époque : elles datent de l'époque de la création des trois écoles normales de Strasbourg en 1811, de Metz en 1821, de Colmar en 1828.

Les conférences furent interrompues en 1850, et reprises dix ans après sous la forme de *retraites pédagogiques*. Mais vers 1868 et 1869 les réunions cantonales, libres ou officielles, tolérées ou encouragées par l'administration, se rétablirent dans un certain nombre d'arrondissements.

Au lendemain de la signature du traité de Francfort, l'administration allemande créa de nouvelles écoles normales, décréta l'instruction obligatoire et institua les *cours méthodologiques* et les *conférences cantonales*.

Ces conférences, toujours présidées par les inspecteurs, étaient mensuelles d'abord ; elles sont trimestrielles à l'heure qu'il est. Elles ont lieu pour les institutrices comme pour les instituteurs.

A côté de ces conférences officielles, les instituteurs d'un certain nombre de cantons et de plusieurs villes, notamment de Strasbourg et de Mulhouse, se sont constitués en cercles cantonaux libres, très actifs. Ainsi le cercle pédagogique de Mulhouse a traité, depuis sa fondation en 1876, les questions suivantes :

« Nécessité pour l'instituteur de continuer ses études : utilité des conférences. — L'histoire de la littérature allemande jusqu'à la Réformation. — L'instituteur est avant tout *un éducateur*. — Quelles doivent être les lectures de l'instituteur ? — Le Guillaume Tell de Schiller. — Le traitement des instituteurs. — L'étude de la psychologie est indispensable à l'instituteur. — Que doit faire le maître pour former le caractère de l'enfant ? — Dans quelles limites faut-il renfermer l'enseignement primaire ?— Amos Comenius.— Les maladies à l'école primaire. — L'enseignement du dessin. — Le chant populaire. — Le proverbe comme moyen d'éducation. — La poésie en Alsace depuis les temps les plus reculés. »

Trois *conférences départementales* existent dans la Haute-Alsace (l'ancien Haut-Rhin), la Basse-Alsace (l'ancien Bas-Rhin), la Lorraine (la partie de la Moselle et de la Meurthe détachée de la France).

L'initiative partit du *Haut-Rhin*. Le 20 juin 1877, les instituteurs de ce département tinrent leur première conférence générale à Colmar, ouverte et close, comme dans les grandes réunions d'Allemagne, par l'exécution d'un chant religieux.

On y discuta sur les statuts de la conférence (approuvés ultérieurement par le préfet du département) ; — sur J.-J. Rousseau et ses théories ; — sur le rétablissement des comités locaux ; — sur l'enseignement de la botanique à l'école primaire.

Dans la seconde conférence, tenue le 3 juillet 1878, on traita de la création des conférences cantonales libres ; — de l'examen de sortie des écoles ; — de l'application de l'obligation scolaire ; — de l'enseignement géographique à l'école primaire.

La conférence générale des instituteurs du *Bas-Rhin* s'est constituée en 1878 et a tenu sa première réunion le 5 juin.

On y parla de l'instruction pédagogique des maîtres ; — de la part qui revient, dans l'éducation de la jeunesse, à l'école, à la famille, à la commune, à l'église. Et la conférence émit le vœu que l'école devienne un établissement de l'État, que l'instituteur fasse une large part à l'*éducation*, que l'enseignement religieux donné à l'école soit essentiellement *pédagogique*, qu'il ait pour but de développer le sentiment moral et religieux, mais que l'enseignement *dogmatique* soit donné en dehors de l'école.

L'ordre du jour de la seconde conférence générale du 23 avril 1879 porte sur la discussion des statuts d'une association générale de tous les instituteurs d'Alsace-Lorraine ; — les services accessoires des instituteurs ; — les avantages d'une promotion unique par an dans les écoles primaires ; — l'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire.

La première conférence générale du département de la *Lorraine* a également eu lieu en 1878, le 1er juin, à Faulquemont. Elle s'occupa des études de l'instituteur ; — de la nécessité de préparer les élèves *pour la vie* ; — des sociétés d'assurance.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BAVIÈRE. — Les conférences d'instituteurs existent depuis 1824. L'arrêté ministériel du 8 mai 1875 les a réorganisées de la manière suivante :

1° Une conférence annuelle commune à tous les instituteurs de l'*arrondissement*, sous la présidence de l'inspecteur de l'enseignement primaire ;

2° Trois conférences *cantonales* également obligatoires pour tous les instituteurs ;

3° Quatre conférences trimestrielles destinées exclusivement aux candidats instituteurs qui n'ont pas encore subi leur deuxième examen, et aux instituteurs pour lesquels la fréquentation d'un cours de perfectionnement est obligatoire.

L'article 14 de cet arrêté règle comme suit l'ordre des travaux de toutes ces conférences :

« Exposé succinct, oral ou écrit, d'une question pédagogique ;

Discussion relative aux programmes, aux méthodes, aux livres ;

Examen des nouvelles publications scolaires ;

Questions diverses traitées par des instituteurs ou des professeurs sur des matières qui leur sont plus particulièrement familières ;

Chœurs exécutés par les instituteurs. »

Le règlement du 30 juin de la même année prescrit aux directeurs de toutes les écoles supérieures de filles de réunir tous les deux mois au moins le personnel enseignant, instituteurs et institutrices, en conférences pédagogiques dans lesquelles seront discutées toutes les questions relatives à la discipline, à l'enseignement, à la marche de l'école.

A côté de ces réunions officielles et obligatoires, les instituteurs ont organisé entre eux des conférences libres qui se réunissent périodiquement. Et toutes ces conférences libres se sont constituées en une grande association mutuelle et pédagogique (*Lehrerverein*), qui s'étend à toute la Bavière, et qui tient des *congrès* * bisannuels.

PRUSSE. — L'origine des conférences d'instituteurs en Prusse remonte au *Règlement général des écoles* publié par Frédéric le Grand, le 12 août 1763. Par l'article 25 de ce règlement, le roi ordonna aux pasteurs de réunir tous les mois les instituteurs de leurs paroisses (chaque paroisse comprend un certain nombre de communes) pour conférer avec eux et leur faire toutes les recommandations nécessaires sur les méthodes, l'enseignement, les programmes, la discipline de leurs écoles. Nous exigeons, dit-il, que les maîtres des écoles remplissent consciencieusement et convenablement leurs fonctions, et nous voulons expressément *que les pasteurs considèrent l'instruction et l'éducation de la jeunesse comme une des principales et des plus importantes parties de leur mission.*

Mêmes prescriptions minutieuses dans le règlement des écoles catholiques de la Silésie, publié dès 1765, au lendemain de la paix d'Hubertsbourg, « afin que les maîtres inspirent à leurs élèves, outre leurs devoirs envers Dieu, la fidélité, l'obéissance, le dévouement inaltérable au souverain et aux autorités royales. » C'était continuer et compléter la conquête de la province.

Les conférences étaient donc paroissiales d'abord; elles différaient dans leur organisation d'un groupe de communes à l'autre, mais elles conservaient partout le même esprit, poursuivaient le même but : l'éducation de la jeunesse dans la crainte de Dieu, et dans le respect du roi et des lois établies par lui. En voici le fonctionnement : un sujet pédagogique est donné; tous les instituteurs le traitent et envoient leurs travaux, trois jours avant la réunion, au président qui désigne l'instituteur chargé de lire le sien, de défendre ses opinions et de soutenir la discussion à laquelle ce travail peut donner lieu.

A mesure que le niveau d'instruction des maîtres et des écoles s'éleva, les conférences purent devenir moins fréquentes. Une ordonnance du

18 novembre 1829, tout en rappelant aux pasteurs-inspecteurs la visite hebdomadaire des écoles, prescrit des conférences mensuelles pour permettre aux instituteurs « de se perfectionner dans les méthodes d'enseignement. »

Sept ans après on fait un pas de plus : un arrêté du gouvernement de la Silésie, du 2 juillet 1836, invite les pasteurs et curés à tenir la main aux conférences mensuelles des instituteurs « pour lesquelles les instituteurs désignés par l'inspecteur auront à fournir des travaux pédagogiques écrits. » Ces travaux devront être donnés un mois à l'avance. Un certain nombre d'élèves de chaque école seront réunis dans le local des conférences pour les catéchisations et les leçons modèles à faire par les instituteurs.

Un arrêté du 13 mars 1852, rappelé par l'article 8 du règlement du 22 février 1875, ordonne en outre à Berlin et dans les villes des conférences mensuelles entre les maîtres d'une école présidées par le directeur.

Le document le plus récent est un règlement concernant le cercle de Coblentz, en date du 26 janvier 1875. Il dispose que les circonscriptions devront être établies de telle sorte qu'il y ait chaque fois au moins 15 instituteurs par conférence. Elles se tiendront 8 fois par an, et, pour les instituteurs d'une même ville, 12 fois. Les conférences seront présidées par l'inspecteur du cercle.

Le programme de ces conférences est déterminé comme suit :

« Lecture ou exposé fait par un instituteur sur une question de méthode d'enseignement. Le rapporteur n'oubliera pas que sa lecture doit donner lieu à une discussion; il devra donc bien diviser son travail et souligner les points douteux qui pourront être controversés.

Leçon modèle indiquée dans la conférence précédente.

Lecture ou exposé sur une question d'éducation ou sur tel incident scolaire qui peut se présenter.

Communications officielles de l'inspecteur.

Chants exécutés par les instituteurs sous la direction de l'un d'eux. »

Procès-verbal sera régulièrement tenu de ces séances.

A côté de ces conférences minutieusement réglementées, les instituteurs ont organisé, de leur propre initiative, de nombreuses conférences libres qui presque toutes se sont transformées peu à peu en associations.

Toutes les provinces prussiennes en possèdent, et Berlin même en compte plusieurs. Les réunions sont hebdomadaires ou mensuelles. Les questions politiques sont, comme de juste, exclues de ces discussions, mais on ne se borne pas aux sujets purement pédagogiques. Des questions historiques, littéraires, scientifiques y sont traitées, comme on le verra par l'analyse suivante du programme d'une année :

« Progrès et résultats de la science pédagogique depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours.

Histoire de l'orthographe.

L'enseignement de la géographie.

La vie intellectuelle dans l'antiquité.

Le compteur Born, exposé par son auteur.

La tâche des conférences d'instituteurs.

Les études de l'instituteur.

L'enseignement grammatical à l'école primaire.

Est-il indispensable de conserver l'alphabet allemand, ou devrait-on lui substituer les caractères latins?

Les découvertes les plus récentes sur la vitesse de la lumière.

La discipline à l'école primaire.

Le microscope.

Les cartes géographiques.

Les tableaux d'images destinés à l'enseignement intuitif. »

Comme on le voit, les sujets les plus divers, mais tous intéressants pour l'instituteur, y sont traités. Toutes ces études exigent de lui une préparation sérieuse et l'habituent à exposer ses idées avec méthode et clarté. Le niveau de son instruction s'élève ainsi progressivement, et c'est là l'un des premiers résultats des conférences.

Une autre conférence traite des questions plus directement scolaires et pratiques :

« Que faut-il faire pour que l'école ne devienne pas un foyer de contagion au point de vue de la santé?

Faut-il admettre les enfants à l'école à l'âge de sept ans seulement, ou avant cet âge?

Ne serait-il pas préférable de commencer les classes d'hiver à 9 heures seulement, dans les villes?

Conviendrait-il d'avancer et d'allonger en été les classes du matin, par exemple de 6 à midi, en les coupant par un repos, et de supprimer celles de l'après-midi?

Faut-il donner aux enfants des devoirs à faire dans leurs familles, et des devoirs de vacance? »

Une autre société d'instituteurs a annexé des cours à ses conférences pédagogiques : cours de pédagogie et de psychologie, cours de latin, de français, d'anglais, cours de mathématiques, cours d'histoire naturelle, etc. Ces cours sont destinés avant tout aux jeunes instituteurs, mais d'autres auditeurs y sont également admis. C'est la société qui en fait les frais.

SAXE (royaume). — Les conférences pédagogiques ont été instituées par la loi du 6 juin 1835, et complétées dans leur organisation par la récente loi du 26 avril 1873.

L'article 33 de cette dernière loi prescrit une conférence annuelle de tous les inspecteurs d'arrondissement, à laquelle peuvent être invités également un certain nombre d'instituteurs, de pasteurs, de médecins.

Chaque inspecteur devra réunir tous les instituteurs de son ressort à une conférence d'arrondissement, au moins une fois par an. Cette conférence a lieu au mois d'octobre ou de novembre. L'inspecteur résume les événements scolaires de l'année, constate les améliorations réalisées, signale les lacunes existantes dans les écoles en général ou dans certaines écoles en particulier. Il donne ensuite la parole à un des directeurs ou instituteurs présents, qui s'était offert ou à qui l'inspecteur avait demandé de traiter une question pédagogique. Cet exposé donne lieu à une discussion dirigée par l'inspecteur.

Les instituteurs adjoints qui n'ont pas encore passé leur second examen professionnel, se réunissent en outre quatre fois par an sous la présidence de l'inspecteur pour les leçons modèles, la pédagogie pratique, en vue de l'examen qu'ils auront à subir.

Mais, à côté de ces conférences officielles, il existe depuis 1839 des conférences libres. Elles se sont établies dans les villes d'abord, à Leipzig et à Dresde, puis se sont étendues aux campagnes.

SAXE-COBOURG. — L'article 84 de la loi du 27 octobre 1874 prescrit « la tenue régulière des conférences, afin de maintenir l'émulation et la vie dans le corps des instituteurs.

« Le but de ces conférences est d'arriver à un échange mutuel des observations pédagogiques faites par les instituteurs dans la pratique journalière de leurs fonctions, et à l'étude des méthodes et des programmes, de la discipline scolaire, de l'introduction de livres et autres objets servant à l'enseignement, et de toutes les questions qui peuvent contribuer aux progrès de l'instruction du peuple.

« A Cobourg même, ces conférences seront dirigées par le directeur des écoles de la ville.

« Les autres villes ou villages sont divisés en arrondissements de conférences, et les instituteurs élisent le président dans leur sein.

« Le procès-verbal des séances est tenu par un secrétaire.

« L'inspecteur est informé du jour et de l'heure de réunion des conférences. Il peut prendre part aux conférences et se faire présenter les procès-verbaux. »

SAXE-WEIMAR — Les conférences d'instituteurs, dit l'arrêté ministériel du 20 mars 1875, offrent à l'inspecteur un excellent moyen de juger du degré d'instruction et de l'aptitude pédagogique des instituteurs, et de travailler à leur perfectionnement.

Ainsi les conférences semestrielles d'arrondissement, instituées depuis longtemps, continueront à se réunir au printemps et en automne, mais l'inspecteur répartira ses instituteurs en groupes plus petits, de manière qu'aucun d'eux n'ait à faire plus de 12 kilomètres. Ces conférences spéciales seront, comme les premières, présidées par l'inspecteur.

On y traitera toutes les questions de pratique scolaire de quelque importance ou qui ont de l'intérêt pour les instituteurs, et les méthodes ou découvertes nouvelles sur le terrain de la pédagogie et de l'éducation.

Quant à la tenue de ces réunions, l'art. 18 du règlement indique la marche suivante : lecture ou exposé oral d'un travail pédagogique ; résumé de cette étude dans quelques propositions clairement formulées ; discussion sur ces propositions sous la direction du président.

L'ordre du jour est fixé par les membres de la conférence avec l'approbation du président.

Le ministre recommande, sans les prescrire, les conférences libres qui pourront se réunir toutes les six semaines, et invite les inspecteurs à en provoquer et à en faciliter la propagation, car elles contribuent puissamment à élever et à développer l'instruction chez les instituteurs.

Mais ce que l'auteur de cet arrêté recommande plus encore, c'est la création de cercles de lecture et de bibliothèques d'instituteurs. Un comité d'administration, présidé par l'inspecteur, décidera du choix des livres et des journaux.

Les ressources de ces bibliothèques pédagogiques consisteraient en souscriptions des membres et en dons des fabriques d'église et des communes.

Dans son rapport annuel, l'inspecteur consacrera un chapitre spécial à la tenue des conférences, aux cercles de lecture, aux bibliothèques pédagogiques, à toutes les institutions qui ont pour but l'instruction des maîtres.

HOLSTEIN. — Ce petit duché a ceci de particulier, que les premières ordonnances scolaires relatives aux conférences d'instituteurs remontent à 1747, c'est-à-dire qu'elles sont antérieures à toutes les autres en Allemagne. En 1780, le premier séminaire d'instituteurs fut fondé ; mais, au lieu de supprimer alors les conférences pour les jeunes instituteurs mieux préparés qui sortaient de ce séminaire, on les développa, parce que, dit un document que nous avons sous les yeux, « après les années d'apprentissage à l'école normale, les véritables études de l'instituteur *ne font que commencer ;* et, pour empêcher qu'il ne les néglige, ou ne leur donne une mauvaise direction, des entretiens périodiques avec des collègues plus expérimentés lui sont indispensables. »

WURTEMBERG. — La loi wurtembergeoise prescrit aux autorités scolaires de s'occuper avec un soin tout particulier des études et du perfectionnement de l'instituteur, et recommande à cet effet :

L'institution de cours de pédagogie et de méthodologie suivant les besoins et les ressources de chaque arrondissement ;

L'organisation de cercles de lecture pour les pasteurs et les instituteurs ;

L'admission d'un certain nombre d'instituteurs adjoints aux cours de l'école normale pour leur faire revoir pendant une année supplémentaire les cours de pédagogie ;

L'établissement de *conférences d'instituteurs* dans chaque ressort d'inspection.

Aux termes de l'art. 21 de l'ordonnance du 11 septembre 1810, ces conférences cantonales doivent être tenues quatre fois par an, le mercredi, et consister en « discussions théoriques sur les méthodes et la pédagogie, et en exercices pratiques. » Elles sont obligatoires pour tous les instituteurs âgés de moins de 60 ans.

Un arrêté du synode du 14 mai 1812 oblige les pasteurs à assister régulièrement à ces conférences, et recommande aux doyens « de signaler ceux qui se distingueraient par leur assiduité ou leur négligence. »

Une circulaire du 22 février 1825 veut qu'elles commencent par un chœur à quatre voix exécuté par les instituteurs.

Une décision ministérielle du 30 juin 1829 prescrit aux instituteurs israélites, et une autre du 10 juin 1853 aux instituteurs privés d'assister à ces réunions pédagogiques.

Les deux conférences du matin et du soir sont coupées par un repas pris en commun. L'assistance à ce repas n'est pas obligatoire, mais désirable (Ord. du 10 mars 1848), et à cet effet des frais de déplacement, à raison de 28 centimes par kilomètre, plus une indemnité fixe de 3 francs par jour, sont alloués aux membres de la conférence.

L'assistance des institutrices n'est pas obligatoire, mais elles ont droit aux mêmes indemnités, si elles assistent.

Depuis 1865, l'une des quatre conférences trimestrielles est remplacée par une conférence générale pour tout l'arrondissement (*Bezirksschulversammlung*) ; le doyen, tous les pasteurs, tous les instituteurs et adjoints devront assister à cette conférence générale. Le sous-préfet, le médecin d'arrondissement, les membres de l'administration scolaire et toutes autres personnes qui portent intérêt aux écoles devront être invités à cette réunion dans laquelle les différents présidents de conférences cantonales rendront compte de leurs travaux respectifs.

Procès-verbal régulier est tenu de toutes ces conférences.

Deux travaux pédagogiques par an sont demandés à tous les instituteurs âgés de moins de 50 ans.

Un cercle de lecture est annexé à chaque conférence (11 septembre 1810), dont feront partie tous les instituteurs publics et libres, les institutrices, les pasteurs, diacres et vicaires. Ces derniers paieront à cet effet une cotisation annuelle de 1 fr. 85, les premiers de 1 fr. 25. Chaque commune y contribuera par une indemnité annuelle de 2 fr. 50.

AUTRICHE. — Les conférences d'instituteurs datent de 1848, mais elles n'ont été établies partout et réglementées que par l'arrêté ministériel du 8 mai 1872.

Le but, l'objet que leur assigne ce document est « d'arriver à l'unité et à l'harmonie dans l'organisation intérieure des écoles de chaque district, d'étudier tout ce qui peut contribuer à l'éducation et à l'instruction du peuple, *de faire sur cet objet des propositions aux autorités du district*, et de donner leur avis sur toutes les questions qui leur seront soumises par l'administration. »

L'article 2 du règlement spécifie les travaux des instituteurs dans ces conférences. Ils devront établir de concert les programmes des différentes matières et la classification des élèves dans les

différents cours d'enseignement; soumettre à un sérieux examen critique les livres de classe et les livres de lecture qui peuvent être mis entre les mains des enfants; faire des propositions sur la convenance d'introduire de nouveaux livres ou de nouveaux moyens d'enseignement; examiner à fond les méthodes afin d'introduire celles qui seront reconnues les meilleures; s'occuper d'une manière toute particulière des salles d'asile, des ouvroirs, des bibliothèques scolaires, des jardins des écoles, des champs d'expériences agricoles, de l'enseignement gymnastique, de tout ce qui concerne l'éducation physique et intellectuelle des enfants; étudier toutes les améliorations qu'il y a lieu d'introduire dans les écoles, de manière à faire concourir vers le même but l'éducation domestique et celle de l'instituteur; provoquer l'établissement de cours de perfectionnement pour les instituteurs, et la création de bibliothèques pédagogiques, etc., et le ministre ajoute : « Ce qui, dans les conférences, contribue le plus au perfectionnement des maîtres, ce sont des rapports sur un sujet scientifique ou pédagogique, l'exposé de procédés pratiques pour l'enseignement de matières déterminées, et des expositions scolaires. »

L'inspecteur du district (*Bezirksschulinspector*) est le président-né de ces conférences. Il désigne le vice-président et les secrétaires (art. 5).

Tous les trois ans une conférence générale est convoquée dans chaque pays de l'Empire. Les conférences cantonales y envoient un nombre de délégués proportionnel au nombre des instituteurs du district (art. 14).

Les inspecteurs de district, les directeurs des écoles normales et supérieures sont membres de droit de cette conférence (*ibid*).

La conférence générale donne son avis sur les questions qui lui sont soumises par l'autorité; elle discute les moyens propres à favoriser l'instruction primaire dans le pays, ainsi que les droits et les devoirs des instituteurs. Elle peut émettre des vœux et faire des propositions à l'autorité (art. 12).

Elle est présidée par l'inspecteur général (*Landesschulinspector*).

Elle choisit dans son sein les deux secrétaires (art. 15).

BELGIQUE. — L'objet des conférences d'instituteurs a été déterminé par l'article 14 de la loi du 23 septembre 1842:

« L'inspecteur cantonal réunira en conférence, sous sa direction, au moins une fois par trimestre, les instituteurs de son ressort ou de chaque canton.

« Les instituteurs libres peuvent aussi être admis à ces conférences, si l'inspecteur le juge convenable.

« Des jetons de présence seront accordés aux instituteurs qui y assistent.

« Ces conférences auront pour objet *tout ce qui peut concerner les progrès de l'enseignement primaire, et spécialement l'examen des méthodes et des livres employés dans les écoles.* »

L'une des quatre conférences trimestrielles devra être présidée par l'inspecteur provincial (art. 16).

Ces dispositions sont maintenues dans le projet de loi actuellement en discussion.

Plusieurs ordonnances royales et règlements d'administration générale, promulgués en 1847, 1852, 1862, 1871 et 1872, déterminèrent l'organisation et le fonctionnement de ces conférences, étendues en 1871 aux institutrices.

Elles sont trimestrielles, et la durée d'une conférence ne peut dépasser deux jours.

La conférence est convoquée par l'inspecteur cantonal civil. L'inspecteur cantonal ecclésiastique est informé du jour et de l'heure de la réunion; s'il assiste à la conférence, il dirige les travaux qui ont pour objet l'enseignement moral et religieux.

Les instituteurs réunis en conférence s'occupent, sous la direction de l'inspecteur président, *ou d'un instituteur spécialement désigné par lui à cet effet,* des objets suivants :

1° De l'examen et de l'application des méthodes d'enseignement primaire;

2° De l'appréciation des livres et des instruments employés dans les écoles;

3° De l'étude théorique et pratique des différentes branches qui font partie de l'éducation des enfants et de l'instruction primaire.

Les travaux de la conférence sont de trois espèces :

Lecture et développements oraux;

Rédactions;

Exercices pratiques de pédagogie.

Un programme, arrêté à la fin de chaque conférence, règle l'ordre du jour de la réunion suivante, afin que les instituteurs puissent s'y préparer dans l'intervalle.

A la fin de chaque année, l'inspecteur provincial fait un programme sommaire des conférences de l'année suivante, et l'adresse, avant le 15 décembre, aux inspecteurs cantonaux placés sous ses ordres.

Chaque instituteur rédige à domicile un compte-rendu des travaux de la dernière conférence à laquelle il a assisté; il envoie sa rédaction à l'inspecteur cantonal, quinze jours au moins avant la réunion suivante.

La rédaction jugée la meilleure est adoptée pour servir de procès-verbal; elle est inscrite dans le registre à ce destiné.

Les instituteurs qui assistent aux conférences reçoivent, à titre de jeton de présence, une indemnité d'un franc par jour s'ils habitent le lieu de réunion, et de trois francs par jour s'ils habitent toute autre localité.

Une bibliothèque, composée d'ouvrages relatifs à l'enseignement primaire, est formée dans chaque cercle de conférence au moyen de dons et de subsides du gouvernement.

Des encouragements sont accordés par le ministre de l'Instruction publique, sur la proposition des inspecteurs provinciaux, aux instituteurs fréquentant les conférences qui se distinguent dans l'accomplissement de leurs devoirs et qui exercent depuis dix ans au moins dans la même commune : gratifications de 150 francs; récompenses en livres; mentions honorables.

Les conférences sont obligatoires pour les instituteurs titulaires et adjoints, laïques et congréganistes.

A côté des travaux plus spécialement pédagogiques, des exercices théoriques et pratiques sur l'agriculture, l'horticulture, l'arboriculture sont ajoutés depuis 1854 au programme des matières à traiter, et la conférence peut, de ce chef, durer deux jours. Autant que possible, ces leçons doivent être données par l'inspecteur cantonal ou par un instituteur désigné par lui; mais elles peuvent l'être, au besoin, par des professeurs spéciaux.

Les conférences des institutrices sont semestrielles; mais toutes les autres dispositions, travaux pédagogiques, comptes-rendus des séances, procès-verbaux, jetons de présence, récompenses honorifiques et pécuniaires, sont applicables aux deux catégories de conférences, d'instituteurs et d'institutrices.

Les instituteurs belges ne se sont pas contentés de ces conférences officielles. Comme leurs collègues allemands, ils ont établi des conférences libres, sous le nom de *cercles cantonaux*, dans lesquelles on prépare fréquemment, comme dans une leçon préalable, les questions portées à l'ordre du jour de la réunion officielle suivante. Et, pour relier tous ces cercles pédagogiques entre eux, ils ont organisé en outre un congrès annuel.

SUISSE. — Dans ce pays, il existe non seulement

des *conférences* d'instituteurs, mais des *synodes scolaires*, c'est-à-dire des assemblées de délégués du corps enseignant, chargées par la loi de participer officiellement à l'étude et à la solution de toutes les questions d'instruction primaire.

Les six cantons de Zurich, Berne, Lucerne, Saint-Gall, Argovie, Thurgovie possèdent des synodes ; les 16 autres cantons n'en ont pas, mais les instituteurs se réunissent en conférences, discutent sur des affaires d'écoles et adressent des mémoires et des vœux au gouvernement.

Parmi les six premiers cantons, il faut distinguer les synodes de Zurich et de Berne qui jouissent de droits garantis par la constitution ; dans les quatre autres, l'intervention des synodes est plutôt consultative.

ZURICH. — Aux termes de l'article 70 de la constitution de ce canton, la surveillance de tous les établissements d'instruction publique du canton est confiée à un conseil d'éducation qui se compose du directeur de l'éducation et d'un certain nombre de membres élus pour deux ans, en partie par le grand conseil, en partie par le synode scolaire.

La loi du 24 décembre 1859 porte que tous les instituteurs et professeurs sont membres du synode ; que les membres du conseil d'éducation, des commissions de surveillance de l'école cantonale et de l'école normale, de l'administration des écoles, sont autorisés à assister au synode avec voix consultative, et que le conseil d'éducation devra s'y faire représenter par deux membres.

Le synode délibère sur les moyens d'améliorer l'organisation scolaire, sur les vœux ou propositions à adresser aux autorités cantonales. Il reçoit communication du rapport adressé chaque année par le conseil d'éducation au gouvernement. Il se réunit une fois par an, mais il peut être convoqué extraordinairement, ou par le conseil d'éducation, ou par une décision prise sur la demande de quatre conférences de district. Les débats sont publics.

BERNE. — Aux termes de l'article 81 de la constitution bernoise, le synode scolaire jouit du droit de proposition (*Vorberathungsrecht*), et doit être consulté dans toutes les affaires scolaires.

LUCERNE. — Dans ce canton, les conférences d'instituteurs ont été instituées et réglementées par la loi du 15 février 1851.

Les conférences de cercle peuvent adresser à l'autorité, par l'intermédiaire de la conférence cantonale, des propositions relatives à l'organisation scolaire (art. 74).

Elles se réunissent quatre fois par an (art. 75).

La conférence cantonale se réunit une fois par an, au mois d'octobre ; le rapport sur les travaux des conférences de cercle et l'ordre du jour sont préparés dans une réunion préliminaire composée de tous les délégués des conférences du canton.

SAINT-GALL. — Les conférences ont été rendues obligatoires par la loi du 19 mars 1862. Une ordonnance de 1865 les règle ainsi qu'il suit :

a) Conférences spéciales (une ou plusieurs par district) non obligatoires, se réunissant huit à dix fois par an, une demi-journée chaque fois, rédigeant elles-mêmes leurs statuts, qui doivent être communiqués au conseil scolaire du district.

b) Conférences de district obligatoires (sous peine d'amende de 2 francs) *pour tous les instituteurs et professeurs des écoles normales et des collèges spéciaux*, se réunissant deux fois par an, élisant elles-mêmes leurs bureaux, et se donnant des statuts qui devront être approuvés par le conseil scolaire.

Une indemnité de déplacement de 2 à 3 francs, suivant la distance, est allouée à chaque membre ; les membres du conseil scolaire peuvent y assister avec voix consultative.

c) Conférence cantonale, obligatoire, composée des délégués du conseil d'éducation et des délégués des conférences du district avec voix délibérative. Les autres instituteurs ou professeurs de collèges spéciaux peuvent y assister, ainsi que les membres du conseil d'éducation et des conseils du district, avec voix consultative.

Elle délibère sur toutes les questions d'organisation scolaire qui lui sont soumises par un membre, ou par le conseil d'éducation, ou par les conférences de district.

Des indemnités de déplacement sont allouées par l'Etat aux délégués des conférences de district.

A ces conférences sont annexées huit bibliothèques pédagogiques alimentées par les cotisations obligatoires des maîtres, en proportion des traitements dont ils jouissent, et par les amendes, les dons, les subventions de l'État.

THURGOVIE. — Même organisation, mêmes droits, mêmes obligations que pour le canton de Saint-Gall. Conférences spéciales de district et cantonales, toutes obligatoires pour les maîtres des écoles primaires et secondaires.

Des amendes de 1 fr. à 1 fr. 50 sont infligées aux membres qui s'abstiennent sans raison légitime. Des indemnités de déplacement de 1 fr. 50 à 2 francs sont allouées aux membres qui assistent aux conférences de district et cantonales.

ARGOVIE. — La loi du 1er juin 1865 prescrit :

1° Des conférences trimestrielles de district obligatoires ;

Les institutrices devront se réunir également en conférences de district sous la présidence de l'une d'entre elles ;

2° Des bibliothèques de district.

3° Une conférence cantonale, composée de tous les inspecteurs et maîtres des écoles publiques et des présidents des conférences de district.

[G. Jost.]

ITALIE. — Un arrêté ministériel du 29 novembre 1866 a établi des conférences scolaires pour les instituteurs primaires. Ces conférences ont lieu deux fois par an sous la présidence de l'inspecteur d'arrondissement, qui désigne la date et le lieu de la conférence ; les instituteurs, tant publics que libres, qui y prennent part, reçoivent une indemnité ainsi fixée : 2 francs par jour pour ceux dont le domicile est distant de plus de 5 kilomètres du lieu de réunion ; 1 fr. 50 par jour pour ceux qui sont domiciliés dans la localité où a lieu la conférence ou dans ses environs immédiats.

Le but des conférences est principalement : 1° d'examiner les résultats des diverses méthodes d'enseignement ; 2° de formuler une appréciation sur les livres employés dans les écoles ; 3° de discuter le moyen d'organiser une école et d'y maintenir la discipline, et l'esprit dont doit s'inspirer l'éducation populaire.

Le ministre accorde chaque année, sur la proposition des inspecteurs, des mentions honorables aux instituteurs qui auront montré le plus de zèle et de régularité dans la fréquentation des conférences. Il est tenu compte de ces mentions honorables dans la répartition des subsides annuels.

RUSSIE. — Le gouvernement russe encourage les réunions et conférences d'instituteurs. Les frais en sont supportés par les Etats provinciaux. En 1872, il y a eu 47 réunions de ce genre, considérées comme moyens d'instruction mutuelle et de perfectionnement dans un pays où la préparation des instituteurs est encore insuffisante et difficile.

CONFÉRENCES PUBLIQUES. — C'est au ministre de l'intérieur qu'il appartient de donner l'autorisation de faire des conférences. Les demandes doivent lui être adressées. Le ministre de l'instruction publique n'est que consulté, s'il y a lieu ; il est simplement appelé à émettre son avis sur la suite qui lui paraissent comporter les de-

mandes (Circ. du 25 novembre 1872). V. *Cours publics*. [L. Armagnac.]

CONFESSIONNELLES ET NON CONFESSIONNELLES (Ecoles). — Historiquement, l'école a été dans tous les pays la fille de l'Église. Aussi, à l'origine, toute école fut-elle forcément confessionnelle. Mais l'unité religieuse du moyen âge a fait place, dans la plupart des États modernes, à la diversité des croyances ; et il en est résulté d'ordinaire la nécessité, pour les États dont la population se trouve aujourd'hui appartenir à plusieurs cultes ou à plusieurs confessions distinctes, de rendre l'école publique accessible à tous en lui donnant, au point de vue religieux, un caractère de neutralité.

En France, malgré les principes posés sous la Convention *, on a préféré, depuis le Concordat jusqu'à nos jours, la solution qui consiste à accorder à chacun des cultes reconnus ses écoles spéciales, en leur assurant à toutes le concours financier de l'État et des communes.

Ailleurs, on s'est arrêté à un mélange des deux systèmes, en rendant facultative l'érection d'écoles neutres, et en stipulant que l'école publique, si elle conserve le caractère confessionnel, doit néanmoins être ouverte aux adhérents des différents cultes.

Enfin, un petit nombre de pays s'en tiennent encore au système primitif, et les écoles publiques, placées sous la surveillance immédiate de l'Église officielle, y ont gardé un caractère strictement et exclusivement confessionnel.

Les Etats dont les lois scolaires ont consacré le principe de l'école neutre sont la Hollande, la Suisse, l'Autriche, l'Italie, l'Angleterre, l'Ecosse, l'Irlande, la Russie (pour les écoles du ministère), et tout récemment la Belgique (projet de loi présenté aux chambres en janvier 1878); et en Amérique, les Etats-Unis et le Canada.

Le système adopté en France, et que nous avons rappelé plus haut, se retrouve également dans le Wurtemberg.

Certains pays allemands, tels que la Prusse, la Bavière, le grand-duché de Bade, ont le système qui consiste, soit à rendre facultatif pour les communes l'établissement d'écoles non confessionnelles, soit à ouvrir l'école publique confessionnelle à tous les enfants sans distinction de cultes.

Les Etats où l'école publique est entièrement sous la dépendance de l'Église officielle sont l'Espagne, le Portugal, la Grèce, le Danemark, la Suède et la Norwège, et quelques petits pays d'Allemagne.

La classification que nous venons de donner n'est toutefois pas absolument rigoureuse; des restrictions de détail, qui varient d'un pays à l'autre, modifient dans chaque Etat l'application du principe général. Aussi avons-nous cru nécessaire de résumer ci-dessous les textes législatifs qui se rapportent, dans les diverses contrées, au caractère confessionnel ou neutre des écoles publiques ; et nous engageons le lecteur à les consulter, s'il veut se former une idée exacte de l'état réel des choses.

ALLEMAGNE. — ANHALT. — Les écoles confessionnelles évangéliques de communions protestantes ou luthériennes qui n'appartiennent pas à l'Église du pays, sont rangées au nombre des écoles privées; toutefois, si une école de ce genre est régulièrement fréquentée par cinquante élèves au moins, et si elle offre toutes les garanties requises, elle peut, sur la proposition de la communion intéressée, être admise comme école publique (Loi du 28 février 1873).

BADE. — Loi du 8 mars 1868 : Art. 16. « Les écoles primaires confessionnelles existantes sont maintenues en cette qualité, sous réserve des dispositions des articles 8, 9 et 10. Dans une école primaire appartenant à une confession spéciale, il ne pourra être installé que des instituteurs de cette confession. » — Art. 7. « Toute école primaire appartenant à une confession spéciale devra admettre aussi les élèves de tous les autres cultes, s'il n'existe pas dans la localité une école spéciale du culte auquel appartient l'élève ou une école primaire commune aux différents cultes. Les élèves d'un autre culte ne peuvent être obligés de participer à un enseignement religieux qui leur est étranger. La salle d'école doit être mise à leur disposition pour l'enseignement religieux de leur propre culte, à condition que les autres leçons n'en soient pas gênées. » — Art. 8. « Lorsqu'il existe dans une commune plusieurs écoles primaires confessionnelles, et que l'une d'elles, pendant trois années consécutives, est fréquentée régulièrement par moins de vingt-cinq enfants de la confession à laquelle elle appartient, la commune politique et l'Etat ne sont plus tenus de subvenir au traitement de l'instituteur, ni aux autres frais de cette école. » — Art. 9. « Dans une localité où il existe une école primaire appartenant à une confession, chacune des autres confessions a le droit, si pendant trois années de suite elle a fourni cinquante élèves, ou au moins le même nombre d'élèves que la première confession, de demander qu'une école spéciale de sa confession soit créée avec les subventions légales de la commune politique et de l'Etat. Toutefois la création d'une nouvelle école confessionnelle ne pourra pas être réclamée, si une école confessionnelle existante est transformée, avec le consentement de la commune scolaire confessionnelle dont elle relève, en une école mixte quant au culte. On peut aussi, si la confession qui est en droit de réclamer une école s'en contente, installer un instituteur de sa confession dans l'école d'une autre confession. » — Art. 10. « Plusieurs écoles primaires de confession différente, dans la même localité, peuvent être, sur la proposition du conseil communal ou de l'un des comités scolaires locaux, transformées en une ou plusieurs écoles mixtes (c'est-à-dire ouvertes aux différentes confessions), si chacune des communes scolaires confessionnelles de la localité donne son consentement. La dissolution des écoles mixtes et leur rétablissement comme écoles confessionnelles peut, sur la proposition du comité scolaire local, être décidée de la même façon que la fusion ; mais il devra s'être écoulé une période de dix années au moins depuis le moment où la fusion avait eu lieu. »

BAVIÈRE. — Les écoles populaires publiques peuvent être soit confessionnelles, soit mixtes. Si, dans une localité dont les habitants appartiennent à diverses confessions religieuses, il existe des écoles particulières pour chaque confession, le ressort de la circonscription scolaire afférente à chaque école ne s'étend qu'aux familles appartenant à la confession pour laquelle elle est instituée. — Les écoles confessionnelles chrétiennes d'une localité peuvent, sur la proposition de l'autorité scolaire, être transformées en écoles mixtes quant au culte, avec le consentement du collège des délégués communaux, dans les communes constituées en villes, et du conseil communal dans les communes rurales. Mais la transformation est interdite lorsque, pour l'une ou l'autre des écoles confessionnelles, des règlements de fondation s'y opposent. La transformation d'écoles mixtes en écoles confessionnelles distinctes peut s'opérer aux mêmes conditions que la transformation des écoles confessionnelles en écoles mixtes. Là où existent des écoles mixtes, il sera veillé à ce que les élèves de chaque confession reçoivent séparément l'enseignement religieux qui les concerne. Si les membres d'une confession religieuse font difficulté d'envoyer leurs enfants à l'école mixte, ils peuvent, sur leur demande, être autorisés soit à se mettre en rapport avec une école de leur confes-

sion, dans le voisinage, soit à ériger, à l'aide de leurs ressources propres, une école pour leur confession seule; ces sortes d'écoles sont soumises aux mêmes règles que les écoles publiques.

BRUNSWICK. — Toutes les écoles sont confessionnelles. Les unes, les écoles évangéliques luthériennes, sont communales et régies par une loi spéciale du 8 décembre 1851 ; les autres, les écoles réformées, catholiques et juives, n'ont pas le caractère d'écoles communales.

HESSE. — L'école populaire publique est ouverte à tous les enfants d'une même commune, sans distinction de culte. Néanmoins, chaque culte peut réclamer une école séparée, aux frais de la commune, dès que, pendant trois années consécutives, elle fournit une population scolaire de cinquante élèves. D'autre part, lorsque, pendant trois années consécutives, le nombre moyen des élèves d'une école confessionnelle reste au-dessous de trente, ni la commune ni l'Etat n'ont plus à intervenir dans les frais d'entretien. Sur la proposition soit du conseil communal, soit de l'une des autorités scolaires, les représentants de la commune et les autorités scolaires des confessions intéressées peuvent décider que les écoles confessionnelles seront transformées en écoles communes. — Les écoles que des confessions érigent librement à côté des écoles publiques communes, ne peuvent acquérir le caractère d'école publique que s'il est démontré qu'on s'y conforme à toutes les prescriptions légales; ni la commune ni l'Etat ne sont obligés de contribuer à l'entretien de ces écoles (Loi du 16 juin 1874).

OLDENBOURG. — Les dissidents d'une commune scolaire peuvent pourvoir à l'instruction de leurs enfants, soit au moyen de l'enseignement privé, soit en érigeant à leurs frais et sous l'approbation du gouvernement, et en se constituant à cet effet en commune scolaire, une école de leur confession. Dans ce dernier cas, ils sont exempts de toute taxe scolaire locale. S'ils n'usent pas de cette faculté, ils sont tenus d'envoyer leurs enfants à l'école populaire publique, avec exemption quant à l'enseignement religieux. Confessionnellement, aucune distinction n'est admise entre évangéliques, luthériens et évangéliques réformés.

PRUSSE. — Les écoles élémentaires publiques sont ouvertes à tous les enfants sans distinction de culte. Une école publique peut avoir un caractère confessionnel; mais elle n'en doit pas moins être ouverte aux élèves des autres confessions. Les communes scolaires ne sont pas tenues d'ouvrir des écoles confessionnelles pour les enfants dont les parents ne voudraient pas les envoyer à l'école publique où domine une autre confession (Décision ministérielle du 10 août 1874).

SAXE (royaume). — Les membres de toute communion religieuse reconnue peuvent, avec l'autorisation du ministre de l'instruction publique et des cultes, avoir leurs propres écoles, entretenues à leurs frais ; dans ce cas, ils ne participent pas aux charges de la commune scolaire. Ces écoles confessionnelles sont soumises à toutes les prescriptions qui régissent les écoles publiques. A défaut de pareilles écoles, les enfants d'une minorité confessionnelle sont tenus de fréquenter l'école publique, mais avec dispense de l'enseignement religieux.

WURTEMBERG. — Dès qu'une minorité confessionnelle, dans une commune scolaire, compte soixante familles, elle a le droit d'exiger qu'une école de sa confession soit établie aux frais de la commune.

A HAMBOURG, et dans les duchés de SAXE-GOTHA et de SAXE-WEIMAR, il n'existe pas d'écoles confessionnelles, à moins qu'elles n'aient un caractère privé; les enfants de toutes les confessions fréquentent l'école publique. Pour Hambourg, la loi du 11 nov. 1870 dit, art. 35 : « Dans la règle, l'enseignement religieux n'est donné que selon la confession évangélique-luthérienne ; toutefois des exceptions sont admises, lorsqu'une fraction considérable des élèves appartient à une autre confession ; dans ce cas un enseignement religieux est aussi organisé pour ces élèves. Des dispenses de l'enseignement religieux sont accordées par la commission scolaire. Les enfants israélites sont aussi, sur leur demande, dispensés de fréquenter l'école le samedi. » Dans le duché de Saxe-Gotha, lorsque l'instituteur n'est pas de la confession des parents, ceux-ci peuvent exiger que leurs enfants soient dispensés d'assister à l'enseignement religieux qui se donne à l'école. Dans le duché de Saxe-Weimar, la loi du 24 juin 1874 dit, art. 9 : « Dans les localités où il existe des écoles confessionnelles à côté de l'école communale publique, les élèves ont le choix entre l'école de leur confession et l'école publique. Les élèves ne sont pas tenus à suivre l'enseignement religieux de l'école publique, si cet enseignement n'est pas celui de leur confession. Les écoles confessionnelles existant à côté des écoles communales publiques ont le caractère d'établissements privés. »

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Il n'existe pas d'écoles confessionnelles ayant un caractère public. La loi du 14 mai 1869 dit, art. 2 et 5 : « Toute école primaire aux frais d'érection ou d'entretien de laquelle l'Etat, la province ou la commune contribuent, est une institution publique, et comme telle elle est ouverte à tous les enfants sans distinction de culte. — L'enseignement religieux est donné par les ministres de chaque culte. »

HONGRIE. — En Hongrie, les écoles confessionnelles entretenues par les diverses communions religieuses ont rang d'écoles publiques, et c'est sur elles que la loi compte en première ligne pour assurer le service de l'instruction primaire. Dans les localités où les communions religieuses ne pourvoient pas aux besoins de l'instruction primaire, la commune est tenue de créer les écoles nécessaires. Ces écoles communales sont ouvertes aux enfants de tous les habitants sans distinction de culte. En règle générale, elles ne peuvent pas être transformées en écoles confessionnelles. Là cependant où il existe des écoles communales confessionnelles, cet état de choses peut être maintenu, mais les ressources locales doivent être équitablement partagées entre les écoles des diverses confessions.

BELGIQUE. — Lorsque dans une commune la population appartenant au culte en minorité est assez considérable pour fournir un nombre suffisant d'enfants à une école, le gouvernement recommande toujours la formation d'une école spéciale pour les enfants de cette catégorie. — Il ne peut être donné qu'un enseignement religieux dans la même école ; les enfants qui n'appartiennent pas à la communion religieuse en majorité dans l'école, arrivent après ou partent avant l'heure de ces leçons.

Le nouveau projet de loi substitue à cet état de choses les dispositions suivantes : « L'enseignement religieux est laissé au soin des familles et des ministres des différents cultes. Un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école. » (art. 4.)

CANADA. — « Si, dans quelque municipalité que ce soit, les règlements et arrangements des commissaires d'école pour la régie d'une école ne conviennent pas à un nombre quelconque d'habitants professant une croyance religieuse différente de celle de la majorité, ces habitants dissidents pourront signifier leur dissentiment par écrit au président desdits commissaires, et lui soumettre les noms de trois syndics choisis par eux. Ces syndics seront soumis aux mêmes devoirs et auront les mêmes pouvoirs que les commissaires

d'école ; et lesdits habitants pourront établir, par l'intermédiaire desdits syndics, une ou plusieurs écoles, et ils auront droit de recevoir du surintendant ou des commissaires d'école leur part du fonds général ou local des écoles. Les syndics d'écoles dissidentes auront seuls le droit d'imposer et percevoir les cotisations qui seront prélevées sur les habitants dissidents. » (Actes concernant l'éduc. et les écoles dans le Bas-Canada, chap. XV.) — Les fabriques de paroisse ont le droit d'ouvrir des écoles administrées par elles, et qui sont régies par un Acte législatif spécial (chap. XVI). — Les mêmes dispositions existent dans la province d'Ontario; mais celles de Nouvelle-Ecosse et de Nouveau-Brunswick n'admettent pas la constitution légale d'écoles appartenant à une minorité confessionnelle.

DANEMARK. — Dans la capitale et dans un très petit nombre de localités, il existe des écoles pour les enfants des dissidents, entretenues aux frais de ceux-ci. Toutes les écoles publiques relèvent de l'Eglise de l'Etat, qui est évangélique-luthérienne ; les élèves dissidents qui fréquentent une école publique sont dispensés d'assister à l'enseignement religieux.

ESPAGNE. — Toutes les écoles publiques sont des écoles confessionnelles catholiques romaines. Les autres confessions peuvent être autorisées à établir des écoles privées.

GRANDE-BRETAGNE.— ANGLETERRE.— Le Parlement accorde des subventions aux écoles élémentaires publiques, sans exiger qu'elles appartiennent à quelque confession religieuse (*to be in connection with a religious denomination*), ni qu'il y soit donné un enseignement religieux. Il est, en outre, expressément stipulé qu'aucune subvention ne sera accordée en faveur d'aucun enseignement religieux (*Education Act* de 1870, art. 97).

ECOSSE. — Les subventions parlementaires sont accordées à toutes les écoles élémentaires publiques, ainsi qu'à toute école qui contribue efficacement à l'éducation laïque (*secular*) de la paroisse ou du bourg dans lequel elle est située. Aucune subvention ne peut être accordée pour l'enseignement religieux. Toute école publique, et toute autre école recevant une subvention, devra être ouverte aux enfants de toute confession (*denomination*).

IRLANDE. — Les écoles *nationales*, placées sous la surveillance des commissaires d'éducation nationale, et pouvant seules recevoir des subventions parlementaires, n'ont pas en général de caractère confessionnel ; en matière d'enseignement religieux, les mêmes libertés y sont garanties aux élèves qu'en Ecosse et en Angleterre, c'est-à-dire que nul élève ne peut être refusé à cause de sa croyance, et ne peut être forcé de participer à un enseignement religieux.

GRÈCE. — L'école publique relève de l'Église grecque, et l'enseignement religieux y est donné par l'instituteur. Dans les cas assez rares où il s'y trouve des élèves appartenant à un autre culte, les parents de ces élèves peuvent leur faire donner à leurs propres frais un enseignement religieux séparé.

HOLLANDE. — « L'instituteur s'abstiendra d enseigner rien qui soit contraire au respect dû aux opinions religieuses d'autrui. L'instruction religieuse est laissée aux communautés ecclésiastiques. Les salles d'école seront à leur disposition à cet effet, en dehors des heures des leçons. » (Loi du 13 août 1857, art. 23). Les mêmes dispositions sont reproduites dans la loi du 17 août 1878 (art. 22 et 23). — Les écoles privées qui reçoivent des subsides de la commune ou de la province doivent être ouvertes à tous les enfants, sans distinction de croyance, et les dispositions de l'art. 23 leur sont applicables (art. 3 de la loi de 1857). La loi de 1878, qui n'est pas encore entrée en vigueur, va plus loin : elle déclare école publique, et neutre par conséquent, toute école qui reçoit un subside d'une caisse publique.

ITALIE. — « Les élèves des écoles élémentaires publiques, dont les parents auront déclaré qu'ils se chargent de pourvoir eux-mêmes à leur instruction religieuse, seront dispensés de suivre les leçons de religion. Rien ne sera changé à ce qui a été pratiqué jusqu'à présent relativement à l'enseignement religieux dans les écoles destinées spécialement à l'instruction élémentaire des enfants appartenant aux cultes tolérés. » (Loi du 13 nov. 1859, art. 374.) — « Le principe de tolérance des cultes non catholiques, proclamé à l'art. 1er du statut fondamental du royaume, ne peut pas être étendu jusqu'à impliquer la création, au moyen des deniers publics, d'un enseignement spécial pour les dissidents, ni d'une subvention à accorder à leurs maîtres de religion. La loi ayant admis les non-catholiques à fréquenter les écoles publiques de toute nature, et ayant déclaré que rien ne serait changé quant à leurs propres écoles, a pourvu d'une manière suffisante aux exigences de ces citoyens et à la liberté de leur culte. Il serait peu légal et peu convenable, par conséquent, d'instituer une école spéciale pour les protestants, au moyen des deniers publics, dans une commune pourvue d'écoles publiques auxquelles sont admis indifféremment les catholiques et les non-catholiques. » (Décision ministérielle du 30 mai 1851.) — La loi du 15 juillet 1877 a retranché du nombre des branches obligatoires le catéchisme et l'histoire sainte. En conséquence, plusieurs municipalités ont supprimé l'enseignement religieux dans les écoles élémentaires ; dans les autres communes, il a continué à être donné comme auparavant par l'instituteur : seulement les points obtenus dans cette branche ne sont pas comptés dans la somme des points nécessaires pour obtenir la promotion d'une classe à une autre.

PORTUGAL. — Les écoles publiques sont exclusivement catholiques, comme en Espagne.

RUSSIE. — « Aux écoles urbaines sont admis des enfants de toutes croyances et conditions. A leur entrée à l'école, les enfants qui n'appartiennent pas à la religion orthodoxe ne sont soumis à aucun examen religieux. — L'instruction religieuse n'est donnée qu'aux enfants de religion orthodoxe ; pour les autres croyances, cet enseignement est laissé au soin des parents. » (Statut des écoles urbaines du 31 mai 1872, art. 35 et 13.) — Les écoles primaires de village, fondées par le ministère, ont un caractère neutre comme les écoles urbaines ; mais il existe, à côté de celles-là, beaucoup d'écoles confessionnelles : les unes sont instituées par le clergé orthodoxe ; d'autres, dans les provinces luthériennes, sont entretenues par la noblesse et les villageois luthériens ; les rives du Volga et la Crimée ont des écoles musulmanes, etc. — Les écoles normales sont confessionnelles, sauf les écoles normales supérieures.

SUÈDE ET NORVÈGE. — L'école primaire, comme en Danemark, relève de l'Église officielle ; le clergé doit faire des visites fréquentes aux écoles, et donner aux instituteurs des éclaircissements et des conseils. Il n'existe pas d'écoles appartenant à d'autres confessions.

SUISSE. — « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. La confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à cette obligation. » (Constitution fédérale de 1874, art. 27.) — Les diverses confessions peuvent créer à leurs frais des écoles de leur propre culte ; elles ont le caractère d'écoles privées soumises à la surveillance de l'autorité scolaire.

ETATS-UNIS. — Le caractère général des écoles publiques, dans tous les États de l'Union, est d'ê-

tre neutres et de recevoir les élèves sans distinction de croyances. Dans un certain nombre d'Etats (Alabama, Arkansas, Caroline du Sud, Illinois, Kansas, Kentucky, Massachusetts, Nevada, Nebraska, New-Jersey, New-York, Ohio, Wisconsin), la constitution fait mention expresse de cette obligation. Ainsi, la constitution de l'Alabama (1868) dit : « Aucuns deniers levés pour l'entretien des écoles publiques de l'Etat, ne seront appliqués à l'entretien d'écoles confessionnelles ou de secte (*sectarian or denominational*) ; » celle du Kansas (1859) établit que tous les fonds scolaires publics doivent être administrés et appliqués en dehors de toute secte religieuse ; celle du Nebraska (1875) interdit l'introduction, dans une école soutenue en tout ou en partie par les deniers publics, d'un enseignement sectaire. Mais là même où la constitution ne contient pas de disposition spéciale à ce sujet, l'école publique n'en a pas moins ce caractère de neutralité religieuse. Naturellement chaque secte conserve l'entière liberté de créer des institutions privées de tous degrés, depuis l'école élémentaire jusqu'à l'Université.

CONFIRMATION. — V. *Religieuse* (Instruction).

CONFLIT. — On nomme ainsi la contestation élevée entre plusieurs autorités qui affirment chacune leur compétence ou leur incompétence dans une même affaire.

Lorsque le conflit s'élève entre les cours et les tribunaux, il est dit *conflit de juridiction ;* la Cour de cassation juge le conflit.

Quand il existe entre l'autorité judiciaire et l'autorité administrative, on le désigne sous le nom de *conflit d'attribution ;* il est réglé, aux termes de la loi du 24 mai 1872, tit. IV, par le *tribunal des conflits*. Ce tribunal, présidé par le garde des sceaux, est composé de trois conseillers d'Etat, de trois conseillers à la Cour de cassation, nommés par leurs collègues ; de deux membres et deux suppléants élus par la majorité des autres juges désignés précédemment.

C'est au préfet qu'appartient le droit d'élever le conflit.

Lorsqu'une affaire réservée par la loi à l'autorité administrative a été portée devant un tribunal de première instance, il propose un *déclinatoire* sur lequel le tribunal rend un jugement ; si ce déclinatoire est rejeté, le préfet peut, dans la quinzaine, élever le conflit.

Nous citerons deux exemples d'affaires concernant les écoles et ayant donné lieu récemment à des jugements du tribunal des conflits : les frères de Montereau, 28 décembre 1878 ; les frères de Lambejelec (Finistère), 11 janvier 1879. Dans ces deux cas, l'autorité préfectorale, ayant remplacé des instituteurs congréganistes par des laïques, avait dû prendre un arrêté de conflit à la suite de décisions de l'autoritéjudiciaire maintenant les premiers instituteurs en possession des bâtiments de l'école communale. Les arrêtés de conflit ont été confirmés et la jurisprudence suivante adoptée : *L'autorité judiciaire est incompétente pour statuer sur une demande tendant à ce qu'un instituteur congréganiste soit maintenu en possession de tout ou partie des bâtiments d'une école communale appartenant à la commune, lorsque le préfet a pris un arrêté décidant que la direction de cette école serait à l'avenir confiée à un instituteur laïque, nommant cet instituteur en remplacement du frère congréganiste qui la dirigeait, et enjoignant à ce dernier de délaisser immédiatement les locaux occupés par lui.*

Le ministre et le conseil d'Etat, auxquels il appartient de prononcer la réformation de l'acte, peuvent seuls ordonner, s'il y a lieu, qu'il sera sursis à son exécution.

L'autorité judiciaire est compétente soit pour statuer, s'il y a lieu, sur les indemnités demandées par les frères pour les impenses par eux faites dans l'immeuble commun ou pour toute autre cause, soit pour ordonner les moyens nécessaires pour la conservation du mobilier appartenant aux frères (11 janvier 1879).

Enfin, tout récemment, le tribunal des conflits vient d'annuler l'arrêté de conflit pris par le préfet des Pyrénées-Orientales contre un jugement du tribunal de Perpignan qui avait admis le directeur de l'école des frères de Perpignan à poursuivre le maire de cette ville, pour abus de pouvoir dans l'exercice de ses fonctions. La ville de Perpignan est liée envers les frères de la Doctrine chrétienne par un traité, mais le conseil municipal, ne tenant aucun compte de ce traité, ordonna au maire d'avoir à faire enlever les appareils d'éclairage au gaz du bâtiment de l'école. De là assignation du maire par le directeur de l'école des frères en paiement d'une somme de 1400 fr. et proposition d'un déclinatoire tendant à conflit par le préfet.

Le tribunal des conflits, après avoir entendu M. Gastambide, l'un des juges, en son rapport ; Mes Costa et Sabatier en leurs observations, a, contrairement aux conclusions de M. Braun, commissaire du gouvernement, rendu une décision qui annule l'arrêté de conflit de M. le préfet des Basses-Pyrénées.

Lorsque l'autorité administrative et l'autorité judiciaire se refusent à connaître d'un litige, il appartient aux parties intéressées de faire régler la compétence.

Si la déclaration d'incompétence émane de deux conseils de préfecture, ou d'un préfet et d'un conseil de préfecture, le conseil d'Etat, délibérant au contentieux, déclare quel est le juge administratif compétent. [E. de Resbecq.]

CONGÉ. — C'est ainsi que l'on désigne l'autorisation de s'absenter accordée, dans certaines circonstances, aux *fonctionnaires et employés*. Le décret du 9 novembre 1853, rendu pour l'exécution de la loi du 9 juin de la même année, détermine les conditions des congés. Une absence de 15 jours peut être autorisée, chaque année, sans retenue.

Toutefois un congé d'un mois peut être accordé, dans les mêmes conditions, aux fonctionnaires et employés qui n'ont joui d'aucun congé et d'aucune autorisation d'absence pendant trois années consécutives. Pour les congés de moins de trois mois, une retenue doit être faite sur le traitement. Cette retenue est de la moitié au moins et des deux tiers au plus du traitement. — Après trois mois de congé, consécutifs ou non, dans la même année, l'intégralité du traitement est retenue, et le temps excédant les trois mois n'est pas compté comme service effectif pour la retraite. — Si, pendant l'absence de l'employé, il y a lieu de pourvoir à des frais d'intérim, le montant en sera précompté, jusqu'à due concurrence, sur la retenue qu'il doit subir. — En cas de maladie, tout fonctionnaire peut être autorisé à conserver l'intégralité de son traitement pendant trois mois au plus. Pendant les trois mois suivants, il peut être maintenu en congé avec la retenue de la moitié au moins et des deux tiers au plus de son traitement (art. 16).

En dehors de ces règles générales, les fonctionnaires de l'enseignement peuvent obtenir des congés d'inactivité pendant lesquels ils reçoivent un traitement passible de retenue. Ce temps d'inactivité est compté comme service effectif, mais il ne peut être admis dans la liquidation de la pension pour plus de cinq ans (L. 9 juin 1853, art. 10).

Les instituteurs chargés des cours spéciaux d'enseignement primaire dans les lycées et collèges doivent obtenir un congé des préfets pendant toute la durée de cette délégation. Ils conservent ainsi leur droit à la dispense du service militaire (Circ. 11 avril 1858). V. *Engagement décennal*.

Ecoles. — Les écoles devront être fermées les

dimanches, les jours de fêtes conservées et les jeudis après midi. (Le conseil supérieur, dans les derniers règlements départementaux qu'il a approuvés, a supprimé la classe du jeudi matin.) Les jours de congé extraordinaires sont : le premier jour de l'an, les trois derniers jours de la semaine sainte, les jours de fêtes nationales (Règ. modèle, art. 39 et 40). Depuis un certain nombre d'années, le ministre de l'instruction publique accorde un congé de huit jours à Pâques à tous les instituteurs qui ont dirigé un cours d'adultes.

Les *salles d'asile* sont fermées les dimanches et les jours fériés, savoir : le jour de la Toussaint, le jour de Noël, le 1er janvier, les jours de l'Ascension et de l'Assomption. Il est interdit aux directrices de les fermer d'autres jours sans l'autorisation du comité local de patronage.

Ecoles normales. — Les élèves de ces écoles ont un congé de huit jours à Pâques. Tout congé, toute sortie particulière, hors une circonstance exceptionnelle dont le directeur est juge, sont formellement interdits pendant la durée du cours d'études (D. 2 juillet 1866, art. 19). — V. *Absence* (Autorisation d') et *Vacances*.

[E. de Resbecq.]

CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES. — On désigne ainsi les associations des personnes qui, se consacrant à Dieu, font vœu de vivre en commun sous la même règle.

Les congrégations religieuses enseignantes se divisent en deux catégories : 1° celles qui sont autorisées et ont ainsi reçu du gouvernement une existence légale ; 2° celles qui ne sont pas autorisées, et qui ne sont pas reconnues par la loi.

Les premières seules nous occuperont ; seules, en effet, elles jouissent de certains privilèges en matière d'instruction publique.

Les *congrégations d'hommes* autorisées n'ayant été l'objet d'aucune loi spéciale, on leur applique la loi du 2 janvier 1817, complétée par l'ordonnance royale du 4 janvier 1831, qui régissent tous les établissements ecclésiastiques reconnus.

D'après la jurisprudence du ministère des cultes et du conseil d'Etat, ces congrégations ne peuvent être autorisées actuellement que par une loi.

Il existe cependant, en dehors des quatre associations d'hommes reconnues à titre de congrégations religieuses : *Lazaristes*, *Missions étrangères*, *Saint-Esprit* et *Saint-Sulpice*, d'autres associations religieuses d'hommes, telles que les frères de Saint-Yon ou frères des Écoles chrétiennes, reconnus par décret du 17 mars 1808, article 109. Ces associations vouées à l'enseignement n'ont pas été autorisées en tant que congrégations religieuses, mais seulement « comme associations charitables en faveur de l'enseignement primaire » et comme établissements d'utilité publique.

Il convient à cet égard de distinguer deux périodes, la première antérieure à la loi du 15 mars 1850, la seconde postérieure.

Sous la Restauration, il se forma de nombreuses congrégations enseignantes, sur le modèle de l'Institut des frères des Écoles chrétiennes. On n'osa, par simple ordonnance, les reconnaître comme associations religieuses, en présence de la loi du 2 janvier 1817 relative aux établissements ecclésiastiques. On imagina de reconnaître ces œuvres comme simples associations charitables vouées à l'enseignement, et, au lieu de viser la loi de 1817, on visa l'ordonnance du 29 février 1816 relative à l'enseignement primaire. Trois articles de cette ordonnance contiennent, en effet, les dispositions suivantes :

« Art. 36. Toute association religieuse ou charitable, telle que celle des Écoles chrétiennes, pourra être admise à fournir à des conditions convenables des maîtres aux communes qui en demanderont, pourvu que cette association soit autorisée par nous, et que les règlements et les méthodes qu'elle emploie aient été approuvés par notre commission de l'instruction publique.

« Art. 37. Ces associations et spécialement leurs noviciats pourront être soutenus, au besoin, soit par les départements où il sera jugé nécessaire d'en établir, soit sur les fonds de l'instruction publique.

« Art. 38. Les écoles, pourvues de maîtres par ces sortes d'associations, resteront soumises, comme les autres, à la surveillance des autorités établies par la présente ordonnance. »

Les ordonnances des 8 avril 1824 et 21 avril 1828 confirmèrent ces dispositions ; elles mentionnent, la première : « les frères des Ecoles chrétiennes de Saint-Yon et des autres congrégations régulièrement formées, » qui conserveront leur régime actuel ; la deuxième : les frères « et toute autre association charitable légalement autorisée pour former ou fournir des instituteurs primaires. »

C'est en vertu de ces principes que furent autorisées les congrégations de frères avant 1850. Elles n'étaient cependant point des personnes capables à elles seules : les autorisations portaient que les dons et legs qui leur étaient faits étaient acceptés par l'Université, qui devait les faire jouir de ces libéralités. Cette dernière était en quelque sorte la maison mère des associations religieuses enseignantes autorisées. Elles n'étaient point investies d'une personnalité propre ; elles n'étaient qu'une dépendance de l'Université qui acceptait leur concours et recevait ce qui leur était donné à la charge de leur en attribuer les avantages. L'Institut des frères des Écoles chrétiennes, seul, avait une personnalité distincte et recevait, avec autorisation du gouvernement, les dons qui lui étaient faits.

Depuis 1850, les choses ont été modifiées. Le conseil d'État a reconnu à ces associations charitables le droit d'accepter directement des dons (*frères de Saint-Antoine*, avis du Conseil, 23 décembre 1852). De plus, les associations religieuses enseignantes d'hommes ne sont plus reconnues comme associations charitables, mais comme des établissements d'utilité publique, jouissant de leur personnalité propre. L'art. 31 de la loi du 15 mars 1850 donne ce droit à l'Etat. Il porte que « les instituteurs communaux sont nommés... et choisis... soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. » Le ministre a pris la peine d'expliquer ce paragraphe à la Chambre : « Il y a, disait-il, deux espèces d'associations qui aujourd'hui se livrent à l'enseignement primaire. Il y en a une, celle des frères des Écoles chrétiennes, qui est reconnue par la loi, ou du moins par le décret de 1808. Il y a d'autres associations qui ne sont pas reconnues comme congrégations enseignantes, mais comme établissements d'utilité publique. Ce sont des autorisations qui ont été accordées sous bonnes garanties avec l'avis du conseil d'État. »

L'Institut des frères des Ecoles chrétiennes demeure, comme avant la loi du 15 mars 1850, à l'état d'association charitable vouée à l'enseignement sous forme religieuse, et, comme tel, n'est pas soumis aux prescriptions de l'ordonnance du 14 janvier 1831 (Avis du Conseil supérieur, 9 août 1853).

Les congrégations sont donc placées sur le même régime que les *associations laïques reconnues* (V. *Associations reconnues vouées à l'enseignement*).

Les formalités à remplir pour obtenir la reconnaissance légale sont les mêmes ; on demande cependant en plus l'approbation des statuts par l'évêque diocésain.

Les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues peuvent être nom-

més instituteurs publics lorsqu'ils remplissent, comme les instituteurs laïques, les conditions exigées par l'article 25 de la loi de 1850. Ils sont soumis aux mêmes règles qu'eux, et les directeurs d'écoles doivent avoir le brevet de capacité. Une exception est cependant faite en leur faveur : les supérieurs généraux présentent aux préfets les instituteurs et nomment et révoquent les instituteurs adjoints. (L. 15 mars 1850, art. 31 et 34, et L. 14 juin 1854, art. 8). Toutefois ce droit de présentation et de nomination n'existe pas en dehors des départements pour lesquels la congrégation est autorisée. Un décret nouveau est nécessaire pour confier au supérieur le droit de présentation au dehors (Cons. d'Etat, 26 janvier 1853 et 3 mars 1873). En ce qui concerne le *service militaire*, les membres des congrégations religieuses reconnues sont dispensés, en vertu des art. 79 de la loi de 1850, 18 de celle du 10 avril 1866 et 20 de la loi sur le recrutement du 27 juillet 1872 (V. *Engagement décennal*).

Les dispositions de la loi du 9 juin 1872 sur les *pensions civiles* ne sont pas applicables aux membres des congrégations religieuses enseignantes (hommes et femmes). Cette décision a été prise après avis du Conseil supérieur en date du 11 mars 1854, et après entente avec le ministre des finances. En conséquence ils sont affranchis de toutes les retenues prescrites par la loi précitée et ne peuvent prétendre à aucune pension de retraite (Circ. 13 avril 1854).

On compte actuellement *vingt-deux congrégations d'hommes* reconnues :

1° Frères des Écoles chrétiennes, dits de *St-Yon*, fondés par le vénérable de la Salle au XVIIe siècle ; — Ordonn. 17 mars 1808, Paris ;

2° de l'Instruction chrétienne, dits *de Lamennais*, à Ploërmel (Morbihan), — autorisés le 1er mai 1822, pour les cinq départements composant l'ancienne province de Bretagne. Un décret du 9 mai 1876 a étendu cette autorisation à toute la France ;

3° de la Doctrine chrétienne, dits *de Sion-Vaudemon*, à Vezelise (Meurthe-et-Moselle), — 17 juillet 1822 ;

4° de l'Instruction chrétienne, à St-Paul Trois-Châteaux (Drôme), — 11 juin 1823 ;

5° de St-Antoine, à Paris, — 23 juin 1823 ;

6° de St-Joseph, au Mans (Sarthe), — 25 juin 1823 ;

7° de l'Instruction chrétienne du St-Esprit, dits *de St-Gabriel*, à St-Laurent sur Sèvre (Vendée), — 17 septembre 1823 et 3 mars 1853 ;

8° de St-Joseph, à St-Fuscien (Somme), — 3 décembre 1823 ;

9° de l'Instruction chrétienne, au Paradis-lès-le-Puy (Hte-Loire), — 10 mars 1825 et 29 novembre 1829 ;

10° de la Société de Marie, à Bordeaux, — 16 novembre 1825, transférée à Paris le 18 août 1860 ;

11° du St-Viateur, aux Ternes (Cantal), — 10 janvier 1830 ;

12° du St-Viateur, à Vousles (Rhône), — 10 juin 1830 ;

13° Petits frères de Marie, à N.-D. de l'Hermitage (Loire), — 20 juin 1851, et à St-Genis-Laval (Rhône), — 12 novembre 1868 ;

14° de N.-D. de Bon-Secours, à Oran (Algérie), — 16 avril 1853 ;

15° de St-Joseph, à Oullins (Rhône), — 6 mai 1853 ;

16° de St-François d'Assise, à St-Antoine des Bois (Charente-Inférieure), — 4 mai 1854 ;

17° de la Croix de Jésus, à Menestruel (Ain), — 4 mai 1854 ;

18° de St-François Régis, au Puy (Hte-Loire), — 19 août 1856 ;

19° des Écoles chrétiennes de la Miséricorde, à Montebourg (Manche), — 4 septembre 1856 ;

20° de la Ste-Famille, à Belley (Ain), — 10 janvier 1874 ;

21° du St-Esprit et du St-Cœur de Marie, à Paris, — 20 février 1874 ;

22° Association de Notre-Dame d'Afrique, à Alger, — 31 août 1878.

Il convient d'ajouter les frères de deux congrégations de prêtres autorisés, celle du St-Esprit et celle des Lazaristes, dont les associations enseignantes ont été reconnues comme établissements d'utilité publique, les premières le 20 février 1874, les secondes le 28 janvier 1875.

Les associations religieuses reconnues tiennent soit des écoles publiques, soit des écoles libres, et leurs membres sont placés, à ces divers titres, sous la dépendance du ministère de l'Instruction publique.

En dehors des exceptions que nous avons signalées, les membres des congrégations sont soumis aux lois qui régissent l'enseignement public. (V. *Dons et Legs*, etc.)

Les *congrégations religieuses de femmes* sont régies par la loi du 24 mai 1825, qui dispose qu'elles ne peuvent être créées qu'avec l'autorisation du pouvoir législatif, après que leurs statuts, dûment approuvés par l'évêque diocésain, ont été vérifiés et enregistrés au conseil d'État, en la forme requise pour les bulles d'institution canonique. Ces statuts ne peuvent être approuvés et enregistrés s'ils ne contiennent la clause que la congrégation est soumise, dans les choses spirituelles, à la juridiction de l'ordinaire (art. 2). Le décret du 31 janvier 1852 a rendu plus facile l'autorisation des congrégations en décidant qu'elles pourraient être autorisées par décret :

1° Lorsqu'elles déclareraient adopter des statuts déjà vérifiés, enregistrés et approuvés pour d'autres communautés religieuses ; 2° lorsqu'il sera attesté par l'évêque diocésain que les congrégations qui présenteront des statuts nouveaux au conseil d'État existaient antérieurement au 1er janvier 1825 ; 3° lorsqu'il y aura nécessité de réunir plusieurs communautés qui ne pourraient plus subsister séparément ; 4° lorsqu'une association religieuse de femmes, après avoir d'abord été reconnue comme communauté régie par une supérieure locale, justifiera qu'elle était réellement dirigée, à l'époque de son autorisation, par une supérieure générale, et qu'elle avait formé, à cette époque, des établissements sous sa dépendance.

Les modifications des statuts vérifiés et enregistrés au conseil d'État pourront être également approuvées par un décret.

Dans les cas prévus par les articles précédents, l'autorisation ne sera accordée aux congrégations religieuses de femmes qu'après que le consentement de l'évêque diocésain aura été représenté et que les formalités prescrites par les articles 2 et 3 de la loi du 24 mai 1825 auront été remplies (art. 1, 2 et 3, et circ. 8 mars 1852).

La translation du siège d'une congrégation dans une autre commune que celle désignée dans l'acte d'autorisation peut être aussi autorisée par un décret (Avis du Cons. d'État, 19 avril 1842).

Il n'y a plus maintenant qu'un seul cas où une loi soit nécessaire pour autoriser une congrégation religieuse de femmes, c'est celui d'une association formée après 1825, qui présente des statuts nouveaux (Circ. 8 mars 1852).

Les *formalités nécessaires pour obtenir l'autorisation* sont les mêmes que celles exigées pour les congrégations d'hommes.

Les congrégations de femmes autorisées et vouées à l'enseignement doivent se conformer aux lois sur l'instruction publique, dont quelques dispositions leur accordent toutefois certains privilèges. Leurs supérieures sont autorisées à présenter aux préfets des membres de leur congré-

gation pour les fonctions d'institutrices communales ; elles nomment et révoquent les institutrices adjointes (L. 1850, art. 31 et 34 ; L. 14 juin 1854, art. 8.)

Aux termes de l'art. 49, de la loi de 1850, les *lettres d'obédience* *, délivrées par la supérieure générale, tiennent lieu de brevet de capacité aux institutrices congréganistes, qui peuvent aussi remplacer le certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile par une lettre d'obédience attestant qu'elles ont été particulièrement exercées à la direction d'une salle d'asile (Décr. 21 mars 1855, art. 20). Les écoles congréganistes sont comme les autres soumises à l'*inspection* * des autorités scolaires (Décr. 31 déc. 1853, art. 10).

L'inspection des pensionnats de filles, tenus par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, est faite, lorsqu'il y a lieu, par des ecclésiastiques nommés par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition de l'évêque diocésain. Les rapports constatant les résultats de cette inspection sont transmis directement au ministre (art. 12).

Les congrégations de femmes autorisées possèdent la personnalité juridique. Elles ne sont pas cependant des personnes entièrement capables ; elles sont en tutelle, et doivent obtenir l'autorisation du gouvernement pour les aliénations, échanges, acquisitions, achats et transferts de rentes sur l'État, les cessions ou transports, les constitutions de rentes sur particuliers et les transactions. Elles doivent, comme les établissements d'utilité publique, solliciter l'autorisation de recevoir des dons et legs ; toutefois des restrictions importantes ont été apportées aux libéralités qui peuvent leur être faites.

Ainsi, d'après l'art. 4 de la loi du 24 mai 1825, les congrégations religieuses de femmes ne peuvent recevoir un legs universel ou à titre universel. Aux termes de l'art. 5, aucune religieuse appartenant à une communauté ne peut par acte entre vifs ou testamentaire disposer, soit en faveur de l'établissement, soit en faveur de l'un de ses membres, au delà du quart de ses biens, à moins que le don ou le legs n'excède pas dix mille francs. Toutefois, s'il s'agit d'un membre de l'établissement et que la légataire ou donataire soit héritière en ligne directe de la donatrice ou testatrice, la prohibition n'est plus applicable.

L'ordonnance royale du 14 janvier 1831 complète la loi de 1825, en ce qui concerne les actes que les congrégations religieuses de femmes doivent faire autoriser :

Aucun transfert ni transcription de rente sur l'Etat au profit d'un établissement ecclésiastique ou d'une communauté ne sera effectué qu'autant qu'il aura été autorisé par un décret dont l'établissement autorisé présentera, par l'intermédiaire de son agent de change, expédition en due forme au directeur du grand-livre de la dette publique ;

Aucun notaire ne pourra passer acte de vente, d'acquisition, d'échange, de transaction, au nom desdits établissements, s'il n'est justifié du décret portant autorisation de l'acte, et qui devra y être entièrement inséré ;

Nulle acceptation de legs au profit des mêmes établissements ne sera présentée à l'autorisation, sans que les héritiers connus du testateur ne soient appelés par acte extra-judiciaire, pour prendre connaissance du testament, donner leur consentement à son exécution ou produire leurs moyens d'opposition. S'il n'y a pas d'héritiers connus, extrait du testament sera affiché de huitaine en huitaine, et à trois reprises consécutives, au chef-lieu de la mairie du domicile du testateur, et inséré dans le journal judiciaire du département, avec invitation aux héritiers d'adresser au préfet, dans le même délai, les réclamations qu'ils auront à présenter ;

Ne pourront être présentées à l'autorisation les donations qui seraient faites à des établissements ecclésiastiques ou religieux, avec réserve d'usufruit en faveur du donateur.

L'état de l'actif, ainsi que des revenus et des charges des établissements légataires ou donataires, vérifié et certifié par le préfet, sera produit à l'appui de leur demande en autorisation d'accepter les dons et legs qui leur seraient faits (art. 1, 2, 3, 4, et 5).

On distingue trois espèces d'associations religieuses de femmes : 1° les *congrégations religieuses*, dirigées par une supérieure générale, qui seules, d'après la loi et la jurisprudence, ont le droit d'ouvrir des établissements sous leur dépendance ; 2° les *communautés religieuses*, ayant à leur tête une supérieure locale, indépendantes les unes des autres, lors même qu'elles adoptent les mêmes statuts ; 3° les maisons particulières dépendant d'une congrégation, fondées dans les communes pour y tenir des écoles.

D'après les avis du conseil d'État des 10 juin 1863, 6 mars et 24 juillet 1873, les congrégations religieuses de femmes, enseignantes ou hospitalières, peuvent être autorisées à accepter les *dons et legs* * qui leur sont faits directement, soit pour fonder des écoles publiques, soit pour assister les pauvres ou soigner les malades indigents d'une commune.

Les congrégations religieuses autorisées paient la contribution foncière, la contribution personnelle et mobilière, celle des portes et fenêtres, celle des patentes et enfin la taxe des biens de *mainmorte*, imposée par la loi du 20 février 1849, sur les biens possédés par elles, en représentation des droits de mutation pour décès auxquels elles ne peuvent pas être soumises.

Les actes d'acquisition, de donation, de legs faits au profit d'une congrégation autorisée sont sujets aux mêmes droits que ceux faits au profit des particuliers (Lois du 18 avril 1831 et du 28 avril 1832).

CONVENTIONS ENTRE LES CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES ENSEIGNANTES ET LES COMMUNES. — L'ordonnance du 29 février 1816, art. 36, s'exprimait ainsi : « Toute association religieuse ou charitable, autorisée, telle que celle des Écoles chrétiennes, peut être admise à fournir à des conditions convenues des maîtres aux communes. »

La loi du 19 juillet 1875, art. 6, a de nouveau autorisé ces conventions : « Les associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat continueront à être admises à fournir, à des conditions convenues, des maîtres aux communes où elles seront appelées. »

A défaut de conventions particulières, la même loi relative aux traitements des instituteurs est applicable aux instituteurs et institutrices appartenant aux associations reconnues.

Il résulte d'une décision du conseil d'État (Nemours, 9 mars 1870) que si l'autorité préfectorale, malgré le vœu du conseil municipal, et son refus de voter l'allocation nécessaire, croit devoir maintenir en fonctions les membres d'une congrégation, elle a le droit d'inscrire d'office au budget l'allocation nécessaire pour subvenir à leur traitement ; mais la ville ne doit qu'un traitement d'instituteur et des traitements d'instituteurs adjoints, et non pas un traitement d'instituteur à chacun des frères dirigeant l'école. (Dans l'espèce, la convention passée entre la ville et la congrégation, chaque frère, titulaire et adjoints, devait toucher un traitement de 600 francs.) — V. *Conflit*.

Les *associations religieuses non reconnues*, n'ayant qu'une existence de fait, n'ont aucun droit vis-à-vis de la loi ; leurs membres sont libres d'a-

gir en leur nom personnel. Les membres de ces congrégations ne peuvent tenir d'école sans être munis du brevet de capacité ; ils ne peuvent être présentés par leurs supérieurs généraux à la nomination du préfet pour les postes d'instituteurs, etc. ; vis-à-vis de la loi, aucune différence n'existe entre eux et les maîtres laïques.

Le défaut d'autorisation place les congrégations non reconnues dans une incertitude perpétuelle quant à la propriété de leurs biens. Étant incapables de posséder, ces biens sont ordinairement acquis au nom des supérieurs, ou par d'autres religieux en leur nom personnel. La loi de 1849 sur les biens de mainmorte ne leur est donc pas applicable. [E. de Resbecq.]

STATISTIQUE DES CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES. — Aux termes de l'art. 12 de la loi de finance du 29 décembre 1876, le gouvernement a dû établir « une statistique de toutes les communautés, congrégations et associations religieuses, quelle que soit leur dénomination, autorisées ou non autorisées, qui existent en France. »

Cette statistique a paru à la fin de l'année 1878, M. Bardoux étant ministre des cultes. On y relève les chiffres suivants :

Les 24 congrégations religieuses d'hommes vouées à l'enseignement et autorisées dirigent 2328 écoles publiques, 768 écoles libres ; en tout 3096 établissements.

Les 528 congrégations religieuses de femmes, autorisées, dirigent 10951 écoles publiques et 5527 écoles libres, en tout 16478 établissements.

Les associations religieuses d'hommes non autorisées sont au nombre de 385, dont 85 environ se livrent à l'enseignement.

Les associations religieuses de femmes non autorisées sont au nombre de 602, et 260 environ se livrent à l'enseignement.

Les divers projets de loi actuellement en élaboration tendent à modifier sur plusieurs points importants la situation légale des congrégations enseignantes, telle qu'elle vient d'être exposée (mai 1879). On trouvera aux mots *Laïcité* et *Lettre d'obédience* les dispositions nouvelles qui auront pu être adoptées.

CONGRÈS PÉDAGOGIQUES. — On désigne sous le nom de *congrès* tantôt des assemblées auxquelles sont convoqués tous les instituteurs d'un pays ou d'une région, ainsi que toutes les personnes désireuses d'y prendre part, pour discuter des questions d'éducation et d'enseignement ; tantôt, et le plus souvent, la réunion générale d'une association, réunion composée exclusivement des instituteurs membres de l'association, et dans laquelle elle renouvelle son comité, arrête son budget, et traite les questions qui ont été mises à l'ordre du jour et préalablement discutées dans les sections de l'association.

Les congrès pédagogiques ont pris naissance en Allemagne, cette terre classique de la pédagogie, à la suite des tendances unitaires qui se manifestèrent au parlement de Francfort en 1848. L'unité allemande, poursuivie depuis par la guerre et un régime militaire excessif, n'apparaissait alors que comme le résultat d'une large éducation populaire produisant la libre union des esprits. Le 22 juin 1848, le docteur J. C. Krœger, de Hambourg, adressa un appel aux instituteurs de l'Allemagne du Nord pour une grande réunion ayant pour but d'étudier de plus près les principes d'éducation et d'instruction en général, et spécialement de l'*éducation nationale allemande*. L'assemblée eut lieu à Hambourg du 5 au 7 août, sous la présidence d'un instituteur, M. Théodore Hoffmann ; elle comptait 500 membres. Presque en même temps se fondait en Saxe une association semblable qui se réunit à Eisenach, le 28 et le 29 septembre, sous la présidence du docteur Kœchly, avec 200 membres.

Ces deux associations se réunirent encore séparément dans les années 1849 et 1850 ; mais, en 1851, leurs commissions permanentes parvinrent à les fondre en une seule qui se réunit à Hanovre. Ce fut en réalité le premier congrès général des instituteurs allemands (*Lehrertag*), quoique les Etats de l'Allemagne du Sud n'y eussent point participé. Nous y retrouvons pour président M. Théodore Hoffmann, de Hambourg.

Les tendances démocratiques et libérales, qui avaient donné naissance à ces réunions pédagogiques, avaient été énergiquement réprimées par les gouvernements allemands et surtout par la Prusse. Son ministre, M. von Raumer, interdit en 1854 aux instituteurs prussiens toute participation au *Lehrertag*. L'institution ne se maintint que grâce à la courageuse persévérance de sa commission permanente, et notamment du docteur Maurice Schulze, de Gotha ; de MM. Berthelt, de Dresde ; Hoffmann de Hambourg ; Lübew de Brême. Elle avait aussi rencontré parmi les princes un protecteur, le grand-duc de Saxe-Cobourg-Gotha, qui donna deux fois l'hospitalité au congrès.

En 1860, l'opposition de la Prusse se calma, et l'autorisation d'assister au congrès put être obtenue par les instituteurs prussiens. En 1863, la réunion eut lieu à Mannheim avec 2000 instituteurs : on y parla bien de pédagogie, mais aussi des inquiétudes qui étaient alors habilement répandues en Allemagne pour la préparer à accepter l'hégémonie prussienne. Les mêmes préoccupations se manifestèrent au congrès suivant, celui de 1865 à Leipzig. Mais après le triomphe de la Prusse à Sadowa, en 1866, les tendances du congrès s'accusèrent décidément pour l'union de l'Allemagne sous la main du roi Guillaume et de son puissant ministre M. de Bismarck. On s'en rendra bien compte en lisant les programmes des congrès tenus à Hildesheim (1867), puis à Berlin (1869), et en les comparant avec ceux de Gotha (1852) et de Hambourg (1855).

De l'Allemagne, les congrès pédagogiques ont passé en Suisse, avec une division qui résulte de l'usage de deux langues principales dans la confédération. Il y a le congrès de la *Société des instituteurs de la Suisse romande*, pour les pays de langue française (Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura bernois, Fribourg, Valais), et le congrès de la *Société suisse des instituteurs* des cantons de langue allemande (*Schweizerischer Lehrerverein*).

C'est le 6 août 1866 que la Société des instituteurs de la Suisse romande a tenu son premier congrès à Fribourg ; elle s'est donné pour programme « le perfectionnement de l'éducation publique et de la vie morale et intellectuelle dans les cantons romands. » Le congrès se réunit tous les deux ans dans une ville choisie alternativement en chaque canton, et a pour organe le journal *l'Educateur*, dirigé depuis sa fondation par M. le professeur A. Daguet.

Le *Schweizerischer Lehrerverein*, fondé en 1842, tient ses congrès tous les deux ans sous le nom de *Schweizerischer Lehrertag*. Le dernier a eu lieu à Zurich en septembre 1878, et voici les questions qui y ont été traitées :

« De l'application des forces enseignantes et des moyens d'enseignement à l'école populaire.

Des rapports des branches *réales* avec l'enseignement de la langue.

De l'enseignement du dessin dans les gymnases.

De l'enseignement de la littérature aux jeunes demoiselles. »

La Belgique compte aussi une grande association pédagogique sous le nom de *Fédération générale des instituteurs belges*, dont les statuts sont du 26 septembre 1871. Elle est due surtout à l'infatigable activité d'un instituteur de Bruxelles,

récemment décédé, M. Jean-Joseph Campion, qui lui donna pour organe le *Progrès*, un des bons journaux scolaires publiés en langue française. Bien que la fédération comprenne deux sections, à cause de la division de la Belgique entre deux langues, les sessions annuelles sont tenues en commun, et les discussions sont publiées dans les deux langues.

Le septième congrès a eu lieu à Bruges les 15, 16 et 17 septembre 1878, sous la présidence de l'honorable M. Van den Dungen, déjà président à Bruxelles en 1871. On y a discuté les questions suivantes :

« Le programme de l'école primaire n'est-il pas trop étendu ? A quelles branches accessoires ou facultatives faut-il le restreindre ? Que faut-il pour le maintenir avec succès tel qu'il existe ?

» De l'éducation à l'école primaire.

» Organisation et programme des études des écoles normales.

» Modifications à apporter au règlement relatif au concours des écoles primaires. »

La fédération des instituteurs belges compte actuellement 3 000 membres, et il y règne une grande confraternité.

En Autriche, il n existe encore que des associations provinciales; néanmoins, depuis sept ans déjà, les instituteu s autrichiens se réunissent en congrès généraux : celui de 1879 doit se tenir à Vienne.

L'Angleterre possède une *Union nationale des instituteurs primaires* (*National Union of elementary teachers*), qui se réunit en congrès chaque année. Le dixième congrès de cette union a eu lieu du 14 au 16 avril 1879. L'Ecosse et l'Irlande ont des associations du même genre.

En Italie, un congrès pédagogique, auquel prennent part des notabilités appartenant à tous les degrés de l'enseignement, se réunit annuellement depuis 1865. Outre ce congrès d'un caractère très général, il s'en tiendra désormais un autre spécialement destiné aux instituteurs primaires. Un comité d'initiative s'est récemment constitué à cet effet, et a convoqué à Rome, pour le 15 septembre 1879, tous les instituteurs primaires d'Italie : ce premier congrès aura pour tâche principale la constitution d'une société des instituteurs primaires.

En Espagne, une association d'instituteurs, l'*Academia de maestros* de Madrid, a décidé également la convocation d'un congrès pédagogique ; ce projet a reçu l'approbation du ministre de l'instruction publique, en sorte que probablement Madrid verra, en 1879 ou 1880, se réunir le premier congrès des instituteurs espagnols.

Si nous traversons l'Atlantique, nous trouverons les associations pédagogiques comme un élément essentiel du progrès scolaire dans la grande république des Etats-Unis. Il n'est pas d'Etat du Nord ou de l'Ouest qui n'ait un ou plusieurs congrès de *teachers*. Nous nous bornerons à parler de la plus importante de ces associations, celle qui groupe les instituteurs, les surintendants et même les professeurs des Universités des divers États de l'Union. Elle tient sa session annuelle en juillet et août, chaque année dans une ville différente, portant ainsi le drapeau du progrès scolaire sur tous les points du territoire. Cette grande *Association de l'éducation nationale* se divise en quatre sections :

1° De l'inspection des écoles publiques ;
2° Des écoles normales ;
3° Des écoles élémentaires ;
4° De la haute instruction.

Ce qui lui donne un caractère particulier, c'est la place qui y est faite aux femmes. Les rapports présentés à l'association, ainsi que les discussions auxquelles ils donnent lieu, sont publiés et forment chaque année un beau volume de 200 à 300 pages d'un texte compact.

A côté de cette grande association, on en trouve de plus ou moins considérables dans les divers États. Nous avons assisté à West-Chester, près de Philadelphie, en août 1876, aux réunions du congrès des *teachers* de la Pensylvanie. Dans la grande salle de justice du comté se réunissaient trois fois par jour de six à sept cents personnes pour entendre des mémoires scolaires et les discuter. La salle était toujours remplie et l'attention de l'auditoire ne se lassait pas. Les discussions étaient calmes et courtoises, bien qu'on se dît quelquefois de dures vérités. Chaque orateur parlait dix minutes au plus, sans avoir rien écrit.

Ces habitudes de libre discussion, la facilité accordée aux associations de se développer au grand jour, la grande publicité donnée à leurs travaux, contribuent à entretenir parmi les instituteurs américains une sage émulation en même temps qu'une préoccupation constante de répondre aux besoins du pays.

L'idée de réunir les instituteurs français en un congrès s'est produite plus d'une fois, et toujours elle a été écartée. La principale objection qu'on y a faite était la difficulté de maintenir, dans une nombreuse assemblée à Paris, une discussion calme entre des hommes venus de tous les points du pays, et qui n'y ont pas été préparés en des réunions plus modestes. Il faut, a-t-on dit justement, commencer par bien organiser les conférences cantonales et les congrès départementaux, avant d'appeler les instituteurs à un grand conseil pédagogique.

L'administration universitaire déclinant la responsabilité d'un congrès scolaire, il s'est formé un comité libre pour l'entreprendre, pendant l'Exposition de 1878, en dehors de toute attache officielle.

Le congrès s'ouvrit le 16 septembre 1878 dans la salle du Grand-Orient de France. Les discussions durèrent plusieurs jours sur un programme divisé en trois sections et ne comprenant pas moins de 45 questions, sans compter les nombreuses méthodes réclamant l'examen du congrès.

Il ne paraît pas que cette tentative ait réuni un nombre d'adhérents suffisant pour fonder l'institution. [B. Berger.]

CONJOINTS (Instruction des). — Lorsque l'enseignement primaire eut une organisation régulière et que son développement devint l'objet de la sollicitude des pouvoirs publics, l'administration eut le devoir de rechercher les moyens d'en constater les résultats. Il devenait intéressant de voir quel effet avaient les écoles et les cours d'adultes pour la diminution du nombre des illettrés. On eut bientôt la pensée de rechercher annuellement, dans les actes de l'état civil, le nombre des époux et épouses qui apposaient leur signature au bas de l'acte de leur mariage, et le nombre de ceux qui faisaient une croix et déclaraient ne savoir signer. Sans doute cette constatation d'une simple signature ne prouve pas grand'chose sur le degré réel de l'instruction, mais elle suffit cependant pour établir quels sont les conjoints qui en possèdent les premiers éléments. Si l'on peut trouver des personnes qui, pour un acte privé, tracent leur nom sans savoir lire couramment, il est rare qu'en public elles viennent accuser leur inhabileté à manier la plume : ne signe alors que quiconque le fait facilement.

Cette statistique des conjoints, faite pour la première fois en 1855, accompagne maintenant tous les documents relatifs au progrès de l'instruction, et nous la donnons ci-dessous d'après le dernier relevé officiel publié, celui de 1875 (*Annuaire statistique de la France*, 1878) :

STATISTIQUE DE L'INSTRUCTION DES CONJOINTS POUR L'ANNÉE 1875

Nos d'ordre.	DÉPARTEMENTS.	NOMBRE des conjoints.	CONJOINTS n'ayant pas signé.	MOYENNE pour 100.
1	Ain	5 852	851	14,54
2	Aisne	8 732	1 388	15,90
3	Allier	6 538	3 141	48,04
4	Alpes (Basses-)	2 002	483	24,13
5	Alpes (Hautes-)	1 800	166	9,22
6	Alpes-Maritimes	3 466	1 345	38,81
7	Ardèche	7 020	2 223	31:67
8	Ardennes	5 134	191	3,72
9	Ariège	3 782	1 694	44,79
10	Aube	3 548	200	5,64
11	Aude	5 372	1 861	34,58
12	Aveyron	6 994	1 933	27,64
13	Bouches-du-Rhône	8 610	1 874	21,77
14	Calvados	7 056	365	5,17
15	Cantal	3 514	894	25,44
16	Charente	6 754	2 610	38,64
17	Charente-Inférieure	8 144	2 265	27,81
18	Cher	5 872	2 689	45,78
19	Corrèze	5 858	3 370	57,53
20	Corse	4 064	1 457	35,85
21	Côte-d'Or	5 140	219	4,26
22	Côtes-du-Nord	10 010	5 465	54,60
23	Creuse	4 524	1 799	39,76
24	Dordogne	9 392	5 094	54,24
25	Doubs	4 582	82	1,79
26	Drôme	5 254	1 376	26,19
27	Eure	5 286	707	13,38
28	Eure-et-Loir	4 126	786	19,05
29	Finistère	11 524	5 124	44,46
30	Gard	7 320	1 814	24,78
31	Garonne (Haute-)	6 866	2 477	36,08
32	Gers	6 738	2 008	29,80
33	Gironde	11 946	3 879	32,47
34	Hérault	7 124	1 645	23,09
35	Ille-et-Vilaine	9 988	3 777	37,82
36	Indre	4 778	2 506	52,44
37	Indre-et-Loire	5 276	1 641	31,10
38	Isère	10 172	1 812	17,81
39	Jura	4 480	261	5,82
40	Landes	5 102	2 574	50,45
41	Loir-et-Cher	4 106	1 162	28,30
42	Loire	9 886	2 940	29,74
43	Loire (Haute-)	5 188	1 249	24,08
44	Loire-Inférieure	7 922	3 182	40,16
45	Loiret	5 574	1 213	21,76
46	Lot	4 588	1 831	39,91
47	Lot-et-Garonne	4 476	1 371	30,63
48	Lozère	2 170	490	22,58
49	Maine-et-Loire	8 194	2 149	26,23
50	Manche	8 714	239	2,74
51	Marne	6 398	305	4,77
52	Marne (Haute-)	3 124	148	4,74
53	Mayenne	5 630	1 617	28,72
54	Meurthe-et-Moselle	7 294	190	2,60
55	Meuse	4 564	53	1,17
56	Morbihan	8 978	5 394	60,09
57	Nièvre	5 880	1 980	33,68
58	Nord	24 128	7 276	30,16
59	Oise	5 932	533	8,99
60	Orne	5 610	578	10,30
61	Pas-de-Calais	11 814	2 413	20,42
62	Puy-de-Dôme	9 524	2 722	28,58
63	Pyrénées (Basses-)	6 782	1 639	24,17
64	Pyrénées (Hautes-)	3 324	525	15,80
65	Pyrénées-Orientales	3 730	2 001	53,65
66	Rhin (Haut-). — Belfort	1 118	80	7,15
67	Rhône	12 812	1 324	10,33
68	Saône (Haute-)	4 750	182	3,83
69	Saône-et-Loire	10 224	2 568	25,12
70	Sarthe	7 138	2 029	28,43
71	Savoie	3 832	589	15,37
72	Savoie (Haute-)	3 748	596	15,90
73	Seine	44 498	2 242	5,04
74	Seine-Inférieure	12 974	2 827	21,79
75	Seine-et-Marne	5 196	371	7,14
76	Seine-et-Oise	8 354	568	6,80
77	Sèvres (Deux-)	5 846	2 073	35,46
78	Somme	8 694	1 329	15,29
79	Tarn	5 428	2 317	42,69
80	Tarn-et-Garonne	3 486	1 328	38,10
81	Var	4 326	1 306	30,19
82	Vaucluse	4 084	1 181	28,92
83	Vendée	7 254	3 365	46,39
84	Vienne	5 792	2 738	47,27
85	Vienne (Haute-)	6 388	3 752	58,73
86	Vosges	6 626	88	1,33
87	Yonne	5 006	544	10,87
	TOTAUX	600 854	152 643	25,40

La moyenne générale des conjoints ne sachant pas signer est, en 1875, de 25,40 pour 100 ; elle était, en 1866, de 33,42 pour 100.

Il est intéressant de classer les départements d'après le nombre des conjoints qui, en 1875, n'ont pas signé l'acte de leur mariage, et de le mettre en regard du même classement en 1866, tel qu'il a été publié dans la statistique de l'enseignement primaire établie par M. Duruy à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867.

1875

1.	Meuse	1,17
2.	Vosges	1,33
3.	Doubs	1,79
4.	Meurthe-et-Moselle	2,60
5.	Manche	2,74
6.	Ardennes	3,72
7.	Haute-Saône	3,83
8.	Côte-d'Or	4,26
9.	Marne	4,74
10.	Haute-Marne	4,77
11.	Seine	5,04
12.	Calvados	5,17
13.	Aube	5,64
14.	Jura	5,82
15.	Seine-et-Oise	6,80
16.	Seine-et-Marne	7,14
17.	Haut-Rhin (Belfort)	7,15
18.	Oise	8,99
19.	Hautes-Alpes	9,22
20.	Orne	10,30
21.	Rhône	10,33
22.	Yonne	10,87
23.	Eure	13,38
24.	Ain	14,54
25.	Somme	15,29
26.	Savoie	15,37
27.	Hautes-Pyrénées	15,80
28.	Aisne	15,90
29.	Haute-Savoie	15,90
30.	Isère	17,81
31.	Eure-et-Loir	19,05
32.	Pas-de-Calais	20,42
33.	Loiret	21,76
34.	Bouches-du-Rhône	21,77
35.	Seine-Inférieure	21,79
36.	Lozère	22,58
37.	Hérault	23,09
38.	Haute-Loire	24,08
39.	Basses-Alpes	24,13
40.	Basses-Pyrénées	24,17
41.	Gard	24,78
42.	Saône-et-Loire	25,12
43.	Cantal	25,44
44.	Drôme	26,19
45.	Maine-et-Loire	26,23

46. Aveyron	27,64
47. Charente-Inférieure	27,81
48. Loir-et-Cher	28,30
49. Sarthe	28,43
50. Puy-de-Dôme	28,58
51. Mayenne	28,72
52. Vaucluse	28,92
53. Loire	29,74
54. Gers	29,80
55. Nord	30,16
56. Var	30,19
57. Lot-et-Garonne	30,63
58. Indre-et-Loire	31,10
59. Ardèche	31,67
60. Gironde	32,47
61. Nièvre	33,68
62. Aude	34,58
63. Deux-Sèvres	35,46
64. Corse	35,85
65. Haute-Garonne	36,08
66. Creuse	37,76
67. Ille-et-Vilaine	37,82
68. Tarn-et-Garonne	38,10
69. Charente	38,64
70. Alpes-Maritimes	38,81
71. Lot	39,91
72. Loire-Inférieure	40,16
73. Tarn	42,69
74. Finistère	44,46
75. Ariège	44,79
76. Cher	45,78
77. Vendée	46,39
78. Vienne	47,27
79. Allier	48,07
80. Landes	50,45
81. Indre	52,44
82. Pyrénées-Orientales	53,65
83. Dordogne	54,24
84. Côtes-du-Nord	54,60
85. Corrèze	57,53
86. Haute-Vienne	58,73
87. Morbihan	60,09

1866

1. Bas-Rhin	1,44
2. Meuse	1,97
3. Vosges	2,52
4. Haute-Marne	3,02
5. Meurthe	3,02
6. Haut-Rhin	4,23
7. Moselle	4,74
8. Doubs	4,86
9. Jura	6,32
10. Manche	6,77
11. Ardennes	7,28
12. Seine	7,52
13. Côte-d'Or	7,67
14. Marne	7,76
15. Haute-Saône	8,75
16. Calvados	9,55
17. Aube	9,62
18. Seine-et-Oise	10,42
19. Seine-et-Marne	13,88
20. Oise	14,55
21. Eure	15,77
22. Eure-et-Loir	17,15
23. Orne	17,50
24. Rhône	17,81
25. Yonne	19,05
26. Hautes-Alpes	19,23
27. Aisne	20,12
28. Somme	22,34
29. Seine-Inférieure	25,57
30. Savoie	27,27
31. Isère	27,40
32. Pas-de-Calais	29,05
33. Ain	29,64
34. Bouches-du-Rhône	31,01
35. Haute-Savoie	31,90
36. Loiret	32,19
37. Loire	32,46
38. Gard	33,64
39. Lozère	34,51
40. Drôme	34,88
41. Basses-Alpes	35,32
42. Cantal	35,64
43. Haute-Loire	35,69
44. Hérault	36,06
45. Saône-et-Loire	36,19
46. Sarthe	37,01
47. Hautes-Pyrénées	37,33
48. Nord	37,38
49. Gironde	38,00
50. Loir-et-Cher	38,99
51. Charente-Inférieure	39,86
52. Maine-et-Loire	40,68
53. Aveyron	41,68
54. Var	42,29
55. Mayenne	42,33
56. Vaucluse	42,34
57. Basses-Pyrénées	44,37
58. Indre-et-Loire	44,48
59. Ardèche	46,17
60. Lot-et-Garonne	46,20
61. Puy-de-Dôme	46,99
62. Ille-et-Vilaine	47,82
63. Aude	47,89
64. Alpes-Maritimes	48,33
65. Loire-Inférieure	48,38
66. Deux-Sèvres	48,40
67. Haute-Garonne	49,32
68. Creuse	49,56
69. Gers	50,40
70. Charente	50,66
71. Nièvre	50,80
72. Tarn-et-Garonne	51,34
73. Lot	53,82
74. Corse	55,39
75. Tarn	55,80
76. Vendée	56,98
77. Vienne	57,35
78. Corrèze	60,10
79. Cher	60,47
80. Pyrénées-Orientales	61,94
81. Allier	62,37
82. Landes	62,45
83. Indre	62,66
84. Dordogne	64,82
85. Ariège	65,82
86. Côtes-du-Nord	66,70
87. Morbihan	67,20
88. Finistère	70,01
89. Haute-Vienne	74,48

Le progrès obtenu dans une période de neuf années est assez sensible. La tête de colonne de la France instruite se trouve toujours dans la région du Nord-Est, et les derniers rangs restent occupés par les départements de l'Ouest et du Sud-Ouest. [B. Berger.]

CONSCRITS (Instruction des). — La formation des tableaux de recensement des jeunes gens pour le contingent militaire annuel donne une occasion toute naturelle de connaître le degré d'instruction de tous les Français ayant atteint leur vingtième année. Quand, au mois de janvier, il est procédé à cette opération en chaque mairie, le jeune homme ou, s'il est absent, son père ou son tuteur, doit se présenter et certifier l'exactitude de l'inscription.

Le degré de son instruction est alors constaté par un des signes suivants :

0. S'il ne sait ni lire ni écrire;
1. S'il sait lire seulement;
2. S'il sait lire et écrire;

3. S'il sait lire, écrire et compter;
4. S'il a une instruction plus étendue.

Ces indications sont totalisées, et il est publié, à l'appui des opérations du recrutement, une statistique du degré d'instruction des conscrits.

Malheureusement le renseignement manque de précision, car la mairie donne le plus souvent, sans la vérifier par un examen, la déclaration du candidat.

Voici les chiffres publiés, pour la classe de 1874, dans l'*Annuaire de statistique de* 1878 :

NUMÉROS.	DÉPARTEMENTS.	TOTAL DES CONSCRITS.	NOMBRE DES CONSCRITS dont l'instruction n'a pu être vérifiée.	NOMBRE DES CONSCRITS dont l'instruction a été constatée.	NOMBRE DES CONSCRITS ne sachant ni lire ni écrire.	MOYENNE POUR 100 des conscrits illettrés.
1	Ain	2 776	48	2 728	233	8,54
2	Aisne	4 197	56	4 141	609	14,71
3	Allier	2 550	2	2 548	848	33,28
4	Alpes (Basses-)	1 160	40	1 120	161	14,37
5	Alpes (Hautes-)	1 057	29	1 028	91	8,85
6	Alpes-Maritimes	2 057	123	2 034	424	20,85
7	Ardèche	2 035	71	1 964	360	18,33
8	Ardennes	2 342	66	2 276	101	4,44
9	Ariége	1 456	69	1 387	427	30,79
10	Aube	1 832	34	1 798	69	3,84
11	Aude	3 055	78	2 977	545	18,31
12	Aveyron	2 069	»	2 069	121	5,85
13	Bouches-du-Rhône	2 884	77	2 807	343	12,22
14	Calvados	3 111	202	2 909	248	8,52
15	Cantal	2 337	234	2 103	365	17,36
16	Charente	2 017	28	1 989	260	13,07
17	Charente-Inférieure	3 659	155	3 504	526	15,01
18	Cher	1 863	21	1 842	605	32,84
19	Corrèze	3 419	106	3 313	1 399	42,23
20	Corse	2 143	64	2 079	560	26,94
21	Côte-d'Or	3 200	70	3 130	143	4,57
22	Côtes-du-Nord	4 513	408	4 105	1 490	26,30
23	Creuse	1 515	26	1 489	267	17,93
24	Dordogne	3 415	105	3 310	911	27,52
25	Doubs	1 656	35	1 621	20	1,23
26	Drôme	2 514	39	2 475	254	10,26
27	Eure	1 625	146	1 479	182	12,31
28	Eure-et-Loir	2 261	59	2 202	201	9,13
29	Finistère	5 578	243	5 335	1 614	29,16
30	Gard	4 566	138	4 428	586	13,23
31	Garonne (Haute-)	3 972	268	3 704	750	20,25
32	Gers	1 964	7	1 957	89	4,55
33	Gironde	5 199	224	4 975	941	18,11
34	Hérault	3 357	197	3 160	347	11,00
35	Ille-et-Vilaine	6 059	428	5 631	1 382	24,54
36	Indre	3 348	72	3 276	1 228	37,48
37	Indre-et-Loire	1 882	83	1 799	283	15,73
38	Isère	4 462	292	4 170	498	11,94
39	Jura	1 827	48	1 779	40	2,25
40	Landes	2 000	72	1 928	488	25,31
41	Loir-et-Cher	2 261	22	2 239	446	19,92
42	Loire	6 244	304	5 940	1 347	22,68
43	Loire (Haute-)	2 259	132	2 127	597	28,07
44	Loire-Inférieure	5 034	70	4 964	125	2,52
45	Loiret	3 528	30	3 498	566	16,18
46	Lot	1 653	40	1 613	357	22,13
47	Lot-et-Garonne	2 894	69	2 825	451	15,96
48	Lozère	1 758	61	1 697	278	16,38
49	Maine-et-Loire	3 818	35	3 783	557	14,72
50	Manche	4 569	185	4 384	317	7,23
51	Marne	3 904	45	3 859	250	6,48
52	Marne (Haute-)	2 385	27	2 358	26	1,10
53	Mayenne	3 180	33	3 147	775	24,62
54	Meurthe-et-Moselle	4 462	204	4 258	61	1,43
55	Meuse	2 136	29	2 107	46	2,08
56	Morbihan	4 418	175	4 243	1 824	42,99
57	Nièvre	4 076	41	4 035	1 177	29,17
58	Nord	10 610	259	10 351	2 270	21,93
59	Oise	2 871	35	2 836	318	11,21
60	Orne	3 027	22	3 005	338	11,25
61	Pas-de-Calais	5 927	219	5 708	1 098	19,23
62	Puy-de-Dôme	4 416	519	3 897	770	19,76
63	Pyrénées (Basses-)	4 237	319	3 918	667	17,02
64	Pyrénées (Hautes-)	1 903	197	1 706	128	7,50
65	Pyrénées-Oriental.	1 599	195	1 404	219	15,60
66	Rhin (Haut-). — Belfort	2 466	114	2 352	179	7,62
67	Rhône	2 746	91	2 655	104	3,84
68	Saône (Haute-)	1 655	25	1 630	92	5,64
69	Saône-et-Loire	6 031	209	5 822	630	10,82
70	Sarthe	3 486	85	3 401	792	23,28
71	Savoie	2 047	41	2 006	168	8,37
72	Savoie (Haute-)	2 240	115	2 125	69	3,25
73	Seine	14 079	229	13 850	780	5,63
74	Seine-Inférieure	6 995	289	6 706	1 439	21,46
75	Seine-et-Marne	2 681	37	2 644	143	5,41
76	Seine-et-Oise	3 749	101	3 648	200	5,48
77	Sèvres (Deux-)	2 056	38	2 018	426	21,11
78	Somme	4 347	109	4 238	656	15,48
79	Tarn	1 444	24	1 420	406	28,60
80	Tarn-et-Garonne	1 783	49	1 734	383	22,10
81	Var	2 453	117	2 336	309	13,36
82	Vaucluse	2 158	184	1 974	336	19,55
83	Vendée	3 516	11	3 505	780	22,25
84	Vienne	3 279	127	3 152	658	17,54
85	Vienne (Haute-)	3 738	116	3 622	1 427	39,40
86	Vosges	2 378	53	2 325	40	1,72
87	Yonne	2 340	18	2 322	143	6,15
	TOTAUX	283 768	9 912	273 856	45 177	16,50

En 1866, la moyenne générale était de 23

Comme pour la statistique de l'instruction des *conjoints*, nous croyons utile de donner les résultats des dernières années. Nous comparerons les moyennes portant sur les six années 1871-77 avec celles des trois années 1866-1868.

(Les numéros d'ordre se rapportent à 1877.)

		1871-75.	1876-77.
1.	Meurthe-et-Moselle	1,3	0,9
2.	Doubs	1,7	1,6
3.	Jura	2,0	1,7
4.	Vosges	2,3	1,8
5.	Meuse	2,4	2,0
6.	Haute-Marne	2,0	2,3
7.	Côte-d'Or	4,6	2,9
8.	Haute-Savoie	4,4	3,2
9.	Hautes-Pyrénées	5,8	3,5
10.	Gers	12,7	4,1
11.	Ardennes	5,0	4,5
12.	Haut-Rhin (Belfort)	5,7	4,5
13.	Haute-Saône	5,1	4,5
14.	Seine-et-Oise	5,7	4,9
15.	Aube	3,6	5,1
16.	Yonne	7,5	5,6
17.	Seine	5,5	5,7
18.	Seine-et-Marne	6,2	5,9
19.	Hautes-Alpes	6,5	6,0
20.	Rhône	5,3	6,0
21.	Marne	6,3	6,2
22.	Manche	6,9	6,3
23.	Aveyron	8,2	6,4
24.	Ain	10,4	6,5
25.	Calvados	8,8	6,7
26.	Orne	8,1	6,8

27. Eure-et-Loir	9,2	7,9
28. Savoie	8,0	8,7
29. Nièvre	30,2	9,0
30. Saône-et-Loire	14,9	9,7
31. Isère	9,6	9,9
32. Hérault	11,5	10,2
33. Bouches-du-Rhône	12,9	10,5
34. Oise	10,9	10,6
35. Cantal	12,5	11,7
36. Loiret	17,4	12,2
37. Haute-Garonne	19,3	12,5
38. Drôme	12,4	12,9
39. Basses-Alpes	16,3	13,1
40. Pyrénées-Orientales	20,4	13,2
41. Var	16,7	13,2
42. Gard	15,2	13,6
43. Somme	15,7	13,8
44. Ardèche	23,9	13,9
45. Loire	18,9	14,2
46. Gironde	18,8	14,6
47. Aude	19,5	14,8
48. Aisne	14,0	15,1
49. Lot-et-Garonne	17,8	15,6
50. Charente-Inférieure	15,7	15,8
51. Eure	14,9	16,3
52. Deux-Sèvres	18,3	16,5
53. Lozère	18,8	16,5
54. Vaucluse	18,4	16,6
55. Basses-Pyrénées	17,6	16,8
56. Alpes-Maritimes	22,8	16,9
57. Indre-et-Loire	19,9	17,4
58. Maine-et-Loire	18,4	17,8
59. Creuse	22,1	18,0
60. Loir-et-Cher	21,4	18,3
61. Pas-de-Calais	19,8	19,1
62. Sarthe	23,6	19,1
63. Nord	21,9	19,2
64. Charente	23,9	19,9
65. Ille-et-Vilaine	26,4	21,2
66. Seine-Inférieure	22,5	21,2
67. Tarn	26,4	21,3
68. Haute-Loire	20,5	21,7
69. Mayenne	24,0	22,3
70. Tarn-et-Garonne	21,2	22,7
71. Lot	27,9	23,6
72. Loire-Inférieure	17,3	25,1
73. Vendée	27,1	25,5
74. Corse	28,5	25,6
75. Vienne	27,7	26,2
76. Allier	38,4	26,5
77. Cher	36,0	27,6
78. Ariège	36,0	28,6
79. Landes	28,8	28,6
80. Puy-de-Dôme	19,5	28,8
81. Dordogne	37,3	31,2
82. Finistère	38,9	33,7
83. Indre	40,1	34,6
84. Côtes-du-Nord	39,8	36,2
85. Corrèze	37,9	37,0
86. Haute-Vienne	45,1	37,9
87. Morbihan	49,1	47,0

1866-1868.

1. Meurthe-et-Moselle	1,7
2. Doubs	1.8
3. Haute-Marne	2,1
4. Vosges	2,3
5. Meuse	2,6
6. Haut-Rhin	3,1
7. Côte-d'Or	3,3
8. Jura	3,3
9. Saône-et-Loire	3,5
10. Ardennes	4,8
11. Aube	5,0
12. Rhône	5,1
13. Seine	6,3
14. Seine-et-Oise	6,5
15. Hautes-Pyrénées	6,6
16. Marne	6,9
17. Hautes-Alpes	7,4
18. Seine-et-Marne	7,4
19. Haute-Saône	8,2
20. Manche	8,7
21. Yonne	9,8
22. Calvados	10,5
23. Ain	10,6
24. Eure-et-Loir	10,8
25. Orne	11,2
26. Haute-Savoie	11,3
27. Oise	11,5
28. Isère	12,0
29. Lozère	13,2
30. Aisne	14,0
31. Eure	15,9
32. Drôme	16,2
33. Aveyron	16,5
34. Charente-Inférieure	16,9
35. Hérault	17,2
36. Somme	17,6
37. Gard	18,7
38. Cantal	20,0
39. Bouches-du-Rhône	20,1
40. Basses-Alpes	20,7
41. Loiret	20,7
42. Lot-et-Garonne	20,7
43. Gers	21,4
44. Pas-de-Calais	21,8
45. Gironde	21,9
46. Tarn-et-Garonne	22,1
47. Sarthe	22,3
48. Loire	23,1
49. Basses-Pyrénées	23,4
50. Aude	23,5
51. Nord	23,5
52. Vaucluse	24,3
53. Hautes-Garonne	24,4
54. Deux-Sèvres	24,6
55. Seine-Inférieure	25,6
56. Var	25,8
57. Maine-et-Loire	25,9
58. Mayenne	27,0
59. Indre-et-Loire	27,3
60. Loir-et-Cher	27,4
61. Savoie	27,4
62. Ille-et-Vilaine	28,5
63. Loire-Inférieure	29,1
64. Puy-de-Dôme	29,1
65. Creuse	29,2
66. Lot	29,2
67. Corse	29,7
68. Tarn	30,0
69. Charente	30,5
70. Alpes-Maritimes	32,6
71. Ardèche	32,6
72. Nièvre	33,0
73. Vendée	33,7
74. Vienne	35,6
75. Landes	36,4
76. Ariège	37,1
77. Pyrénées-Orientales	37,2
78. Haute-Loire	37,6
79. Dordogne	43,5
80. Cher	45,4
81. Côtes-du-Nord	46,5
82. Allier	46,9
83. Indre	48,1
84. Corrèze	49,7
85. Finistère	51,5
86. Morbihan	52,4
87. Haute-Vienne	53,2

Comme pour la statistique des conjoints, on trouve que l'instruction est fort répandue dans les départements de l'Est, surtout du Nord-Est, mais

qu'elle fait des progrès assez lents dans l'Ouest et le Sud-Ouest.

Suisse. — L'obligation du service militaire est générale en Suisse et s'étend de 20 à 44 ans. La constatation du degré d'instruction des recrues y est l'objet d'un examen sérieux et on ne se borne pas, comme en France, à des renseignements assez vagues résultant des déclarations du jeune homme lors de son inscription à la mairie. Voici le règlement suisse du 28 septembre 1875 pour les examens des recrues :

Les hommes astreints au service militaire par leur âge seront, en même temps qu'ils assisteront à la visite sanitaire, examinés sur leur degré d'instruction, par des experts pédagogiques nommés par le département militaire. (Art. 1.) — Les experts sont autorisés à se faire présenter, pour constater le degré d'instruction des recrues qui ont fréquenté pendant au moins une année une école au-dessus de l'école primaire, des certificats scolaires. Si ces certificats leur paraissent satisfaisants et dignes de foi, les résultats qui y sont consignés sont portés sans autre formalité sur les tableaux. Dans la catégorie des écoles ci-dessus mentionnées rentrent les écoles industrielles, secondaires et agricoles, les gymnases et les universités. (Art. 2.) — Toutes les recrues qui ne peuvent pas justifier, ou ne peuvent justifier que d'une manière insuffisante, par des certificats, d'un degré d'instruction au-dessus du programme de l'école primaire, devront subir un examen spécial sur les branches suivantes :

1. *Lecture.* (Livre de lecture pour les classes moyennes.)
2. *Composition.* (Lettre aux parents sur les études des recrues, etc.) — Dictée de quelques phrases par l'examinateur pour ceux qui ne sont pas en état de faire une composition.
3. *Calcul mental et écrit.*
4. *Géographie, histoire et constitution de la Suisse.* (Art. 3.)

Il est donné pour chaque branche quatre notes correspondant au degré plus ou moins satisfaisant de l'instruction de l'examiné. (Art. 4.)

Toute recrue qui a la note la plus faible en plus d'une branche est tenue, pendant la durée de son instruction militaire, de suivre les leçons qui y seront données. (Art. 5.)

Sur 23 508 jeunes gens examinés en Suisse pour la levée de 1879, il s'en est trouvé 2 106 qui ont été envoyés à l'école complémentaire et 234 faibles d'esprit ou illettrés. Il en résulte que 21 168 ou 90 p. 100 avaient un degré d'instruction jugé satisfaisant. Pour le degré d'instruction, les cantons ont été classés dans l'ordre de mérite ci-après :

1. Bâle-Ville.
2. Zurich.
3. Vaud.
4. Thurgovie.
5. Schaffhouse.
6. Appenzell (Rh.ext.)
7. Bâle-Campagne.
8. Argovie.
9. Saint-Gall.
10. Genève.
11. Neuchâtel.
12. Soleure.
13. Berne.
14. Unterwald-le-Haut
15. Les Grisons.
16. Lucerne.
17. Tessin.
18. Glaris.
19. Zug.
20. Uri.
21. Unterwald-le-Bas.
22. Fribourg.
23. Valais.
24. Schwytz.
25. Appenzell (Rh. int.).

Ce classement donne l'infériorité aux cantons catholiques, et notamment, dans la Suisse romande, aux cantons de Fribourg et du Valais.

Belgique. — La statistique des miliciens illettrés en Belgique, pour le contingent de 1874, donne les résultats suivants :

PROVINCES.	NOMBRE DE MILICIENS dont l'instruction a été constatée.	NOMBRE DE MILICIENS illettrés.	MOYENNE des illettrés pour 100 miliciens.
Anvers	4 169	788	18,71
Brabant	7 269	1 419	19,93
Flandre occidentale	5 490	1 096	19,96
Flandre orientale	6 698	1 793	26,77
Hainaut	7 689	2 247	29,45
Liége	5 110	880	17,22
Limbourg	1 704	243	14,26
Luxembourg	1 738	77	4,43
Namur	2 790	192	6,88
TOTAUX	42 657	8 727	20,46

Italie. — Une statistique récemment publiée donne les renseignements ci-après sur l'instruction de la classe de 1854 dans diverses provinces d'Italie :

	Moyenne pour 100 des illettrés.
Turin	17,53
Venise	57,86
Florence	49,64
Rome	56,50
Naples	55,12
Syracuse (Sicile)	76,34

Empire d'Allemagne. — La statistique des illettrés se fait pour chaque corps d'armée, et elle a donné les moyennes suivantes en 1875 :

	Pour 100.
Garde (Berlin, Potsdam)	1,3
Ier corps d'armée (Prusse propre)	9,9
IIe — (Poméranie)	6,8
IIIe — (Brandebourg)	1,5
IVe — (Duchés saxons)	1,4
Ve — (Posen)	6,7
VIe — (Silésie)	5,2
VIIe — (Westphalie)	1,8
VIIIe — (Provinces rhénanes)	0,9
IXe — (Schleswig-Holstein)	1,1
Xe — (Hanovre)	1,1
XIe — (Hesse)	0,7
XIIe — (Royaume de Saxe)	0,3
XIIIe — (Wurtemberg)	0,0
XIVe — (Bade)	0,8
XVe — (Francfort)	1,1
Ier — bavarois	1,8
IIe — bavarois	1,8

Autriche. — Pour ce pays, une statistique de 1876 donne les résultats suivants. Sur 1 000 conscrits savaient écrire :

Basse-Autriche	985
Silésie	946
Haute-Autriche	839
Bohême	810
Salzbourg	756
Styrie	755
Moravie	671
Carinthie	581
Tyrol	366
Hongrie	358
Trieste	307
Fiume	286
Transylvanie	146
Croatie et Esclavonie	143
Galicie	115
Carniole	106
Bukowine	98
Dalmatie	43

[B. Berger.]

CONSEIL ACADÉMIQUE. — La première organisation de ces conseils remonte au statut de 1808; Napoléon avait établi, au chef-lieu de chaque académie, un conseil composé de dix membres, désignés par le grand-maître parmi les fonctionnaires et officiers de l' académie. La présidence appartenait au recteur.

Il y a actuellement au chef-lieu de chaque académie un conseil académique, composé : 1° du recteur, président; 2° des inspecteurs de la circonscription; 3° des doyens des facultés; 4° de sept membres, choisis, tous les trois ans, par le ministre de l'instruction publique, un parmi les archevêques ou évêques de la circonscription, deux parmi les membres du clergé catholique ou parmi les ministres des cultes non catholiques reconnus, deux dans la magistrature, deux parmi les fonctionnaires publics ou autres personnes notables de la circonscription (L. 14 juin 1854, art. 3).

« Le conseil académique se réunit deux fois par an, au mois de juin et au mois de novembre, sur la convocation du recteur. Chacune de ses sessions dure huit jours au moins et un mois au plus. Il peut être convoqué en session extraordinaire par le ministre de l'instruction publique. » (D. 22 août 1854.)

Attributions. — Le conseil académique veille au maintien des méthodes d'enseignement prescrites par le ministre en conseil supérieur de l'instruction publique, et qui doivent être suivies dans les écoles publiques d'instruction primaire, secondaire ou supérieure du ressort. Il donne son avis sur les questions d'administration, de finances ou de discipline, qui intéressent les collèges communaux, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (L. 14 juin 1854, art. 4).

Dans la session de juin, le conseil académique entend les comptes-rendus des inspecteurs d'académie touchant le service de l'instruction secondaire et de l'instruction primaire. Dans la session de novembre, il entend les rapports détaillés des doyens sur l'état des études et les résultats des examens dans chaque faculté. Dans l'une et l'autre session, le conseil académique délibère en outre sur les questions qui lui sont soumises, en vertu de l'art. 4 de la loi du 14 juin 1854 (Décr. 22 août 1854, art. 14).

Le conseil académique peut émettre l'avis qu'il y a lieu d'interdire des ouvrages circulant dans l'académie et qu'il considère comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois. Ces délibérations sont soumises à l'approbation du Conseil supérieur * (Arr. 11 janvier 1865, art. 2 et 9).

Il donne son avis lorsque les communes demandent à organiser l'enseignement secondaire spécial dans leurs collèges communaux (L. 21 juin 1865).

Mode de votation. — Les conseils académiques ne peuvent délibérer que si la moitié plus un de leurs membres assiste à la séance (L. 1850, art. 10). Toutes les fois qu'il s'agit d'une matière intéressant une faculté, le doyen de cette faculté doit avoir été expressément convoqué par le président (Décr. 29 juillet 1850, art. 22).

Les nominations ou présentations individuelles ont lieu au scrutin secret et à la majorité absolue des suffrages exprimés; les nominations des commissions ou jurys, au scrutin de liste et à la majorité relative. Lorsque la matière n'est ni contentieuse ni disciplinaire, le président a voix prépondérante en cas de partage (*ibid.*, art. 29 et circ. 30 août 1850).

L'ordre du jour est fixé sur la proposition du recteur, pour la séance suivante, par le conseil; il doit être adressé à chacun des membres avec sa lettre de convocation (Circ., *ibid.*).

En cas d'absence du recteur, le conseil désigne son *président.*

Les *procès-verbaux* sont rédigés par le secrétaire de l'académie sous la direction du secrétaire élu du conseil (*ibid.*).

La composition et les attributions des conseils académiques seront probablement remaniées d'ici à peu de temps. Différents projets de loi ont été présentés à cet effet. Nous croyons devoir donner ici, en ce qui concerne ces assemblées, le texte du projet relatif au conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques, présenté par M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique.

La partie relative aux conseils académiques forme le titre II du projet. Elle est ainsi conçue :

« Titre II. — *Des conseils académiques.*

Art. 8. — Il y a, au chef-lieu de chaque académie, un conseil académique composé :

1° Du recteur, président; 2° des inspecteurs d'académie; 3° des doyens des facultés, des directeurs des écoles supérieures de pharmacie de l'État et des directeurs des écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie du ressort; 4° de trois membres élus au scrutin de liste par les professeurs titulaires, suppléants, chargés de cours et maîtres de conférences de ces facultés et écoles, pourvus du grade de docteur; 5° de deux proviseurs nommés par le ministre; 6° de trois professeurs ou principaux, agrégés ou docteurs, élus au scrutin de liste par les professeurs en exercice dans les lycées et collèges du ressort académique, agrégés ou docteurs; 7° de quatre membres choisis par le ministre dans les conseils généraux ou municipaux qui concourent aux dépenses de l'enseignement supérieur ou secondaire.

Art. 9. — Le conseil académique se réunit deux fois par an en session ordinaire. Il peut être convoqué extraordinairement par le ministre.

Art. 10. — Il donne son avis sur les règlements relatifs aux collèges communaux, aux lycées et aux établissements publics d'enseignement supérieur; sur les budgets et comptes d'administration de ces établissements; sur toutes les questions d'administration et de discipline concernant ces mêmes établissements qui lui sont envoyées par le ministre.

Il adresse chaque année au ministre un rapport sur la situation des établissements d'enseignement secondaire et supérieur et sur les améliorations qui peuvent y être introduites.

Il instruit les affaires disciplinaires relatives aux membres de l'enseignement public, secondaire ou supérieur, qui lui sont soumises par le ministre ou le recteur, et prononce, sauf recours au conseil supérieur, dans ces mêmes affaires.

Pour les affaires contentieuses ou disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement libre, supérieur ou secondaire, deux membres de l'enseignement libre, nommés par le ministre, sont adjoints au conseil académique.

Art. 11. — Les membres du conseil académique, nommés par le ministre ou élus, le sont pour deux ans Leur mandat est indéfiniment renouvelable.

Art. 12. — Sont et demeurent abrogées toutes les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi. »

V. au mot *Conseil supérieur* le texte définitif de la loi. [L. Armagnac.]

CONSEIL D'ARRONDISSEMENT. — Les conseils d'arrondissement sont des assemblées élues, composées d'autant de membres qu'il y a de cantons dans l'arrondissement, sans que toutefois le nombre des conseillers puisse être inférieur à neuf. Si le nombre des cantons n'atteignait pas ce chiffre, un décret affecterait aux cantons les plus peuplés le reste des neuf conseillers à élire. Les membres des conseils d'arrondissement sont nommés pour six ans et renouvelés par moitié tous les trois ans. Aux termes de l'article 44 de la loi du 20 mai 1838, ces assemblées peuvent faire connaître directement aux préfets, par l'intermédiaire de leur président, leur opinion sur l'état et les besoins des différents services publics, en ce qui

touche l'arrondissement. Les dispositions de la loi du 10 août 1871, qui autorisent les conseils généraux à émettre des vœux sur toutes les questions d'administration générale, n'étant pas applicab.es aux conseils d'arrondissement, les délibérations que ces assemblées auraient prises en dehors de leurs attributions sont nulles. Différents décrets ont prononcé l'annulation de vœux de conseils d'arrondissement demandant la gratuité, l'obligation, la laïcité de l'enseignement primaire. (Voir notamment 27 novembre et 14 décembre 1871.) Chaque année un rapport de l'inspecteur primaire sur la situation de l'enseignement primaire est communiqué par le sous-préfet au conseil d'arrondissement.

[L. Armagnac.]

CONSEIL DÉPARTEMENTAL. — Le conseil départemental est investi par la loi d'attributions d'une haute importance; c'est à sa sollicitude éclairée qu'est confiée la mission de sauvegarder la moralité des établissements libres d'instruction publique à tous les degrés.

Composition du conseil. — Il y a au chef-lieu de chaque département un conseil départemental de l'instruction publique, composé : 1° du préfet, président (V. *Délégation*); 2° de l'inspecteur d'académie; 3° d'un inspecteur de l'instruction primaire désigné par le ministre; 4° des membres que les paragraphes 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 de l'article 10 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à siéger dans les anciens conseils, et dont la plupart sont nommés par le ministre de l'instruction publique par délégation du président de la République, conformément à l'article 3 du décret du 9 mars 1852 (L. 14 juin 1854, art. 5). Ces membres procédaient de l'élection sous l'empire de la loi de 1850.

Ces membres sont : l'évêque ou son délégué; un ecclésiastique désigné par l'évêque; un ministre de l'une des deux Églises protestantes, désigné par le ministre de l'instruction publique, dans les départements où il existe une Église légalement établie; un membre du consistoire israélite, désigné par le ministre, dans chacun des départements où il existe un consistoire légalement établi; le procureur général près la cour d'appel, dans les villes où siège une cour d'appel, et, dans les autres, le procureur de la république près le tribunal de première instance; un membre de la cour d'appel désigné par le ministre, ou, à défaut de cour d'appel, un membre du tribunal de première instance; quatre membres désignés par le ministre, dont deux au moins pris dans le sein du conseil général.

Dans le cas où deux archevêques ou évêques ont leur siège dans le même département, tous deux font partie du conseil départemental. Dans ce cas, il n'y a pas lieu à la désignation d'un ecclésiastique par l'évêque (D. 29 juillet 1850, art. 19).

Pour le département de la Seine, le conseil départemental de l'instruction publique se compose : 1° du préfet, président; 2° du vice-recteur de l'académie de Paris, vice-président; 3° de deux inspecteurs d'académie attachés au département de la Seine; 4° de deux inspecteurs de l'instruction primaire dudit département; 5° des membres que les paragraphes 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 de l'article 11 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à faire partie de l'ancien conseil académique de la Seine; ils sont nommés conformément à la loi du 14 juin 1854, art. 6.

Ces membres sont : l'archevêque de Paris ou son délégué; trois ecclésiastiques, désignés par l'archevêque; un ministre de l'Église réformée; un ministre de l'Église de la confession d'Augsbourg; un membre du consistoire israélite désigné par le ministre; le procureur général près la cour d'appel, ou un membre du parquet désigné par lui; un membre de la cour d'appel et un membre du tribunal de première instance; quatre membres du conseil municipal de Paris, et deux membres du conseil général de la Seine, pris parmi ceux des arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis, désignés par le ministre; le secrétaire général de la préfecture du département de la Seine (L. 14 juin 1854, art. 6).

Les membres des conseils départementaux sont nommés pour trois ans, conformément à l'art. 12 de la loi de 1850 (Décr. 22 août 1854, art. 26); ils peuvent être indéfiniment renommés.

Le vice-président et le secrétaire du conseil sont désignés par les membres du conseil. Les choix qui sont faits sont portés à la connaissance du ministre (Décr. 17 nov. 1854).

Règlement des séances. Procédure. — Le conseil départemental se réunit au moins deux fois par mois. Ses réunions sont suspendues du 15 août au 15 octobre. Il peut être convoqué extraordinairement. Le jour de la réunion est fixé par le président. Le conseil siège à la préfecture (Décr. 22 août 1854, art. 27); le local et les dépenses de mobilier nécessaires sont à la charge du département; ces dépenses sont obligatoires (L. 14 juin 1854, art. 10).

L'ordre du jour est fixé sur la proposition du préfet, pour la séance suivante, par le conseil. Il est adressé à chacun des membres avec sa lettre de convocation.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations (L. 15 mars 1850, art. 10). Il est d'autant plus nécessaire que cette prescription impérative soit strictement suivie, que, si elle était omise, les jugements en matière disciplinaire et contentieuse en seraient nécessairement infirmés.

Les nominations des commissions ou jurys ont lieu au scrutin de liste et à la majorité relative. Sur les différentes questions qui lui sont soumises, le conseil vote par main levée. L'appel nominal est de droit lorsqu'il est réclamé par trois membres. Cet appel se fait suivant l'ordre indiqué plus haut; mais le président vote le dernier, puisqu'en cas de partage, dans certaines matières (D. 29 juill. 1850, art. 9 et 29), il a voix prépondérante (Circ. 30 août 1850).

En cas de partage des voix, lorsque la matière n'est ni contentieuse ni disciplinaire, la voix du président est prépondérante. Dans les matières contentieuses et disciplinaires, il en est délibéré de nouveau et les membres qui n'ont pas assisté à la séance sont spécialement convoqués. S'il y a de nouveau partage dans la deuxième délibération, il est vidé par la voix du président. Si la matière est disciplinaire, l'avis favorable à l'inculpé prévaut (D. 29 juill. 1850, art. 9 et 23).

Lorsque l'instruction d'une *affaire disciplinaire* est renvoyée au conseil, en vertu du § 6 de l'art. 14 de la loi de 1850 (remis en vigueur par l'art. 5 de la loi du 19 mars 1873), le conseil désigne un rapporteur chargé de l'instruction, qui recueille les renseignements et les témoignages, appelle l'inculpé, l'entend s'il se présente, et fait son rapport au jour le plus prochain indiqué par le conseil. Ce dernier peut toujours ordonner un supplément d'instruction. L'avis du conseil exprime s'il y a lieu de donner suite à l'affaire, et, en cas d'affirmative, quelle peine doit être prononcée. Dans ce dernier cas, le conseil entend l'inculpé dans ses moyens de défense, et, s'il y a lieu, les témoins (Décr. du 29 juillet art. 24 et 26).

Ces diverses formalités ne sauraient être omises sans compromettre la validité des décisions du conseil départemental, et cette assemblée contrevient à la règle quand, dans une seule et même séance, elle juge l'instituteur cité devant elle sans qu'une instruction préparatoire ait été faite par les soins du rapporteur désigné par le conseil. Le rapporteur doit procéder à l'enquête, recueillir les témoignages, et entendre l'inculpé dans ses moyens de défense si celui-ci se présente (Circ. 12 août 1875).

En matière contentieuse, les réclamations des parties, avec les pièces et mémoires à l'appui, sont déposées au bureau de l'inspecteur d'académie; il en est donné récépissé. Ces réclamations reçoivent un numéro d'enregistrement et sont examinées dans l'ordre où elles sont parvenues au bureau de l'inspecteur d'académie. Pour chaque affaire, le conseil désigne un rapporteur, qui fait son rapport à la plus prochaine réunion du conseil (*ibid.*, art. 25).

En matière contentieuse et disciplinaire, la décision du conseil départemental est notifiée dans les huit jours, par les soins du préfet.

Le préfet est tenu d'avertir les parties, s'il y a lieu, qu'elles ont le droit de se pourvoir devant le conseil supérieur dans le délai prescrit par la loi (*ibid.*, art. 27). Le recours de la partie contre la décision du conseil départemental est reçu au bureau de l'inspecteur d'académie; il en est donné récépissé.

Le recours du préfet est formé par un arrêté qu'il notifie à la partie intéressée. Ampliation de cet arrêté est adressée, avec les pièces de l'affaire, au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le conseil supérieur (*ibid.*, art. 28). — V. *Appel devant le conseil supérieur*.

Les conseils départementaux peuvent appeler dans leur sein les membres de l'enseignement et toutes autres personnes dont l'expérience leur paraîtrait devoir être utilement consultée. Les fonctionnaires de l'instruction publique ne peuvent être appelés que de l'agrément du recteur, s'ils appartiennent à l'enseignement secondaire ou supérieur, ou du préfet, s'ils appartiennent à l'enseignement primaire.

Les personnes ainsi appelées par les conseils départementaux n'ont pas voix délibérative (*ibid.*, art. 29).

A moins d'une autorisation du préfet, les procès-verbaux de ces conseils ne peuvent être communiqués qu'aux membres qui les composent (*ibid.*, art. 20).

Attributions. — Aux termes de l'art. 14 de la loi du 15 mars 1850, remis en vigueur par l'art. 5 de la loi du 19 mars 1873, le conseil départemental donne son avis :

Sur l'état des différentes écoles établies dans le département; sur les réformes à introduire dans l'enseignement, la discipline et l'administration des écoles publiques; sur les budgets et les comptes administratifs des lycées, collèges et écoles normales primaires; sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires. Il instruit les affaires disciplinaires, relatives aux membres de l'enseignement public primaire, qui lui sont renvoyées par le ministre ou le recteur. Il prononce, sauf recours au conseil supérieur : sur les affaires contentieuses relatives à l'ouverture des écoles libres, aux droits des maîtres particuliers et à l'exercice du droit d'enseigner; sur les poursuites dirigées contre les membres de l'instruction primaire publique et tendant à l'interdiction d'exercer la profession d'instituteur libre, de chef ou professeur d'établissement libre, et, dans les cas déterminés par la loi du 15 mars 1850, sur les affaires disciplinaires relatives aux instituteurs primaires, publics ou libres.

Il est nécessairement consulté sur les règlements relatifs au régime intérieur des écoles normales primaires et sur les règlements relatifs aux écoles publiques primaires. Il fixe le taux de la rétribution scolaire, sur l'avis des conseils municipaux et des délégués cantonaux. Il détermine les cas où les communes peuvent, à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles seront admis des enfants de l'un et de l'autre sexe appartenant aux différents cultes reconnus. Il donne son avis au préfet sur les récompenses à accorder aux instituteurs primaires (L. 1850, art. 15).

Il détermine les écoles publiques auxquelles il doit être attaché un instituteur adjoint ou une institutrice adjointe (L. 1850, art. 4, et L. 10 avril 1867, art. 2).

Il fixe le nombre des écoles publiques de garçons et de filles à établir dans chaque commune sur l'avis du conseil municipal (L. 10 avril 1867, art. 2).

Il peut dispenser une commune d'entretenir une école publique, à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir. Cette dispense peut toujours être retirée (L. 1850, art. 36). — Il peut autoriser les réunions de communes pour l'entretien d'une école primaire publique (*ibid.*).

Sur son rapport, les écoles normales primaires peuvent être supprimées par le ministre (L. 1850, art. 95). Le conseil départemental donne son avis, chaque année, sur le nombre des élèves qui peuvent être admis dans les écoles normales (Décr. 2 juillet 1866, art. 13). — Il donne son avis sur les dispenses à accorder aux élèves-maîtres concernant les engagements qu'ils ont pris vis-à-vis des départements (*ibid.*, art. 16). — V. *Engagement décennal*.

V. *Adultes, Apprentis, Brevet de capacité, Budget des écoles normales, Censure, Certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, Certificat et dispense de stage, Délégation, Délégués cantonaux, Ecoles mixtes quant aux cultes, Ecoles mixtes quant aux sexes, Opposition, Ouverture.*

[E. de Resbecq.]

CONSEIL DE PRÉFECTURE. — Le conseil de préfecture est un corps composé de trois, quatre ou cinq membres, selon l'importance du département, et placé auprès du préfet pour l'éclairer de ses avis. Il remplit le rôle de tribunal administratif du premier degré en prononçant sur certaines matières contentieuses administratives. Les conseils de préfecture ont été créés par la loi du 28 pluviôse an VIII (17 février 1800). Ils sont régis par la loi précitée et les décrets des 28 mars 1852 et 30 déc. 1869.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, leurs attributions sont relatives aux questions financières.

1° *Ecoles primaires*. — Les réclamations auxquelles la confection des rôles de la rétribution scolaire peut donner lieu sont rédigées sur papier libre et déposées au secrétariat de la sous-préfecture.

Lorsqu'il s'agit de décharges ou réductions, il est statué, par le conseil de préfecture, sur l'avis du maire, du délégué cantonal et du sous-préfet.

Il est prononcé sur les demandes en remise par le préfet, après avis du conseil municipal et du sous-préfet (Décr. 7 oct. 1850, art. 30).

Il importe de distinguer les demandes en décharges ou réductions et les demandes en remise ou modération. Les premières sont formées lorsque les cotes ont été indûment ou mal établies; les secondes lorsque les redevables se trouvent dans l'impossibilité d'acquitter la totalité ou une partie de leur cotisation.

Quand un maire refuse de délivrer un mandat pour une dépense régulièrement autorisée, le préfet prononce en conseil de préfecture, et l'arrêté du préfet tient lieu du mandat du maire (Décr. 31 mai 1862, art. 505).

2° *Ecoles normales*. — Dans la seconde quinzaine de juillet, le préfet soumet au conseil de préfecture le compte des recettes et dépenses du budget économique des écoles normales primaires pour l'exercice clos.

Le conseil de préfecture apure ce compte avant le 31 juillet, et dans les dix premiers jours d'août le préfet adresse au ministre de l'instruction publique l'arrêté d'apurement (Décr. 26 décembre 1855, art. 70). [L. Armagnac.]

CONSEIL DES ANCIENS. — La Constitution de l'an III avait remis le pouvoir législatif à deux conseils : celui des *Cinq-Cents*, qui proposait les lois, et celui des *Anciens*, à qui il appartenait d'approuver ou de repousser les projets ou résolutions que lui soumettait le conseil des Cinq-Cents.

Les discussions sur l'instruction publique furent fréquentes au *conseil des Cinq-Cents* * ; mais comme elles n'aboutirent presque jamais au vote d'un projet de loi, le *conseil des Anciens* n'eut que rarement l'occasion de s'occuper de cette matière.

Cependant nous trouvons, en l'an IV, une séance des Anciens remplie par une discussion intéressante sur les livres élémentaires. — V. *Livres élémentaires de la première République.*

Le 28 pluviôse an IV (17 février 1796), Lakanal avait fait adopter au conseil des Cinq-Cents la résolution suivante :

« Art. 1er. Les ouvrages présentés au concours ouvert par la loi du 9 pluviôse an II, et qui, au jugement du jury créé pour cet examen, doivent servir pour les écoles primaires, seront imprimés aux frais de la République, distribués aux membres du Corps législatif, et envoyés aux administrations départementales.

» 2. Les auteurs desdits ouvrages et ceux qui ont le plus approché, recevront une indemnité pécuniaire, déterminée dans le jugement du jury, qui sera annexé à la présente résolution.

» 3. Il sera payé une indemnité de 10 000 livres à chaque membre du jury chargé de l'examen des livres. »

Cette résolution fut transmise au conseil des Anciens, et, le 30 ventôse, Barbé-Marbois présenta son rapport au nom de la commission chargée de l'examiner.

Barbé-Marbois était un royaliste ; il faut donc s'attendre à le voir hostile aux écoles créées par la Convention. Voici, en effet, le tableau, dicté par la passion politique plus que par l'amour de la vérité, qu'il fait de la situation de l'instruction publique pendant la Révolution :

« Les tyrans (c'est ainsi que Barbé-Marbois appelle les conventionnels) avaient cru que tout ordre naturel devait être bouleversé. Le maître avait perdu toute autorité dans ce simulacre d'école qu'on lui conservait encore ; il y paraissait tremblant ; souvent ses élèves osaient le menacer de la prison ou de la sévérité des magistrats... Les parents se hâtaient de retirer leurs enfants de ces écoles devenues celles de la licence, et la plus profonde ignorance paraissait mille fois préférable à une science payée par le sacrifice de tout ce qui donne du prix et du lustre à la jeunesse... Certains révolutionnaires, à l'exemple d'un calife barbare, ont même mis en délibération s'ils ne brûleraient pas les bibliothèques. Du moins, s'ils ont conservé les livres, ils ont égorgé au propre et au figuré le plus de lecteurs qu'il leur a été possible. »

Un tel langage est bien fait pour nous inspirer quelque défiance. Aussi le lecteur impartial n'acceptera-t-il que sous toutes réserves ce que Barbé-Marbois nous dit ensuite de l'état des écoles au moment où il parle ; car, si certains faits sont vrais, d'autres sont dénaturés ou présentés sous de fausses couleurs.

« Voyons d'abord, dit-il, ce qui se passe à l'égard de l'instruction dans les communes rurales ; car c'est là, mes collègues, que vous aimez à porter vos premiers regards.

» Vous apercevrez quelques écoles éparses à des distances incommodes pour l'enfance, et surtout pendant l'hiver. Les élèves y viennent, mais en très petit nombre, parce que les circonstances retiennent aux travaux tous ceux qui peuvent y être employés avec un commencement d'utilité. La chambre où le maître donne ses leçons est ordinairement humide, sans plancher, mal éclairée ; et la cherté de toutes choses empêche les élèves d'être suffisamment pourvus de ce qui est nécessaire à leur instruction. Les maîtres sont peu assidus, parce que, fort mal payés, il faut qu'ils exercent en même temps une autre profession, et qu'ils cultivent, pour vivre, ou leur jardin ou leurs portions communales ; ils remplissent leurs fonctions de la manière la plus indépendante ; et les officiers municipaux des campagnes n'ont pu se persuader encore que la surveillance de l'éducation leur était attribuée.

» Ces maîtres sont réduits à la moitié, peut-être au tiers du nombre ancien, et de jour en jour il est plus difficile de remplacer ceux qui viennent à manquer.

» Le nombre des enfants qui sortent de ces écoles, instruits dans l'art d'écrire et de calculer, n'est pas aujourd'hui égal à la moitié de ce qu'il était autrefois.

» Déjà le gouvernement s'aperçoit de ce défaut général d'instruction ; il annonce au Corps législatif qu'il est une infinité de communes dans la République où il ne se trouve pas un homme capable d'écrire lisiblement les actes essentiels qui constituent l'état civil des citoyens. Si l'on n'y remédie aussi promptement qu'efficacement, cette pénurie sera bien autrement sensible sur la génération suivante.

» Les communes urbaines sont un peu moins mal partagées. Les deux sexes n'y sont pas confondus dans les écoles. Les doctrinaires y ont quitté leur ancien costume, et continuent avec le zèle le plus louable leurs soins aux petits garçons. D'autres maîtres, et surtout ceux qu'on appelait les *petits frères*, y exercent la même profession ; et quand le besoin presse beaucoup d'individus de se rendre utiles à la société, on peut croire que des maîtres instruits ne manqueraient pas dans les villes, si l'enseignement leur assurait le moyen de subsister. Mais les parents, habitués à ne point payer les frais de l'instruction, plus gênés d'ailleurs aujourd'hui dans leurs facultés que les habitants de la campagne, ne peuvent, pour la plupart, acquitter cette modique dépense.

» Des femmes se sont aussi consacrées à l'éducation des jeunes personnes du sexe, et, longtemps perdues pour la société, elles lui sont enfin devenues utiles au moment où elles y sont rentrées. Elles enseignent avec succès tout ce qui prépare une femme à tenir utilement sa place dans un ménage, à y prendre sa part du bonheur et des peines domestiques. Votre commission ajoute avec une véritable douleur, que ces instituteurs et ces institutrices éprouvent un dénûment qui les met hors d'état de se livrer uniquement et avec une plus grande utilité à leurs pénibles fonctions. »

Chose singulière : après avoir déploré ainsi l'état d'abandon où se trouve l'instruction primaire, Barbé-Marbois conclut à ne pas voter l'impression des livres élémentaires approuvés par le jury, et à rejeter la résolution proposée par le conseil des Cinq-Cents.

Le conseil des Anciens, toutefois, ne suivit pas l'avis du rapporteur ; après avoir entendu le 11 germinal un discours de Fourcroy, dans lequel celui-ci fit ressortir ce qu'il y avait de contradictoire à constater d'une part la faiblesse des écoles primaires, et à leur refuser d'autre part les livres dont elles avaient un si urgent besoin, les Anciens votèrent l'approbation de la résolution.

Outre la décision relative aux livres élémentaires, le conseil des Anciens sanctionna, en l'an IV et en l'an V, quatre résolutions relatives à l'ins-

truction publique qui lui furent présentées par le conseil des Cinq-Cents.

La première, du 23 messidor an IV (13 juillet 1796), est relative aux emplacements des *écoles centrales** ; elle porte que « les écoles centrales établies dans les divers départements de la République seront placées dans les maisons connues ci-devant sous le nom de collèges, lesquelles demeureront affectées à l'enseignement public et au logement des professeurs. Dans le cas où les bâtiments des ci-devant collèges seraient en trop mauvais état ou insuffisants pour y placer les écoles centrales, et où il n'y aurait pas de jardin, l'administration centrale du département désignera le local le plus convenable, et enverra au Directoire sa pétition avec les plans, afin que le Corps législatif puisse statuer sur sa demande. »

La seconde, du 25 messidor an V (13 juillet 1797), relative aux fondations des bourses dans les ci-devant collèges, porte que « les dispositions de la loi du 16 vendémiaire an V, qui conserve les hospices civils dans la jouissance de leurs biens, sont déclarées communes aux biens affectés aux fondations des bourses dans tous les ci-devant collèges de la République. »

La troisième, du 25 fructidor an V (11 septembre 1797), considérant « qu'il est instant de conserver toutes les ressources dont la nation a besoin pour l'organisation définitive de l'instruction publique, » surseoit à la vente « de tous les édifices connus sous le nom de collèges, maisons d'école, et généralement de tous les bâtiments et dépendances servant ou ayant servi à l'enseignement public. »

Enfin la dernière, du jour suivant 26 fructidor an V, surseoit également « à la vente des presbytères, jardins et bâtiments y attenant, » afin de « s'assurer la conservation des bâtiments, jardins et autres accessoires qui pourraient être jugés nécessaires à l'établissement des écoles primaires ou pour quelque autre service public. » [J. Guillaume.]

CONSEIL DES CINQ-CENTS. — Aux termes de la Constitution de l'an III (V. l'article *Constitution* dans la IIe Partie), le conseil des Cinq-Cents était seul investi du droit de proposer les lois, qu'il appartenait au conseil des Anciens d'adopter ou de repousser. Ce fut donc dans le sein du conseil des Cinq-Cents que durent se produire, durant la période du Directoire, les propositions tendant à modifier ou à compléter l'organisation de l'instruction publique. Quoique la plupart d'entre elles n'aient pas été transformées en lois (pour les lois des 25 messidor an IV, 25 messidor, 25 et 26 fructidor an V, V. *Conseil des Anciens*), les débats auxquels ces propositions donnèrent lieu sont intéressants, surtout parce qu'ils font connaître la manière dont fonctionnaient dans la pratique les lois que la Convention avait laissé au Directoire le soin d'appliquer. Nous résumerons en conséquence les discussions des Cinq-Cents relatives à l'instruction primaire.

La loi sur l'instruction publique, en vigueur de 1795 à 1799, etait celle du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), votée par la Convention la veille du jour où elle se sépara. Relativement à l'instruction primaire, elle portait en substance ce qui suit : Il sera établi dans chaque canton une ou plusieurs écoles primaires, dont les arrondissements seront déterminés par les administrations de département. Les instituteurs ne reçoivent pas de traitement ; mais l'Etat leur fournit un logement et un jardin, ou leur alloue une indemnité équivalente ; en outre, les élèves leur paient une rétribution annuelle, dont le taux est fixé par l'administration du département, et dont les indigents sont dispensés. Les instituteurs sont nommés et révoqués par les administrations de département. La surveillance des écoles primaires appartient aux municipalités. Au sortir de l'école primaire, les élèves désireux de poursuivre leurs études entrent dans une école centrale ; ils ne peuvent y être admis qu'après l'âge de douze ans. Chaque département doit avoir son école centrale, sans préjudice des écoles centrales complémentaires que les communes peuvent organiser à leurs frais.

Le 28 pluviôse an IV (17 février 1796), sur la proposition de Lakanal, le conseil des Cinq-Cents adopta une résolution tendant à compléter cette organisation, par l'impression, aux frais de la République, des livres élémentaires dont la Convention avait mis la rédaction au concours par la loi du 9 pluviôse an II. — Cette résolution rencontra une vive opposition au conseil des Anciens, qui finit pourtant par lui accorder son approbation.

Tel était l'état de choses existant, lorsqu'en prairial an V (mai 1797), le renouvellement d'un tiers des conseils donna aux royalistes la majorité aux Cinq-Cents. Ils commencèrent immédiatement la guerre contre les institutions républicaines, et l'organisation de l'instruction publique, entre autres, fut l'objet de leurs attaques. Dans la séance du 12 prairial, l'un d'eux, Dumolard, prend la parole en ces termes :

« Il est essentiel de dire enfin toute la vérite sur ce qui concerne l'organisation actuelle de l'instruction publique ; il est trop vrai de dire que nous n'avons rien de bon en ce genre, et que les nouvelles institutions n'ont produit aucun résultat heureux... Je demande qu'une commission s'occupe d'un travail général sur l'instruction publique. »

Cette proposition est accueillie par les murmures du parti républicain. Chénier répond : « On propose de revenir sur tout ce qui a été fait à l'égard de l'instruction publique. On ne se donne pas la peine d'examiner la loi qui a créé les établissements qu'on veut détruire ; on oublie que cette loi fut le résultat d'un travail très approfondi de la commission des Onze (V. *Convention*). Avant de détruire ce qui existe, il faudrait apprendre de Dumolard ce qu'il désire y substituer, si ses plans et ses matériaux sont prêts... Attendons que les institutions se soient assises, et qu'elles aient pris racine, pour en exiger d'heureux fruits. Je demande l'ordre du jour sur la proposition de Dumolard. »

Plusieurs membres parlent dans le même sens que Chénier. Alors Boissy d'Anglas, autre royaliste, adoucit la proposition de Dumolard ; il demande qu'une commission soit nommée « non pour renverser, mais pour nous dire où nous en sommes, et proposer des moyens d'amélioration. »

Dans cette forme, la proposition est adoptée, et une commission d'instruction publique est nommée.

Mais, trois mois plus tard, la journée du 18 fructidor expulsait les représentants royalistes et rendait aux républicains la prépondérance dans les conseils. On put donc être assuré que les propositions que ferait la commission d'instruction publique ne seraient adoptées que si elles étaient conformes aux vues générales du parti républicain.

Ce fut le 6 brumaire an VI (27 octobre 1797) que cette commission présenta son rapport par l'organe de Roger-Martin*. L'impression du rapport est votée, et le 27 brumaire (17 novembre) la discussion s'engage. Roger-Martin expose le projet de la commission : le nombre des écoles primaires serait fixé à une école pour 3 000 habitants, soit 10 000 écoles pour la France entière ; les instituteurs recevraient un traitement qui pourrait s'élever à 400 francs. Le nombre des écoles centrales serait réduit de moitié : il n'y en aurait plus que quarante-deux ; le texte de la Constitution permet cette réduction, car l'art. 297, qui prescrit l'entretien « d'écoles supérieures aux écoles primaires », exige seulement que « le nombre de ces écoles soit tel qu'il y en ait au moins une pour deux départements. » (V. *Constitution* dans la Ire Partie.) En revanche,

la commission propose la création d'écoles *secondaires*, intermédiaires entre les écoles primaires et les écoles centrales ; il y aurait trois ou quatre de ces écoles secondaires par département. Enfin, au-dessus des écoles centrales, l'Etat créerait un certain nombre de *lycées*, espèces d'universités donnant l'instruction supérieure. C'était le plan de Condorcet * que reprenait la commission d'instruction publique.

Le projet de la commission rencontra une vive opposition, dont Barailon * se fit le principal organe. La prétendue lacune qu'on veut voir entre les écoles primaires et les écoles centrales n'existe pas, dit-il, et par conséquent les écoles secondaires sont inutiles. Il prend chaleureusement la défense des écoles centrales, et demande qu'on n'en supprime aucune : il donne beaucoup de détails intéressants sur la manière dont elles fonctionnent et les services qu'elles rendent. Quant à l'instruction primaire, il est partisan du *statu quo*. « On objecte que les écoles primaires n'existent qu'en projet. Cette assertion est sans fondement. Elles subsistent partout où on les a organisées; elles sont ce qu'elles peuvent être : c'est-à-dire que l'on y enseigne à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine. » Il combat la proposition de donner un traitement aux instituteurs : « La Convention en l'an III (Barailon fait allusion au décret voté le 27 brumaire an III sur la proposition de Lakanal, et qui allouait de 1 200 à 1 500 francs de traitement aux instituteurs) a été plus généreuse que ne le seraient les conseils en l'an VI, mais inutilement : partout on rencontra beaucoup d'hommes pour recevoir le traitement, presque nulle part on ne trouva un instituteur ; et l'on fit à cet égard, et en pure perte, des sacrifices immenses... Les commissaires envoyés dans les départements vous diront que, quoique l'instruction fût gratuite, les écoles des campagnes n'en étaient pas moins désertes pendant l'été, qu'il ne s'y rendait que très peu d'élèves pendant l'hiver ; ils vous diront enfin que la nation n'en recueillit aucun fruit ». L'orateur constate qu'au moment où il parle, il existe en France à peu près 5 000 écoles primaires, qui coûtent, à raison de 150 livres chacune (pour l'indemnité de logement), la somme de 750,000 livres. En terminant, Barailon combat la création des lycées, où il ne voit « qu'une vraie superfétation », qui aboutirait seulement « à paralyser, à inutiliser les écoles spéciales ».

Luminais, qui succède à Barailon, parle dans un sens tout contraire. Il se déclare partisan des écoles secondaires, et attaque vivement les écoles centrales. « La Convention a créé des écoles centrales quand il n'y avait pas une seule école primaire d'organisée... La commission a eu le courage de retrancher la moitié de ces vains arsenaux de charlatanisme et de pédanterie; elle aurait dû retrancher encore les deux tiers de ce qui reste; quinze ou vingt écoles centrales pour toute la France, c'est bien assez. »

La discussion, ajournée, est reprise le 11 frimaire (1er décembre). Maugenest parle contre le projet de la commission. Il ne veut pas d'écoles secondaires. Ce qu'il faut, c'est multiplier les écoles primaires ; une école pour 3 000 habitants, ce serait trop peu : la loi du 3 brumaire est plus large que cela. « Bornons-nous, quant à présent, à l'exécution de la loi du 3 brumaire. Les commencements sont toujours pénibles... mais vous verrez bientôt les communes venir de toutes parts vous demander des écoles primaires. »

Mortier-Duparc ne veut pas non plus d'écoles secondaires, mais il suggère une idée que lui a donnée son expérience de l'enseignement ; car, dit-il, il a été lui-même inspecteur des grandes et petites écoles. Il faudrait compléter l'enseignement primaire ; à cet effet, les écoles primaires se distingueraient en incomplètes ou ordinaires et en complètes : ces dernières seraient formées par la réunion de plusieurs instituteurs dans une même commune, et on pourrait en établir un certain nombre dans chaque département.

Ehrmann désire que chaque commune arrive à posséder son école primaire, « comme cela était dans la ci-devant Alsace. »

Au vote, qui a lieu dans cette même séance, le conseil des Cinq-Cents décide : que chaque département conservera son école centrale ; que le projet des écoles secondaires est rejeté ; que ce qui concerne les écoles primaires est ajourné.

Trois mois plus tard (8 ventôse, 26 février 1798), les Cinq-Cents entendent un nouveau rapport de Roger-Martin sur l'organisation des écoles primaires. L'impression et l'ajournement sont ordonnés sans discussion, et le conseil ne s'occupe plus de cet objet jusqu'en l'an VII. Pourtant le 1er messidor an VI (19 juin 1798), Dulaure, par une motion d'ordre, propose qu'on établisse « un programme et des prix pour l'auteur du meilleur plan d'instruction. » Sa proposition est simplement renvoyée à la commission d'instruction publique.

Le 16 brumaire an VII (6 novembre 1798) Bonnaire insiste pour que la question des écoles primaires soit remise à l'ordre du jour. « N'oublions point que l'an XII approche, qu'à cette époque tout Français, pour être citoyen, doit savoir lire et écrire ; et cependant presque nulle part les écoles primaires ne sont en activité ; ainsi chaque moment de retard raie pour la suite une foule de Français de la liste des citoyens. » (La Constitution de l'an III disait en effet à l'art. 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. ») — « Ne voyons-nous pas, continue l'orateur, que les écoles de la monarchie se nourrissent et s'engraissent de la perte et de la ruine des écoles nationales ; qu'on y perpétue les préjugés et la haine de la République ; et que, si nous n'y prenons garde, les enfants de la liberté, si tourmentés, si calomniés, ne trouveront pas même à se reposer dans le sein des générations suivantes ? »

En effet, les écoles privées, auxquelles l'art. 300 de la Constitution garantissait la plus entière liberté, et qui étaient presque toutes dirigées par des partisans du royalisme, comptaient leurs élèves par milliers : il y avait là un danger sérieux pour l'avenir des institutions républicaines. Le cri d'alarme de Bonnaire est entendu ; trois jours après (19 brumaire), Roger-Martin, au nom de la commission d'instruction publique, présente un nouveau projet, différent sur plusieurs points de celui qu'il avait présenté l'année précédente.

Ce projet prend encore pour base la loi du 3 brumaire an IV, à laquelle la commission propose diverses améliorations. Les instituteurs primaires recevront de la République un traitement qui suivra jusqu'à un certain point la progression de la population des communes ; de plus, une indemnité de logement, et la rétribution casuelle sur les élèves établie par la loi du 3 brumaire. Sur ce point, dit le rapporteur, « le projet établit deux conditions importantes : la première, que la rétribution sera payée par les parents de tous les enfants mâles non indigents de l'arrondissement (scolaire), depuis l'âge de sept ans jusqu'à dix, soit que lesdits enfants fréquentent ou ne fréquentent pas l'école ; la seconde, que cette rétribution casuelle sera remise au percepteur des contributions publiques, qui en comptera avec l'instituteur. » — Le projet veut en outre, « pour appeler au premier degré d'enseignement bon nombre d'hommes instruits, qu'après

une certaine époque de l'ère républicaine, nul ne puisse être promu à une place de professeur dans une école centrale, sans avoir rempli, au moins pendant deux ans, les fonctions d'instituteur dans les écoles primaires. »

En outre, le projet établit que, « dans quelques points remarquables de chaque département, deux ou trois instituteurs primaires seront réunis dans la même école, afin de donner à leur enseignement un degré d'élévation qu'il ne peut avoir dans les écoles ordinaires... C'est par ces écoles primaires renforcées, que la commission d'instruction publiques entend suppléer aux écoles secondaires, proposées dans la dernière session, et que le conseil n'admit point à cette époque.

» Dans les mêmes communes où seront établies es écoles primaires renforcées, il doit être formé, d'après le nouveau plan, une école et un pensionnat pour les jeunes personnes du sexe ; et sans compter les grandes communes, dont la population demandera seule quelques-uns de ces établissements, il en sera formé un par chaque arrondissement de police correctionnelle. »

L'école centrale formera, comme dans la loi du 3 brumaire, le second degré d'instruction publique. Il en est conservé une par département, et les frais en sont pris sur les dépenses départementales. — Le troisième degré d'enseignement est formé par les lycées : il y en aura cinq dans toute l'étendue de la République. A côté des lycées, les écoles spéciales continuent à subsister.

L'impression et l'ajournement sont votés. A quelques jours de là (22 brumaire), Heurtaut-Lamerville * présente, au nom de la commission, une résolution relative uniquement aux écoles primaires, et comprenant six titres. Il y aura une école à raison de 1 000 à 1 200 âmes de population. Le traitement des instituteurs sera de 150 à 400 francs, suivant la population des communes ; ils auront en outre le logement gratuit, et, à cet effet, les communes pourront disposer des presbytères ; la rétribution des élèves variera de 25 centimes à 1 franc. Pour les institutrices, le traitement et la rétribution sont diminués d'un cinquième. Pour être instituteur, il faut être inscrit sur le registre civique ; il ne faut être ministre d'aucun culte ; à capacité égale, la préférence sera donnée aux militaires blessés.

Le 24 nivôse (14 janvier 1799), la discussion s'engage sur la résolution présentée par Heurtaut-Lamerville. Duplantier, de la Gironde, demande l'adoption des trois principes suivants : 1° nulle personne, autre que les instituteurs nationaux, ne pourra enseigner les éléments de la morale ; 2° aucun établissement particulier d'instruction ne pourra recevoir de jeunes citoyens avant l'âge de douze ans ; 3° tous les jeunes citoyens sont tenus de fréquenter, jusqu'à cet âge, les écoles primaires de leur arrondissement. Par l'adoption de ces principes, Duplantier espère voir se réaliser une éducation uniforme et commune à tous. — La discussion continue le 28. Joubert, de l'Hérault, veut combattre l'influence de la superstition par les fêtes civiques. « Les méditations de la commission se sont trop dirigées sur l'organisation de la haute instruction. Cette instruction sera toujours le partage des citoyens aisés ; mais l'instruction primaire est le patrimoine et le besoin de la grande masse du peuple. C'est d'elle surtout que vous devez vous occuper. De grands événements politiques se préparent ; les gouvernements qui n'ont d'autre base que les préjugés et le fanatisme sont prêts à s'écrouler ; si un peuple reste doué d'un caractère national, élevé par le sentiment de la liberté, ce peuple atteindra le faîte de la gloire, de la grandeur et de la prospérité. Telles sont les destinées de la nation française, si un bon système d'éducation complète ses institutions. »

Sherlock demande une éducation commune ; il cite le girondin Ducos, qui disait : « Il faut opter entre l'éducation domestique et la liberté. » Il ajoute : « Vos commissions ont été trop prodigues d'instruction, et trop avares d'éducation nationale. » — Bonnaire recommande l'adoption du projet. « Les habitants des campagnes sont plongés dans l'abrutissement ; il faut les en tirer. Nous manquons d'instituteurs ; il faut en créer... Il serait à désirer sans doute que dès ce moment on pût établir une école primaire dans chaque commune ; mais les localités s'y opposent encore. Il faut commencer par les communes qui offrent le plus de ressources. » — Challan* veut qu'on interdise les fonctions d'instituteur « non seulement aux ministres des cultes, mais à ceux qui les aident à titre de sacristains, de chantres, de bedeaux ; ils ne sont pas moins fanatiques que les prêtres. »

Dans la séance du 29 pluviôse (17 février 1799), Pison-Dugalland combat les idées de la commission et celles de Duplantier : il ne veut pas d'écoles de filles, ni d'écoles primaires renforcées ; il demande qu'on laisse aux prêtres l'enseignement de la morale.

Le 13 germinal, Bailleul parle dans un sens opposé. Il propose, entre autres choses, la création d'*instituteurs de morale*. Il y en aurait un dans dans chaque chef-lieu de canton. Ses fonctions seraient de surveiller les écoles primaires, de diriger les fêtes publiques, et de faire chaque jour de décadi une instruction morale dans deux arrondissements (scolaires) différents. La morale enseignée sera basée sur la Déclaration des droits et des devoirs de l'homme. « Nul ne peut se faire illusion sur la capacité des instituteurs primaires. Pour utiliser, surveiller, diriger ces écoles, il n'est qu'un moyen, c'est l'emploi d'hommes plus éclairés qu'on ne l'est ordinairement, attachés à la patrie en raison de leurs lumières. » Les instituteurs de morale, qui seront ces hommes-là, seront formés soit dans les écoles centrales, soit dans des maisons d'institution de morale à créer.

Heurtaut-Lamerville répond à toutes les objections qui ont été présentées contre le projet de résolution. Contre l'avis de Duplantier, il ne veut pas qu'on interdise aux instituteurs privés d'avoir des élèves de moins de douze ans ; « l'enseignement particulier a dû paraître aux rédacteurs de la constitution un art libre comme tant d'autres arts. » Il vaut mieux qu'une surveillance infatigable affaiblisse la contradiction de principes ou de formes qui existe entre les écoles privées et les écoles nationales. Il combat l'opinion de ceux qui, à l'imitation des anciens, réclament une éducation commune. D'ailleurs, « quand la situation de nos finances ne nous permet pas seulement d'accorder aux instituteurs primaires le logement que leur promet l'article 296 de la Constitution, pourrions-nous adopter des projets d'établissements que des siècles ne réaliseraient point ? » — Il rappelle que la commission, sans interdire la fréquentation d'une école privée, oblige tous les enfants de payer la rétribution individuelle à l'instituteur primaire de leur arrondissement, qu'ils fréquentent ou non l'école ; en outre, la *conscription* est là (la loi établissant la conscription avait été votée l'année précédente), « qui se rit du fol orgueil des messieurs. A l'armée, l'inflexible niveau de l'égalité les attend ; voilà la loi complémentaire, réparatoire de tout ce qui pourrait manquer à notre instruction publique. » — Il parle de la morale dans le sens de Joubert. La loi sur les fêtes décadaires satisfait déjà à une grande partie de ce que celui-ci désire. — Il justifie l'idée combattue par Pison-Dugalland, de réunir plusieurs instituteurs dans une même école primaire, idée dans laquelle celui-ci a cru reconnaître l'établissement déguisé d'écoles secondaires. Il ne croit pas non plus, comme Pison, qu'il faille

ajourner l'éducation des femmes. Il combat l'opinion de ceux qui voudraient un instituteur pour chaque commune : il serait impossible aujourd'hui de faire les fonds pour 50 000 instituteurs, et plus encore de trouver ces instituteurs eux-mêmes.

La discussion est ajournée.

Le 18 germinal (8 avril 1799), Boulay, de la Meurthe, attaque les projets de Roger-Martin et de Heurtaut-Lamerville. Il veut la liberté de l'enseignement, parce que l'État, dans la situation de ses finances, serait incapable de suffire aux besoins de 50000 communes. Il cite Athènes, où les philosophes tenaient leurs écoles librement ouvertes. *Laissez faire*, voilà la grande maxime qui doit diriger le gouvernement.

Le 21 germinal, André, du Bas-Rhin, réplique à Boulay, qui ne veut pas d'une éducation nationale ; d'autre part, André repousse l'éducation commune forcée : l'art. 300 de la Constitution s'y oppose.

Le 1er floréal (20 avril 1799), Andrieux combat les projets de la commission dans un long discours, qu'il continue dans la séance du 11. La commission a fait trop de luxe ; il faudrait, pour réaliser son plan, 25 à 30 000 instituteurs, 1 400 à 1 500 professeurs, etc. Il semble qu'il s'agisse de faire renaître les sciences de leurs cendres. Mais sont-elles donc perdues en France ? N'y sont-elles pas au contraire portées plus loin que dans aucun autre pays du monde ? Andrieux pense, lui aussi, qu'il serait désirable d'avoir une école primaire dans chaque commune. En attendant, il se range à l'avis de la commission, c'est-à-dire un instituteur par 1 000 ou 1 200 habitants. Mais la liberté des pères de famille doit être respectée ; chacun doit être libre d'instruire ou de faire instruire ses enfants de la manière qui lui paraît préférable. Il combat Duplantier, qui ne veut permettre l'enseignement de la morale qu'aux seuls instituteurs nationaux. Il trouve en général le système de la commission trop autoritaire, et désire que le pouvoir administratif intervienne le moins possible dans les détails de l'éducation. Par exemple, il propose de remettre la nomination des instituteurs aux assemblées primaires, et non à l'administration du département. La commission demande la rédaction de manuels officiels à l'usage des écoles ; Andrieux rappelle que par une loi du 11 germinal an IV, les Conseils ont adopté pour l'instruction primaire des livres choisis par un jury à la suite d'un concours ouvert par la Convention ; il pense qu'on pourrait s'en tenir à ces livres-là. (V. *Livres élémentaires de la première République*). Il termine en présentant ses idées sous la forme d'un contre-projet.

Bonnaire répond à Boulay, de la Meurthe (et par conséquent à Andrieux aussi), qui a invoqué le droit des pères de famille et la liberté. Une éducation nationale est nécessaire ; l'Etat a le droit et le devoir de prendre en mains l'instruction primaire. « Vous dites qu'en laissant beaucoup de liberté, le désir de l'instruction naîtra, et qu'on la recevra dans les campagnes sans sacrifices de la part de la République... Si les communes paient les instituteurs, il n'y en aura pas. »

Paroles prophétiques. Les délibérations du conseil des Cinq-Cents sur l'organisation de l'instruction publique, brusquement interrompues à ce moment par les dangers de la France menacée d'une nouvelle invasion, ne purent être reprises. Cinq mois après la séance où avait parlé Bonnaire, le coup d'État du 18 brumaire mettait fin à la constitution de l'an III ; moins de trois ans plus tard, la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), remplaçant celle du 3 brumaire an IV, stipulait que les écoles primaires, rendues facultatives, seraient établies et entretenues exclusivement par les communes (V. *Consulat*). Le résultat fut celui qu'avait prédit Bonnaire : pendant trente années, sous le Consulat, l'Empire et la Restauration, l'instruction primaire en France resta dans le plus fâcheux état d'infériorité et d'abandon, jusqu'au moment où la loi de 1833 vint reprendre, dans une certaine mesure, les traditions des assemblées de la Révolution.

[J. Guillaume.]

CONSEIL D'ÉTAT. — Cette haute assemblée est, dans notre organisation politique actuelle, le principal conseil du Président de la République et de ses ministres. Elle est chargée de donner son avis sur les projets de loi préparés par le gouvernement, et qu'un décret spécial ordonne de soumettre au conseil d'Etat ; sur les projets de décret et, en général, sur toutes les questions qui lui sont soumises par le Président de la République ou par les ministres. — Le conseil d'Etat est appelé nécessairement à donner son avis sur les règlements d'administration publique et sur les décrets en forme de règlements d'administration publique. — Il statue souverainement sur les recours en matière contentieuse administrative, et sur les demandes d'annulation pour excès de pouvoirs formées contre les actes des diverses autorités administratives.

Le conseil d'Etat est chargé de vérifier et d'enregistrer les statuts des congrégations religieuses de femmes qui demandent à être autorisées (L. 25 mai 1825, art. 2). Les décrets portant reconnaissance d'établissements d'utilité publique lui sont soumis. Il donne son avis sur les dons et legs faits au profit des établissements ecclésiastiques (Ordonnance du 2 avril 1817 et du 14 janvier 1831), ainsi que des établissements reconnus d'utilité publique, des fabriques, etc.

Un projet de loi actuellement soumis aux Chambres (1879) tend à réorganiser le conseil d'Etat.

Pour les conditions et formalités à remplir dans les différents cas de pourvoi devant le conseil d'Etat en matière scolaire, V. *Pourvois* et *Recours*.

[E. de Resbecq.]

CONSEIL GÉNÉRAL. — Il y a dans chaque département un Conseil général. C'est un corps électif composé d'autant de membres qu'il y a de cantons dans le département, et placé auprès du préfet pour éclairer et contrôler principalement les actes qu'il fait comme représentant le département. L'organisation des Conseils généraux a été modifiée par une loi du 10 août 1871, qui a considérablement augmenté leurs attributions et leur importance.

Sont *éligibles* tous les Français âgés de 25 ans accomplis, inscrits sur une liste électorale ou justifiant qu'ils devaient y être inscrits avant le jour de l'élection, et qui sont domiciliés dans le département, ainsi que ceux qui, sans y être domiciliés, y sont inscrits au rôle d'une des contributions directes avant le 1er janvier de l'année où a lieu l'élection, ou qui justifient qu'ils devaient y être inscrits à ce jour, ou ont hérité, depuis la même époque, d'une propriété foncière dans le département.

Les conseillers généraux sont nommés pour six ans ; ils sont renouvelés par moitié tous les trois ans et indéfiniment rééligibles.

Ne peuvent être *élus :* les recteurs dans le ressort de l'académie ; les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires dans le département où ils exercent leurs fonctions ; les ministres des différents cultes dans les cantons de leur ressort.

Le mandat de conseiller général est incompatible avec les fonctions salariées ou subventionnées sur les fonds départementaux.

Les Conseils généraux ont, chaque année, *deux sessions ordinaires*.

La session dans laquelle sont délibérés le budget et les comptes commence de plein droit le premier lundi qui suit le 15 août et ne peut être retardée que par une loi.

L'ouverture de l'autre session a lieu au jour fixé par le Conseil général dans la session du mois

d'août précédent. Dans le cas où le Conseil général se serait séparé sans avoir pris aucune décision à cet égard, le jour serait fixé et la convocation serait faite par la commission départementale qui en donnnerait avis au préfet.

La *durée* de la session d'août ne peut excéder un mois ; celle de l'autre session ordinaire ne peut excéder quinze jours.

Les Conseils généraux peuvent être réunis *extraordinairement :*

1° Par décret du chef du pouvoir exécutif ; — 2° si les deux tiers des membres en adressent la demande écrite au président.

A l'ouverture de la session d'août, les Conseils généraux, sous la présidence du doyen d'âge, nomment, au scrutin secret et à la majorité absolue, leur *président*, un ou plusieurs vice-présidents, et leurs secrétaires. Ils exercent leurs fonctions jusqu'à la session d'août de l'année suivante.

Le préfet a entrée au Conseil général ; il est entendu quand il le demande et assiste aux délibérations, excepté lorsqu'il s'agit de l'apurement des comptes.

Les séances sont publiques.

Le Conseil général élit dans son sein une *commission départementale*. Cette commission, élue chaque année, à la fin de la session d'août, se compose de quatre membres au moins et de sept au plus ; elle se réunit tous les mois.

La commission départementale règle les affaires qui lui sont renvoyées par le Conseil général, dans les limites de la délégation qui lui est faite.

Elle délibère sur toutes les questions qui lui sont déférées par la loi, et elle donne son avis au préfet sur toutes les questions qu'il lui soumet ou sur lesquelles elle croit devoir appeler son attention dans l'intérêt du département.

Attributions. — Le Conseil général répartit chaque année, à sa session d'août, les contributions directes, conformément aux règles établies par les lois. Il vote les *centimes additionnels* *.

Il peut voter des *centimes extraordinaires* dans la limite du maximum fixé annuellement par la loi de finances. Le nombre de ces centimes ne peut excéder quatre pour le service de l'*instruction primaire* (L. 1850, art. 40 et L. 19 juillet 1875, art. 7).

Le préfet soumet au conseil départemental les délibérations des conseils municipaux relatives au taux de la rétribution scolaire dans leur commune. Le conseil départemental fixe définitivement le taux de cette rétribution scolaire, et en informe le préfet, qui présente les résultats de ces diverses délibérations au Conseil général, dans sa session ordinaire, à l'appui de la proposition des crédits à allouer pour les dépenses de l'instruction publique primaire dans le budget départemental (Décr. 7 oct. 1850, art. 20, et Circ. 31 janv. 1854).

Il peut voter également les *emprunts départementaux*, remboursables dans un délai qui ne peut excéder quinze années, sur les ressources ordinaires et extraordinaires.

Il arrête, chaque année, à sa session d'août, dans les limites fixées annuellement par la loi de finances, le maximum du nombre des centimes extraordinaires que les conseils municipaux sont autorisés à voter, pour en affecter le produit à des dépenses extraordinaires d'utilité communale.

Si le Conseil général se sépare sans l'avoir arrêté, le maximum fixé pour l'année est maintenu jusqu'à la session d'août de l'année suivante.

Le Conseil général, sur l'avis motivé du directeur et de la commission de surveillance, pour les écoles normales, du proviseur ou du principal et du bureau d'administration, pour les lycées ou collèges, du chef d'institution, pour les institutions d'enseignement libre, nomme et révoque les titulaires des *bourses* * entretenues sur les fonds départementaux.

Le Conseil général peut adresser directement au ministre compétent, par l'intermédiaire de son président, les réclamations qu'il aurait à présenter dans l'intérêt spécial du département, ainsi que son opinion sur l'état et les besoins des différents services publics, en ce qui touche le département.

Il peut charger un ou plusieurs de ses membres de recueillir sur les lieux les renseignements qui lui sont nécessaires pour statuer sur les affaires qui sont placées dans ses attributions.

Tous *vœux politiques* lui sont interdits. Néanmoins, il peut émettre des vœux sur toutes les questions économiques et d'administration générale.

Les chefs de service des administrations publiques dans le département sont tenus de fournir verbalement ou par écrit tous les renseignements qui leur seraient réclamés par le Conseil général, sur les questions qui intéressent le département.

Il statue définitivement sur l'acceptation ou le refus des dons et legs faits au département quand ils ne donnent pas lieu à réclamation.

Il donne son avis sur les demandes de secours adressées à l'État pour acquisition, construction et réparations de maisons d'école et de salles d'asile, d'églises et de presbytères. En pareille matière, l'avis de la commission départementale ne serait pas suffisant, à moins d'un cas d'urgence exceptionnelle, tel qu'incendie, inondation (Avis du conseil d'État).

Il appartient aux Conseils généraux de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements désignés par le conseil départemental (V. *Cours normaux*), soit aussi dans l'*école normale* * établie à cet effet par le département. Les écoles normales peuvent être supprimées par les Conseils généraux, sauf le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse (L. 1850, art. 35).

Chaque année, le conseil départemental présente au Conseil général un exposé de la situation de l'enseignement primaire dans le département (*ibid.*, art. 16). — Le budget de l'école normale lui est présenté par le préfet, qui y consigne les votes de cette assemblée avant de l'envoyer au ministre de l'instruction publique (Circ. 6 août 1851).

Deux membres du Conseil général sont désignés par le ministre pour faire partie du conseil départemental (Décr. 9 mars 1852, art. 3, et L. 14 juin 1854, art. 5 et 6).

Tout acte et toute délibération d'un Conseil général relatifs à des objets qui ne sont pas légalement compris dans ses attributions sont nuls et de nul effet.

La nullité est prononcée par un décret rendu dans la forme des règlements d'administration publique.

Toute délibération prise hors des réunions du Conseil, prévues ou autorisées par la loi, est nulle et de nul effet.

Conseil général de la Seine. — D'après les lois des 16 septembre 1871 et 21 mai 1873, ce Conseil est composé des 80 membres du conseil municipal de la ville de Paris et de 8 membres élus dans les arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis, 1 par canton. Les attributions de cette assemblée sont déterminées par les lois des 10 mai 1838 et 18 juillet 1866. [E. de Resbecq.]

CONSEIL MUNICIPAL.—Les conseils municipaux sont placés, dans chaque commune, auprès du maire pour éclairer et contrôler son administration.

Le nombre des membres d'un conseil municipal varie de 10 à 36, selon l'importance de la commune, y compris le maire et les adjoints. A Paris, chacun des 20 arrondissements nomme 4 membres du conseil municipal.

Tous les citoyens français âgés de 21 ans accomplis, jouissant de leurs droits civils et politiques, et ayant, depuis une année au moins, leur domicile dans la commune, sont *électeurs*.

Tous les électeurs âgés de 25 ans et réunissant les conditions précédentes, sauf certains cas d'incapacité et d'incompatibilité, sont *éligibles*. Les fonctions d'*instituteur public* sont incompatibles avec le mandat de conseiller municipal dans la commune où l'instituteur exerce (Cons. d'État, 16 mai, 16 juin 1866). L'art. 9 de la loi du 5 mai 1855 prononce en effet l'exclusion des fonctions municipales à l'égard des agents salariés de la commune (V. *Election.*)

Les conseils municipaux tiennent, sous la présidence du maire, quatre *sessions* ordinaires par an, au commencement de février, mai, août et novembre. Chacune de ces sessions dure dix jours et ces assemblées peuvent les employer à l'examen de toutes les affaires rentrant dans leurs attributions. Le préfet ou le sous-préfet peut autoriser des sessions extraordinaires pour l'examen d'affaires spéciales et déterminées.

Toute *délibération* portant sur un objet étranger aux attributions des conseils municipaux est nulle de plein droit : le préfet en conseil de préfecture en déclare la nullité. Il en est de même de celle prise en dehors d'une réunion légale.

Les conseils municipaux sont appelés à *régler* certaines affaires, à *délibérer* sur d'autres objets sauf approbation du préfet, à *donner leur avis* en certains cas.

Attributions en matière d'instruction primaire. — A défaut de fondations, dons ou legs, le conseil municipal délibère sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune. En cas d'insuffisance des revenus ordinaires, il est pourvu à ces dépenses au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret du pouvoir exécutif. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder *quatre* centimes additionnels au principal des quatre contributions directes (L. 15 mars 1850, art. 40; L. 10 avril 1867, art. 14, et L. 19 juillet 1875, art. 7).

Les conseils municipaux délibèrent chaque année, dans leur session de février, sur le taux de la rétribution scolaire, sur le traitement de l'instituteur, sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune, sur les centimes spéciaux qu'ils doivent voter, à défaut de revenus ordinaires, pour subvenir à ces dépenses (Décr. 7 oct. 1850, art. 19). Ils donnent leur avis sur les demandes en remise ou modération de la rétribution scolaire (*ibid.*, art. 30, et Circ. 31 janvier 1854, § 11). Ils approuvent la liste des élèves gratuits a admettre dans les écoles et dans les salles d'asile publiques, dressée par le maire et les ministres des différents cultes (Décr. 21 mars 1865 et Décr. du 28 mars 1866). Ils donnent leur avis sur le taux de la rétribution scolaire à payer par les familles dont les enfants fréquentent les salles d'asile publiques (Décr. 21 mars, 1855 art. 33). Ils donnent leur avis au préfet lorsqu'il est appelé à décider s'il y a lieu d'approprier un local à destination de maison d'école ou d'en prononcer l'interdiction (Décr. 7 oct. 1850, art. 9). — V. *Maison d'école.*

Ils donnent leur avis: pour la fixation du traitement de la maîtresse des travaux à l'aiguille dans les écoles mixtes (L. 10 avril 1867, art. 1); pour la fixation du nombre des écoles de garçons et de filles à établir dans la commune; pour la création d'écoles de hameau (*ibid.*, art. 2); sur l'indemnité qui peut être accordée annuellement aux instituteurs et institutrices qui dirigent des classes communales d'adultes (*ibid.*, art. 7). Ils peuvent proposer au conseil départemental, dans le cas où plusieurs adjoints ou adjointes sont attachés à une école, de leur allouer une partie de la rétribution scolaire pour former leur traitement (*ibid.*, art. 6). Ils donnent leur avis pour la fixation du traitement éventuel de l'instituteur ou de l'institutrice (*ibid.*, art. 9 et 10). Ils peuvent, lorsque la commune n'est pas subventionnée, demander au préfet l'autorisation de donner aux instituteurs et institutrices un traitement fixe (*ibid.*, art. 13). Ils peuvent, par une délibération approuvée par le préfet, créer des caisses des écoles (*ibid.*, art. 15). Ils donnent leur avis sur le nombre des écoles publiques d'adultes à établir dans la commune (Circ. 12 mai 1867). Lorsqu'une commune veut rendre ses écoles entièrement gratuites, le conseil municipal doit en exprimer le vœu par une délibération motivée et délibérer, avec le concours des plus imposés, sur l'imposition extraordinaire des 4 centimes (*ibid.*). Il donne son avis sur la fixation des prix de l'écolage pour les enfants que la commune envoie gratuitement à l'école (*ibid.*).

Les droits des conseils municipaux quant à la nomination des instituteurs et quant à l'option entre l'enseignement laïque et l'enseignement congréganiste, ont donné lieu, surtout dans ces dernières années, à de nombreux débats que la jurisprudence n'a pas toujours tranchés dans le même sens. On en trouvera l'exposé, ainsi que la solution judiciaire et législative qui aura prévalu aux articles *Nomination des instituteurs* et *Option*.

[E. de Resbecq.]

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Lorsque l'empereur Napoléon Ier organisa en 1808 l'Université de France, à côté du grand-maître chargé de la régir et de la gouverner, il plaça un Conseil, composé de dix conseillers titulaires ou à vie, et de vingt conseillers ordinaires, institués chaque année, qui se divisaient en sections pour y expédier les petites affaires et y préparer les grandes sur lesquelles il était statué en assemblée générale.

En 1815, tous les pouvoirs du grand-maître, toutes les attributions du Conseil de l'Université, nomination aux emplois, juridiction disciplinaire, administration, furent dévolus provisoirement à une commission composée d'abord de cinq membres, plus tard de sept, qui devait régir l'instruction publique sous l'autorité du ministre de l'intérieur.

En 1820, cette commission fut transformée par une ordonnance de Louis XVIII en un Conseil royal de l'instruction publique. Les conseillers se partageaient les fonctions de chancelier et de trésorier, et l'examen de toutes les affaires concernant les collèges royaux et communaux, les facultés, l'académie de Paris, la comptabilité des établissements, etc. Dans les délibérations la voix du président était prépondérante : il correspondait seul avec le gouvernement, distribuait les affaires entre les conseillers, signait toutes les dépêches, tous les arrêtés de nomination, toutes les ordonnances de paiement.

En 1824, la création d'un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique ne modifia ni la composition ni les attributions du Conseil; elle ne toucha que les prérogatives de son président, lesquelles furent transportées pour la plupart au nouveau ministre.

Cette organisation subsista, sans subir de changement essentiel, jusqu'à l'année 1845, époque à laquelle, sous le ministère de M. de Salvandy, une ordonnance adjoignit aux membres titulaires du Conseil de l'instruction publique vingt conseillers ordinaires, nommés pour une année seulement. C'était revenir à la lettre et à l'esprit du décret de 1808. Mais le vif débat auquel avait donné lieu

cette réforme, très approuvée par les uns, très blâmée par les autres, n'était pas assoupi lorsque la monarchie de juillet fut renversée.

Le gouvernement qui lui succéda était destiné à introduire des modifications profondes dans la législation universitaire. A la place de l'ancien Conseil de l'instruction publique, la loi du 15 mars 1850 en établit un nouveau qui reçut le nom de Conseil supérieur, et dans lequel siégeaient, en grande partie, des archevêques et des évêques, des ministres des cultes non catholiques, des magistrats, des conseillers d'Etat, enfin des membres de l'Institut, tous désignés par le suffrage de leurs pairs. Les adversaires de l'Université lui avaient souvent reproché d'être une corporation animée d'un esprit étroit et exclusif. Bien qu'un pareil grief fût très contestable, le législateur jugea opportun de l'écarter, en faisant intervenir dans la surveillance et même dans la haute direction de l'enseignement les plus hauts dignitaires du clergé, de l'armée, de la magistrature. Il était d'ailleurs nécessaire que les écoles privées eussent aussi leur part de représentation, comme garantie de la liberté qui leur était accordée.

Les représentants officiels des écoles publiques se trouvèrent au nombre de huit seulement. Ils étaient, comme les conseillers d'autrefois, nommés à vie par le chef de l'Etat, et formaient une section dite *permanente*, parce qu'elle était toujours en fonctions. C'est à eux qu'était confié l'examen préparatoire des questions relatives à la police, à la comptabilité et à l'administration des écoles publiques.

Le Conseil, dans son ensemble, avait des attributions multiples. Pour certaines affaires, comme la création des facultés et des lycées, les programmes d'étude et le choix des livres classiques, il était nécessairement consulté. Sur d'autres affaires, il n'était appelé à délibérer que sous le bon plaisir du gouvernement. En matière disciplinaire ou contentieuse, ses décisions avaient toute la force d'un jugement, soit que le Conseil eût à statuer sur les oppositions formées à l'ouverture des écoles libres, soit qu'il eût à juger les pourvois des maîtres frappés de révocation ou d'interdiction.

Un des caractères de la loi de 1850, c'est que les autorités qu'elle constituait étaient en grande partie électives. C'est l'élection qui désignait les prélats, les conseillers d'Etat, les conseillers à la Cour de cassation, les membres des consistoires et ceux de l'Institut, appelés à faire partie du Conseil supérieur. Sous le régime nouveau inauguré le 2 décembre 1851, il n'était pas à espérer que ce mode de nomination fût maintenu. Par le décret du 9 mars 1852, le gouvernement ressaisit le droit de désigner lui-même directement les membres du Conseil supérieur. Le même décret hasarda une autre innovation capitale : il supprima la section permanente, cette image affaiblie de l'ancien Conseil de l'Université ; et pour combler le vide qu'elle allait laisser après elle, soit dans les délibérations du nouveau Conseil, soit dans le service quotidien de l'administration, il créa huit inspecteurs généraux, spécialement chargés de la surveillance des hautes études.

Mais les changements qui avaient adapté les institutions établies aux maximes et à l'esprit général du gouvernement issu du coup d'Etat du 2 décembre 1851 ne devaient pas survivre à ce gouvernement. Après la chute de l'empire, les modifications introduites en 1852 dans l'organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique furent dénoncées à l'Assemblée nationale par plusieurs de ses membres : leur proposition fut prise en considération, et, après deux années d'examen et une discussion approfondie, on adopta la loi nouvelle qui a régi jusqu'à ce jour (1879) cette importante et difficile matière, la loi du 25 mars 1873.

Aux termes de cette loi, le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme il suit : le ministre, président ; trois membres du conseil d'Etat, en service ordinaire, élus par le conseil d'Etat ; un membre de l'armée, nommé par le ministre de la guerre, le conseil supérieur de la guerre entendu ; un membre de la marine, nommé par le ministre de la marine, le conseil d'amirauté entendu ; quatre archevêques ou évêques élus par leurs collègues ; un délégué de l'Eglise réformée, élu par les consistoires ; un délégué de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires ; un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues ; deux membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues ; cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale et choisis dans chacune des cinq classes ; un membre du Collège de France, élu par ses collègues ; un membre d'une faculté de droit, élu par les professeurs des facultés de droit ; un membre d'une faculté de médecine, élu par les professeurs des facultés de médecine ; un membre d'une faculté des lettres, élu par les professeurs des facultés des lettres ; un membre d'une faculté des sciences, élu par les professeurs des facultés des sciences ; un membre de l'académie de médecine, élus par ses collègues ; un membre du conseil supérieur des arts et manufactures, élu par ses collègues ; un membre du conseil supérieur du commerce, élu par ses collègues ; un membre du conseil supérieur de l'agriculture, élu par ses collègues ; sept membres de l'enseignement public, nommés par le président de la République en conseil des ministres, et choisis parmi les inspecteurs généraux, recteurs et anciens recteurs, professeurs et anciens professeurs des facultés, professeurs du Collège de France, professeurs du muséum d'histoire naturelle, directeur de l'école normale supérieure, proviseurs des lycées ; quatre membres de l'enseignement libre, élus par le Conseil.

Les membres du Conseil sont élus pour six ans. Ils sont indéfiniment rééligibles.

Le Conseil tient deux sessions par an. En dehors de ces deux sessions ordinaires, il peut être convoqué par le ministre. Le ministre doit en outre le convoquer chaque fois que dix de ses membres en font la demande. Le Conseil peut choisir dans son sein des commissions chargées d'étudier dans l'intervalle des sessions les questions sur lesquelles il a à délibérer, et de lui en faire un rapport. Quand les questions à examiner sont exclusivement relatives aux établissements d'enseignement public, les commissions sont choisies en majorité parmi les membres du Conseil appartenant à cet enseignement.

La loi de 1873 a conservé au Conseil supérieur les attributions que la loi du 15 mars 1850 lui avait dévolues. Ainsi : 1° le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de lois, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et en général sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre. 2° Il est nécessairement appelé à donner son avis sur les règlements relatifs aux examens, aux concours, aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et en général sur toutes les affaires portant règlement pour les établissements d'instruction publique ; sur la création des facultés, lycées et collèges ; sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire ; sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois. 3° Il prononce en dernier ressort sur les jugements rendus par les conseils départementaux ou académiques portant révocation ou interdiction d'enseigner ; toutefois il ne peut prononcer définitivement l'interdiction de l'ensei-

gnement libre que si sa décision est prise aux deux tiers des suffrages.

Quand on compare les dispositions de la loi du 15 mars 1850 et celles de la loi du 19 mars 1873, on ne rencontre qu'une seule institution, créée par la première de ces lois, supprimée en 1852, et que l'Assemblée nationale n'ait pas rétablie ; c'est la section permanente, chargée de l'examen préparatoire des questions qui concernent les écoles publiques. Comment la section permanente serait-elle composée ? Ses membres seraient-ils désignés par le gouvernement ou par le Conseil lui-même ? Quelles seraient leurs attributions ? Sur tous ces points et sur quelques autres, les meilleurs esprits étaient partagés ; et, comme on ne réussit pas à s'entendre, on supprima l'institution qui donnait lieu à ce dissentiment ; la section permanente disparut de la nouvelle loi. Ajoutons qu'elle a été remplacée, autant qu'elle pouvait l'être, par le *Comité consultatif de l'enseignement public*, dont nous avons parlé dans un autre article auquel nous renvoyons le lecteur.

Après avoir indiqué la composition et les attributions du Conseil supérieur, il nous reste à dire quelques mots de son mode de procéder, tel qu'il a été fixé par le règlement d'administration publique du 29 juillet 1850. En matière contentieuse ou disciplinaire, les affaires sont inscrites au secrétariat du Conseil, d'après l'ordre de leur arrivée, sur un registre à ce destiné. Elles sont jugées suivant l'ordre de leur inscription et dans la plus prochaine session. Les rapports sont faits par écrit. En matière disciplinaire, le rapporteur est tenu d'entendre l'inculpé dans ses explications, s'il est présent, et s'il le demande. L'inculpé a également le droit d'être entendu par le Conseil. La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité de ses délibérations. En cas de partage, si la matière n'est ni contentieuse, ni disciplinaire, la voix du président est prépondérante ; si la matière est contentieuse, il en est délibéré de nouveau, et les membres qui n'avaient pas assisté à la première délibération sont spécialement convoqués. S'il y a nouveau partage, il est vidé par la voix prépondérante du président. [Ch. Jourdain.]

Depuis que cet article a été écrit, une loi du 27 février 1880 a réorganisé le Conseil supérieur et les Conseils académiques. Nous en donnons le texte ci-dessous :

« TITRE Ier. — *Du Conseil supérieur de l'instruction publique.*

Art. 1er. — Le Conseil supérieur de l'Instruction publique est composé comme il suit :

Le ministre, président ;

Cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale et choisis dans chacune des cinq classes ;

Neuf conseillers, nommés par décret du président de la République en conseil des ministres, sur la présentation du ministre de l'instruction publique, et choisis parmi les directeurs et anciens directeurs du ministère de l'instruction publique, les inspecteurs généraux et anciens inspecteurs généraux, les recteurs et anciens recteurs, les inspecteurs et anciens inspecteurs d'académie, les professeurs en exercice et anciens professeurs de l'enseignement public ;

Deux professeurs du Collège de France, élus par leurs collègues ;

Un professeur du Muséum, élu par ses collègues ;

Un professeur titulaire des facultés de théologie catholique, élu par l'ensemble des professeurs, des suppléants et des chargés de cours desdites facultés ;

Un professeur titulaire des facultés de théologie protestante, élu par les professeurs, les chargés de cours et les maîtres de conférences ;

Deux professeurs titulaires des facultés de droit, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés et les chargés de cours ;

Deux professeurs titulaires des facultés de médecine ou des facultés mixtes, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés en exercice, les chargés de cours et maîtres de conférences pourvus du grade de docteur ;

Un professeur titulaire des écoles supérieures de pharmacie ou des facultés mixtes, élu dans les mêmes conditions.

Dans les facultés mixtes, les professeurs de l'enseignement médical voteront pour les deux professeurs de médecine, et les professeurs de l'enseignement de la pharmacie voteront pour le professeur de pharmacie.

Deux professeurs titulaires des facultés des sciences, élus au scrutin de liste par les professeurs, les suppléants, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteur ;

Deux professeurs titulaires des facultés des lettres, élus dans les mêmes conditions ;

Deux délégués de l'Ecole normale supérieure, un pour les lettres, l'autre pour les sciences, élus par le directeur, le sous-directeur et les maîtres de conférences de l'école et choisis parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole normale d'enseignement spécial, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs de l'école et choisi parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole nationale des chartes, élu par les membres du conseil de perfectionnement et les professeurs et choisi parmi eux ;

Un professeur titulaire de l'Ecole des langues orientales vivantes, élu par ses collègues ;

Un délégué de l'Ecole polytechnique, élu par le commandant, le commandant en second, les membres du conseil de perfectionnement, le directeur des études, les examinateurs, professeurs et répétiteurs de l'école et choisi parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole des beaux-arts, élu par le directeur et les professeurs de l'école et choisi parmi eux ;

Un délégué du Conservatoire des arts et métiers, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs de l'école et choisi parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole centrale des arts et manufactures, élu par le directeur et les professeurs de l'école et choisi parmi eux ;

Un délégué de l'Institut agronomique, élu par le directeur et les professeurs de cet établissement et choisi parmi eux ;

Huit agrégés en exercice de chacun des ordres d'agrégation (grammaire, lettres, philosophie, histoire, mathématiques, sciences physiques ou naturelles, langues vivantes, enseignement spécial), élu par l'ensemble des agrégés du même ordre, qui sont professeurs ou fonctionnaires en exercice dans les lycées ;

Deux délégués des collèges communaux, élus, l'un dans l'ordre des lettres, l'autre dans l'ordre des sciences, par les principaux et professeurs en exercice dans ces collèges, pourvus du grade de licencié dans le même ordre ;

Six membres de l'enseignement primaire, élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, par le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices des écoles normales primaires, la directrice de l'école Pape-Carpantier, les inspectrices générales et les déléguées spéciales chargées de l'inspection des salles d'asile ;

Quatre membres de l'enseignement libre, nommés par le président de la République sur la proposition du ministre.

Art. 2. — Tous les membres du Conseil sont

nommés pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être indéfiniment renouvelés.

Art. 3. — Les neuf membres nommés conseillers par décret du président de la République, et six conseillers que le ministre désigne parmi ceux qui procèdent de l'élection, constituent une section permanente.

Art. 4. — La section permanente a pour fonctions :

D'étudier les programmes et règlements avant qu'ils ne soient soumis à l'avis du Conseil supérieur.

Elle donne son avis :

Sur les créations de facultés, lycées, collèges, écoles normales primaires ;

Sur les créations, transformations ou suppressions de chaires ;

Sur les livres de classe, de bibliothèque et de prix qui doivent être interdits dans les écoles publiques ;

Et enfin sur toutes les questions d'études, d'administration, de discipline ou de scolarité qui lui sont renvoyées par le ministre.

En cas de vacance d'une chaire dans une faculté, la section permanente présente deux candidats, concurremment avec la faculté dans laquelle la vacance existe.

En ce qui concerne les facultés de théologie, la section permanente donne son avis sur la présentation faite au ministre, selon les lois et règlements, auxquels d'ailleurs il n'est rien innové.

Art. 5. — Le Conseil donne son avis :

Sur les programmes, méthodes d'enseignement, modes d'examens, règlements administratifs et disciplinaires relatifs aux écoles publiques, déjà étudiés par la section permanente ;

Sur les règlements relatifs aux examens et à la collation des grades ;

Sur les règlements relatifs à la surveillance des écoles libres ;

Sur les livres d'enseignement, de lecture et de prix qui doivent être interdits dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois ;

Sur les règlements relatifs aux demandes formées par les étrangers pour être autorisés à enseigner, à ouvrir ou à diriger une école.

Art 6. — Un décret rendu en la forme des règlements d'administration publique, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, détermine le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur, chargés de la collation des grades, ainsi que les conditions d'âge pour l'admission aux grades.

L'article 14 de la loi du 14 juin 1854 est abrogé.

Art. 7. — Le Conseil statue en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils académiques en matière contentieuse ou disciplinaire.

Il statue également en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils départementaux, lorsque ces jugements prononcent l'interdiction absolue d'enseigner contre un instituteur primaire, public ou libre.

Lorsqu'il s'agit : 1° de la révocation, du retrait d'emploi, de la suspension des professeurs titulaires de l'enseignement public, supérieur ou secondaire, ou de la mutation pour emploi inférieur des professeurs titulaires de l'enseignement public supérieur ; 2° de l'interdiction du droit d'enseigner ou de diriger un établissement prononcée contre un membre de l'enseignement, public ou libre ; 3° de l'exclusion des étudiants de l'enseignement public ou libre de toutes les académies, la décision du Conseil supérieur de l'instruction publique doit être prise aux deux tiers des suffrages.

Art. 8. — Le Conseil se réunit en assemblée générale deux fois par an. Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire.

TITRE II. — *Des Conseils académiques.*

Art. 9. — Il est institué au chef-lieu de chaque académie un Conseil académique composé :

1° Du recteur, président ;

2° Des inspecteurs d'académie ;

3° Des doyens des facultés de théologie catholique ou protestante, de droit, de médecine, des sciences et des lettres, des directeurs des écoles supérieures de pharmacie de l'État, des directeurs des écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie, et des directeurs des écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres du ressort ;

4° D'un professeur titulaire de chacune de ces facultés ou écoles supérieures de pharmacie du ressort, élu dans chacune d'elles par les professeurs, les suppléants, les agrégés en exercice, les chargés de cours et les maîtres de conférences ;

5° D'un professeur titulaire des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie du ressort, élu par l'ensemble des professeurs, chargés de cours ou suppléants de ces écoles, pourvus du grade de docteur ou de pharmacien de première classe ;

6° D'un professeur titulaire des écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres du ressort, élu par l'ensemble des professeurs et chargés de cours ;

7° D'un proviseur et d'un principal d'un des lycées et collèges communaux de plein exercice du ressort désignés par le ministre ;

8° De deux professeurs de l'ordre des sciences, agrégés ou docteurs, élus au scrutin de liste par les professeurs du même ordre, agrégés ou docteurs, en exercice dans les lycées du ressort ;

9° De deux professeurs de l'ordre des lettres, agrégés ou docteurs, élus dans les mêmes conditions ;

10° De deux professeurs des collèges communaux du ressort, pourvus du grade de licencié, l'un pour l'ordre des lettres, l'autre pour l'ordre des sciences, élus par l'ensemble des professeurs de ces établissements, pourvus des mêmes grades et appartenant au même ordre.

11° De deux membres choisis par le ministre dans les Conseils généraux, et deux dans les conseils municipaux, qui concourent aux dépenses de l'enseignement supérieur ou secondaire du ressort ;

Art. 10. — Les membres du Conseil académique, nommés par le ministre ou élus, le sont pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être renouvelés. Les pouvoirs des conseillers généraux et des conseillers municipaux cessent avec leur qualité de conseillers généraux et de conseillers municipaux.

Art. 11. — Le Conseil académique donne son avis sur les règlements relatifs aux collèges communaux, aux lycées et aux établissements d'enseignement supérieur public ; sur les budgets et comptes d'administration de ces établissements ; sur toutes les questions d'administration et de discipline concernant ces mêmes établissements, qui lui sont renvoyées par le ministre.

Il adresse, chaque année, au ministre un rapport sur la situation des établissements d'enseignement public, secondaire et supérieur, et sur les améliorations qui peuvent y être introduites.

Il est saisi par le ministre, ou le recteur, des affaires contentieuses ou disciplinaires qui sont relatives à l'enseignement secondaire ou supérieur, public ou libre ; il les instruit, et il prononce, sauf recours au Conseil supérieur, les décisions et les peines à appliquer.

L'appel au Conseil supérieur d'une décision du Conseil académique doit être fait dans le délai de

quinze jours à partir de la notification qui en est donnée en la forme administrative. Cet appel est suspensif; toutefois le Conseil académique pourra, dans tous les cas, ordonner l'exécution provisoire de ses décisions, nonobstant appel.

Les membres de l'enseignement public ou libre, traduits devant le Conseil académique ou le Conseil supérieur, ont le droit de prendre connaissance du dossier, de se défendre ou de se faire défendre de vive voix, ou au moyen de mémoires écrits.

Pour les affaires contentieuses ou disciplinaires, intéressant les membres de l'enseignement libre, supérieur ou secondaire, deux membres de l'enseignement libre, nommés par le ministre, sont adjoints au Conseil académique.

Art. 12. — Le Conseil académique se réunit deux fois par an en session ordinaire. Il peut être convoqué extraordinairement par le ministre.

Art. 13. — Indépendamment du pouvoir disciplinaire réglé par les articles 7 et 11 de la présente loi, le ministre de l'instruction publique peut prononcer, contre tout membre de l'enseignement public, la réprimande devant le Conseil académique, et la censure devant le Conseil supérieur. Ces décisions ne sont susceptibles d'aucun recours.

Art. 14. — Il peut également prononcer la mutation pour emploi inférieur, en ce qui concerne un professeur de l'enseignement supérieur, sur l'avis conforme du Conseil supérieur, et en ce qui concerne un professeur de l'enseignement secondaire, après avoir pris l'avis de la section permanente.

Art. 15. — Le ministre de l'instruction publique peut prononcer la suspension, pour un temps qui n'excèdera pas un an, sans privation de traitement. La suspension pour un temps plus long, avec privation totale ou partielle de traitement, ne pourra être prononcée que par le Conseil académique, ou en appel par le Conseil supérieur.

Art. 16. — Sont et demeureront abrogées les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi. »

CONSEILS GÉNÉRAUX (Vœux des). — L'institution des Conseils généraux remonte à l'an VIII, c'est-à-dire à la première année du Consulat. Une de leurs principales attributions devait être de renseigner le gouvernement et d'émettre des vœux. On lit ce qui suit dans la préface du 1er volume (an VIII) de la publication officielle intitulée: *Analyse des procès-verbaux des Conseils généraux des départements:*

« La loi du 28 pluviôse an VIII a établi des Conseils généraux de département, dont la réunion doit avoir lieu à l'époque déterminée par le gouvernement; la durée de leur session est limitée à quinze jours.

» Ces Conseils généraux sont investis de diverses attributions administratives; *ils sont spécialement chargés de transmettre au ministre de l'intérieur leur opinion sur l'état et les besoins de chaque département.*

» La première réunion des Conseils généraux a eu lieu le 1er thermidor an VIII. »

Parmi les vœux émis par les Conseils généraux, il s'en est toujours trouvé qui avaient rapport à l'enseignement primaire. Sans entreprendre de faire un relevé général de tous ces vœux, dont beaucoup ont nécessairement un caractère local et transitoire, nous avons pensé qu'il ne serait pas sans intérêt d'y rechercher la manifestation de l'opinion publique à diverses époques sur quelques-unes des questions générales ayant trait à l'instruction publique.

C'est dans la collection mentionnée ci-dessus, *Analyse des procès-verbaux des Conseils généraux*, que nous avons puisé nos renseignements. Malheureusement cette collection, que possède le ministère de l'intérieur, est incomplète. Après l'an IX se trouve une lacune de seize ans, et l'on passe brusquement de la deuxième année du Consulat à 1817, quatrième année de la Restauration; l'année 1830 manque également. Il résulte d'une lettre de la direction de l'imprimerie royale, en date du 20 avril 1836, lettre dont nous avons eu l'original sous les yeux, que la publication de ces procès-verbaux a été effectivement interrompue à partir de l'an IX, et n'a été reprise qu'en 1817, sous le ministère de M. Lainé; une circulaire de ce ministre adressée aux préfets cette année-là fait connaître quels avaient été les motifs de cette longue interruption. — Une annotation de M. Mouvette, chef des archives en 1836, écrite en marge de la lettre que nous citons, atteste en outre que la session de 1830 n'a pas été publiée.

Le résumé ci-dessous permet l'examen sommaire de l'opinion des Conseils généraux sur les questions suivantes :

Gratuité de l'enseignement primaire;
Obligation de l'enseignement primaire;
Laïcité;
Brevet de capacité;
Amélioration de la position des instituteurs;
Nomination des instituteurs;
Méthodes d'enseignement;
Création de diverses sortes d'écoles;
Mode d'inspection;
Conférences pédagogiques, bibliothèques.

Nous classons uniformément ces vœux en trois périodes : de 1830 à 1849; de 1850 à 1869; de 1870 à 1879, en y ajoutant les vœux de la période 1817-1829, lorsqu'il en existe. Quant à l'an VIII et à l'an IX, il eût été impossible de faire entrer dans le cadre que nous venons de tracer les vœux et les renseignements si divers qu'offrent les procès-verbaux des Conseils généraux de ces deux années-là; aussi renvoyons-nous à l'article *Consulat* pour cette partie de notre sujet.

I. — Gratuité.

1° Gratuité absolue.

Ont émis des vœux en faveur de la gratuité absolue de l'enseignement primaire les départements suivants :

De 1830 à 1849 :

Allier, 1846.
Aube, 1849.
Charente, 1848.
Corrèze, 1848.
Creuse, 1848-49.
Isère, 1831.
Indre-et-Loire, 1840-42.
Jura (4 fois), 1840-41-42-43.
Loiret, 1848-49.
Meurthe, 1831.
Meuse, 1848.
Nord, 1848.
Pas-de-Calais, 1841-42.
Pyrénées (Basses-), 1848.
Saône-et-Loire, 1848-49.
Vosges, 1847-49.

De 1850 à 1869 :

Bouches-du-Rhône, 1865-67.
Charente, 1865.
Corse, 1869.
Pas-de-Calais, 1860.
Rhône, 1869.

De 1870 à 1879 :

Ain, 1872.
Allier, 1872-73-74-75.
Alpes (Basses-), 1871-72.
Alpes-Maritimes, 1871-72-74-1876.
Ardèche, 1871-72-73.
Ardennes, 1871-72-73-74-75-1877-78.
Aude, 1871-72.
Bouches-du-Rhône, 1871-72-1877.
Cantal, 1871-72-76-78.
Cher, 1871-72-73.
Corrèze, 1872-77-78.
Côte-d'Or, 1871-72-73.
Creuse, 1871-72-73-74-77-78.
Doubs, 1871.
Drôme, 1872-74.
Eure, 1872.
Eure-et-Loir, 1872-73-74-75-77.
Gard, 1872.
Gers, 1872.
Gironde, 1872-73.
Hérault, 1872-73.
Indre-et-Loire, 1871-73-78.
Isère, 1871-72-73.
Jura, 1871-72-73.
Landes, 1871.
Loir-et-Cher, 1871-72-74-77-77-1878.
Loire, 1871-72-73.
Loire (Haute-), 1871-72-74.
Lot, 1871-78.
Lot-et-Garonne, 1871-72.
Marne, 1871-72.
Mayenne, 1871.

Meurthe-et-Moselle, 1872-73-1874-75-76-77.
Pyrénées-Orientales, 1872-73-1874-76.
Rhône, 1871-72-73-76-77-79.
Saône-et-Loire, 1871-72-73-74-1876-79.
Sarthe, 1871.
Savoie, 1871-72.
Savoie (Haute-), 1871-72.
Seine, 1871-72-74.
Seine-et-Marne, 1871-72.
Sèvres (Deux-), 1871-77.
Somme, 1871-72.
Var, 1872-73-74-77.
Vaucluse, 1871-72-73.
Vosges, 1871.
Yonne, 1872-76-78.
Oran, 1875-76-77-78.
Constantine, 1873.

Dans la dernière de ces trois périodes, trois départements (Aube, 2 fois, Nièvre, 2 fois, Seine-Inférieure, 2 fois) ont au contraire émis un vœu *contre* la gratuité absolue.

De plus, quelques départements se sont prononcés en faveur de la gratuité absolue, mais établie à titre facultatif (Bouches-du-Rhône, Seine-et-Oise, Aisne et Seine-Inférieure).

2° Gratuité partielle.

Les vœux se partagent en deux principaux courants : ceux qui tendent à restreindre ou à réglementer plus rigoureusement la gratuité telle qu'elle existe :

De 1830 à 1849 :

Aveyron, 1838-39.
Bouches-du-Rhône, 1848.
Corrèze, 1839.
Drôme, 1840.
Gard, 1839.
Gironde.
Hérault, 1840.
Seine-et-Oise, 1849.

De 1850 à 1869 :

Calvados, 1852.
Charente-Inférieure, 1866.
Garonne (Haute-), 1851.
Oise.
Pas-de-Calais, 1859-61-62-63.
Ille-et-Vilaine, 1853.

De 1870 à 1879 :

Aube.
Cantal, 1876.
Oise, 1872-73.

Et les vœux qui, au contraire, proposent sous différentes formes l'extension de la gratuité, savoir :

De 1830 à 1849 :

Aisne, 1849.
Aube, 1842.
Charente-Inférieure, 1849.
Finistère, 1848-49.
Gironde, 1836.
Loir-et-Cher, 1848.
Puy-de-Dôme, 1848

De 1850 à 1869 :

Ardennes, 1865.
Aube, 1867.
Côte-d'Or, 1865.
Creuse, 1865.
Garonne (Haute-), 1851.
Gers, 1865.
Gironde, 1865.
Jura, 1860-61.
Lot, 1864.
Manche, 1865.
Orne, 1869.
Pas-de-Calais, 1865.
Seine-Inférieure, 1865.

De 1870 à 1879 :

Aisne, 1871-72-73-74-75.
Alpes (Basses-), 1877.
Aveyron, 1871-72.
Charente, 1871.
Drôme, 1879.
Garonne (Haute-), 1872.
Gers, 1871.
Hérault, 1877.
Ille-et-Vilaine, 1871.
Loir-et-Cher, 1877.
Loire-Inférieure, 1871-73-76.
Lozère, 1872.
Marne, 1873.
Mayenne, 1877-78.
Meurthe-et-Moselle, 1871.
Nord, 1871-72.
Pas-de-Calais, 1871.
Puy-de-Dôme, 1871-72-73-74.
Sarthe, 1872-73.
Seine-et-Oise, 1871.
Seine-Inférieure, 1871-76-77-1878.
Tarn, 1871.
Vendée, 1874-78.
Vienne (Haute-), 1871.
Vienne, 1873.

II. — Obligation.

Ont émis des vœux *en faveur* de l'obligation de l'enseignement primaire les départements suivants :

De 1830 à 1849 :

Aisne, 1849.
Aube, 1849.
Charente, 1848.
Gard, 1839.
Mayenne, 1848.
Moselle, 1835-37-40-41-46-49.
Nord, 1848-49.
Rhin (Bas-), 1840.
Rhin (Haut-), 1837-38-47-49.
Vosges, 1841.

De 1850 à 1869 :

Charente, 1865.
Rhin (Bas-), 1862.
Rhin (Haut-), 1858-59-60-61-1863-64.
Vosges, 1853

De 1870 à 1879 :

Ain, 1871-72.
Allier, 1871-72-73-74.
Alpes (Basses-), 1871-72.
Alpes (Hautes-), 1872-73-74.
Alpes-Maritimes, 1872-74-76.
Ardèche, 1871-72-73.
Ardennes, 1872-73-74-75-77-1878.
Ariège, 1872.
Aube, 1878.
Aude, 1871-72.
Bouches-du-Rhône, 1871-72.
Calvados, 1871-73.
Charente, 1874.
Charente-Inférieure, 1871-72.
Cher, 1871-72-73.
Côte-d'Or, 1871-72-73.
Creuse, 1871-72-73-74-77-78.
Doubs, 1871.
Drôme, 1872-79.
Eure, 1872.
Eure-et-Loir, 1872-73-75-77-1878.
Gard, 1872.
Gironde, 1871-72.
Hérault, 1871-72-73.
Ille-et-Vilaine, 1871.
Indre, 1871-72.
Indre-et-Loire, 1871-72-73.
Isère, 1871-72-73.
Jura, 1871-72-73.
Loir-et-Cher, 1871-72-74-77.
Loire, 1871-72-73-78.
Loire (Haute-), 1871-72.
Lot-et-Garonne, 1872.
Lozère, 1872.
Marne, 1871-72.
Meurthe-et-Moselle, 1871-72-1873-74-75-76-78.
Meuse, 1872.
Nord, 1871-72-72.
Oise, 1871-74.
Puy-de-Dôme, 1871-71-72-73 1874-74.
Pyrénées-Orientales, 1872-73 1874-76.
Rhône, 1871-72-73-76-77-79.
Saône (Haute-), 1871-72.
Saône-et-Loire, 1871-72-73-74-1876 79.
Sarthe, 1872-73-77.
Savoie, 1871-72.
Savoie (Haute-), 1871.
Seine, 1871-72-74.
Seine-et-Marne, 1871-72.
Seine-et-Oise, 1871.
Sèvres (Deux-), 1871.
Somme, 1871-72.
Var, 1871-72-73-74-77.
Vaucluse, 1871-72-73.
Vosges, 1871-72-73.
Yonne, 1872-76-78.
Oran, 1875-76-77-78.

Ont admis aussi l'enseignement obligatoire, mais avec diverses conditions (principalement celles-ci : moyennant l'établissement préalable de la gratuité, la création d'un nombre suffisant d'écoles, la liberté pour les pères de famille de choisir entre l'école publique et l'école privée, le maintien de l'enseignement religieux obligatoire, un système de pénalités très modérées, etc.) :

De 1870 à 1879 :

Aisne, 1871-72-73-74-75.
Aube, 1871-72-73.
Cantal, 1871-72.
Eure, 1871-73.
Garonne (Haute-), 1872.
Lot-et-Garonne, 1871.
Meuse, 1876.
Oise, 1872.
Pas-de-Calais, 1871-72-73-74-79
Pyrénées (Basses-), 1872.
Savoie (Haute-), 1872.
Seine-et-Oise, 1872.
Seine-Inférieure, 1873-77-78.
Tarn, 1873.

Se sont prononcés *contre* l'enseignement obligatoire :

Allier, 1865.
Bouches-du-Rhône, 1865.
Corrèze, 1872.
Finistère, 1872.
Gers, 1865-72.
Landes, 1871.
Loiret, 1871.
Maine-et-Loire, 1871.
Nièvre, 1873-79.
Pyrénées (Basses-), 1849.
Sarthe, 1871.
Vienne (Haute-), 1871.

III. Enseignement laïque ou enseignement congréganiste.

A l'exception de quelques départements qui à toutes les époques sont restés en quelque sorte neutres entre les deux enseignements, celui des laïques et celui des congréganistes, on retrouve presque à toutes les époques dans les vœux des Conseils généraux la lutte des deux tendances, accusée dans une certaine mesure par le nombre des vœux pour ou contre l'enseignement laïque, pour ou contre l'enseignement congréganiste. Nous essayons de reproduire ci-dessous le parallèle pour chacune des grandes périodes, Restauration, Gouvernement de Juillet, Empire, République.

De 1816 à 1830.

1° *En faveur des congréganistes.*

Ont émis le vœu que l'enseignement fût remis aux mains des congrégations enseignantes, — soit à l'exclusion de tout enseignement laïque, soit au moins de préférence et avec des privilèges sur les laïques, les départements suivants :

Ain, 1819-21-22-23-28.
Allier, 1817-18-19-20-21-24-1825.
Alpes (Basses-), 1817-20-21-1823-24-26-27.
Ardèche, 1822-24-26-28.
Ariége, 1826.
Aube, 1821-22-23.
Aude, 1817-20-21-22.
Aveyron, 1817-18-21-22.
Bouches-du-Rhône, 1821-22-1823-24-25-26.
Charente, 1819-20-21.
Charente-Inférieure, 1821-22-1823.
Cher, 1817.
Corrèze, 1821-23.
Corse, 1825-26.
Côte-d'Or, 1817-18-23.
Côtes-du-Nord, 1817-19-21-24-1827.
Creuse, 1821-24.
Dordogne, 1819-20-21.
Doubs, 1817-18-26.
Eure, 1819-20.
Eure-et-Loir, 1821.
Finistère, 1824.
Garonne (Haute-), 1822.
Hérault, 1819-20-22-23-25-26-1827.
Ille-et-Vilaine, 1817-19-26.
Indre, 1821-22-24-25.
Indre-et-Loire, 1825.
Jura, 1824-25.
Landes, 1819-20-22-23-25-26-1827.
Loire, 1821-23-24-25-26-27.
Loire (Haute-), 1824.
Loire-Inférieure, 1817-22-24-1825.
Loiret, 1818-23.
Lot, 1822-23-25-27.
Lot-et-Garonne, 1824-25-28-1829.
Maine-et-Loire, 1818-19-21-22-1825-26-27.
Manche, 1822.
Marne (Haute-), 1818.
Mayenne, 1817-19-22-23-24-25-1826-27.
Meurthe, 1817-24.
Meuse, 1818-25.
Moselle, 1818.
Nièvre, 1820.
Nord, 1824-25-26-27.
Orne, 1818–1920-21-25-26-28.
Pas-de-Calais, 1817-18.
Puy-de-Dôme, 1817-18.
Pyrénées (Basses-), 1821-22.
Pyrénées (Hautes-), 1823-24-1825.
Pyrénées-Orientales, 1818-22-1823-25-26.
Saône (Haute-), 1818.
Saône-et-Loire, 1823-25.
Sarthe, 1818-19-20-21.
Seine-Inférieure, 1821.
Sèvres (Deux-), 1818-21-22-19-1823-24-25-26-28-29.
Somme, 1821.
Tarn, 1817-18-19-21-25-26.
Tarn-et-Garonne, 1818-25.
Var, 1818-19-21-22-23-25-26-1827-28.
Vaucluse, 1817-18-21-22-25-26-1827-29.
Vendée, 1820-21-22-24-25-27.
Vienne, 1819-20-21-23.
Vienne (Haute-), 1821-23.
Yonne, 1819.

2° *En faveur des laïques.*

Ont émis des vœux tendant à encourager l'enseignement mutuel (confié aux laïques) soit de préférence, soit au moins comme égal à l'enseignement congréganiste, les départements suivants :

Ain, 1817.
Aisne, 1819.
Ardennes, 1818-19.
Calvados, 1818.
Cantal, 1818.
Charente-Inférieure, 1818.
Dordogne, 1819-20.
Doubs, 1819.
Gironde, 1817.
Indre, 1817-18.
Landes, 1818.
Loir-et-Cher, 1818.
Lot, 1819.
Lozère, 1817.
Manche, 1818.
Marne, 1817.
Meurthe, 1817-18.
Moselle, 1818.
Oise, 1817-20.
Orne, 1819.
Pas-de-Calais, 1819.
Pyrénées-Orientales, 1818.
Rhin (Haut-), 1818.
Saône (Haute-), 1818.
Sarthe, 1817-32.
Seine, 1818.
Seine-Inférieure, 1821.
Sèvres (Deux-), 1817-20.
Var, 1817.
Vosges, 1818-19.

De 1830 à 1850.

1° *En faveur de l'enseignement congréganiste.*

Ardèche, 1840.
Calvados, 1845.
Corrèze, 1836.
Isère, 1839.
Loire, 1845.
Meurthe, 1841-43.

2° *En faveur de l'enseignement laïque.*

Côtes-du-Nord, 1832 (demande l'exclusion absolue des congréganistes.)
Ille-et-Vilaine, 1832.
Pyrénées-Orientales, 1831.
Saône (Haute-), 1831.
Sarthe, 1832.
Vendée (demande l'exclusion absolue des congréganistes), 1832-36-37-38.

De 1850 à 1869.

1° *En faveur de l'enseignement congréganiste.*

Ain, 1852.
Alpes (Basses-), 1850-51-53-1856.
Calvados, 1853-55-60.
Corrèze, 1854.
Corse, 1851-57-59-61-63-67.
Loire, 1858.
Morbihan, 1852.
Orne, 1852-53-54-60-61.
Pyrénées (Hautes-), 1851.

2° *En faveur de l'enseignement laïque.*

Néant.

De 1870 à 1879.

1° *En faveur de l'enseignement congréganiste.*

Néant.

2° *En faveur de l'enseignement laïque.*

Allier, 1871.
Bouches-du-Rhône, 1871-1877.
Drôme, 1871-79.
Hérault, 1871.
Pyrénées-Orientales, 1871.
Rhône, 1871-76-77-79.
Saône-et-Loire, 1871-76-79.
Seine, 1876-78.
Var, 1871-77.
Vaucluse, 1871
Yonne, 1871-78.
Oran, 1871-75-76-77-78.
Constantine, 1871-73.

IV. — Brevet de capacité.

Ont émis des vœux tendant à établir l'obligation absolue du *brevet de capacité* pour tous les instituteurs et institutrices et à supprimer la *lettre d'obédience.*

De 1834 à 1850.

Alpes (Hautes-), 1847.
Ardennes, 1849.
Lot,
Maine-et-Loire, 1844.
Meurthe, 1848.
Meuse, 1836.
Seine, 1848.
Somme, 1848.
Var, 1848.
Vosges, 1848.

De 1850 à 1870.

Côte-d'Or, 1869.
Drôme, 1869.
Loir-et-Cher, 1869.
Lozère, 1857.
Meurthe, 1864-65-66-67.
Moselle, 1862-63-64-65-66-67-68-69.
Oise, 1869.
Rhin (Bas-), 1863-66-67-68-69.
Rhône, 1865-67-68-69.
Seine-et-Oise. 1862-69.

De 1870 à 1879.

Alpes (Basses-), 1871.
Alpes (Hautes-), 1871.
Aube, 1871-74-78.
Aude, 1872-76.
Ariége, 1872.
Bouches-du-Rhône, 1871-72.
Charente, 1872-74.
Cher, 1871.
Côte-d'Or, 1871-76-77.
Côtes-du-Nord, 1876-77.
Eure-et-Loir, 1871-72-73-74-75-76-77-78.
Garonne (Haute-), 1872.
Gironde, 1872-73-76-78.
Hérault, 1873-74.
Ille-et-Vilaine, 1871.
Isère, 1877.
Jura, 1873-74-76.
Loir-et-Cher, 1871-77-78.
Loire, 1871-72.
Lot, 1871.
Lot-et-Garonne, 1871.
Maine-et-Loire, 1871.
Manche, 1871-72-73-76.
Marne, 1878.
Meurthe-et-Moselle, 1871.
Oise, 1875.
Pas-de-Calais, 1878.
Pyrénées-Orientales, 1871.
Rhône, 1873-77-78.
Saône (Haute-), 1871-72.
Saône-et-Loire, 1871-74.
Sarthe, 1871-72.
Savoie, 1871.
Seine, 1871.
Seine-et-Oise, 1871.
Vaucluse, 1871.
Vosges, 1872-76-17.
Yonne, 1871-72-76.

V. — Amélioration de la situation matérielle des instituteurs.

Ont émis des vœux en faveur de l'amélioration de la situation matérielle des instituteurs et institutrices titulaires et adjoints (élévation de traitement permettant la suppression des fonctions accessoires, régularité dans le paiement, voyages à prix réduits, indemnités et allocations aux plus méritants, etc.), les départements suivants :

Avant 1830.

Corrèze, 1821.
Drôme, 1820.
Indre, 1824.
Landes, 1820.
Meuse, 1818.
Pas-de-Calais, 1824.
Rhône, 1821.
Tarn, 1824.
Tarn-et-Garonne, 1824.

De 1830 à 1879.

Ain, 1840-43-44-45-47-60-71.
Aisne, 1839-40-41-42-43-44-47-1849-57-71-72-73-74.
Allier, 1839-41-42-43-45-46-47-1851-61-63-71-73-74.
Alpes (Basses-), 1838-43-44-45-1847.
Alpes (Hautes-), 1840-53-72.
Ardèche, 1839.
Ardennes, 1840-42-43-44-45-1845-47-53-54-55-56-57.
Ariège, 1839-40-44-52-69-72-1873.
Aube, 1839-42-43-44-46-73.
Aude, 1843-45-49-71.
Aveyron, 1842-45-47-62.
Bouches-du-Rhône, 1840-71-1872-75-77.

Calvados, 1844-1845-53-55-62-1863-64.
Cantal, 1844-45-46-47.
Charente, 1847.
Charente-Inférieure, 1872-73.
Cher, 1857-64-72.
Corrèze, 1837-38-39-41-42-43-1845-47-48-74.
Corse, 1838-40-42-45-46-47-54-1874.
Côte-d'Or, 1844-46-77.
Côtes-du-Nord, 1837-38-44-47-1848-53-61-62-63-64-68-71-1872.
Creuse, 1840-41-44-45-48-49-1873-78.
Dordogne, 1856-74.
Doubs, 1840-43-45-46-47-53-54-1856-57-61-62-63-71.
Drôme, 1843-44-45-51-60.
Eure, 1855-57-61-64-66-78.
Eure-et-Loir, 1839-44-47-72-1873-74.
Finistère, 1848.
Gard, 1840-45.
Garonne (Haute-), 1839-41-43-1844-45-49.
Gers, 1846-65-79.
Gironde, 1845-46-49-66-72-73-1874-75-78.
Hérault, 1855-57-66-73.
Ille-et-Vilaine, 1846-47-53-57-1872-73.
Indre, 1844-47.
Indre-et-Loire, 1845-46-48-51-1857-58-59-60-61-62.
Isère, 1842-45-46-53-59-61-62-1863-71-72.
Jura, 1839-40-41-43-47-48-52-1854-55-56-57-58-61-62-64-1865-71-74.
Landes, 1843-45-46-73.
Loir-et-Cher, 1845-46.
Loire, 1840-41-45-47-71-72-73.
Loire (Haute-), 1874-77.
Loire-Inférieure, 1857-61-62-1863-64-65-66.
Loiret, 1839-49.
Lot, 1839-42-43-45-47.
Lot-et-Garonne, 1852-72.
Lozère, 1835-37-38-39-40-41-1842-43-44-45-46-47-51-52-1853-58-63-64-73-74.
Maine-et-Loire, 1845-43-63-64-1872.
Manche, 1843-45-46-51-52-53-1857-62-63-64-77-78.
Marne, 1843-44-46-48-52-53-1854-55-56-61-71-73-1878.
Marne (Haute-), 1845-54-56-1862-64-65-66-77.
Mayenne, 1838-39-40-41-42-43, 45-47.
Meurthe, 1838-41-52-53-63.
Meurthe-et-Moselle, 1872-73-877-78.
Meuse, 1840-47-48-72-73.
Morbihan, 1850.
Moselle, 1844-46-48-52-54-55-1856-57-62-63.
Nièvre, 1845-46-47-71.
Nord, 1835-45-46-49-52-62-64-1865-66.
Oise, 1843-45-47-48-53-54-55-1856-57-62-63-64.
Orne, 1851-64-69-71.
Pas-de-Calais, 1839-43-44-45-1846-47-55-56-57-59-60-61-1862-63-64-68-69-73.
Puy-de-Dôme, 1872-73.
Pyrénées (Basses-), 1840-44-1845-46-47-48-49-52-72.
Pyrénées (Hautes-), 1842-43-1844-47.
Pyrénées-Orientales, 1841-42-1843-44-48-71-74-77-78.
Rhin (Bas-), 1838-43-44-55-57-1864.
Rhin (-Haut-). — Partie française, 1833-46-47-74.
Rhône, 1863-64-74.
Saône (Haute-), 1846-53-56-57-1862-63-76.
Saône-et-Loire, 1849-63.
Sarthe, 1840-42-43-44-46-47-1851-72-73.
Savoie, 1871-75.
Seine, 1848-75-76.
Seine-Inférieure, 1840-41-42-1845-47-48-62-63.
Seine-et-Marne, 1855-64.
Seine-et-Oise, 1843-53-56-59-1872.
Sèvres (Deux-), 1843-44-45.
Somme, 1851-53-56-57-75.
Tarn, 1846-60-73.
Tarn-et-Garonne, 1843-44-73
Var, 1873.
Vendée, 1840-41-43-44-45-46-1854-55-56-74.
Vienne, 1845-46-48-49-51-68-1869.
Vienne (Haute-), 1840-41-42-1843-44-45-47-48-72-73-74-1877.
Vosges, 1839-45-46-47-52-53-1854-71-72-73-74-76.
Yonne, 1844-45-71-72-77.

En ce qui concerne le traitement proprement dit, les départements suivants ont émis des vœux tendant : 1° à établir dans le personnel enseignant plusieurs classes ayant des traitements gradués; 2° à proportionner ces traitements à la population de la commune et à la fréquentation effective de l'école :

De 1833 à 1850.

Aisne, 1834.
Ardennes, 1839-40.
Ariège, 1842.
Charente, 1850.
Lot, 1850.
Lozère, 1849.
Oise, 1839.
Orne, 1838.
Pyrénées (Basses-), 1849.
Tarn, 1850.

De 1851 à 1869.

Alpes (Basses-), 1852-53.
Alpes (Hautes-), 1851-52.
Alpes-Maritimes, 1866.
Aube, 1851-52-53.
Aveyron, 1851-52-57.
Calvados, 1852.
Côte-d'Or, 1853.
Côtes-du-Nord, 1852.
Creuse, 1852.
Doubs, 1852-53.
Garonne (Haute-), 1852.
Hérault, 1853.
Ille-et-Vilaine, 1852-69.
Indre-et-Loire, 1851-52-61.
Jura, 1852-53-54.
Loir-et-Cher, 1857.
Lot, 1850-52-53.
Lozère, 1851-52-53.
Marne, 1852-53.
Marne (Haute-), 1853-63-65-66.
Meuse, 1853-59-60.
Moselle, 1852.
Pas-de-Calais, 1852.
Puy-de-Dôme, 1853.
Pyrénées (Basses-), 1851-52-53.
Pyrénées (Hautes-), 1851-53-1871.
Saône (Haute-), 1852.
Sarthe, 1851.
Somme, 1852.
Vienne (Haute-), 1852.
Vosges, 1852-53.

De 1870 à 1879.

Ain, 1873.
Aisne, 1873-74.
Alpes (Hautes-), 1873.
Ariège, 1871.
Aude, 1871.
Corrèze, 1878.
Côte-d'Or, 1874.
Gers, 1878.
Ille-et-Vilaine, 1871-72.
Loire, 1872.
Puy-de-Dôme, 1874.
Pyrénées (Basses-), 1872.
Pyrénées (Hautes-), 1871-74
Rhône, 1873.
Seine-et-Oise, 1872.
Tarn, 1873.
Voges, 1877.

En outre, les départements suivants ont exprimé particulièrement des vœux favorables d'abord à l'institution des pensions de retraite, puis à l'abaissement de l'âge et à l'élévation du taux de la retraite, enfin à l'établissement de secours pour parfaire ou pour remplacer la retraite :

De 1833 à 1850.

Ardennes, 1847.
Creuse, 1833.
Finistère, 1833.
Gard, 1833.
Jura, 1841-42-46.
Loire, 1833-46.
Loire (Haute-), 1833.
Loiret, 1833.
Lot, 1833.
Lot-et-Garonne, 1833.
Mayenne, 1833.
Meuse, 1833.
Moselle, 1844.
Oise, 1833.
Orne, 1833.
Pas-de-Calais, 1833-44.
Pyrénées-Orientales, 1833.
Rhin (Bas-), 1833.
Rhône, 1834.
Savoie (Haute-), 1833-46.
Somme, 1833.
Tarn-et-Garonne, 1833.

De 1851 à 1869.

Ain, 1858-59.
Charente-Inférieure, 1852.
Corrèze, 1863-64.
Drôme, 1851.
Hérault, 1857.
Lot, 1862.
Manche, 1853.
Marne (Haute-), 1864.
Nord, 1865.
Oise, 1869.
Pas-de-Calais, 1858.
Rhin (Bas-), 1853.
Rhône, 1865-67-68-69.
Somme, 1852.
Vaucluse, 1869.

De 1870 à 1879.

Aisne, 1871.
Aude, 1875.
Aveyron, 1871.
Charente, 1872.
Cher, 1872.
Côtes-du-Nord, 1871.
Eure-et-Loir, 1871-72-73-74-75.
Garonne (Haute-), 1871.
Loir-et-Cher, 1872.
Loire, 1872.
Loire-Inférieure, 1874-75-77.
Loiret, 1872.
Marne, 1871-73.
Meurthe-et-Moselle, 1873-74
Oise, 1871-75.
Pas-de-Calais, 1871.
Puy-de-Dôme, 1874.
Pyrénées (Hautes-), 1874.
Rhône, 1873.
Sarthe, 1878.
Savoie, 1878.
Sèvres (Deux-), 1871.
Tarn-et-Garonne, 1874-75.

Ont émis en particulier le vœu que la situation des écoles de filles et des institutrices dans les communes de moins de 500 âmes soit assimilée à celle des communes de plus de 500 âmes, les départements suivants :

Alpes (Hautes-), 1878.
Ardèche, 1869.
Ardennes, 1878.
Gers, 1873-76-78.
Jura, 1875.
Manche, 1878.
Marne, 1876-78.
Meurthe-et-Moselle, 1878
Meuse, 1874.
Pyrénées (Hautes-), 1875.
Vosges, 1877.

VI. — Nomination des instituteurs.

Il ne sera pas sans intérêt de relever à part les vœux des Conseils généraux relatifs à la nomination des instituteurs.

I. — Avant 1850, plusieurs Conseils généraux avaient formé des vœux favorables au concours des conseils municipaux dans le choix ou la révocation des instituteurs, par exemple :

Manche, 1825-27.
Oise, 1848.
Yonne, 1824.

II. — Depuis 1850, l'opinion se partage en deux principaux courants :

Vœux favorables à la nomination des instituteurs par les *conseils municipaux* des communes (quelquefois sur la présentation d'autres autorités) :

Allier, 1871.
Doubs, 1871.
Jura, 1871 (suivant les formes de la loi de 1833).
Loire, 1877.
Lot-et-Garonne, 1871.
Meurthe-et-Moselle, 1871.
Nièvre, 1871.
Pyrénées-Orientales, 1871.
Saône (Haute-), 1872.
Savoie, 1868.

Vœux favorables à la nomination des instituteurs par les autorités académiques, particulièrement par les *recteurs :*

Bouches-du-Rhône, 1871.
Calvados, 1873.
Côte-d'Or, 1873-74-77.
Gironde, 1878.
Ille-et-Vilaine, 1877.
Isère, 1877.
Loir-et-Cher, 1874.
Loiret, 1852.
Lot, 1851.
Lot-et-Garonne, 1872.
Meuse, 1878.
Puy-de-Dôme, 1873-74-75.
Pyrénées (Basses-), 1851-52.
Pyrénées-Orientales, 1877.
Saône (Haute-), 1871.
Seine, 1871.
Somme, 1877.
Vosges, 1872.

VII. — Méthodes et programmes d'enseignement.

Les départements suivants ont demandé l'extension du programme de l'enseignement et l'amélioration des méthodes en ce qui touche les diverses branches d'études ci-après énumérées :

1° *L'enseignement agricole* à créer ou à développer dans les écoles normales et les écoles primaires :

De 1833 à 1879.

Aisne, 1867.
Alpes (Basses-), 1838-76.
Alpes (Hautes-), 1871-72-74-78.
Ardèche, 1852-60.
Ardennes, 1838-61-62-63-64-65.
Ariège, 1843.
Aube, 1855-64-65-67-69-72-74-74.
Aude, 1841-58.
Aveyron, 1840-53-55.
Bouches-du-Rhône, 1850-56-58-72.
Cantal, 1849-71.
Charente, 1864-65.
Cher, 1850-60-60.
Corrèze, 1838-56-57-60-61-62-63-64-65-66-76.
Corse, 1854-55-64.
Côte-d'Or, 1843-45-71.
Côtes-du-Nord, 1871.
Creuse, 1849-78.
Dordogne, 1849-60.
Doubs, 1878.
Drôme, 1850-59-60-64.
Eure, 1859-78.
Eure-et-Loir, 1846-47-60-61-62-63-64-68.
Finistère, 1859-60-62-64-65-66-67-68-69-71-72-73-74-75-77-78.
Garonne (Haute-), 1860-61.
Gers, 1861-63-71.
Gironde, 1865.
Ille-et-Vilaine, 1855-60-65.
Indre, 1855-69-71.
Jura, 1847-48-61-62-75-76-77.
Landes, 1843-51-52.
Loir-et-Cher, 1866-72.
Loire-Inférieure, 1862-63-64-65-67-68-69-71-72.
Lot, 1871-74.
Lot-et-Garonne, 1852.
Lozère, 1839-57-59.
Maine-et-Loire, 1851-53.
Manche, 1862-78.
Marne, 1868-73.
Marne (Haute-), 1855-63-64-65-66-74-75.
Meurthe-et-Moselle, 1835-36-38-64-64-72-75-76.
Meuse, 1836-50.
Moselle, 1850-51-52.
Nord, 1862-64-65-66.
Oise, 1872.
Orne, 1862-63-65-74.
Pas-de-Calais, 1850-54-65-66-1872-72.
Puy-de-Dôme, 1849.
Pyrénées (Basses-), 1872.
Pyrénées (Hautes-), 1841-60-67-71-74.
Pyrénées-Orientales, 1864-63.
Rhin (Bas-), 1863-64.
Rhin (Haut-).—Belfort, 1856.
Saône (Haute-), 1857.
Saône-et-Loire, 1876.
Sarthe, 1850-56-73-74.
Savoie, 1861-69-73-75.
Savoie (Haute-), 1862-64.
Seine-Inférieure, 1851-51-56.
Seine-et-Marne, 1864.
Seine-et-Oise, 1873.
Sèvres (Deux-), 1838-74-74.
Somme, 1847-55-60-74-74-78.
Tarn, 1866.
Tarn-et-Garonne, 1860-73.
Var, 1837-42.
Vaucluse, 1856-57-58-59-60-66.
Vendée, 1861.
Vienne, 1871.
Vienne (Haute-), 1875-77.
Vosges, 1871-72.
Yonne, 1860-61-62.

2° L'enseignement de l'*arpentage*, du *nivellement*, de la *géométrie* appliquée, de la *tachymétrie*, etc. :

Ardennes, 1839.
Bouches-du-Rhône, 1877.
Corrèze, 1856-58-66.
Côte-d'Or, 1879.
Hérault, 1873.
Loir-et-Cher, 1876,
Loiret, 1876.
Manche, 1848.
Meurthe-et-Moselle, 1878.
Rhin (Bas-), 1862.
Saône (Haute-), 1864.
Seine, 1876.
Vienne, 1857-75.

3° L'enseignement de la *comptabilité*, de l'*algèbre :*

Ariège, 1875.
Bouches-du-Rhône, 1877.
Côte-d'Or, 1860.
Indre-et-Loire, 1876.
Jura, 1862.
Loire (Haute-), 1848.
Loire-Inférieure, 1876.
Loiret, 1871.
Manche, 1875.
Pyrénées-Orientales, 1858.
Seine-et-Oise, 1874.
Somme, 1875.
Vienne (Haute-), 1877.

4° L'enseignement de l'*économie politique*, du *droit usuel*, de l'*instruction civique*, de la *tenue des actes de l'état civil :*

Aisne, 1875-76-77.
Ariège, 1875.
Corrèze, 1877.
Corse, 1874.
Doubs, 1875.
Gers, 1876.
Indre-et-Loire, 1876.
Jura, 1843.
Loir-et-Cher, 1876.
Loire-Inférieure, 1876-78.
Loiret, 1876.
Lot-et-Garonne, 1871.
Lozère, 1875.
Manche, 1875.
Meurthe-et-Moselle, 1875-76.
Nièvre, 1871.
Oise, 1873-75.
Puy-de-Dôme, 1876-78.
Pyrénées-Orientales, 1858-71.
Saône (Haute-), 1864.
Seine, 1875.
Seine-et-Oise, 1874.
Sèvres (Deux-), 1841.
Somme, 1875.
Tarn-et-Garonne, 1876.
Var, 1876.
Vienne (Haute-), 1876-77.
Vosges, 1876.

5° L'enseignement des *sciences physiques* et leurs applications, *météorologie*, etc. :

Pyrénées-Orientales, 1858-64.
Rhin (Bas-), 1862.
Sèvres (Deux-), 1876.

6° L'enseignement de l'*hygiène :*

Corrèze, 1866-73.

7° L'enseignement des *travaux à l'aiguille :*

Aisne, 1871-74.
Aube, 1865-66-69-71.
Charente-Inférieure, 1873.
Jura, 1875.
Lozère, 1857.
Nord, 1869.
Pas-de-Calais, 1852-71-72-77.
Vosges, 1871.

8° L'enseignement des *langues vivantes :*

Jura, 1874.
Marne, 1872-73.

9° L'enseignement de la *littérature* et de l'*histoire :*

Alpes (Hautes-), 1871.
Lozère, 1875.
Saône-et-Loire, 1871.
Nièvre, 1871.

10° L'enseignement de *notions d'archéologie :*

Corrèze, 1877.
Corse, 1875.

11° L'enseignement de la *gymnastique :*

Aisne, 1860-63-64-65-66.
Aube, 1874.
Corse, 1872.
Gard, 1876.
Gironde, 1873.
Hérault, 1876.
Loir-et-Cher, 1873.
Marne, 1872.
Oise, 1876.
Rhône, 1873.
Saône-et-Loire, 1876.
Seine, 1871.
Seine-et-Oise, 1875.
Vosges, 1871-72.

12° L'enseignement du *plain-chant*, de la *musique :*

Aisne, 1879.
Aube, 1865.
Gers, 1867.
Rhin (Bas-), 1835.

13° L'enseignement du *dessin :*

Ariège, 1873.
Bouches-du-Rhône, 1877.
Loire, 1858.
Pas-de-Calais, 1861-62-63-64-72.
Rhin (Bas-), 1862.

14° L'enseignement de l'*histoire naturelle :*

Ardennes, 1839.
Pyrénées (Hautes-), 1874.
Rhin (Bas-), 1862.

VIII. — Dédoublement obligatoire des classes trop nombreuses.

Ont émis des vœux tendant à dédoubler les classes trop nombreuses et à fixer le nombre d'élèves au-dessus duquel un instituteur adjoint

serait nécessaire aux chiffres de 50, 60, 70 ou 80 élèves, les départements suivants :

Aisne, 1872-77-78.
Alpes (Basses-), 1876.
Alpes-Maritimes, 1873-74.
Ardèche, 1876-78.
Ariège, 1877.
Calvados, 1853.
Cantal, 1877.
Charente-Inférieure, 1873-75-76-77.
Côte-d'Or, 1874.
Creuse, 1873.
Gers, 1878.
Jura, 1839.
Loir-et-Cher, 1871.
Loire, 1872.
Loire (Haute-), 1878.
Lot, 1874.
Lozère, 1878.
Pas-de-Calais, 1862-65-68-72.
Pyrénées-Orientales, 1878.
Somme, 1876-77-78.
Tarn, 1873.
Yonne, 1876.

IX. — Création d'écoles de hameau, et, au besoin, d'écoles temporaires, ambulatoires, etc.

Ont émis ce vœu, les départements suivants :

Allier, 1834-35.
Alpes (Basses-), 1839-40-41-1842-52.
Alpes (Hautes-), 1847-53-71.
Alpes-Maritimes, 1878.
Ardèche, 1864.
Aude, 1841-44.
Aveyron, 1868-75.
Charente-Inférieure, 1872.
Corrèze, 1877-78.
Corse, 1869-76-78.
Dordogne, 1872.
Gard, 1853-72.
Gers, 1867.
Gironde, 1844.
Hérault, 1856-73-76.
Indre, 1865-66.
Loire (Haute-), 1875.
Lot, 1874-75-76.
Manche, 1858-72-73.
Marne, 1876.
Moselle, 1850.
Nièvre, 1871.
Pas-de-Calais, 1856-57-58-59-1860-62-63-64-65 68-69-72.
Pyrénées-Orientales, 1871.
Rhin (Bas-), 1865.
Savoie, 1866-74.
Seine, 1873.
Tarn, 1873.
Vienne (Haute-), 1867-73-77.
Vosges, 1852.

X. — Création d'écoles primaires supérieures.

Ont émis ce vœu, les départements suivants :

Aisne, 1847.
Alpes-Maritimes, 1878.
Ardèche, 1872.
Ardennes, 1849.
Corrèze, 1841.
Creuse, 1878.
Gironde, 1873.
Hérault, 1853.
Indre, 1835.
Loir-et-Cher, 1878.
Loire, 1876.
Lot, 1851.
Pas-de-Calais, 1872.
Puy-de-Dôme, 1878.
Sarthe, 1841.
Seine, 1873.
Vaucluse, 1840.

XI. — Salles d'asile.

Ont émis des vœux tendant à encourager la fondation ou l'extension des salles d'asile, à titre obligatoire ou facultatif, les départements suivants :

De 1833 à 1850.

Ain, 1837.
Allier, 1844.
Ardèche, 1846.
Ardennes, 1844.
Ariège, 1849.
Aube, 1836-43.
Aude, 1843.
Charente, 1840-41.
Charente-Inférieure, 1839-41.
Corrèze, 1845-49.
Creuse, 1848,
Doubs, 1833.
Eure, 1848.
Eure-et-Loir, 1838.
Gard, 1846-76.
Gers, 1849.
Ille-et-Vilaine, 1846.
Indre, 1835.
Loire (Haute-), 1840.
Loir-et-Cher, 1840.
Loiret, 1847.
Lot, 1841-43-45.
Moselle, 1845.
Nord, 1835-46-49.
Rhin (Bas-), 1845-46.
Sarthe, 1845.
Seine, 1835-41.
Seine-Inférieure, 1843.
Somme, 1833.
Vaucluse, 1844-45.
Yonne, 1848.

De 1850 à 1869.

Allier, 1866,
Ardennes, 1859.
Charente-Inférieure, 1855.
Cher, 1866.
Drôme, 1859.
Gers, 1850-57-67.
Hérault, 1850-57.
Jura, 1861,
Nord, 1865-66-67.
Pas-de-Calais, 1854-55-61-62 (2 v.)-63-65 (3 v.)-67-69.
Pyrénées (Hautes-), 1851.
Pyrénées-Orientales, 1857.
Rhin (Bas-), 1850-57-67-68-69.
Sarthe, 1869.
Vienne (Haute-), 1857.
Vosges, 1850-54.

De 1870 à 1879.

Ain, 1873-74.
Alpes-Maritimes, 1878.
Charente-Inférieure, 1871-73.
Creuse, 1878.
Gard, 1873.
Gers, 1871.
Hérault, 1873.
Jura, 1871-72 (2 v.)-75.
Meurthe-et-Moselle, 1878.
Pas-de-Calais, 1873.
Puy-de-Dôme, 1878.
Pyrénées (Hautes-), 1876.
Sarthe, 1871,
Savoie, 1878.
Seine-Inférieure, 1878.

XII. — Surveillance et inspection des écoles primaires.

Ont émis des vœux tendant à ce que les *établissements congréganistes* soient soumis à l'*inspection civile :*

De 1838 à 1850.

Ardennes, 1846-47.
Corrèze, 1844.
Ille-et-Vilaine, 1845.
Mayenne, 1838.
Seine, 1845-46.
Sèvres (Deux-), 1846-47.
Vendée, 1847.

De 1870 à 1879.

Allier, 1876.
Pyrénées-Orientales, 1871.
Somme, 1878.

Ont émis des vœux contre le *droit d'inspection* ou de surveillance des écoles conféré aux *ecclésiastiques :*

De 1826 à 1850.

Aisne, 1826-27-33.
Eure-et-Loir, 1826.
Finistère, 1833.
Gers, 1825-26-27.
Loiret, 1834.
Marne (Haute-), 1826-27.
Meurthe-et-Moselle, 1827.
Meuse, 1833.
Seine, 1825.
Seine-Inférieure, 1826-27.
Yonne, 1825-26-27.

De 1870 à 1879.

Seine, 1878.
Vaucluse, 1871.

Ont émis des vœux en faveur de l'*extension des attributions des Conseils généraux* dans la surveillance de l'*instruction primaire :*

De 1870 à 1879.

Charente, 1872.
Côte-d'Or, 1877.
Gironde, 1874-78.
Hérault, 1874.
Jura, 1871.
Loire-Inférieure, 1873-74-78.
Marne (Haute-), 1878.
Puy-de-Dôme, 1873-74-75-78.
Pyrénées-Orientales, 1877.
Seine-et-Marne, 1874-77.
Somme, 1873-77.
Var, 1877.
Vaucluse, 1871.

Ont émis des vœux tendant à rendre plus efficace l'*organisation* de la *surveillance locale* (comités locaux, délégations cantonales et conseils municipaux) :

De 1819 à 1850.

Aisne, 1849.
Charente, 1849.
Drôme, 1844.
Garonne (Haute-), 1845.
Loir-et-Cher, 1829.
Manche, 1849.
Mayenne, 1841.
Meurthe-et-Moselle, 1849.
Meuse, 1849.
Nord, 1842.
Oise, 1841-49.
Pas-de-Calais, 1849.
Saône-et-Loire, 1849.
Seine, 1819.
Seine-et-Oise, 1841.
Vienne, 1849.
Vosges, 1849.

De 1850 à 1870.

Aube, 1867.
Gers, 1868.
Hérault, 1862.
Jura, 1860-62.
Loire (Haute-), 1867.
Meurthe-et-Moselle, 1863.
Rhin (Haut-), 1863-64-65-66-67.

De 1870 à 1879.

Allier, 1873.
Alpes (Basses-), 1872.
Calvados, 1871.
Cher, 1874.
Côtes-du-Nord, 1871.
Gironde, 1871-72-73.
Hérault, 1878.
Marne, 1871.
Puy-de-Dôme, 1871.
Pyrénées-Orientales, 1871.
Rhône, 1873.
Saône-et-Loire, 1876.
Savoie, 1873.
Seine-et-Oise, 1871.
Yonne, 1871.

XIII. — Conférences d'instituteurs.

Ont émis des vœux en faveur des conférences pédagogiques cantonales ou départementales, les départements suivants :

Ain, 1840-58.
Ardennes, 1836.
Aube, 1847.
Corrèze, 1857-60.
Côtes-du-Nord, 1839.
Gers, 1865.
Lot-et-Garonne, 1837.
Pyrénées (Basses-), 1840.
Seine-et-Marne, 1848.
Sèvres (Deux-), 1837-42.

XIV. — Bibliothèques communales.

Ont émis des vœux pour la multiplication des bibliothèques communales (scolaires et populaires), les départements suivants :

Aisne, 1839-74.
Ardèche, 1860.
Ariège, 1871.
Aube, 1871.
Calvados, 1873.
Drôme, 1853.
Hérault, 1866.
Isère, 1871.
Jura, 1876.
Loire, 1875-76.
Lot, 1874.
Marne, 1868.
Mayenne, 1875.
Meurthe-et-Moselle, 1873,
Pas-de-Calais, 1864-65-67-69-1877.
Puy-de-Dôme, 1873-74.
Pyrénées-Orientales, 1860.
Rhône, 1845.
Saône (Haute-), 1860.
Seine, 1873.
Tarn-et-Garonne, 1875.
Vienne, 1876.
Vosges, 1863-70-76.

CONSERVATOIRE DES ARTS ET MÉTIERS. — Le Conservatoire des arts et métiers a un double objet ; il est un musée industriel et un établissement d'instruction. Comme musée, il comprend les collections, la bibliothèque et le dépôt des brevets d'invention ; comme établissement d'instruction, les cours publics et gratuits de sciences appliquées aux arts ; il comprenait en outre, jusqu'en 1874, la petite école.

Histoire du conservatoire des arts et métiers. — Vaucanson, en mourant (1782), avait légué au gouvernement la collection de machines et d'outils qu'il avait formée, dès l'année 1775, dans l'hôtel de Mortagne, rue de Charonne. L'hôtel de Mortagne fut acheté par l'État; Vandermonde, membre de l'Académie des sciences, fut nommé conservateur de ce musée industriel que, de 1785 à 1792, il enrichit de plus de 500 machines. C'était l'époque où les manufactures, sans employer encore les moteurs à vapeur, commençaient à introduire quelques perfectionnements dans l'outillage mécanique des fabriques, à l'exemple de l'Angleterre.

Par décrets du 15 et du 18 août 1793, la Convention chargea le Comité d'instruction publique de désigner dans le mobilier national les objets qui pouvaient être utiles aux lettres, aux sciences et aux arts. L'Assemblée législative avait déjà pris une mesure semblable, qui n'avait pas été suivie d'effet. Sous la Convention, le comité s'adjoignit des hommes spéciaux ; un rapport fut fait, à la suite duquel un décret du 23 pluviôse an II (11 févr. 1794) institua une commission temporaire des arts, composée de Vandermonde, Conté, Leroy, Beuvelot, Molard, etc., et, peu de temps après, du physicien Charles et de l'évêque Grégoire.

La commission s'occupa non seulement des objets d'art qui furent conservés et distribués entre les musées, mais des machines de l'agriculture et de l'industrie, dont elle réunit une nombreuse collection dans l'hôtel d'Aiguillon, rue de l'Université. La pensée vint de faire de cette collection un musée public, comme l'avait été le musée Vaucanson, et, sur la proposition de Grégoire, fut rendu le décret du 19 vendémiaire an III (10 octobre 1794), contenant 11 articles et portant :

« Art. 1er. Il sera formé à Paris, sous le nom de Conservatoire des Arts et Métiers, et sous l'inspection de la Commission d'agriculture et des arts, un dépôt de machines, modèles, outils, dessins, descriptions et livres de tous les genres d'arts et métiers; l'original des instruments et machines inventés ou perfectionnés sera déposé au Conservatoire.

« Art. 2. On y expliquera la construction et l'emploi des outils et machines utiles aux arts et métiers. »

Trois démonstrateurs et un dessinateur devaient être attachés à l'établissement (art. 4). La Commission d'agriculture et des arts était chargée de se concerter, sous l'autorité du Comité d'instruction publique dont elle dépendait, avec le Comité des finances pour le choix du local où devait être placé le Conservatoire.

Le Garde-meuble fut le local désigné ; mais l'installation n'ayant pas eu lieu, le Directoire songea, sur la demande des membres du Conservatoire, à y substituer l'ancien prieuré de Saint-Martin-des-Champs.

L'abbaye de Saint-Martin-des-Champs avait été sinon fondée, du moins richement dotée par le roi Henri Ier en l'an 1060 ; elle était devenue, en 1079, une dépendance de l'ordre de Cluny, dont elle resta jusqu'à l'époque de la révolution française un des plus importants prieurés. Jusqu'au temps de Charles VI, le prieuré et les quatorze arpents de terre qui formaient son enclos étaient restés en dehors de l'enceinte de Paris (de là son surnom) et, pour le défendre contre une attaque, les moines les avaient entourés d'une forte muraille flanquée de tours dont quelques restes se voient encore au milieu de constructions plus modernes. Entre autres bâtiments du moyen âge qui ont été conservés, sont l'ancien réfectoire, qui est devenu la bibliothèque, et qui est une des belles œuvres de l'architecture ogivale du treizième siècle, et l'ancienne église qui est devenue la salle des machines. La restauration de ces deux édifices, commencée en 1854, se poursuit encore.

Le Conseil des Cinq-Cents (séance du 14 vendémiaire an V, 5 oct. 1796) repoussa la proposition du Directoire (message du 29 fructidor an IV), et voulut charger directement l'Institut de la conservation des modèles relatifs aux arts et métiers ; mais le Conseil des Anciens, sur le rapport d'Alquier, insista (7 nivôse an V) en rappelant que pour donner une instruction pratique aux ouvriers, « il faut leur faire voir plus qu'il ne faut leur parler, » et en s'appliquant à prouver l'utilité de démonstrations orales et d'administrateurs spéciaux. Le Conseil des Cinq-Cents se laissa persuader ; sur le rapport de Grégoire (séance du 17 floréal an VI), il prit, le 26 floréal, une résolution favorable qui, acceptée par les Anciens, devint la loi du 22 prairial an VI.

Le 12 germinal an VII, le Conservatoire prit possession du prieuré qui avait été pendant plusieurs années transformé en manufacture d'armes ; l'année suivante, les modèles et machines déposés à l'hôtel d'Aiguillon, au Louvre et à la rue de Charonne, y furent installés. Les trois démonstrateurs étaient alors J.-B. Leroy, Conté, Molard ; le dessinateur, Beuvelot. Peu de temps après, Leroy fut remplacé par Montgolfier, Conté par Grégoire.

Le 23 prairial an IX fut rendu l'arrêté concernant « l'administration et la police intérieure du Conservatoire des Arts et Métiers, » et relatif aux galeries, à la bibliothèque, au bureau du dessinateur et à l'atelier de construction ; l'administration proprement dite était confiée aux seuls membres du Conservatoire.

Le musée s'accrut sous l'Empire, particulièrement par le legs que Berthoud fit de sa collection d'horlogerie et par l'achat du cabinet de physique de Charles.

Lorsque Carnot eut fait venir à Paris Jacquart, qui avait déjà été récompensé à l'Exposition de 1801 pour un métier à huit marches, et qui depuis avait inventé un métier à fabriquer les filets, il l'installa au Conservatoire. Jacquart y trouva les pièces du métier à tambour imaginé par Vaucauson ; il le monta, et la combinaison du tambour avec les cartons, déjà inventés au dix-huitième siècle par Falcon, le conduisit à la découverte du métier auquel son nom est resté attaché et qui a fait une révolution dans le tissage des étoffes façonnées.

Un des membres du conseil institué en l'an II et

en l'an III, Molard, avait été nommé directeur en l'an IX; il occupa ce poste jusqu'en 1816.

Les démonstrateurs avaient pour mission de faire des leçons pratiques en expliquant au public le fonctionnement des machines; mais il ne paraît pas que cet enseignement ait jamais été donné d'une manière régulière. Dès 1796, Molard avait établi au Conservatoire une petite école de dessin appliquée aux arts; en 1806, le ministre de l'intérieur, Champagny, approuva la formation de cette école industrielle. Des boursiers, désignés par les maires et les préfets et choisis principalement dans la classe ouvrière, devaient en suivre les cours. Quoique le programme n'ait jamais été entièrement appliqué, l'école réussit, surtout au point de vue de l'enseignement du dessin. Sous la direction de Le Blanc, elle eut pendant l'Empire jusqu'à 300 élèves, parmi lesquels on compte l'ancien directeur du Creusot, Schneider. Parmi ses professeurs, on peut citer Gauthier (de Tours), qui enseignait la géométrie descriptive.

Il y eut aussi pendant l'Empire une école de filature, établie en l'an XII par un autre ministre de l'intérieur, Chaptal; cette dernière fut supprimée en 1814.

Sous la Restauration, fut institué (ord. du 26 avril-1er mai 1817), à côté du directeur, un conseil d'amélioration et de perfectionnement, qui fut remanié par l'ordonnance du 26 nov.-15 déc. 1819 et composé de six membres de l'Académie des sciences (Berthollet, Chaptal, Mirbel, Gay-Lussac, Arago, Molard), de six industriels (Ternaux, Darcet, B. Delessert, Scipion Perrier, Widmer de Jouy, Welter), des professeurs et du directeur; le duc de la Rochefoucauld présidait. Ce conseil fut modifié dans la suite par les ordonnances du 28 mars 1820 et du 31 août 1828.

L'ordonnance du 26 novembre 1819 transforma ou plutôt compléta le Conservatoire en y introduisant, à l'instigation du baron Ch. Dupin, un enseignement nouveau. Le comte Decazes, alors ministre, voulait, à la petite école qui avait beaucoup décliné depuis la chute de l'Empire, ajouter « un enseignement public et gratuit pour l'application des sciences aux arts industriels, » qui permît au Conservatoire « d'atteindre complètement le but de sa fondation, » disait l'ordonnance. « Le Conservatoire des Arts et Métiers a rendu depuis son institution d'importants services; mais, pour atteindre complètement le but de sa fondation, il y a manqué jusqu'ici une haute école d'application des connaissances scientifiques au commerce et à l'industrie. Voulant pourvoir à ces besoins, remplir le vœu des hommes éclairés et contribuer de tout notre pouvoir aux moyens d'accroître la prospérité nationale... Art. 1er. Il sera établi au Conservatoire des Arts et Métiers un enseignement public et gratuit pour l'application des sciences aux arts industriels. » — En conséquence, trois chaires furent créées, une de mécanique qui fut confiée (2 déc. 1819) au baron Ch. Dupin, une de chimie industrielle confiée à Clément Désormes, une d'économie industrielle confiée à Jean-Baptiste Say. Les cours furent ouverts le 25 novembre 1820. En 1828, une chaire de physique appliquée aux arts fut créée et confiée à Pouillet. L'industrie eut dès lors son enseignement supérieur à Paris, et le Conservatoire des Arts et Métiers devint la Sorbonne de l'industrie. Il eut pour mission non seulement de répandre les connaissances générales de la science sur lesquelles sont fondés les procédés de l'industrie et de l'art agricole, mais d'étudier les plus importants de ces procédés, de faire connaître les documents et les perfectionnements, et de stimuler par là l'esprit d'invention.

L'expérience montra l'utilité de cet enseignement. En 1836, trois cours furent institués à titre d'essai par M. H. Passy, alors ministre. Aussi, en 1838, Martin du Nord, ministre des travaux publics, de l'agriculture et du commerce, chargea-t-il une commission d'étudier les moyens de lui donner de plus larges développements. La commission rédigea un rapport tendant à réorganiser l'école préparatoire des arts et métiers, et à augmenter le nombre des cours publics de l'école d'application, qui devaient être portés à dix. Déjà quelques cours annexes d'agriculture avaient été institués par ordonnance du 25 août 1836 : cours de culture; cours de mécanique et de construction agricole; cours de chimie agricole. En 1839, le ministre Cunin-Gridaine exécuta une partie du plan conçu sous le ministère précédent; cinq cours furent créés par l'ordonnance du 26 septembre 1839 : cours de mécanique appliquée à l'industrie, confié à M. le capitaine d'artillerie Morin; cours de géométrie descriptive confié à Olivier, cours de législation industrielle, à Wolowski; cours d'agriculture, à Leclère-Thouin; second cours de chimie appliquée à l'industrie confié à Payen; puis, par une ordonnance subséquente, un sixième cours, cours d'agriculture, dont la possession fut confirmée à M. Moll, chargé, depuis 1836, du cours annexe de culture : ce qui portait à dix le nombre des cours publics. Les dix professeurs constituèrent seuls (ord. du 24 fév. 1840 et règlement du 1er déc. 1843) le conseil de perfectionnement, et l'administration fut confiée à l'un d'eux, Pouillet, désigné sous le titre de professeur-administrateur.

D'autres chaires furent encore ajoutées dans la période suivante. En 1852, celle de filature et tissage confiée à Alcan; celle d'apprêt, teinture et impression des tissus à Persoz, celle de zootechnie à Baudement; le 4 novembre 1854, celle de constructions civiles confiée à M. Emile Trélat et celle d'administration et de statistique industrielle à M. Burat; le 30 mars 1854, celle de travaux agricoles et de génie rural confiée à M. Hervé-Mangon, et remplaçant le cours de zootechnie resté sans titulaire par la mort du professeur. Blanqui, qui professait avec un brillant succès l'économie politique, venait de mourir; il ne fut pas remplacé, parce que l'administration était à cette époque peu sympathique à cette science. Mais le 26 octobre 1864, après que le gouvernement eut adopté une politique libérale en matière de tarifs douaniers, l'enseignement de l'économie politique fut officiellement rétabli au Conservatoire, et la chaire qu'occupait Wolowski prit le titre de cours d'économie politique et de législation industrielle; le second cours consacré aux matières économiques prit celui de cours d'économie industrielle et de statistique.

Le général Morin qui, après la retraite de Pouillet, avait administré le Conservatoire de 1849 à 1853, avait été nommé directeur du Conservatoire par décret du 10 décembre 1853. Le conseil de perfectionnement fut désormais composé des professeurs et d'un certain nombre de membres choisis dans les corps savants et dans l'industrie; les membres de cette catégorie survivants en 1879 sont MM. Feray, Dieterle, Dailly, Couchy. Un arrêté du 19 janvier 1854 compléta l'organisation intérieure. M. Tresca, professeur de mécanique, avait été nommé sous-directeur en 1852.

Dès l'année 1842, une commission ministérielle avait signalé l'intérêt qu'il y avait à ne négliger ni le musée ni l'enseignement. « Un professorat a été attaché depuis plusieurs années au Conservatoire, une pensée généreuse a dicté cette disposition; on a augmenté l'importance de l'établissement, en lui créant des organes propres à y diriger un concours plus nombreux d'artisans et d'amis des arts. D'ailleurs des cours publics d'application des sciences dans le monument même consacré à l'industrie, au centre du quartier commerçant, semblent une nécessité de l'époque. Ainsi se trouve

accouplé au Conservatoire l'amour intime de la science aux arts pratiques auxquels elle sert d'introduction. Mais il ne faut pourtant pas perdre de vue que le Conservatoire, d'après les dispositions de la loi du 10 octobre 1794, avait pour but de former un dépôt des machines utiles à l'industrie. C'est un véritable musée propre à éclairer les constructeurs, en exposant sous leurs yeux la chronologie des inventions et découvertes dans chaque série d'arts. On ne doit donc pas négliger davantage la conservation et l'entretien d'une ancienne machine qui aurait fait époque, qu'on ne néglige, dans nos bibliothèques, les anciens livres... » Une loi du 3 juillet 1846 avait, à la suite de ce rapport, affecté 1 441 000 fr. à la restauration et à l'agrandissement des bâtiments.

La nouvelle administration, sous la direction du général Morin, s'appliqua à réaliser cette partie du programme général de l'établissement et à placer le musée au niveau où s'était élevé le haut enseignement. Des salles furent disposées à cet effet; dès l'année 1849, toutes les collections furent classées dans un ordre méthodique; un catalogue fut rédigé; la galerie des expérimentations et des machines en activité fut créée en 1852. Des sommes importantes furent consacrées par le budget de 1861 à de nouveaux agrandissements des galeries.

La petite école seule n'avait pas prospéré. Le développement des écoles municipales de dessin à Paris lui avait enlevé la plus grande partie de ses élèves et de son utilité; elle fut supprimée le 3 décembre 1874.

En 1848, le ministre de l'agriculture et du commerce avait chargé « les professeurs du Conservatoire des arts et métiers, réunis en commission, d'arrêter les bases d'un système général pour l'enseignement des sciences appliquées. » Il ne fut pas donné suite à ce projet, quoique plusieurs professeurs du Conservatoire aient été chargés d'inspecter les écoles d'arts et métiers et que le directeur ait soumis plus tard un plan d'organisation de l'enseignement technique.

En 1876, l'Institut agronomique * a été installé dans une partie des bâtiments du Conservatoire. L'administration, confiée à M. Tisserand, est distincte de celle du Conservatoire; mais les leçons sont données dans les mêmes salles; les laboratoires et les collections du Conservatoire servent aux préparations et aux démonstrations des professeurs.

Musée et collections. — Les collections de modèles et de machines sont composées des anciens fonds, en partie de nombreux dons provenant en général de manufacturiers et d'inventeurs, en partie d'achats plus nombreux encore faits par l'Etat dans les expositions universelles et dans d'autres circonstances. Elles sont placées dans les galeries du Conservatoire et occupent au rez-de-chaussée et au premier étage la plus grande partie des bâtiments. Les poids et mesures, la géodésie, la topographie, l'horlogerie, la métallurgie, l'agriculture, les machines en mouvement occupent le rez-de-chaussée; les machines hydrauliques, l'art des constructions, la géométrie, la verrerie et la céramique, les produits chimiques, l'imprimerie, le chauffage et l'éclairage, l'acoustique et l'optique, les machines à vapeur, les machines-outils, la cinématique, la physique et la mécanique, la filature et le tissage, les appareils de chimie et les produits chimiques, les appareils de transport et les chemins de fer occupent le premier étage.

Les dessins de machines, sous le titre de portefeuille du Conservatoire, forment une collection particulière mise à la disposition du public qui peut en prendre des copies ou en faire des calques.

La bibliothèque, installée dans l'ancien réfectoire du prieuré, renferme plus de 23 000 volumes ayant pour la plupart rapport aux sciences, à l'industrie, à l'agriculture et au commerce. Elle est ouverte tous les jours et tous les soirs, à l'exception du dimanche soir et du lundi.

La loi du 5 juillet 1844 a ordonné (art. 26) qu'à l'expiration des brevets, les originaux des descriptions et dessins fussent déposés au Conservatoire des Arts et Métiers. Ils y sont mis à la disposition du public. L'article 4 du décret du 28 juillet 1858 prescrit également le dépôt des marques de fabrique au Conservatoire des Arts et Métiers; la collection, classée et mise à la disposition du public, est d'environ 30,000 marques.

Le budget du Conservatoire est de 300,000 fr.; le traitement des professeurs est de 10,000 fr., comme celui des professeurs du Collège de France et du Muséum d'histoire naturelle, et celui des préparateurs varie de 1,200 à 2,100 fr.

Enseignement. — La « petite école » du Conservatoire avait pour programme l'arithmétique, la géométrie élémentaire, le système des poids et mesures, la statique, la géométrie descriptive et ses applications à la coupe des pierres, à la charpente, à la menuiserie, le dessin linéaire, le dessin de figure, d'ornements, de machines et d'architecture, le lavis, le dessin pour étoffes brochées et façonnées. Ce programme n'a jamais été complètement exécuté, et le dessin a toujours été la principale et même le plus souvent la seule étude. Le 31 décembre 1853 et le 16 janvier 1854, des pétitions étaient adressées par de grands manufacturiers au ministre pour demander qu'au dessin on joignît au moins un cours de géométrie descriptive et la pratique des levés. On ne le fit pas, et l'école, comme nous l'avons dit, a été fermée en 1874.

Depuis l'année 1861, le Conservatoire a publié un recueil intitulé *Annales du Conservatoire des Arts et Métiers publiées par les professeurs;* ce recueil, qui se compose de travaux relatifs aux matières enseignées dans les cours publics et qui forme neuf volumes, peut être rattaché à l'enseignement.

L'enseignement public et gratuit, inauguré en 1819, a pris son grand développement à la suite des créations de chaires de l'année 1839. Comme il s'adresse principalement à un public qui est occupé dans le commerce ou dans l'industrie pendant toute la journée, les cours, comme en général les cours d'adultes dans les écoles primaires, ont lieu le soir de 7 heures 3/4 à 8 heures 3/4 et de 9 à 10 heures. Quelques leçons, avant l'année 1869, étaient données le dimanche. Jusqu'en 1877, les leçons du soir commençaient à 7 heures 1/2. Les cours sont faits dans une salle de cours et dans deux amphithéâtres dont le plus grand, construit en 1846, et très convenablement disposé pour la parole du professeur et pour la disposition des appareils de démonstration scientifique, peut contenir près de 800 personnes; le petit amphithéâtre contient 360 personnes. Les cours durent du commencement de novembre jusque vers la fin d'avril et se composent en moyenne de 40 leçons. Ils sont aujourd'hui au nombre de quatorze.

Géométrie appliquée aux arts, prof. M. Laussedat.

Chaire créée sous le nom de cours de mécanique, ancien professeur Charles Dupin, membre de l'Institut (1819 à 1873), suppléé ou remplacé par Didier et Tom Richard, suppléé par M. Laussedat (1864 à 1873).

Le professeur divise l'ensemble de son cours en trois années : La première est consacree à l'étude du terrain au point de vue du tracé des voies de communication. Cette étude comprend la théorie et la description des instruments de géodésie, d'arpentage et de nivellement, et les principes de la cartographie.

La seconde année a pour objet l'astronomie populaire, les applications de cette science à la géographie, à la navigation et à l'horlogerie, et la description des instruments d'observation.

Pendant la troisième année, le professeur expose les principes de la cinématique et décrit la plupart des mécanismes fréquemment employés aujourd'hui dans les arts et dans l'industrie.

Les démonstrations sont rendues aussi claires que possible à l'aide des modèles d'instruments du musée et de nombreux tableaux préparés à l'avance.

Géométrie descriptive, prof. M. de la Gournerie, membre de l'Institut.

Ancien prof., Théodore Olivier (1839-1854).

Le cercle de l'enseignement occupe trois années : la première est consacrée à la géométrie descriptive considérée en vue des applications, mais d'une manière générale; la seconde, à la coupe des pierres et à la coupe des bois; la dernière aux arts du dessin et spécialement à la perspective. Dans ces trois parties, les explications sont facilitées par les modèles et les dessins qui se trouvent dans les galeries du Conservatoire ou qui appartiennent au cabinet du professeur. L'enseignement part des premiers éléments de la science et s'élève jusqu'aux plus grandes difficultés que présentent les applications sérieuses.

Mécanique appliquée aux arts, prof. M. Tresca, membre de l'Institut et sous-directeur du Conservatoire.

Anc. prof., M. le général Morin (1839-1856), membre de l'Institut et directeur du Conservatoire.

Le cours de mécanique appliquée n'a pas une rotation aussi tranchée que plusieurs autres cours, attendu que les principes généraux de la mécanique demandent à y être présentés avec plus ou moins de développements au commencement de chaque année scolaire et dans la mesure nécessaire à l'examen des questions qui feront l'objet principal de l'enseignement. On peut dire cependant que le cours se compose de trois années distinctes : mécanique générale, machines hydrauliques, machines à vapeur; la résistance des matériaux, l'étude des machines-outils et celle des machines qui servent à la manœuvre des fardeaux viennent s'ajouter, suivant les circonstances de plus grande opportunité, aux trois parties fondamentales. Les premières leçons de chaque année sont toujours consacrées d'ailleurs à l'exposé des principaux progrès des arts mécaniques.

Constructions civiles, prof. M. Emile Trélat (cours créé en 1854).

Le cours comprend trois années.

La première année est consacrée à l'étude des propriétés *constructives* et *formelles* de la matière et à la connaissance des matériaux de construction.

La seconde année comprend l'étude des organes qui entrent dans la constitution des ouvrages.

Pendant la troisième année, le professeur traite de la constitution même des édifices. Il les ordonne dans leur ensemble. Il en expose les programmes. Il montre les solutions, puis il conclut sur chacun d'eux par un examen critique d'où ressortent les conditions générales et permanentes auxquelles sont soumises les œuvres du constructeur.

Physique appliquée aux arts, prof. M. Edmond Becquerel, membre de l'Institut.

Anc. prof., Pouillet, membre de l'Institut (1828-décembre 1852).

L'enseignement est divisé en deux années. La première année comprend les principes généraux de la physique générale, les applications diverses de la chaleur, la formation des vapeurs, l'emploi de leur force élastique, les sources de chaleur et de froid, les principes du chauffage et de la ventilation, la production et la propagation des sons, les propriétés fondamentales de la lumière, l'éclairage, l'analyse spectrale, la construction des instruments d'optique. La seconde année comprend les principes généraux du dégagement de l'électricité, les applications diverses de l'électricité, les piles voltaïques, la lumière électrique, la galvanoplastie, la dorure, l'argenture, la télégraphie, l'horlogerie électrique, les appareils d'induction, les machines électro-magnétiques, les actions chimiques de la lumière et la photographie. Le professeur traite également de la météorologie dans ses rapports avec la physique : variations barométriques, vents, chaleur solaire, température de l'atmosphère et du sol dans la première année; électricité atmosphérique, orages, paratonnerres, phénomènes lumineux atmosphériques dans la seconde.

Chimie générale dans ses rapports avec l'industrie, prof. M. Péligot, membre de l'Institut.

Anc. prof., Clément Désormes (1819-1845).

Ce cours se divise en deux années. Première année : phénomènes généraux de combinaison et de décomposition; nomenclature et notation chimique; histoire détaillée des corps simples et de leurs principales combinaisons; air atmosphérique; eaux, acides minéraux; ammoniaque, etc. Deuxième année: Métaux et sels minéraux; sels alcalins et terreux; histoire détaillée et extraction des métaux usuels, tels que fer, manganèse, nickel, chrome, zinc, cuivre, antimoine, bismuth, plomb, mercure, argent, or, platine, alliages employés dans l'industrie; art de l'essayeur des matières d'or et d'argent. Dans cette seconde partie du cours, le professeur insiste alternativement, une année sur les métaux alcalins et terreux et surtout sur leurs composés, une autre année sur les métaux usuels et les métaux précieux.

Chimie industrielle, prof. M. Aimé Girard.

Anc. prof., Payen, membre de l'Institut (1839-1871).

L'enseignement de la chimie industrielle se fait en quatre années. La première est consacrée à la fabrication des produits chimiques proprement dits, les trois autres aux industries qui reposent sur les transformations si variées de la matière organique. C'est dans ces trois années que viennent se ranger l'étude du bois, du combustible, la fabrication du gaz, l'industrie de la mouture, la fabrication du papier, la sucrerie, la production des vins, des bières, des alcools de toute sorte, l'industrie des huiles, celle du caoutchouc, la fabrication des bougies, des savons, la tannerie, etc. Toutes ces questions, pour répondre au but que le Conservatoire doit poursuivre, sont étudiées, non seulement sous le point de vue pratique, mais aussi scientifique. A la description des procédés et des appareils manufacturiers, à l'étude comparée et critique des méthodes anciennes et des découvertes nouvelles, le professeur a soin de joindre l'étude théorique complète des phénomènes sur lesquels ces procédés reposent. Des expériences nombreuses, exécutées sur une échelle aussi large que possible, des échantillons commerciaux qu'en général les manufacturiers français et étrangers mettent libéralement à la disposition du professeur, des dessins multipliés, l'emploi régulier des projections micrographiques permettent d'aborder, dans ce cours, les questions de chimie industrielle sous tous les points de vue nécessaires pour prendre de ces questions une connaissance sérieuse et approfondie.

Chimie appliquée aux industries de la teinture, de la céramique et de la verrerie, prof. M. V. de Luynes.

Anc. prof., Persoz (1852-1868).

Du temps de M. Persoz, ce cours était consacré seulement à la teinture, à l'impression et aux apprêts des tissus. Le cours actuel, qui com-

prend en outre la céramique et la verrerie, se divise en deux années. Première année : Matières colorantes et leurs applications à la teinture et à l'impression. Deuxième année : Céramique et verrerie. L'enseignement de la céramique avait été confié, à titre gratuit, à Ebelmen, pendant qu'il était directeur de la manufacture de Sèvres (1848-1852). Il n'a été repris qu'en 1868 par le titulaire actuel. Ce cours est à la fois théorique et pratique. Des expériences nombreuses et des exemples de fabrications faites à la main ou au moyen de machines accompagnent les démonstrations.

Chimie agricole et analyse chimique, prof. M. Boussingault, membre de l'Institut, remplacé, en cas d'empêchement, par M. Schlœsing.

Cours créé en 1839 sous le titre de cours d'agriculture; anc. prof., M. Leclère-Thouin (1839-1847). En 1853, le cours prit le titre de cours de chimie agricole et d'analyse chimique.

M. Boussingault, professeur depuis 1847, fit entrer dès le principe dans son enseignement l'agronomie, la statistique des cultures, l'étude du rapport de la consommation des fourrages avec l'élève du bétail, l'étude des phénomènes chimiques de la végétation, la géologie agricole, l'application des engrais d'origine organique et inorganique, le chaulage et le plâtrage, l'emploi des sels ammoniacaux, les phosphates considérés comme engrais auxiliaires, les principes généraux de la météorologie. Ce programme fit donner à la chaire le titre qu'elle porte aujourd'hui.

Agriculture, prof. M. Moll (cours institué à titre d'essai en 1836, chaire créée en 1839).

M. Moll divise son cours en trois années. La première est consacrée à l'étude des éléments constituants de l'entreprise agricole (le sol, les eaux, le climat, l'agriculteur, l'engrais, le travail, les capitaux). Dans la deuxième, il traite de la production (production végétale, production animale, production industrielle, agricole), et dans la troisième, de l'organisation de l'usine agricole (systèmes de culture et assolements) et de la direction.

Travaux agricoles et génie rural, prof. M. Hervé-Mangon, membre de l'Institut (cours créé en 1864).

La durée de ce cours est habituellement de trois années. Le professeur s'applique à faire comprendre la nature des opérations exécutées par les agriculteurs, les procédés employés et les perfectionnements dont ils sont susceptibles. Il met, autant que possible, sous les yeux de l'auditoire les machines et instruments dont il parle et de nombreux plans ou tableaux représentant les localités ou les objets qui font l'objet de la leçon. Les principales divisions du cours sont les suivantes : I. Moteurs animés. — II. Machines et instruments de transports agricoles. — III. Travaux, instruments et machines servant à la culture du sol. — IV. Travaux de récoltes, machines servant à les exécuter, — V. Conservation et préparation des récoltes, machines d'intérieur. — VI. Topographie et hydrologie agricoles ; mouvements généraux de l'eau sur le globe. — VII. Endiguements, polders, défense des rives, dessèchements. — VIII. Assainissement des terres, drainage. — IX. Irrigations, colmatages. — X. Constructions rurales. — XI. Travaux divers non compris dans les sections précédentes.

Filature et tissage, prof. N.

Anc. prof., Alcan (1853-1876).

Économie politique et législation industrielle, prof. M. Levasseur, membre de l'Institut.

Anc. prof., cours d'économie industrielle : Jean-Baptiste Say (1819-1833) ; Blanqui (1833-1851) ; cours de législation industrielle, Wolowski (1839-1864) ; cours d'économie politique et de législation industrielle, Wolowski (1864-1876)

Le professeur divise l'ensemble de son cours en quatre années : trois pour l'économie politique, une pour la législation.

La première année, consacrée à la *production* de la richesse, comprend l'étude du rôle de l'économie politique dans la science et dans l'industrie, le rôle de la nature dans la production, la théorie de la rente, le travail musculaire et intellectuel, l'invention et le brevet d'invention, l'instruction générale et professionnelle, l'épargne, le capital et ses divers emplois, les machines, la théorie de la propriété, la répartition du produit, le salaire, les divers modes d'organisation du travail, esclavage, corporation, liberté, coopération, participation aux bénéfices, etc.

La seconde année, consacrée à la *circulation*, comprend la loi de l'offre et de la demande, la valeur, les causes générales et les causes accidentelles de variation des valeurs, le taux des salaires à diverses époques et leur relation avec les profits, la monnaie, les changements survenus dans la valeur des matières premières, le crédit et ses diverses formes, les banques et les billets de banque, l'histoire sommaire du crédit en France, le change et la circulation, les crises, la théorie des débouchés, les voies de communication, les tarifs de douanes et la liberté commerciale.

La troisième année, consacrée à la *consommation*, comprend la consommation improductive et reproductive, l'épargne et la conservation du capital, la faillite, les devoirs de la richesse, l'étude des lois somptuaires, l'assurance, le rôle de l'Etat comme consommateur, et l'étude sommaire du budget et des impôts, la population et ses rapports avec la production et la consommation.

La quatrième année, consacrée à la *législation*, comprend les lois relatives à la liberté du travail, à la propriété, aux brevets d'invention, modèles et dessins de fabrique, marques de fabrique, aux monopoles et aux professions réglementées, aux mines, à l'expropriation, les lois relatives aux rapports des travailleurs entre eux, apprentis, femmes, à l'inspection des manufactures, aux coalitions, aux prudhommes ; les chambres syndicales, les contrats, la législation monétaire, les effets de commerce, les lois concernant les banques et le crédit, les douanes et la navigation ; la législation des faillites, l'impôt des patentes et le contrat d'assurance.

Le cours de chaque année est disposé de manière à donner aux auditeurs, indépendamment de la branche spéciale ci-dessus indiquée, une notion générale de l'économie politique et de la législation du travail. — Indication relative à deux des procédés pédagogiques de cet enseignement : 1° pour fixer l'idée principale de la leçon dans l'esprit d'un auditoire nombreux et peu familiarisé avec les abstractions, le professeur écrit par avance au tableau noir la proposition qui contient cette idée principale et qui reste ainsi pendant toute la leçon sous les yeux des auditeurs ; 2° pour mieux faire saisir les séries de nombres sur lesquels s'appuient certaines démonstrations économiques, le professeur les traduit ordinairement par des courbes graphiques.

Économie industrielle et statistique, prof. M. Burat (cours créé en 1854).

Le professeur divise les matières de son enseignement en deux années. La première année, il enseigne l'économie industrielle et traite de la production, des agents qu'elle emploie, de leur rémunération ; il examine successivement les questions spéciales qui concernent l'industrie agricole, manufacturière, commerciale ; il montre les services rendus par le crédit et par les voies de communication. La seconde année est consacrée à la géographie physique et commerciale et à la statistique ; le professeur traite des climats, des causes qui en déterminent les différents caractères, de la distribution des espèces animales et végétales à la surface du globe ; il passe en revue les principaux produits, en les examinant au triple point de vue de la production, du commerce et de la consommation.

Le nombre des auditeurs qui suivent les cours du Conservatoire varie habituellement suivant que les matières enseignées répondent à des besoins plus ou moins généraux. Il est en moyenne de près de 250 à 300 auditeurs. Voici, pour deux périodes distinctes, le nombre total des présences relevées et le nombre moyen des auditeurs par cours. Les deux périodes ne peuvent pas être comparées avec précision, parce que la manière de compter les auditeurs n'a pas été la même dans l'une et l'autre.

Année scolaire.	N. total des présences.	N. total des leçons.	N. moyen des auditeurs par leçon
1855-56	145 957	499	293
1856-57	154 007	564	273
1857-58	171 730	576	298
1858-59	159 087	591	247
1859-60	161 742	604	269
1860-61	159 538	590	270
1861-62	158 319	549	288
1862-63	176-820	529	324
1871-72 (14 cours)	135 443	562	241
1873-74 (14 cours)	169 121	549	309
1875-76 (14 cours)	148 250	511	290
1876-77 (13 cours)	135 500	505	268

Le nombre des auditeurs est toujours plus considérable dans les trois premiers mois que dans les trois derniers.

Nombre moyen des auditeurs par leçon et par mois.

	1857-58	1866-67	1876-77
Novembre.....	322	349	354
Décembre.....	358	386	338
Janvier.....	314	320	246
Février.....	308	320	317
Mars.....	242	238	290
Avril.....	145	301	179

	1866-67		1876-77	
	Nombre des leçons par cours.	N. moyen des auditeurs par leçon.	Nombre des leçons par cours.	N. moyen des auditeurs par leçon.
Géométrie appliquée aux arts	35	145	40	61
Géométrie descriptive.....	28	224	35	50
Mécanique appliquée aux arts.....	23	310	41	376
Constructions civiles.....	41	513	40	290
Physique appliquée aux arts	42	522	41	492
Chimie générale dans ses rapports avec l'industrie...	41	556	33	475
Chimie industrielle.....	12	425	39	535
Chimie appliquée aux industries de la teinture, de la céramique et de la verrerie	34	250	36	236
Chimie agricole et analyse chimique	37	312	38	114
Agriculture....	42	307	41	207
Travaux agricoles et génie rural.....	39	246	40	258
Filature et tissage.....	30	429	11	146
Économie politique et législation industrielle.....	42	301	37	277
Économie industrielle et statistique.....			34	128

Les deux objets pour lesquels le Conservatoire a été institué se complètent l'un par l'autre sous le rapport pédagogique.

Les professeurs enseignent dans douze cours les sciences appliquées aux arts, et ils enseignent dans deux cours les lois générales du travail qui sont en quelque sorte la philosophie de l'industrie. Ils donnent par la parole un enseignement dogmatique, et la plupart d'entre eux emploient pour leurs expériences une partie des modèles et des machines exposées dans les galeries, parce que c'est surtout en présence de l'outillage réel et des procédés les plus récents de l'industrie qu'il convient de mettre leur auditoire. La plupart aussi ont dans leur laboratoire des jeunes gens, au nombre de deux ou trois préparateurs-adjoints par cours (art. 14 de l'arrêté du 19 janvier 1854), qui les aident et qu'ils forment pour la science et pour l'industrie en leur apprenant à manier les instruments.

Les galeries, d'autre part, fournissent aux visiteurs la matière d'un enseignement par l'aspect qui est très varié et essentiellement pratique. L'idée qui consistait à placer des démonstrateurs devant les machines était plus séduisante que solide, parce qu'un professeur distingué expose volontiers sa science dans une série de leçons, mais ne peut pas s'astreindre à rester dans une galerie pour répondre à chacune des questions posées au hasard par une foule toujours changeante de visiteurs, peu attentifs d'ordinaire et mal placés pour voir; ce qu'il faut, dans ce cas, c'est un catalogue bien fait et la faculté pour ceux qui veulent sérieusement étudier d'aller consulter dans le cabinet le professeur compétent.

La petite école, qui, dans le principe, a rendu des services, se conciliait mal avec le haut enseignement, parce qu'il est difficile qu'une même direction embrasse deux objets si divers. Le haut enseignement devait l'emporter, et le Conservatoire des Arts et Métiers est devenu, comme nous l'avons dit, la Sorbonne de l'industrie. Il doit conserver ce caractère, et accomplir la mission pédagogique dont il est chargé, en s'appliquant toujours à tenir ses collections à la hauteur des progrès de l'industrie et son enseignement dans une voie à la fois scientifique et pratique. [E. Levasseur.]

CONSISTOIRES. — Les consistoires de l'Eglise réformée et de l'Eglise de la confession d'Augsbourg jouissent, ainsi que les consistoires israélites, du droit de présentation pour les instituteurs de leur culte (L. 15 mars 1850, art. 31).

Le préfet n'est pas tenu de nommer le candidat présenté.

Lorsqu'il juge que ce candidat n'offre pas toutes les garanties suffisantes, il a le droit de demander de nouvelles présentations aux consistoires, et, en attendant qu'il soit mis en mesure d'effectuer le remplacement définitif de l'instituteur, il pourvoit à la direction de l'école vacante en déléguant provisoirement dans les fonctions d'instituteur une personne présentant les conditions voulues de capacité et de moralité; mais la nomination définitive d'un instituteur titulaire protestant ou israélite, faite en dehors des présentations consistoriales, est entachée d'une nullité absolue. (Cons. d'Etat, arrêt du 9 avril 1873, commune de Sainte-Foy, Gironde.)

D'après une jurisprudence constamment suivie par l'administration, depuis 1851, il n'y avait lieu à présentation des consistoires que lorsqu'il s'agissait d'introduire un membre nouveau dans le corps des instituteurs. Pour opérer, dans le personnel en exercice, une mutation réclamée par les exigences du service, l'intérêt de la discipline ou les convenances personnelles des instituteurs, le préfet n'était pas obligé de consulter les consistoires. Cette manière de procéder a paru irrégulière au Conseil d'Etat, qui considère que le consistoire doit toujours être consulté, sans qu'il y ait lieu de distinguer

entre le cas où il ne s'agit que d'une mutation de poste, et celui où l'instituteur est investi pour la première fois de ses fonctions. Un instituteur protestant adjoint ne saurait être non plus placé à la tête d'une école de hameau sans que préalablement le consistoire ait été consulté. (Arr. Conseil d'Etat, 14 mars 1879.)

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues, un délégué de l'Eglise réformée, un délégué de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élus par les consistoires, faisaient partie du Conseil supérieur sous le régime de la loi du 25 mars 1873. U membre du consistoire israélite, un ministre de l'une des deux églises protestantes, désigné par le ministre dans les départements où il existe une église légalement établie, font partie du conseil départemental (L. 15 mars 1850, art. 10 et 11; 14 juin 1854, art. 5 et 6). Un délégué du consisto re isralite inspecte les écoles primaires publiques et libres de la commune, pour ses coreligionnaires seulement (L. 1850, art. 18). [L. Armagnac.]

CONSTITUTION. — Nous donnons ci-dessous le texte des dispositions relatives à l'instruction publique que renferment les diverses constitutions de la France, depuis 1789 à nos jours.

La Constitution de 1791 porte ce qui suit, au titre Ier intitulé *Dispositions fondamentales garanties par la Constitution:* « Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. »

La Constitution de 1793 ou de l'an I se borne à une déclaration générale, conçue en ces termes: « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. » (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, art. 22.)

La Constitution de 1795 ou de l'an III dit à l'art. 16: « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. — Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

En outre, le titre X, comprenant 6 articles, est consacré tout entier à l'instruction publique. En voici la teneur:

« *Titre X. — Instruction publique.*

» Art. 296. — Il y a dans la République des écoles primaires où les élèves apprennent à lire, à écrire, les éléments du calcul et ceux de la morale. La République pourvoit aux frais de logement des instituteurs préposés à ces écoles.

» Art. 297. — Il y a, dans les diverses parties de la République, des écoles supérieures aux écoles primaires, et dont le nombre sera tel, qu'il y en ait au moins une pour deux départements.

» Art. 298. — Il y a pour toute la République un Institut national chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les arts et les sciences.

» Art. 299. — Les divers établissements d'instruction publique n'ont entre eux aucun rapport de subordination ni de correspondance administrative.

» Art. 300. — Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres pour concourir aux progrès des sciences, des lettres et des arts.

» Art. 301. — Il sera établi des fêtes nationales pour entretenir la fraternité entre les citoyens et les attacher à la constitution, à la patrie et aux lois. »

La Constitution consulaire de 1799 ou de l'an VIII ne contient aucune disposition relative à l'instruction publique, sauf la reproduction de l'art. 298 de la Constitution de l'an III, en ces termes: « Un Institut national est chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les sciences et les arts. » (Art. 88.)

La Constitution impériale de 1804 ou de l'an XII est muette à l'égard de l'instruction publique.

Il en est de même de la Charte de 1814 et de l'Acte additionnel de 1815.

La Charte de 1830 dit, à l'art. 69: « Il sera pourvu successivement, par des lois séparées et dans le plus court délai possible, aux objets suivants: ..... 8° L'instruction publique et la liberté de l'enseignement. »

La Constitution républicaine de 1848, dans son préambule (§ VIII), s'exprime ainsi: « La République doit protéger le citoyen dans sa personne, sa famille, sa religion, sa propriété, son travail, et mettre à la portée de chacun l'instruction indispensable à tous les hommes. » — Elle ajoute, au chap. II, art. 9: « L'enseignement est libre. La liberté d'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception. »

La Constitution du 14 janvier 1852, qui, modifiée par le sénatus-consulte du 25 décembre 1852, est devenue la constitution du second empire, ne contient pas d'article relatif à l'instruction publique.

Les lois constitutionnelles de 1875 ne parlent pas de l'instruction publique, leur objet n'ayant été que de régler l'organisation actuelle des pouvoirs publics.

Pays étrangers. — Un petit nombre seulement de pays étrangers ont des dispositions constitutionnelles relatives à l'instruction publique.

AUTRICHE. — La constitution du 21 décembre 1867 porte à l'art. 17: « La science et son enseignement sont libres. — Tout citoyen a le droit d'ouvrir des établissements d'instruction et d'éducation, et d'y enseigner, pourvu qu'il ait donné les preuves de capacité exigées par la loi. — L'enseignement domestique n'est pas soumis à cette restriction. — Le soin de l'enseignement religieux dans les écoles incombe à l'église ou à la communion religieuse intéressée. — Le droit de direction supérieure et de surveillance sur tout ce qui concerne l'enseignement et l'éducation appartient à l'Etat. »

BELGIQUE. — L'art. 17 de la constitution belge est ainsi conçu: « L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi. — L'instruction publique donnée aux frais de l'Etat est également réglée par la loi. »

PAYS-BAS. — La constitution de 1848 dit à l'art. 194: « L'instruction publique est l'objet des soins constants du gouvernement. — L'instruction publique est organisée par la loi, de manière à ne blesser les convictions religieuses de personne. — Il est donné dans tout le royaume par les soins de l'autorité une instruction publique suffisante. — L'enseignement est libre, sauf le contrôle de l'autorité, et, pour ce qui concerne l'instruction secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité à exiger de l'instituteur, le tout à régler par la loi. — Le roi fait adresser chaque année aux Etats Généraux un rapport détaillé sur l'état des écoles supérieures, secondaires et primaires. »

PRUSSE. — La constitution prussienne est du 31 janvier 1850. Elle ne contient pas moins de huit articles relatifs à l'instruction publique. Les voici:

« Art. 20. — La science et son enseignement sont libres.

» Art. 21. — Il sera pourvu à l'éducation de la jeunesse au moyen d'écoles publiques en nombre suffisant. Les parents ou tuteurs sont tenus de procurer aux enfants l'instruction qui se donne à l'école publique.

» Art. 22. — Ont le droit d'enseigner et de fonder des établissements d'instruction, tous ceux qui justifient vis-à-vis de l'autorité compétente de leur aptitude morale, scientifique et technique.

» Art. 23. — Tous les établissements d'instruction ou d'éducation, soit publics, soit privés, sont placés sous la surveillance du gouvernement. Les instituteurs publics ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les fonctionnaires de l'Etat.

» Art. 24. — En érigeant les écoles primaires publiques, on aura, autant que possible, égard aux nécessités confessionnelles. L'enseignement de la religion dans ces écoles se donne sous la direction des chefs de culte respectifs. L'administration extérieure des écoles primaires appartient aux communes. Le gouvernement nomme les instituteurs parmi les candidats admissibles et d'après des dispositions réglementaires legalement fixées.

» Art. 25. — Les dépenses concernant l'érection, l'entretien et le développement des écoles primaires publiques sont à la charge des communes. S'il est reconnu que les ressources locales sont insuffisantes, l'Etat contribue pour une part à ces dépenses. Les obligations de tiers, résultant de fondations, sont maintenues. Le gouvernement garantit aux instituteurs un traitement fixe en rapport avec les exigences locales. L'instruction dans les écoles primaires est gratuite. (Cette dernière disposition est restée lettre morte, sauf dans quelques villes.)

» Art. 26. — Une loi particulière règlera l'organisation de l'instruction populaire. (Cette loi n'existe pas encore.)

» Art. 112. — En attendant la promulgation de la loi dont parle l'article 26, les dispositions existantes en matières d'écoles primaires et d'instruction populaire restent en vigueur. »

SUISSE. — La constitution fédérale révisée, du 29 mai 1874 contient un article (article 27) qui a rendu dans tous les cantons l'instruction primaire obligatoire et gratuite. Il est ainsi conçu :

« La confédération a le droit de créer, outre l'Ecole polytechnique existante, une Université fédérale et d'autres établissements d'instruction supérieure, ou de subventionner des établissements de ce genre. — Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire, et, dans les écoles publiques, gratuite. — Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. — La confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. »

CONSTRUCTIONS SCOLAIRES. — V. *Maisons d'école* et *Salles d'asile*.

CONSULAT. — Le gouvernement dont Bonaparte fut le chef avec le titre de premier consul, du 18 brumaire an VIII au 28 floréal an XII (9 novembre 1799-18 mai 1804), fit peu de chose pour l'instruction populaire.

Quelques mois avant le coup d'Etat de brumaire, le Conseil des Cinq Cents * avait discuté un projet que sa commission d'instruction publique lui avait présenté pour le perfectionnement des écoles primaires. Ce projet ne fut pas repris par le gouvernement consulaire. Toutefois, en brumaire an IX (nov. 1800), Chaptal *, alors ministre de l'intérieur, présenta au Conseil d'Etat un projet de loi sur l'instruction publique, qui fut publié par le *Moniteur*.

Le projet Chaptal. — Dans ce projet, Chaptal, après avoir rendu un juste hommage aux travaux des assemblées de la Révolution, et tout particulièrement à ceux de la Convention, proposait un plan d'organisation assez semblable, en ce qui concernait l'instruction primaire, à celui que Lakanal avait fait voter le 27 brumaire an III (V. *Convention*). Il divisait, comme le faisait d'ailleurs la loi du 3 brumaire an IV alors en vigueur, l'enseignement en trois degrés, en modifiant toutefois l'organisation des écoles des deux premiers degrés, dont il changeait les noms. Les écoles du premier degré (ou écoles primaires) devaient s'appeler *écoles municipales*. et recevoir des élèves de 6 à 12 ans. Celles du second degré (correspondant aux *écoles centrales* * créées par la Convention), donnant « les connaissances générales qui forment la base de toutes les professions libérales, » devaient porter le nom un peu singulier d'*écoles communales;* elles eussent été mieux appelées, semble-t-il, écoles d'*arrondissement,* puisqu'il devait y en avoir plusieurs dans chaque département, et en général aux chefs-lieux d'arrondissement. Les élèves devaient y être admis depuis l'âge de 10 ans, et le cours des études y durer de quatre à cinq ans. Enfin, comme troisième et dernier degré, venaient les *écoles spéciales*, « pour l'enseignement particulier d'une science ou d'un art; » l'âge d'admission y était fixé à 16 ans. L'Institut national formait le couronnement de l'édifice.

La loi du 3 brumaire an IV exigeait des élèves une rétribution. Chaptal, lui, n'hésita pas à déclarer que l'enseignement devait être *gratuit* dans les écoles du premier et du second degré.

Les écoles *municipales* devaient être créées dans toutes les communes dont les conseils municipaux le demanderaient et où il paraîtrait à propos d'en établir; la décision sur ce point était remise au sous-préfet, qui devait consulter le conseil d'arrondissement. Chaptal estimait à 23,000 le nombre d'écoles municipales qu'exigerait l'organisation complète de l'instruction primaire dans toute la France. Le traitement des instituteurs devait varier de 400 à 1,000 francs; il devait être payé moitié par la municipalité, moitié par l'arrondissement. Les municipalités devaient en outre fournir aux instituteurs le logement gratuit, et disposer à cet effet des presbytères.

Les écoles dites *communales* devaient être au nombre de 250 environ; tout département devait en avoir au moins une. « Celles qui existent sous le nom d'*écoles centrales* conserveront l'emplacement qui leur est affecté. » Chaptal, on le voit, n'était pas hostile aux écoles centrales, dont son projet consacrait le maintien sous un autre nom; il voulait, non les détruire, comme le fit le gouvernement consulaire en 1802, mais les multiplier et les réformer. Le traitement des professeurs de ces écoles *communales*, variant de 1,200 à 2,500 francs, devait être payé moitié par l'arrondissement où se trouverait l'école, et moitié par le département.

Instituteurs et professeurs, après vingt ans de services, devaient jouir d'un traitement de retraite, égal à la moitié de leur traitement d'activité.

La dépense, pour 23,000 écoles municipales, était évaluée à 5 millions, et pour 250 écoles communales, à 3 millions. Les écoles spéciales devaient coûter 1,306,600 francs, et l'Institut national 266,000 francs. — Total des dépenses pour l'instruction publique : 9,572,600 francs.

L'enquête de l'an IX, et l'opinion des Conseils généraux. — Quatre mois plus tard, par sa circulaire du 25 ventôse an IX (16 mars 1801), Chaptal provoqua une vaste enquête administrative sur l'état de l'enseignement en France avant 1789, en vue surtout de l'établissement des écoles *communales* (secondaires) qu'il projetait.

On trouvera, à l'article *Statistique des préfets*, quelques détails sur les résultats de cette enquête.

De leur côté, les Conseils généraux, à la demande du ministre, avaient fourni des renseignements sur la situation des écoles dans leurs départements respectifs, et formulé des vœux relatifs à l'instruction publique. Nous résumons ci-dessous ce que nous avons trouvé de plus saillant à cet égard dans l'analyse officielle des procès-verbaux des Conseils généraux (sessions de l'an VIII et de l'an IX).

Dans un certain nombre de départements, le Conseil général déclare que l'instruction publique est nulle, que les écoles primaires n'existent pas, que tout est à créer. Nous pensons qu'il ne faut pas prendre trop à la lettre les appréciations pessimistes de quelques Conseils. Il y avait sans doute beaucoup à faire ; toutefois, nous ferons remarquer que ceux qui signalaient avec une complaisance marquée les défauts de la loi du 3 brumaire an IV, exprimaient en même temps le vœu de voir l'enseignement remis aux mains des congrégations religieuses, et manifestaient hautement leur hostilité à l'égard de la République ; nous rappellerons, en outre, que le gouvernement auquel ils s'adressaient s'était annoncé comme le seul capable de régénérer la France, et devait voir sans déplaisir la critique du régime dont il avait pris la place. D'ailleurs les Conseils généraux ne se montrent pas tous animés du même esprit chagrin: il en est qui font un tableau assez satisfaisant de l'état de choses existant, et d'autres qui, tout en constatant l'insuccès des écoles établies par la Convention, disent nettement que la cause doit en être cherchée dans le mauvais vouloir des ennemis des institutions républicaines. Quelques extraits textuels permettront au lecteur de se rendre compte des divers points de vue auxquels se plaçaient les Conseils généraux :

Laissons parler d'abord des Conseils hostiles à la Révolution :

« Ariège. — Les écoles primaires, organisées sous l'influence révolutionnaire, *n'ont eu heureusement qu'un moment d'existence*. Le défaut de paiement a fait déserter des instituteurs dont l'incapacité la plus absolue était le moindre défaut. » (On devine que, pour les membres du Conseil général de l'Ariège, les sentiments républicains constituaient le défaut capital.)

« Eure. — Les instituteurs des écoles primaires laissent beaucoup à désirer sur le mode d'enseignement. Les écoles particulières sont plus fréquentées, *parce qu'on n'y pratique pas les institutions républicaines*. »

« Loire-Inférieure. — Il n'existe point d'écoles primaires dans la plupart des communes rurales ; et là où elles existent, *elles ne produisent pas un bon effet*. »

« Allier. — Le mode actuel d'instruction est absolument vicieux. Elle est nulle *depuis l'existence des écoles centrales*. »

Voici d'autres Conseils qui se bornent à constater l'insuffisance des écoles et des instituteurs :

« Charente. — L'instruction publique avait déjà dans ce département, avant la Révolution, très peu de ramifications ; mais la Révolution les a fait entièrement disparaître. Les campagnes n'ont plus aucun moyen d'enseignement, aucun moyen même d'en établir. »

« Nièvre. — Les progrès de l'enseignement sont faibles. Les élèves sont en petit nombre, et les instituteurs ont peu d'influence. »

« Hérault. — Les instituteurs primaires disséminés dans les campagnes sont la plupart ineptes ou sans aveu. »

« Vendée. — Les instituteurs primaires des campagnes, du Bocage surtout, sont très peu instruits. »

« Gironde. — Les écoles primaires manquent dans beaucoup de communes. Il y a peu d'instituteurs. Le plus grand nombre des instituteurs est médiocre... Il y a trop de congés, ajoute le Conseil ; les instituteurs sont obligés de fermer leurs écoles les décadis ; les parents font chômer les jours de repos du culte chrétien ; c'est ainsi qu'au lieu de parer à l'abus des fêtes, on l'a augmenté. »

Citons maintenant quelques Conseils probablement républicains, qui attribuent le mauvais état de l'instruction à l'insouciance des parents, aux haines politiques, à l'influence du clergé, au défaut de ressources :

« Ain. — La décadence de l'instruction publique dans ce département doit être attribuée à quelques différences d'opinions qui rendent déserts les établissements nouveaux de ce genre. Une des premières causes de cette décadence, c'est l'insouciance des gens de campagne, qui aiment mieux employer leurs enfants à la garde des bestiaux que de les envoyer dans ces écoles. »

« Vaucluse. — L'instruction publique est nulle dans ce département ; il est peu d'écoles primaires qui soient fréquentées. »

« Eure. — La disette de livres élémentaires contribue à maintenir l'usage ancien de mettre entre les mains des enfants les livres particuliers à un culte ; et le ministre est intéressé à enseigner les dogmes de sa croyance. »

« Deux-Sèvres. — Les écoles primaires sont nulles dans les communes mêmes où elles existent; et vu l'influence des ministres des cultes, on estime qu'il faut les abandonner à elles-mêmes, aux volontés des parents et à leurs besoins. »

« Alpes-Maritimes. — L'instruction publique, organisée en l'an VII, est entièrement tombée faute de fonds ; l'école centrale même n'existe pas. Le poids des contributions prive les habitants des moyens de donner à leurs enfants une bonne éducation, faute de pouvoir rétribuer les instituteurs. »

« Var. — La modicité des traitements qu'on offrait aux instituteurs a empêché l'exécution de la loi du 3 brumaire an IV, qui établissait les écoles primaires. Il faudrait augmenter le traitement des instituteurs. On pourrait les charger de la rédaction des actes écrits, avec une rétribution qui serait aux frais des communes. »

« Vienne. — Les écoles primaires sont tombées ou languissent. Le traitement des instituteurs est trop modique. »

Terminons par des citations d'un autre genre, qui montreront clairement l'esprit de certains Conseils généraux : ce qu'ils reprochent à l'enseignement républicain, c'est moins son insuffisance que sa tendance irréligieuse :

« Aisne. — Les enfants ont été livrés à l'oisiveté la plus dangereuse, au vagabondage le plus alarmant ; ils sont sans idée de la divinité, sans notions du juste et de l'injuste : de là des mœurs farouches et barbares, de là un peuple féroce. »

« Ille-et-Vilaine. — L'instruction publique est presque nulle dans toute la France, parce qu'on a voulu s'écarter de la pratique confirmée par l'expérience.

» On ne parle ni de la divinité, ni des principes de la morale.

» On croit donc qu'il faut en revenir à ce qui se faisait anciennement. »

« Pas-de-Calais. — La jeunesse est livrée à l'ignorance la plus profonde et à la dissipation la plus alarmante. Le vandalisme n'a laissé subsister presque aucun édifice consacré à l'instruction.

» La plupart des instituteurs primaires sont ineptes ou incapables.

» Il faudrait réappliquer à l'instruction des enfants des deux sexes les frères ignorantins, et les filles de la Charité et de la Providence. »

« Puy-de-Dome. — Réorganise l'instruction publique. Le mode actuel est très dispendieux, et

n'a produit que les plus fâcheux résultats. Les anciennes corporations chargées de l'enseignement obtenaient des succès qui compensaient avantageusement quelques abus que l'on pourrait d'ailleurs réformer. »

« BAS-RHIN. — Avant la Révolution, l'instruction était très brillante. Ses succès étaient dus à des hommes profondément éclairés, et dont les mœurs austères commandaient la confiance publique.

» Le renversement de la religion a imposé des préjugés contre les écoles centrales; on y reprendra confiance si le gouvernement y protège la religion. »

« HAUTE-SAÔNE. — Remettre en vigueur les anciens établissements d'instruction publique. Les écoles étaient fréquentées quand on enseignait, avec les éléments de la littérature et des sciences, ceux de la morale et de la religion; elles sont désertes depuis que l'on a supprimé ce dernier enseignement. »

« HAUTE-VIENNE. — L'expérience démontre que l'enseignement se fait mal depuis la suppression des sociétés enseignantes. Les rétablir et leur confier les collèges. »

« CÔTE-D'OR. — On regrette les frères de la doctrine chrétienne, les Ursulines, etc. »

« AUDE. — Rétablir les frères des écoles chrétiennes sous le nom de *Frères de l'instruction publique*, et leur confier l'enseignement primaire. »

Le Prytanée français. — Mentionnons en passant la réorganisation du Prytanée français, commencée par Lucien Bonaparte en l'an VIII, achevée par Chaptal en l'an IX. Le plan d'études élaboré par Chaptal pour les trois collèges de Paris, Saint-Cyr et Saint-Germain offre une première ébauche de celui qui allait être bientôt appliqué dans les lycées. — V. *Prytanée français.*

La loi du 11 floréal an X. — Il ne fut pas donné suite au plan de Chaptal : on trouva sans doute qu'il s'était trop inspiré des idées de la Convention. Une année s'écoula. L'attention du premier consul était tout entière absorbée par les négociations qui aboutirent au Concordat et à la paix d'Amiens. Enfin, le 30 germinal an X (20 avril 1802), il fit présenter au Corps législatif un nouveau projet, bien différent de celui de Chaptal, comme on va le voir. Ce projet, discuté par le Tribunat, puis adopté sans modification par le Corps législatif, devint la loi du 11 floréal an X sur l'instruction publique.

Voici la partie de cette loi qui est relative à l'enseignement « primaire et secondaire » :

« TITRE Ier. — *Division de l'instruction.*

» Art. 1er. — L'instruction sera donnée : 1° dans des écoles primaires établies par les communes; 2° dans des écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers; 3° dans des lycées et des écoles spéciales entretenus aux frais du trésor public.

» TITRE II. — *Des écoles primaires.*

» Art. 2. — Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population et les localités de ces communes.

» Art. 3. — Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Leur traitement se composera : 1° du logement fourni par les communes; 2° d'une rétribution fournie par les parents, et déterminée par les conseils municipaux.

» Art. 4. — Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents qui seraient hors d'état de la payer : cette exemption ne pourra néanmoins excéder le cinquième des enfants reçus dans les écoles primaires.

» Art. 5. — Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation des écoles primaires; ils rendront compte de leur état, une fois par mois, aux préfets.

» TITRE III. — *Des écoles secondaires.*

» Art. 6. — Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire.

» Art. 7. — Le gouvernement encouragera l'établissement de ces écoles secondaires, et récompensera la bonne instruction qui y sera donnée, soit par la concession d'un local, soit par la distribution de places gratuites dans les lycées à ceux des élèves de chaque département qui se seront le plus distingués, et par des gratifications accordées aux cinquante maîtres de ces écoles qui auront eu le plus d'élèves admis aux lycées.

» Art. 8. — Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement. Les écoles secondaires, ainsi que toutes les écoles particulières dont l'enseignement sera supérieur à celui des écoles primaires, seront placées sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets. »

Au-dessus des écoles secondaires, la loi crée des lycées, au nombre de trente, pour l'enseignement des lettres et des sciences. Ils sont entretenus aux frais de l'Etat. Ils remplaceront les écoles centrales. « A mesure que les lycées seront organisés, le gouvernement déterminera celles des écoles centrales qui devront cesser leurs fonctions. » Outre les élèves ordinaires et payants, le gouvernement entretient dans les lycées 6,400 élèves boursiers, dont 2,400 seront choisis parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires.

Enfin viennent les écoles spéciales, formant le dernier degré d'instruction; elles sont entretenues également aux frais de l'Etat.

Ainsi, l'instruction primaire et secondaire complètement abandonnée au bon vouloir des communes et des particuliers; les écoles centrales supprimées; les faveurs du budget réservées presque exclusivement aux lycées, dont l'enseignement allait être organisé d'après les anciennes traditions d'avant 1789 : tel est le résumé de la loi de 1802.

Comme le voulaient les formes établies par la constitution consulaire, le projet fut présenté au Corps législatif par trois conseillers d'Etat faisant fonctions d'orateurs du gouvernement, Fourcroy *, Rœderer et Regnault de Saint-Jean d'Angely. Fourcroy, dans le discours qu'il prononça pour motiver le projet, insista surtout sur la partie relative aux lycées et aux écoles spéciales. Des écoles primaires, il ne dit que fort peu de chose, et son langage fut vague et ambigu : « Quatre articles suffisent pour déterminer l'organisation des écoles primaires (l'orateur en cite le texte)... Avec de pareilles dispositions, il serait difficile que les écoles primaires ne fussent point établies. Elles permettent l'emploi de tous les moyens (Fourcroy veut dire sans doute qu'elles permettent de confier l'enseignement aux congrégations religieuses); elles ne supposent point ces rapports de calcul entre les écoles et la population, que repoussent toutes les circonstances de localités. Détachée des revenus communaux, toujours trop faibles pour pouvoir y subvenir, partout l'institution des écoles primaires ne rencontrera plus cet obstacle qui en a jusqu'ici paralysé l'établissement. » Quant à la partie financière du projet, il exposa que le trésor public aurait à supporter une dépense annuelle de 7,310,000 francs; la totalité de cette somme devait être affectée aux frais des lycées et des écoles spéciales, sauf un poste de 150,000 francs pour gratification à cinquante maîtres des écoles secondaires (art. 7 du projet.)

Après avoir entendu Fourcroy, le Corps législatif décida, selon l'usage, la communication du projet de loi au Tribunat, et fixa au 10 floréal la dis-

cussion que devaient soutenir devant lui, aux termes de la constitution, les orateurs délégués par le Tribunat et ceux du gouvernement.

Le Tribunat, ayant reçu communication du projet le 1er floréal, le renvoya aussitôt pour rapport à l'une de ses commissions; et le 4 floréal, celle-ci, par l'organe de Jacquemont, concluait à un vœu en faveur de l'adoption du projet.

Le rapport de Jacquemont contient, à propos de la distinction à faire entre l'éducation et l'instruction, un passage remarquable. Les républiques de l'antiquité, dit le rapporteur, dont les institutions politiques, mal pondérées, étaient l'œuvre, non d'une raison éclairée, mais du caprice arbitraire d'un législateur, avaient besoin d'une éducation qui moulât les âmes comme l'argile, et qui, en créant artificiellement un esprit public, rendît les individus propres aux institutions qu'ils devaient subir. Mais, dans un État moderne, il n'en est point ainsi : « La philosophie à laquelle il doit ses institutions repousse tout ce qui n'est point admis par la raison sévère, tout ce qui ne porte pas l'empreinte de la justice et de la vérité. » Il en résulte que « les vertus morales que nous avons désormais à cultiver ne sont plus celles qui appartenaient à des formes particulières de gouvernement, mais celles que la raison indique, que l'expérience enseigne, et dont les préceptes sont gravés dans tous les cœurs de la main bienfaisante de la nature... Il ne faut donc qu'éclairer les hommes pour les attacher à leurs devoirs légitimes, à leurs intérêts véritables, à tous les éléments du bonheur général et particulier. C'est donc vers l'instruction, plutôt que vers l'éducation proprement dite, que doivent être dirigées les vues du législateur. »

Nous citerons aussi ce que le rapport dit de l'état où se trouvaient les écoles : « Vous connaissez toutes les espèces d'entraves qui retardèrent l'exécution de la loi du 3 brumaire an IV. L'esprit de parti repoussa, dans la plupart des campagnes, les instituteurs primaires, qui, privés des rétributions qu'ils devaient tirer de leurs élèves, se trouvèrent réduits au simple traitement qui leur était alloué par les administrations de département pour leur tenir lieu du logement et du jardin qu'on ne pouvait ou ne voulait pas leur livrer; encore ce faible secours ne leur fut-il point continué après la disparition du papier-monnaie (en 1796), et la plupart furent obligés de reprendre leurs travaux ruraux pour assurer leur subsistance.

» L'établissement des écoles centrales essuya egalement tous les genres d'obstacles que les mêmes causes d'une part, et de l'autre les rivalités des villes, les longueurs des formes administratives, la préparation des locaux destinés à les recevoir, pouvaient naturellement y apporter. Elles s'organisèrent lentement, difficilement; et plusieurs même n'ont encore d'autre existence que celle de leur nom.

» ...Ce serait néanmoins une erreur de croire que les écoles centrales n'aient point été utiles. Le nombre des élèves qu'elles présentaient dans ces dernières années s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. Le zèle et l'activité des professeurs avaient suppléé à tout ce qui leur manquait; ils ne s'étaient laissé rebuter ni par l'indifférence que l'autorité leur montrait, ni par le défaut de paiement dont ils avaient à se plaindre....

» On se tromperait également si l'on supposait que, pendant le cours des orages révolutionnaires, l'instruction primaire et secondaire fût restée totalement anéantie dans les villes et dans les campagnes. A mesure que les troubles s'apaisèrent, que la sûreté et la tranquillité se rétablirent, l'on vit les écoles de l'un et l'autre degré se reproduire spontanément. Il n'est guère maintenant de commune rurale qui n'ait son maître de lecture et d'écriture; et la plupart des petites villes mêmes renferment quelques professeurs de langues française et latine, et d'éléments de mathématiques, qui ont trouvé dans le nombre de leurs élèves un salaire suffisant de leurs travaux. »

La discussion sur le projet s'ouvrit le surlendemain, 6 floréal.

Chassiron * propose que l'agriculture soit ajoutée au programme des écoles primaires. « Je demande qu'un des premiers livres qui sera dans les mains des enfants des campagnes leur donne des connaissances agricoles, je ne dirai pas utiles, mais indispensables. Quelques gravures en bois fixeront leur attention à la tête de chaque leçon. Des estampes de dix centimes de valeur, placées sur les murs des écoles, représenteraient la meilleure charrue, les herses les plus convenables, un arbre fruitier bien taillé, une bonne ruche. Ainsi ils s'instruiraient en s'amusant; et l'on sait que de tous nos sens, la vue est celui à qui nous devons nos connaissances les plus multipliées, les plus utiles, les plus ineffaçables. »

Chassan parle en faveur du projet. Il pense que le système proposé pour les écoles primaires suffira à tous les besoins. A ceux qui pourraient regretter que le projet ne renferme aucune disposition en faveur des filles, il répond que « c'est au soin du ménage que doit être particulièrement habituée cette intéressante moitié de la société. »

Jard-Panvilliers se prononce également en faveur du projet, et combat la proposition de Chassiron relative à l'enseignement de l'agriculture.

Carion-Nizas trouve que le projet a du bon, parce qu'il revient aux saines traditions de l'enseignement; toutefois il lui reproche de faire encore trop de concessions à l'esprit moderne. « Quel bien ont produit les théories nouvelles? quels grands hommes sont sortis de l'école fondée par les philosophes du dernier siècle? Aucun; et le peuple, dont le jugement est toujours infaillible, a senti la nécessité de revenir à l'ancien mode d'enseignement. Le projet répond à ce vœu, et sous ce rapport il mérite nos applaudissements; mais il n'est point exempt d'erreurs. » Une de ces erreurs, selon l'orateur, c'est l'enseignement des langues vivantes dans les lycées à côté des langues anciennes; ces dernières seules devraient être enseignées à la jeunesse. Il exprime aussi le vœu de voir l'enseignement public confié à un corps spécial, formé sur le modèle de l'ancienne congrégation de l'Oratoire.

Girardin proteste contre les injures adressées par le préopinant aux philosophes et spécialement à Rousseau. — L'assemblée décide que les honneurs de l'impression, votés en faveur des précédents discours, ne seront pas accordés à celui de Carion-Nizas.

Dans la séance du 7 floréal, le Tribunat entend Carret du Rhône et Duvidal, qui parlent en faveur du projet, et Duchesne, qui, seul de tous les orateurs, ose le combattre en se plaçant au point de vue républicain.

« Donnez à tous, dit Duchesne, la même instruction dans les écoles primaires; que la nation l'ordonne, l'encourage et la protège..... Le plus dangereux privilège serait celui qui priverait la majeure partie du peuple français des avantages inappréciables de l'instruction publique dans son premier degré, pour reporter toute la munificence nationale sur des écoles particulières, inaccessibles au plus grand nombre des citoyens... Doit-on et peut-on laisser dans un état d'abandon les écoles primaires, lorsqu'on déploie tant de magnificence pour doter et soutenir des lycées et des écoles spéciales, dont l'utilité d'ailleurs, sous le rapport du progrès des sciences et des arts, n'est pas moins

incontestable ?... Une dépense aussi véritablement nationale que l'est celle de l'instruction publique devrait se reverser avec égalité sur toutes les classes de citoyens ;... cependant on nous propose d'abandonner entièrement le premier degré de l'instruction publique à la seule vigilance des conseils municipaux, sous la surveillance des sous-préfets ; on ne lui applique d'autres fonds que la rétribution fournie par les parents... Je considérerai les écoles primaires comme des établissements abandonnés au hasard de quelques dispositions heureuses dans certaines localités, et, dans tous les cas, comme une institution purement facultative, tant que je ne verrai pas la nation elle-même s'interposer dans leur organisation, protéger l'instruction publique dans son premier degré comme dans les degrés ultérieurs, et l'encourager par tous les sacrifices que l'état de nos finances peut comporter... Aucune considération ne doit nous porter à concentrer toute la bienfaisance nationale dans les seuls lycées et dans les seules écoles spéciales, au lieu de répandre une partie de sa salutaire influence sur les écoles primaires, qui sont l'aliment du peuple et le besoin de tous. Un sentiment profond de justice et une sage politique commandent au contraire de reverser sur le premier degré d'instruction une partie des secours que la nation destine à l'éducation publique ; et c'est même l'unique moyen de faire accueillir avec faveur, dans l'opinion de nos concitoyens, toute la partie du nouveau plan qui n'a pour but que le progrès toujours désirable des arts et des sciences... Je vote en conséquence contre l'adoption du projet. »

Dans la séance du 8 floréal, Daru s'étonne que le projet « ne fasse aucune mention des idées de religion à donner aux enfants. » Il n'indique pas quelles dispositions lui paraissent devoir être adoptées à cet égard ; il se contente de signaler cette omission dans une loi à laquelle il donne d'ailleurs son approbation.

Après un discours de Siméon, qui conclut en faveur du projet sans apporter d'ailleurs d'arguments nouveaux, le Tribunat déclare la discussion close, émet par 80 suffrages contre 9 un vœu favorable au projet, et charge Jacquemont, Siméon et Jard-Panvilliers de porter ce vœu au Corps législatif.

Le 10 floréal, les orateurs du Tribunat et ceux du gouvernement se présentent devant le Corps législatif. La discussion s'engage, ou plutôt il n'y a pas de discussion, tous les orateurs étant d'accord : il y a simplement échange de discours consacrés à célébrer les avantages du projet de loi. Jard-Panvilliers, puis Fourcroy, parlent dans la séance du 10. A propos de l'instruction primaire, Fourcroy s'exprime ainsi : « Sans doute apprendre à lire, écrire et chiffrer, est le besoin de tous les hommes vivant en société. Aucun ne devrait ignorer ces premiers moyens de communication et de conduite sociale. Mais malgré cette grande vérité, quel est le peuple nombreux où il existe dans toutes les communes une école gratuite qui y soit consacrée? Quel est le gouvernement qui peut soutenir ou qui soutient ce fardeau? Si cela n'existe nulle part, excepté dans quelques pays resserrés et d'une très faible population, c'est qu'il n'est pas dans la nature des choses que cela existe ; c'est qu'il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. » On a pourtant réalisé de nos jours, chez plus d'un grand peuple, ce que Fourcroy, dont les opinions avaient bien changé depuis 1793, déclarait *hors de la limite du possible* et *contraire à la nature des choses*.

Le lendemain, 11 floréal, Siméon et Rœderer échangent encore deux discours. Notons dans celui de Siméon un passage contre l'instruction primaire obligatoire. « Je vois dans le projet du gouvernement, dit-il, tout ce qu'il était possible de faire ; je vois tout, excepté cette contrainte que l'un des adversaires du projet (Duchesne) aurait souhaitée. Mais comment forcer des pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école? Le culte des lettres ne se commande pas plus que celui de la religion. Tout y est libre, tout y doit être de sentiment et de persuasion. »

La discussion est alors déclarée close. Les membres du Corps législatif, on le sait, n'avaient pas le droit de discuter eux-mêmes les projets qui leur étaient soumis : le rôle de ces législateurs muets se bornait à écouter les orateurs que leur envoyait le Tribunat et le gouvernement, et à voter ensuite en silence pour ou contre la loi proposée. Le projet de loi sur l'instruction publique est adopté par 251 boules blanches contre 27 boules noires.

Après la promulgation de la loi du 11 floréal an X, la période consulaire n'offre plus rien dans le domaine de l'instruction publique que quelques arrêtés relatifs à l'organisation intérieure des lycées * et des écoles spéciales *. [J. Guillaume.]

CONTES. — Sous ce terme générique, on comprend deux espèces de récits qui diffèrent d'origine et de caractère : 1° les contes de fées ; 2° les contes moraux ou scientifiques à l'usage de la jeunesse. Examinons-les successivement.

1° Les contes de fées, dits aussi *Contes Bleus* et *Contes de ma Mère l'Oie*, ont été longtemps abandonnés aux nourrices et aux vieilles filandières. C'est là que Charles Perrault a été chercher les aimables récits qui feront passer son nom à la postérité. Aujourd'hui, on en a fini avec cette indifférence dédaigneuse ; les contes de fées sont partout recherchés par les curieux et les érudits. Les premiers dans notre siècle, les frères Grimm ont appelé l'attention sur les contes de fées qu'ils ont recueillis en Allemagne ; les pays voisins n'ont pas voulu rester en arrière ; nous possédons aujourd'hui des collections de contes norvégiens, islandais, danois, russes, serbes, bohêmes, italiens, irlandais, bretons, etc., sans parler de contes indiens, turcs, mongols, etc. On ferait toute une bibliothèque rien qu'avec les contes de fées de toute date et de tous pays.

Ces collections nous ont appris une chose curieuse, c'est que la plupart de ces contes appartiennent à une même famille et sortent probablement d'une même souche. D'où viennent-ils ? Peut-on remonter jusqu'à l'original?

En traduisant du sanscrit le *Panchatantra*, ancien recueil de fables et de contes indiens, le savant orientaliste Benfey a publié, en appendice, un volume de notes dans lesquelles il donne la filiation de ces fables et de ces contes qui se sont répandus dans l'Occident aussi bien que dans l'Orient. Le point de départ est ordinairement dans l'Inde ; c'est de ce pays que seraient sortis la fable ésopique et la plupart de nos contes de fées. L'opinion de M. Benfey est généralement adoptée ; et, à condition d'admettre un certain nombre d'exceptions, elle a pour elle une grande vraisemblance.

Ces contes ont-ils été inventés par de beaux esprits pour amuser les enfants? non, sans doute ; ils ont une origine plus relevée. Ce ne sont pas des auteurs de profession qui les ont imaginés ; c'est une littérature populaire qui s'est faite pour ainsi dire d'elle-même, sans que personne puisse en réclamer la paternité.

Les contes sont d'anciens mythes, transformés en légendes, et qui, peu à peu, abandonnés par les classes instruites, mais conservés et amoindris par le souvenir populaire, ont pris la forme enfantine que la tradition nous a gardée. Déjà dans Homère on peut saisir le passage du mythe à la légende, et de la légende au conte. Qu'est-ce que l'épisode

de Polyphème, ou celui des génisses du soleil dans l'Odyssée, sinon d'anciens mythes solaires devenus de simples légendes dont le sens primitif est perdu. Qu'est-ce que l'hymne homérique à Hermès, sinon une légende en train de devenir un conte de fées?

Si telle est la source des contes, si ce sont des débris d'anciennes mythologies qui ne ressemblent guère plus à l'original que des galets, roulés par les flots de la mer, ne ressemblent au roc primitif dont ils ont été détachés, on comprend aisément qu'il ne faut pas parler de la moralité des contes de fées, ni en faire un objet d'enseignement. Mais faut-il les exclure de l'éducation des enfants? C'est une tout autre question. Tout ne s'apprend pas à l'école; les livres nous enseignent bien des choses qu'il serait fâcheux d'ignorer, et qui nous serviront plus tard dans les combats de la vie.

Certaines personnes d'un esprit austère proscrivent les contes de fées. Ils veulent que l'enfant ne connaisse rien que de vrai; ils repoussent loin de lui toute fiction comme un mensonge. Je suis d'un avis différent. Les contes de fées ne sont pas plus faux que la poésie et le théâtre; ils sont à vrai dire la poésie épique des enfants. C'est à l'imagination qu'ils s'adressent, et l'imagination est une faculté qu'il ne faut pas dédaigner plus que la raison. Atrophier l'imagination, c'est affaiblir la sensibilité de l'enfant, c'est détruire en lui le sentiment du beau, c'est-à-dire quelque chose de plus élevé encore que le sentiment du vrai. Si les contes ont existé chez tous les peuples; si les Égyptiens les ont aimés, comme on en peut juger par Hérodote; si les jeunes Romaines se plaisaient au récit des malheurs de Psyché, ce conte dont le génie grec avait fait un chef-d'œuvre; si, depuis tant de siècles, ces inventions terribles ou gracieuses charment le peuple en tous pays et se conservent au travers de toutes les révolutions politiques, religieuses et littéraires, il faut reconnaître qu'il y a là quelque chose qui va droit au cœur de l'homme, et par conséquent un élément d'éducation qu'il ne faut pas négliger. J'estime donc qu'on peut sans danger laisser aux enfants les contes de fées, ainsi que les fables que je mets sur le même rang et qui ont la même origine. Le ciel nous préserve de ces sages de dix ans qui ne croient qu'à ce qu'ils touchent; ce seront à vingt ans des pédants ou des égoïstes achevés.

2° Si les contes de fées ressemblent à la poésie, les contes moraux, écrits pour la jeunesse, ressemblent aux romans et sont de même famille. On en a fait de trop bons dans notre temps pour que je songe à les critiquer. Qui ne connaît le nom de Miss Edgeworth, et combien de jeunes Françaises, aujourd'hui grand'mères, n'ont-elles pas formé leur cœur à la lecture des contes de Bouilly?

Toute la question, c'est que ces contes enseignent une morale virile, et ne soient pas, comme les mauvais romans, un appel à la sensiblerie. Il n'y a pas de mal à intéresser à des souffrances fictives des enfants qui seront de bonne heure en face de souffrances véritables, mais il faut que ces contes soient un apprentissage de la vie, et non pas de ces récits imaginaires qui dégoûtent de la réalité. Les contes de fées n'ont pas ce danger; il n'est pas un enfant qui s'imagine devenir un jour l'*Oiseau bleu* ou le *Prince lutin;* mais, à lire certains contes où tout le monde est vertueux, reconnaissant et sensible, on sent bien qu'une éducation aussi étrangère à la vérité des choses ne peut qu'affadir l'esprit et le cœur. Ce qui revient à dire que les contes moraux sont bons pour les enfants quand ils sont une peinture véritable de la vie, c'est-à-dire de vrais chefs-d'œuvre, et qu'au contraire, ils sont dangereux quand ils sont faux et insipides. Du reste, pour l'éducation, je leur préfère des histoires véritables, et surtout des biographies. L'exemple d'hommes qui ont vécu et souffert comme nous aura toujours une éloquence que la fiction n'atteindra pas.

Quant aux contes scientifiques qui sont à la mode aujourd'hui, je ferai volontiers une exception pour les voyages, dont le fond est vrai si le récit est fictif; mais pour l'astronomie, la chimie, la physique, la mécanique, la physiologie mises en roman, j'avoue que cela me paraît une erreur de goût. La science ne s'adresse pas à l'imagination, mais à la raison; c'est donc à la raison seule qu'il faut parler. Ceci est, du reste, une opinion individuelle; et si je trouve ces contes scientifiques assez ennuyeux, je ne les trouve pas dangereux. A mon sens, c'est prendre un trop grand détour pour arriver à la vérité; mais, après tout, il y a des esprits qui ont peut-être besoin de prendre le chemin des écoliers. [Ed. Laboulaye.]

CONTRAT D'APPRENTISSAGE. — V. *Apprentissage* (Contrat d').

CONTRAVENTIONS. — Les personnes chargées de l'inspection, en vertu de l'art. 18 de la loi organique (V. *Inspection*), dressent procès-verbal de toutes les contraventions qu'elles reconnaissent.

Si la contravention consiste dans l'emploi d'un *livre* * défendu en vertu de l'art. 5 de la même loi, l'ouvrage est saisi et envoyé avec le procès-verbal au préfet, qui soumet l'affaire au conseil départemental. (Décr. 29 juillet 1850, art. 42.)

[L. Armagnac.]

CONTRIBUTIONS (*Impôts* ou). — Les contributions, dit M. Batbie, peuvent être comparées à la cotisation payée par les membres d'une société pour couvrir les frais généraux. C'est une dette contractée par quiconque participe aux avantages de la vie sociale.

On distingue les contributions *directes* et les contributions *indirectes*.

Les premières sont payées par le contribuable qui doit en définitive les supporter; elles se perçoivent directement sur lui, d'après des rôles nominatifs. Les secondes sont perçues au moyen d'une augmentation sur le prix d'achat des denrées; elles atteignent tout le monde sans porter sur personne nominativement; elles ne sont payées qu'au fur et à mesure de la consommation. Celui qui les paie en fait seulement l'avance.

On distingue quatre espèces de *contributions directes :* 1° *l'impôt foncier*, 2° *l'impôt personnel et mobilier*, 3° *l'impôt des portes et fenêtres*, 4° *l'impôt des patentes*.

Les trois premières sont dites de répartition, parce que le produit qu'elles doivent donner, fixé à l'avance, est réparti entre les départements, les arrondissements, les communes et les contribuables. Les Chambres fixent la somme de l'impôt pour toute la France et la répartissent entre tous les départements, d'après la valeur probable du produit net de chacun. Le Conseil général, dans chaque département, répartit le contingent du département entre les arrondissements. Le conseil d'arrondissement, ensuite, répartit la somme due par l'arrondissement entre les communes. Enfin, dans chacune de ces dernières, une commission de répartiteurs distribue la somme imposée à la commune entre les propriétaires ou habitants.

La dernière contribution, celle des patentes, est nommée impôt de quotité parce que le contingent total n'est pas déterminé d'avance. Cet impôt est exigible de toute personne qui exerce un négoce, une industrie, un état, un métier.

Les *contributions indirectes* sont aussi des impôts de quotité; elles sont perçues en vertu de tarifs sur les allumettes, les boissons, les sels, les sucres, etc., et le revenu total qu'elles donnent varie suivant l'étendue de la consommation dans l'année.

Nous nous bornerons à examiner quelques cas

dans lesquels le service de l'instruction primaire peut être intéressé dans les questions d'impôt.

Contribution foncière. — Les lois n'exemptent de cette contribution que les propriétés appartenant à l'État, aux départements, aux communes, consacrées au service public et non productives de revenus. En conséquence, le propriétaire d'une maison par lui affectée gratuitement à l'établissement d'une école publique légalement établie, n'en continue pas moins d'être tenu au paiement de la contribution foncière de cette maison.

Sont sujets à la contribution foncière les bâtiments appartenant aux congrégations religieuses, bien qu'affectés par elles au service d'écoles gratuites; du moins alors que la congrégation reçoit, à raison de ces écoles, des subventions fournies par la commune ou le département. Ce ne sont pas là des bâtiments non productifs dans le sens de l'art. 105 de la loi du 3 frimaire an VII. (Congrég. des Dames de Flines. Cons. d'État, 28 mai 1852.)

Taxe sur les biens de mainmorte. — On appelle biens de mainmorte ceux qui, appartenant à des personnes morales (V. *Congrégations*, *Établissements reconnus d'utilité publique*), n'acquittent aucun droit de mutation, parce que leurs propriétaires ne meurent pas et que les aliénations entre vifs sont on ne peut plus rares. Pour tenir lieu des droits qu'elles n'ont point ainsi à payer, une loi du 20 février 1849 a imposé sur les immeubles de ces personnes morales, cotisables à la contribution foncière, 62 cent. 1/2 p. 100 par addition au principal de l'impôt foncier.

Cette taxe a été élevée, par une loi du 30 mars 1872, à 70 cent.; elle est soumise, en outre, aux décimes auxquels sont assujettis les droits d'enregistrement.

Les congrégations religieuses non autorisées ne sont pas soumises à la taxe des biens de mainmorte. (Arr. 28 déc. 1853.)

Les bâtiments appartenant à une communauté religieuse et dans lesquels cette communauté a fondé une école et un hospice, sont soumis à la taxe, ces biens étant passibles de la contribution foncière (25 juillet 1856).

Sont sujets à la taxe des biens de mainmorte les bâtiments appartenant aux congrégations religieuses, bien qu'affectés par elles au service d'écoles gratuites; du moins alors que la congrégation reçoit, à raison de ces écoles, des subventions fournies par la commune ou le département: ce ne sont pas là des bâtiments non productifs dans le sens de l'exemption prononcée par l'art. 105 de la loi du 3 frimaire an VII (28 mai 1852).

En 1878, la taxe des biens de mainmorte a produit 5,179,768 fr. 52.

Contribution personnelle et mobilière. — Les frères des écoles chrétiennes, qu'ils soient majeurs ou mineurs, doivent être considérés comme jouissant de leurs droits et comme ayant des moyens suffisants d'existence. Dès lors ils sont soumis à la contribution personnelle, s'ils n'ont pas été désignés par le Conseil municipal pour en être exemptés (Arr. Conseil d'État, 5 mai 1858).

Les religieuses dirigeant un orphelinat ne sont pas fondées à réclamer l'exemption de la contribution personnelle et mobilière (14 déc. 1868).

Pour déterminer la contribution mobilière dont est passible une congrégation religieuse, il ne doit pas être tenu compte de la valeur locative de locaux employés par elle à la tenue d'une école communale (16 février 1866).

Contribution des portes et fenêtres. — Les instituteurs ne sont imposables que pour les portes et fenêtres des lieux qu'ils occupent personnellement (Avis du Cons. supérieur, 5 juillet 1839).

L'école et l'hospice, établis par une communauté religieuse dans des bâtiments à elle appartenant, s'ils peuvent être considérés comme faisant partie du service public, doivent être exemptés de la contribution des portes et fenêtres, en vertu de l'article 5 de la loi du 4 frimaire an VII (Conseil d'État. 23 juillet 1856).

Des bâtiments qui sont affectés à un orphelinat gratuit, alors qu'il a été légalement autorisé et qu'il reçoit des subventions de la commune ou du département, peuvent être considérés comme employés à un service public d'instruction et de bienfaisance (25 août 1858).

La maison louée à une commune par un particulier pour l'établissement de l'école communale doit être considérée comme affectée à un service public dans le sens de l'article 5 de la loi du 4 frimaire an VII; elle est par suite, comme telle, exemptée de la contribution des portes et fenêtres (Loi du 28 juin 1833, art. 8. Arrêt du Cons. d'État, 21 juin 1854).

La maison louée par un propriétaire à une commune pour le service d'une salle d'asile publique est exempte de la contribution des portes et fenêtres (7 juin 1855).

Contribution des patentes. — L'instituteur qui se borne à procurer à ses élèves, dans l'intérieur de l'école, les fournitures de papeterie qui leur sont nécessaires, ne peut être considéré comme exerçant la profession de marchand de papier en détail, imposable aux droits de patente (Cons. d'État, 20 juillet 1864).

Un établissement d'instruction primaire ne peut être imposé à la patente qu'autant qu'il a le caractère de pensionnat. Ainsi l'instituteur qui se borne à recevoir dans son établissement des externes auxquels il donne l'instruction primaire, sans leur fournir la nourriture, ni le logement, n'est pas assujetti à la patente (*Journal du Palais* de 1864, p. 408).

L'instituteur doit être maintenu à la patente lorsqu'à son école est annexé un pensionnat dans lequel sont admis des élèves internes moyennant rétribution fixée à l'avance, alors même que la nourriture serait fournie par les parents et que l'instituteur se bornerait à procurer un lit à ses élèves et à préparer leurs aliments (Arrêt du Conseil d'État, 17 janvier 1873).

Il y a lieu d'imposer à la patente, comme maître de pension, le frère de la doctrine chrétienne qui dirige une maison d'éducation libre, dans laquelle il reçoit des élèves payant un prix annuel de pension, alors même que la maison serait consacrée à un noviciat de la corporation à laquelle ce frère appartient (Arr. 6 mai 1863).

Les contributions directes peuvent soulever deux sortes de réclamations : 1° les demandes en décharge ou réduction, fondées sur la violation d'un droit; 2° les demandes en remise ou en modération qui tendent à obtenir une faveur ou un secours.

Les premières sont portées devant le Conseil de préfecture et, en appel, devant le Conseil d'État. Elles doivent être formées dans le délai de trois mois, à partir de la publication des rôles.

Les demandes en décharge ou réduction, à moins qu'elles ne portent sur une cote inférieure à 30 francs, doivent être présentées sur papier timbré. On doit toujours y joindre la quittance des termes échus.

Les demandes en remise ou en modération sont appréciées par le préfet qui statue seul, à la fin de l'année; il fait entre les contribuables dont les réclamations lui ont paru fondées la répartition du fonds de non-valeurs mis, chaque année, à sa disposition. [E. de Resbecq.]

CONTROLEURS GÉNÉRAUX. — Sous l'ancien régime, l'État n'avait pas, comme aujourd'hui, la charge et le devoir de subvenir aux besoins et aux dépenses de l'instruction publique. L'Eglise, la commune, la générosité privée fondaient les

écoles; les prébendes préceptoriales, les dîmes, les traités, les rétributions, les legs pieux assuraient l'existence des maîtres et des maîtresses. Cependant, vers la fin du XVIIe siècle, par l'entremise des contrôleurs généraux, l'Etat intervient dans les affaires scolaires; il autorise ou refuse les dépenses consenties par les municipalités. Quelques citations empruntées à la correspondance des évêques, des maires, des intendants surtout, avec les contrôleurs généraux, montreront la tendance du pouvoir royal à s'emparer de la direction de l'éducation publique.

17 novembre 1687. — Le contrôleur général à l'intendant du Dauphiné : « Il faut établir des maîtres d'école. »

17 mars 1689. — Le contrôleur général à l'intendant de Moulins : « Sa Majesté n'a pas approuvé le contrat entre les oratoriens et la communauté de Saulge; elle n'estime pas qu'il convienne d'autoriser toutes ces sortes de nouveaux établissements. Elle désire que l'on emploie utilement les 585 livres destinées à l'entretien des religieux; le maître d'école établi peut suffire pour instruire les enfants; en tout cas, on en pourrait encore payer un second. »

20 mars, 8 mai, 18 juillet 1691. — L'intendant de Bordeaux écrit au contrôleur général que, de concert avec l'évêque d'Agen, il a consacré le produit des biens des fugitifs, non pas à la réparation des églises, mais à l'établissement plus nécessaire des régents et maîtres d'école.

10 novembre 1691. — Le contrôleur général à l'intendant du Languedoc : « Il consent à retrancher les gages du consul, mais pour ceux des maîtres et des maîtresses d'école, le Roy aura peine à en souffrir le retranchement, attendu leur utilité. »

27 mars 1693. — L'évêque de Castres au contrôleur général : « Nos églises sont entièrement désertes; il n'y a plus que les écoles, qui subsistent par la continuelle application que nous y donnons; je ne manque pas d'aller moi-même, deux fois la semaine, visiter celles de la ville, et je visite celles de la campagne de deux mois en deux mois. »

2 mars 1698. — L'intendant de Moulins transmet au contrôleur général une plainte des habitants de Luzy contre le maire, qui a fait établir un droit d'octroi sur l'entrée et le débit du vin, tandis qu'il y a une fondation considérable pour la rétribution du maître d'école.

12 avril 1695. — L'intendant de la Rochelle au contrôleur général : « M. le marquis de Châteauneuf a expédié une ordonnance de 3200 livres pour le paiement des maîtres, durant l'année dernière; *Je vous supplie d'avoir la bonté d'employer cette somme sur l'état de distribution, ces sortes de payements ne pouvant être recués sans réduire ces pauvres gens-là dans la dernière misère.* »

26 avril 1699. — L'intendant de Moulins prie le contrôleur général de donner aux habitants d'Aubusson, qui la sollicitent, la permission de lever 30 sols par tonneau, sur le vin que vendront les débitants en gros et en détail, pour fournir à l'entretien de 3 ou 4 régents et de 2 ou 3 maîtresses.

Le pouvoir des contrôleurs généraux était considérable; ils en usaient, en général, pour le développement des institutions scolaires.

[L. Maggiolo.]

CONVENTION. — De toutes les assemblées qui ont gouverné la France, la Convention nationale est celle qui s'est le plus occupée d'instruction publique. Néanmoins on chercherait vainement, soit dans les nombreuses histoires de la Révolution, soit même dans des ouvrages plus spéciaux, des renseignements exacts et précis sur les divers plans d'éducation nationale qui furent successivement présentés à la Convention, et sur les discussions auxquelles ils donnèrent lieu. Aussi avons-nous pensé qu'il ne serait pas inutile de donner ici, au complet, le texte des décrets et projets de décrets relatifs à l'instruction primaire, et de résumer en outre ce que contiennent de plus intéressant, sur ce sujet, le *Moniteur*, les procès-verbaux de la Convention, les rapports et discours imprimés des conventionnels, et les journaux du temps. Mais nous ne pouvions prétendre à tout dire, et peut-être jugera-t-on que, malgré l'étendue exceptionnelle donnée à cet article, nous avons passé trop rapidement sur plus d'un point important. Nous n'avons du moins jamais avancé un fait, écrit un nom ou une date, sans pouvoir nous appuyer sur un document contemporain digne de foi. Il ne nous eût pas été possible, à moins d'ajouter à notre travail des notes qui en eussent doublé la longueur, d'indiquer toujours nos sources, ni surtout de relever chemin faisant toutes les inexactitudes que nous avons rencontrées chez les écrivains, même les plus autorisés, qui se sont occupés de cette matière. Nous prions seulement le lecteur, s'il nous trouve sur quelque point en contradiction avec d'autres auteurs, de vouloir bien se rappeler que notre exposé est jusque dans ses moindres détails puisé aux sources originales.

I

Du 21 septembre 1792 au 31 mai 1793.

CRÉATION DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — LE PLAN DU PREMIER COMITÉ, ET LE PROJET DE DÉCRET SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES. Séance du 12 décembre 1792. Discours de Jacob Dupont (14 décembre). Rapport de Lanthenas (18 décembre). Texte du projet de décret sur les écoles primaires. Discussion du 18 décembre. Rapport de Romme (20 décembre). Projet de Rabaut Saint-Etienne sur les fêtes publiques. Projet de Bancal. — RAPPORT D'ARBOGAST SUR LES LIVRES ÉLÉMENTAIRES. — DÉCRET SUR LA VENTE DES BIENS FORMANT LA DOTATION DES COLLÈGES (8 mars 1793). — PREMIER DÉCRET SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES (30 mai 1793).

Création du Comité d'instruction publique. — La première séance de la Convention nationale eut lieu le 21 septembre 1792; l'abolition de la royauté y fut votée à l'unanimité.

Le 2 octobre 1792, la Convention, statuant sur la création de ses divers comités, décida qu'il y aurait un Comité d'instruction publique composé de vingt-quatre membres. L'Assemblée législative avait eu, elle aussi, son Comité d'instruction publique, dont plusieurs membres avaient été réélus députés à la Convention; ces membres formèrent un Comité provisoire, en attendant la nomination du Comité nouveau : c'étaient Arbogast *, Audrein, Baudin des Ardennes, Bonnier, Carnot, Condorcet *, Gibergues, Prieur de la Côte-d'Or, Romme * et Roux-Fasillac.

Le résultat du scrutin ouvert pour la nomination du Comité d'instruction publique fut proclamé dans la séance du 13 octobre. Avaient été nommés : Condorcet, Prieur de la Côte-d'Or, Arbogast, Marie-Joseph Chénier *, Hérault de Séchelles, Gorsas, Lanjuinais, Romme, Lanthenas *, Sieyès *, Barère *, Dusaulx, Chasset, Mercier, David, Villette, Durand-Maillane, Lequinio, Roux-Fasillac, Rabaut Saint-Etienne, Fauchet, Baudin des Ardennes, Quinette, Léonard Bourdon *.

Neuf des élus refusèrent leur nomination; ce furent Condorcet, Hérault de Séchelles, Lanjuinais, Sieyès, Barère, Villette, Lequinio, Rabaut Saint-Etienne, Fauchet. Ils furent remplacés par Henri Larivière, Mathieu, Alquier, Massieu, Salles, Collaud la Salcette, Caseneuve, Audrein, Fouché. Le comité choisit pour son président Arbogast, du Bas-Rhin; pour son vice-président le vieux Dusaulx, le traducteur de Juvénal, et pour son secrétaire le publiciste girondin Gorsas.

Le 25 octobre, la Convention décréta que ses comités seraient renouvelés par moitié, deux mois après le jour de leur formation. Plus tard, on décida que le renouvellement serait intégral, et aurait

lieu chaque mois. Nous ne croyons pas nécessaire de mentionner dans le cours de cet article chacun des renouvellements du Comité d'instruction publique; nous nous contenterons d'indiquer, à leur date, les modifications les plus importantes qui furent apportées à sa composition. Ajoutons que le plus souvent, à moins qu'un brusque revirement politique ne les écartât de la scène, ou qu'une mission dans les départements ne les éloignât momentanément de Paris, les élus étaient indéfiniment confirmés dans leurs fonctions.

Une fois constitué, le Comité d'instruction publique se subdivisa en plusieurs sections, afin de mieux embrasser les différentes parties du travail immense qu'il allait entreprendre, et qu'il nous serait impossible d'exposer dans ses détails si variés. Notre dessein n'est pas d'essayer de retracer l'ensemble de l'œuvre multiple accomplie par ce Comité, de concert avec la Convention : création du système décimal, réforme du calendrier, réorganisation ou fondation des musées, des bibliothèques, des grands établissements scientifiques et artistiques, programmes des fêtes nationales, etc. Le sujet spécial de cette étude, nous l'avons dit, ce sera l'organisation de l'enseignement public, et tout particulièrement de l'enseignement primaire.

Le plan du premier Comité, et le projet de décret sur les écoles primaires. — *La séance du 12 décembre.* — Il existait déjà un plan d'ensemble pour l'organisation générale de l'instruction publique : c'était celui que Condorcet avait présenté sept mois auparavant à l'Assemblée législative. (V. le résumé de ce plan à l'article *Condorcet.*) Le Comité le prit pour base de son travail, et au bout de quelques semaines il put se présenter devant la Convention avec un projet complètement élaboré.

C'est le 12 décembre 1792, — le lendemain même du jour où Louis XVI avait subi à la barre son premier interrogatoire, — qu'il est question pour la première fois, tant dans les procès-verbaux de la Convention qu'au *Moniteur*, d'un projet de décret sur l'instruction publique proposé par le Comité. Ce projet concernait seulement les écoles primaires. Antérieurement, toutefois, le Comité d'instruction avait dû faire connaître l'ensemble de son plan; le fait n'est mentionné nulle part, mais il ressort d'une manière évidente des discussions qui eurent lieu dans les séances des 12, 14 et 18 décembre.

Voici comment le procès-verbal relate le dépôt de ce premier rapport, et la discussion à laquelle il donna lieu :

« Le rapporteur du Comité d'instruction se présente pour faire son rapport sur les écoles primaires : il donne lecture du projet de décret. (On en trouvera le texte complet plus loin.)

» L'article premier est décrété en ces termes :

« La Convention nationale, sur le rapport de son Comité d'instruction publique, décrète :

« TITRE Ier. — *Enseignement.*

« Art. Ier. — Les écoles primaires formeront le » premier degré d'instruction. On y enseignera les » connaissances rigoureusement nécessaires à tous » les citoyens. Les personnes chargées de l'enseigne- » gnement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs.* »

» Un membre prend la parole sur le plan général du Comité. Il demande la question préalable sur le projet, et conclut à ce que la Convention borne aux instructions des écoles primaires celles qui seront données aux frais de la nation. La discussion s'engage, et l'assemblée l'ajourne ensuite à demain midi. » (Malgré cette décision, la discussion ne fut reprise que le surlendemain 14 décembre.)

Le procès-verbal, selon son habitude, n'indique pas le nom du rapporteur du Comité. Mais le *Moniteur* nous l'apprend; on y lit en effet cette mention :

« Sur la proposition de *Chénier*, le premier article du projet de loi sur l'instruction publique est adopté en ces termes : » (suit le texte de l'article.)

Le *Moniteur* ajoute : « Plusieurs membres se disposent à combattre les dispositions subséquentes du projet dressé par le Comité d'instruction publique. *Durand-Maillane* lit un discours pour établir que ce plan introduit un système d'éducation trop scientifique. La discussion est ajournée. »

C'est donc Durand-Maillane qui prit la parole pour combattre le plan général du Comité. Durand-Maillane était un juriste provençal, et siégeait sur les bancs du centre. Son discours, auquel l'assemblée n'accorda pas les honneurs de l'impression, mais qui fut publié par lui quelques jours plus tard, avec des notes (Imprimerie de la rue Neuve-de-l'Egalité, cour des Miracles), excita la colère des journaux girondins. Le *Patriote français*, de Brissot, l'appela « une véhémente diatribe contre les lumières et les lettres ». Durand-Maillane s'était prononcé contre le plan du Comité, parce que ce plan, trop vaste, faisait « des écoles primaires le premier degré d'instruction, le premier échelon de cette suite d'enseignements qui, sous les noms d'instituts, de lycées et de société nationale, va former dans la nation, et à ses dépens, une corporation formidable. » L'orateur est d'avis que « le peuple français, pour être heureux, n'a besoin des sciences que ce qu'il lui en faut pour arriver à la vertu. » Les degrés supérieurs de l'enseignement doivent être abandonnés à l'industrie privée « à toute la liberté du génie, des goûts et des moyens ». (Nous retrouverons les mêmes arguments dans la bouche de certains orateurs jacobins en frimaire an II; V. p. 550). Ajoutons que Durand-Maillane se déclare très nettement catholique, et veut fonder l'éducation sur la religion.

Un autre orateur, Masuyer, avait dans cette même séance reproché au projet de coûter trop cher; les écoles primaires seules devaient entraîner une dépense de 25 millions, que la République, disait-il, n'était pas en état de supporter. (V. l'analyse de son discours à l'article *Masuyer.*)

Le discours de Jacob Dupont. — La discussion fut reprise le 14. Ce jour-là, un seul orateur parla, le girondin Jacob Dupont. Libre-penseur comme la plupart de ses amis politiques, il répondit aux attaques de Durand-Maillane par une profession de foi en sens contraire :

« Vous avez entendu, dit-il, les articles d'un projet de décret qui vous ont été présentés par votre Comité d'instruction publique. Ils étaient relatifs à l'organisation des écoles primaires. Ce n'est pas sans une extrême surprise que j'ai vu deux orateurs se présenter à la tribune pour combattre l'article qui venait d'être décrété. Le premier (Durand-Maillane), se déclarant le panégyriste de l'ignorance, mêlant à un très petit nombre de vérités un très grand nombre d'erreurs; le second (Masuyer), s'appuyant sur une fausse base pour énoncer un faux calcul. » Et, abordant résolument la question religieuse qu'avait soulevée Durand-Maillane : « Croyez-vous donc, s'écria-t-il, fonder et consolider la République française avec des autels autres que ceux de la patrie, avec des emblèmes ou des signes religieux autres que ceux des arbres de la liberté ? » (De nombreux applaudissements s'élèvent dans toute l'assemblée et dans les tribunes. Quelques membres s'agitent avec violence. On demande que les évêques qui interrompent soient rappelés à l'ordre. — *Vous nous prêchez la guerre civile*, s'écrie l'abbé Audrein.) « La nature et la raison, continue Jacob Dupont, voilà les dieux de l'homme, voilà mes dieux. » (L'abbé Audrein : *On n'y tient plus.* Il sort brusquement de la salle. On rit.) L'orateur continue, et après quelques phrases générales, revenant à la question religieuse, il dit : « Je l'avouerai de bonne foi à la Convention, je suis athée .. » (Il se

fait une rumeur subite. Les exclamations de plusieurs membres prolongent le tumulte. *Peu nous importe*, s'écrie un grand nombre d'autres, *vous êtes honnête homme*) « ... mais je défie un seul individu parmi les vingt-cinq millions qui couvrent la surface de la France de me faire un reproche fondé. » Dupont examine ensuite, en en faisant la critique, les discours des deux orateurs dont il combat l'argumentation, et termine en ces termes : « Le système de Durand-Maillane étant renversé, et les erreurs de celui de Masuyer relevées, il me resterait à poser la question. J'abandonne cette tâche au rapporteur du Comité. »

Nous avons cité les principaux passages du discours de Jacob Dupont, parce que sa profession de foi philosophique fit grand bruit, non seulement en France, mais dans l'Europe entière, et parce que les idées qu'il exprimait étaient généralement partagées par le parti de la Gironde, alors dominant dans la Convention. Il est à remarquer que les évêques, qui avaient protesté contre le langage du député girondin, siégeaient pour la plupart sur les bancs de la Montagne.

Le Comité, comme l'avait indiqué Dupont, se préparait en effet à présenter, à l'appui de son projet de décret sur les écoles primaires, un rapport justificatif. Ce fut Lanthenas qui fut chargé d'en donner lecture dans la séance du 18 décembre.

Le rapport de Lanthenas. — Lanthenas* était un médecin parisien. Caractère honnête, mais intelligence médiocre, il ne dut qu'à sa liaison avec les chefs de la Gironde l'honneur de jouer un instant un rôle sur la scène politique. Au 31 mai, Marat le fit effacer de la liste des girondins décrétés d'arrestation, par le motif que c'était « un pauvre d'esprit; » depuis ce moment, il retomba dans une obscurité d'où ne réussirent pas à le faire sortir quelques publications insignifiantes faites dans la seconde moitié de 1793. Il faut croire que le rapport lu par lui le 18 décembre à la tribune de la Convention, si la rédaction lui en appartient, avait été retouché par quelqu'un de ses collègues.

A propos de ce rapport, les auteurs de l'*Histoire parlementaire de la Révolution* font l'observation suivante: « Le projet de Lanthenas fut présenté à la Convention dans les derniers jours de novembre ou dans les premiers jours de décembre. Nous nous sommes livrés aux recherches les plus minutieuses pour connaître la date de la séance où l'assemblée entendit la lecture de ce rapport. Nous avons consulté un grand nombre de journaux, mais nos soins ont été vains. » (*Histoire parlementaire*, tome XXII, p. 245.) MM. Buchez et Roux, historiens consciencieux et exacts, n'ont pas été heureux cette fois: il ressort, en effet, avec la dernière évidence, de la lecture du *Moniteur* et des procès-verbaux, que le *projet* du Comité concernant les écoles primaires avait été présenté dans la séance du 12 décembre, et que le *rapport* de Lanthenas (qu'il ne faut pas confondre avec le projet de décret) fut lu dans celle du 18 décembre. Le *Moniteur* (n° 354), donnant d'abord un résumé succinct de la séance du 18, indique que Lanthenas y a pris la parole; puis, dans son numéro suivant, il analyse le rapport de Lanthenas, et le fait suivre des discours de Ducos et de Petit (V. plus loin), qu'il donne comme ayant été prononcés dans la même séance: d'où il résulte que le rapport de Lanthenas a bien été présenté le 18 décembre.

Nous donnerons de ce document quelques citations que justifie son importance: c'est là en effet que se manifeste pour la première fois la pensée du Comité d'instruction publique relativement aux écoles primaires.

« La Convention nationale — ainsi débute le rapporteur — a montré le plus vif empressement pour organiser l'instruction publique, cette première dette de l'Etat envers tous les citoyens.

» Le Comité chargé de cette partie n'a pas voulu différer plus longtemps de répondre à une aussi juste impatience. Il a senti combien l'instruction du peuple importait, dans ce moment, à la République; et c'est l'organisation des *écoles primaires* qu'il vous propose, avant tout, de décréter.

» Les autres branches de l'instruction publique se développeront après. Votre Comité prend pour base du travail qu'il vous présentera incessamment le plan offert à l'Assemblée législative, au nom de son Comité d'instruction publique (c'est-à-dire le plan de Condorcet). Il croit que l'importance des divers degrés d'enseignement, parfaitement développée dans le rapport de ce plan, vous est assez connue. L'organisation des écoles primaires, partie principale et essentielle de l'instruction publique, et qui peut en être regardée comme la base, serait défectueuse et même bientôt nulle dans ses effets, si celle des autres degrés ne la suivait immédiatement. »

Entrant ensuite dans le détail de l'organisation des écoles primaires, Lanthenas expose que l'enseignement doit s'y donner dans quatre divisions successives :

« Les quatre divisions pourront occuper quatre années pour les enfants d'une intelligence commune. Les instituteurs, ainsi que les institutrices, se feront aider par les sujets dont l'intelligence aura fait les progrès les plus rapides; et ils pourront ainsi très facilement, dans les mêmes séances, donner à quatre classes d'élèves tous les soins nécessaires à leurs progrès.....

» Les nouvelles écoles ne différeront pas moins des anciennes par les méthodes d'enseigner. Celles que l'on y suivra procéderont toujours par l'analyse des idées, l'expérience des choses et la pratique des principes. Les enfants seront ainsi préservés des notions fausses qu'ils sont exposés à recevoir avec les mots, ou de cette nullité d'idées dans laquelle ils restent souvent après avoir appris à parler. Leur mémoire ne sera plus exercée que par la connaissance des choses et leurs justes rapports, dont on s'empressera de meubler leurs tendres cerveaux. Les nombres, les mesures, les objets d'art et d'histoire naturelle, qui nous entourent, l'écriture, le dessin du trait seront les objets journaliers de leurs exercices. Les sentiments de leur cœur seront dirigés par des lectures appropriées à leur âge, et par les applications pratiques et journalières des principes que ces lectures développeront. Leur attachement envers leurs parents, leur amour pour la patrie et ses lois, leur bienfaisance même envers les animaux, leur sensibilité aux charmes de la nature et aux dons des arts, seront ainsi soigneusement cultivés. La Constitution politique leur sera rendue familière; ils connaîtront les divers engagements qu'on peut prendre dans la vie et la manière légale de les contracter; enfin ils seront à même, au sortir de ces écoles, de s'entretenir dans les connaissances qu'ils y auront puisées, ou d'en accroître le développement, en suivant les degrés supérieurs de l'instruction publique. »

L'instruction des adultes n'est pas oubliée :

« Tout individu (en sortant des écoles primaires) pourra suivre ensuite directement, s'il veut, dans les écoles des degrés supérieurs, une plus ample instruction; ou bien, s'il se voue dès lors à des travaux, à des occupations avec lesquelles des études prolongées ne sauraient s'accorder, il entretiendra facilement les connaissances qu'il aura acquises, en assistant avec ses parents aux *lectures publiques* que seront chargés de lui faire les instituteurs des écoles primaires. Ces lectures seront choisies de manière à faire servir de véhicule pour la morale, pour les connaissances simples et utiles, l'empressement que l'on aura à connaître tout ce que chaque jour doit amener d'intéressant et de nouveau dans la République.

» Ainsi ceux qui auront été élevés dans les écoles primaires ne pourront jamais oublier ce qu'ils auront appris ; et les personnes d'un âge fait, qui ne peuvent cueillir elles-mêmes tous les fruits de la liberté, mais qui ont au moins le bonheur de les voir mûrir pour la génération qui nous succède, s'éclaireront aussi sur les objets qu'il leur importera le plus de savoir et de connaître. Toute personne sera mise à portée de cette instruction véritable, paix salutaire de l'âme, sans laquelle nos esprits affaiblis tombent dans une espèce de dégradation, cause, hélas! trop naturelle de toutes les superstitions qui déshonorent et pervertissent la nature humaine.

» Le premier degré d'instruction que vous organiserez sera donc approprié aux besoins du plus grand nombre; il donnera aux enfants le premier enseignement nécessaire pour les mettre à même de porter plus loin leurs connaissances, en suivant de plus hauts degrés; et aux citoyens livrés à des occupations industrielles, il offrira, chaque semaine, une instruction qui, en amusant leur esprit, délassera leur corps de ses travaux ordinaires ; enfin il invitera, par l'attrait même de la curiosité et du plaisir, généralement tous les citoyens à se réunir paisiblement, à fraterniser ensemble et à s'instruire en commun. »

Le rapport s'occupe ensuite des livres scolaires :

« De bons livres élémentaires pour les écoles, et des instructions sages pour les instituteurs, aideront infiniment les hommes même les plus habiles. Aussi votre Comité s'est-il attentivement occupé de ces deux objets importants : il vous proposera, sous peu de jours, un projet de décret pour la confection des meilleurs livres élémentaires, ainsi que des instructions qu'il croit nécessaires pour diriger l'organisation des écoles primaires et les premiers pas de leurs instituteurs. »

A propos du titre III du décret, intitulé *Dispositions particulières pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple*, le rapport s'exprime ainsi :

« Le titre troisième vous offre quelques dispositions pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple.

» Votre Comité a senti qu'il fallait, par les dispositions du premier enseignement, avancer l'époque où l'unité de la République en aura tellement fondu les parties, qu'une seule et même langue, riche de mille chefs-d'œuvre familiers à tous les citoyens, les liera ensemble, pour toujours, de la manière la plus indissoluble. Il faut que les intérêts de la République soient maintenant connus de tous ses membres; et ils ne peuvent l'être comme il convient, qu'en rendant la langue nationale parfaitement familière à tous. »

On voit par ce passage que la passion de l'unité nationale animait bien la Convention tout entière, les Girondins non moins que les Montagnards.

Enfin, au sujet du salaire des instituteurs, et de leur position dans la société, le Comité d'instruction publique répudie les traditions de la monarchie ; il veut assurer aux hommes chargés de l'éducation des jeunes citoyens une existence digne et indépendante :

« Vous avez à juger si votre Comité a pris ici la mesure qui se concilie avec l'économie nécessaire des deniers publics, les besoins des instituteurs et ce que vous devez faire pour eux, afin de les élever à la hauteur de leurs fonctions. C'est des instituteurs du peuple même, qui vous a envoyés, qu'il s'agit ; ce sont ceux qui doivent former ses enfants à la vertu, à l'amour de la patrie et de la liberté, que vous avez à doter. Le Comité a pensé que, sans leur donner du superflu, on ne pouvait trop assurer leur indépendance. Les premières écoles ont été trop négligées, trop avilies avant la révolution, pour que rien de ce qui existait puisse ici diriger vos opinions. Ce qu'on appelait des *maîtres d'école* était couvert de ridicule et de mépris. Voués à n'enseigner que la classe la plus indigente des citoyens, et sans secours de la part d'un gouvernement ennemi du peuple, ainsi que de tout ce qui pouvait l'éclairer, ils ont été tenus partout dans un état d'abjection où vous ne pouvez laisser tomber les instituteurs qui les remplacent. Aussi votre Comité a-t-il cru qu'il faudrait les mettre à même de se détacher de tous les emplois subordonnés auxquels on les contraignait de servir, de se passer de toutes rétributions volontaires, de s'abstenir même de toute fonction de culte, pour ceux qui seront ministres de quelque religion; et cependant d'élever leur famille honnêtement, en se consacrant, sans distraction, au double enseignement dont ils seront chargés. »

Vient enfin le mode de nomination des instituteurs :

« Quand vous aurez décrété les autres degrés d'instruction, votre Comité se propose de vous présenter un mode général d'élire pour toutes les places vacantes des différents degrés. Mais, en attendant, le mode qui lui a paru le plus convenable pour ces premières élections, c'est de préparer le choix des pères de famille de chaque arrondissement (scolaire), à qui elles sont laissées, par la désignation des personnes les plus capables, que feront quelques hommes instruits, adjoints aux départements. Ces personnes adjointes aux départements les aideront encore pour la fixation des arrondissements des écoles et généralement pour lever toutes les difficultés qui pourraient entraver une organisation qu'il est du plus grand intérêt de faire marcher avec toute la célérité possible. »

Le texte du projet de décret sur les écoles primaires. — A la suite du rapport de Lanthenas était reproduit le projet de décret sur les écoles primaires, dont la Convention avait déjà entendu la lecture le 12 décembre. Il faut remarquer ici que ce projet ne fut jamais transformé en loi (c'est par erreur qu'on le trouve placé au nombre des *lois votées*, dans l'utile recueil de M. Gréard, *la Législation de l'instruction primaire en France*, tome I, pp. 9-15). Seul, l'article 1er du titre Ier, adopté déjà, comme nous l'avons vu, dans la séance du 12, fut admis par la Convention. Mais, pour être restée à l'état de projet, cette première rédaction de la loi sur les écoles primaires n'en a pas moins son importance; la plupart de ses dispositions essentielles ont été reproduites dans des décrets postérieurs, entre autres celui du 30 mai 1793 sur l'établissement des écoles primaires, et celui du 8 pluviôse an II sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française, rendus l'un et l'autre sur l'initiative du Comité de salut public. Nous allons donc donner le texte de ce projet :

« PROJET DE DÉCRET SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES.

» TITRE Ier. — *Enseignement.*

» Art. 1er. — Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans les écoles s'appelleront *instituteurs*.

» Art. 2. — Dans les écoles primaires on apprendra à lire et à écrire. On y enseignera les règles de l'arithmétique et les premières connaissances morales, naturelles et économiques.

» Art. 3. — L'enseignement des écoles primaires sera partagé en quatre divisions, que les élèves parcourront successivement.

» Art. 4. — Les élèves ne seront pas admis à ces écoles avant l'âge de six ans.

» Art. 5. — Il sera composé des livres élémentaires qui devront être enseignés dans les écoles

primaires. Ces livres seront rédigés d'après la meilleure méthode d'enseignement que les progrès des sciences nous indiquent, et d'après les principes de liberté, d'égalité, de pureté dans les mœurs et de dévouement à la chose publique, nécessaires dans un Etat républicain. Outre ces livres pour les élèves, il en sera fait d'autres qui serviront de guide aux instituteurs. Ceux-ci contiendront les principes sur la méthode d'enseigner, de former les jeunes gens aux vertus civiques et morales, des explications et des développements des objets contenus dans les livres élémentaires de l'école.

» Art. 6. — L'enseignement devant être commun à tous les citoyens sans distinction de culte, tout ce qui concerne les cultes religieux ne sera enseigné que dans les temples.

» Art. 7. — Une fois par semaine, l'instituteur donnera une instruction publique, à laquelle tous les citoyens de tout âge, de l'un et de l'autre sexe, seront invités d'assister. Ces instructions auront pour objet :

» 1° De rappeler les objets enseignés dans les écoles;

» 2° De développer les principes de la morale et du droit naturel;

» 3° D'enseigner les lois dont la connaissance est nécessaire aux fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens;

» 4° D'annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéresseront le plus la République;

» 5° De donner des connaissances sur la culture et les arts, d'après les découvertes nouvelles.

» Art. 8. — Il sera composé, pour tous les citoyens qui se borneront au premier degré d'instruction, des livres de lecture. Ces ouvrages, différents pour les âges et les sexes, rappelleront à chacun ses droits et ses devoirs, ainsi que les connaissances nécessaires à la place qu'il occupe dans la société.

» Art. 9. — Il sera formé, pour chaque école, une petite collection de livres à l'usage des élèves qui fréquenteront l'école, et la garde en sera confiée à l'instituteur.

» Titre II. — *Distribution des écoles primaires dans la République.*

» Art 1er. — Il y aura une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis quatre cents jusqu'à quinze cents habitants. Cette école pourra servir pour toutes les habitations moins peuplées, qui ne sont pas éloignées de plus de mille toises.

» Art. 2. — Pour les habitations plus éloignées et les lieux qui n'auraient pas quatre cents habitants, il y aura une école par arrondissement, embrassant de quatre cents à quinze cents habitants; cette école sera placée de la manière la plus convenable.

» Art. 3. — Dans les lieux qui renferment de quinze cents à quatre mille habitants, il y aura deux écoles, un instituteur et une institutrice.

» Art. 4. — Dans les villes de quatre mille à huit mille habitants il y aura quatre écoles, deux instituteurs et deux institutrices.

» Art. 5. — Dans les villes de huit mille à vingt mille habitants il y aura deux écoles pour quatre mille habitants, l'une avec un instituteur, l'autre avec une institutrice.

» Les villes plus peuplées auront de plus deux écoles par cinq mille habitants au-dessus de vingt mille habitants.

» Les villes de cinquante mille habitants auront par conséquent vingt-deux écoles.

» Les villes plus peuplées auront de plus deux écoles par six mille habitants au-dessus de cinquante mille.

« Les villes de cent mille habitants auront par conséquent trente-huit écoles.

» Celles qui sont plus peuplées auront de plus deux écoles par dix mille habitants au-dessus de cent mille.

» Titre III. — *Dispositions particulières pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple.*

» Art. 1er. — L'enseignement public sera partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit, que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République.

» Art. 2. — A cet effet, dans les départements où la langue allemande s'est conservée jusqu'à présent, on enseignera à lire et à écrire tant en français qu'en allemand, et le reste de l'enseignement dans les écoles primaires se fera dans les deux langues.

» Art. 3. — Dans les contrées où l'on parle un idiome particulier, on enseignera à lire et à écrire en français; dans toutes les autres parties de l'instruction, l'enseignement se fera en même temps en langue française et dans l'idiome du pays, autant qu'il sera nécessaire pour propager rapidement des connaissances utiles.

» Art. 4. — Dans les lieux de quinze cents habitants, et ceux d'une population plus forte, où la langue allemande est en usage, les instituteurs devront être jugés capables d'enseigner dans les deux langues.

» Art. 5. — Dans les villages d'une population moindre, on se conformera à cette disposition autant que les circonstances le permettront.

» Art. 6. — Cependant, et pour la première nomination seulement, ceux des instituteurs, dans les lieux de quinze cents habitants et au-dessus, qui ne sauront enseigner qu'en allemand, et qui seront jugés dignes d'être conservés, pourront se faire aider par un instituteur adjoint qui enseignera en français.

» L'adjoint sera à la charge des instituteurs, et il devra être approuvé par les personnes chargées de la nomination de ces mêmes instituteurs.

» Art. 7. — Les places d'instituteurs qui viendront à vaquer par la suite ne pourront être accordées, dans tous les endroits où l'on parle allemand, qu'à des personnes versées dans les deux langues.

» Titre IV. — *Appointements des instituteurs et bâtiments pour les écoles.*

» Art. 1er. — Les appointements des instituteurs varieront à raison de la population des lieux où les écoles seront situées. Ils seront fixés de la manière suivante:

» Art. 2. — Dans les lieux au-dessous de quinze cents habitants, chaque instituteur recevra six cents livres.

» Art. 3. — Dans les lieux de quinze cents à quatre mille habitants, chaque instituteur recevra six cent cinquante livres et chaque institutrice cinq cents livres.

» Art. 4. — Dans les lieux de quatre à dix mille habitants, les instituteurs auront chacun sept cent cinquante livres et les institutrices six cents livres.

» Art. 5. — Dans les lieux de dix à vingt mille habitants, les instituteurs auront chacun huit cent cinquante livres et les institutrices sept cents livres.

» Art. 6. — Dans ceux de vingt à trente mille habitants, les instituteurs auront mille livres et les institutrices huit cent cinquante livres

» Art. 7. — Dans ceux de trente à cinquante mille habitants, chaque instituteur aura onze cent cinquante livres et chaque institutrice mille livres.

» Art. 8. — Dans ceux de cinquante à cent mille habitants, chaque instituteur aura treize cents livres et chaque institutrice onze cents livres.

» Art. 9. — Dans les lieux plus peuplés, chaque instituteur aura quatorze cents livres et chaque institutrice douze cents livres.

» Art. 10. — Les instituteurs obligés d'enseigner, en même temps, en français et dans l'idiome du pays, à raison de ce surcroît d'occupation, recevront une augmentation d'appointement de deux cents livres.

» Art. 11. — Les bâtiments des écoles primaires seront fournis par les communes, qui pourront disposer à cet effet des maisons de fabrique ou des maisons nationales, déjà uniquement consacrées aux petites écoles.

» Art. 12. — Les frais de premier établissement, d'ameublement et d'entretien seront à la charge des communes.

» Art. 13. — Les instituteurs des écoles primaires seront logés aux frais des communes, et, autant que faire se pourra, dans le lieu même des écoles.

» Titre V. — *Mode des premières nominations.*

» Art. 1er. — Pour parvenir promptement à l'organisation des écoles primaires, il sera formé, dans chaque département, une commission de personnes instruites. Leur nombre pourra varier d'un département à l'autre. Il ne sera ni au-dessous de cinq, ni au-dessus de onze.

» Art. 2. — A cet effet, dans la huitaine qui suivra la publication du présent décret, les conseils généraux des communes enverront au directoire une liste indicative des citoyens qu'ils croiront dignes d'entrer dans la commission. Les séances où cette liste sera arrêtée seront annoncées d'avance.

» Art. 3. — Dans la huitaine suivante, le directoire du département, sur les listes qui lui seront parvenues, nommera les personnes les plus instruites et les plus recommandables par leurs mœurs et leur patriotisme.

» Art. 4. — Le directoire du département et la commission réunis détermineront, à la pluralité des suffrages, le nombre, le placement et la circonscription des écoles, conformément au titre II du présent décret.

» Art. 5. — Dans les communes qui, à raison de leur population, auront plusieurs écoles, leurs emplacements et leur circonscription seront déterminés par les conseils généraux des communes.

» Art. 6. — Le directoire du département, de concert avec la commission, en faisant publier le décret, fera une proclamation dans tous les lieux du département, par laquelle il invitera tous les citoyens instruits qui voudront se consacrer à l'instruction dans les écoles primaires, ainsi que ceux qui en remplissent actuellement les fonctions, à se faire inscrire à leur municipalité.

» Art. 7. — Huit jours après la proclamation, les municipalités feront parvenir au directoire du département les listes des personnes inscrites; cette liste sera remise à la commission, qui fixera le jour et les lieux des examens.

» Art. 8. — Les aspirants, ainsi que les personnes déjà employées à l'enseignement, seront examinées par la commission sur leurs connaissances, sur leur aptitude à enseigner d'une manière claire et analytique. La commission prendra des informations sur leurs mœurs et leur conduite, et fera une liste de tous ceux qu'elle jugera éligibles. Le Comité présentera un projet d'instruction sur le mode de ces examens.

» Art. 9. — Cette liste sera imprimée et envoyée dans tous les lieux où il devra y avoir des écoles primaires.

» Art. 10. — Sur cette liste, les pères de famille, les veuves mères de famille, ainsi que les tuteurs et curateurs de l'arrondissement, du village ou de la section de la ville où l'école sera située, éliront l'instituteur au scrutin et à la pluralité absolue. Ceux qui sont actuellement en fonctions pourront être réélus.

» Art. 11. — Le procureur général syndic indiquera le jour des élections pour chaque lieu.

» Art. 12. — Les dispositions précédentes s'étendent à l'examen et à la nomination des institutrices.

» Art. 13. — Les ministres d'un culte quelconque ne pourront être admis aux fonctions de l'enseignement public, dans aucun degré, qu'en renonçant à toutes les fonctions de leur ministère.

» Art. 14. — L'instituteur sera installé de la manière suivante :

» Art. 15. — Tous les enfants qui devront fréquenter l'école se réuniront dans un lieu convenable; ils seront accompagnés des pères et mères de famille, et, en présence du conseil général de la commune, l'instituteur fera la promesse solennelle de remplir avec zèle et assiduité les importantes fonctions qui lui sont confiées, de faire tous ses efforts pour propager les connaissances utiles et inspirer les vertus morales et civiques.

» Art. 16. — Parmi les pères et mères de famille qui assisteront à la cérémonie, celui et celle qui auront ou qui auront eu le plus d'enfants, en présentant à l'instituteur les enfants assemblés au nom des pères et mères de famille, déclareront qu'ils remettent entre ses mains leur autorité paternelle pour ce qui concerne l'instruction des enfants.

» Art. 17. — En cas de vacance, par mort, démission ou quelque autre cause que ce soit, d'une place d'instituteur ou d'institutrice, il sera pourvu au remplacement sur la liste des éligibles, arrêtée par la commission, d'après la convocation indiquée par le procureur général syndic du département et suivant le mode fixé par les articles précédents. »

La discussion du 18 décembre. — Lanthenas avait déclaré qu'aux yeux du Comité, « l'organisation des écoles primaires serait défectueuse et même bientôt nulle dans ses effets, si celle des autres degrés ne la suivait immédiatement. » Aussi, la lecture de son rapport achevée, demanda-t-il à la Convention qu'avant de s'occuper du décret sur les écoles primaires, elle discutât les bases générales de l'instruction publique, et qu'elle tranchât la question de savoir s'il y aurait plusieurs degrés d'instruction.

Rabaut Saint-Étienne voulut s'opposer à ce que le débat portât sur le plan général. « Je prie l'assemblée d'observer, dit-il, qu'elle a été mue par de puissants motifs, lorsqu'elle a décrété qu'on lui présenterait un rapport particulier sur les écoles primaires. Il y a ici une distinction à faire. La nation doit absolument la doctrine qui enseignera dans les écoles primaires les devoirs de citoyen. Ce qu'elle ne doit qu'indirectement, c'est l'enseignement des arts et des sciences... Faisons des hommes, faisons des citoyens, toute la France le demande. On ne nous demande pas des collèges, mais on nous demande des écoles primaires. Je conclus à ce qu'on discute séparément cet objet. »

Sans s'arrêter à l'observation de Rabaut, la Convention décida que la discussion s'ouvrirait d'abord sur le *plan général* du Comité.

Parmi les orateurs qui parlèrent ce jour-là, deux surtout exposèrent des vues remarquables dans des discours dont la Convention ordonna l'impression : ce sont le girondin Ducos*, de Bordeaux, l'un des esprits les plus incisifs et les plus alertes de la Convention, et le montagnard Michel-Edme Petit*, député de l'Aisne, disciple enthousiaste de Rousseau. L'orateur girondin se préoccupe surtout de soustraire l'école à l'influence du prêtre ; il voit le salut de la République dans la diffusion des lumières. L'orateur montagnard, creusant la question plus profondément, fait dépendre la possibilité d'une instruction générale du peuple de la solution

préalable du problème de la misère. Nous allons mettre sous les yeux du lecteur des extraits des deux discours.

« L'instruction, dit Ducos en commençant, est une dette de la société envers chacun de ses membres. La distribution de certaines connaissances indispensablement liées à l'intérêt commun doit être considérée comme un devoir sacré pour les représentants du peuple. Ces vérités sont senties jusque dans les hameaux ; mais elles ont été contestées à la tribune de la Convention nationale ; et lorsque de toutes les parties de la République une voix unanime s'élève pour réclamer l'organisation de l'instruction publique, trop longtemps attendue ; lorsque tous les citoyens semblent vous dénoncer l'ignorance et l'erreur, comme les derniers tyrans qui restent à poursuivre et à bannir, ces vieilles reines du monde ont trouvé parmi vous des courtisans et des défenseurs. » (Allusion à l'opposition faite par Durand-Maillane au projet du Comité dans la séance du 12 décembre.)

« Je demande, continue Ducos, quel puissant génie a parsemé de merveilles les quatre années qui viennent de s'écouler, qui a proclamé la souveraineté des peuples, dissipé le fantôme de la noblesse, anéanti le papisme et la royauté ? L'Europe entière répond : *Ce sont les lumières.* » Il faut donc, pour conserver les conquêtes de la révolution, travailler sans cesse au progrès de ces lumières. « Le retour des préjugés, voilà la véritable contre-révolution. Hâtez-vous, citoyens, de prévenir leur influence, en donnant au peuple des écoles primaires. L'homme qui dépend d'une autre raison que la sienne n'est libre qu'à demi, et ce reste de liberté appartient encore au premier imposteur qui sait s'emparer de ses préjugés ou de ses passions. »

Vient ensuite un passage remarquable sur les « dures nécessités » qu'entraînent avec elles les révolutions, « qui ne sont pas le temps de la liberté véritable, » et qui « font une grande consommation d'hommes de mérite. » Moins d'un an plus tard, celui qui parlait ainsi allait porter lui-même sa tête sur l'échafaud, et payer l'un des premiers sa dette à cet inexorable Saturne qui dévora les uns après les autres les meilleurs de ses enfants. Nous reproduisons ce morceau intéressant :

« Le temps des révolutions, il faut proclamer hautement cette vérité, n'est pas celui de la liberté véritable. Trop souvent elle emprunte les armes du despotisme pour le renverser, et ne règne par ses propres douceurs qu'après s'être établie par la violence ; quelquefois même elle est contrainte à couvrir d'un voile sanglant la statue de la justice et celle de l'humanité ; le salut du peuple l'ordonne, et son bonheur console de ces dures nécessités. Mais, citoyens, cette contradiction apparente entre les principes de la liberté et la marche révolutionnaire, cet esprit d'inquiétude, de sévérité, de vexation même, indispensable dans l'état de guerre entre des oppresseurs et des opprimés, n'est-il point propre à faire naître des idées fausses et des sentiments nuisibles dans une république ?... C'est à l'éducation publique qu'il appartient de rectifier les notions erronées que l'habitude de l'oppression, et même celle de la résistance, auraient pu nous donner ; c'est à elle à adoucir nos mœurs, à prévenir leur férocité, à semer dans nos âmes ces principes d'humanité, de bienveillance universelle, charme et lien de la société, et sur lesquels reposeront désormais les gouvernements populaires ; c'est à elle enfin qu'il appartient de créer une génération nouvelle, qui sera digne de nos efforts et des lois que nous préparons, et qui, véritablement libre, ne nous regardera que comme des affranchis.

» Il est, citoyens, un autre malheur nécessaire, attaché aux révolutions. Elles font, si j'ose ainsi parler, une grande consommation d'hommes de mérite. Elles stérilisent pendant quelques années le champ des talents. A mesure qu'elles avancent dans leur marche rapide et terrible, elles écrasent sans pitié ceux qui, leur ayant donné l'impulsion première, tentent ensuite d'arrêter ou même de modérer leur cours... Que d'hommes dignes par leurs talents de défendre la cause du peuple, l'ont lâchement abandonnée ou vendue à ses ennemis. Hâtons-nous de réparer nos pertes. La République est inépuisable en soldats ; elle ne l'est pas encore en législateurs ; et pour ceux qui observent attentivement la marche des choses, la pénurie des sujets à placer à la tête du gouvernement n'est pas l'obstacle le moins effrayant à l'établissement de la liberté. »

Ducos aborde ensuite le projet du Comité, et traite spécialement la question du salaire des instituteurs :

« Vous êtes forcés de sacrifier la perfection à la célérité ; ce sera longtemps encore le sort des assemblées législatives. Mais il est un point de détail que je crois nécessaire de régler d'avance ; je veux parler de la proportion entre les salaires à accorder aux instituteurs des différents degrés... La méthode de payer beaucoup plus chèrement ceux qui sont chargés d'enseigner des connaissances plus élevées paraît la plus naturelle au premier aspect ; mais il suffit d'une réflexion très simple pour prouver qu'elle serait funeste à l'instruction nationale. S'il est une fonction que son utilité rende sacrée aux yeux des amis de la liberté, c'est celle de l'instituteur des écoles primaires, appelé par la confiance du peuple à ouvrir les premières routes de la sagesse et du bonheur, à créer en quelque sorte une nouvelle existence à la génération naissante.... Et ce bienfait si grand ne rapportera cependant aucune gloire à ses auteurs. Ils travailleront ignorés, dans les hameaux, à former une nation nouvelle, tandis que les professeurs des écoles supérieures trouveront chaque jour, dans les succès publics de leurs élèves, de nouvelles récompenses de leurs travaux. Si donc, législateurs, vous mettez du côté des fonctions les plus attrayantes par leur nature, toute la gloire et tout le profit, l'institution respectable des écoles primaires sera abandonnée aux sots et aux ignorants ; vous confiez le sort de la génération nouvelle en des mains indignes de l'élever pour ses grandes destinées.

» Je ne sais quel degré d'importance on attache à l'établissement des écoles primaires ; je pense, pour moi, que nous leur devrons notre véritable régénération, l'accord des mœurs et des lois, sans lequel il n'y a point de liberté ; mais le succès de l'institution dépend du choix des instituteurs. Jean-Jacques Rousseau l'a dit : « Il faut être plus qu'un homme pour former des hommes. » Ceux qui voudraient marchander les vertus et les talents des maîtres de morale et d'art social que la nation vous demande, ceux qui, payant 130 millions aux prêtres pour enseigner au peuple des erreurs, regretteraient d'en consacrer 15 pour lui enseigner des vérités, ceux-là doivent économiser à la nation la dépense des écoles primaires. Ils auront à meilleur marché les frères de la charité, vulgairement dits ignorantins.

» ...Je demande que le maximum du traitement des instituteurs des écoles primaires soit déclaré d'avance au moins égal au terme moyen du traitement qui sera accordé aux professeurs de toutes les écoles supérieures. »

L'article 13 du titre V inspire à Ducos les réflexions suivantes :

« Un orateur a paru affligé de voir les prêtres (comme tels) exclus du plan d'enseignement public préparé par le Comité. Je ne ferai point à la Convention nationale l'injure de justifier cette

séparation entre l'enseignement de la morale, qui est la même pour tous les hommes, et celui des religions qui varient au gré des pieuses fantaisies de l'imagination... La première condition de l'instruction publique est de n'enseigner que des vérités. Voilà l'arrêt d'exclusion des prêtres. »

Il termine par un passage souvent cité sur la nécessité de l'instruction *commune :*

« Je pense que tous les enfants nés dans la République, quel que soit l'état ou la fortune de leur père, doivent être astreints, pour pouvoir parvenir dans la suite aux emplois publics, à suivre pendant un certain espace de temps les écoles primaires. Cet assujettissement, va-t-on s'écrier, contrarierait trop durement nos mœurs et nos usages; je réponds que c'est à cause de cela même que je le propose. Les mœurs d'un peuple corrompu ne se régénèrent point par de légers adoucissements, mais par de vigoureuses et brusques institutions. Il faut opter ouvertement entre l'éducation domestique et la liberté; car tant que par une instruction commune vous n'aurez pas rapproché le pauvre du riche, le faible du puissant, c'est en vain que vos lois proclameront la sainte égalité : la République sera toujours divisée en deux classes, les *citoyens* et les *messieurs*.

» Mon objet n'est pas d'examiner ici les avantages et les inconvénients moraux et littéraires de l'éducation domestique... Je ne veux pas non plus la proscrire, mais la restreindre, et je fixerais à deux années l'espace de temps que chaque enfant sera astreint à passer dans les écoles primaires. Si vous n'admettez pas ce règlement, il faudra travailler à résoudre ce problème : comment concilier une constitution républicaine avec une éducation monarchique?

» Je conclus à l'adoption du plan proposé par le Comité, en me réservant d'y proposer, s'il est soumis à la discussion, des amendements et des articles additionnels. »

Voici maintenant en quels termes Michel-Edme Petit demande à la Convention de songer aux moyens de supprimer la misère, avant de s'occuper de l'organisation de l'instruction publique :

« Certes, dit l'orateur montagnard, je suis bien loin de douter de la nécessité des écoles primaires; je désirerais aussi, moi, que tous les hommes fussent instruits de manière à ne jamais être dupes des charlatans et des fripons de quelque nature qu'ils soient, et quelque caractère qu'ils puissent revêtir. Mais qui est-ce qui profitera de ces écoles primaires projetées? Le riche, oui, le riche seul. Pour penser le contraire, il faut avoir bien peu vu nos campagnes ou le peuple pauvre de nos grandes villes. » Petit affirme que les familles pauvres, réduites à la triste nécessité de faire travailler les jeunes enfants, ne peuvent les envoyer à l'école. « Vos écoles primaires, continue-t-il, resteront donc ouvertes seulement aux riches : aussi, qui est-ce qui les demande avec le plus d'empressement? Je défie qu'on me montre un seul manouvrier, père de plusieurs enfants, au nombre des pétitionnaires, dont votre Comité d'instruction dit être assailli. Ceci nous démontre encore une grande vérité, c'est que non seulement la masse du peuple ignore certaines choses, mais qu'elle n'éprouve pas le besoin de les connaître. Or, il faut lui donner ce besoin-là, je le pense avec tous les amis de l'égalité. Nous lui donnerons ce besoin en lui procurant des moyens de travail, lorsque son travail sera dans une proportion plus juste avec ses besoins naturels. »

Mais quelles sont les mesures pratiques à prendre à cet effet? Voici ce que propose Petit :

« Que chaque municipalité de la République, au moyen d'une charge locale répartie seulement à commencer de ceux qui auront un revenu présumé de 600 livres, et sur ceux-là à raison de 6 deniers par livre, en augmentant progressivement de 3 deniers par chaque 100 livres au-dessus de 600 jusqu'à 1200 livres de revenus, et de 6 deniers depuis 1200 jusqu'à 3000 livres, etc., soit autorisée, dans le plus court délai, à pourvoir aux besoins de ses pauvres invalides, et au travail des pauvres valides de son arrondissement; que cet impôt soit versé dans la caisse de la municipalité, pour être employé en secours et en travaux de secours; et que les ouvrages résultant de ces travaux, les salaires exactement payés, soient vendus au profit des contribuables, chacun en raison de leur mise. Cette mesure provisoire va faire disparaître une multitude de vices. Je dis cette mesure provisoire, car il sera important d'en prendre une définitive sur ce même objet, et qui, s'étendant généralement à tous les riches de la République, fera disparaître l'inégalité qui résultera momentanément de celle-ci, attendu que les riches et les pauvres ne sont pas, dans toutes les municipalités, en même proportion... Quand, par cette mesure perfectionnée, nous aurons donné du pain, de l'ouvrage à ceux qui en demandent, alors ils seront attentifs aux grandes leçons qu'ils doivent recevoir et donner.

» Je demande que, préalablement à l'institution des écoles primaires, nous nous occupions de détruire la mendicité. »

Avant Ducos et Petit, un autre membre, Lequinio, député du Morbihan et montagnard, avait parlé en faveur du projet, et s'était exprimé dans le même sens que Jacob Dupont : « Laissez à chacun le droit d'embrasser la religion qui lui plaira, avait-il dit, mais, au nom du bonheur des peuples, n'en souillez pas l'éducation publique. »

La Convention entendit encore un discours de Leclerc, demandant, comme Ducos, « l'éducation commune », c'est-à-dire l'obligation pour tous les parents d'envoyer leurs enfants aux écoles primaires.

La discussion se prolongeait, lorsqu'elle fut brusquement interrompue par une observation de Marat. Il proposa que la Convention, au lieu d'entendre les orateurs qui demandaient à parler sur l'instruction publique, se bornât à ordonner l'impression de leurs discours. Cet incident caractéristique est raconté par le *Moniteur* en ces termes :

« Un membre (probablement Leclerc) est à la tribune pour lire un discours sur l'éducation publique.

» *Marat.* Quelque brillants que soient les discours que l'on nous débite ici sur cette matière, ils doivent céder place à des intérêts plus urgents. Vous ressemblez à un général qui s'amuserait à planter, déplanter des arbres pour nourrir de leurs fruits des soldats qui mourraient de faim. Je demande que l'assemblée ordonne l'impression de ces discours, pour s'occuper d'objets plus importants, et qu'elle entende le rapport de l'affaire de Rethel. (Il s'agissait d'un incident qui avait causé une vive émotion dans l'armée, un conflit entre le général Dumouriez et deux bataillons parisiens.) Il est urgent de rendre justice à des bataillons de patriotes indignement vexés par les généraux. (Les tribunes applaudissent.)

» Plusieurs membres appuient cette proposition. Le rapporteur de l'affaire de Rethel obtient la parole. »

Le rapport de Romme. — Le 20 décembre, l'instruction publique est de nouveau à l'ordre du jour. Romme, le mathématicien, député du Puy-de-Dôme, le futur auteur du calendrier, l'austère républicain qui, enveloppé en prairial 1795 dans la proscription des *derniers Montagnards*, se tua pour échapper au bourreau, prend la parole. « Romme, dit le *Moniteur*, au nom du Comité d'instruction publique, fait un rapport dans lequel il donne de nouveaux développements aux principes qui ont dirigé ce

Comité dans son travail sur l'éducation. » L'impression de ce rapport est votée; la Convention ordonne en outre la réimpression du rapport présenté par Condorcet à la Législative, et la séance est levée.

Le rapport de Romme n'existe pas à la Bibliothèque nationale; mais il s'en trouve un exemplaire dans la bibliothèque de la Chambre des députés, et un autre dans la bibliothèque Rapet, acquise par le Musée pédagogique.

Romme distingue l'instruction publique en deux parties : « celle qui est nécessaire à tous les individus; et celle qui est nécessaire à la société, mais qui ne doit pas être nécessairement cultivée par tous. » La première partie de l'instruction sera donnée dans les écoles primaires et secondaires; la seconde, celle qui prépare aux professions qui ne sont accessibles qu'au petit nombre, sera donnée dans les instituts et les lycées. Il pose ensuite ces deux questions : 1° La nation doit-elle établir la partie de l'instruction publique nécessaire à tous les citoyens? 2° Doit-elle établir celle que réclament l'utilité générale et les besoins de la société entière? — et il répond affirmativement à la seconde comme à la première. « L'instruction publique, dit-il, n'est ni une dette, ni un bienfait : c'est un besoin... Le système de l'instruction publique doit être établi en son entier, puisqu'il doit correspondre au système entier des fonctions et des professions les plus indispensables au corps politique et social. » Il termine en résumant les bases du plan général de l'instruction publique en un projet de décret en huit articles. (V. *Romme.*)

Projet de Rabaut Saint-Etienne. Projet de Bancal. — Le lendemain 21, Rabaut Saint-Étienne prononce un discours sur l'éducation nationale. Il approuve les idées du Comité en ce qui concerne la réorganisation de l'enseignement; mais, ajoute-t-il, il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. » L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres; elle s'enferme dans des murs. L'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales; le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée; elle veut un grand espace, le spectacle des champs et de la nature. L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous, l'instruction publique est le partage de quelques-uns : elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. » Rabaut propose en conséquence la prompte organisation d'exercices militaires et gymnastiques pour la jeunesse, de fêtes publiques réunissant tous les âges; il veut instituer dans chaque canton un sénat de vieillards, qui distribuera des prix et des réprimandes; il veut même imposer aux enfants, jusqu'à l'adolescence, un vêtement uniforme. C'est là, dit-il, « un moyen infaillible de communiquer incessamment, tout-à-l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes, dont l'effet soit de les rendre, tous ensemble, dignes de la révolution. » (V. les détails à l'article *Rabaut Saint-Etienne*).

Le projet de Rabaut, accueilli avec enthousiasme, est renvoyé au Comité d'instruction publique, et lui-même est adjoint à ce Comité, dont il avait d'abord refusé de faire partie.

La discussion du projet de loi sur les écoles primaires avait été indéfiniment ajournée; aucune décision n'avait été prise non plus relativement au plan d'ensemble présenté par Romme. D'autres préoccupations s'étaient emparées des esprits. Pourtant, le 24 décembre, la Convention entendit encore un discours sur l'éducation populaire, que prononça le girondin Bancal, l'ami de madame Roland. Bancal présenta, en son propre nom, un plan nouveau : il demanda qu'il n'y eût que deux degrés d'instruction, les *écoles élémentaires* et les *écoles centrales;* les premières établies dans chaque municipalité, les secondes au chef-lieu de chaque département. Il recommanda les exercices gymnastiques et militaires, ainsi que l'institution des fêtes nationales. Enfin, il proposa qu'on cessât de salarier le clergé, seul moyen, disait-il, de garantir la liberté des cultes.

Le projet de Bancal fut simplement renvoyé au Comité d'instruction publique. Il n'en fut plus question; quant à son auteur, envoyé en avril 1793 à l'armée du Nord pour arrêter Dumouriez, il fut livré par celui-ci aux Autrichiens, qui le retinrent en captivité pendant près de trois ans. Mais l'idée qu'il avait jetée dans la discussion ne fut pas perdue; ce fut en effet son système qui finit par prévaloir, comme on le verra, dans l'organisation définitive de l'enseignement public telle qu'elle fut votée en 1795.

Rapport d'Arbogast sur les livres élémentaires. — A partir de la séance du 24 décembre, la Convention, absorbée tout entière par le procès du roi et par les divisions intestines qui l'avaient partagée en deux camps de jour en jour plus irréconciliables, cessa durant plusieurs mois de s'occuper du plan d'instruction publique. Le dernier document qui appartienne à cette première période est un très remarquable rapport d'Arbogast sur *la composition des livres élémentaires*, imprimé sans date, mais qui fut probablement présenté à la fin de 1792 ou au commencement de 1793 (le *Moniteur* ne le mentionne nulle part). Ce rapport forme le complément de celui de Lanthenas sur les écoles primaires; en en détachant les principaux passages, nous allons achever de montrer comment le premier Comité d'instruction publique avait compris la mission qu'il avait reçue de la Convention.

« Votre Comité, dit Arbogast, ne vous a encore proposé que la première partie du plan général d'instruction, le projet sur les écoles primaires; et déjà il a cru devoir vous soumettre le moyen le plus efficace d'exécuter ce plan, moyen sans lequel il faut renoncer à la régénération de l'enseignement; c'est la composition des livres élémentaires.

» Il a pensé que, quoique vous n'ayez encore rien décrété, ni sur les écoles primaires et secondaires, ni sur les instituts, c'est-à-dire sur ce degré qui répond aux collèges actuels, il devait embrasser dans un seul rapport la manière de faire composer les livres destinés à ces trois degrés d'instruction; car il aurait été désavantageux de les séparer, et d'ailleurs le changement de quelques articles du plan n'influerait pas essentiellement sur la composition de ces ouvrages.

» Dans la plupart des établissements d'instruction, on n'enseigne encore que des ouvrages médiocres, la plupart de près d'un siècle au-dessous de l'état de la science; ils sont transcrits sous la dictée du maître, ce qui entraîne la perte d'un temps précieux. Ils deviennent souvent, entre les mains des élèves, par les fautes des copies, des écrits informes où le sens est altéré, et qui ajoutent à la difficulté de la science celle d'un manuscrit rebutant, souvent indéchiffrable, surtout lorsqu'ils doivent renfermer des calculs ou des tableaux. Gardons-nous de conserver cet abus, proscrit déjà chez nos voisins, et fait pour paralyser l'enseignement et retarder ou anéantir tous les progrès.

» Elevons les livres, qui contiendront les éléments des sciences, à la hauteur où sont parvenues les sciences elles-mêmes. Le défaut ou la disette de bons ouvrages élémentaires a été, jusqu'à présent, un des plus grands obstacles qui s'opposaient au perfectionnement de l'instruction. »

Pour y remédier, il faut, dit le rapporteur, que les représentants du peuple appellent les savants à

rédiger ces livres, et à s'acquérir ainsi la gloire d'être les bienfaiteurs de la génération présente, et de préparer le bonheur des générations futures. « Nous pouvons donc nous promettre que les premiers savants de la France s'empresseront de concourir à la composition des ouvrages destinés au troisième degré d'instruction: je dis les premiers savants ; car il n'y a que les hommes supérieurs dans une science, dans un art, ceux qui en ont sondé toutes les profondeurs, ceux qui en ont reculé les bornes, qui soient capables de faire des éléments où il n'y ait plus rien à désirer.

» Avec un bon ouvrage, qui sert de base aux leçons, un homme à talents, quand même il ne serait pas profond dans toutes les branches de la science ou de l'art qu'il doit enseigner, acquerra bientôt ce qui peut lui manquer encore... Le même homme, qui aurait passé inutilement sa vie aux sophismes et aux frivoles et dangereuses subtilités de la scolastique, en dirigeant ses travaux vers un but utile, concourra au perfectionnement de la raison humaine et à la prospérité de la nation. »

Arbogast expose que les instituteurs ne manqueront pas à l'instruction. « Tous les citoyens instruits, ceux mêmes que la confiance avait revêtus des fonctions civiles les plus éminentes, ceux à qui leur fortune permet de vivre indépendants et loin des occupations, s'empresseront de prendre part au travail si honorable, si utile de l'instruction. Les fonctions de l'enseignement étaient méprisées, et devaient l'être, lorsque l'instruction tendait à étouffer le raisonnement, lorsqu'elle offrait à l'esprit plus d'erreurs que de vérités ; mais aujourd'hui que l'instituteur est destiné à donner aux enfants, pour ainsi dire, une seconde vie, la vie civique, quelles fonctions plus belles et plus grandes peuvent honorer les vertus et les lumières d'un citoyen, que celles de former des hommes pour la patrie, et de les rendre dignes d'elles ?

» Il y a deux sortes d'ouvrages à faire composer, continue le rapporteur : ceux qui contiendront les éléments des sciences, des arts et des beaux-arts, destinés aux instituts; et ceux qui serviront aux écoles primaires et secondaires. Votre Comité a cru devoir vous proposer de charger directement les hommes les plus éclairés, de la composition des ouvrages pour les instituts, et d'ouvrir un concours pour ceux des écoles primaires et secondaires, concours auquel les étrangers mêmes seront invités à prendre part...

» Pour parvenir à l'accord nécessaire entre les livres, non seulement du même degré, mais encore des différents degrés d'instruction, votre Comité a cru devoir adopter une mesure indispensable: c'est de faire arrêter par les auteurs des livres des instituts, réunis en commission, de concert avec votre Comité, les plans des ouvrages destinés aux instituts, et les programmes de ceux qui, soumis au concours, sont destinés aux écoles primaires et secondaires. »

Le rapport traite ensuite de la méthode à adopter dans la composition de ces ouvrages. Ce doit être la méthode de l'analyse ; elle est l'instrument qui fait arriver aux inventions et aux découvertes; seule elle donne la rectitude du jugement, la précision des connaissances.

La nomenclature a aussi une grande importance. « On doit mettre le plus grand soin à ce que la nomenclature soit exacte dans tous les livres élémentaires ; car les langues sont des méthodes analytiques, et les raisonnements dépendent presque entièrement du langage. » On a réformé la langue de la chimie et de la physique; et les assemblées de la Révolution, « pour rectifier les idées sur des matières politiques, ont dû rectifier aussi la nomenclature, celle de l'ancien régime ne pouvant convenir à celui de la liberté.

» La langue française, qui, de toutes les langues usitées aujourd'hui, est la plus propre aux sciences parce qu'elle est la plus précise et la plus analytique, acquerra, par cette amélioration, un degré de perfection de plus, et de nouveaux droits à devenir la langue universelle. »

Croire les enfants capables seulement de mémoire, et non de raisonnement, c'est un préjugé qu'il faut combattre: « Les enfants raisonnent aussi bien, quelquefois mieux que les hommes, mais sur des choses à leur portée, et ces choses sont celles qui tiennent à des idées sensibles. Commençons donc de bonne heure à faire raisonner les enfants ;... que, par une pente douce, on marche des idées sensibles aux idées abstraites. »

Voici comment Arbogast trace, en terminant, le programme de la méthode d'enseignement qu'il désire voir employée dans les écoles primaires :

« Nous devons mettre en usage ici la méthode, déjà pratiquée avec succès, d'enseigner à lire en commun aux enfants assemblés, et les livres où ils s'exerceront à cet art doivent leur inspirer les premiers sentiments moraux. L'écriture doit accompagner la lecture, et il y a des choix à faire entre les différents caractères, pour préférer celui qui sera le plus net et le plus facile à figurer. Les premières règles de l'arithmétique devront être exposées avec toute la clarté possible, et les exemples choisis de manière qu'ils offrent des applications aux usages les plus ordinaires de la vie. Les notions de l'histoire naturelle auront principalement pour objet l'analyse si attrayante des plantes qui servent à nos premiers besoins. Quelques idées sur l'observation des phénomènes qui influent le plus sur la vie champêtre ; quelques notions sur la manière de mesurer les champs, sur le système du monde, sur les lois, seront partagées en petits livres, de 16, de 20 ou de 30 pages, dont les uns serviront de bases aux explications des instituteurs, et tous à exercer à la lecture ; mais aucun ne doit contenir de termes qui seraient ou au-dessus de l'intelligence des enfants, ou que l'on ne serait pas parvenu à leur faire comprendre avec facilité et exactitude par des explications antérieures.

» ... Les livres destinés à l'enseignement devront être souvent retouchés, et toujours perfectionnés. Mais votre Comité vous offrira ses vues à cet égard, lorsqu'il vous aura soumis l'ensemble du plan qui fait l'objet de ses travaux. »

Cet intéressant rapport est accompagné d'un projet de décret ainsi conçu :

« *Projet de décret.*

» Art. 1er. — Il sera formé une commission d'hommes éclairés dans les sciences, les lettres et les arts, pour s'occuper incessamment de la composition des livres qui devront servir à l'enseignement dans le troisième degré d'instruction.

» Art. 2. — La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique du choix des personnes qui devront concourir à ce travail, et d'en soumettre la liste à l'approbation de la Convention.

» Art. 3. — Il sera ouvert un concours pour la composition des livres pour les écoles primaires et secondaires.

» Art. 4. — Aussitôt après sa nomination, la commission arrêtera, de concert avec le Comité d'instruction, les plans des ouvrages élémentaires destinés au troisième degré d'instruction.

» Art. 5. — La même commission arrêtera pareillement, de concert avec le Comité d'instruction, les programmes des différents livres élémentaires qui devront servir aux écoles primaires et secondaires.

» Art. 6. — Ces programmes seront rendus publics ; les citoyens français et les étrangers seront invités à concourir à la composition de ces livres. La commission jugera, entre les différents écrits qui seront envoyés, ceux qui mériteront la préférence. »

La délibération sur ce décret fut renvoyée à plus

tard, et ce fut seulement dans la séance du 13 juin (V. plus loin) que la Convention revint sur cet important sujet.

Décret sur la vente des biens formant la dotation des collèges. — Les grands débats politiques qui remplirent les cinq premiers mois de 1793 obligèrent la Convention, ainsi que nous l'avons déjà dit, à suspendre la discussion du plan d'instruction publique. Mais l'œil vigilant du Comité ne cessa pas, durant cet intervalle, d'être fixé sur tout ce qui touchait aux intérêts dont le soin lui était confié; et nous le voyons, à plusieurs reprises, faire voter des décrets relatifs à diverses questions administratives.

Ainsi, le 14 février 1793, la Convention, sur le rapport du Comité d'instruction publique, autorise les corps administratifs, jusqu'à ce qu'il en ait été autrement ordonné, à fixer le traitement des professeurs en exercice ainsi qu'il suit : dans les villes au-dessous de trente mille âmes, de 1 000 à 1 500 livres; et dans les villes au-dessus de cette population, de 1 500 à 2 000 livres.

Le 8 mars, un autre décret, rendu sur le rapport de Fouché de Nantes, vient régler *la vente des biens formant la dotation des collèges et autres établissements d'instruction publique.*

Ce décret, très important, assimile, dans son article 1er, les biens des collèges aux autres biens nationaux destinés à être vendus.

« Les biens formant la dotation des collèges, des bourses et de tous autres établissements d'instruction publique français, sous quelque dénomination qu'ils existent, dit cet article, seront, dès à présent, vendus dans la même forme et aux mêmes conditions que les autres domaines de la république, *sauf les exceptions ci-après énoncées.* »

Quelles sont ces exceptions ? L'article 5 va nous l'apprendre :

« Art. 5. — Sont exceptés des dispositions contenues dans les articles 1 et 2, *tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges et de tous autres établissements de l'instruction des deux sexes; les logements des instituteurs, professeurs et élèves,* ensemble les jardins et enclos y attenant, ainsi que ceux qui, quoique séparés, sont à l'usage des établissements de l'instruction publique, tels que les jardins des plantes, les emplacements pour la botanique et l'histoire naturelle.

» Les corps administratifs sont tenus *de faire procéder aux réparations urgentes, nécessaires pour prévenir la ruine et la dégradation des bâtiments réservés ci-dessus;* sans que, sous prétexte de cette autorisation, ils puissent se permettre aucuns ouvrages d'embellissement ou d'ornementation. »

Ainsi, loin de faire vendre les bâtiments scolaires, comme ont paru le supposer quelques écrivains hostiles à la Révolution, la Convention interdit expressément la vente de *tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges*, etc., et prescrit d'y faire les réparations nécessaires. Elle dispose, il est vrai, des « biens formant la dotation des collèges, » comme la Constituante avait disposé des biens du clergé; mais, en même temps, elle assure le paiement du traitement des professeurs et des instituteurs :

« Art. 8. — A compter du 1er janvier 1793, le paiement des professeurs et instituteurs, tant des collèges que de tous les établissements d'instruction publique français, sera à la charge de la nation... »

Et elle prend, dans les articles 8 à 13 du décret, les mesures minutieuses pour garantir l'exécution de cette décision.

Deux mois plus tard (5 mai 1793), la Convention complète ce décret par deux autres, dont l'un porte que la dépense des bourses sera à la charge de la nation, et que « les bourses vacantes dans les collèges seront données par préférence aux enfants des citoyens qui ont pris les armes pour la défense de la patrie ; » et dont l'autre stipule que « les pensions méritées et obtenues par les instituteurs, professeurs ou maîtres des collèges dont les biens ont été mis en vente par la loi du 8 mars précédent, continueront de leur être payées sur le pied qu'elles se trouvent réglées. »

Premier décret sur les écoles primaires. — Après cinq mois d'ajournement des plans du Comité d'instruction publique, tout à coup, au plus fort de la lutte entre la Gironde et la Montagne, nous voyons la question des écoles primaires posée de nouveau devant la Convention, et cette fois d'une manière brusque et impérative qui emporte d'assaut la décision. Ce n'est plus le Comité d'instruction publique qui se présente avec un plan détaillé et laborieusement combiné ; c'est le Comité de salut public, de création encore récente (il avait été institué le 6 avril 1793), qui s'empare de la question, emprunte au projet du Comité d'instruction publique ses deux ou trois points essentiels, et en fait un décret laconique que Barère apporte à la tribune le 30 mai. Sans discussion, le décret est adopté. Il est ainsi conçu :

« DÉCRET SUR L'ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES PRIMAIRES.

» La Convention nationale, après avoir entendu le rapport du Comité de salut public, décrète ce qui suit :

» 1. — Il y aura une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis quatre cents jusqu'à quinze cents individus.

» Cette école pourra servir pour toutes les habitations moins peuplées, qui ne seront pas éloignées de plus de mille toises.

» 2. — Il y aura dans chacune de ces écoles un instituteur chargé d'enseigner aux élèves les connaissances élémentaires, nécessaires aux citoyens pour exercer leurs droits, remplir leurs devoirs, et administrer leurs affaires domestiques.

» 3. — Le Comité d'instruction publique présentera le mode proportionnel pour les communes plus peuplées et pour les villes.

» 4. — Les instituteurs seront chargés de faire aux citoyens de tout âge, de l'un et de l'autre sexe, des lectures et des instructions une fois par semaine.

» 5. — Le projet de décret présenté par le Comité d'instruction publique sera mis à l'ordre du jour irrévocablement tous les jeudis. »

Le jour même qui suivit le vote de ce décret, le 31 mai, le peuple de Paris, soulevé contre les chefs du parti girondin, entourait la Convention en armes ; le 2 juin, trente-deux députés girondins étaient décrétés d'arrestation. Au nombre des trente-deux se trouvaient quatre membres de l'ancien Comité d'instruction publique : Gorsas, Rabaut Saint-Étienne, Salles et Henri Larivière. Trois autres girondins, Dusaulx, ancien vice-président du Comité, Lanthenas, l'un de ses rapporteurs, et Ducos, dont nous avons reproduit le remarquable discours, qui étaient primitivement compris dans le décret d'arrestation, en furent exceptés sur la demande expresse de Marat. Le 3 juin, l'assemblée décidait le renouvellement de tous ses comités.

Il semblait qu'un événement si considérable, qui déplaçait dans la Convention l'axe de la majorité, dût faire abandonner, pour un moment du moins, les travaux relatifs à l'organisation de l'éducation nationale ; car c'était le parti de la Gironde qui avait eu jusqu'alors la haute main dans le Comité d'instruction publique. Il n'en fut rien, et nous allons voir les Montagnards, devenus les maîtres, poursuivre avec un redoublement d'énergie l'œuvre commencée.

II

Du 31 mai 1793 au 9 brumaire an II (30 octobre 1793).

Le projet Sieyès-Daunou-Lakanal. Nouvelles influences dans le Comité d'instruction publique. Décret sur les livres élémentaires (13 juin 1793). Décret sur la distribution des prix (29 juin). Le projet Sieyès-Daunou-Lakanal (26 juin). Dénonciation de Hassenfratz aux Jacobins (30 juin). Le projet Sieyès-Daunou-Lakanal est écarté. Nomination de six commissaires chargés de présenter un plan d'éducation nationale (3 juillet). Apologie écrite par Sieyès et publiée par Lakanal. « Essai sur l'instruction publique, » par Daunou. — Le plan Lepelletier. Rapport de Robespierre et lecture de l'ouvrage de Michel Lepelletier (13 juillet). Discussions sur le plan Lepelletier. Projet amendé présenté par Léonard Bourdon (1er août). Opinions isolées. La séance du 13 août : adoption du plan Lepelletier. — Décrets divers votés en août et dans la première moitié de septembre. — La pétition du 15 septembre. Pétition du département de Paris, et décret rendu en conformité. Discussion du 16 septembre, et suspension indéfinie du décret de la veille. La Commission des six transformée en Commission des neuf. Projet de Michel-Edme Petit. — Le projet de la Commission des neuf. Rapport de Romme (20 octobre, 29 vendémiaire). Le décret du 13 août est rapporté. Décret du 30 vendémiaire an II. Décrets complémentaires des 5, 7 et 9 brumaire an II.

Le projet Sieyès-Daunou-Lakanal. — *Nouvelles influences dans le Comité d'instruction publique.* — Le parti qui domina d'abord au Comité d'instruction publique, après la révolution du 31 mai, ce ne fut pas la Montagne proprement dite, ce fut le Centre ou la Plaine, représenté par ses deux personnalités les plus remarquables, l'abbé Sieyès * et l'ancien oratorien Daunou *. Ces deux hommes furent les inspirateurs du nouveau plan qui, substitué à celui de Condorcet, fut apporté à la tribune de la Convention le 26 juin 1793, trois jours après le vote de la nouvelle constitution républicaine. Mais comme ni Sieyès, ni Daunou ne briguaient l'honneur de servir d'organe au Comité, — Sieyès recherchait l'obscurité par système, et se tenait de préférence dans la coulisse; et Daunou, lié avec les Girondins, était suspect au côté gauche, — ce fut un obscur député de l'Ariège, Lakanal *, ancien membre de la congrégation de la doctrine chrétienne et en dernier lieu professeur de philosophie à Moulins, qui fut chargé des fonctions de rapporteur, pour lesquelles le désignait d'ailleurs son zèle pour tout ce qui concernait l'éducation, les sciences et les arts. Déjà, le 30 mai, Lakanal avait fait rendre un décret ordonnant le transfert de la collection de Chantilly au Jardin des Plantes; et le 10 juin, il avait présenté le rapport à la suite duquel la Convention décréta l'organisation du Muséum et en nomma les professeurs.

Romme, que nous avons vu en décembre 1792 parler au nom du Comité, ne put cette fois prendre part à ses travaux: envoyé en mission dans l'ouest, il venait d'être arrêté à Caen (2 juin) par les girondins insurgés, qui le retinrent prisonnier pendant deux mois.

Décret sur les livres élémentaires. — Avant la présentation du nouveau plan d'instruction publique, la Convention vota, le 13 juin, sur le rapport de Lakanal, un décret ouvrant un concours pour la composition des livres élémentaires. En voici la substance:

« Il sera ouvert un concours pour la composition des livres élémentaires destinés à l'enseignement national. — Il sera formé une commission d'hommes éclairés pour juger, entre les différents ouvrages qui seront envoyés, ceux qui mériteront la préférence. — Cette commission sera nommée par le Comité d'instruction publique, sous l'approbation de la Convention. — La commission, de concert avec le Comité d'instruction publique, arrêtera le plan des ouvrages élémentaires. Ces programmes seront rendus publics. — Il sera accordé des récompenses nationales à ceux qui auront présenté les meilleurs ouvrages élémentaires. »

Ce décret, un peu différent de celui qu'avait proposé Arbogast (V. plus haut), ne reçut pas d'exécution immédiate. Aussi, huit mois plus tard, verrons-nous le Comité d'instruction publique revenir à la charge (9 pluviôse an II).

Décret sur la distribution des prix. — Mentionnons encore un décret qui fera voir que les collèges continuaient, malgré les événements politiques, à fonctionner régulièrement.

Sur le rapport du Comité d'instruction publique, la Convention décréta, le 29 juin, « que la distribution des prix accoutumés continuerait provisoirement d'avoir lieu dans les collèges de la République, et que cette distribution se ferait en présence des autorités constituées. »

Le projet Sieyès-Daunou-Lakanal. — Le nouveau plan adopté par le Comité, et lu à la Convention par Lakanal dans la séance du 26 juin, se trouve imprimé au *Moniteur* du 6 juillet 1793. En voici le texte:

« Projet d'éducation nationale.

» *Institution des écoles nationales.*

» 1. — Les écoles nationales ont pour objet de donner aux enfants de l'un et de l'autre sexe l'instruction nécessaire à des citoyens français.

» 2. — Il sera établi, sur le territoire de la République, une école par mille habitants.

» 3. — Dans les lieux où la population est trop dispersée, il pourra y avoir un instituteur-adjoint, placé sur la demande de l'administration de district, et d'après un décret de l'Assemblée nationale.

» 4. — Dans les lieux où la population est rapprochée, une seconde école n'est établie que lorsque la population s'élève à deux mille individus; la troisième, à trois mille habitants complets, et ainsi de suite.

» 5. — Chaque école nationale est divisée en deux sections, une pour les garçons, une pour les filles.

» En conséquence, il y a un instituteur et une institutrice.

» *Bureaux d'inspection.*

» 6. — Il y a auprès de chaque administration de district un bureau d'inspection chargé de la surveillance et de la partie administrative des écoles nationales.

» 7. — Le bureau d'inspection est composé de trois commissaires nommés par le conseil d'administration du district, et pris hors de son sein.

» 8. — Il est renouvelé par tiers à chaque nouvelle administration.

» *Des instituteurs.*

» 9. — Les instituteurs et institutrices des écoles nationales sont examinés et élus par le bureau d'inspection.

» Cette nomination est confirmée librement par l'administration du district.

» 10. — Si l'administration refuse de confirmer la nomination du bureau, le bureau peut faire un autre choix.

» 11. — Si le bureau persiste dans sa nomination et l'administration dans son refus, celle-ci désignera la personne qu'elle croira mériter la préférence.

» Les deux choix seront envoyés à la commission centrale, objet du chapitre suivant, qui prononce définitivement entre l'administration et le bureau.

» 12. — Les plaintes contre les instituteurs et institutrices sont portées directement au bureau d'inspection du district.

» 13. — Lorsque la plainte est en matière grave,

et après que l'instituteur a été entendu, si le bureau juge qu'il y a lieu à destitution, sa décision est portée au conseil général de l'administration du district, pour être confirmée.

» 14.—Si l'arrêté du conseil général n'est pas conforme à l'avis du bureau, l'affaire est portée à la commission centrale, qui prononce définitivement entre l'administration et le bureau.

» 15. — Le salaire des instituteurs et institutrices est le même dans toute l'étendue de la République; il est fixé à .... Il peut être changé tous les dix ans.

» 16. — L'instituteur portera, dans l'exercice de ses fonctions, et aux fêtes nationales, une médaille avec cette inscription: *Celui qui instruit est un second père*. (Article ajouté, qui ne figurait pas dans le texte primitif du projet.)

» *De la commission centrale de l'instruction publique.*

17. — Il y a près du Corps législatif, et sous son autorité immédiate, une commission centrale d'instruction publique.

» 18. — Ses fonctions, relativement aux écoles nationales, sont d'arrêter, avec l'approbation du Corps législatif, une méthode uniforme d'enseignement;

» Les règlements généraux qui fixent les devoirs des instituteurs et des institutrices;

» Le régime et la discipline commune des écoles nationales;

» Enfin, de les administrer par l'intermédiaire des bureaux d'inspection.

» 19. — Ses fonctions, relativement aux bureaux d'inspection, sont:

» De correspondre avec eux;

» De les surveiller;

» De dénoncer les abus, et de présenter au Corps législatif les moyens d'y remédier.

» Les autres fonctions de la commission centrale sont déterminées dans la suite du présent décret.

» 20. — La commission centrale de l'instruction publique est composée de douze membres;

» Elle se renouvelle annuellement par tiers;

» Les membres sortants peuvent être réélus.

» La nomination annuelle se fait par le Corps législatif, sur une liste double, présentée par la commission elle-même.

» 21. — Le salaire des membres de la commission centrale et des bureaux d'inspection est le même que celui des instituteurs.

» *Instruction et régime des écoles nationales.*

» 22. — L'éducation que la nation donne aux enfants de la République est en même temps:

» Intellectuelle,

» Physique,

» Morale et industrielle; en un mot, elle embrasse tout l'homme.

» 23. — Les premières leçons de lecture et d'écriture sont données par l'institutrice aux enfants de l'un et de l'autre sexe.

» Après ce premier enseignement, les garçons passent aux mains de l'instituteur.

» 24. — Dans l'une et l'autre section de chaque école nationale, on achève de perfectionner les enfants dans la lecture et l'écriture.

» On enseigne les règles de l'arithmétique, l'art de se servir des dictionnaires.

» On donne les premières connaissances de géométrie, de phvsique, de géographie, de morale et d'ordre social.

» 25. — Les élèves des écoles nationales sont instruits dans les exercices les plus propres à entretenir la santé, et à développer la force et l'agilité du corps.

(Ici se trouvait un article que le rapporteur supprima à l'impression, à cause des critiques dont il avait été l'objet:

« Ils sont particulièrement exercés au chant et à la danse, de manière à pouvoir figurer dans les fêtes nationales. »)

» 26. — Les garçons sont élevés surtout aux exercices militaires, auxquels préside un officier de la garde nationale désigné par le bureau d'inspection.

» 27. — Un officier de santé du district est chargé par le même bureau de visiter, dans les quatre saisons de l'année, toutes les écoles nationales du district.

» Il examine et conseille les exercices gymnastiques les plus convenables.

» Il examine les enfants, et indique en général et en particulier les règles les plus propres à fortifier leur santé.

» 28. — Les élèves des écoles nationales assistent et ont une place marquée dans les fêtes nationales du canton et dans celles de la commune.

» 29. — Ils visitent plusieurs fois l'année, avec leurs instituteurs, sous la conduite d'un magistrat du peuple, les hôpitaux et les prisons les plus voisins.

» 30. — Les mêmes jours ils aident dans leurs travaux domestiques ou champêtres les pères ou les mères de famille que leurs infirmités ou leurs maladies empêchent de s'y livrer. (Article ajouté.)

» 31. — On les conduit quelquefois dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine.

» 32. — Une partie du temps destiné aux écoles est employée à des ouvrages manuels de différentes espèces utiles et communes.

» Les filles surtout sont instruites à coudre, à tricoter, etc.

» 33. — Les instituteurs font à des jours marqués, pour tous les habitants, des lectures publiques sur des points de morale, d'ordre social, d'économie rurale, etc.

» 34. — Les élèves de l'une et l'autre section de chaque école nationale sont formés séparément en société, modelée à peu près sur le plan de la grande société politique et républicaine.

» 35. — L'instituteur et l'institutrice tirent de ce mode d'organisation des secours pour faciliter la distribution de l'enseignement, et le maintien d'une bonne police dans leur école.

» 36. — Des prix d'encouragement sont donnés aux enfants qui se sont le mieux conduits, et qui ont été les plus utiles à l'école, comme aussi à ceux qui, dans les différents cours, ont montré le plus de talent.

» 37. — Les grands prix des écoles sont distribués, en présence du peuple, dans la fête de la jeunesse, l'une des grandes fêtes nationales du canton, instituées dans le chapitre ci-dessous, *Des fêtes nationales*.

» 38. — La commission centrale de l'instruction publique, et sous elle les bureaux d'inspection, sont chargés de pourvoir aux règlements supplémentaires pour le premier établissement de l'éducation publique, et de les présenter à l'approbation du Corps législatif.

» *Des élèves de la Patrie.*

» 39. — La nation accorde aux enfants peu fortunés qui ont montré, dans les écoles nationales, le plus de dispositions pour les sciences, lettres et arts, des secours particuliers qui les mettent à portée d'acquérir des connaissances supérieures et des talents, dans les écoles particulières, auprès des professeurs libres.

» 40. — Ces secours sont accordés sur la demande des bureaux d'inspection, et l'avis de la commission centrale.

» *Écoles particulières et libres.*

» 41. — La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des cours et écoles particulières et libres sur toutes les parties de l'instruction, et de les diriger comme bon leur semble.

» 42. — La nation accorde des encouragements et des récompenses aux instituteurs et professeurs, tant nationaux que libres, aux savants et hommes à talents, qui ont rendu de grands services au progrès des lumières, des arts, et à l'industrie.

» 43. — Les bureaux d'inspection et la commission centrale ont exclusivement la surveillance de police et de protection sur les écoles particulières et libres, et sur les pensionnats d'éducation. »

Suivaient encore deux derniers chapitres, l'un concernant les *bibliothèques et autres établissements d'instruction publique*, l'autre relatif aux *fêtes*.

Les bibliothèques, dit le projet, seront toutes publiques. La commission centrale devra faire un rapport sur les établissements consacrés à l'enseignement public, aux sciences et arts, « qu'il serait bon de conserver dans le nouveau plan d'instruction nationale » (jardins des plantes, cabinets d'histoire naturelle, observatoires, écoles militaires et navales, sociétés des savants et des artistes). L'article 48 porte ce qui suit: « De nouveaux établissements et encouragements favorables au progrès des connaissances humaines et des arts, et à leur plus prompte communication, tels que lycées, instituts, dépôts complets pour la démonstration des arts et métiers, peuvent être décrétés par l'Assemblée nationale, sur la demande de la commission centrale, approuvée par le conseil exécutif. »

Le chapitre des *fêtes* était l'œuvre spéciale de Sieyès, qui attachait une grande importance à cette partie du projet. Il reproduisait, sans modifications essentielles, les idées développées par Rabaut Saint-Etienne en décembre 1792.

Outre les fêtes particulières, que pouvaient célébrer les citoyens ou les communes, Sieyès instituait des fêtes de canton, de district, de département, et enfin des fêtes nationales, célébrées dans la ville où l'Assemblée nationale tient ses séances. Il devait y avoir chaque année neuf fêtes de canton, neuf fêtes de districts, huit fêtes de département, et quatre fêtes nationales. Ces dernières s'appelaient: fête de la fraternité du genre humain, au premier janvier; fête de la Révolution française, au 14 juillet; fête de l'abolition de la royauté et de l'établissement de la République, au 10 août; et fête du peuple français, au jour où il sera proclamé que la constitution est acceptée. Aux fêtes de canton, un tribunal de vieillards, nommé par le bureau d'inspection, devait décerner la palme aux citoyens et aux communes qui se seraient distingués dans les différents concours qui devaient avoir lieu.

En résumé, le nouveau plan du Comité ne mettait à la charge de l'Etat que la seule instruction primaire. Celui-ci continuera toutefois à subventionner quelques établissements spéciaux d'instruction supérieure, et pourra même en créer de nouveaux; mais c'est l'exception; en règle générale, l'instruction secondaire et supérieure doit être abandonnée à l'initiative privée. La surveillance et l'administration des écoles nationales sont remises à des bureaux d'inspection, nommés par les administrations de district. L'autorité supérieure, en matière scolaire, est exercée par une commission centrale de l'instruction publique, élue par le Corps législatif (dans la première rédaction du plan du Comité, la nomination de la commission centrale était confiée au conseil exécutif).

Dénonciation de Hassenfratz aux Jacobins. — Ce projet fut mal accueilli par la Convention. Beaucoup lui reprochaient d'avoir restreint aux écoles primaires l'édifice national de l'instruction publique; un grand nombre de républicains voyaient en outre de mauvais œil la création d'une commission centrale de l'instruction, qui devait, selon eux, constituer une nouvelle aristocratie aussi redoutable que l'ancienne, l'aristocratie des lettrés.

C'était le 26 juin, nous l'avons dit, que Lakanal avait donné lecture à la Convention du projet de décret. Quelques jours plus tard (30 juin), un des orateurs les plus écoutés du parti de la Montagne, le savant Hassenfratz (plus tard membre de l'Institut et professeur à l'Ecole des Mines et à l'Ecole polytechnique), dénonça au club des Jacobins le plan du Comité d'instruction publique.

« Il faut que vous sachiez, dit-il, que Lakanal n'en est pas l'auteur; le père de ce projet est le prêtre Sieyès, dont vous connaissez la perfidie. Cet homme s'est conduit avec une constante duplicité, il a joué l'amour de la liberté, tandis qu'il était gangrené d'aristocratie... Il a été impossible au prêtre Sieyès, malgré toute sa perfidie, de ne pas adopter les écoles primaires. Elles sont divisées en trois parties. Il y a une commission centrale qui doit être composée de douze membres, qui seront renouvelés par tiers tous les ans, et qui sont à la nomination du pouvoir exécutif. D'après le système du prêtre Sieyès, dix-huit ou vingt membres rouleront perpétuellement sur eux-mêmes, ils pourront désigner ceux qui leur plaisent et ils formeront ainsi une coterie particulière, de manière que l'arme la plus redoutable sera dans les mains d'une corporation qui dirigera la République... C'est un nouveau sommet d'aristocratie que Sieyès veut établir à l'instar de la Sorbonne, afin de diriger à son gré l'esprit public..... Si l'on examine le mode d'instruction, on voit qu'il n'y est nullement question d'exercer au travail et aux arts les jeunes républicains qui seront confiés aux soins des instituteurs. Que va-t-on faire des jeunes Français ? des pantins, des chanteurs et des danseurs » (allusion à un article supprimé ensuite par le Comité).

A ce langage, que les Jacobins applaudirent, il était facile de prévoir que le plan du Comité ne passerait pas. Un autre projet, d'ailleurs, celui de Michel Lepelletier * (V. plus loin), venait d'être communiqué à quelques conventionnels de la gauche, qui en avaient aussitôt adopté le principe avec enthousiasme, et qui espéraient amener la Convention à le voter.

Le projet Sieyès-Daunou-Lakanal est écarté. Nomination de six commissaires chargés de présenter un plan d'éducation nationale. — C'était le 1er juillet que devait s'ouvrir la discussion à la Convention. Mais on la renvoya au lendemain, sur la motion de Lequinio. « L'assemblée, dit-il, a ajourné à aujourd'hui la discussion sur le plan d'instruction publique. Le projet du Comité vient de nous être distribué, nous n'avons pu le méditer; j'en demande l'ajournement à demain. »

Le 2 juillet, le montagnard Couppé * de l'Oise, curé de Sermaise en Picardie, présente un contre-projet dans lequel il expose ses idées personnelles. Comme ce contre-projet ne fut pas même discuté, et qu'il ne renferme pas de vues originales, nous ne croyons pas nécessaire d'en donner ici l'analyse. (V. *Couppé*).

Lequinio combat ensuite le plan du Comité. Ce plan, dit-il, n'organise que des écoles primaires, et nécessiterait pour ce seul objet une dépense énorme, de 40 à 50 millions. Les fêtes proposées sont trop nombreuses; les fêtes particulières conduiraient au fédéralisme. Lequinio demande, outre les écoles primaires, des écoles secondaires au chef-lieu de chaque département, ainsi qu'un certain nombre d'écoles spéciales.

Le 3 juillet, la discussion continue. Léonard Bourdon* se prononce aussi contre le projet du

Comité, et, le premier, parle en faveur du plan Lepelletier. « Le plan que Michel Lepelletier nous a légué, et dans lequel la grandeur et la sensibilité de son âme se sont si bien dépeintes, est le seul vestibule digne du majestueux édifice que vous venez d'élever (la constitution). » Léonard Bourdon fait un long parallèle entre les maisons communes l'éducation, ou *maisons d'égalité*, telles que les proposé Lepelletier, et les écoles primaires projetées; et citant l'exemple du pensionnat dirigé par lui-même (l'Institut des jeunes Français, fondé un an auparavant), il conclut à la supériorité des maisons communes. Non seulement elles sont préférables au point de vue éducatif, mais elles coûteront moins : au taux de 225 écoles primaires par département, l'orateur estime que le capital à débourser pour la dotation de celles-ci serait de 7 650 000 livres ; tandis que pour 40 *maisons d'égalité*, chiffre suffisant pour donner l'éducation commune à tous les enfants d'un département, le capital de fondation serait seulement de 4 200 000 livres.

Un membre, que le procès-verbal ne nomme pas, propose ensuite « qu'il soit nommé six commissaires, chargés de présenter, sous huit jours, un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique. » Cette proposition est adoptée.

C'était le rejet implicite du projet Sieyès-Daunou-Lakanal. C'était plus encore : l'initiative du plan à présenter était enlevée au Comité d'instruction publique, et confiée à des hommes nouveaux.

En même temps, un autre vote de la Convention indiquait clairement aux six commissaires la base qu'elle désirait leur voir adopter pour leur travail. Le montagnard Chabot avait demandé la parole : « Vous avez décrété il y a quelque temps, dit-il, que Félix Lepelletier serait admis à lire l'ouvrage de son frère sur l'instruction publique. Je demande que la Convention fixe un jour. » Et là-dessus la Convention décida que l'ouvrage de Michel Lepelletier serait imprimé.

Apologie écrite par Sieyès et publiée par Lakanal. — Ce ne fut pas sans un vif dépit que Lakanal vit écarter ainsi de la discussion le projet auquel il avait attaché son nom. On trouvera l'expression peu mesurée de ce sentiment dans le rapport qu'il présenta seize mois plus tard (7 brumaire an III) sur les écoles primaires (V. page 560). Il y impute à Robespierre l'insuccès du plan du Comité; et c'est en effet Robespierre, comme nous le verrons bientôt, qui se montra le plus chaud partisan des idées de Lepelletier.

Voulant essayer, sinon de faire revenir la Convention sur sa décision, au moins de défendre le Comité d'instruction publique contre les critiques auxquelles il était en butte, et particulièrement contre la dénonciation de Hassenfratz, Lakanal fit paraître, dans le courant de juillet, une brochure intitulée *Lakanal à ses collègues*. Cette brochure n'est pas son œuvre ; elle est simplement la reproduction d'une série d'articles publiés par Sieyès dans le *Journal d'instruction sociale*, et où celui-ci exposait et justifiait le plan du Comité. Lakanal nous apprend, dans un avertissement qui fait honneur à sa modestie, qu'il avait d'abord voulu publier le discours préliminaire, composé par lui-même, qui contenait l'exposé des motifs du projet de décret; mais qu'au moment de le livrer à l'impression, il avait lu les articles de Sieyès : « Je n'ai pas balancé, ajoute-t-il, à donner ce travail précieux à la place du mien; quand on a trouvé le bon, chercher autre chose, ce serait chercher le mauvais. »

Voici quelques passages intéressants de cet écrit :

« Ce n'est pas au législateur, dit Sieyès, à déterminer les méthodes, à fixer les connaissances ou les vérités. Ce travail appartient à ce qu'il y a de plus libre sur la terre, à l'esprit humain dont les progrès sont incalculables. » Le législateur se borne « à monter l'établissement, à indiquer son objet... Comparons le législateur à un architecte-mécanicien chargé de donner de l'eau à une ville. Il conçoit et construit sa machine hydraulique ; il la place sur le canal ; mais il ne fait pas l'eau qu'il doit élever pour la distribuer à raison des besoins. Les savants, les gens instruits sont ceux qui connaissent les sources dont le canal de l'instruction se compose, et qui l'entretiennent sans interruption. Trouve-t-on de meilleures sources, tant mieux ; le législateur est toujours prêt à en profiter, sans avoir besoin pour cela de rien changer à son établissement. La machine d'instruction, son organisation intérieure, ses rapports extérieurs, les services qu'elle doit rendre, sont précisément l'objet du plan législatif et administratif qu'on va lire.

» ...Ce qui frappera le plus, dans le projet qu'on va parcourir, les personnes qui ont connaissance des plans présentés à l'Assemblée constituante par Talleyrand, et à l'Assemblée législative par Condorcet, ce sera de n'y voir qu'un seul degré d'instruction, plus de lycée, plus de société nationale, etc. Le Comité de la Convention a cru ne devoir offrir qu'un plan d'écoles primaires renforcées. Il s'est borné à faire payer, par la bourse commune, l'instruction commune a tous. Ce changement ne doit point alarmer les amis des sciences et des arts. Dans un pays comme le nôtre, il n'est point à craindre de voir dessécher les sources des connaissances supérieures, des professions savantes et des talents distingués. On peut s'en rapporter, sur tout cela, à l'industrie particulière.

» Le Comité a fait à son plan quelques changements... Le nombre des fêtes a été diminué (concession faite aux critiques de Lequinio). Deux articles nouveaux ont été adoptés par le Comité (les articles 16 et 30). »

Après avoir reproduit intégralement cette apologie, où l'on rencontre des vues originales, et qu'égaient parfois des anecdotes piquantes, Lakanal termine par cette observation :

» Voilà donc le plan qui a été dénoncé comme aristocratique, dans une société célèbre, le dimanche 30 juin dernier! C'est aux membres de cette société, qui l'ont lu, et au public, à juger lequel est aristocratique du plan ou de la dénonciation. »

« *Essai sur l'instruction publique* », *par Daunou.* — Daunou, à son tour, voulut défendre le projet à la rédaction duquel il avait participé. Il fit paraître, dans le même mois de juillet 1793, un *Essai sur l'instruction publique ;* ce travail mérite d'autant plus d'attirer notre attention que deux ans plus tard, Daunou, devenu membre du comité de constitution, fut l'auteur du titre constitutionnel relatif à l'instruction publique (V. plus loin). Il est donc naturel de rechercher quelles étaient, en 1793, les idées professées sur ce sujet par le futur rédacteur de la constitution de l'an III.

Dans l'examen que fait Daunou du plan du Comité, il parle d'abord des fêtes, et fait de grands éloges de cette partie du projet, due spécialement à Sieyès, dit-il. Puis, passant à l'éducation publique, il la circonscrit en ces termes :

« Je crois que chez un peuple qui se perfectionne, l'éducation publique va se resserrant par degrés, et se reversant en quelque sorte dans l'éducation privée. Peut-être que le progrès suprême de l'état social est placé à l'époque où tous les parents seraient de bons instituteurs.

» Sans doute nous ne sommes point à cette époque, et c'est par conséquent un besoin national, aujourd'hui, que l'établissement d'une éducation commune ; mais il importait de reconnaître les limites d'un tel établissement, et si je les ai bien aperçues, elles consistent :

» 1° En ce que les élèves ne sont point enlevés à leurs parents, et qu'en profitant de l'éducation

commune, ils ne cessent pas de recueillir les bienfaits de l'éducation domestique ;

» 2° En ce qu'il est libre à chacun de former des établissements particuliers d'instruction ;

» 3° En ce que nul n'est contraint, en aucune manière, d'envoyer ses enfants aux écoles publiques ;

» 4° Enfin, en ce que le législateur, se bornant à la désignation des objets de l'éducation nationale et à l'organisation des établissements publics où elle doit être donnée, abandonne les procédés et les méthodes à la sagacité des fonctionnaires et aux libres progrès de la raison. »

On se rappelle que Hassenfratz avait montré, dans la commission centrale proposée par le Comité, la création d'une *nouvelle Sorbonne*. Voici ce que répond Daunou :

« On a fait contre les bureaux d'inspection, et surtout contre la commission centrale, une objection à laquelle nous pourrons, je crois, répondre ou plutôt satisfaire, en faisant renouveler tous les ans par moitié les membres de cette commission et de ces bureaux, et en déclarant même ceux qui en sortiront inéligibles pour autant d'années que l'on voudra. Si, après cela, l'on prétendait encore que la commission ressemble à la *Sorbonne*, et les bureaux à des *évêques*, il devrait être permis, ce me semble, de fermer la discussion. »

Il y a aussi un passage contre le plan Lepelletier :

« Le Comité d'instruction ne propose que des écoles ; il a écarté les pensionnats ; il a été beaucoup moins frappé des prétendus avantages de ce dernier genre d'instruction, que de la difficulté extrême, de la presque impossibilité d'en rendre l'organisation pure ou même tolérable, de la soustraire à des abus sans nombre et aux désordres les plus affligeants. Santé, affections domestiques, inclinations douces, mœurs innocentes : tout est à perdre pour les élèves, tout est menacé du moins par le régime si peu naturel, par l'administration si souvent coupable de ces pensionnats publics. Je parle de ce qui doit arriver pour l'ordinaire : les exceptions, que je ne nie point, n'ont pas dû prévaloir sur le vice intime d'une telle institution. D'ailleurs ne vous abusez pas sur les rapports que l'on imagine entre ce genre d'éducation commune et le gouvernement républicain. Sans doute, à Sparte, dans une cité peu étendue, dans un système social où les droits civils seraient sacrifiés à la liberté politique, où la prospérité industrielle n'entrerait point dans l'idée de la puissance nationale, il faudrait peut-être également des repas publics et des esclaves, des ilotes et des pensionnats. Je n'ai pas besoin de rappeler les considérations contraires qui, dans une république telle que la nôtre, doivent sans contredit nous conduire à des résultats tout différents. »

Comme Sieyès, Daunou estime que le Comité a eu raison de ne pas s'occuper de l'organisation des degrés supérieurs d'instruction ; et sur cette question, il développe un point de vue entièrement opposé à celui de Condorcet, dont il était pourtant l'ami politique.

Les degrés supérieurs de l'instruction, dit-il, doivent rester libres ; ce serait une mauvaise chose que de constituer une corporation privilégiée et hiérarchique de professeurs salariés par l'État. Cependant il croit à propos de créer un certain nombre d'écoles spéciales. Mais « ces établissements ne sont que des parties absolument accidentelles de l'instruction publique, destinées à remplir l'intervalle entre l'état présent des mœurs et des lumières de la nation, et l'époque où la France doit commencer à recueillir les fruits de ses lois nouvelles. » A cette époque-là, on n'aura plus besoin de ces écoles; car les croire nécessaires, c'est un préjugé :

On s'est accoutumé à croire que l'enseignement public de certaines professions était un besoin de la société. Beaucoup d'intérêts privés et communs ont semblé compromis, s'il n'existait pas d'écoles nationales pour préparer le médecin, l'homme de loi, le militaire, à leurs fonctions respectives. Ce préjugé a dû naître sous un mauvais régime social... Laisser à chaque industrie le soin de se former et de s'accréditer d'elle-même, voilà ce qui résulte du principe de l'égalité des droits civils, et ce qui est conseillé par les plus sages considérations d'utilité sociale, puisque c'est le moyen suprême d'émulation.

»... En dernière analyse, le système qui fait supporter à l'État les frais de l'instruction supérieure ne sera jamais qu'une manière de faire contribuer le pauvre à rendre le riche plus savant. »

Après avoir développé son système d'enseignement libre et de sociétés libres de savants et d'artistes, Daunou ajoute : « Législateurs, voilà tout ce que l'on peut faire sans une organisation publique de lycées, d'instituts et d'académies. Accoutumés que nous sommes à des corporations et à des privilèges, nous n'osons pas croire que le bien puisse exister hors de ces institutions monarchiques : nous les prenons pour les seules matrices de la science et de la sagesse, et il s'en faut bien que nous ayons encore assez de confiance dans la liberté. »

Il termine par un tableau analytique, dans lequel il trace le cadre d'une loi sur l'instruction publique, en indiquant seulement l'objet de chacun de ses titres et de leurs sections. Nous ne pouvons donner ici ce tableau ; d'ailleurs c'est simplement la reproduction, sous une forme abrégée, du plan du Comité dans ses lignes générales.

Mais ni Daunou, ni Sieyès, ni Lakanal ne furent écoutés. Le plan Lepelletier l'emportait décidément dans l'opinion de la Montagne. Toutefois, Lakanal devait avoir son heure plus tard : après le 9 thermidor, il présenta une seconde fois à la Convention le plan qu'elle avait repoussé en juillet 1793, et ce plan, légèrement modifié, devint le décret du 27 brumaire an III. (V. p. 560).

Le plan Lepelletier. — *Rapport de Robespierre et lecture de l'ouvrage de Michel Lepelletier.* — Les noms des six commissaires nommés pour élaborer un nouveau plan d'éducation ne sont indiqués ni par le procès-verbal, ni par le *Moniteur :* nous savons seulement que Léonard Bourdon, Robespierre, et Couppé de l'Oise étaient du nombre. Lakanal, lui aussi, en était, et nous le verrons, le 15 septembre, parler comme l'organe de la commission ; mais durant tout le temps de la discussion du plan Lepelletier, il n'eut qu'un rôle complètement effacé : les rapporteurs que se choisit la commission furent tour à tour Robespierre et Léonard Bourdon.

Le 13 juillet, le jour même où Marat tombait sous le couteau de Charlotte Corday, Robespierre, au nom de la Commission des six, venait lire à la Convention l'ouvrage sur l'éducation laissé par Michel Lepelletier, dont l'impression, comme nous l'avons vu, avait été décrétée dans la séance du 3.

Michel Lepelletier, marquis de Saint-Fargeau, appartenait à une illustre famille parlementaire ; c'était, après le duc d'Orléans, le plus riche propriétaire de France. Élu député à la Convention par le département de l'Yonne, il avait siégé sur les bancs de la Montagne, et avait voté la mort de Louis XVI. Le soir du 20 janvier 1793, un fanatique royaliste, Deparis, voulant venger sur un conventionnel la condamnation de son maître, avait poignardé Lepelletier. La Convention, émue et indignée de cet attentat, décerna au représentant assassiné les honneurs du Panthéon, où ses restes mortels furent solennellement déposés le 24 janvier. Parmi les papiers qu'il avait laissés se trouvait un plan d'éducation nationale, que son frère, Félix Lepelletier, fit connaître à ses amis dans le

courant du mois de juin. Il est aisé de comprendre quelle autorité et quel prestige lui prêtait la destinée tragique de son auteur.

« Citoyens, dit Robespierre avant de commencer sa lecture, votre Commission sera bientôt en état de vous présenter l'ensemble du nouveau travail dont vous l'avez chargée. En attendant, elle va vous donner un garant de ses principes, payer tribut à l'impatience publique, en mettant sous vos yeux l'ouvrage d'un homme illustre qui fut notre collègue... Vous allez entendre Lepelletier dissertant sur l'éducation nationale. Vous allez le revoir dans la plus noble partie de lui-même. En l'écoutant, vous sentirez plus douloureusement la grandeur de la perte que vous avez faite. »

Nous donnerons du travail de Lepelletier quelques extraits qui permettront de se faire une idée suffisante du système d'éducation qui y était exposé.

« J'avoue, disait Lepelletier en débutant, que ce qui a été dit jusqu'ici ne remplit pas l'idée que je me suis formée d'un plan complet d'éducation. J'ai osé concevoir une plus vaste pensée ; et considérant à quel point l'espèce humaine est dégradée par le vice de notre ancien système social, je me suis convaincu de la nécessité d'opérer une entière régénération, et, si je peux m'expliquer ainsi, de créer un nouveau peuple.

» ... Tout le système du Comité (Lepelletier parle du plan du premier Comité, emprunté à Cordorcet) porte sur cette base, l'établissement de quatre degrés d'enseignement, savoir : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées. Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qui me paraît sagement conçu ; mais avant ces degrés supérieurs, qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nombre d'hommes, je cherche une instruction générale pour tous.

» ... Les enfants domiciliés dans la ville, le bourg, le village où sera située l'école primaire, seront bien plus à portée des leçons, en profiteront, et bien plus souvent, et bien plus constamment ; ceux au contraire qui habitent les campagnes et hameaux ne pourront pas les fréquenter ainsi habituellement, à raison des difficultés locales, des saisons et d'une foule d'autres circonstances.

» Une bien plus grande inégalité va s'établir encore, à raison des diverses facultés des parents ; et ici les personnes aisées, c'est-à-dire le petit nombre, auront tout l'avantage. Quiconque peut se passer du travail de son enfant pour le nourrir, a la facilité de le tenir aux écoles tous les jours et plusieurs heures chaque jour ; mais quant à la classe indigente, comment fera-t-elle ? Cet enfant pauvre, vous lui offrez bien l'instruction ; mais avant, il lui faut du pain ; son père laborieux s'est privé d'un morceau pour le lui donner, mais il faut que l'enfant gagne l'autre ; après avoir passé aux champs une journée pénible, voulez-vous que, pour repos, il s'en aille à l'école, éloignée peut-être d'une demi-lieue de son domicile ?

» ... Je demande que vous décrétiez que depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants, sans distinction et sans exception, seront élevés en commun aux dépens de la République ; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, reçoivent mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins. Par le mode suivant lequel je vous proposerai de répartir la charge de ces établissements, presque tout portera sur le riche, la taxe sera presque insensible pour le pauvre. Ainsi vous atteindrez les avantages de l'impôt progressif que vous désirez d'établir ; ainsi, sans convulsion et sans injustice, nous effacerons les énormes disparités de fortunes dont l'existence est une calamité publique.

» Prolonger l'instruction publique jusqu'à la fin de l'adolescence, est un beau songe ; quelquefois nous l'avons rêvé délicieusement avec Platon, quelquefois nous l'avons vu avec enthousiasme réalisé dans les fastes de Lacédémone ; quelquefois nous en avons trouvé l'insipide caricature dans nos collèges ; mais Platon ne faisait que des philosophes, Lycurgue ne faisait que des soldats, nos professeurs ne faisaient que des écoliers. La République française a besoin de faire des hommes de tous les états : alors ce n'est plus dans les écoles qu'il faut les renfermer, c'est dans les divers ateliers, c'est sur la surface des campagnes qu'il faut les répandre : toute autre idée est une chimère qui, sous l'apparence trompeuse de la perfection, paralyserait des bras nécessaires, anéantirait l'industrie, amaigrirait le corps social, et bientôt en opérerait la dissolution.

» Dans un moment je parlerai de l'éducation supplémentaire, offerte à tous les jeunes citoyens sans exception. Je parlerai aussi des cours d'études auxquels un petit nombre pourra se trouver porté par son goût, ses facultés ou son talent. Mais tout cela est pour l'adolescence ; tout cela est la suite de l'institution publique : il faut d'abord pour tous que le cours entier de l'institution ait été parcouru.

» Je viens maintenant au mode d'organiser ces établissements.

» Dans les villes pour chaque section, pour chaque canton dans les campagnes, d'ordinaire une seule maison d'institution pourra suffire.

» Le plus grand éloignement sera au plus de deux ou trois lieues ; ainsi les parents pourront souvent et facilement revoir le dépôt qu'ils auront confié à la patrie, et l'austérité de l'institution républicaine ne coûtera pas un regret à la nature.

» Ici s'élève une question bien importante. L'institution publique des enfants sera-t-elle d'obligation pour les parents, ou les parents auront-ils seulement la faculté de profiter de ce bienfait national ?

» D'après les principes, tous doivent y être obligés.

» Pour l'intérêt public, tous doivent y être obligés.

» Dans peu d'années, tous doivent y être obligés.

» Mais dans le moment actuel, il vous semblera peut-être convenable d'accoutumer insensiblement les esprits à la pureté des maximes de notre nouvelle constitution. Je ne vous le propose qu'à regret ; je soumets à votre sagesse une modification que mon désir intime est que vous ne jugiez pas nécessaire. Elle consiste à décréter que d'ici à quatre ans l'institution publique ne sera que facultative pour les parents. Mais ce délai expiré, lorsque nous aurons acquis, si je puis m'exprimer ainsi, la force et la maturité républicaine, je demande que quiconque refusera ses enfants à l'institution commune, soit privé de l'exercice des droits de citoyen pendant tout le temps qu'il se sera soustrait à remplir ce devoir civique, et qu'il paie en outre double contribution dans la taxe des enfants.

» Il vous sera facile de placer ces établissements dans les édifices appartenant à la nation, maisons religieuses, habitations d'émigrés, et autres propriétés publiques.

» Je voudrais encore qu'à défaut d'autre ressource, les vieilles citadelles de la féodalité s'ouvrissent pour cette intéressante destination.

» ... D'après les calculs que j'ai faits, il m'a semblé qu'un maître pour 50 enfants suffirait. Les enfants seront classés de manière que les plus âgés puissent soulager le maître dans ses fonctions, surveiller les plus jeunes, aider pour les répétitions... Chaque maître aura sous lui un égal nom-

bre d'enfants de différents âges. Il sera indépendant des autres maîtres, comme aussi son autorité se bornera aux enfants qui lui seront confiés. »

Pour l'éducation physique, Lepelletier recommande en premier lieu un genre de vie et des exercices qui donnent au corps la santé et la vigueur.

« Après la force et la santé, ajoute-t-il, il est un bien que l'institution publique doit à tous, je veux dire l'accoutumance au travail. Je ne parle point ici de telle ou telle industrie particulière; mais j'entends, en général, ce courage pour entreprendre une tâche pénible, cette action en l'exécutant, cette constance à la suivre, cette persévérance jusqu'à ce qu'elle soit achevée, qui caractérise l'homme laborieux.

» ... J'aborde maintenant l'enseignement, cette partie de l'éducation, la seule que le Comité ait traitée, et ici je marcherai d'accord avec lui... J'adopte entièrement, pour l'institution publique, la nomenclature que le Comité vous a présentée pour le cours des écoles primaires : apprendre à lire, écrire, compter, mesurer, recevoir des principes de morale, une connaissance sommaire de la Constitution, des notions d'économie domestique et rurale, développer le don de la mémoire en y gravant les plus beaux récits de l'histoire des peuples libres et de la Révolution française; voilà le nécessaire pour chaque citoyen; voilà l'instruction qui est due à tous.

» Je me contenterai d'observer que, sans multiplier davantage ces objets d'étude, je désire que l'enseignement en soit un peu plus étendu et plus approfondi que dans le plan du Comité; je voudrais reporter quelque chose de l'instruction destinée par le Comité aux écoles secondaires, dans mon cours d'institution publique.

» D'après le principe que l'enfance reçoit aisément l'empreinte de l'habitude, je voudrais qu'il ne lui fût pas parlé de religion, précisément parce que je n'aime point dans l'homme ce qu'il a toujours eu jusqu'à présent, une religion d'habitude. Je regarde ce choix important comme devant être l'acte le plus réfléchi de la raison.

» Je désirerais que pendant le cours entier de l'institution publique, l'enfant ne reçût que les instructions de la morale universelle, et non les enseignements d'aucune croyance particulière.

» Je désirerais que ce ne fût qu'à douze ans, lorsqu'il sera rentré dans la société, qu'il adoptât un culte avec réflexion. Il me semble qu'il ne devrait choisir que lorsqu'il pourrait juger.

» Cependant, d'après la disposition actuelle des esprits, surtout dans les campagnes, peut-être pourriez-vous craindre de porter le mécontentement et le scandale même au milieu de familles simples et innocentes, si les parents voyaient leurs enfants séparés jusqu'à douze ans des pratiques extérieures de tout culte religieux. Je soumets cette difficulté de circonstance à la sagesse de vos réflexions ; mais j'insiste, dans tous les cas, pour que cette partie d'enseignement n'entre point dans le cours de l'éducation nationale, ne soit point confiée aux instituteurs nationaux, et qu'il soit seulement permis de conduire à certains jours et à certaines heures les enfants au temple le plus voisin, pour y apprendre et pour y pratiquer la religion à laquelle ils auront été voués par leurs familles.

» ... Je propose que dans chaque canton la dépense de la maison d'institution publique, nourriture, habillement, entretien des enfants, soit payée par tous les habitants du canton, au prorata de la contribution directe... J'évalue par aperçu, et au plus, la taxe pour l'éducation des enfants, à une moitié en sus de la contribution directe... Le produit du travail des enfants viendra en soulagement de la dépense de la maison.... Quelques enfants auront des revenus personnels. Tant qu'ils seront au nombre des élèves de la nation, n'est-il pas naturel que ces revenus soient appliqués à la dépense commune?

» ... Pour régir et surveiller chaque établissement d'éducation nationale, les pères de famille domiciliés dans le canton ou section formeront un conseil de cinquante-deux personnes, choisies parmi eux, qui l'inspecteront alternativement.

» ... L'enfant est parvenu à douze ans ; à cet âge finit pour lui l'institution publique; il est temps de le rendre aux divers travaux de l'industrie.

» ... Au sortir de l'institution publique, l'agriculture et les arts mécaniques vont appeler la plus grande partie de nos élèves, car ces deux classes constituent la presque totalité de la nation.

» Une très petite portion, mais choisie, sera destinée à la culture des arts agréables et aux études qui tiennent à l'esprit.

» Quant aux premiers, l'apprentissage de leurs divers métiers n'est pas du ressort de la loi. Le meilleur maître c'est l'intérêt : la leçon la plus persuasive c'est le besoin... Mais aux jours de délassement, il est convenable que cette jeunesse retrouve des exercices du corps, quelques leçons, des fêtes, des rassemblements... Vos Comités, dans un travail vraiment philosophique, vous ont offert des moyens d'appeler dans des solennités civiques la jeunesse sortie des premières écoles. Ici donc s'achève mon plan par celui de vos Comités. »

Ce long mémoire, dont nous n'avons extrait que les passages les plus saillants, était suivi d'un projet de décret en 26 articles. La plupart d'entre eux ne sontque la répétition de ce qu'on vient de lire relativement à l'éducation de l'enfance dans les maisons nationales; il serait donc superflu de les reproduire. Nous transcrirons seulement ceux qui se rapportent à l'instruction secondaire et supérieure, pour laquelle Lepelletier adoptait, comme on l'a vu, le plan de Condorcet. Les voici :

« Art. 6. — Le dépôt des connaissances humaines et de tous les beaux-arts sera conservé et enrichi par les soins de la République; leur étude sera enseignée publiquement et gratuitement par des maîtres salariés par la nation.

» Leurs cours seront partagés en trois degrés d'instruction : les écoles publiques, les instituts, les lycées.

» Art. 7. — Les enfants ne seront admis à ces cours qu'après avoir parcouru celui de l'éducation nationale.

» Ils ne pourront être reçus avant l'âge de douze ans aux écoles publiques.

» Le cours d'études y sera de quatre années; il sera de cinq ans dans les instituts, et de quatre dans les lycées.

» Art. 8. — Pour l'étude des belles-lettres, des sciences et des beaux-arts, il en sera choisi un sur cinquante. Les enfants qui auront été choisis seront entretenus aux frais de la République auprès des écoles publiques, pendant le cours d'étude de quatre ans.

» Art. 9. — Parmi ceux-ci, après qu'ils auront achevé ce premier cours, il en sera choisi la moitié, c'est-à-dire ceux dont les talents se sont développés davantage; ils seront également entretenus aux dépens de la République auprès des instituts pendant les cinq années du deuxième cours d'étude.

» Enfin moitié des pensionnaires de la République qui auront parcouru avec le plus de distinction le degré d'instruction des instituts, sera choisie pour être entretenue auprès du lycée, et y suivre le cours d'étude pendant quatre années.

» Art. 11. — Ne pourront être admis à concourir ceux qui, par leurs facultés personnelles, ou celles de leurs parents, seraient en état de suivre, sans les secours de la République, ces trois degrés d'instruction. »

Discussions sur le plan Lepelletier. — Robespierre n'avait présenté l'ouvrage de Lepelletier que comme une sorte de préface au plan d'ensemble que la Commission des six était chargée d'élaborer. Mais l'impatience de la Convention s'accommodait mal des délais qu'aurait demandés l'élaboration d'un pareil travail. Aussi, dans la séance du 23 juillet, Cambon, pour en finir avec les lenteurs, fit-il une proposition singulière : « Je demande, dit-il, que Lepelletier lui-même devienne le rapporteur du Comité d'instruction publique, et que son ouvrage soit discuté. » La proposition est adoptée.

En conséquence, six jours plus tard, le 29 juillet, Robespierre vint relire à la tribune le projet de décret qui résumait le plan Lepelletier, et que la Commission des six avait légèrement modifié. Les modifications portaient sur les points suivants : au lieu de trois degrés d'instruction complémentaire, il n'y en avait plus que deux, les instituts et les lycées ; parmi les élèves des maisons d'éducation nationale, il en devait être choisi un sur cinquante pour recevoir l'instruction gratuite dans les instituts ; et parmi les élèves de ces dernières écoles, un sur vingt-cinq devait être choisi pour l'admission gratuite dans les lycées. L'article 11 du projet était supprimé. Enfin une disposition nouvelle édictait en ces termes une sanction pénale contre les citoyens qui contreviendraient au vœu de la loi :

« L'obligation de confier à la patrie les enfants, les jeunes citoyens pour être élevés par elle dans les principes de l'égalité et de la République, est un devoir de père et de citoyen. Ceux qui refuseront de le remplir seront imposés à une double contribution directe, et leurs noms seront inscrits sur un tableau affiché dans les municipalités, dans le lieu des assemblées primaires et des assemblées électorales ; les noms de ceux qui l'auront rempli seront honorablement inscrits sur une autre colonne. La nation adopte tous les enfants qui ont perdu leurs pères et mères ; elle les élève dans les maisons d'éducation nationale, durant le période qui vient d'être déterminé. »

La Convention ajourna la discussion au lendemain.

Le 30 juillet, trois orateurs prirent la parole, Grégoire *, Lequinio et Fourcroy *.

Grégoire, nommé membre du Comité d'instruction publique quelque temps auparavant, était un évêque constitutionnel, et siégeait sur les bancs de la Montagne. Il combattit, non le principe de l'éducation commune, mais le système de l'*internat gratuit*. « Nous sommes tous d'accord, dit-il, sur la nécessité d'une éducation commune ; mais doit-elle l'être en ce sens, que tous les enfants, réunis à demeure dans des maisons nationales, y seront élevés et nourris aux dépens de la République ? » Envisageant d'abord la question sous le rapport financier, Grégoire évalue à 300 millions la dépense annuelle qu'exigerait la réalisation du plan Lepelletier. D'autre part, les parents, dans les campagnes, ont besoin de l'aide de leurs enfants ; les en priver, ce serait souvent les réduire à l'impossibilité d'exécuter certains travaux agricoles. Quant au côté moral, Grégoire pense que la présence des enfants au foyer domestique est avantageuse aux parents eux-mêmes, et que l'influence bienfaisante de la famille est plus propre que le régime des internats à former le caractère des élèves.

Lequinio se déclara au contraire partisan du plan Lepelletier ; et à ceux qui le représentaient comme pratiquement impossible à réaliser, il répondit : « Qui ne se serait pas révolté en France, il y a six ans, contre l'homme bienfaisant et hardi qui aurait proposé franchement l'établissement du gouvernement républicain ? Eh bien, aujourd'hui la République existe, et la France connaît déjà le prix de ce gouvernement... Il en sera de même de l'éducation commune. Ce projet étonne beaucoup de gens aujourd'hui ; il semble contrarier les lois sacrées de la nature ; il révolte l'orgueil, et la multitude n'ose pas le croire praticable ; avant quatre ans, si vous l'admettez, on y sera familier et l'on s'étonnera que vous ayez un instant hésité. »

Fourcroy, le célèbre chimiste, qui depuis plus d'un an avait consacré tous ses instants à diriger la fabrication du salpêtre dont la France avait besoin pour armer ses soldats, avait été appelé, quelques jours auparavant, à siéger à la Convention comme député de Paris, en remplacement de Marat assassiné. Il était à ce moment l'un des membres les plus ardents du club des Jacobins, dont il devint même président en frimaire an II. Son opinion ne pouvait manquer d'être d'un grand poids dans la discussion ; ajoutons que Fourcroy était doué d'un réel talent oratoire, au rapport des contemporains.

Il se prononça en principe pour le projet de Lepelletier, en reconnaissant toutefois que l'énormité de la dépense serait un obstacle sérieux ; mais on pouvait écarter cette difficulté, dit-il, si on renonçait à l'habitation commune, et si on laissait l'entretien des enfants à la charge des parents. Cet amendement, en modifiant le projet sur un point que Fourcroy représentait comme accessoire, en laissait néanmoins, selon lui, subsister la base, l'éducation commune : les enfants seront logés et nourris chez leurs parents, mais « les écoles, ouvertes pendant la plus grande partie de la journée, réuniront les enfants dans leurs jeux, leurs études, leurs exercices... Je crois avoir prouvé, dit-il en terminant, que l'instruction commune est la seule qui convienne à des républicains ; que le projet de Lepelletier remplit tout ce qu'on doit se proposer à cet égard, quoique l'éducation ne puisse pas être donnée à tous les enfants aux dépens de la République. Je demande qu'on discute article par article le projet de cet illustre martyr de la liberté. Je ne doute pas que la Convention nationale, en se livrant à cette discussion, trouvera que ce plan peut être exécuté avec l'amendement que je propose. »

Ce discours paraît avoir fait une certaine impression, car la Convention décida, séance tenante, que Fourcroy serait adjoint au Comité d'instruction publique.

Projet amendé présenté par Léonard Bourdon. — Le surlendemain, 1er août, Léonard Bourdon, au nom de la Commission des six, vint présenter un projet de décret modifié (le *Moniteur*, très incomplet sur ce point, donne ici par erreur la date du 3 août). La Commission n'avait pas adopté l'amendement de Fourcroy, qui eût supprimé entièrement l'internat et remplacé les maisons communes par de simples écoles publiques ; mais elle rendait l'internat *facultatif* (on se rappelle que Lepelletier lui-même avait d'avance indiqué cette concession si elle était jugée nécessaire), et elle le limitait à l'éducation des garçons.

« Votre Commission d'instruction publique, dit Léonard Bourdon, s'est rassemblée hier ; elle s'est occupée de nouveau de l'importante matière soumise à votre décision ; elle a examiné les différentes opinions qui ont été imprimées ou présentées à la tribune pour ou contre la réunion des enfants ; elle a balancé les avantages et les inconvénients des différents systèmes, et enfin elle a adopté celui qui lui a paru le plus propre à concilier les bons esprits, et à nous assurer tous les avantages de l'institution commune, sans nous exposer à aucun des inconvénients qui ont paru inévitables à plusieurs des membres de l'assemblée.

» Voici les modifications au plan de Lepelletier, que je suis chargé de vous proposer. » (Nous ne

reproduisons que les dispositions essentielles du nouveau projet de décret) :

« 1. — Les enfants *mâles* que leurs parents voudront confier aux soins de la République seront élevés, nourris et entretenus à ses frais, dans des maisons d'institution commune, depuis l'âge de 7 ans jusqu'à 14.

» 2. — ... Ces maisons s'appelleront *maisons d'égalité*.

» 4. — On y donne, en outre, les mêmes instructions que dans les écoles communales. — Chaque maison d'institution commune recevra 500 enfants.

» 5. — Aussitôt après la promulgation de la loi, il sera établi dans chaque département une de ces maisons, dans laquelle seront déposés sur-le-champ les enfants adoptifs de la patrie, demeurant dans l'étendue de son ressort. — Les parents qui voudront faire recevoir leurs enfants dans ces maisons communes seront tenus de les faire inscrire sur un registre ouvert à cet effet dans chaque municipalité.

» 9. — Dès qu'il y aura 500 nouvelles inscriptions, il sera établi une seconde maison commune, et ainsi de suite.

» 10. — Lorsqu'il sera formé une maison commune dans un canton, les écoles primaires qui y étaient établies seront réunies et incorporées avec elles.

» 11. — Les citoyens de l'arrondissement qui désirent que leurs enfants puissent profiter des avantages de l'institution commune, et à la subsistance desquels cependant ces enfants seraient utiles, peuvent les retirer chaque année, pendant les travaux de la campagne, en justifiant du besoin qu'ils ont des services de leurs enfants par une attestation de trois pères de famille.

» 12. — Tous les exercices des maisons d'égalité sont publics et communs aux enfants demeurant chez leurs parents, qui voudront y assister.

» Les maisons d'égalité et les écoles primaires seront sous la surveillance et l'administration des pères de famille de l'arrondissement. »

Deux orateurs, Thibaudeau et Piette, prirent la parole à la suite de Léonard Bourdon, et tous les deux combattirent l'éducation commune forcée, telle que la Commission l'avait proposée le 29 juillet.

Thibaudeau, l'un des plus écoutés parmi les jurisconsultes de la Convention (il devait présider plus tard le Conseil des Cinq-Cents; Napoléon Ier le fit comte et Napoléon III sénateur; il n'est mort qu'en 1854), débuta assez singulièrement par une déclaration qu'on n'eût guère attendue de la part d'un adversaire des principes de Lepelletier. « J'ai toujours pensé, dit-il, que les enfants étaient une propriété de l'État, et que les parents n'en étaient que les dépositaires,... qu'il fallait que l'enfant, en ouvrant les yeux, ne vît que la patrie, et que jusqu'à la mort il ne vît plus qu'elle. » Néanmoins, il reproche au plan Lepelletier d'affaiblir les liens de famille; si des pères refusaient de se soumettre à un semblable système, ajoute-t-il, « je ne croirais jamais au crime de ces pères, ni à la justice des lois que vous feriez pour les punir. » Thibaudeau conteste les avantages physiques et moraux qu'on invoque en faveur de l'éducation commune; il ne pense pas « que l'éducation commune soit plus propre que l'éducation privée à conserver les enfants, » non plus qu'à former leurs mœurs. Toutefois, comme conclusion, il se déclare disposé à admettre, ainsi que la commission le propose dans son nouveau projet de décret, l'établissement de maisons d'éducation commune, pourvu que l'envoi des enfants dans ces maisons reste facultatif.

Piette, des Ardennes, s'exprima avec beaucoup de vivacité. « Chaque maison d'éducation, dit-il, ne serait pas une maison d'enfants trouvés, mais elle présenterait un spectacle mille fois plus abusif, plus dégoûtant encore et plus hideux. »

Après l'adoption d'une motion de Laloi, qui proposa « de cesser tous les débats partiels sur cet important sujet, » la discussion fut ajournée, pour être reprise seulement le 13 août.

La Convention avait, en ce moment terrible, à faire face à tant d'ennemis, qu'on se demande avec étonnement comment elle pouvait trouver encore du temps et de l'attention pour un débat pédagogique. Mayence, Condé, Valenciennes venaient de se rendre; Lyon, Marseille, Bordeaux, la Vendée étaient soulevés; et sur le point de tenter le suprême effort de la levée en masse, la Convention avait convoqué à Paris, pour le 10 août, les délégués des assemblées primaires. C'est au milieu de ces préoccupations qu'elle poursuivit, sans se troubler, l'examen du plan Lepelletier.

Opinions isolées. — Nous n'avons pas mentionné à leur date, vu leur insignifiance, divers discours de conventionnels obscurs, tels que Faure, Delacroix, Calès, Delagueulle, Deleyre, Raffron, qu'on trouve dans la collection des opinions de députés imprimées par ordre de la Convention. On y rencontre, tantôt la reproduction des plans connus, avec des variantes personnelles à l'orateur, tantôt des projets excentriques, et parfois des idées singulièrement arriérées. Ainsi Faure, de la Seine-Inférieure, ne veut pas qu'on instruise le peuple, parce que si les ouvriers cessaient d'être ignorants, ils ne voudraient plus travailler. « Lorsqu'un enfant aurait appris à bien lire, bien écrire, les éléments de la grammaire, le calcul de l'arpentage et du toisé, les principes des connaissances morales, etc., qui d'eux voudra prendre le tablier et remplir les fonctions les plus pénibles comme les moins lucratives de la société? » Raffron, député de Paris, vieillard de quatre-vingt-trois ans, prononce trois discours contre le luxe, les mauvais théâtres, les loteries, les monts-de-piété; il combat en même temps le plan Lepelletier, qu'il appelle « un établissement qui répugne à la nature. » Son système à lui est très simple : « Rendez le peuple heureux et vous aurez bien avancé son éducation. Le peuple n'a le temps ni de lire, ni d'étudier; d'ailleurs, la vertu est dans son cœur. »

Nous n'insisterons pas davantage sur ces fantaisies individuelles, sans portée sérieuse, et nous arrivons à la grande discussion du 13 août.

La séance du 13 août. Adoption du plan Lepelletier. — Plusieurs projets se trouvaient en présence : le plan Lepelletier, amendé par la Commission des six; et un certain nombre de propositions individuelles, telles que celles de Raffron, de Petit, de Deleyre, etc. Il s'agissait de savoir lequel, parmi ces projets, obtiendrait la priorité.

Une dizaine d'orateurs prirent successivement la parole.

Le dantoniste Lacroix se déclare partisan de l'éducation commune; mais il pense qu'elle ne doit pas être forcée. En enlevant aux pauvres des enfants qui leur sont utiles, on leur imposerait un sacrifice beaucoup plus lourd à supporter pour eux que pour les riches; c'est là, dit Lacroix, un côté important de la question qui mérite d'être bien examiné.

Robespierre : « Le plan de Lepelletier a réuni tous les suffrages; on ne lui en a pas opposé un seul qui puisse soutenir la concurrence, soit par le principe, soit par l'ensemble. Je propose donc de lui donner la priorité, et de réserver pour la fin les autres questions... C'est alors que vous examinerez jusqu'à quel point la volonté particulière doit céder à la volonté générale, qui n'a pour but que le bonheur public. »

Jay Sainte-Foy (montagnard) ne pense pas qu'il soit nécessaire d'organiser ce qu'on appelle « l'éducation républicaine »; cette éducation est dans la nature, dans les mœurs publiques, dans les fêtes

nationales, dans les livres élémentaires. « Voudriez-vous substituer à cette instruction simple la pédanterie et l'aristocratie des savants? Vous avez promis à la nation, non une éducation républicaine, mais une instruction commune. Je demande qu'on s'en occupe; c'est là ce qui est praticable et pressant. »

Gaston (montagnard) dit que l'instruction forcée est contre les principes de la liberté; il répugnerait aux pères de famille d'abandonner leurs fils pendant douze ans pour les faire instruire. « Mais il est une instruction nécessaire, celle qui, nous mettant en état de remplir des fonctions publiques, nous rend utiles à la société. Celle-là doit être forcée, et je pense qu'il faudra fixer des jours où elle sera donnée aux enfants de tous les citoyens. »

Léonard Bourdon : « Il faut distinguer l'éducation de l'institution commune. Je demande que l'assemblée décide s'il y aura des maisons communes où les enfants recevront l'instruction. »

Romme (il avait été rendu à la liberté quelques jours auparavant) : « On a raison de distinguer l'éducation de l'instruction... L'éducation, seule, donnerait de bonnes mœurs avec des préjugés; l'instruction, seule, favoriserait les talents, mais donnerait de la jactance. Réunissez-les, et vous donnerez aux hommes des mœurs pures et des lumières. Je crois que l'instruction nationale doit être considérée sous deux rapports : Quelle est l'instruction qui convient à tous les hommes? quelle est celle qui convient à chacun en particulier? Il n'est pas un seul individu qui ne doive connaître ses droits et ses devoirs : voilà l'instruction qui convient à tous. Mais tout le monde ne peut pas être ingénieur, par exemple. Voilà le cas de l'instruction particulière. C'est sur ces deux objets très distincts que je voudrais que le Comité présentât des plans séparés. Je voudrais qu'il y eût autant d'établissements d'instruction que de communes, et autant d'instituteurs que de curés; je voudrais aussi que la somme immense donnée par l'Assemblée constituante à Louis Capet fût destinée à l'éducation des enfants de la République. Je demande qu'on adopte ces bases, et qu'on les renvoie au Comité pour présenter des projets conséquents. »

Bréard (montagnard) combat le plan Lepelletier comme impraticable; cette institution ne serait possible que dans une petite république comme Venise ou Genève. Il pense qu'il faut établir des écoles où les enfants apprennent à lire et écrire.

Danton, qui jusqu'alors n'avait jamais pris la parole dans les discussions sur l'instruction publique, sort cette fois de sa réserve, et c'est peut-être son intervention qui va faire pencher la balance.

Il fait un grand éloge de Lepelletier et de son plan. « Mais, ajoute-t-il, le législateur doit concilier ce qui convient aux principes et ce qui convient aux circonstances. On a dit contre ce plan que l'amour paternel s'oppose à son adoption : sans doute il faut respecter la nature, même dans ses écarts. Mais si nous ne décrétons pas l'instruction impérative, nous ne devons pas priver les enfants des pauvres de l'éducation. La plus grande objection est celle de la finance; mais j'ai déjà dit qu'il n'y a point de dépense réelle là où est le bon emploi pour l'intérêt public, et j'ajoute ce principe, que l'enfant du peuple sera élevé aux dépens du superflu des hommes à fortune scandaleuse... Quand vous semez dans le vaste champ de la République, vous ne devez pas compter le prix de cette semence. Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple. Je demande qu'on pose ici la question : Sera-t-il formé aux dépens de la nation des établissements où chaque citoyen *aura la faculté* d'envoyer ses enfants pour recevoir l'instruction publique? »

Charlier (montagnard) veut, comme Danton, l'éducation commune facultative; mais il est nécessaire que tous contribuent aux frais des établissements publics.

Guyomard (droite) combat le projet des établissements nationaux. Il demande qu'on laisse aux pères le soin de l'éducation de leurs enfants.

Robespierre reprend la parole pour défendre le plan Lepelletier. On le dit impraticable : « Citoyens, répond Robespierre, c'est l'imagination qui pose ordinairement les bornes du possible et de l'impossible; mais quand on a la volonté de bien faire, il faut avoir le courage de franchir ces bornes... Jusqu'ici je n'ai entendu que plaider la cause des préjugés contre les vertus républicaines. Je vois, d'un côté, la classe des riches qui repousse cette loi, et de l'autre, le peuple qui la demande. Je n'hésite plus, elle doit être adoptée. Je demande la priorité pour le plan Lepelletier. »

Il s'élève, dit le *Moniteur*, de longs débats sur la question de priorité.

Danton revient à la charge : « ... Allons donc à l'instruction commune; tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune... Et moi aussi, je suis père,... mais mon fils ne m'appartient pas, il est à la République; c'est à elle à lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien... On a dit qu'il répugnerait au cœur des cultivateurs de faire le sacrifice de leurs enfants. Eh bien, ne les contraignez pas, laissez-leur en la faculté seulement... Je demande que, sauf les modifications nécessaires, vous décrétiez qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants seront instruits, nourris et logés gratuitement, et des classes où les citoyens qui voudront garder leurs enfants chez eux pourront les envoyer s'instruire. »

Les propositions de Danton sont adoptées, sauf rédaction. Voici la rédaction qui fut ultérieurement présentée et admise (nous en empruntons le texte au *Journal de l'instruction publique*, revue dirigée par Thiébault et Borelly, qui parut de 1793 à 1795, et qui contient souvent des renseignements que ne donnent ni le *Moniteur* ni les procès-verbaux de la Convention) :

« La Convention décrète qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun; et que les familles qui voudront conserver leurs enfants dans la maison paternelle auront la faculté de les envoyer recevoir l'instruction publique dans des classes instituées à cet effet. »

La Convention avait donc adopté, en principe, le plan Lepelletier amendé, tel que la Commission des six le lui avait présenté le 1er août. Mais elle dut bientôt reconnaître que, même sous la forme adoucie que lui avait donnée la Commission, ce plan était inexécutable; aussi le décret du 13 août ne tarda-t-il pas à être rapporté (V. page 546, séance du 20 octobre 1793), et il le fut, chose curieuse, sur la proposition de Léonard Bourdon lui-même.

Décrets divers votés en août et dans la première moitié de septembre. — Nous mentionnerons pour mémoire seulement divers décrets spéciaux relatifs à l'instruction publique et votés par la Convention dans le courant d'août et la première moitié de septembre 1793.

Le 8 août, sur le rapport de Grégoire, la Convention décida la suppression des anciennes Académies.

Le 25 août, une députation d'instituteurs, admise à la barre, présenta une pétition pour que l'éducation nationale fût forcée et gratuite. « Un des enfants qui accompagnent la députation, dit le *Moniteur*, demande qu'au lieu de les prêcher au nom d'un soi-disant Dieu (ici la Convention manifeste son improbation par un mouvement d'indignation), on

les instruise des principes de l'égalité, des droits de l'homme et de la constitution. » La pétition fut renvoyée au Comité d'instruction publique.

Le lendemain 26, la Convention discutait le titre du Code civil déterminant les rapports entre les pères et mères et les enfants. Cette question était étroitement liée à celle de l'instruction publique. L'article 1er de ce titre fut adopté en ces termes:

« L'enfant mineur est placé par la nature et par la loi sous la surveillance et la protection de son père et de sa mère. Le soin de son éducation leur appartient. Ils (les parents) ne peuvent en être privés que dans les cas et pour les causes que la loi détermine. »

L'article 2 était ainsi conçu:

« Le principal devoir des pères et mères, après avoir nourri et élevé leurs enfants, est de leur apprendre ou faire apprendre un métier d'agriculture, ou un art mécanique. Ceux qui négligeraient d'accomplir cette obligation sont tenus de fournir des aliments à leurs enfants pendant toute leur vie. »

Cet article donna lieu à une discussion dont nous empruntons le résumé au *Journal de l'instruction publique :*

« Jean-Bon Saint-André (membre du Comité de salut public) voudrait qu'une peine fût infligée aux parents qui se trouveraient dans le cas prévu par l'article.

» Cambacérès répond que cette disposition trouvera sa place dans le code de l'instruction publique.

» Romme fait observer qu'obliger un homme riche à nourrir son fils, qu'il aura élevé dans la mollesse, ce n'est point le punir. Il faut que le droit de faire instruire les enfants appartienne à la société elle-même. Mais il demande que cela soit renvoyé à l'instruction publique.

» Guyton-Morveau * fait sentir que ce serait une lacune dans le Code civil que d'en retrancher ce principe. Il veut qu'il y soit consacré, sauf à renvoyer les moyens d'exécution à l'instruction publique.

» L'article est adopté. »

Le 30 août, le Comité d'instruction publique propose qu'il soit nommé une commission chargée de l'examen des livres élémentaires.

Le 31, Lakanal fait adopter un décret réorganisant l'Observatoire.

Le 9 septembre, Lakanal fait voter un autre décret supprimant les écoles militaires encore existantes, excepté celle d'Auxerre, et contenant en outre une disposition d'un caractère général, que voici:

« Art. 3. — Jusqu'à l'organisation définitive de l'instruction publique, les corps administratifs sont expressément chargés de pourvoir au remplacement de ceux des instituteurs publics qui n'ont pas constamment professé, depuis 1789, les principes de la Révolution. » (Dans le *Journal de l'instruction publique*, cet article est donné sous la forme d'un décret spécial, qui porte la date du 3 octobre.)

Enfin, le 11 septembre, un membre du Comité d'instruction publique (le *Moniteur* n'indique pas son nom) présente une liste de commissaires nommés pour aller dans les départements examiner les livres élémentaires sur l'éducation. Cette liste est renvoyée au Comité d'instruction publique.

La pétition du 15 septembre. — *Pétition du département de Paris, et décret rendu en conformité.* — Cependant la situation générale devenait toujours plus critique, et l'heure des mesures extrêmes avait sonné. Déjà le 23 août avait été rendu le fameux décret ordonnant la levée en masse; le 5 septembre, sous la pression d'une formidable manifestation des sections de Paris, la Convention avait « placé la terreur à l'ordre du jour ; » le 11 septembre fut votée la loi du maximum, et le 17 septembre la loi des suspects. Et c'est à ce moment redoutable, au début du régime de la terreur, que nous allons entendre la voix populaire s'élever pour réclamer quoi? l'organisation de l'instruction supérieure.

Le 15 septembre, les autorités constituées du département de Paris et des districts ruraux, accompagnées de députations de la commune, des sections, et des sociétés populaires, se présentent à la barre de la Convention, et Dufourny, président du directoire du département, donne lecture en leur nom de la remarquable pétition que nous allons analyser.

L'organisation de l'instruction supérieure, dit la pétition, telle que la monarchie l'a léguée à la République, est éminemment défectueuse ; les hautes études ne sont accessibles qu'à un petit nombre de privilégiés, et une foule de talents se perdent faute de moyens pour se développer et porter des fruits.

« Ce n'est donc ni aux individus, ni même aux familles, qu'il faut abandonner le soin de l'éducation ; c'est à une grande nation, qui, prise collectivement, retire presque tout le fruit d'une éducation générale bien dirigée, à y attacher la plus grande importance, à la surveiller avec le plus grand intérêt...

» Il y a quatre mois que votre Comité de salut public parlait de l'éducation comme d'une mesure de sûreté générale (allusion au décret du 30 mai 1793); et puisque cette mesure n'est pas réalisée, notre sûreté est nécessairement compromise.

» Nous savons que l'éducation, qui fut toujours l'objet de vos sollicitudes, est en ce moment celui de vos discussions. Nous attendons avec une impatience patriotique les lois qui à cet égard vont émaner de votre sagesse; mais l'organisation complète éprouvera dans son exécution des lenteurs inévitables, et qui ne s'accordent pas avec les besoins urgents de la République. L'année scolaire va recommencer, et une année est trop précieuse pour en faire le sacrifice: saisissons donc cette époque pour rapprocher l'instruction publique de la perfection à laquelle vos décrets peuvent la porter.

» Les collèges de Paris, semblables en cela à tous ceux de la République, sont encore voués à la barbarie du moyen âge... pourraient-ils échapper plus longtemps à la faux réformatrice?

» Nous ne voulons plus que les avantages de l'éducation soient l'apanage exclusif de la caste trop longtemps privilégiée des riches ; nous voulons y appeler tous nos concitoyens. Nous inviterons, nous aiderons les indigents à sortir de leurs souterrains, à descendre de leurs greniers pour venir participer à ces institutions salutaires...

» Tandis que vous vous occupez à organiser le premier degré d'instruction publique, nous avons préparé pour les degrés supérieurs un travail qui coïncide avec le vôtre. Les trois assemblées nationales ont trituré toutes les idées relatives à ces idées (*sic*); il nous a suffi de rapprocher en un faisceau les traits de lumière qui étincelaient dans les rapports de vos comités et dans vos discussions, et le plan que nous venons vous soumettre est en quelque sorte votre ouvrage.

» Au lieu de ces établissements, qui n'étaient guère que les écoles primaires du sacerdoce, nous vous demandons des gymnases où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers ; des instituts où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues ; un lycée où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol... Le lycée que nous demandons n'est point une création nouvelle ; il résulte de la collection des établissements savants qui sont à Paris, et dont plusieurs, tels que

l'Observatoire et le Muséum d'histoire naturelle, sont déjà réorganisés par vos lois.

» Nous pensons que, sauf les modifications nécessitées par les circonstances et les localités, notre plan pourra s'appliquer à tous les départements qui, comme nous, auront les hommes et les choses... Il a été discuté et concerté non seulement avec votre Commission, mais encore avec des hommes dont l'Europe admire les talents, et dont la France estime le patriotisme. Déjà deux d'entre ceux qui ont quitté le ministère (Garat et Monge), et que la confiance publique a suivis dans la retraite, désirent concourir à la régénération morale d'une nation renaissante. Nous avons préparé d'avance tous les moyens d'exécution qui pouvaient nous être confiés. Parlez, et à l'instant nous nous emparons de la génération qui court à la puberté, pour la pétrir dans le moule républicain. »

Suivent trois tableaux correspondant à chacun des trois degrés : écoles secondaires, instituts, lycées.

Les écoles secondaires, où la durée de l'instruction doit être de deux ans, seront des écoles professionnelles : on y enseignera la géométrie descriptive, la physique et la chimie, la mécanique, avec des applications. Il y sera fait en outre des lectures sur les diverses autres branches d'éducation et d'instruction.

Pour les instituts et les lycées, le programme embrasse l'ensemble des connaissances humaines, classées de la manière suivante :

1re *section*. — Connaissances physiques et mathématiques.

2e *section*. — Langues, littérature, éloquence, poésie.

3e *section*. — Connaissances morales et politiques.

4e *section*. — Arts et applications des sciences aux arts :

La 4e section se subdivise ainsi :

1° Arts utiles :
Art de nourrir,
— de vêtir,
— d'abriter,
— de guérir,
— de se défendre.

2° Arts d'imitation et d'agrément :
Dessin, peinture, sculpture, gravure,
Musique,
Déclamation,
Danse et pantomime.

Les propositions du département de Paris avaient été concertées, comme le disait la pétition, avec la Commission, et avaient reçu d'avance l'assentiment de bon nombre de conventionnels influents. Jean-Bon Saint-André convertit immédiatement en motion le vœu des pétitionnaires : Lakanal déclara, au nom de la Commission des six, que le plan développé dans la pétition était en effet celui que cette Commission avait elle-même adopté, et qu'il ne doutait pas que la Convention nationale ne l'étendît bientôt à toutes les parties de la République; il formula en même temps un projet de décret résumant les demandes de la pétition.

Le seul opposant fut un autre membre de la Commission, le curé Couppé de l'Oise; il demanda l'ajournement.

Mais Barère, membre du Comité de salut public, appuie les pétitionnaires, et réclame au contraire le vote immédiat.

La Convention adopte d'enthousiasme le projet de décret; sur quoi Prieur de la Marne, autre membre du Comité de salut public, s'écrie : « Je demande qu'à l'instant vous étendiez à toute la République les trois degrés d'instruction que vous venez de décréter pour Paris. » Cette extension est aussitôt votée, et la rédaction définitive du décret est arrêtée comme suit :

« La Convention nationale, sur la pétition qui lui a été présentée par le département de Paris, les districts ruraux, la commune, les sections et les sociétés populaires y réunies, décrète :

» Art. 1er — Indépendamment des écoles primaires dont la Convention s'occupe, il sera établi dans la République trois degrés progressifs d'instruction ; le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres ; le second, pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société; et le troisième, pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes.

» Art. 2. — Les objets d'étude de ces écoles seront classés et enseignés d'après les tableaux annexés à la minute du présent décret.

» Art. 3. — Pour les moyens d'exécution, le département et la municipalité de Paris sont autorisés à se concerter avec la Commission de l'instruction publique de la Convention nationale, afin que ces établissements soient mis en activité au 1er novembre prochain ; et en conséquence, les collèges de plein exercice et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit, sont supprimés sur toute la surface de la République. »

Le même soir, Dufourny rendait compte aux Jacobins de ce qui s'était passé à la Convention, et se félicitait en ces termes du résultat obtenu : « Il paraît que la nation va enfin jouir d'une éducation spécialement dirigée vers les arts, et qui offrira à tous les citoyens des moyens de perfectionner leurs enfants dans les fonctions utiles. »

On aura remarqué sans doute que Lakanal, en se déclarant d'accord avec les pétitionnaires, soutenait maintenant une opinion différente de celle qu'il avait défendue trois mois auparavant : dans son projet du 26 juin, en effet, l'instruction supérieure était abandonnée à l'initiative privée. C'est qu'à l'influence de Sieyès et de Daunou avait succédé celle de Romme, de Fourcroy, de Guyton-Morveau, de Grégoire, et Lakanal, cœur honnête, mais esprit flottant, recevait l'impulsion et ne la donnait pas.

Toute la Montagne, cependant, ne partageait pas les vues qui semblaient dominer en ce moment aux Jacobins; et la séance du lendemain en fournit la preuve.

Discussion du 16 *septembre. Suspension indéfinie du décret de la veille.* — Couppé de l'Oise, on l'a vu, s'était opposé à la pétition du département de Paris, et avait demandé l'ajournement. N'ayant pu l'obtenir, il vint le lendemain proposer le rapport du décret, et souleva une discussion des plus vives et des plus intéressantes. Voici comment elle est résumée dans le *Moniteur* :

« Il a été extorqué hier à la Convention, dit Couppé de l'Oise, un décret qui crée une nouvelle aristocratie. Je veux parler du décret rendu sur la proposition des autorités constituées de Paris, qui établit trois degrés d'instruction, et qui ne dit rien de l'instruction populaire, de l'éducation que doivent obtenir les laboureurs, les vignerons, les campagnards, en un mot la classe peu fortunée. Je demande le rapport de ce décret. »

Chabot, l'ex-capucin, appuie Couppé. « Ce décret a été enlevé à la fin de la séance, lorsqu'il n'y avait plus que très peu de membres. Il tend à faire revivre les abus de l'ancien régime. Cette question est très importante, je demande qu'elle soit solennellement discutée... Nous verrons s'il n'est pas possible, lorsque nous aurons un Code civil à la portée de tous les citoyens, que nous n'ayons plus besoin de procureurs, d'avocats et de savants. Je demande le rapport du décret. Rappelez-vous que vous avez rejeté le plan que vous présenta Monsieur de Condorcet, parce qu'il était trop scientifique. »

Prieur de la Marne ne s'oppose pas à ce que cette matière soit discutée avec maturité, mais le décret qui a été rendu la veille lui paraît renfermer quelque chose de bon. « Il est vrai que dans les trois articles qui vous furent présentés par les autorités constituées de Paris, il n'est point parlé de la classe intéressante des cultivateurs, et nous savons tous que cette classe de citoyens n'existe pas dans Paris; mais on donne une destination utile aux écoles de droit et de théologie, en y plaçant des artistes qui apprendront aux citoyens les arts utiles à la société. »

Romme désire le rapport du dernier article et le maintien des deux premiers. Il ne faut pas supprimer tous les collèges et ne les remplacer par aucun établissement.

Fabre d'Églantine veut au contraire le maintien du dernier article, qui anéantit les académies et les facultés, le réceptacle des préjugés, et la suppression des deux premiers : ils sont contraires au décret sage qui donne une éducation commune à tous les citoyens.

Cambon : « Le décret rendu hier reproduit les académies sous un autre nom; on veut encore nous faire croire qu'on ne peut bien faire un soulier que le compas à la main et dans une académie, tandis que les souliers ne doivent être faits que dans la boutique d'un cordonnier. »

Fourcroy défend le décret. La critique de Cambon l'a touché au point le plus sensible, car c'est lui-même qui avait donné l'idée de la création des écoles secondaires professionnelles, qui formaient le trait caractéristique du projet. « Par les articles adoptés hier, dit-il, nous n'avons pas eu l'intention de rétablir les académies; mais il fallait anéantir l'éducation vicieuse que l'on donne à une jeunesse dont l'esprit ne doit connaître que les principes de la raison. En détruisant cette antique institution, il était nécessaire de la remplacer... J'ai proposé moi-même l'établissement d'une école dont encore personne n'avait présenté l'idée, dont je n'avais trouvé le plan dans aucun écrit. Je demande le maintien du décret et la discussion des tableaux qui sont annexés. »

Bazire, se séparant cette fois de son ami Chabot, prend la défense du haut enseignement; ce sont les sciences, dit-il, qui peuvent consolider la république. Toutefois, pour donner à la Convention le temps de mieux examiner la question, il demande la suspension du décret, et l'ajournement de la discussion à trois jours.

La proposition de Bazire est adoptée. Mais la discussion, ainsi ajournée, ne fut plus reprise, et le décret se trouva indéfiniment suspendu; si bien que la nouvelle année scolaire s'ouvrit sans que rien eût été décidé à cet égard, et qu'un an plus tard les anciens collèges existaient toujours, comme le constate le rapport de Lakanal sur les écoles centrales, du 26 frimaire an III (V. p. 565).

La Commission des six transformée en Commission des neuf. — Bien que Lakanal, en appuyant la pétition du 15 septembre, eût parlé au nom de la Commission des six, on a vu que celle-ci n'était pas unanime, puisque Couppé de l'Oise avait aussitôt protesté. Il est même probable que ce sont les dissidences qui s'étaient élevées dans cette Commission qui avaient décidé certains de ses membres à tenter de faire passer leur plan sous le couvert des autorités de Paris. Quoiqu'il en soit, cet état de choses ne pouvait se prolonger sans inconvénient, et ce fut Couppé lui-même qui, après l'adoption de la proposition de Bazire, demanda à la Convention d'intervenir.

« La Commission que vous avez chargée de vous présenter un plan d'éducation, dit-il, se trouve entravée dans sa marche. Elle est composée de six membres : trois se sont attachés à un système et ne veulent pas en démordre; les autres ne peuvent passer outre. Je demande que vous lui adjoigniez trois membres. »

La Convention décide que Guyton-Morveau, Michel-Edme Petit et Romme seront adjoints à la Commission des six, qui se trouve ainsi transformée en Commission des neuf. Par le choix de ces nouveaux commissaires, dont deux, Romme et Guyton-Morveau, étaient favorables aux idées exposées dans la pétition du 15 septembre, la Convention donnait raison, contre Couppé de l'Oise, à Lakanal et aux deux autres membres de la Commission des six qui « ne voulaient pas démordre de leur système. »

Les travaux de la nouvelle Commission durèrent un certain temps : ce ne fut qu'au bout d'un mois que Romme, nommé rapporteur, put venir présenter à la Convention un projet de décret. Mais qui s'en étonnera ? C'est justement en cet instant que le Comité d'instruction publique, aidé de Lagrange, de Monge, de Dupuis, et d'autres savants, travaillait à la réforme du calendrier : le 20 septembre, le premier rapport sur le calendrier nouveau fut lu par Romme à la Convention; le 5 octobre, elle adopta la nouvelle division du temps; et le 24 octobre, sur le rapport de Fabre d'Eglantine, elle vota les nouveaux noms des mois et ceux des jours de la décade.

D'autre part, les événements politiques suivaient leurs cours. Le 3 octobre, la Convention décrétait que trente-neuf Girondins, au nombre desquels se trouvait Ducos, seraient traduits au tribunal révolutionnaire, et que soixante-treize députés, qui avaient signé une protestation contre le 31 mai, seraient détenus dans une maison d'arrêt; Daunou était parmi ces derniers.

Projet de Michel-Edme Petit. — Dans l'intervalle, Grégoire fit, au nom du Comité d'instruction publique, un rapport sur le Recueil des traits de vertu civique (28 septembre), que ce Comité était chargé de rédiger et qui devait servir de livre de lecture dans les écoles primaires. Deux jours après (1er octobre), Petit vint lire en son nom personnel un projet d'éducation nationale dans lequel il se séparait de ses collègues de la commission. (Petit, on s'en souvient, était ce député qui en décembre 1792 avait demandé qu'avant d'instituer des écoles primaires, on s'occupât de détruire la mendicité.)

Il insiste, en premier lieu, sur la nécessité d'un enseignement religieux dans les écoles; mais il le veut purement déiste. Il déclare ensuite que les plans d'éducation proposés « pour répandre une quantité de lumières sur la république » ne sont que « de folles imaginations. » Le peuple a besoin de travailler pour vivre; il n'aura jamais le temps de se livrer à l'étude. Les écoles qu'on propose d'établir pour les degrés supérieurs d'instruction, écoles secondaires, instituts, lycées, contribueraient à propager dans la nation le goût du luxe et des jouissances, et à constituer une aristocratie des lumières. Le plan Lepelletier, appliqué au premier degré d'instruction, serait dangereux; il détruirait les sentiments de famille, la morale : heureusement il est impraticable.

L'organisation recommandée par Petit se réduit à ceci : les parents qui ne pourront pas instruire leurs enfants eux-mêmes les enverront à l'école primaire publique. Outre ces écoles primaires, il y aura dans chaque district une maison commune d'instruction supérieure, dans laquelle seront admis, à l'âge de quinze ans, ceux des enfants « qui auront montré un goût particulier et irrésistible pour les sciences et les arts. » Enfin, des cours publics sur les sciences utiles seront donnés pour éclairer le peuple.

Le projet de Michel-Edme Petit ne fut pas discuté.

Le projet de la Commission des neuf. — *Rap-*

port de Romme. Le décret du 13 *août est rapporté. Décret du* 30 *vendémiaire*. — Ce fut le 20 octobre (29e jour du 1er mois, ou, selon la nomenclature adoptée quatre jours plus tard, 29 vendémiaire) que la Commission des neuf présenta son rapport. Voici comment le *Moniteur* rend compte des incidents de cette séance :

Raffron est d'avis qu'il ne faut s'occuper en ce moment que des écoles primaires. Il expose ses idées à ce sujet. Ces écoles doivent être gratuites ; tous les citoyens seraient invités, mais simplement invités, à y envoyer leurs enfants. « J'estime l'éducation paternelle, ajoute l'orateur, plus avantageuse que l'éducation publique. »

Lebon trouve qu'on n'a fait encore que divaguer sur le sujet en discussion. On présente une multitude de projets incohérents entre eux. Il faut d'abord résoudre cette question : Veut-on une éducation nationale, ou simplement l'instruction publique ? « J'entends par éducation nationale, une éducation suivant laquelle vous remplaceriez les pères et mères par le mode d'une éducation commune et obligée. » Lebon, comme Raffron, se déclare opposé à l'éducation commune.

Couppé de l'Oise : « On avait décidé (voir la séance du 1er août) de ne s'occuper de l'instruction publique que lorsque le Comité aurait présenté un plan d'ensemble sur toutes les parties. Je demande qu'on observe ce décret. »

Pons de Verdun : « Ce serait le moyen d'éterniser la discussion. Je propose au contraire qu'on s'occupe de l'instruction élémentaire, et qu'on discute à l'instant soit le plan de Raffron, soit celui de la Commission. »

Romme fait alors connaître le plan de la Commission, sous la forme d'un *Projet de décret sur les écoles nationales*. En voici le texte :

« PROJET DE DÉCRET SUR LES ÉCOLES NATIONALES

présenté à la Convention nationale au nom de la Commission d'éducation nationale.

» La Convention, après avoir entendu sa Commission d'éducation nationale sur les nombreuses pétitions envoyées des divers points de la République, et sur celle qui a été présentée le 15 de ce mois par la commune, les sections, les sociétés populaires, les districts ruraux et le département de Paris, pour demander la prompte organisation d'une éducation républicaine afin de faire disparaître l'enseignement dérisoire et barbare des collèges d'humanité, et de toutes les écoles de l'ancien régime, qui retardent, dans la génération naissante, le développement de l'esprit public et de l'amour de la patrie, décrète ce qui suit :

» Art. 1er. — Tous les colléges d'humanités, les écoles de droit et de théologie, et les petites écoles, sous quelque dénomination qu'elles existent, sont supprimées. Cette suppression aura son effet aussitôt que les nouveaux établissements pourront entrer en exercice.

» Art. 2. — L'instruction nationale, prise dans son ensemble, se divise en deux grandes parties.

» La *première* est relative aux besoins de chaque citoyen ;

» La *seconde* est relative aux besoins de la société entière.

» Art. 3. — Les écoles nationales consacrées à la première partie sont distribuées dans toute la République en écoles de l'enfance et écoles de l'adolescence.

» Art. 4. — Tout individu, depuis l'âge de six ans, est inscrit dans les écoles nationales

» Il y apprend à connaître ses droits, ses devoirs, comme homme et comme citoyen.

» Par des exercices gymnastiques et militaires, par le travail des mains et la fréquentation des ateliers, par l'exercice de ses facultés intellectuelles et les grands exemples de vertus sociales puisés dans les annales des hommes libres, et surtout dans notre révolution, chacun est préparé à se choisir une profession utile, et à devenir l'ami et le défenseur intrépide de la patrie.

» Art. 5. — Les écoles de l'enfance se divisent en premières et secondes écoles. L'enseignement est essentiellement le même dans toutes les écoles nationales, mais modifié et gradué selon l'âge et la capacité des élèves. Il est conforme au premier tableau annexé au présent décret.

» Art. 6. — Tous ceux qui remplissent l'honorable fonction d'élever et d'instruire les enfants de la République, portent le titre d'*instituteurs*, quelle que soit l'école dans laquelle ils exercent leur zèle et leurs talents.

» Ils sont fonctionnaires publics.

» Art. 7. — Il y a une première école dans toutes les communes qui ont depuis 400 jusqu'à 1 500 habitants des deux sexes et de tout âge. (Cet article est déjà décrété, fait observer en note la Commission. — V. plus haut le décret du 30 mai 1793.)

» Art. 8. — Sur la demande des habitants et l'avis des corps administratifs, il peut être établi une première école dans les lieux qui n'ont pas la population exigée par l'article précédent, pourvu que cette population se trouve dans l'arrondissement de mille toises de rayon, et que dans cet arrondissement il n'y ait pas d'autres écoles.

» Art. 9. — Les écoles nationales sont multipliées et distribuées dans la République, à raison de la population, conformément au second tableau annexé au présent décret.

» Art. 10. — Les corps administratifs, de concert avec les conseils généraux des communes, déterminent, pour chaque commune, le nombre des premières écoles, conformément à ce tableau.

» Art. 11. — Le placement des secondes et troisièmes écoles est déterminé conformément au tableau, par les corps administratifs, après avoir pris le vœu des communes, et en présence des commissaires envoyés par elles.

» Art. 12. — La commission d'éducation nationale et le Comité d'instruction publique réunis sont chargés de faire les programmes qui doivent ouvrir le concours pour la composition des ouvrages nécessaires aux écoles nationales. Ils pourront s'adjoindre des coopérateurs pris dans la Convention ou hors de son sein, afin d'accélérer ce travail important et très urgent.

» Les programmes seront conformes au premier tableau annexé au présent décret, et envoyés aux corps administratifs, aux sociétés populaires et aux sociétés libres des arts.

» Art. 13. — Les écoles des mines, d'artillerie, du génie, des ponts et chaussées, de marine, de médecine et de chirurgie, les écoles relatives à l'agriculture, à l'histoire naturelle, à la physique, aux arts, et à l'enseignement des langues orientales, sont maintenues jusqu'à une nouvelle organisation de ces établissements. »

(C'étaient ces écoles spéciales qui devaient former, dans le plan de la Commission, la *seconde partie* de l'instruction nationale, relative aux besoins de la société entière.)

Ce décret est accompagné de deux tableaux qui le complètent. Nous reproduisons le premier à la page ci-contre.

Le deuxième tableau donne l'échelle de population qui doit déterminer pour chaque commune le nombre des *premières écoles ;* on trouvera plus loin, à l'art. 6 du « Décret relatif à l'organisation et à la distribution des premières écoles, » la reproduction intégrale de cette partie du tableau. Il indique en outre « le rapport en nombre des premières écoles aux secondes et aux troisièmes ; » ce rapport est fixé comme suit :

OBJETS QUI SONT ENSEIGNÉS DANS LES ÉCOLES NATIONALES, POUR PRÉPARER L'HOMME A L'EXERCICE DE SES DROITS, A LA CONNAISSANCE DE SES DEVOIRS, ET A UNE PROFESSION UTILE

ÉCOLES NATIONALES			
PREMIÈRES ÉCOLES DE L'ENFANCE	SECONDES ÉCOLES DE L'ENFANCE	ÉCOLES DE L'ADOLESCENCE ou TROISIÈMES ÉCOLES	INSTITUTEURS
Langue française { Parler. Lire. Ecrire.	Langue française.	Langues { française étrangères anciennes } dans leurs rapports aux arts, à l'histoire, à nos relations avec nos voisins.	3
Traits et anecdotes de la Révolution. Notions géographiques de la France.	Notions historiques de la Révolution. Géographie.	Histoire { morale politique industrielle commerciale } des peuples, pour perfectionner notre industrie et nos ressources par leurs arts.	1
Premières notions { des droits des devoirs } de l'homme.	Droits et devoirs de l'homme. Idée { de l'organisation sociale. des lois les plus usuelles.	Art social { Droit naturel Constitution Législation } dans ses rapports à l'éducation du citoyen.	1
Première connaissance { des objets naturels et locaux. de l'action naturelle des éléments.	Notions { d'histoire naturelle. de physique.	{ Histoire naturelle Physique Chimie Mathématiques Mécanique Dessin } dans leurs rapports aux arts utiles.	5
Premier usage { des nombres. du compas. des poids et mesures. du niveau. de la mesure du temps.	Usage { du calcul de la règle du compas } pour { l'arpentage. le nivellement. la coupe { des bois. des pierres la levée { du plan. de la carte.		
Première notion { du levier. de la poulie. Travaux des champs. Visite des ateliers.	Connaissance pratique { des machines simples. de leur application. de l'agriculture. des arts et métiers.	Arts servant aux premiers besoins de l'homme, pour { le nourrir. le vêtir. l'abriter. le conserver. le défendre.	5
Un instituteur.	Deux instituteurs.	Instituteurs.	15

Rapport en nombre des secondes écoles aux premières.

Dans les communes les moins peuplées	1 sur 10
Dans les communes plus peuplées, progressivement	1 sur 9 1 sur 8 1 sur 7
Dans les grands centres de population	1 sur 6

Rapport en nombre des troisièmes écoles aux secondes.

Dans les communes les moins peuplées.....	1 sur 10
Dans les centres de population.....	1 sur 8

A la suite de ce projet de décret général, Romme donna lecture d'un projet de décret spécial organisant les premières écoles, qui fut voté le lendemain. On en verra le texte tout à l'heure.

Duhem (montagnard) présente des objections contre le plan général de la commission. « On nous a proposé l'éducation commune, ainsi qu'à Sparte. Mais Sparte était un couvent, une abbaye de moines... Dans le projet de la Commission, de quoi nous parle-t-on ? du génie, de la médecine, des mathématiques; l'Encyclopédie semble en être le modèle... Il suffit, en ce moment, de purifier les écoles primaires ; les départements, les sociétés populaires ne nous ont demandé que des écoles primaires. »

Romme défend le projet de la Commission, qui a été, dit-il, mûrement réfléchi. « La plupart des idées de Duhem et des vues particulières présentées par d'autres membres, sont dans le plan de la Commission; mais la Commission a de plus en sa faveur un ensemble combiné avec soin, et que l'on ne dérangerait pas sensiblement sans se priver des avantages qu'il promet. »

Léonard Bourdon demande le rapport du décret qui établit des maisons communes d'éducation.

Ce décret, que la Convention avait voté le 13 août, est rapporté sans que personne en prenne la défense.

On s'étonnera peut-être de l'abstention de Robespierre et de Danton, qui dans la discussion du 13 août avaient joué les principaux rôles. Mais Robespierre semble avoir été absorbé par ses fonctions de membre du Comité de salut public, et Danton était en congé.

Le lendemain 30 vendémiaire, le décret sur les premières écoles, que Romme avait présenté la veille, fut adopté sans nouvelle discussion en ces termes :

« DÉCRET RELATIF A L'ORGANISATION ET A LA DISTRIBUTION DES PREMIÈRES ÉCOLES.

» Art. 1er. — Il y a des premières écoles distribuées dans toute la République, à raison de la population.

» Art. 2. — Les enfants reçoivent dans ces écoles la première éducation physique, morale et intellectuelle, la plus propre à développer en eux les mœurs républicaines, l'amour de la patrie et le goût du travail.

» Art. 3. — Ils apprennent à parler, lire, écrire la langue française.

» On leur fait connaître les traits de vertu qui honorent le plus les hommes libres, et particulièrement les traits de la révolution française les plus propres à leur élever l'âme et à les rendre dignes de la liberté et de l'égalité.

» Ils acquièrent quelques notions géographiques de la France.

» La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à leur portée par des exemples et par leur propre expérience.

» On leur donne les premières notions des objets naturels qui les environnent, et de l'action naturelle des éléments.

» Ils s'exercent à l'usage des nombres, du compas, du niveau, des poids et mesures, du levier, de la poulie, et de la mesure du temps.

» On les rend souvent témoins des travaux champêtres et de ceux des ateliers; ils y prennent part autant que leur âge le permet.

» Art. 4. — Il y a une première école par commune dont la population est de 400 à 1 500 habitants des deux sexes et de tout âge.

» Art. 5. — Sur la demande des habitants et l'avis des corps administratifs, il peut être établi une première école dans les lieux qui n'ont pas la population exigée par l'article précédent, pourvu que cette population se trouve dans l'arrondissement de mille toises de rayon, et que dans cet arrondissement il n'y ait pas d'autres écoles.

» Art. 6. — Pour déterminer le nombre et la distribution des premières écoles dans les communes plus peuplées, on suit la progression suivante :

Population des communes.				Nombre des premières écoles.
Depuis	400	jusqu'à	1 500 h.....	1
—	1 500	—	3 000 —	2
—	3 000	—	6 000 —	2 pour 3 000 de plus 4
—	6 000	—	8 000 —	 5
—	8 000	—	10 000 —	 6
—	10 000	—	12 000 —	 7
—	12 000	—	14 000 —	2 pour 4 000 de plus 8
—	14 000	—	16 000 —	 9
—	16 000	—	18 000 —	 10
—	18 000	—	20 000 —	 11
—	20 000	—	25 000 —	 13
—	25 000	—	30 000 —	2 pour 5 000 de plus 15
—	30 000	—	35 000 —	17
—	35 000	—	40 000 —	 19
—	40 000	—	46 000 —	 21
—	46 000	—	52 000 —	2 pour 6 000 de plus 23
—	52 000	—	58 000 —	25
—	58 000	—	64 000 —	 27
—	64 000	—	71 000 —	 29
—	71 000	—	78 000 —	 31
—	78 000	—	85 000 —	2 pour 7 000 de plus 33
—	85 000	—	92 000 —	 35
—	92 000	—	100 000 —	 37

» Art. 7. — L'exécution de l'article précédent est confiée aux corps administratifs, qui se concertent à cet effet avec les conseils généraux des communes.

» Art. 8. — Le Comité d'instruction publique est chargé de prendre toutes les mesures nécessaires pour faire composer promptement les livres élémentaires propres aux premières écoles. »

Décrets complémentaires des 5, 7 et 9 brumaire. — A cinq jours de là, le 5 brumaire (26 octobre), Romme présenta à la Convention « des articles additionnels à ceux déjà décrétés sur les écoles primaires. » Ils furent adoptés sans discussion. Les voici :

« *Articles additionnels.*

» Art. 1er. — Les enfants des deux sexes sont admis dans les écoles depuis l'âge de six ans accomplis.

» Art. 2. — Le Comité d'instruction publique est chargé de faire une instruction simple et courte pour diriger les pères et les mères de famille dans les premiers soins à donner aux enfants depuis leur naissance jusqu'à leur entrée dans les écoles.

» Art. 3. — Pour acquérir de l'agilité, de l'adresse et de la force, les enfants se livrent aux exercices analogues à leur âge, et particulièrement aux marches, aux exercices militaires et à la natation autant que les localités le permettent.

» Art. 4. — On forme de bonne heure les enfants à soulager dans leurs travaux domestiques et champêtres les vieillards, les pères de famille, les veuves, les orphelins qui ont besoin de secours, ainsi qu'à travailler pour le soldat de la patrie qui quitte ses foyers, ses champs, son atelier pour la défense de la commune.

» Art. 5. — Les filles s'occupent des mêmes objets d'enseignement, et reçoivent la même éducation que les garçons, autant que leur sexe le comporte; mais elles s'exercent plus particulièrement à la filature, à la couture et aux travaux domestiques qui conviennent à leur sexe.

» Art. 6. — L'enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne, en peu de temps, la langue familière de toutes les parties de la République.

» Art. 7. — Dans toutes les parties de la République, l'instruction ne se fait qu'en langue française.

» Art. 8. — Il y a un instituteur par chaque première école.

» Art. 9. — Les instituteurs sont fonctionnaires publics.

» Art. 10. — Ils portent un signe distinctif pendant l'exercice de leurs fonctions.

» Art. 11. — Il y a incompatibilité entre les fonctions de l'instituteur, et le service, de quelque manière qu'on l'entende, d'un culte quelconque.

» Art. 12. — L'enseignement et tous les exercices des écoles sont publics et gratuits ; tous ceux qui y sont employés sont salariés par la nation.

» Art. 13. — Les bâtiments des premières écoles sont fournis par les communes ou les sections de commune qui forment l'arrondissement de chaque école.

» Art. 14. — Les communes sont en conséquence autorisées à se présenter comme tous les citoyens pour acheter des maisons nationales, pour être appropriées aux objets dont il s'agit.

» Art. 15. — Elles peuvent disposer pour cet objet des maisons de fabriques ou des maisons nationales, déjà consacrées uniquement aux petites écoles.

» Art. 16. — Les frais de premier établissement, d'ameublement et d'entretien sont à la charge de tous les habitants de l'arrondissement de l'école.

» Art. 17. — Les instituteurs des premières écoles sont logés aux frais des habitants, et autant qu'il est possible dans le lieu même de l'école.

» Art. 18. — Sur le nombre des premières écoles dévolues à chaque commune par la progression décrétée, le conseil général de chaque commune détermine combien il en est consacré spécialement à l'éducation des filles. »

Le 7 brumaire, nouveau décret rendu sur le rapport de Romme, en complément de celui du 30 vendémiaire ; il s'agit cette fois du *placement des premières écoles*, et de la *première nomination des instituteurs et des institutrices*, ainsi que de leur *traitement*. En voici le texte :

« *Du placement des premières écoles, et de la remière nomination des instituteurs et des intitutrices.*

Art. 1er. — Il est établi, par district, une commission composée d'hommes éclairés et recommandables par leur patriotisme et leurs bonnes mœurs.

» Art. 2. — Cette commission s'occupe : 1° du placement des écoles dont l'arrondissement embrasse plusieurs communes ; elle se concerte à cet effet avec le directoire de district; 2° de l'emplacement des maisons d'enseignement dans les communes qui doivent en avoir, en se conformant à l'instruction annexée à la minute du présent décret, et en se concertant avec les conseils généraux des communes : 3° de l'examen des citoyens qui se présentent pour se dévouer à l'éducation nationale dans les premières écoles.

» Art. 3. — Chaque commission est composée de cinq membres, qui sont nommés comme il suit :

» Art. 4. — Chaque conseil général de commune envoie au directoire de son district, dans la décade courante, à partir de la réception du présent décret, une liste de cinq citoyens, après avoir consulté pour chacun d'eux le comité de surveillance du lieu, ou le plus voisin du lieu, s'il est encore en exercice, pour attester leur patriotisme et leurs bonnes mœurs.

» Art. 5. — Au second décadi après l'envoi du décret aux communes, le directoire de district nomme en séance publique, et à haute voix, les cinq membres de la commission, qui ne peuvent être pris que dans la liste générale des présentations, et parmi ceux dont les bonnes mœurs et le patriotisme sont authentiquement reconnus, comme il est dit dans l'article précédent.

» Art. 6. — En cas d'égalité de voix entre deux citoyens, l'homme marié est préféré au célibataire, le père de famille à celui qui n'a pas d'enfants, l'homme âgé à celui qui l'est moins ; et dans le cas où il y aurait encore indécision, le sort décide.

» Art. 7. — Le procès-verbal de la nomination de la commission est expédié à toutes les communes pour être affiché.

» Art. 8. — La commission se rassemble au chef-lieu du district : elle invite tous les citoyens qui veulent se consacrer à l'honorable fonction d'instituteurs dans les premières écoles, à se faire inscrire dans leurs municipalités respectives.

» Art. 9. — Ces listes d'inscriptions portent le nom, le prénom, l'âge et la profession de chacun : elles annoncent pareillement ceux qui sont mariés et ceux qui ne le sont pas.

» Art. 10. — Une copie certifiée de chaque liste d'inscription est envoyée à la commission, après avoir été visée par le comité de surveillance du lieu le plus voisin, pour attester pareillement le patriotisme et les bonnes mœurs de ceux qui se sont inscrits.

» Art. 11. — Tout Français est admis à l'inscription dans tel département, dans telle commune qu'il lui plaît, en justifiant de sa bonne conduite et de son civisme.

» Art. 12. — Aucun ci-devant noble, aucun ecclésiastique et ministre d'un culte quelconque ne peut être membre de la commission, ni être élu instituteur national.

» Art. 13. — La commission appelle les citoyens inscrits dans l'ordre de l'envoi des listes, et chacun est examiné suivant l'ordre de son inscription dans la commune.

» Art. 14. — La commission examine publiquement les connaissances de l'individu, son aptitude à enseigner, ses mœurs et son patriotisme ; elle est dirigée, dans cet examen, par une instruction faite par le Comité d'instruction publique, et approuvée par la Convention nationale.

» Art. 15. — Après avoir terminé ces examens, la commission proclame la liste de ceux qu'elle juge propre à remplir les fonctions d'instituteur ; cette liste forme la liste des éligibles ; elle est envoyée dans tous les arrondissements des écoles, et affichée.

» Art. 16. — Au décadi qui suit immédiatement l'envoi de la liste, les pères de famille, les veuves mères de famille, et les tuteurs, se rassemblent pour nommer l'instituteur parmi les éligibles.

» Art. 17. — Le procès-verbal de l'élection est envoyé à la commission, qui le fait passer à l'instituteur, pour lui servir de titre.

» Art. 18. — Ceux qui auraient été nommés dans plusieurs communes sont tenus d'opter sans délai.

» Art. 19. — Les communes pour lesquelles l'option n'aurait pas lieu recommencent l'élection.

» Art. 20. — La commission envoie au département une copie certifiée de la liste des éligibles, afin que les districts dont la liste serait insuffisante puissent avoir recours à celles qui pourraient avoir un excédant.

» Art. 21. — Les dispositions précédentes s'étendent à la nomination des institutrices.

» Art. 22. — Les femmes ci-devant nobles, les ci-devant religieuses, chanoinesses, sœurs grises, ainsi que les maîtresses d'écoles qui auraient été nommées dans les anciennes écoles par des ecclésiastiques ou des ci-devant nobles, ne peuvent être nommées institutrices dans les écoles nationales.

» Art. 23. — En cas de vacance d'une place d'instituteur ou d'institutrice, sur la demande de la municipalité, le directoire de district convoque les pères de famille, leur envoie la liste des éligibles, en leur indiquant ceux qui sont déjà nommés. Les pères de famille nomment, sur cette liste, à la place vacante.

» *Du traitement des instituteurs et des institutrices.*

» Art. 1er. — Le minimum du traitement des instituteurs est fixé à 1 200 livres,

» Art. 2. — Les Comités d'instruction publique et des finances réunis feront un rapport sur la détermination du maximum du traitement, et sur l'échelle des traitements intermédiaires. »

Nous avons trouvé, dans les pièces imprimées par ordre de la Convention, un projet de décret sans date, qui a été évidemment rédigé en exécution de l'article 2 ci-dessus. Le voici :

« *Projet de décret présenté au nom des Comités d'instruction publique et des finances, pour les écoles nationales.*

Traitement des instituteurs et des institutrices.

» Art. 1er — Chaque instituteur, outre le logement, reçoit un traitement fixé sur la progression suivante :

» Dans les communes qui ont depuis :

400	jusqu'à	1 500	habitants,	1 000 livres.
1 500	—	6 000	—	1 200
6 000	—	20 000	—	1 400
20 000	—	40 000	—	1 600
40 000	—	64 000	—	1 800
64 000	—	100 000	—	2 000
Au-dessus de		100 000	—	2 400

» Art. 2. — Les institutrices reçoivent, dans la même progression, un traitement diminué d'un cinquième. »

Enfin, le 9 brumaire, quelques articles additionnels et un décret sur la *surveillance des écoles nationales*, votés encore sur le rapport de Romme, viennent achever l'ensemble des dispositions constituant pour la première fois une législation de l'instruction primaire.

« *Articles additionnels.*

» Art. 1er. — Les arrondissements des premières écoles qui ne pourraient se former conformément à ce qui a été décrété, sans outrepasser les limites d'un district ou d'un département, sont déterminés par les commissions d'éducation des districts respectifs, sans aucun égard aux limites.

» Elles déterminent aussi de concert le placement de ces écoles.

» Art. 2. — Les instituteurs nationaux ne peuvent, sous aucun prétexte, diriger d'autre éducation que celle des élèves attachés aux écoles nationales, ni donner à aucun autre des leçons particulières.

» Art. 3. — Si, un mois après que la commission d'éducation a arrêté l'emplacement et les dispositions de la maison d'une école nationale, la commune n'en a pas commencé l'exécution, les corps administratifs sont chargés d'y pourvoir au défaut de la commune, et à ses frais, à prendre sur les sous additionnels.

» *De la surveillance des écoles nationales.*

» Art. 1er. — La surveillance de l'éducation des premières écoles a trois objets différents :

» 1° Les mœurs et la conduite des instituteurs et des élèves de l'un et de l'autre sexe ;

» 2° L'enseignement et l'exercice ;

» 3° Les maisons et tous les objets qui servent aux écoles.

» Art. 2. — La surveillance des mœurs, celle de l'enseignement et des exercices, appartient aux pères de famille qui l'observent comme il est dit ci-après. La surveillance des maisons et des objets appartenant aux écoles est réservée à la municipalité du lieu, sous la surveillance du district.

» Art. 3. — Dans l'arrondissement de chaque école, les pères de famille assemblés pour nommer l'instituteur ou l'institutrice nomment en même temps un d'entre eux pour exercer, au nom de tous, la surveillance sur l'éducation, avec le titre de *magistrat des mœurs ;* le développement des fonctions qui lui sont confiées est l'objet de l'instruction annexée au présent décret. (Cette instruction n'est pas au *Moniteur*.)

» Art. 4. — La commission d'éducation créée par l'art... du titre... est autorisée, jusqu'à l'organisation définitive de toute l'éducation nationale, à se rassembler au chef-lieu de district dans la dernière décade de chaque trois mois, pour se faire rendre compte par le magistrat des mœurs et les instituteurs, de tout ce qui est relatif à leurs fonctions.

» Art. 5. — Elle reçoit les réclamations et les plaintes contre les instituteurs et les institutrices, les examine en séance publique, et destitue, s'il y a lieu, ceux qu'elle juge indignes de remplir les fonctions qui leur étaient confiées.

» Art. 6. — Elle envoie tous les trois mois au Comité d'instruction publique un tableau des progrès de l'éducation nationale, pour être présenté à l'assemblée des représentants du peuple.

» Art. 7. — L'exécution des lois relatives à toutes les branches de l'instruction nationale est confiée provisoirement au Conseil exécutif (c'est-à-dire aux ministres), sous la surveillance immédiate du Comité d'instruction publique.

» Art. 8. — Pour organiser cette surveillance de manière à faire concourir l'éducation nationale avec tous les autres moyens de salut public, le Comité d'instruction publique doit se concerter avec le Comité de salut public, et présenter un rapport sur cet objet. »

Quant au projet de décret général, il formait naturellement la base de cette série de dispositions organisant les premières écoles, mais sans avoir reçu toutefois la sanction expresse d'un vote spécial. Aussi lorsque les décrets des 30 vendémiaire, 5, 7 et 9 brumaire furent annulés en frimaire, comme nous allons le voir, le plan tout entier de la Commission des neuf se trouva écarté du même coup.

Composition du Comité d'instruction publique en brumaire an II. — Le Comité d'instruction publique ne jouait plus qu'un rôle assez secondaire, depuis que la Commission d'éducation nationale avait été chargée à sa place de présenter un plan d'éducation. Cependant il lui restait, entre autres attributions, l'organisation des fêtes nationales ; les mesures à prendre en vue de la composition des livres élémentaires ; la publication du Recueil des actions héroïques ; la surveillance des musées, collections et bibliothèques ; les encouragements à l'agriculture et à l'industrie, etc. Au 1er brumaire an II, le Comité d'instruction publique, d'après un document officiel que nous avons sous les yeux, se composait des membres suivants : David, Julien de la Drôme, Jay Sainte-Foy, Bouquier, Laignelot, Guyton-Morveau, Fourcroy, Arbogast, Mathieu, Boutroue, Valdruche, Couppé (de l'Oise), Bô, Romme, Duval (d'Ille-et-Vilaine), Audouin, Gay-Vernon, Thomas Lindet, Prunelle, Moyse Bayle, Grégoire.

III

Du 9 brumaire (30 octobre 1793) au 9 thermidor an II (27 juillet 1794).

RÉVISION DES DÉCRETS. Discours de Chénier (15 brumaire). La révision des décrets est décidée (19 brumaire). Discussion sur la révision; Bouquier présente un nouveau plan (18 frimaire), auquel la priorité est accordée (21 frimaire). — LE PLAN BOUQUIER. Rapport de Bouquier (22 frimaire) et discussion de son projet. Adoption de la première partie du plan Bouquier, devenu le décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793). Discours de Portiez sur les écoles de législation et de morale publique (2 nivôse). — RAPPORTS ET DÉCRETS DANS LES TROIS PREMIERS MOIS DE 1794. Décret concernant les livres élémentaires (4 et 9 pluviôse). Décret relatif à l'établissement d'instituteurs de langue française dans plusieurs départements (8 pluviôse). Fondation de l'École polytechnique (21 ventôse). — RAPPORT DE BOUQUIER SUR LE DERNIER DEGRÉ D'INSTRUCTION (24 germinal, 13 avril 1794). — L'ECOLE DE MARS. PREMIÈRE IDÉE DE L'ECOLE NORMALE (13 prairial, 1er juin 1794). — RAPPORT DE GRÉGOIRE SUR LES PATOIS ET LA LANGUE FRANÇAISE (16 prairial).

Révision des décrets. — *Discours de Chénier.* — Cependant les décrets qui venaient d'être rendus paraissent n'avoir satisfait complètement personne. L'idée de les soumettre à une révision, soit pour les coordonner, soit pour les amender, se fit jour immédiatement. Nous ne savons qui prit l'initiative d'une proposition en ce sens; mais ce fut probablement le Comité de salut public: il avait déjà mis la main sur le Comité de législation, il voulut la mettre aussi sur le Comité d'instruction; le dernier des articles votés le 9 brumaire semblait d'ailleurs l'y inviter. Nous ne savons pas non plus dans quelle séance cette proposition fut faite. Quoi qu'il en soit, dès le 19 brumaire nous verrons Romme parler de cette révision comme d'une chose convenue.

En attendant, le 15 brumaire (5 novembre), Marie-Joseph Chénier montait à la tribune pour traiter de nouveau la question de l'instruction publique. Chénier n'était plus membre du Comité d'instruction; son discours, dont nous allons reproduire les principaux passages, n'était donc que l'expression d'une opinion individuelle. Il n'en semble pas moins avoir produit une impression considérable.

« Aucun législateur, dit-il, aucun peuple ne nous a laissé des modèles que puisse adopter la République française. Quant aux anciens législateurs qui se sont principalement occupés de l'éducation, le législateur des Crétois, par exemple, et celui des Spartiates, je ne sais pourquoi l'on nous cite encore si souvent leurs institutions. Je veux croire un moment qu'elles étaient convenables à leur nation et à leur siècle; c'est précisément pour cela qu'elles ne nous conviennent point. Elles nous sont absolument inapplicables, je ne dis pas seulement par la différence des mœurs et des localités, mais par cette inégalité prodigieuse d'expérience, de moyens, de connaissances positives, qui existent entre les sociétés anciennes et les sociétés modernes, et qui les séparent autant que la nature a séparé dans les individus les proportions débiles de l'enfance et la vigueur de l'âge mûr.

» Il est donc nécessaire de créer et non de compliquer, d'inventer et non de se souvenir. Après avoir jeté un coup d'œil général sur toutes les parties de l'instruction, il faut organiser tour à tour chacune de ses parties. »

Ces parties, selon Chénier, sont au nombre de trois: l'enseignement, la partie morale et la partie physique.

Il traite d'abord de l'enseignement, et reproche à la Constituante de n'avoir rien fait pour l'éducation « dans les jours de sa force et de son génie; ce fut dans sa décrépitude qu'elle accorda quelques séances à la lecture d'un plan sur cette vaste matière. »

Ce plan était « plus éclatant que solide, » et Chénier adresse une vive apostrophe aux constituants qu'il accuse d'inconséquence : « Espériez-vous que vos enfants et ceux de vos concitoyens deviendraient d'habiles défenseurs de la patrie, en étudiant exclusivement, pendant plusieurs années, la langue de l'ancienne Rome, ou les rêveries inintelligibles de la superstition de Rome moderne?...

» Qui de nous, citoyens, n'a pas été forcé, au sortir des écoles publiques, de recommencer son éducation, de devenir son propre instituteur, de lutter longtemps et sans cesse contre la tyrannie des premières impressions, de détruire lentement l'ouvrage des prêtres, et de se reconquérir lui-même, malgré la résistance des préjugés qui avaient usurpé toutes les facultés de son âme?... Arrachez les fils de la République au joug de la théocratie qui pèse encore sur eux. Vous avez réformé les instituteurs, et le mode de leur nomination, et le mode d'enseignement, et le choix des études; ne perdez pas un instant pour mettre en activité les écoles primaires. Examinez avec attention s'il n'est pas convenable d'y joindre quelques instituts dans les grandes communes; voilà les premiers fondements de l'instruction, c'est par là qu'il faut commencer. »

Passant ensuite à la partie morale: « Ici, dit l'orateur, comme dans la partie de l'enseignement, il faut travailler avec ses idées, et non pas avec celles d'autrui; il faut étudier les hommes et les choses, les temps et les lieux,... et peut être alors sera-t-on moins empressé de nous présenter des romans politiques, faiblement échafaudés d'après la République de Platon, ou d'après les romans historiques composés sur Lacédémone. » Chénier veut d'abord des fêtes nationales; puis des récompenses aux vertus utiles et au génie bienfaiteur des hommes: ces récompenses ne seront pas des trésors, ni des titres, ni des cordons, mais la gloire que donne « la feuille de chêne décernée par le peuple au citoyen qui a bien mérité de la patrie. »

Vient enfin la troisième partie, l'éducation physique ou la gymnastique. On doit « occuper les enfants des premiers, des plus simples exercices de la gymnastique, même avant d'inculquer à leur esprit les notions élémentaires... La course, la lutte, l'art de nager, l'exercice du canon, du fusil, le maniement de la pique, du sabre et de l'épée, telle est la gymnastique d'un peuple libre. Tout cela n'est point nécessaire à des esclaves. Ils doivent être faibles puisqu'ils doivent servir. Une race républicaine doit être robuste.

» Je demande, conclut Chénier, qu'après avoir achevé la partie de l'enseignement, partie qui est déjà fort avancée, la Convention place immédiatement à l'ordre du jour les fêtes nationales, les récompenses nationales et la gymnastique. »

Ce discours est vivement applaudi. L'impression et l'envoi aux départements sont décrétés.

La révision des décrets est décidée. — A la date du 19 brumaire (9 novembre), nous trouvons au *Moniteur* la mention suivante, relative à la révision des décrets:

» Romme fait adopter ainsi qu'il suit la rédaction d'un décret déjà rendu:

» Sur la proposition d'un de ses membres, la Convention nationale décrète que le Comité de salut public lui présentera, dans le plus court délai, une liste de six membres pour composer la commission qui doit réviser le décret sur l'organisation des premières écoles.

» Le Comité d'instruction publique est chargé de faire aussi, de son côté, la révision du même décret, et de le faire imprimer, pour être distribué aux membres de la Convention.

» Elle fixe au 1er frimaire (21 novembre) la discussion du décret révisé, qui lui sera présenté par la commission, ou par le Comité d'instruction publique. »

Nous n'avons pu trouver nulle part l'indication des noms des six membres que le Comité de salut public dut désigner pour composer la commission de révision; tout ce que nous savons, c'est que l'un de ces six membres était Bouquier, dont le plan d'instruction publique allait bientôt faire grand bruit et entraîner la majorité.

En dépit du décret ci-dessus, la discussion annoncée ne s'ouvrit point le 1er frimaire. Le 6 frimaire (26 novembre), nous voyons Thuriot réclamer contre ce retard; répondant à Danton, qui avait proposé d'organiser « des fêtes dans lesquelles le peuple offrira de l'encens à l'Etre suprême, au maître de la nature : car nous n'avons pas voulu anéantir la superstition pour établir le règne de l'athéisme, » — Thuriot s'écrie : « Sans doute, il faut des fêtes nationales. Mais ce qui doit fixer votre attention, c'est l'organisation de l'instruction publique. La France entière vous le demande ; on ne vous présente pas une seule pétition où ce vœu ne soit exprimé. Si déjà les écoles primaires étaient en activité, si des instituteurs animés de l'amour du bien public enseignaient les grands principes de la raison et de la morale, les plus zélés défenseurs de la liberté ne seraient pas si atrocement calomniés (Thuriot venait d'être expulsé des Jacobins comme modéré, sur la proposition d'Hébert)... Je demande que le primidi de la deuxième décade (11 frimaire), l'organisation de l'instruction publique soit mise à la discussion. » Cette proposition est adoptée.

Le 11 frimaire, toutefois, il ne fut pas question de l'instruction publique. Le 17, Grégoire, au nom du Comité d'instruction, lit un nouveau rapport relatif au Recueil des belles actions ; sur la proposition de Romme, ce rapport est renvoyé au Comité pour qu'il présente un tableau plus simple et plus précis. Enfin, le 18 frimaire (8 décembre), la révision arrive à l'ordre du jour.

Discussions sur la révision. Bouquier présente un nouveau plan, auquel la priorité est accordée. — Romme, de nouveau choisi comme rapporteur par le Comité d'instruction (Lakanal était en mission à Bergerac depuis quelque temps, et ne revint à Paris que dans l'été de 1794), parle en ces termes : « C'est l'instruction publique qui m'appelle à cette tribune. De toutes parts on la demande, et on la demande impérieusement. Tous les départements sont mûrs pour les leçons que vous voulez leur donner. Il faut donc vous occuper de cet objet, toute affaire cessante. Vous avez décrété les premières écoles, et vous avez chargé une commission particulière de faire la révision de ce décret, en même temps que le Comité ferait de son côté la même opération. Le Comité a fini son travail ; j'ignore si la commission a fait le sien, mais un de ses membres (Bouquier, sans doute) en a fait un, qui vous a aussi été distribué. Je demande que la Convention entende la rédaction de ces révisions, afin d'accorder la priorité à l'une d'elles. »

Romme fait ensuite lecture du travail du Comité. Il est imprimé sous ce titre : « Révision du décret pour l'organisation des premières écoles, faite par le Comité d'instruction publique. » Ce n'est pas autre chose qu'un arrangement méthodique des articles votés successivement le 30 vendémiaire et les 5, 7, et 9 brumaire ; le Comité s'en tenait aux décisions déjà prises : pour lui, la révision se bornait à une codification, à une mise en ordre des dispositions votées.

La commission nommée par le Comité de salut public avait été d'un avis différent : rejetant en bloc les décrets qu'elle était chargée de réviser, et ne tenant aucun compte des principes déjà admis par la Convention, elle se présentait avec un projet entièrement nouveau.

Après Romme, un membre de la commission lit à son tour le plan de celle-ci et en développe les bases. Le *Journal de l'instruction publique* appelle ce membre *Lindet ;* c'est sans doute une erreur, et nous croyons qu'il faut lire *Bouquier*, car c'est Bouquier que les discours prononcés le lendemain désignent comme l'auteur du plan en question. Toutefois, comme l'évêque Thomas Lindet était membre du Comité d'instruction publique, peut-être faisait-il aussi partie de la commission ; il serait donc possible que le projet universellement désigné sous le nom de plan Bouquier eût été lu par Lindet en l'absence du rapporteur de la commission. Ni le *Moniteur*, ni le procès-verbal ne parlent de cette lecture.

Nous ferons connaître plus loin les dispositions du plan Bouquier, qui, proclamant à la fois la liberté de l'enseignement et l'obligation pour l'État de salarier ceux qui donneraient l'instruction primaire, devait réunir les suffrages de la majorité.

La discussion est ajournée au lendemain.

Le 19, Thibaudeau et Petit prennent la parole contre le projet de révision lu par Romme et contre l'ensemble du plan du Comité d'instruction publique

Thibaudeau s'attache surtout à critiquer les idées que le Comité avait présentées à plusieurs reprises touchant l'organisation de l'enseignement supérieur. « Le plan présenté par le Comité, et qui n'est à peu près qu'une copie de celui de Condorcet, dit-il, me paraît plus propre à propager l'ignorance, l'erreur et les préjugés, qu'à répandre les lumières et la vérité. C'est un gouvernement pédagogique que l'on veut ainsi fonder dans le gouvernement républicain, une nouvelle espèce de clergé. Le Comité veut une école première, c'est-à-dire un instituteur et une institutrice, depuis 400 individus jusqu'à 1 500; ce qui en donne au moins 80 000 pour le premier degré d'instruction. Il veut leur assurer à tous un traitement fixe de 1 200 livres à 2 400 livres ; ce qui ferait une dépense annuelle de plus de 100 millions (Le Comité, ajoute Thibaudeau en note, avait proposé encore des écoles secondaires dans son premier degré d'instruction; je ne sais s'il a renoncé à cette superfétation de pédanterie). Il propose ensuite une commission d'éducation par chaque district, composée de 5 membres ; ce qui augmente encore cette armée de pédants de 2 750 individus ; ajoutez-y 80 000 magistrats des mœurs et les professeurs des instituts, des lycées, les frais d'établissement de toutes ces écoles, etc. Je demande à tout homme de bonne foi si, avec des institutions de cette espèce, nous ne nous rendrions pas la fable de toute l'Europe.

» Ce serait, à mon sens, une grande folie de créer plus de 80 000 places d'instituteurs et d'institutrices, et de décréter la levée de 172 750 pédagogues et surveillants, pour apprendre aux enfants, quoi ? à lire, à écrire, à compter, les droits de l'homme, la constitution, et les premières notions de la morale...

» Le système de créer des places fixes d'instituteurs et d'assurer leur salaire sans proportion avec l'étendue de leur travail, est le moyen le plus sûr de n'en avoir que de mauvais, et par conséquent une mauvaise instruction ; car alors les hommes ne verront plus que les places, et le traitement qui y sera attaché ; ils ne seront plus stimulés par l'émulation qui naît de la concurrence... Vous verrez accourir dans ces places, à l'aide de l'intrigue, une classe d'hommes ignorants, immoraux, et malheureusement encore puissants : ce sont les procureurs, les huissiers des ci-devant justices seigneuriales, les ministres subalternes de la chicane, les sacristains et les chantres de paroisse, toute cette vermine qui infecte les campagnes.

» ... Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté ? La révolution vient de détruire toutes les corporations, et on voudrait en établir une monstrueuse ! une de 172,750 individus qui, embras-

sant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement par leur influence à se rendre les arbitres de la liberté et des destinées de la nation.

» L'enseignement libre n'offre aucun de ces abus, et contient une foule d'avantages. Aussitôt que la nation aura dit : Je paierai à l'instituteur la somme de ... pour chaque enfant qui suivra ses leçons, elle encourage les hommes instruits à se livrer aux intéressantes fonctions de l'enseignement ; elle donne une prime aux talents, elle anéantit la cupidité et l'ignorance qui ne pourront jamais soutenir la concurrence, et elle assure à la jeunesse de bons instituteurs avec beaucoup moins de dépense.

» Qu'on ne dise pas que nous sommes des Vandales. Les Grecs étaient-ils des barbares parce que le gouvernement n'y salariait pas les professeurs?...

» Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, à l'émulation et à la concurrence ; craignez d'étouffer l'essor du génie par des règlements, ou d'en ralentir les progrès, en le mettant en tutelle sous la férule d'une corporation de pédagogues, à qui vous auriez donné pour ainsi dire le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale ; qui repousserait toutes les vérités et les découvertes qui n'auraient pas pris naissance dans son sein, car l'aristocratie et l'intolérance se glissent bientôt dans toutes les corporations ; qui exercerait une influence dangereuse sur la confection des lois, leur exécution, leur interprétation, sur les élections ; qui dicterait la pensée publique, et administrerait l'opinion.

» Le plan présenté par Bouquier me paraît, sous tous les rapports, préférable à tous ceux qui ont été imaginés jusqu'à présent : comparez-le avec celui du Comité : l'un est simple, mais majestueux, facile, économique, et conforme aux principes républicains ; l'autre est compliqué, pénible et dispendieux, et ressemble aux institutions monarchiques. »

Le langage de Thibaudeau rappelle d'une manière frappante celui de Durand-Maillane et de Daunou ; mais Thibaudeau va plus loin encore que ce dernier, car ce n'est pas pour l'enseignement secondaire et supérieur seulement, mais pour l'enseignement primaire qu'il propose, avec Bouquier, de s'en remettre à l'initiative privée.

Petit, qui succède à Thibaudeau, vient revendiquer pour lui-même la paternité de ce qu'il y a de bon dans le plan de Bouquier. Depuis un an on discute, dit-il ; « les idées les plus profondes, les plus savantes vous ont été présentées ; au milieu de tout cela, et dès le commencement même de la discussion, des conceptions simples ont osé se faire voir (les siennes)... Le plan de Bouquier a été lu ; j'ai observé que ce plan était un enfant contrefait de celui que je vous ai présenté le 1er octobre, et que vous avez accueilli avec quelque plaisir. » Il trouve que Bouquier va trop loin en remettant l'enseignement tout entier à des instituteurs privés, enseignant dans des locaux privés. « La Convention ne peut pas ainsi livrer au hasard des circonstances le soin des enfants de la République... » Il voudrait qu'il y eût des bâtiments publics consacrés à l'instruction, ainsi que des instituteurs publics. Ces instituteurs ne formeront pas une corporation, puisqu'il n'y aura aucune liaison entre eux. Il conclut en rééditant son projet de décret.

Le 21 frimaire (11 décembre), la discussion continue. Fourcroy, qui avait si chaleureusement pris en main, en septembre, la cause de la réorganisation de l'enseignement supérieur, vient encore traiter la même question ; mais cette fois il a complètement changé d'avis. Président des Jacobins, il s'est rangé à l'opinion qui est désormais celle de la majorité, à l'opinion dont Bouquier s'est fait l'organe officiel et que Thibaudeau a déjà défendue. « Je crois qu'il y aurait danger, dit Fourcroy, à établir des écoles publiques salariées par la nation... Si l'on adoptait les plans d'instituts et de lycées, qui ont été tant de fois reproduits sous différentes formes (et par lui-même aussi, l'on s'en souvient), on aurait toujours à craindre l'élévation d'une espèce de sacerdoce plus redoutable, peut-être que celui que la raison du peuple vient de renverser (allusion à l'abjuration de l'archevêque de Paris et de son clergé, qui avait eu lieu solennellement devant la Convention un mois auparavant, le 17 brumaire). Solder tant de maîtres, créer tant de places inamovibles, c'est reformer des espèces de canonicats, c'est permettre enfin à des professeurs privilégiés de faire à leur gré des leçons froides que l'émulation ou le besoin de la gloire n'inspire plus... Ici, comme dans toutes les autres parties des établissements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr modèle des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de choisir pour professeurs ceux dont les lumières, l'art de démontrer, tout, jusqu'au son de voix, au geste, est le plus conforme à ses goûts. *Laisser faire* est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains... Que les jeunes gens soient libres de choisir le professeur qui leur conviendra ; que la République paie elle-même les frais de leur cours et de leur entretien, lorsque la fortune de leurs parents ne leur suffira pas pour se livrer à ces études. Mais plus de corporations, plus de privilèges dangereux pour la liberté. »

Romme réclame la priorité pour le projet du Comité d'instruction, en faveur duquel il tente un dernier effort. « Il s'applique, dit le *Moniteur*, à faire sentir que décréter la liberté de l'enseignement, ce serait entretenir une distinction odieuse entre le riche et le pauvre, et laisser celui-ci dans un galetas, comme auparavant. Sans doute tous nos efforts doivent tendre à rendre les instituteurs publics inutiles, en procurant aux pères les lumières et le civisme nécessaires pour former l'âme des jeunes républicains ; mais serait-il sage de s'en reposer aujourd'hui sur eux de cette tâche à laquelle est attaché le sort de la liberté? »

Jay Sainte-Foy, répondant à Romme, « s'indigne qu'on outrage ainsi la raison populaire. Il ne voit dans les articles révisés (ceux de Romme) que le régime des universités renouvelées de l'évêque d'Autun et de Condorcet, et dégagé de ce qu'il offrait de plus absurde. Les 40 mille bastilles où l'on propose de renfermer la génération naissante lui semblent la meilleure ressource qu'on ait pu imaginer pour soutenir le dernier espoir de la tyrannie, ou pour la ressusciter de ses cendres. Il insiste fortement en faveur de l'autorité paternelle, que l'on ne rougit pas de transmettre à des mains mercenaires, et pour la plus grande partie, à des suppôts de la chicane. Nos défenseurs, en rentrant dans leurs foyers, seront-ils bien touchés d'apprendre qu'un ancien procureur au Châtelet, par exemple, est chargé d'inspirer les vertus républicaines à leurs enfants? Comme si les fondateurs de la liberté avaient besoin d'un tiers pour communiquer à leur famille l'enthousiasme dont ils sont embrasés ! »

La Convention passe au vote, et la priorité est accordée, à une grande majorité, au plan de Bouquier.

Le plan Bouquier. — *Rapport de Bouquier et discussion de son projet.* — Le lendemain 22 frimaire, Bouquier monte à la tribune comme rapporteur de ce projet qui venait de rencontrer si

subitement tant de champions enthousiastes. Bouquier était un simple homme de lettres, député de la Dordogne; il fut élu, un peu plus tard, président des Jacobins, preuve que ses idées étaient bien celles du parti dominant. Il prend la parole en ces termes :

« Vous aviez chargé une commission de réviser le décret relatif à l'organisation des premières écoles. Elle a rempli cette tâche; mais, en s'en acquittant, elle a vu que le grand problème de l'instruction publique pouvait être résolu de plusieurs manières, et elle s'est déterminée à vous présenter un nouveau plan, un plan simple, naturel, facile à exécuter; un plan qui proscrivît à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique; un plan enfin dont les bases fussent les mêmes que celles de la constitution, la liberté, l'égalité, la brièveté.

» Qu'avons-nous besoin d'aller chercher loin de nous ce que nous avons sous les yeux? Les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine, sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires...

» Tout présentera aux jeunes gens des moyens d'instruction; ils en trouveront au sein de leurs familles; ils en trouveront dans les livres élémentaires que vous allez publier; ils en trouveront enfin dans les fêtes nationales que vous allez instituer... On voit que la révolution a, pour ainsi dire d'elle-même, organisé l'instruction publique et placé partout des sources inépuisables d'instruction. N'allons donc pas substituer à cette organisation simple et sublime comme le peuple qui l'a créée, une organisation factice et calquée sur des statuts académiques... Conservons précieusement ce qu'ont fait le peuple et la révolution; contentons-nous d'y ajouter le peu qui y manque pour compléter l'instruction publique. Ce complément doit être simple comme l'ouvrage créé par le génie de la Révolution. Je vais vous en lire le projet. »

Nous donnerons tout à l'heure *in extenso* le texte de la partie du projet qui concernait l'enseignement primaire, et qui fut votée sept jours plus tard sous le nom de *Décret du 29 frimaire sur l'organisation de l'instruction publique*. Mais ce décret ne comprend que les trois premières sections du projet, les seules qui furent alors discutées; la quatrième et la cinquième sections, qui furent ajournées, traitaient du *dernier degré d'instruction* et des *moyens généraux d'instruction* (bibliothèques, musées, cabinets d'histoire naturelle, etc.); nous les retrouverons en germinal, lorsque Bouquier viendra présenter, en complément du décret du 29 frimaire, son rapport sur le dernier degré d'instruction.

La première et la deuxième section furent adoptées séance tenante, sans grande discussion. A propos de l'art. 6 de la section III, il s'engagea un débat intéressant. Cet article était primitivement conçu en ces termes : « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs pourront, à leur choix, envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction. »

Charlier demanda que les mots *pourront envoyer* fussent remplacés par ceux-ci : *seront tenus d'envoyer*.

Thibaudeau s'opposa à l'amendement, au nom des droits de la nature.

Danton (qui était de retour à Paris depuis le 1er frimaire) appuya au contraire la proposition de Charlier. « Il est temps, dit-il, de rétablir ce grand principe qu'on semble méconnaître : que les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents. Personne plus que moi ne respecte la nature; mais l'intérêt exige que là seulement doivent se réunir les affections. Qui me répondra que les enfants, travaillés par l'égoïsme des pères, ne deviennent dangereux pour la République? Nous avons assez fait pour les affections, devons-nous dire aux parents; nous ne vous les arrachons pas, vos enfants, mais vous ne pouvez les soustraire à l'influence nationale. »

L'amendement Charlier est adopté. Mais Thibaudeau s'obstine, et demande le rapport de ce vote. Il est combattu par Lecointe-Puyraveau: il est nécessaire, dit celui-ci, que la génération future reçoive une éducation populaire et commune. La Convention renvoie la suite de la discussion au lendemain.

Le lendemain 23, l'article 6 est définitivement voté avec l'amendement Charlier, qui est maintenu; et le reste de la troisième section est adopté, sauf quelques articles auxquels on a proposé des amendements peu importants, qui sont renvoyés au Comité.

Adoption de la première partie du plan Bouquier, devenu le décret du 29 frimaire an II. — C'est seulement le 29 frimaire (19 décembre), que ce sujet revint à l'ordre du jour. « Bouquier, dit le *Moniteur*, fait adopter les articles ajournés du projet de loi sur les écoles primaires. » Il ne s'engage pas de nouvelle discussion, et l'ensemble du décret est voté dans la forme suivante :

« DÉCRET SUR L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

» SECTION Ire. — *De l'enseignement en général.*

» Art. 1er. — L'enseignement est libre.

» Art. 2. — Il sera fait publiquement.

» Art. 3. — Les citoyens et citoyennes qui voudront user de la liberté d'enseigner seront tenus :

» 1° De déclarer à la municipalité ou section de la commune, qu'ils sont dans l'intention d'ouvrir une école;

» 2° De désigner l'espèce de science ou art qu'ils se proposent d'enseigner;

» 3° De produire un certificat de civisme et de bonnes mœurs, signé de la moitié des membres du conseil général de la commune, ou de la section du lieu de leur résidence, et par deux membres au moins du comité de surveillance de la section, ou du lieu de leur domicile, ou du lieu qui en est le plus voisin.

» Art. 4. — Les citoyens et citoyennes qui se vouent à l'instruction ou à l'enseignement de quelque art ou science que ce soit, seront désignés sous le nom d'instituteur et d'institutrice.

» SECTION II. — *De la surveillance de l'enseignement.*

» Art. 1er. — Les instituteurs et institutrices sont sous la surveillance immédiate de la municipalité ou section, des pères et mères, tuteurs ou curateurs, et sous la surveillance de tous les citoyens.

» Art. 2. — Tout instituteur ou institutrice qui enseignerait dans son école des préceptes ou maximes contraires aux lois et à la morale républicaine, sera dénoncé par la surveillance, et puni selon la gravité du délit.

» Art. 3. — Tout instituteur ou institutrice qui outrage les mœurs publiques est dénoncé par la surveillance, et traduit devant la police correctionnelle, ou tout autre tribunal compétent, pour y être jugé suivant la loi.

» SECTION III. — *Du premier degré d'instruction.*

» Art. 1er. — La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare

que les premiers de ces livres sont les droits de l'homme, la constitution, le tableau des actions héroïques ou vertueuses.

» Art. 2. — Les citoyens et citoyennes qui se borneront à enseigner à lire, à écrire, et les premières règles de l'arithmétique, seront tenus de se conformer, dans leurs enseignements, aux livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale.

» Art. 3. — Ils seront salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquenteront leurs écoles, et conformément au tarif compris dans l'article suivant.

» Art. 4. — Les instituteurs et institutrices qui ouvriront des écoles dans les communes de la République, quelle que soit leur population, recevront annuellement, pour chaque enfant ou élève, savoir : l'instituteur, la somme de vingt livres, l'institutrice quinze livres.

» Les communes éloignées de plus d'une demi-lieue du domicile de l'instituteur le plus voisin, et dans lesquelles, par défaut de population, il ne s'en établirait pas, pourront, d'après l'avis des directoires de district, en choisir un. La République lui accordera un traitement annuel de cinq cents livres.

» Art. 5. — Il sera ouvert dans chaque municipalité ou section un registre pour l'inscription des noms des instituteurs et institutrices du premier degré d'instruction, et des enfants ou pupilles qui leur seront confiés par les pères, mères, tuteurs ou curateurs.

» Art. 6. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction, en observant ce qui suit :

» Art. 7. — Ils déclareront à leur municipalité ou section :

» 1° Les noms et prénoms des enfants et pupilles qu'ils sont tenus d'envoyer aux dites écoles ;

» 2° Les noms et prénoms des instituteurs ou institutrices dont ils font choix.

» Art. 8. — Les enfants ne seront point admis dans les écoles avant l'âge de six ans accomplis ; ils y seront envoyés avant celui de huit. Les pères, mères, tuteurs ou curateurs ne pourront les retirer desdites écoles que lorsqu'ils les auront fréquentées au moins pendant trois années consécutives.

» Art. 9. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui ne se conformeraient pas aux dispositions des articles 6, 7 et 8 de la présente section, seront dénoncés au tribunal de police correctionnelle ; et si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés, pour la première fois, à une amende égale au quart de leurs contributions.

» En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité, et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. Dans ce dernier cas le jugement sera affiché.

» Art. 10. — Les instituteurs et institutrices du premier degré d'instruction tiendront registre des noms et prénoms des enfants, du jour, du mois où ils auront été admis dans leurs écoles. Ils ne pourront, sous aucun prétexte, prendre aucun de leurs élèves en pension, donner aucune leçon particulière, ni recevoir des citoyens aucune espèce de gratification, sous peine d'être destitués.

» Art. 11. — Ils seront payés par trimestre ; et, à cet effet, ils sont tenus de produire à la municipalité ou à la section un relevé de leurs registres, fait mois par mois, portant les noms et prénoms des enfants qui auront assisté à leurs leçons pendant chaque mois. Ce relevé sera confronté avec le registre de la municipalité ou section. La confrontation faite, il leur sera délivré un mandat.

» Art. 12. — Ce mandat contiendra le nombre des enfants qui, pendant chaque mois, auront suivi l'école de l'instituteur ou de l'institutrice, et la somme qui lui sera due. Il sera signé du maire et de deux officiers municipaux ou de deux membres du conseil de la commune, ou par le président de la section et deux membres du conseil de ladite section, et par le secrétaire.

» Art. 13. — Les mandats seront visés par les directoires, et payés à vue par les receveurs de district.

» Art. 14. — Les jeunes gens qui, au sortir des écoles du premier degré d'instruction, ne s'occuperont pas du travail de la terre, seront tenus d'apprendre une science, art ou métier utile à la société.

» Art. 15. — Ceux desdits jeunes gens qui, à l'âge de vingt ans accomplis, ne se seraient pas conformés aux dispositions de l'article ci-dessus, seront privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen.

» Les pères, tuteurs ou curateurs qui auraient concouru à l'infraction de la présente loi, subiront la même peine.

» Elle sera prononcée par la police correctionnelle, sur la dénonciation qui lui en sera faite, dans le cas où l'inexécution ne serait pas fondée sur des motifs valables. »

Si nous cherchons par quels traits essentiels la loi Bouquier se distingue de ce qu'on peut appeler le projet Romme, nous serons tout d'abord frappés de cette déclaration de principe, d'un laconisme un peu affecté, qui forme la base du décret du 29 frimaire : « L'enseignement est libre. » Le projet Romme confiait la mission d'enseigner à des instituteurs nationaux, fonctionnaires publics recevant un traitement fixe ; la loi Bouquier ouvre la carrière de l'enseignement à la libre concurrence : toute personne offrant les garanties exigées par la loi peut ouvrir une école, et prétendre à la rétribution que l'État accorde à quiconque veut enseigner, proportionnellement au nombre de ses élèves. La liberté, cependant, n'est pas absolue, car l'instituteur est tenu de se conformer, dans son enseignement, aux méthodes et aux programmes officiels (sect. III, art. 2), et les parents, de leur côté, sont tenus d'envoyer leurs enfants aux écoles. Ce que le décret paraît entendre par la liberté de l'enseignement, c'est simplement le droit reconnu à tout citoyen d'embrasser la profession d'instituteur, et la faculté accordée aux parents de choisir l'instituteur qui leur semble mériter la préférence.

Le programme de l'enseignement primaire, dans le décret du 29 frimaire, se réduit à la lecture, à l'écriture, et aux premières règles de l'arithmétique (sect. III, art. 2) ; dans le projet de Romme, il était bien plus étendu (Décr. du 30 vendémiaire, art. 3).

On remarquera qu'il n'y a plus trace, dans la loi Bouquier, des idées d'éducation commune qui avaient été si fort en faveur quelques mois auparavant. L'inspirateur de cette loi, cependant, était le Comité de salut public, où Robespierre exerçait déjà une influence presque toute-puissante. Il semble que les idées de Lepelletier eussent été définitivement abandonnées, même par ceux qui les avaient le plus chaleureusement soutenues.

Mais ce ne sont là que les côtés accessoires du décret du 29 frimaire. Si l'on veut se rendre compte de la raison véritable qui a fait substituer le projet Bouquier au projet Romme, il faut, croyons-nous, la chercher dans l'article 12 du décret du 7 brumaire. Cet article disait : « Aucun ci-devant noble, *aucun ecclésiastique et ministre d'un culte quelconque* ne peut être élu instituteur national. » Or, il faut se rappeler qu'en brumaire avait eu

lieu le mouvement populaire contre le culte, mouvement auquel la Convention parut d'abord donner son assentiment; mais que bientôt Robespierre avait protesté, que la majorité des Jacobins avait applaudi à sa profession de foi déiste, et que dès les premiers jours de frimaire, un manifeste du Comité de salut public, approuvé par la Convention, avait condamné « les extravagances du philosophisme » et proclamé « le respect de la liberté de tous les cultes. » En brumaire donc, le Comité d'instruction publique, excluant les ecclésiastiques de l'enseignement, traduisait bien le sentiment alors dominant; mais en frimaire, les choses avaient changé, le gouvernement s'était déclaré le protecteur des cultes, et le plan Bouquier ne fut pas autre chose qu'une transaction tacite conclue entre le parti jacobin et le clergé catholique. La « liberté de l'enseignement, » c'était le droit laissé au prêtre d'exercer les fonctions d'instituteur. Bien plus : l'ancien projet girondin reléguait l'enseignement religieux dans les temples (titre I, art. 6) ; le projet Romme, frappant d'ostracisme les ministres des cultes, excluait par là même la religion de l'école ; la loi Bouquier, au contraire, par son silence sur ce point, rouvrait la porte à l'enseignement religieux.

Telle est, à notre avis, la pensée secrète qui a dicté le décret du 29 frimaire. Il dut avoir pour lui les suffrages du parti robespierriste, dont il était l'œuvre; des dantonistes, qui prêchaient la modération ; de la Plaine, où siégeaient des hommes comme Durand-Maillane; et de tous ceux qui partageaient les préventions exprimées par Thibaudeau et d'autres contre cette « corporation de pédagogues » dont la formation paraissait un danger pour la liberté. Il eut contre lui ceux qui voulaient une forte organisation de l'instruction publique, qu'ils fussent libres-penseurs comme Romme ou catholiques comme Grégoire.

Discours de Portiez sur les écoles de législation et de morale publique. — Le 2 nivôse (22 décembre), c'est-à-dire trois jours après le vote du décret du 29 frimaire, Portiez, député de l'Oise, vint proposer la création d'écoles spéciales destinées à compléter les écoles primaires. Portiez était un juriste; il fut plus tard directeur de l'Ecole de droit à Paris; ce détail fera comprendre l'importance qu'il attache, comme on va le voir, à l'enseignement pratique de la législation.

« Vous avez fondé des écoles primaires, » dit-il. Mais quelle instruction recevra, au sortir de ces écoles, le jeune homme de quinze ans, le futur citoyen qui ne connaît encore qu'imparfaitement ses droits et ses devoirs? Portiez regrette qu'on ait abandonné les vues votées le 15 septembre, et s'étonne, à ce propos, du subit changement d'opinion de Fourcroy. « Les corps administratifs et sociétés populaires de Paris firent, il y a un mois environ, à la barre de la Convention, par l'organe de Dufourny, une pétition tendant à obtenir plusieurs degrés d'instruction. Cette demande faite à la fin d'une séance consacrée aux pétitionnaires fut convertie en motion avec beaucoup de chaleur par Lakanal, et non moins vivement appuyée et défendue deux jours de suite par Fourcroy. Aujourd'hui, Fourcroy se rétracte; et pour prouver qu'il a été dans l'erreur, il nous peint les abus du régime monarchique, et nous organisons des institutions républicaines. » Portiez combat les craintes exprimées par Thibaudeau, Fourcroy et Bouquier, au sujet des dangers que présenterait l'organisation d'un corps enseignant, et conclut à la nécessité de créer des écoles faisant suite aux écoles primaires, pour y enseigner les lois et mettre le jeune homme en état de remplir ses devoirs de citoyen :

« Je demande qu'il y ait dans chaque département, suivant le rapport de la population et le besoin des localités, des instituts publics, où la jeunesse française recevra des leçons de législation et de morale publique ; que les instituteurs soient salariés par la nation ; que les séances soient publiques ; que les leçons soient les mêmes et données d'après les mêmes livres élémentaires; que les écoles n'aient aucun rapport entre elles, et qu'elles soient sous la direction spéciale et directe du Comité d'instruction publique des corps législatifs. »

La proposition de Portiez n'eut pas de suite.

Rapports et décrets divers, dans les trois premiers mois de 1794. — L'année 1793 s'était terminée par l'adoption de la loi Bouquier. Cette loi resta en vigueur pendant toute la période qu'on peut appeler jacobine, et ce fut seulement trois mois après le grand revirement politique du 9 thermidor an II, qu'elle fut remplacée par la loi Lakanal (du 27 brumaire an III). Durant ce laps de temps, qui embrasse presque une année entière, elle semble avoir été exécutée, autant du moins qu'une loi de ce genre pouvait l'être au milieu d'une crise politique aussi aiguë ; nous en avons la preuve indirecte dans un passage du rapport de Lakanal du 7 brumaire an III (V. p. 560), où il déclare que les vices du décret du 29 frimaire, « démontrés déjà par la discussion, le sont désormais *par l'expérience* ».

Avant de parler du projet relatif au dernier degré d'instruction, par lequel Bouquier devait compléter son plan d'organisation générale de l'instruction publique, nous avons à mentionner quelques autres décrets.

Décrets concernant les livres élémentaires. — Le 10 nivôse, un décret ordonna que le *Recueil des actions héroïques*, dont la rédaction avait été confiée à Léonard Bourdon, serait lu dans les écoles. — V. *Livres élémentaires de la première République*, p. 1607.

Le 4 pluviôse an II (23 janvier 1794), Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique, présenta un rapport sur un concours à ouvrir pour la composition des livres élémentaires. Cette question avait déjà été discutée plusieurs fois, et le concours avait même été ordonné par un décret du 13 juin 1793 ; mais ce décret n'avait pas reçu d'exécution. Dans son rapport, Grégoire insiste sur ce point, que le gouvernement a le droit et le devoir de faire composer les ouvrages d'éducation destinés à l'enseignement public : « Si, comme personne n'en doute, le gouvernement doit non seulement procurer au peuple des subsistances, mais encore veiller à ce qu'elles ne soient point altérées, son obligation devient plus étroite au moral, puisque le poison du vice et des préjugés est le plus grand fléau d'un État. »

Le projet de décret qui suivait ce rapport est ainsi conçu :

« Art. 1er. — Un concours est ouvert jusqu'au 1er messidor prochain, pour des ouvrages sur les sujets suivants :

» 1° Instructions sur la conservation des enfants, depuis la grossesse inclusivement, et sur leur éducation physique et morale depuis la naissance jusqu'à l'époque de leur entrée dans les écoles nationales.

» 2° Instructions pour les instituteurs nationaux, sur l'éducation physique et morale des enfants.

» 3° Méthodes pour apprendre à lire et à écrire : ces deux objets traités ensemble ou séparément.

» 4° Notions sur la grammaire française.

» 5° Instructions sur les premières règles d'arithmétique et de géométrie pratique.

» 6° Notions sur la géographie.

» 7° Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature.

» 8° Instructions élémentaires sur la morale républicaine.

» Art. 2. — Les auteurs adresseront leurs ouvrages à la Convention nationale, et ne se feront connaître qu'après le jugement.

» Art. 3. — Des récompenses nationales seront

décernées aux auteurs des ouvrages qui auront été jugés les meilleurs.

» Art. 4. — Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur l'organisation d'un jury destiné à juger du mérite des ouvrages envoyés au concours, et sur les récompenses à décerner. »

Le 9 pluviôse, ce décret fut voté sans discussion. A quatre mois de là (18 messidor), Thibaudeau vint annoncer à la Convention que le concours ouvert avait porté ses fruits, et demanda la nomination du jury prévu par l'art. 4.

« Le terme du concours, dit Thibaudeau, est expiré ; plusieurs ouvrages ont été déposés au Comité d'instruction publique ; il ne s'agit plus que de désigner les citoyens les plus capables par leurs talents et leur patriotisme de former le jury. »

Ce jury, nommé en messidor sur la présentation du Comité, fut ainsi composé : Lagrange, Daubenton, Lebrun, Monge, Richard, Garat, Thouin, Prony, Servais, Hallé, Corvisart, Desorgue, Vandermonde, Buache.

Mais l'examen des divers manuscrits envoyés au concours prit un temps considérable, et, lorsque le jury eut terminé son travail, la Convention n'était plus là : ce furent les Conseils législatifs institués par la Constitution de l'an III qui eurent à se prononcer sur l'adoption des ouvrages que les examinateurs avaient jugés les plus dignes d'être choisis (V. *Conseil des Cinq-Cents* et *Conseil des Anciens*. V. aussi *Livres élémentaires de la première République.*)

Décret relatif à l'établissement d'instituteurs de langue française dans plusieurs départements. — Le 8 pluviôse (27 janvier 1794), Barère vint faire, au nom du Comité de salut public, un rapport sur « les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française. » Cette question, qui se rattachait à l'instruction publique, était avant tout, aux yeux du Comité de salut public, une question politique ; on va le voir par la manière dont Barère la présente. Il débute ainsi :

« Les tyrans coalisés ont dit : L'ignorance fut toujours notre auxiliaire la plus puissante ; maintenons l'ignorance, elle fait les fanatiques, elle multiplie les contre-révolutionnaires. Faisons rétrograder les Français vers la barbarie ; servons-nous des peuples mal instruits, ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique.

« Le Comité a entendu ce complot de l'ignorance et du despotisme. » Mais, ajoute Barère, nous le déjouerons. Nous enseignerons le français aux populations qui parlent le bas-breton, l'allemand, l'italien ou le basque, afin de les mettre en état de comprendre les lois républicaines, et de les rattacher à la cause de la Révolution.

« Les conséquences de cet idiome, » dit Barère en parlant du bas-breton, « trop longtemps perpétué et trop généralement parlé dans les six départements de l'Ouest, sont si sensibles, que les paysans, au rapport de gens qui y ont été envoyés, confondent le mot *loi* et celui de *religion* à un tel point, que, lorsque les fonctionnaires publics leur parlent des lois de la République et des décrets de la Convention, ils s'écrient dans leur langage vulgaire : *Est-ce qu'on veut nous faire sans cesse changer de religion?*

» Vous avez décrété l'envoi des lois à toutes les communes de la République ; mais ce bienfait est perdu pour celles des départements que j'ai déjà indiqués. Les lumières portées à grands frais aux extrémités de la France s'éteignent en y arrivant, puisque les lois n'y sont pas entendues.

» Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Brisons ces instruments de dommage et d'erreur. »

Ce rapport était suivi du projet de décret suivant, qui fut adopté sans discussion :

« Art. 1er. — Il sera établi, dans dix jours, à compter du jour de la publication du présent décret, un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, et dans la partie de la Loire-Inférieure dont les habitants parlent l'idiome appelé bas-breton.

» Art. 2. — Il sera procédé à la même nomination d'un instituteur de langue française dans les communes des campagnes des départements du Haut et Bas-Rhin, dans le département de Corse, dans la partie du département de la Moselle, du département du Nord, du Mont-Terrible, des Alpes-Maritimes, et des Basses-Pyrénées, dont les habitants parlent des idiomes étrangers.

» Art. 3. — Il ne pourra être choisi aucun instituteur parmi les ministres d'un culte quelconque, ni parmi ceux qui auront appartenu à des castes ci-devant privilégiées ; ils seront nommés par les représentants du peuple, sur l'indication faite par les sociétés populaires.

» Art. 4. — Ils seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la déclaration des droits de l'homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes, que les pères, mères et tuteurs sont obligés d'envoyer dans les écoles publiques.

» Les jours de décade, ils donneront lecture au peuple et traduiront vocalement les lois de la république, en préférant celles qui sont analogues (*sic*) à l'agriculture et aux droits des citoyens.

» Art. 5. — Les instituteurs recevront du trésor public un traitement de 1,500 livres par an, payable à la fin de chaque mois à la caisse du district, sur le certificat de résidence donné par la municipalité, d'assiduité et de zèle à leurs fonctions, donné par l'agent national près chaque commune.

» Les sociétés populaires sont invitées à propager l'établissement des clubs pour la traduction vocale des décrets et des lois de la République, et à multiplier les moyens de faire connaître la langue française dans les campagnes les plus reculées. Le Comité de salut public est chargé de prendre à ce sujet toutes les mesures qu'il croira nécessaires. »

Ce décret dérogeait, en son article 5, au principe admis par la loi Bouquier, suivant lequel les instituteurs devaient être salariés à raison du nombre de leurs élèves. De plus, il reproduisait la disposition du projet Romme, qui excluait de l'enseignement les ministres des cultes. Mais il faut se rappeler qu'il s'agissait d'une mesure révolutionnaire, applicable à des départements où, comme le disait Barère, la superstition et l'ignorance complotaient avec le despotisme contre la République.

Le 4 ventôse, un décret ordonne que les instituteurs et institutrices devront être en fonctions dans toutes les communes le 15 germinal au plus tard.

Dans le même mois de pluviôse (le 4), nous trouvons encore un décret, rendu sur le rapport de Couppé de l'Oise, ordonnant l'établissement, dans chaque district, d'une bibliothèque nationale, qui sera constituée au moyen des ouvrages confisqués aux émigrés et aux maisons religieuses ; ainsi qu'une publication de Boissy d'Anglas (25 pluviôse), intitulée : « Quelques idées sur les arts, sur la nécessité de les encourager, sur les institutions qui peuvent en assurer le perfectionnement et sur divers établissements nécessaires à l'enseignement public. » L'auteur propose la création d'écoles secondaires, et d'une université nationale. Cette brochure offre quelque intérêt, parce qu'elle est la première manifestation des opinions d'un homme qui, après être resté longtemps dans une complète obscurité, allait bientôt jouer un rôle assez important et devenir l'un des chefs de la réaction thermidorienne.

Fondation de l'Ecole polytechnique. — Le 21 ventôse (11 mars 1794), Barère, l'organe habituel du Comité de salut public, venait faire un nouveau rapport sur une question relative à l'instruction : il s'agissait de la création d'un établissement propre à former des ingénieurs civils et militaires. La Convention vota d'urgence la fondation d'une *Ecole centrale des travaux publics.* C'est cette école qui, définitivement organisée par un décret en date du 6 vendémiaire an III (V. p. 558 le rapport de Fourcroy à ce sujet), et ouverte le 10 frimaire de la même année, reçut par décret du 15 fructidor an III le nom, qu'elle a conservé, d'*Ecole polytechniqne.*

Rapport de Bouquier sur le dernier degré d'instruction. — Des changements considérables s'étaient produits dans la situation politique au moment où Bouquier, reprenant la partie ajournée de son plan, vint lire à la Convention, non plus cette fois comme membre d'une commission spéciale, mais au nom du Comité d'instruction publique tout entier, un rapport sur le dernier degré d'instruction. Les hébertistes avaient été guillotinés le 4 germinal; les dantonistes les avaient suivis à l'échafaud quelques jours plus tard, le 16 germinal. Les ministères avaient été supprimés (12 germinal) et remplacés par douze commissions exécutives : l'une d'elles s'appelait *Commission exécutive de l'instruction publique* *, et était composée de Payan, commissaire, Fourcade et Jullien * de Paris, adjoints. L'ascendant du Comité de salut public ne rencontrait plus d'entraves. Cependant le projet que présenta Bouquier le 24 germinal (13 avril) était bien le même que celui qu'il avait déjà proposé en frimaire : preuve qu'il avait été dès cette époque et qu'il était encore l'organe de l'opinion dominante à la Convention et de la politique du Comité de salut public.

Voici comment débute le rapport de Bouquier sur le dernier degré d'instruction :

« En consacrant la liberté d'enseignement, la Convention nationale a rendu hommage aux droits imprescriptibles de l'homme.

» Elle devait ouvrir des sources fécondes d'instruction, des sources dont les eaux salutaires fussent pures comme la nature, brillantes comme la liberté, douces comme l'égalité.

» Par sa loi du 29 frimaire, en organisant l'enseignement des connaissances que les enfants sont susceptibles d'acquérir, et qui, perfectionnées, doivent former de vrais républicains, des citoyens utiles à leur pays, la Convention n'a rempli qu'une partie de sa tâche relative à l'instruction. Il lui reste à procurer à la jeunesse des moyens de perfectionner ces premières connaissances, et d'acquérir les notions relatives à l'organisation du gouvernement démocratique.

« L'idée d'établir des écoles secondaires et intermédiaires, consacrées à l'enseignement des lois, et à je ne sais quelles autres sciences pour lesquelles il paraît que les savants de l'ancien régime conservent encore une affection particulière, a été déjà produite plusieurs fois (allusion à la proposition de Portiez, du 2 nivôse). Les lois doivent être simples, claires et en petit nombre; elles doivent être telles, que chaque citoyen puisse les porter toujours avec soi. Ainsi, loin d'établir des écoles de lois, la Convention nationale doit interdire, sous de fortes peines, toute espèce de paraphrase, interprétation, glose et commentaires. »

Bouquier trace ensuite le programme de ce qui doit constituer, selon le Comité d'instruction publique, l'enseignement national supérieur :

« Le but de cet enseignement est de trouver en tout temps des citoyens assez instruits pour exercer utilement les diverses fonctions relatives au salut, au bonheur de la société, à l'intérêt commun de la République. Vous atteindrez ce but en établissant, aux frais de la nation, des instituteurs éclairés dont le zèle patriotique propage, avec l'activité républicaine, l'art d'administrer des secours à l'humanité souffrante, aux défenseurs de la patrie, blessés dans les combats en exterminant les monstres qui cherchent à dévorer la liberté, aux animaux que l'homme a rendus les compagnons de ses travaux pénibles, et dont les services sont presque inappréciables ; l'art de tenir dans un état respectable de défense les places frontières de la République, d'en repousser l'ennemi en lançant sur ses cohortes mercenaires la foudre des hommes libres ; la science d'entretenir nos routes, nos canaux, nos rivières, nos ponts, et d'ouvrir les communications nécessaires aux opérations de notre commerce ; l'art de perfectionner la navigation et de rendre formidable la marine de la République; l'art, enfin, d'exploiter des mines, d'extraire les métaux du sein de la terre, et de les employer aux besoins du peuple et à la défense de sa souveraineté.

» Ces établissements doivent être placés suivant les différentes indications de la nature. Ce n'est pas sur le Puy-de-Dôme qu'on doit établir des hydrographes; ce n'est pas dans les bruyères des Landes qu'on doit enseigner l'art d'attaquer, de défendre, de fortifier une place; ce n'est pas dans des contrées désertes qu'on doit placer des instituteurs de santé, des artistes vétérinaires. Si on nous objectait qu'en fixant ainsi dans certaines communes l'enseignement gratuit de sciences utiles à la société, cet enseignement ne serait pas à la portée de tous, nous répondrions qu'il ne doit pas l'être.

» En effet, est-ce à la République à procurer, à ses frais, à chacun des individus qui la composent, une instruction dont les résultats peuvent donner, à ceux qui se la procurent, des moyens particuliers de parvenir aux places ou d'agrandir leur fortune, par l'exercice de leurs talents? Non, sans doute ; la République, nous l'avons déjà dit, ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des connaissances qui leur sont nécessaires pour exercer les droits du citoyen et en remplir les devoirs. »

Il ressort de ce passage, où l'on retrouve la rhétorique de l'époque, que le Comité désirait la création par l'État d'un certain nombre d'écoles spéciales, analogues à l'école centrale des travaux publics qui venait d'être fondée, écoles de médecine, de l'art vétérinaire, du génie, de la marine, des mines. Il n'était pas question d'écoles secondaires; mais, comme le faisait remarquer Bouquier, la République n'était tenue, outre l'enseignement gratuit des connaissances indispensables au citoyen, qu'à l'entretien d'un enseignement supérieur propre à former les spécialistes dont la société avait besoin. Quant à l'acquisition, par ceux qui le désireraient, de connaissances plus étendues que celles qu'étaient chargées de distribuer les premières écoles, c'était affaire à l'enseignement privé, auquel toute liberté était laissée. En outre, les sociétés populaires, les théâtres, les jeux civiques, les évolutions militaires, les fêtes nationales et locales, la publication de bons ouvrages destinés à faciliter l'étude des diverses sciences, la création de bibliothèques et de collections de tout genre, devaient contribuer à favoriser l'essor intellectuel de la nation.

Le rapport était accompagné d'un projet de décret, qu'il serait trop long de reproduire. On n'y trouve, du reste, pas autre chose que ce que nous venons de résumer en quelques lignes.

La Convention ajourna la discussion du rapport de Bouquier. Mais les événements qui allaient se précipiter et aboutir bientôt à la défaite du parti jacobin (9 thermidor), ne lui laissèrent pas le temps de s'en occuper. Ce fut un Comité d'instruction publique renouvelé qui plus tard, en l'an III, reprit l'œuvre interrompue ; et le plan de Bouquier

fut alors abandonné pour des projets nouveaux.

Une seconde brochure de Boissy d'Anglas, faisant suite à celle dont nous avons parlé plus haut, parut le 28 germinal sous le titre de *Courtes observations sur le projet de décret sur le dernier degré d'instruction*. Boissy combat en ces termes le plan du Comité :

« Ce projet si longtemps attendu n'offre pas l'organisation de l'enseignement, mais son anéantissement total : il détruit et ne crée point; il renverse et n'édifie pas. On me dira qu'il faut décréter la liberté de l'enseignement : oui, sans doute, il le faut, mais cela ne suffit pas. Dire qu'il se formera des collèges libres, à la place de ceux qui étaient ci-devant salariés par l'État, et que le Comité veut supprimer sans remplacement, c'est annoncer qu'il n'y aura plus d'instruction, ou qu'il n'y aura plus que celle dont nous avons senti l'insuffisance et les défauts: car, ou il n'y aura point de collèges libres et privés à la place de ceux dont le Comité veut la suppression, ou ceux qui se forment seront remplis par les anciens professeurs. » Boissy conclut, comme l'avait fait Romme, et avant lui Condorcet, à la nécessité d'organiser « un système complet d'enseignement et d'instruction. »

L'École de Mars. Première idée de l'École normale. — Le 13 prairial (1er juin), Barère, au nom du Comité de salut public, présenta à la Convention un rapport et un projet de décret, tendant à la création d'une école militaire *révolutionnaire*, sous le nom d'*École de Mars*. Il s'agissait de réunir durant quelques mois trois mille jeunes gens dans un camp près de Paris, pour leur y enseigner pratiquement et théoriquement les manœuvres militaires et l'art de la guerre. Cette institution devait remplacer l'ancienne école militaire de Paris, déjà fermée par ordre du Conseil exécutif le 28 novembre 1792, et ensuite définitivement supprimée par décret de la Convention du 16 ventôse an II.

« Il y a quatre ans, disait le rapporteur, que les législateurs tourmentent leur génie pour fonder une éducation nationale, pour ouvrir des écoles primaires, pour instituer différents degrés d'instruction, pour raviver les sciences et les lettres, pour encourager les arts et pour élever en républicains la nombreuse génération qui s'élève.

» Qu'ont-ils obtenu ? Qu'ont-ils établi? Rien encore. Les collèges qui transvasaient le despotisme et les opinions fanatiques dans l'âme des jeunes citoyens sont heureusement fermés ; mais aucun établissement n'a remplacé encore l'objet de ces maisons publiques. » (Il ne faut pas prendre à la lettre, croyons-nous, l'affirmation de Barère touchant la fermeture des collèges ; car six mois plus tard, Lakanal constatera que beaucoup de ces établissements subsistaient encore.)

« Cependant, continue Barère, un vide nombreux menace la République dans les fonctions civiles et militaires. Le retard occasionné dans l'éducation publique par les secousses et la durée de la révolution, se fera forcément sentir dans quelques années...

» Cet objet a frappé depuis longtemps le Comité de salut public, et il a aussitôt cherché quels étaient les moyens les plus prompts de préparer des défenseurs, des fonctionnaires et de bons citoyens. Il a pensé qu'il pouvait d'un côté *former à Paris une école où se formeraient des instituteurs pour les disséminer ensuite dans tous les districts:* cette pensée sera l'objet d'un autre rapport.

» Il ne s'agit dans celui-ci que de la manière prompte de former à la patrie des défenseurs entièrement républicains, et de révolutionner la jeunesse comme nous avons révolutionné les armées. »

Suivait un décret dont voici les principales dispositions :

« Art. 1er. — Il sera envoyé à Paris, de chaque district de la République, six jeunes citoyens, sous le nom d'*élèves de l'école de Mars*, dans l'âge de 16 à 17 ans et demi, pour y recevoir, par une éducation révolutionnaire, toutes les connaissances et les mœurs d'un soldat républicain.

» Art. 9. — Les élèves de l'école de Mars seront habillés, armés, campés, nourris et entretenus aux frais de la République.

» Art. 10. — Ils seront exercés au maniement des armes, aux manœuvres de l'infanterie, de la cavalerie et de l'artillerie.

» Ils apprendront les principes de l'art de la guerre, les fortifications de campagne et l'administration militaire.

» Ils seront formés à la fraternité, à la discipline, à la frugalité, aux bonnes mœurs, à l'amour de la patrie et à la haine des rois.

» Art. 11. — Aussitôt que le camp sera levé, et en attendant que les élèves aillent faire leur service aux armées, ils retourneront dans leurs foyers et seront admis à d'autres genres d'instruction, suivant l'aptitude et le zèle qu'ils auront montrés. »

Le décret fut voté, et le camp qui devait réunir les élèves de l'école de Mars fut immédiatement formé dans la plaine des Sablons. Les exercices y durèrent environ trois mois ; et lors de la clôture de l'école, un rapport présenté à la Convention par Guyton-Morveau, le 2 brumaire an III (23 octobre 1794), constata la réussite de cette tentative. « Une des vérités les plus importantes qui se trouvent acquises ou plutôt confirmées par les essais faits à l'école de Mars, dit Guyton, c'est que tout soldat, soit d'infanterie, soit même de cavalerie et d'artillerie, peut apprendre en moins de trois mois le maniement des armes et toutes les parties de son service, de manière à exécuter en corps nombreux toutes les manœuvres avec une grande précision. »

Le Comité de salut public, on vient de le voir, projetait en outre de créer à Paris « une école où se formeraient des instituteurs, pour les disséminer ensuite dans tous les districts. » C'est de cette pensée que devait sortir l'Ecole normale. Toutefois le rapport que Barère annonçait sur cette question ne fut pas présenté ; du moins ne l'avons-nous pas trouvé. C'est le Comité d'instruction publique qui réalisa, cinq mois plus tard (brumaire an III), l'institution dont le Comité de salut public avait donné la première idée.

Rapport de Grégoire sur les patois et la langue française. — Quelques jours après, le 18 prairial (4 juin 1794), Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique, lisait un rapport inspiré par l'esprit qui avait dicté le décret du 8 pluviôse : il s'agissait *de la nécessité et des moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. Dans cet intéressant travail, dont nous donnons des extraits à l'article *Grégoire*, le rapporteur démontrait qu'il était nécessaire et possible d'anéantir les patois, et établissait que « l'unité d'idiome est une partie intégrante de la révolution. » Mais, ajoutait-il, pour que la langue française puisse être plus facilement apprise par les populations qui ne la parlent pas encore, il faut la *révolutionner*, en simplifier la grammaire et le vocabulaire. C'était là une entreprise bien hardie, plus hardie peut-être que celle de la réforme des poids et mesures et du calendrier ; mais les intrépides novateurs de la Convention ne doutaient de rien, et à la suite du rapport de Grégoire, un décret fut rendu, ainsi conçu :

« Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et un vocabulaire nouveau de la langue française. Il présentera des vues sur les changements qui en faciliteront l'étude et lui donneront le caractère qui convient à la langue de la liberté. »

Cette grammaire révolutionnaire, si le projet en eût été exécuté, nous aurait certainement offert un

curieux sujet d'études. Mais le Comité paraît n'avoir pas eu le temps de donner suite à l'idée de Grégoire.

IV

Du 9 thermidor an II (27 juillet 1794) au 17 floréal an III (8 mai 1795).

RAPPORT DE FOURCROY SUR L'ECOLE CENTRALE DES TRAVAUX PUBLICS (ECOLE POLYTECHNIQUE), ET DÉCRET DU 7 VENDÉMIAIRE AN III (28 SEPT. 1794). — LES ECOLES NORMALES. Rapport de Lakanal (2 brumaire), et décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794). Composition du Comité d'instruction publique en vendémiaire an III. Décret du 22 brumaire. Arrêté des représentants du peuple près l'Ecole normale. Séance d'ouverture de l'Ecole (1er pluviôse an III, 20 janvier 1795). — LES ECOLES PRIMAIRES. L'ANCIEN PROJET SIEYÈS-DAUNOU-LAKANAL EST SUBSTITUÉ AU DÉCRET DU 29 FRIMAIRE AN II. Rapport de Lakanal (7 brumaire). Discours de Barailon (23 brumaire). Discussion et adoption du projet (26 et 27 brumaire). Réclamations du parti montagnard (28 brumaire). Texte du décret du 27 brumaire an III (17 novembre 1794). Mesures d'exécution. Les livres élémentaires. — LES ECOLES CENTRALES. Rapport de Lakanal (26 frimaire an III, 16 décembre 1794). Discussion et adoption du décret instituant les écoles centrales (7 ventôse an III, 25 février 1795). Décrets complémentaires des 11 ventôse et 18 germinal an III. — RAPPORT DE LAKANAL SUR LES DÉPENSES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (floréal an III). — LA COMMISSION DES ONZE.

Après le 9 thermidor, qui envoya à l'échafaud Robespierre et la plupart de ses amis politiques, un grand changement se fit dans la Convention. Il se constitua de nouveau un côté droit, où allèrent s'asseoir, avec les amis des Girondins, un certain nombre de ceux qui avaient aidé autrefois à les proscrire (Tallien, Fréron, Legendre, Fouché, Barras, etc.); on appela ces déserteurs de la Montagne les *thermidoriens*. Le centre, qui avait longtemps suivi docilement Robespierre, fit désormais cause commune avec la droite. Les membres les plus énergiques du Comité de salut public, Billaud-Varennes, Collot-d'Herbois, Barère, qui, en renversant Robespierre, avaient cru sauver la Révolution, furent bientôt exclus de ce Comité (vendémiaire an III); puis le club des Jacobins fut fermé (brumaire); les soixante-treize députés qui avaient protesté contre le 31 mai, et dont l'emprisonnement avait été décrété en octobre 1793, rentrèrent à la Convention (frimaire), et accrurent la force numérique du côté droit; les survivants des vingt-deux girondins mis hors la loi furent rappelés au sein de l'assemblée (ventôse); la déportation de Billaud, Collot et Barère fut décrétée (germinal); enfin la Constitution de 1793 fut écartée comme impraticable et anarchique (floréal). Dans l'espace de moins d'une année, la réaction thermidorienne avait détruit à peu près complètement l'œuvre du parti montagnard; bientôt, par le cours logique des événements, on allait voir le royalisme relever la tête, et tenter contre la République l'insurrection de vendémiaire.

Cette période, où la politique parlementaire n'offre guère à l'historien que des vengeances ou des apostasies, n'appartient pourtant pas tout entière à la contre-révolution. La République avait conservé deux places-fortes : l'armée, et le Comité d'instruction publique ; c'était là, dans les camps et parmi les représentants de la science, qu'on retrouvait encore l'élan passionné de 1792 et ses généreuses aspirations. Tandis que les soldats républicains allaient accomplir la glorieuse campagne de l'an III, et forcer la Prusse et l'Espagne à traiter, le Comité d'instruction publique, reprenant et complétant le travail commencé, organisait à nouveau les écoles primaires, et créait les écoles normales et centrales.

Rapport de Fourcroy sur l'Ecole centrale des travaux publics (Ecole polytechnique), et décret du 7 vendémiaire an III. — Nous avons mentionné le décret du 21 ventôse an II, rendu sur la proposition du Comité de salut public, et relatif à la création d'une *Ecole centrale des travaux publics*. Le 3 vendémiaire an III (24 sept. 1794), Fourcroy vint, comme membre de ce Comité (il y était entré quelques jours auparavant, lors de la retraite de Billaud, Collot et Barère), lire un rapport sur l'organisation définitive de cette école. Le début de ce rapport est caractéristique : les « conspirateurs » vaincus au 9 thermidor y sont accusés d'avoir voulu anéantir à la fois l'instruction et la République :

« Tandis que les conspirateurs, s'écrie l'ex-jacobin Fourcroy, voulaient faire disparaître de la France les lumières dont ils redoutaient l'influence, la Convention nationale s'opposait de toute sa force aux efforts de ces barbares; elle conservait avec soin toutes les productions du génie, et arrachait à la proscription les hommes éclairés que les tyrans voulaient perdre... Vos Comités de salut public et d'instruction publique ont recueilli trop de preuves et rassemblé trop de faits, pour qu'il soit permis de douter de l'existence de la conjuration contre les progrès de la raison humaine. Il leur est démontré qu'un des plans des conspirateurs était d'anéantir les sciences et les arts, pour marcher à la domination à travers les débris des connaissances humaines, et précédés par l'ignorance et la superstition.

» .... Arrêter sans cesse par de frivoles objections les projets d'instruction proposés dans cette enceinte; présenter un plan d'éducation inexécutable dans les circonstances où se trouvait la République, pour qu'il n'y eût point d'éducation; détruire à la fois tous les établissements publics sans rien mettre à leur place..., voilà une légère esquisse de la vaste conjuration ourdie avec la plus dangereuse et la plus perfide adresse par les derniers conspirateurs.

» .... Les conspirateurs, qui voulaient bannir les sciences du sol de la République, avaient la coupable espérance de priver la France d'ingénieurs et d'artilleurs instruits, de généraux éclairés, de marins habiles; de la faire manquer d'armes, de poudre, de vaisseaux; de laisser les places et les ports de la République sans défenseurs et sans moyens de défense, et de donner ainsi à nos ennemis des avantages certains et des victoires faciles. »

Qu'il se fût trouvé, parmi les révolutionnaires, des hommes qui traitaient les hautes études avec dédain, cela est incontestable; mais prétendre que les jacobins avaient formé le dessein de livrer la France à l'étranger en laissant ses places sans moyens de défense, en la privant d'ingénieurs, d'artilleurs et de généraux, c'était là une accusation ridicule, non moins que celle d'avoir voulu « anéantir les sciences et les arts. » On se souvient d'ailleurs que Fourcroy lui-même avait demandé, au 15 septembre 1793, l'abolition des anciens collèges, et avait soutenu, contre Romme et le Comité d'instruction publique, le plan de Bouquier.

Le décret présenté par Fourcroy, à la suite de son rapport, fixait au 10 frimaire l'ouverture des cours de l'Ecole centrale des travaux publics, et déterminait les conditions d'admission. Il fut voté dans la séance du 7 vendémiaire, après une courte discussion.

Les écoles normales. — *Rapport de Lakanal, et décret du 9 brumaire an* III. — Un mois plus tard, le 2 brumaire, Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique, dont il était redevenu le rapporteur, présentait à la Convention un plan d'organisation pour les écoles normales.

Il résulte d'une phrase du rapport de Lakanal que la fondation des écoles normales avait déjà été décrétée en principe à une date antérieure, à la suite du rapport présenté par Barère le 13 prairial

an II (V. plus haut), ou sur un rapport special du Comité de salut public.

Le mot *écoles normales* était de création nouvelle : aussi Lakanal a-t-il soin d'en expliquer le sens dans une note. « *Normales,* dit-il, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres. » Il devait en être fondé dans tous les départements ; mais pour faciliter la réalisation de ce projet, le Comité proposait d'appeler d'abord à Paris un certain nombre de jeunes gens déjà préparés par des études suffisantes, et de leur y faire donner, par les savants les plus distingués de la France, des cours sur l'art d'enseigner toutes les connaissances humaines. Les élèves admis à recevoir « ces grandes leçons » iraient ensuite à leur tour « les répéter dans toutes les parties de la République d'où ils auraient été appelés, et ouvriraient partout des écoles normales. »

Voici les passages les plus saillants de ce rapport :

« Je viens, dit Lakanal en débutant, au nom de votre Comité d'instruction publique, vous présenter un plan d'organisation pour les *écoles normales* que vous avez décrétées. »

Le rapporteur rappelle les plans d'instruction publique élaborés par Talleyrand et par Condorcet :

« L'Assemblée constituante, enorgueillie tout à la fois et fatiguée de toutes ces destructions, était arrivée sans force et sans courage au moment des grandes créations...; et lorsqu'on vint proposer à sa tribune un plan d'instruction publique travaillé avec soin, elle en écouta la lecture comme si elle n'eût été qu'une académie, et comme si l'ouvrage n'eût été qu'un discours philosophique; et l'instruction publique fut renvoyée à l'Assemblée législative.

» L'Assemblée législative, qui n'était pas fâchée peut-être d'une mission qui la forçait à se ressaisir d'une portion de pouvoir constituant, ordonna un grand travail. Il fut préparé sur des vues très vastes. Un esprit véritablement philosophique coordonna toutes les connaissances humaines dans un plan d'enseignement public. Tous les foyers de toutes les lumières étaient tracés, mais à qui pouvait-on confier le soin de faire jaillir la lumière de ces foyers? A un roi qui avait le plus grand intérêt à l'étouffer, ou à des corps administratifs que ce roi avait mille moyens de faire entrer dans ses intérêts? Ou l'instruction aurait renversé le trône, ou le trône aurait corrompu l'instruction.

»... La Convention nationale parut, et le plan d'instruction de l'Assemblée législative, comme celui de l'Assemblée constituante, ne fut plus qu'une brochure.

» Née au milieu de tant d'événements qui ébranlaient le monde,... la Convention nationale n'a pas pu et n'a pas dû s'occuper en même temps du soin d'éclairer la France, et du soin de la faire triompher. Elle a fait quelques essais pour l'instruction publique, et les a abandonnés, parce qu'elle a senti que le moment n'était pas venu encore où elle pourrait opérer avec toute la grandeur de ses vues, de ses intentions et de ses moyens.... Lorsque au milieu de tant de crises, de tant d'expériences morales si nouvelles, il sortait tous les jours de nouvelles vérités, comment songer à poser par l'instruction des principes immuables?

»... Tel a été l'état de la France; mais elle en sort... L'Europe se soumet à la puissance de la République, la République se soumet à la puissance de la raison. C'est le moment où il faut rassembler dans un plan d'instruction publique digne de vous, digne de la France et du genre humain, les lumières accumulées par les siècles qui nous ont précédés, et les germes des lumières que doivent acquérir les siècles qui nous suivront. »

Ici Lakanal aborde la question des écoles normales :

«... Une grande difficulté se présentait à l'entrée même de l'exécution de ces idées sur l'instruction publique, lorsqu'on voulait les réaliser. Où trouver un nombre suffisant d'hommes pour enseigner, dans un si grand nombre d'écoles, des doctrines si nouvelles, avec une méthode si nouvelle elle-même? Il ne faut pas les chercher dans les instituteurs des écoles anciennes : ils n'y seraient pas propres... Il faut donc les former; et, par ce cercle vicieux et fatal dans lequel semblent toujours rouler les destinées humaines, il semble que, pour les former, il faudrait déjà les avoir.

» C'est ici qu'il faut admirer le génie de la Convention nationale. La France n'avait point encore les écoles où les enfants de six ans doivent apprendre à lire ou à écrire, et vous avez décrété l'établissement des écoles normales... Vous avez ainsi voulu créer à l'avance, pour le vaste plan d'instruction publique qui est aujourd'hui dans vos desseins et dans vos résolutions, un très grand nombre d'instituteurs capables d'être les exécuteurs d'un plan qui a pour but la régénération de l'entendement humain.

» Dans ces écoles, ce n'est donc pas les sciences qu'on enseignera, mais l'art de les enseigner. »

A cet effet, ajoute Lakanal, le Comité propose l'adoption du décret suivant :

« La Convention nationale, voulant accélérer l'époque où elle pourra faire répandre d'une manière uniforme, dans toute la République, l'instruction nécessaire à des citoyens français, décrète :

» Art. 1er. — Il sera établi à Paris une Ecole normale où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres l'art d'enseigner.

» Art. 2. — Les administrations de district enverront à l'Ecole normale un nombre d'élèves porportionné à la population : la base porportionnelle sera d'un pour vingt mille habitants. A Paris, les élèves seront désignés par l'administration du département.

» Art. 3. — Les administrateurs ne pourront fixer leur choix que sur des citoyens qui unissent à des mœurs pures un patriotisme éprouvé, et les dispositions nécessaires pour recevoir et pour répandre l'instruction.

» Art. 4. — Les élèves de l'Ecole normale ne pourront être âgés de moins de vingt-cinq ans.

» Art. 5. — Ils se rendront à Paris avant la fin de frimaire prochain; ils recevront pour ce voyage, et pendant la durée du cours normal, le traitement accordé aux élèves de l'Ecole centrale des travaux publics.

» Art. 6. — Le Comité d'instruction publique désignera les citoyens qu'il croira les plus propres à remplir les fonctions d'instituteurs dans l'Ecole normale, et en soumettra la liste à l'approbation de la Convention; il fixera leur salaire, de concert avec le Comité des finances.

» Art. 7. — Ces instituteurs donneront aux élèves des leçons sur l'art d'enseigner la morale, et former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées.

» Art. 8. — Ils leur apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale, et publiés par ses ordres.

» Art. 9. — La durée du cours normal sera au moins de quatre mois.

» Art. 10. — Deux représentants du peuple, désignés par la Convention nationale, se tiendront près l'Ecole normale, et correspondront avec le Co-

mité d'instruction publique sur tous les objets qui pourront intéresser cet important établissement.

» Art. 11. — Les élèves formés à cette école républicaine rentreront, à la fin du cours, dans leurs districts respectifs : ils ouvriront, dans les trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration de district, une école normale, dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'enseignement public, la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'Ecole normale de Paris.

» Art. 12. — Ces nouveaux cours seront au moins de quatre mois.

» Art. 13. — Les écoles normales des départements seront sous la surveillance des autorités constituées.

» Art. 14. — Le Comité d'instruction publique est chargé de rédiger le plan de ces écoles nationales, et de déterminer le mode d'enseignement qui devra y être suivi.

» Art. 15. — Chaque décade, le Comité d'instruction publique rendra compte à la Convention de l'état de situation de l'Ecole normale de Paris, et des écoles normales secondes qui seront établies en exécution du présent décret sur toute la surface de la République. »

Ce décret fut discuté dans la séance du 9 brumaire (30 octobre 1794). Sergent fit observer que le terme de quatre mois, fixé par l'art. 9, était trop court, et proposa celui d'un an. Grégoire répondit à cette observation en proposant de ne pas arrêter de terme fixe, et de dire seulement que la durée du cours normal serait d'*au moins* quatre mois. Cet amendement ayant été adopté, le décret fut ensuite voté dans son ensemble.

Composition du Comité d'instruction publique en vendémiaire an III. — Le projet imprimé du décret sur les écoles normales porte la signature de tous les membres du Comité d'instruction publique ; nous connaissons de cette façon la composition de ce Comité au mois de vendémiaire an III. Voici la liste de ses membres : Lakanal, président ; Thibaudeau et Pleyssard, secrétaires ; Boissy d'Anglas, Grégoire, Massieu, Villars, Arbogast, Couppé de l'Oise, Guyton-Morveau, Léonard Bourdon, Thomas Lindet, Marie-Joseph Chénier, Lequinio, et Bonnet.

La Commission exécutive de l'instruction publique se composait, depuis le 9 thermidor, de Garat, commissaire, Ginguené et Clément de Ris, adjoints.

Décret du 22 brumaire. Arrêté des représentants du peuple près l'École normale. Séance d'ouverture de l'Ecole. — L'art. 10 du décret sur les écoles normales portait que deux représentants du peuple, désignés par la Convention, seraient délégués près l'Ecole normale de Paris. Dans la séance du 22 brumaire, Lakanal demanda que les deux représentants en question fussent désignés : les suffrages se portèrent sur lui et Sieyès. Il paraît que Sieyès refusa sa nomination, car l'arrêté pris par les deux représentants du peuple, en date du 24 nivôse an III, pour promulguer le règlement intérieur de l'Ecole, porte les signatures de Lakanal et de Deleyre. La séance d'ouverture de l'Ecole normale de Paris eut lieu le 1er pluviôse an III (20 janvier 1795). Les cours, professés par Lagrange, Laplace, Haüy, Monge, Daubenton, Berthollet, Thouin, Buache, Mentelle, Volney, Bernardin de Saint-Pierre, Sicard, Garat, et Laharpe, durèrent quatre mois. Les leçons de ces professeurs, et les débats entre professeurs et élèves qui avaient lieu tous les quintidis, ont été recueillis par la sténographie et publiés. Mais après la clôture des cours de l'Ecole normale de Paris (26 floréal an III), il ne semble pas qu'aucune tentative ait été faite pour l'installation des *écoles normales secondes* dans les départements, que prévoyait l'article 11 du décret. (V. *École normale de l'an* III.)

Les écoles primaires. L'ancien projet Sieyès-Daunou-Lakanal est substitué au décret du 29 frimaire an II. — *Rapport de Lakanal.* — Lakanal se trouvant porté à la présidence du Comité d'instruction publique, et Sieyès, à la suite des événements de thermidor, commençant à redevenir une puissance, on pouvait s'attendre à voir l'ancien projet du 26 juin 1793, écarté jadis par la Convention, remis en avant par ses auteurs. Ceux des membres du Comité d'instruction publique qui avaient fait opposition à la loi Bouquier lorsqu'elle avait été présentée, ne devaient pas demander mieux que de la remplacer par un décret nouveau : le projet Sieyès-Daunou-Lakanal reçut donc l'approbation du Comité, et Lakanal fut chargé de le proposer à la Convention avec un rapport explicatif.

Notons cependant que l'ancien projet ne fut pas reproduit intégralement. Toute la partie relative aux fêtes, aux bibliothèques et aux établissements supérieurs d'instruction publique en fut retranchée ; on supprima aussi le titre concernant l'établissement d'une commission centrale, qui avait soulevé de si vives critiques en juin 1793. Il ne resta donc que les articles consacrés aux écoles primaires ; et l'on verra, en comparant les deux textes, que malgré d'assez nombreuses modifications de détail, le projet de brumaire an III est bien substantiellement le même que celui qui avait été rejeté en juin 1793.

D'ailleurs Lakanal a soin de nous en prévenir dans son rapport, tout en répondant à une objection qui paraît lui avoir été faite par des partisans de la loi Bouquier.

« J'entends une objection, dit-il : l'exécution de notre système d'organisation scolaire grèverait d'une énorme dépense les finances de la République. Je réponds que si la loi portée pour l'organisation des écoles primaires (celle de Bouquier) avait été ramenée à exécution, elle aurait jeté la République dans des dépenses plus considérables : elle payait 2 625 livres pour 150 élèves (Lakanal compte 75 garçons à 20 fr. et 75 filles à 15 fr.) ; elle ne paiera dans notre plan d'organisation que 2 200 livres. Par quelle fatalité nous oppose-t-on de pareilles objections, lorsque nous proposons un plan simple et organique d'instruction nationale ? pourquoi ne les fait-on pas lorsqu'on présente des projets de loi (Bouquier) dont les vices démontrés par la discussion le sont aujourd'hui par l'expérience ? Le projet de vandaliser la France pour l'asservir aurait-il donc survécu au moderne Pisistrate ?

»...Je finis par une réflexion nécessaire : la France ne gémirait pas aujourd'hui sur le vide de l'instruction publique ; la patrie ne serait pas alarmée sur le sort de la génération qui nous recommence (*sic*), si les principales bases du plan que nous vous présentons n'avaient pas été rejetées dans la séance du premier juillet dernier (Lakanal veut dire 1793), sur la motion du tyran que vous avez arrêté sur les marches du trône pour l'envoyer à l'échafaud. »

C'est de Robespierre que Lakanal parle ici, en employant la phraséologie consacrée par les thermidoriens. On se rappelle que Robespierre avait contribué, en se prononçant pour le plan Lepelletier, à faire rejeter le projet du Comité d'instruction. La mémoire de Lakanal l'a mal servi en ce qui concerne la date : c'est le 3 juillet 1793, et non le 1er, que la Convention décida de charger une commission d'élaborer un nouveau plan d'éducation nationale.

« Il avait ses vues, ajoute Lakanal, pour faire repousser ces idées régénératrices ; votre Comité, dont j'étais alors, comme aujourd'hui, l'organe auprès de vous, avait les siennes aussi pour les proposer. »

Après avoir entendu la lecture de ce rapport, la Convention vota l'ajournement du projet de décret,

sur lequel la discussion ne s'ouvrit que le 26 brumaire (16 novembre 1794).

Discours de Barailon. — Trois jours avant l'ouverture de ce débat, le 23 brumaire, Barailon * lut un discours dans lequel il combattait le projet de Lakanal. Il lui reprochait entre autres de créer un trop grand nombre d'écoles (une école primaire par mille habitants). Il faudra, dit Barailon, trouver une multitude d'instituteurs, et comme il n'existe pas un personnel suffisant, un grand nombre de ces instituteurs seront nécessairement mauvais ; il vaudrait mieux qu'ils fussent moins nombreux, et qu'ils fussent bons : une école pour 2 000 habitants suffirait. Barailon demande, en outre, la création d'écoles de canton ou d'écoles secondaires, où on enseignerait la grammaire française, les règles de l'arpentage, les éléments de la physique, de l'hygiène, de la prophylactique, de l'art vétérinaire (Barailon insiste beaucoup sur la nécessité de répandre les connaissances utiles à la santé de l'homme et des animaux), et l'histoire de la révolution. Grâce à la création de ces écoles de canton, on pourrait alléger le programme des écoles primaires, que Barailon trouve trop chargé dans le projet de Lakanal, et qu'il voudrait réduire à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des quatre règles, des droits de l'homme, de la constitution, et de la morale.

Discussion et adoption du projet Lakanal. — Pour suivre les détails de la discussion, que nous allons résumer d'après le *Moniteur,* le lecteur devra se reporter au texte du décret que nous donnons plus loin.

Dans la séance du 26 brumaire furent discutés les trois premiers chapitres du projet. A l'art. 2 du chap. Ier, Dubois-Crancé propose de dire qu'il y aura un instituteur dans chaque commune. Louchet et Duroi répondent que la chose est impossible pour le moment; Duroi ajoute : « Tous ceux qui ont vécu à la campagne savent que les enfants peuvent faire une demi-lieue pour aller chercher l'instruction. » Lakanal, défendant la rédaction de son article, dit que le Comité a calculé que sur 1 000 habitants, il y aurait cent enfants de l'un et de l'autre sexe, en sorte que l'instituteur et l'institutrice auront chacun cinquante élèves à instruire. L'art. 2 est adopté.

A l'art. 5, Romme fait ajouter que « les baux existants sont résiliés », parce qu'il y a, dit-il, des communes qui ont mis les presbytères en location.

L'art. 1er du chapitre II disait, dans sa rédaction primitive, que les membres du jury seraient nommés par l'administration du district. Barailon fait voter que les choses ne se passeront ainsi que pendant la durée du gouvernement révolutionnaire, et qu'ensuite ils seront nommés par le peuple.

A propos du chapitre III, Barailon fait observer que tout ce chapitre devrait être revu, car il ne pourra subsister que pendant le gouvernement révolutionnaire.

Lakanal en convient, mais demande, vu la nécessité d'organiser promptement l'instruction publique, que les articles qu'il propose soient adoptés tels quels, et subsistent pendant le temps que durera le gouvernement révolutionnaire.

Le chapitre est adopté, et la suite de la discussion renvoyée au lendemain.

Le 27 brumaire (17 novembre), les 15 articles du chapitre IV sont discutés et adoptés.

A propos de l'art. 2, Barailon dit que le programme lui paraît trop chargé : « Il n'est pas possible de trouver un assez grand nombre d'instituteurs versés dans toutes ces connaissances... Comment veut-on que le même instituteur qui aura montré l'*a b c* à des marmots, passe sur-le-champ à des objets d'étude d'une grande difficulté ? Il ne fera de ses élèves que des ignorants. On a englobé dans le même article deux choses très distinctes : les écoles primaires et les écoles de canton. »

Collot d'Herbois demande qu'on donne dans les écoles primaires des notions d'hygiène. « Ce que je réclame, dit-il, ce sont les connaissances les plus simples de cette partie de la médecine qui met un homme en état de se conserver et d'être utile à ses semblables. Par exemple, dans nos armées, quand un républicain est blessé, si un autre républicain savait mettre le premier appareil sur sa blessure, nous perdrions moins de défenseurs de la patrie. »

Lakanal répond à Barailon que c'est pour les dernières années de l'enseignement que l'on gardera les connaissances les plus difficiles. Quant aux observations de Collot, le Comité d'instruction publique n'a pas pensé que ce fût dans les écoles primaires que l'on dût donner des leçons d'hygiène, car des enfants de 6 à 7 ans ne seraient pas capables de faire l'application de ces principes. Le Comité fait rédiger une instruction élémentaire d'hygiène pour les instituteurs et les parents.

Mailhe : « Je ne vois dans l'article aucun objet qui ne soit d'une absolue nécessité ; mais je crois qu'on en a omis un qui me paraît indispensable pour des républicains, ce sont les éléments de l'histoire. »

Lakanal répond : « Le Comité a pensé qu'il fallait apprendre aux enfants les éléments de l'histoire des peuples libres ; mais il a cru que cet objet devait rentrer pour eux dans les divers développements de la morale et de la constitution républicaine. »

Boissy d'Anglas : « Barailon trouve qu'on veut enseigner trop de choses à la fois ; mais je lui demande ce qu'il voudrait qu'on rayât de l'article ? »

Barailon : « Il viendra chaque jour dans une école des élèves qui ne sauront rien, pendant qu'il y en aura d'autres qui auront eu, en venant plus tôt, quelques éléments d'instruction. Il est impossible à un homme seul, quelque intelligent qu'il soit, de suffire à cette double manière d'enseigner tant d'objets... Je voudrais qu'on se bornât à enseigner à lire, à écrire, les quatre premières règles de l'arithmétique, les droits de l'homme, la constitution et les préceptes de la morale républicaine, sauf à recourir pour les autres connaissances aux écoles de canton, dont je demande l'organisation. »

Massieu dit que malgré la différence entre le degré d'instruction des élèves, la tâche de l'instituteur ne sera pas impossible, car les élèves s'entr'aideront. En outre, les livres élémentaires lui faciliteront la tâche. Tous les objets mentionnés dans l'article sont indispensables. Il voudrait qu'on y ajoutât la musique.

L'article 2 est adopté sans changements.

L'art. 3, dans sa première rédaction, disait : « Dans les contrées où l'on parle un idiome particulier, l'enseignement se fait en même temps dans l'idiome du pays et en langue française, de manière qu'elle devienne dans peu de temps d'un usage familier à tous les citoyens de la République. »

Duhem voudrait que l'enseignement fût donné exclusivement en français. En donnant les leçons dans les deux langues, on consacre le patois, et on accoutume les citoyens à regarder le français comme une langue savante.

Lakanal répond qu'il est impossible de ne pas se servir des deux langues, car il faut d'abord se faire entendre des élèves qui arriveront aux écoles ne connaissant que leur idiome.

Romme propose la rédaction actuelle. Elle est adoptée.

A l'art. 14, Lefiot dit : « Si les enfants ne vont pas aux écoles primaires, ce ne sera pas tant leur faute que celle de leurs parents. Je voudrais donc, pour prévenir cet inconvénient, que l'éducation fût commune (On murmure), et qu'on établît des peines contre les parents qui n'enverront pas leurs enfants aux écoles. »

La motion n'est pas appuyée ; l'article est adopté.

A propos de l'art. 15 et dernier, Chasles fait l'observation suivante : « Si vous permettez d'ouvrir des écoles particulières, il peut en résulter que les écoles publiques seront désertes. Cependant nous ne voulons pas forcer la volonté des parents ; mais comme il ne faut point souffrir de schisme dans la morale républicaine, ne pourrions nous pas concilier tous les avantages en assujettissant les instituteurs particuliers à une police très sévère, et les élèves à des examens plus rigoureux ? »

Lakanal : « Le Comité avait un grand problème à résoudre. Il était obligé de concilier ce qu'on doit à la société avec ce qu'on doit à la nature. Vous ne pourriez ôter à un père, instruit d'ailleurs, la faculté d'élever et d'enseigner ses enfants. » (On applaudit.)

Romme : « Il est essentiel que les enfants consacrent de bonne heure entre eux les affections républicaines qui doivent influer sur le reste de leur vie. Je demande que les enfants qui pourront d'ailleurs recevoir une instruction particulière soient tenus d'aller en commun prendre des leçons de gymnastique. »

On passe à l'ordre du jour sur la proposition de Romme. L'art. 15 est adopté.

Réclamations du parti montagnard. — Le 28 brumaire, Lakanal donna lecture de l'ensemble du décret. A cette occasion, le parti montagnard, qui n'était pas satisfait de certaines dispositions votées la veille, fit une tentative pour obtenir un nouvel examen de divers articles. Mais les montagnards ne formaient plus qu'une minorité impuissante, et leurs réclamations furent écartées par un vote d'ordre du jour, bien que Lakanal lui-même eût déclaré qu'elles méritaient d'être prises en considération. On lira avec intérêt, croyons-nous, le résumé de cette nouvelle discussion, emprunté au *Moniteur :*

Duhem (montagnard) témoigne des craintes sur les conséquences de l'article 15 : « Je crains que, par l'effet de cet article, les écoles publiques ne deviennent, à l'égard des écoles particulières, ce qu'étaient autrefois les écoles de pauvreté à l'égard de celles où l'on payait. Je crains qu'elles ne soient fréquentées que par les enfants des sans-culottes, et que messieurs les riches n'envoient les leurs dans les autres. Je ne crois pas que l'examen que tous les enfants devront subir à la fête de la jeunesse puisse nous rassurer sur les inconvénients des écoles particulières, car rien n'empêchera les maîtres d'endoctriner ces petits messieurs à cette époque. » (Murmures.)

Le président Legendre (thermidorien) : « Il n'y a plus de messieurs, il n'y a que des enfants de la patrie. Je rappelle à Duhem qu'il doit parler avec la décence qui convient à un législateur. »

Duhem : « C'est une expression échappée. Je regarde ces écoles particulières comme une institution à côté d'une institution. Les instituteurs ne sont pas astreints à se servir des mêmes livres élémentaires, rien n'est prévu pour s'opposer à l'aristocratie des richesses. Je demande que le Comité d'instruction publique s'occupe de cet objet, qui importe plus qu'on ne pense à l'établissement de la démocratie. »

Lecomte (droite) : « Le préopinant a tant à cœur le système d'égalité qu'il veut établir à quelque prix que ce soit, qu'il ne peut pas supporter qu'un citoyen ait plus de mérite qu'un autre ; qu'il ne peut pas supporter que, dans un examen public, des citoyens manifestent des dispositions plus heureuses que d'autres. »

Duhem : « Ce n'est pas ça. »

Lecomte : « Dès que tu le désavoues, je n'en veux pas davantage. Je demande l'ordre du jour sur ta proposition. »

Romme (montagnard) : « Je pense que si vous voulez donner des institutions républicaines à vos enfants, vous ne devez pas vous en tenir à ce que vous avez fait hier. Il faut que la surveillance nationale entre dans les écoles particulières pour s'assurer qu'ils y sont élevés dans un bon esprit, et qu'on leur enseigne des principes de républicanisme. Je crois que le Comité d'instruction publique doit être chargé d'examiner : 1° si le choix des instituteurs particuliers ne doit pas être soumis à quelques formalités qui assurent que ces fonctions ne seront confiées qu'à des hommes dont les mœurs sont pures ; 2° s'il ne conviendrait pas que ces hommes fussent astreints à se servir des mêmes livres élémentaires que ceux qui seront d'usage dans les écoles publiques ; 3° s'il ne conviendrait pas de prescrire à leurs élèves les mêmes exercices gymnastiques qu'à ceux des écoles publiques ; 4° enfin, s'il ne serait pas nécessaire que les examens fussent plus fréquents, et que sur certaines parties ils fussent faits par les jeunes gens eux-mêmes ; car ils seront plus justes que beaucoup d'instituteurs que vous placerez à côté d'eux. »

Dubois-Crancé (thermidorien) : « Je demande si l'on ne veut pas permettre à un père d'élever son fils ? »

Thibaut (droite) dit qu'il ne répondra pas à Romme ; l'assemblée a déjà rejeté hier une proposition par laquelle on voulait apporter des entraves au droit qu'ont tous les citoyens d'ouvrir des écoles primaires. Mais il trouve que les frais qu'occasionnera le projet sont énormes, et demande que le comité des finances soit chargé de présenter les moyens de les diminuer.

Lakanal : « Je trouve que les observations de Romme sont d'un très grand poids. S'il ne faut pas porter atteinte au droit que les parents ont d'élever leurs enfants, il faut surveiller aussi les éducations particulières, afin qu'elles contribuent au maintien et à la prospérité de la République. Ainsi, je crois qu'il serait avantageux que le Comité trouvât le moyen de concilier ce qui est dû à la faculté qui appartient au père d'élever son enfant, avec les droits que la patrie a sur ce dernier. »

Boissieu s'oppose au renvoi au Comité. La loi prévient toutes ces craintes : les municipalités sont chargées de surveiller les écoles particulières, et on exige un examen de tous les enfants.

Levasseur, de la Sarthe (montagnard) : « Je vais poser un principe qu'on ne contestera pas : c'est que les enfants appartiennent à la patrie plus qu'à leurs père et mère (Murmures). La patrie doit veiller sur l'éducation de tous indistinctement. Il faut que les écoles particulières soient surveillées comme les écoles publiques, qu'on oblige les père et mère à se servir des mêmes livres d'usage dans ces dernières écoles, à ne leur apprendre que les mêmes sciences, que les mêmes choses. J'appuie le renvoi des propositions au Comité d'instruction publique. »

Clauzel (thermidorien) : « Je m'oppose au renvoi. Je suis d'accord avec le préopinant que les enfants appartiennent plus à la patrie qu'à leurs parents ; mais on a déjà dit que les autorités constituées étaient chargées de la surveillance des écoles particulières. Il semble d'ailleurs qu'on oublie qu'il s'agit ici de Français républicains ; pourquoi mettre des entraves inutiles à l'éducation des enfants ? Robespierre vous les proposait aussi ces entraves, parce qu'il détestait la liberté ; je ne

prête pas le même sentiment à celui qui a parlé avant moi, mais je dis qu'il ne faut pas entraver le zèle des pères de famille. Je demande l'ordre du jour sur toutes les propositions. »

La Convention décide de passer à l'ordre du jour.

Voici maintenant le texte du décret :

DÉCRET DU 27 BRUMAIRE AN III SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES.

» CHAPITRE Ier. — *Institution des écoles primaires.*

» Art. 1er. — Les écoles primaires ont pour objet de donner aux enfants de l'un et de l'autre sexe l'instruction nécessaire à des hommes libres.

» Art. 2. — Les écoles primaires seront distribuées sur le territoire de la République à raison de la population : en conséquence, il sera établi une école primaire par mille habitants.

» Art. 3. — Dans les lieux où la population est trop disséminée, il pourra être établi une seconde école primaire, sur la demande motivée de l'administration du district, et d'après un décret de l'Assemblée nationale.

» Art. 4. — Dans les lieux où la population est pressée, une seconde école ne pourra être établie que lorsque la population s'élèvera à deux mille individus ; la troisième, à trois mille individus complets, et ainsi de suite.

» Art. 5 — Dans toutes les communes de la République, les ci-devant presbytères non vendus au profit de la République sont mis à la disposition de la municipalité, pour servir tant au logement de l'instituteur qu'à recevoir les élèves pendant la durée des leçons. En conséquence, tous les baux existants sont résiliés.

» Art. 6. — Dans les communes où il n'existe plus de ci-devant presbytère à la disposition de la nation, il sera accordé, sur la demande des administrations de district, un local convenable pour la tenue des écoles primaires.

» Art. 7. — Chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles ; en conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice.

» CHAPITRE II. — *Jury d'instruction.*

» Art. 1er. — Les instituteurs et institutrices sont nommés par le peuple ; néanmoins, pendant la durée du gouvernement révolutionnaire, ils seront examinés, élus et surveillés par un jury d'instruction composé de trois membres désignés par l'administration du district, et pris hors de son sein, parmi les pères de famille.

» Art. 2. — Le jury d'instruction sera renouvelé par tiers tous les six mois.

» Le commissaire sortant pourra être réélu.

» CHAPITRE III. — *Des instituteurs.*

» Art. 1er. — Les nominations des instituteurs et des institutrices élus par le jury d'instruction seront soumises à l'administration du district.

» Art. 2. — Si l'administration refuse de confirmer la nomination faite par le jury, le jury pourra faire un autre choix.

» Art. 3. — Lorsque le jury persistera dans sa nomination, et l'administration dans son refus, elle désignera, pour la place vacante, la personne qu'elle croira mériter la préférence ; les deux choix seront envoyés au Comité d'instruction publique, qui prononcera définitivement entre l'administration et le jury.

» Art. 4. — Les plaintes contre les instituteurs et les institutrices seront portées directement au jury d'instruction.

» Art. 5. — Lorsque la plainte sera en matière grave, et après que l'accusé aura été entendu, si le jury juge qu'il y a lieu à destitution, sa décision sera portée au conseil général de l'administration du district, pour être confirmée.

» Art. 6. — Si l'arrêté du conseil général n'est pas conforme à l'avis du jury, l'affaire sera portée au Comité d'instruction publique, qui prononcera définitivement.

» Art. 7. — Tous ceux qui rempliront l'honorable mission d'instruire les enfants de la République seront placés au rang des fonctionnaires publics.

» Art. 8. — Les instituteurs et les institutrices des écoles primaires seront tenus d'enseigner à leurs élèves les livres élémentaires composés et publiés par ordre de la Convention nationale.

» Art. 9. — Ils ne pourront recevoir chez eux comme pensionnaires, ni donner de leçon particulière à aucun de leurs élèves (*sic*) : l'instituteur se doit tout à tous.

» Art. 10. — La nation accordera aux citoyens qui auront rendu de longs services à leur pays pendant la carrière de l'enseignement, une retraite qui mettra leur vieillesse à l'abri du besoin.

» Art. 11. — Le salaire des instituteurs sera uniforme sur toute la surface de la République : il est fixé à douze cents livres pour les instituteurs, et à mille livres pour les institutrices. Néanmoins, dans les communes dont la population s'élève au-dessus de vingt mille habitants, le traitement de l'instituteur sera de quinze cents livres, et celui de l'institutrice de douze cents livres.

» CHAPITRE IV. — *Instruction et régime des écoles primaires.*

» Art. 1er. — Les élèves ne seront pas admis aux écoles primaires avant l'âge de six ans accomplis.

» Art. 2. — Dans l'une et l'autre section de chaque école, on enseignera aux élèves :

» 1° A lire et à écrire, et les exemples de lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ;

» 2° La déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et la constitution française ;

» 3° On donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine ;

» 4° Les éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite ;

» 5° Les règles du calcul simple et de l'arpentage ;

» 6° Les éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres ;

» 7° Des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature.

» On fera apprendre le recueil des actions héroïques et des chants de triomphe.

» Art. 3. — L'enseignement sera fait en langue française ; l'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire.

» Art. 4. — Les élèves seront instruits dans les exercices les plus propres à entretenir la santé et à développer la force et l'agilité du corps. En conséquence, les garçons seront dressés aux exercices militaires, auxquels présidera un officier de la garde nationale, désigné par le jury d'instruction.

» Art. 5. — On les formera, si la localité le comporte, à la natation : cet exercice sera dirigé et surveillé par des citoyens nommés par le jury d'instruction, sur la présentation des municipalités respectives.

» Art. 6. — Il sera publié des instructions pour déterminer la nature et la distribution des autres exercices gymnastiques propres à donner au corps de la force et de la souplesse, tels que la course, la lutte, etc.

» Art. 7. — Les élèves des écoles primaires visiteront plusieurs fois l'année, avec leurs instituteurs et sous la conduite d'un magistrat du peuple, les hôpitaux les plus voisins.

» Art. 8. — Les mêmes jours ils aideront, dans

leurs travaux domestiques et champêtres, les vieillards et les parents des défenseurs de la patrie.

» Art. 9. — On les conduira quelquefois dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine, et éveille en eux le goût des arts utiles.

» Art. 10. — Une partie du temps destiné aux écoles sera employée à des ouvrages manuels de différentes espèces utiles et communes.

» Art. 11. — Il sera publié une instruction pour faciliter l'exécution des deux articles précédents, en rendant la fréquentation des ateliers et le travail des mains vraiment utiles aux élèves.

» Art. 12. — Des prix d'encouragement seront distribués tous les ans aux élèves, en présence du peuple, dans la fête de la jeunesse.

» Art. 13. — Le Comité d'instruction publique est chargé de publier, sans délai, des règlements sur le régime et la discipline internes des écoles primaires.

» Art. 14. — Les jeunes citoyens qui n'auraient pas fréquenté ces écoles seront examinés, en présence du peuple, à la fête de la jeunesse ; et s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques.

» Art. 15. — La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres, sous la surveillance des autorités constituées. »

Mesures d'exécution. — Le lendemain même du vote de ce décret, le Comité d'instruction publique s'occupa des mesures propres à en amener la prompte exécution; c'est de quoi témoigne la pièce qui suit, et qui n'a, croyons-nous, jamais été citée :

« *Extrait du registre des délibérations du Comité d'instruction publique, ce* 28 *brumaire, l'an* 3e *de la République française une et indivisible.*

» Un membre fait un rapport sur les écoles primaires, et sur sa proposition, le Comité arrête ce qui suit :

» Art. 1er. — Dans un mois, pour tout délai, la Commission exécutive de l'instruction publique rendra compte, par écrit, de l'exécution de la loi d'organisation des écoles primaires dans toute la République.

» Art. 2. — Ce compte sera divisé en 5 colonnes.

» La première comprendra :

» 1° Le nom des communes où les écoles primaires seront en activité.

» 2° L'époque de la formation de chaque jury.

» 3° Celle de la nomination des instituteurs et institutrices.

» La seconde colonne contiendra :

» 1° Les noms des communes où les écoles primaires n'existeraient pas encore.

» 2° L'exposé succinct des raisons qui auraient empêché leur établissement.

» 3° Les noms des citoyens qui, appelés par les administrations de district aux fonctions de juré d'instruction, auraient refusé cette honorable mission.

» 4° L'exposé des motifs de leur refus.

» La troisième colonne sera employée à présenter l'état sommaire des demandes des administrations, pour l'établissement des écoles primaires, dans les lieux où la population très dispersée rendrait dangereux ou trop pénible le déplacement des élèves.

» Dans la quatrième colonne seront présentées les demandes motivées des administrations, tendantes à obtenir des édifices nationaux, pour servir à l'instruction primaire dans les communes où il n'existerait pas de presbytère à la disposition de la nation.

» La cinquième colonne sera consacrée aux observations particulières qu'on jugera utiles à l'amélioration de l'établissement des écoles primaires.

» Art. 3. — Immédiatement après la remise au Comité du compte ci-dessus, il sera fait un rapport général à la Convention pour désigner à la reconnaissance nationale les administrations et les jurys d'instruction qui auront pressé, avec une sollicitude paternelle, l'établissement des écoles primaires dans leur arrondissement, et pour dénoncer à l'opinion publique les administrations qui auraient apporté des lenteurs coupables à l'exécution de cette bienfaisante loi.

» La Commission d'instruction publique demeure chargée de l'exécution du présent arrêté.

» (*Signé au registre*): Chénier, Barailon, Plaichard, Mazade, Massieu.

» Pour copie conforme :

» Garat, Ginguené, Clément de Ris. »

Cet arrêté est accompagné d'une circulaire adressée par la Commission exécutive aux directoires de district, sur les devoirs des jurys d'instruction, et sur la mission des instituteurs.

Les livres élémentaires. — Dans la séance du 1er nivôse, Lefiot demande où en est la composition des livres qui serviront dans les écoles normales et dans les écoles primaires.

Lequinio répond que des hommes justement célèbres s'occupent de ce travail.

Les écoles centrales. — *Rapport de Lakanal.* — Le 26 frimaire an III (16 décembre 1794), Lakanal se présentait de nouveau à la tribune au nom du Comité d'instruction publique, et lisait un rapport et un projet de décret sur les écoles centrales. Ces établissements, proposés pour la première fois, on s'en souvient, par le girondin Bancal en décembre 1792, devaient former, selon le plan actuel du Comité, le deuxième degré d'instruction. La Convention vota l'impression du rapport, et ajourna la discussion du projet.

Voici quelques extraits du rapport.

Lakanal parle en premier lieu des écoles primaires; il s'efforce de démontrer qu'on a mal à propos alarmé l'opinion sur l'énormité des dépenses qu'entraînera l'organisation de l'instruction publique, et, pour justifier le décret du 27 brumaire, il a recours à cet argument assez singulier, qu'il y aura en réalité moins d'écoles primaires qu'on ne l'a cru.

« La population de la République étant estimée de 26 millions d'habitants, on aurait 26,000 écoles primaires, à raison d'une par population de mille individus; l'ensemble coûterait à la République 64,400,000 livres ; mais il s'en faut de beaucoup que la dépense effective des écoles primaires atteigne cette somme. En effet, suivant le texte de la loi, toute population au-dessous de deux mille habitants n'aura qu'une école primaire ; toute population au-dessous de trois mille n'en aura que deux, et ainsi de suite.

» Le ressort d'une école primaire peut s'étendre, sans inconvénient, à 2,000 toises à la ronde; ainsi elle peut embrasser environ 3 lieues carrées de superficie. Tout district où cette étendue de sol n'aura pas une population de deux mille personnes pourra n'avoir qu'une école primaire. Cette condition seule réduit de beaucoup le nombre des écoles... »

Il arrive à cette conclusion : « Les écoles primaires, prises au moyen terme, ne coûteront que 54,600,000 livres, le sixième environ de vos contributions. Eh! qui ne conviendra pas que chez un peuple libre l'instruction doit être l'objet principal sur le tableau de ses dépenses? »

Passant ensuite aux écoles centrales : « Les éco-

les primaires, continue-t-il, comme l'annonce le nom que vous leur avez donné, sont le vestibule du grand édifice promis depuis longtemps à l'impatience des Français...

» Pour cette vaste construction, il faut commencer par déblayer les débris des collèges, où d'inutiles professeurs, étonnés de se trouver encore au poste des abus, rassemblent sur des ruines quelques élèves mendiés, soit pour jouir d'un salaire dont vous avez oublié de dégrever le trésor national, soit pour se soustraire, eux et leurs disciples, aux travaux et aux mouvements de la révolution. (Il résulte de ce passage que les anciens collèges, que Barère, dans son rapport sur l'Ecole de Mars, représentait comme fermés, subsistaient encore en partie, et que leurs professeurs étaient payés des deniers publics.)

» Les collèges, contre lesquels réclamait la philosophie depuis tant de siècles, vont donc disparaître du sol de la France libre ; et, sans aucune dépense nouvelle, vous allez trouver dans leurs décombres, et dans la dotation qu'ils absorbaient, plus de ressources qu'il ne vous en faut pour les établissements régénérateurs que nous vous proposons. Un grand nombre de départements les ont réclamés par des adresses multipliées : nous citerons les départements du Gers, du Tarn, des Bouches-du-Rhône, du Loiret, de la Sarthe, du Calvados, de l'Hérault, de l'Yonne, de l'Ardèche, de la Côte-d'Or, des Côtes-du-Nord, de l'Ariège, de la Dordogne, du Mont-Blanc, de la Moselle, des Hautes-Pyrénées, du Bas-Rhin, de la Charente-Inférieure, du Jura.

» Ce ne sont pas des écoles secondaires. Elles sont devenues inutiles par l'étendue que vous avez donnée aux écoles ouvertes à l'enfance. Ces écoles présentent en effet tous les germes des connaissances qui seront enseignées dans les écoles centrales ; des établissements intermédiaires, des écoles de district ou de canton, seraient superflus. Le talent, qui seul doit s'élancer à ce nouveau degré de la hiérarchie scolaire, sera le lien de correspondance entre les écoles primaires et les écoles centrales. Des écoles secondaires seraient aujourd'hui une institution aristocratique : car, ou les jeunes citoyens sans fortune et obligés de se déplacer pour fréquenter ces établissements, y seraient soutenus par les bienfaits de la nation, et dans ce cas vous la jetteriez dans des dépenses qu'elle ne pourrait soutenir que par des impositions oppressives ; ou vous ne couvririez pas de la munificence nationale le mérite réduit à l'impossibilité de suivre à ses frais les écoles secondaires ; et dès lors, encore inaccessibles aux élèves sans fortune, quoique destinés par la nature à parcourir avec succès la carrière des arts, ces écoles ne seraient qu'une création anti-populaire, un outrage sanglant fait aux principes de l'égalité.

»... Il est bon, il est nécessaire que le plus grand nombre des jeunes citoyens, sans aspirer à une instruction plus étendue, se distribue, en quittant les écoles primaires, dans les ateliers, dans les magasins, sur vos navires, dans vos armées. Tous ceux qui doivent former la masse de la génération auront trouvé dans les écoles primaires tout ce qu'il fallait pour remplir avec honneur, dans les divers états, leur rang de citoyen... Mais pour la gloire de la patrie, pour l'avancement de l'esprit humain, il faut que les jeunes citoyens exceptés par la nature de la classe ordinaire trouvent une sphère où leurs talents puissent prendre l'essor ; quel que soit l'état où le hasard les a fait naître, quelle que soit leur fortune, la nation s'empare de leur génie ; elle les façonne pour elle bien plus que pour eux ; elle en fait à ses frais un Euclide ou un d'Alembert, un Quintilien ou un Rollin, un Locke ou un Condillac, un Drake ou un La Peyrouse ; elle rassemble pour ce grand ouvrage tout ce qu'elle a de ressources, parce que les employer de la sorte, c'est moins les consommer que les multiplier. »

Lakanal énumère en terminant les branches d'enseignement des écoles centrales : Médecine ; physique, chimie, anatomie, histoire naturelle, « qui se rangent autour de la médecine ; » belles-lettres : « quelques esprits qui veulent passer pour profonds regardent cette étude comme futile ; s'ils avaient observé la marche de l'esprit humain, ils auraient vu toujours les belles-lettres s'élever comme l'aurore des sciences. » Puis l'agriculture, le commerce, les arts et les métiers, qui jusqu'à présent « n'ont jamais eu leurs écoles. » Enfin les mathématiques et le dessin. « Voilà les principaux objets d'enseignement qui seront traités avec une certaine étendue dans les nouvelles écoles, que nous nommons *centrales*, parce qu'elles seront placées au centre des écoles primaires de chaque département, et à la portée de tous les enseignés. »

Nous répéterons ici l'observation que nous avons déjà faite plus haut, à l'occasion de la pétition du 15 septembre 1793 : c'est que Lakanal défendait maintenant, relativement à l'organisation de l'enseignement supérieur, un principe contraire à celui qu'il avait soutenu en juin 1793. Alors, en effet, il avait dit avec Sieyès : « On peut s'en rapporter sur cela à l'industrie particulière ; » et Daunou avait exprimé la pensée de son collègue aussi bien que la sienne propre, lorsqu'il avait écrit : « Le système qui fait supporter à l'Etat les frais de l'instruction supérieure, ne sera jamais qu'une manière de faire contribuer le pauvre à rendre le riche plus savant. » Mais Lakanal avait depuis longtemps changé d'opinion, et Daunou lui-même (rentré à la Convention à la fin de 1794) ne professait plus, en l'an III, les théories qu'il avait développées en 1793 dans son *Essai sur l'instruction publique*.

Discussion et adoption du décret instituant les écoles centrales. — Ce fut le 7 ventôse an III (25 février 1795) que le projet de décret relatif aux écoles centrales fut discuté et voté. La discussion fut presque nulle ; aucune opposition ne se manifesta. En relisant le projet, Lakanal en rappela le caractère en quelques mots : « Les écoles primaires s'organisent de toutes parts ; les livres élémentaires sont composés ; il vous reste un pas à faire pour monter tout le système de l'éducation nationale. » Couppé de l'Oise désirait que le décret portât qu'il y aurait une école centrale par département ; Lakanal défendit, comme plus logique, la rédaction proposée par le Comité, qui fut maintenue, et qui disait que les écoles centrales seraient distribuées à raison de la population, la base proportionnelle devant être d'une école par trois cent mille habitants. Levasseur demanda qu'on ajoutât au programme l'enseignement de l'agriculture ; Lakanal répondit que le Comité avait supprimé cette branche d'étude contre son avis personnel, et se joignit à Levasseur pour en proposer le rétablissement, qui fut voté.

Nous ne reproduisons pas ici le texte du décret, qu'on trouvera à l'article *Ecoles centrales*.

Decrets complémentaires des 11 ventôse et 18 germinal. — Le décret sur les écoles centrales fut complété, peu de temps après, par deux décrets accessoires : l'un, du 11 ventôse (1er mars 1795), établissant à Paris cinq écoles centrales ; le second, du 16 germinal (7 avril), réglant le placement des écoles centrales dans les départements : il en fut institué quatre-vingt-seize, non compris les cinq écoles de Paris. (V. *Ecoles centrales*.)

Rapport de Lakanal sur les dépenses de l'instruction publique. — L'organisation générale de l'instruction publique paraissait maintenant terminée. Mais existait-elle autrement que sur le papier ? Avons-nous quelque moyen de vérifier jusqu'à quel point les décrets de la Convention avaient reçu leur exécution dans la pratique ?

Ce moyen, un rapport de Lakanal, publié dans le courant de floréal an III, nous l'offre en ce qui concerne les écoles primaires. Quant aux écoles centrales, dont la création n'était votée que depuis quelques décades, on conçoit qu'elles ne pouvaient pas encore faire l'objet d'un compte rendu; nous savons seulement que cinq commissaires avaient été envoyés dans les départements pour en hâter l'organisation.

Le rapport en question est intitulé *Aperçu des dépenses des divers objets d'instruction publique, présenté au Comité d'instruction publique.* Les renseignements qu'il contient sont probablement le résultat de l'enquête qui avait été prescrite à la Commission exécutive de l'instruction publique par l'arrêté du 28 brumaire an III. Nous les résumons ci-dessous :

« Quatre-vingt-dix-neuf districts, dit Lakanal, ont envoyé des états de leurs arrondissements d'écoles primaires ; et, en les adoptant tels qu'ils sont, il en résulte 3486 écoles pour 2 915 404 habitants. Comme ces districts sont pris au hasard, ils peuvent servir à trouver un terme moyen pour toute la République ; il en résulte une population actuelle de 24 200 000 individus, et un nombre de 20,500 écoles primaires. (Ce calcul de Lakanal est erroné).

» Nous avons évalué à 200 livres la location moyenne des bâtiments dont la jouissance est accordée à l'instituteur et à l'institutrice ; ajoutant à cela leurs salaires, la dépense sera de 2400 liv. pour chaque école primaire : l'ensemble de ces écoles, dans toute la République, coûtera 49 200 000 liv.

» Il se présente une question intéressante à soumettre à la Convention. La dépense des écoles primaires doit-elle être supportée en entier par le gouvernement?

» Des raisons d'un grand poids paraissent décider négativement cette question.

» L'instruction des écoles primaires étant un bienfait dont les avantages s'étendent à tous les citoyens, la nation ne doit en supporter les frais que pour ceux qui sont dans l'impossibilité absolue d'y subvenir, et c'est pour les autres un devoir sacré de contribuer à cette dépense.... Ce n'est donc point une mesure vexatoire, que d'établir une imposition additionnelle, basée sur les fortunes, et proportionnée à la quotité de la contribution de chaque citoyen, pour remplir une partie des dépenses occasionnées par l'établissement des écoles primaires.

» Les états de contribution, publiés jusqu'à ce jour, donnent un résultat total de 379 222 411 liv. ; en l'augmentant d'un dixième, qui s'élèverait à 37 922 241 liv., il ne resterait plus à la charge du trésor public qu'une somme de 11 300 000 liv. sur les frais de l'instruction publique.

» L'instruction primaire étant bien organisée remplacerait avec avantage l'ancien culte public, pour lequel l'Assemblée constituante avait reconnu une dépense de 80 000 000 de liv., et qui ne subsiste plus depuis que, conformément aux principes, la liberté des cultes est devenue une des bases de notre constitution. »

Il semble résulter de ce qui précède que les écoles primaires, en floréal an III, étaient en pleine activité, puisque 99 districts sur 557, formant plus d'un sixième du territoire de la République, avaient déjà envoyé des rapports constatant l'existence, dans leur ressort, de près de 3500 écoles.

Quant aux écoles centrales, Lakanal propose de les compléter par un perfectionnement ; au lieu de créer un troisième degré d'instruction, placé au-dessus des écoles centrales, on pourrait, dit-il, élargir le programme de quelques-unes de ces écoles, et à cet effet augmenter le personnel enseignant de dix d'entre elles par l'adjonction de cinq professeurs nouveaux.

L'*Aperçu* se termine par un tableau des dépenses qui resteraient à la charge de l'État, si une imposition additionnelle d'un dixième en faveur de l'instruction primaire réduisait à 11 300 000 livres la somme que le trésor public aurait à verser pour l'entretien des premières écoles. Ce tableau donne les chiffres suivants :

Écoles primaires.....	11 300 000 livres.
Écoles centrales..	12 655 000
Écoles normales.....	830 400
Augmentation de professeurs dans dix écoles centrales....	300 000
Bibliothèque nationale, Muséum d'histoire naturelle, école des langues orientales..	300 000
Observatoire.....	60 000
Écoles de santé.....	410 600
Total.....	25 856 000 livres.

La Commission des Onze. — Tous les partis, sauf peut-être les royalistes, avaient hâte de voir finir le *gouvernement révolutionnaire*, nom donné au régime provisoire qui durait depuis 1793, et demandaient qu'il fût remplacé par le fonctionnement régulier d'une constitution. La Convention, obéissant à ce vœu général, chargea une commission de onze membres de préparer les lois organiques de la constitution. Au nombre de celles-ci devait naturellement se trouver une loi sur l'instruction publique, résumant et coordonnant les décrets votés par la Convention sur cette matière.

La Commission des Onze fut composée de Lesage, Daunou, Boissy d'Anglas, Creuzé-Latouche, Berlier, Louvet, La Réveillère-Lépeaux, Lanjuinais, Durand-Maillane, Baudin des Ardennes, et Thibaudeau. Elle comptait parmi ses membres des thermidoriens, des députés du centre, d'anciens girondins, et trois royalistes, mais pas un seul montagnard. Elle tint sa première réunion le 17 floréal an III (6 mai 1795) ; et son premier acte fut de mettre de côté cette Constitution de 1793 qu'elle avait pour mission d'appliquer. Ayant écarté ainsi l'œuvre des législateurs montagnards, elle lui substitua un nouveau projet, qui fut la Constitution de l'an III.

Puisque la Commission des Onze avait porté la main sur le pacte constitutionnel, on pouvait prévoir qu'elle ne respecterait pas davantage les décrets déjà votés sur l'instruction publique. En effet, tout en maintenant le trait fondamental de la division de l'enseignement en deux degrés, écoles primaires et écoles centrales, elle fit à l'organisation déjà existante des changements considérables, surtout en ce qui concernait l'instruction primaire. Ces changements, qui portent bien l'empreinte de l'esprit de réaction dominant à cette époque, seront exposés dans notre dernier chapitre.

V

Du 17 floréal an III (6 mai 1795) au 4 brumaire an IV (25 octobre 1795).

RAPPORT DE BOISSY D'ANGLAS AU NOM DE LA COMMISSION DES ONZE, ET PROJET RÉDIGÉ PAR DAUNOU (5 et 6 messidor an III, 23 et 24 juin 1795). — RAPPORT DE DAUNOU SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (27 vendémiaire an IV, 19 octobre 1795). — DÉCRET CONCERNANT LES ÉCOLES DE SERVICES PUBLICS (30 vendémiaire an IV, 22 octobre 1795). — LOI DU 3 BRUMAIRE AN IV (25 OCTOBRE 1795) ET DÉCRETS COMPLÉMENTAIRES. — CONCLUSION.

Rapport de Boissy d'Anglas, au nom de la Commission des Onze, et projet rédigé par Daunou. — Lorsque, le 5 messidor an III (23 juin 1795), le royaliste Boissy d'Anglas vint, au nom de la Commission des Onze, lire un rapport sur le nouveau projet de constitution et sur les diverses lois organiques qui devaient l'accompagner, la journée du 1er prairial avait consommé la ruine du parti montagnard. A la suite de cette journée, un certain nombre de conventionnels, les derniers sur-

vivants de la Montagne, avaient été traduits devant une commission militaire, qui les avait condamnés à mort; ils s'étaient frappés de leurs propres mains, en sortant du tribunal, pour échapper au bourreau. Parmi ces martyrs d'une cause perdue se trouvait Romme, l'intègre et pur républicain, le membre le plus marquant du Comité d'instruction publique.

On ne s'étonnera pas de voir le parti qui proscrivait Romme proposer des mesures dont l'adoption devait paralyser les écoles primaires, et demander qu'on réduisît le nombre des écoles centrales; on ne s'étonnera pas davantage d'entendre Boissy d'Anglas représenter comme des ennemis des lumières ceux-là mêmes dans les rangs desquels s'étaient trouvés les champions les plus ardents de l'éducation populaire.

Voici des extraits de la partie du rapport de Boissy qui a trait à l'instruction publique :

« A côté de l'édifice sacré de l'organisation sociale, s'élèvera celui de l'instruction qui doit lui servir d'auxiliaire, et en faire essentiellement partie. L'Assemblée constituante, après avoir tant fait pour la liberté, eut le tort de ne rien faire pour l'instruction, sans laquelle il ne peut y avoir de liberté... »

Boissy ne dit rien de la Législative. Des travaux antérieurs de la Convention, il ne parle pas non plus; il se contente de cette phrase à l'adresse des Montagnards : « Ces féroces ennemis de l'humanité ne consentaient sans doute à laisser éclairer momentanément leurs forfaits par la lueur des bibliothèques incendiées, que parce qu'ils espéraient que les ténèbres de l'ignorance n'en deviendraient que plus épaisses. Les barbares ! ils ont fait rétrograder l'esprit humain de plusieurs siècles.

» Représentants du peuple, continue-t-il, ce que l'Assemblée constituante n'a pas fait, c'est à vous qu'il appartient de le faire, et nous avons pensé qu'il était impossible de laisser la constitution d'un grand peuple muette sur ce qui tient à l'enseignement.

» Nous vous proposerons d'examiner si les écoles primaires, telles que vous les avez adoptées, peuvent subsister sans modification, s'il n'est pas juste et politique d'en mettre la dépense à la charge des communes, et par conséquent à celle des citoyens qui ne semblent pas devoir profiter des immenses sacrifices que la nation fait à cet égard (*sic*).

» Quatre-vingt-six écoles centrales nous ont paru beaucoup trop nombreuses; en les réduisant de moitié, vous éviterez le danger d'appeler, aux importantes fonctions de l'enseignement, la médiocrité parasite et ambitieuse qui se présente avec tant d'audace, et vous assurerez à tous ces établissements toutes les ressources et tout l'éclat qu'ils peuvent obtenir de vos soins.

» Enfin, nous vous proposons de créer un Institut national, qui puisse offrir, dans ses diverses parties, toutes les branches de l'enseignement public, et, dans son ensemble, le plus haut degré de la science humaine; il faut que tout ce que les hommes savent y soit enseigné dans la plus haute perfection; il faut que tout homme y puisse apprendre à faire ce que tous les hommes de tous les pays, embrasés du feu du génie, ont fait et peuvent faire encore; il faut que cet établissement honore, non la France seule, mais l'humanité tout entière, en l'étonnant par le spectacle de sa puissance et le développement de sa force. » (L'Institut, dans ce premier projet, devait donc être, non seulement un corps scientifique et littéraire, mais une école.)

Boissy ajoute que « la véritable éducation des peuples est dans leurs lois et plus encore dans leurs institutions. » Et il propose, au nom de la Commission, comme complément du système, des encouragements et des récompenses pour les talents et les vertus, ainsi que des fêtes nationales.

A la suite de ce rapport venait le texte du projet de constitution et celui des projets de lois organiques. Parmi celles-ci figure l'*Organisation de l'instruction publique*, divisée en six chapitres : 1° *Ecoles primaires* (9 articles); 2° *Ecoles centrales* (12 articles); 3° *Ecoles publiques relatives à certaines fonctions, professions*, etc. (2 articles); 4° *Institut national des sciences et des arts* (9 articles); 5° *Encouragements, récompenses et honneurs publics* (13 articles); 6° *Fêtes nationales* (4 articles).

Ce projet d'organisation de l'instruction publique ne fut lu que le lendemain 6 messidor, par Daunou, qui, dans la Commission des Onze, avait reçu la mission spéciale de le rédiger, en se concertant à cet effet avec le Comité d'instruction publique. Daunou acceptait les écoles centrales, quoique cette institution, comme nous l'avons déjà fait remarquer, fût en contradiction avec les principes qu'il avait soutenus jadis. Bien plus, renonçant à ses préventions contre les corporations scientifiques, il proposait maintenant la création d'un Institut national; la Convention, qui avait aboli les Académies en août 1793, allait les rétablir, en leur donnant, il est vrai, un nouveau caractère.

Nous ne reproduisons pas le texte du projet. On en trouvera plus loin la rédaction définitive, telle qu'elle fut adoptée par la Convention sous le nom de loi du 3 brumaire an IV.

Rapport de Daunou sur l'instruction publique. — La Convention avait décidé, le 6 messidor, que le projet relatif à l'organisation de l'instruction publique ne serait discuté qu'après que l'acte constitutionnel aurait été décrété. Ce fut le 5 fructidor an III que la nouvelle constitution fut adoptée par la Convention; elle fut soumise dans le courant du même mois à la ratification du vote populaire. Elle contenait un chapitre traitant spécialement de l'instruction publique, et où les bases en étaient fixées. Ce titre constitutionnel était l'œuvre de Daunou; il consacrait l'existence des écoles primaires, en ne mettant néanmoins à la charge de l'Etat que les frais de logement des instituteurs, et celle des écoles centrales, dont le nombre pouvait toutefois être réduit à une pour deux départements (V. le texte de ce chapitre à l'art. *Constitution*, p. 512).

La constitution faite, la Convention, avant de se séparer pour faire place aux nouvelles assemblées qui allaient exercer le pouvoir législatif, reprit la discussion des lois organiques. Ses travaux furent interrompus par l'insurrection royaliste du 13 vendémiaire an IV, et par l'agitation qui la suivit. Ce ne fut que le 27 vendémiaire que Daunou put donner lecture du rapport qu'il avait préparé sur l'instruction publique.

Ce travail contient l'exposé des motifs du projet qui allait devenir la loi du 3 brumaire an IV, ainsi qu'un coup d'œil rétrospectif sur ce qui avait été tenté dans le domaine de l'instruction depuis le commencement de la Révolution.

« Je viens, dit Daunou, au nom de votre Commission des Onze et de votre Comité d'instruction, replacer sous vos yeux le projet de loi qui sert de développement au chapitre X de l'acte constitutionnel, et dont l'instruction publique est l'objet.

» En 1789, l'éducation était vicieuse, sans doute, mais elle était organisée. Les établissements supérieurs, les académies, les sociétés, les lycées, les théâtres, avaient honoré la nation française aux yeux de tous les peuples cultivés. Mais, comme si le despotisme eût voulu se venger de l'audace de la pensée et de la révolte des lumières, il s'étudiait sans cesse à les arrêter, à les entraver dans leur cours. Le gouvernement avait élevé tant de barrières, qu'il existait, en quelque sorte, des castes où s'isolait la science, et d'où elle ne pouvait plus descendre.

» Tout était disposé pour que, dans les établisse-

ments du second ordre, on ne retrouvât presque plus rien de la physionomie et du caractère des premiers. Ce n'est pas que plusieurs universités, plusieurs collèges ne fussent justement renommés pour l'habileté des maîtres et pour l'émulation des disciples; mais le plan que les uns et les autres étaient condamnés à suivre égarait leur talent et trompait leur activité. Je ne rappellerai point ici les institutions bizarres qui fatiguaient et dépravaient l'enfance, usaient la première jeunesse dans un pénible apprentissage de mots : vain simulacre d'éducation où la mémoire seule était exercée, où une année faisait à peine connaître un livre de plus, où la raison était insultée avec les formes du raisonnement; où, enfin, rien n'était destiné à développer l'homme, ni même à le commencer. Mais c'était surtout à la porte des petites écoles que veillaient soigneusement l'ignorance, le fanatisme, les préjugés de tous les genres.

» ... Vous voyez, représentants, que l'instruction publique était liée par trop de chaînes aux abus que vous avez renversés, pour qu'elle pût résister aux chocs de la Révolution.

» Les établissements inférieurs devaient bientôt céder aux progrès de la raison publique, à la contagion des lumières, à l'effort des hommes de génie qui laissaient tomber de si haut les vérités les plus influentes, au brusque débordement des idées philosophiques qui se répandaient pour la première fois, peut-être recommandées par une sorte d'approbation générale, et revêtues du sceau même de la loi.

» Les institutions intermédiaires, frappées des mêmes coups, ont disparu peu à peu avec les corporations qui les régissaient; et à l'égard des établissements supérieurs (les académies), ils étaient entraînés par leur propre corruption, par cette immoralité aristocratique dont ils renfermaient les funestes germes.

» ... L'anarchie vint ensuite. L'anarchie, dont les farouches regards étaient offusqués des restes de toutes les gloires, s'empressa de démolir, de disperser les débris des corps littéraires. Si son règne eût été plus long, elle les eût tous consumés.

» Cependant d'autres causes plus immédiatement actives devaient contribuer à la désorganisation totale de l'instruction publique. L'amour de la liberté y concourut lui-même, lorsqu'il entraîna loin des lettres et qu'il transporta dans les camps des milliers d'instituteurs et d'élèves subitement transformés en intrépides vainqueurs... Enfin les délires de l'esprit public, les divagations de l'opinion, les querelles des partis, les guerres des factions, les distractions continuelles de la pensée; tout, jusqu'à l'intention même d'améliorer l'instruction publique, a dû en suspendre la marche, en amener la décadence.

» ... Parmi les projets d'instruction publique, si multipliés depuis six années, il en est deux auxquels vos Comités ont cru devoir une attention particulière.

» Le premier, présenté à l'Assemblée constituante à la fin de sa session, est un monument de littérature nationale, qu'un même siècle est fier d'offrir à la postérité à côté du discours préliminaire de l'Encyclopédie; c'est un frontispice aussi hardi, aussi vaste des connaissances humaines, quoique d'une architecture plus jeune, plus ornée et plus éclatante. Mais si ce travail est un magnifique tableau de l'état des lumières nationales, et une sorte d'itinéraire de leurs progrès futurs, le projet de décret qui le termine ne présente pas aussi heureusement un bon système législatif de l'organisation matérielle de l'instruction. Trop de respect pour les anciennes formes, l'idée d'entourer les instituteurs de liens et d'entraves, le désir de multiplier les places sans fonctions et les bureaux ministériellement littéraires. tout a trompé, dans les conclusions, l'attente de l'esprit étonné par les plus majestueux préliminaires.

» C'est peut-être un défaut contraire que l'on peut reprocher au plan de l'illustre et malheureux Condorcet... Condorcet, l'ennemi des corporations, en consacrait une dans son projet d'éducation nationale; il instituait en quelque sorte une église académique : c'est que Condorcet, l'ennemi des rois, voulait ajouter dans la balance des pouvoirs publics un contre-poids de plus au pouvoir royal.

» Osons le dire, ce n'est peut-être qu'à l'époque où nous sommes parvenus qu'il était réservé de voir renaître l'instruction publique... : un système d'instruction publique ne pouvait se placer qu'à côté d'une constitution républicaine.

» Vos Comités, en rédigeant le projet qu'ils vous ont offert le 6 messidor, et qu'ils reproduisent aujourd'hui, ont trouvé du plaisir et de la gloire à s'emparer des richesses qu'avaient déjà répandues sur cette matière les hommes célèbres qui s'en étaient occupés : nous n'avons fait que rassembler leurs idées éparses, en les raccordant aux principes de la constitution républicaine. Nous nous honorons de recommander ce projet des noms de Talleyrand, de Condorcet, et de plusieurs autres écrivains. Nous n'avons laissé que Robespierre, qui vous a aussi entretenus d'instruction publique, et qui jusque dans ce travail a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide, par la disposition barbare qui arrachait l'enfant des bras de son père, qui faisait une dure servitude du bienfait de l'éducation...

» Pour nous, nous avons cru devoir rechercher d'abord quelles étaient les limites naturelles de la loi dont nous avions à vous présenter le projet, et nous avons aperçu ces limites dans les droits individuels que la constitution vous ordonnait de respecter.

» Nous nous sommes dit : liberté de l'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction. Nous avons ajouté : liberté des méthodes instructives...

» Je ne vous entretiendrai point ici des écoles primaires et des écoles centrales, dont l'organisation vous est depuis longtemps connue. Nous avons trouvé des moyens de la perfectionner, en recueillant les observations de cinq de nos collègues envoyés par vous, il y a quelques mois, dans les départements pour y préparer la création de ces écoles. Ils nous ont fait connaître les difficultés d'exécution qu'ils ont souvent rencontrées, et nous avons concerté avec eux les mesures les plus propres à répandre avec efficacité les bienfaits de l'instruction publique sur tous les points de votre immense territoire; mais, il faut vous le dire, le succès de ces établissements tient surtout au bon choix des instituteurs, à la sollicitude du gouvernement et à la composition des livres élémentaires. »

Le reste du rapport est consacré aux écoles spéciales, à l'Institut, aux récompenses nationales, et aux fêtes. Au sujet de l'Institut, Daunou s'exprime ainsi : « Nous avons emprunté à Talleyrand* et à Cordorcet le plan d'un Institut national; idée grande et majestueuse, dont l'exécution doit effacer en splendeur toutes les académies des rois, comme les destinées de la France républicaine effacent déjà les plus brillantes époques de la France monarchique. »

Le *Moniteur* ne rend pas compte de la discussion qui suivit la lecture de ce rapport. Il se borne à cette simple mention :

« Daunou propose, à la suite de ce rapport, un projet de décret qui est adopté avec quelques changements. Nous le donnerons lorsque la rédaction définitive en aura été présentée. »

Décret concernant les écoles de services publics. — Ainsi qu'on le verra plus loin, la loi sur l'organisation de l'instruction publique réservait (art. 4 du titre III), comme devant faire l'objet de décrets distincts, certaines écoles dites *de services publics*, qu'elle ne comprenait pas au nombre des écoles spéciales proprement dites.

Dans la séance du 30 vendémiaire, Fourcroy, au nom des Comités de salut public et d'instruction publique, fit adopter un projet de décret relatif à ces écoles. En voici les dispositions générales, formant le titre Ier :

« Art. 1er. — Indépendamment de l'organisation générale de l'instruction, la République entretient des écoles relatives aux différentes professions uniquement consacrées au service public, et qui exigent des connaissances particulières dans les sciences et les arts.

» Art. 2. — Ces écoles sont comprises sous les dénominations suivantes :

» Ecole polytechnique,
» Ecole d'artillerie,
» Ecole des ingénieurs militaires,
» Ecole des ponts-et-chaussées,
» Ecole des mines,
» Ecole des géographes,
» Ecole des ingénieurs de vaisseaux,
» Ecoles de navigation,
» Ecoles de marine.

» Art. 3. — On ne peut être admis à aucune de ces écoles, sans avoir justifié de l'instruction préliminaire exigée pour les examens de concours, suivant le mode prescrit pour chacune d'elles.

» Art. 4. — Les élèves des écoles de services publics sont salariés par l'Etat.

» Art. 5. — Les écoles actuellement existantes, relatives aux services publics, dont il s'agit dans le présent décret, prendront à l'avenir les dénominations énoncées à l'art. 2, et qui conviennent respectivement à leur genre.

» Ce qui concerne leur nombre et leur régime propre sera déterminé dans les titres suivants, ou par de simples règlements du pouvoir exécutif, suivant la nature des objets.

» Art. 6. — Celles des écoles indiquées à l'art. 2, et qui n'existent pas encore, seront instituées le plus promptement possible.

» Art. 7. — Les écoles de services publics seront entretenues sur les fonds à la disposition des ministres respectifs qui en auront la surveillance. Les ministres proposeront, le plus tôt possible, au Corps législatif, la somme annuelle qu'il convient d'affecter à chacune d'elles.

» Art. 8. — Seront exclus des écoles de services publics les citoyens qui auraient manifesté des opinions ou qui auraient tenu une conduite anti-républicaine. »

Loi du 3 brumaire an IV et décrets complémentaires. — La rédaction définitive de la loi sur l'organisation de l'instruction publique ne fut présentée par Daunou que le 3 brumaire (25 octobre 1795), la veille même du jour où la Convention devait se séparer. Il ne semble pas qu'il y ait eu de discussion. « Daunou, dit le *Moniteur*, relit la rédaction du décret rendu sur l'organisation de l'instruction publique. Elle est définitivement adoptée en ces termes :

« LOI SUR L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

» TITRE Ier. — *Écoles primaires.*

» Art. 1er. — Il sera établi dans chaque canton de la République une ou plusieurs écoles primaires, dont les arrondissements seront déterminés par les administrations de départements.

» Art. 2. — Il sera établi dans chaque département plusieurs jurys d'instruction ; le nombre de ces jurys sera de six au plus, et chacun sera composé de trois membres nommés par l'administration départementale.

» Art. 3. — Les instituteurs primaires seront examinés par l'un des jurys d'instruction : et, sur la présentation des administrations municipales, ils seront nommés par les administrations de département.

» Art. 4. — Ils ne pourront être destitués que par le concours des mêmes administrations, de l'avis d'un jury d'instruction, et après avoir été entendus.

» Art. 5. — Dans chaque école primaire, on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine.

» Art. 6. — Il sera fourni par la République, à chaque instituteur primaire, un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons.

» Il sera également fourni à chaque instituteur le jardin qui se trouverait attenant à ce local.

» Lorsque les administrations de département le jugeront convenable, il sera alloué à l'instituteur une somme annuelle, pour lui tenir lieu du logement et du jardin susdits.

» Art. 7. — Ils pourront, ainsi que les professeurs des écoles centrales et spéciales, cumuler traitements et pensions.

» Art. 8. — Les instituteurs primaires recevront de chacun de leurs élèves une rétribution annuelle qui sera fixée par l'administration du département.

» Art. 9. — L'administration municipale pourra exempter de cette rétribution un quart des élèves de chaque école primaire, pour cause d'indigence.

» Art. 10. — Les règlements relatifs au régime des écoles primaires seront arrêtés par les administrations de département, et soumis à l'approbation du directoire exécutif.

» Art. 11. — Les administrations municipales surveilleront immédiatement les écoles primaires, et y maintiendront l'exécution des lois et des arrêtés des administrations supérieures.

» TITRE II. — *Écoles centrales.*

» Art. 1er. — Il sera établi une école centrale dans chaque département de la République.

» Art. 2. — L'enseignement y sera divisé en trois sections.

» Il y aura dans la première section :
» 1° Un professeur de dessin ;
» 2° Un professeur d'histoire naturelle ;
» 3° Un professeur de langues anciennes ;
» 4° Un professeur de langues vivantes, lorsque les administrations de département le jugeront convenable, et qu'elles auront obtenu à cet égard l'autorisation du Corps législatif.

» Il y aura dans la deuxième section :
» 1° Un professeur d'éléments de mathématiques ;
2° Un professeur de physique et de chimie expérimentales.

» Il y aura dans la troisième section :
» 1° Un professeur de grammaire générale ;
» 2° Un professeur de belles-lettres ;
» 3° Un professeur d'histoire ;
» 4° Un professeur de législation.

» Art. 3. — Les élèves ne seront admis aux cours de la première section qu'après l'âge de douze ans ;
» Aux cours de la seconde, qu'à l'âge de quatorze ans accomplis ;
» Aux cours de la troisième, qu'à l'âge de seize ans au moins.

» Art. 4. — Il y aura auprès de chaque école centrale une bibliothèque publique, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de chimie et physique expérimentales.

» Art. 5. — Les professeurs des écoles centrales

seront examinés et élus par un jury d'instruction.

» Les élections faites par le jury seront soumises á l'approbation de l'administration du département.

» Art. 6. — Les professeurs des écoles centrales ne pourront être destitués que par un arrêté de la même administration, de l'avis du jury d'instruction, et après avoir été entendus.

» L'arrêté de destitution n'aura son effet qu'après avoir été confirmé par le directoire exécutif.

» Art. 7. — Le salaire annuel et fixe de chaque professeur est le même que celui d'un administrateur de département.

» Il sera de plus réparti entre les professeurs le produit d'une rétribution annuelle, qui sera déterminée par l'administration de département, mais qui ne pourra excéder vingt-cinq livres pour chaque élève.

» Art. 8. — Pourra néanmoins l'administration de département exempter de cette rétribution un quart des élèves de chaque section, pour cause d'indigence.

» Art. 9. — Les autres règlements relatifs aux écoles centrales seront arrêtés par les administrations de département, et confirmés par le directoire exécutif.

» Art. 10. — Les communes qui possédaient des établissements d'instruction, connus sous le nom de collèges, et dans lesquelles il ne sera pas placé d'écoles centrales, pourront conserver les locaux qui étaient affectés auxdits collèges, pour y organiser, à leurs frais, des écoles centrales supplémentaires.

» Art. 11. — Sur la demande des citoyens desdites communes, et sur les plans proposés par leurs administrations municipales, et approuvés par les administrateurs de département, l'organisation des écoles centrales supplémentaires, et les modes de la contribution nécessaire à leur entretien, seront décrétés par le Corps législatif.

» Art. 12. — L'organisation des écoles centrales supplémentaires sera rapprochée, autant que les localités le permettront, du plan commun des écoles centrales instituées par la présente loi.

» Titre III. — *Des écoles spéciales.*

» Art. 1er. — Il y aura dans la République des écoles spécialement destinées à l'étude :

» 1° De l'astronomie ;
» 2° De la géométrie et de la mécanique ;
» 3° De l'histoire naturelle ;
» 4° De la médecine ;
» 5° De l'art vétérinaire ;
» 6° De l'économie rurale ;
» 7° Des antiquités ;
» 8° Des sciences politiques ;
» 9° De la peinture, de la sculpture et de l'architecture ;
» 10° De la musique.

» Art. 2. — Il y aura de plus des écoles pour les sourds-muets et pour les aveugles-nés.

» Art. 3. — Le nombre et l'organisation de chacune de ces écoles seront déterminés par des lois particulières, sur le rapport du Comité d'instruction publique.

» Art. 4. — Ne sont point comprises parmi les écoles mentionnées dans l'article 1er du présent titre, les écoles relatives à l'artillerie, au génie militaire et civil, à la marine et aux autres services publics, lesquelles seront maintenues telles qu'elles existent, ou établies par des décrets particuliers.

» Titre IV. — *Institut national des sciences et des arts.*

» Art. 1er. — L'Institut national des sciences et des arts appartient à toute la République ; il est fixé à Paris. Il est destiné : 1° à perfectionner les sciences et les arts par des recherches non interrompues, par la publication des découvertes, par la correspondance avec les sociétés savantes et étrangères ; 2° à suivre, conformément aux lois et arrêtés du directoire exécutif, les travaux scientifiques et littéraires qui auront pour objet l'utilité générale et la gloire de la République.

» Art. 2. — Il est composé de membres résidant à Paris, et d'un égal nombre d'associés répandus dans les différentes parties de la République. Il s'associe des savants étrangers, dont le nombre est de vingt-quatre, huit pour chacune des trois classes.

» Art, 3. — Il est divisé en trois classes, et chaque classe en plusieurs sections, conformément au tableau suivant. »

(Pour ce tableau, et pour le texte des neuf autres articles du titre IV, qui traitent de l'organisation intérieure de l'Institut, V. l'article *Institut national.* — Nous ne reproduisons pas les titres V et VI de la loi, qui sont relatifs aux récompenses nationales et aux fêtes, et qui par conséquent ne traitent pas de l'instruction publique proprement dite.)

Après le vote du décret ci-dessus, Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique, prend la parole. « Vous avez, dit-il, renvoyé à votre Comité d'instruction publique l'examen de cette question : Y aura-t-il des écoles primaires pour les filles ? L'affirmative a été adoptée unanimement par votre Comité. » En conséquence, Lakanal propose et fait adopter le décret suivant (qui porte la date du 4 brumaire dans le recueil de M. Gréard, mais que le *Moniteur* place à la séance du 3) :

« Art. 1er. — Chaque école primaire sera divisée en deux sections, une pour les garçons, et une pour les filles. En conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice.

» Art. 2. — Les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine ; elles seront formées aux travaux manuels de différentes espèces utiles et communes. »

Nous ferons observer qu'il n'y avait point là d'innovation, car tous les plans d'instruction publique antérieurement discutés portaient également qu'il y aurait des écoles de filles dirigées par des institutrices.

Lakanal fait voter ensuite un autre décret relatif au placement des écoles centrales. Ce décret modifie, dans douze départements, le siège de l'école ; il confirme l'installation de cinq écoles centrales à Paris ; et il stipule que pour la Belgique et les autres pays réunis à la République française, les écoles centrales seront placées dans les chefs-lieux de département.

Le lendemain, 4 brumaire, la Convention nationale déclarait sa mission terminée.

La loi du 3 brumaire, œuvre de la Commission des Onze, offre, du moins en ce qui concerne l'enseignement primaire, un caractère bien différent de celui qu'avaient présenté les divers projets dus au Comité d'instruction publique ou à la Commission d'éducation nationale. Le nombre des écoles primaires n'est plus proportionnel à la population (art. 1er) ; l'instituteur, au lieu d'être l'élu des pères de famille, comme dans les décrets de Lakanal, de Bouquier et de Romme, est nommé par l'administration départementale ; il ne reçoit plus de traitement, et n'a pour toute ressource, en dehors du logement que doit lui fournir l'Etat, que les rétributions de ses élèves. Le programme de l'école primaire est réduit à un minimum dérisoire ; et tandis que dans le plan de Lakanal (V. page 563), l'élève sortant de l'école primaire devait pouvoir passer directement à l'école centrale, il y aura désormais entre l'école centrale et l'école primaire une solution de continuité qu'on s'efforcera vainement de combler sous le Directoire. Enfin l'instruction primaire n'est plus obligatoire ; elle ne se donne plus aux frais de la nation ; le budget de l'école est constitué par une rétribution dont peuvent être dispensés un quart des élèves, pour cause d'indigence.

Conclusion. — Si l'œuvre de la Convention en matière d'instruction publique, et spécialement d'instruction primaire, devait être jugée uniquement sur la loi du 3 brumaire an IV, — qui clôt la série de ses décrets, et qu'à ce titre on pourrait être tenté de considérer comme le résumé de ses travaux sur la question, — nous serions obligés d'avouer que cette œuvre a été médiocre, et radicalement insuffisante.

Mais serait-il juste de ne pas tenir compte, à ceux des conventionnels qui sont morts à la tâche, ou que la lutte des partis a successivement condamnés à l'impuissance, des efforts qu'ils ont faits pour créer un système d'éducation nationale conforme à l'idéal républicain qu'ils s'étaient proposé ? Les divers projets auxquels Condorcet, Lepelletier, Romme, Bouquier, Lakanal ont attaché leur nom, n'ont eu qu'une existence éphémère ; mais chacun d'eux représente, au même titre que la loi du 3 brumaire an IV, une portion de l'œuvre collective de la Convention. C'est là qu'il faut rechercher la pensée de la Révolution, bien plus que dans ces articles votés en 1795 par une majorité de thermidoriens et de royalistes. Le projet de Romme surtout (V. p. 544 et 545), ce plan que Duhem croyait discréditer en disant : « L'Encyclopédie semble en être le modèle, » nous paraît mériter une sérieuse attention : sorti d'une pétition du peuple de Paris, il incarnait en lui à la fois les aspirations populaires, et les tendances scientifiques de la philosophie du dix-huitième siècle.

Un fait qui ressort de l'étude que nous venons d'achever, c'est que le Comité d'instruction publique, à la merveilleuse activité duquel on ne peut d'ailleurs que rendre hommage, a cependant joué un rôle moins important qu'on n'est d'ordinaire porté à le croire dans l'élaboration des plans d'éducation nationale. Dès juillet 1793, il s'efface devant la Commission des six, puis devant la Commission des neuf, puis enfin devant la Commission Bouquier; saisi de nouveau de la question scolaire en 1794, il cède encore la place en 1795 à la Commission des Onze, et ne reparaît plus tard que comme le docile satellite de celle-ci. D'autre part, le terrible Comité de salut public se montre non plus seulement l'instrument redoutable de la lutte sans pitié contre les ennemis du dehors et du dedans, mais l'énergique et zélé promoteur de l'instruction : c'est lui qui fait rendre le premier décret sur les écoles primaires (30 mai 1793) ; c'est lui qui, en brumaire an II, nomme la Commission Bouquier ; c'est lui qui fait décréter l'envoi d'instituteurs de langue française dans les départements où l'on parle un idiome étranger ; c'est lui, enfin, qui crée l'Ecole polytechnique, l'Ecole de Mars, et qui donne la première idée de l'Ecole normale.

En résumé, si nous restons sur le terrain de l'instruction primaire, nous devrons reconnaître que la Convention a remué beaucoup d'idées, qu'elle a eu de grandes intentions et de nobles espérances, mais qu'en définitive les résultats pratiques obtenus ont été presque insignifiants. Pour trouver des créations durables, il faut les chercher en d'autres parties du vaste champ de l'instruction publique : c'est qu'il était moins difficile peut-être, à cette époque de luttes ardentes, d'éveiller des sympathies communes pour la fondation de quelque grand établissement scientifique ou artistique, que d'amener des esprits si profondément divisés à s'entendre pour l'organisation d'une simple école primaire.

On a retracé cent fois le brillant tableau des fondations littéraires, scientifiques et artistiques de la Convention ; M. Eugène Despois, dans un livre dont quelques erreurs de détail ne diminuent pas la réelle valeur (*Le Vandalisme révolutionnaire*, Paris, Germer Baillière, 1869), a résumé cet ensemble grandiose, dont nous avons pu à peine indiquer au passage quelques traits, à mesure qu'ils se rencontraient sur notre route. Qu'on nous permette, pour terminer, de reproduire ce qu'en a dit de son côté le savant Chaptal *, parlant de la Convention en 1800, sous un régime où il fallait quelque courage à un ministre pour rendre justice aux « assemblées révolutionnaires » :

« Au milieu des agitations, des haines, des passions auxquelles la Convention nationale fut en proie, on l'a vue néanmoins s'occuper constamment d'instruction publique. Les crises politiques qui ont marqué ses périodes d'une manière si effrayante, ont fait successivement prédominer tous les partis ; et la postérité croira avec peine que la même assemblée qui paraissait avoir organisé la destruction en système, ait produit ces nombreuses lois salutaires auxquelles nous devons ou la conservation ou la création de presque tous nos établissements d'instruction publique..... C'est ainsi qu'on a conservé le dépôt précieux des *Arts et Métiers ;* qu'on a formé le plus bel établissement de *musique* qui existe en Europe; qu'on a établi les *écoles de médecine* ; créé une *école normale*, conçu et exécuté le vaste plan de l'*école polytechnique;* accordé un asile et les secours de l'instruction aux *sourds-muets* ; ouvert des leçons publiques à la bibliothèque nationale pour l'enseignement des *langues orientales* ; établi deux écoles d'*économie rurale* ; organisé, sous le titre d'*écoles de services publics*, un enseignement complet pour l'*artillerie*, le *génie*, les *ponts et chaussées*, les *mines*, la *géographie* et la *navigation*, etc. C'est, en un mot, osons le dire, la Convention nationale qui a posé, sans restriction, les bases de l'instruction telle qu'elle existe encore aujourd'hui : mais non seulement elle s'est occupée d'instruire ; elle a voulu conserver; elle a fait plus, elle a voulu perfectionner; et, à cet effet, elle a réuni dans un même lieu, et comme dans un même temple, sous le nom d'*Institut*, les sciences, les arts et la littérature. » (*Moniteur* du 19 brumaire an IX.)

[J. Guillaume.]

CONVENTIONS AVEC LES CONGRÉGATIONS ENSEIGNANTES. — V. *Congrégations religieuses.*

CONVERSATION. — Les exercices oraux sont une partie importante du programme, qu'on néglige trop souvent. Nous ne voulons pas seulement parler de l'usage fréquent et pour ainsi dire constant des *interrogations* *, qui doit créer dans une école bien conduite un échange d'idées continuel, bien qu'inégal, entre le maître et l'élève. Il y a plus : les enfants des écoles primaires, parfois même les élèves qui arrivent à l'école normale, ne savent pas s'exprimer; il faut, à la lettre, leur apprendre à causer.

A l'école primaire, dans les campagnes surtout, les enfants ont besoin qu'on les façonne à la parole : en classe, par des questions, par des récitations et des lectures expliquées, par de petites narrations portant sur des faits réels, par des encouragements à ceux qui spontanément demandent des explications, font des remarques sensées, improvisent des exemples pour l'application des règles, etc. ; hors de la classe, dans les jeux, les récréations, les promenades. C'est souvent là qu'un maître intelligent et attentif saisira le mieux le naturel de ses élèves, leurs penchants, leurs qualités, leurs défauts ; il tiendra compte de ce qu'il leur aura entendu dire pour corriger à coup sûr les travers de langage et plus encore les travers d'esprit qu'il aura remarqués. Il pourra reprendre adroitement en classe tel sujet de conversation ébauché ailleurs entre eux, leur faire raconter tout haut, non à titre de leçon, mais comme pour intéresser leurs camarades, le fait amusant ou curieux, la nouvelle du jour, l'événement du village dont ils parlaient tout à l'heure. En les reprenant sans affectation, en leur suggérant le mot propre quand

ils le cherchent, en se mêlant à la conversation du ton le plus naturel, en les encourageant à parler toujours simplement, mais correctement, un bon maître formera ses élèves presque sans peine, presque à leur insu ; il leur fera prendre goût aux conversations sérieuses et suivies, il leur fera peu à peu abandonner les manières de parler grossières, brusques, saccadées, tapageuses, si fréquentes chez les enfants qui ne font en classe usage de la parole que pour réciter leurs leçons sur un ton nasillard.

Un pédagogue distingué, M. Théry, a justement insisté sur le rôle de la conversation dans l'éducation des filles. « De ce que le talent de la conversation est pour ainsi dire inné aux femmes, il serait peu juste d'en conclure, dit M. Théry, que le mieux est d'abandonner l'élève à son heureux instinct : il y a peu de plantes qui poussent avec assez d'indépendance et en terre assez fertile pour se passer des soins du jardinier. Moins austère que la *leçon*, plus souple, plus variée, la conversation ne sert pas moins les intérêts de l'enfant ; elle se prête à la mobilité des sentiments, elle supplée à ce que les leçons ne disent pas, elle en est le puissant auxiliaire. Par cet exercice trop négligé, l'esprit acquiert tout ensemble du développement et de la grâce, et lorsqu'elle se reproduit à diverses reprises sous une influence intelligente, elle fait passer dans les habitudes de l'esprit ce qui n'en paraissait qu'un accident. Et de quel avantage ne sera-t-elle pas pour former notre élève à l'élocution ? Une conversation de bon goût forme le style souvent mieux qu'une composition écrite. »

A l'école normale, la tâche, si elle est plus complexe qu'à l'école primaire, est à certains égards plus facile et plus intéressante. Il s'agit là de jeunes gens qui, tout en préparant leurs examens professionnels, s'éveillent à la vie de l'intelligence. Tout est nouveau pour eux dans ce monde des idées dont l'histoire, les langues, les sciences, les arts même, leur ouvrent les portes et leur font entrevoir les merveilles. Dans un tel milieu, à cet âge de vives impressions, sous cette austère influence des études, n'est-il pas tout naturel que l'esprit se développe et se mûrisse, et qu'il cherche en quelque sorte à s'épancher par de nobles entretiens ? Quel directeur, quelle directrice d'école normale n'a saisi par instants chez ses élèves ce besoin de converser, de discuter, de remuer ciel et terre, d'échanger pêle-mêle leurs idées *de omni re scibili, et de quibusdam aliis ?* Malheur à une école normale où ce besoin n'aurait jamais été ressenti, où rien n'aurait trahi ce bouillonnement de la sève intellectuelle ! C'est ce trop plein de l'étude qui s'écoulera naturellement en vives conversations. Sans prétendre diriger et régler toujours ces entretiens, un bon directeur d'école normale saura souvent s'y faire sa place, y faire intervenir ses maîtres-adjoints, et de la sorte y maintenir le ton et l'esprit convenables. C'est d'ailleurs une excellente pratique très usitée dans des pays voisins que d'autoriser de temps en temps dans l'école normale, entre les élèves de 2e et de 3e année, des conférences ou discussions sur un sujet déterminé à l'avance et dont le choix leur est laissé, sous réserve de l'approbation du directeur. Les jeunes gens, tour à tour orateurs et auditeurs, se critiquent librement et sans amertume, donnent un emploi agréable et utile à quelques heures de loisir, apprennent à s'intéresser aux choses de l'esprit, à parler avec ordre et méthode au lieu de bavarder à tort et à travers, et, somme toute, ils se préparent de la sorte à l'exercice de la parole, dont ils auront à faire dans le cours de leur profession un usage constant.

COOPER (Pierre). — Philanthrope américain, né à New-York en 1791. Il commença à dix-sept ans, après une éducation primaire incomplète, son apprentissage dans la carrosserie, s'éleva rapidement par son intelligence et son travail, et, devenu immensément riche, il n'eut plus d'autre pensée que de contribuer puissamment à l'instruction et à l'éducation des classes ouvrières. Il créa à New-York en 1859, sous le nom de « Union Cooper pour l'avancement des sciences et des arts, » un établissement unique au monde par sa variété, sa richesse et son organisation. C'est à la fois une vaste bibliothèque publique, comprenant les ouvrages de fond aussi bien que les journaux, et une grande école gratuite d'adultes avec des cours analogues à ceux de notre Conservatoire des arts et métiers. Les femmes y suivent pendant la journée des cours, les uns d'instruction générale, les autres professionnels. Ceux du soir sont réservés aux jeunes gens, apprentis, ouvriers, étudiants, employés ; le dessin, les mathématiques appliquées, les arts industriels, y sont enseignés non seulement sous la forme de conférences et de leçons théoriques, mais aussi avec de nombreux exercices pratiques, sous la direction des spécialistes les plus distingués. Les certificats de l'Institut Cooper sont des diplômes d'une valeur sérieuse. L'établissement avait coûté jusqu'à ces dernières années sept ou huit millions de francs, fournis en majeure partie par le fondateur.

COPIES (Usage et abus des). — Les copies jouent un grand rôle dans l'enseignement primaire. Il n'y a même pas longtemps qu'on fait autre chose que des copies dans les écoles. On copie moins depuis que le maître parle davantage. Mais on copie encore et on copiera toujours beaucoup au début de l'enseignement. Faut-il le regretter, faut-il viser à la suppression totale de la copie ? Nous ne le croyons pas. Nous approuvons au contraire cet exercice, mais à une condition, c'est que la copie soit tout à la fois un exercice d'écriture, de lecture, d'orthographe, de récitation même au besoin, et que toujours il ait pour résultat de meubler l'intelligence des enfants de faits et de connaissances à leur portée. Voilà un lourd programme pour un exercice en apparence si modeste. Nous nous expliquons.

Dès qu'un enfant commence à tenir une plume et qu'il cherche à imiter tant bien que mal une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, il est essentiel qu'il sache quelle lettre il fait, quel mot il écrit, quelle phrase il reproduit. Il faut que ce qu'il trace soit pour lui autre chose que des traits, il faut en un mot qu'il puisse *lire son écriture*. Ce n'est qu'à cette condition seule que les premiers exercices de copie seront fructueux.

Quand les enfants commencent à lire couramment les histoires de leur premier livre, ils doivent être déjà exercés à l'écriture. Si à mesure qu'ils ont parcouru les cahiers de leur méthode, le maître a eu soin d'agir comme il vient d'être dit, ils doivent savoir lire l'écriture *lisible*, à peu près comme ils savent lire le livre. Alors, il est bon de leur faire copier avec soin quelques phrases, une courte leçon déjà lue, expliquée et comprise. La leçon de lecture suivante, au lieu d'avoir lieu sur le livre, sera donnée au moyen des copies. Chaque enfant lira son travail. Puis tous les enfants d'une même division, échangeant leurs cahiers, liront la copie de leurs camarades, de telle sorte qu'ils auront eu une leçon de lecture sur les *manuscrits*.

Si le maître appelle l'attention des élèves sur la manière d'écrire certains mots, sur leur signification, sur les fautes commises dans le devoir, il peut faire servir le simple exercice de copie à une leçon de révision, en faire un véritable devoir d'orthographe d'usage. Que le maître écrive au tableau noir quelques vers d'un morceau de poésie, qu'il les explique, qu'il en exige une copie nette, exacte, et il aura encore fourni à ses élèves la matière d'une leçon de récitation, d'un exercice de mémoire. Les copies, on le voit, bien surveillées, cor

rigées, expliquées, peuvent fournir les éléments de tout un enseignement pour les petites classes. Et ce serait bien à tort qu'on croirait en les proscrivant réaliser un progrès, surtout dans les écoles à classe unique, où le maître n'a pas d'autre expédient pour utiliser toujours, quoique diversement, le temps de tous les élèves. Ce qu'il faut blâmer et arrêter impitoyablement, c'est l'abus de la copie inintelligente, machinale et monotone. Dans quelques écoles, heureusement de plus en plus rares, on retrouve encore des cahiers entiers remplis par des copies que le maître n'a jamais vues. C'est tout le fruit qui reste de longues heures pendant lesquelles les enfants n'ont pas employé, mais tout simplement perdu leur temps à griffonner au hasard, sans soin comme sans intérêt de leur part ni de la part du maître. C'est ce qu'on appelait *faire des pages*, c'est-à-dire ne rien faire. Le seul but de la copie et sa seule raison d'être a été de laisser au maître quelques instants de répit en donnant aux élèves un semblant d'occupation. Mieux eût valu les envoyer jouer dans la cour.

L'exercice de la copie n'est bon dans une classe que s'il y est aussi méthodiquement réglé que les autres exercices scolaires, s'il a son heure et son programme comme les autres, s'il a sa marche graduée, s'il est précédé des explications et suivi des corrections qui donnent du prix à tout travail de classe, s'il ne tombe jamais ni au rang de remplissage dans les moments perdus ni à celui de *pensum* avoué ou déguisé.

Savoir bien copier, c'est tout ensemble savoir bien lire et bien écrire; c'est savoir aussi bien voir, bien retenir, bien fixer son attention et bien comprendre ce qu'on fait. Ne savoir que copier et n'apprendre en copiant qu'à copier, c'est ne se préparer qu'aux emplois les plus restreints, c'est rétrécir et paralyser en soi-même pour l'avenir l'esprit d'initiative, de jugement, de raisonnement. Que nos élèves d'école primaire soient donc d'habiles copistes, il le faut, mais qu'ils le soient en quelque sorte par surcroît, et sans avoir payé cet apprentissage ni par une trop grande dépense de temps, ni surtout par le sacrifice d'aptitudes supérieures. [E. Cuissart.]

CORBIN. — Le P. Corbin, de la congrégation de la Doctrine chrétienne, est l'auteur d'un ouvrage curieux intitulé *Traité d'éducation civile, morale et religieuse, à l'usage des élèves du collège royal de La Flèche, par un prêtre de la Doctrine chrétienne.* La première édition parut en 1787 à Angers, avec le nom du P. Corbin. Une seconde édition fut publiée l'année suivante à Paris, sans nom d'auteur, chez Desaint, en un volume in-12 : c'est celle-là seulement que nous avons pu consulter.

Un avis de l'éditeur nous apprend que cet ouvrage se trouvait depuis plusieurs années déjà entre les mains des élèves du collège de La Flèche, imprimé sous forme de petits cahiers séparés, pour la commodité des écoliers, lorsque l'auteur se résolut à le livrer à la publicité. Le censeur royal, dont l'approbation porte la date du 8 septembre 1787, indique en ces termes l'esprit dans lequel le livre du P. Corbin lui a paru écrit : « Ce cours complet de morale ne ressemble en rien à tous ces projets modernes d'éducation, dont les inventeurs ont paru moins jaloux d'éclairer, que d'étonner par la nouveauté ou la hardiesse de leurs systèmes. L'auteur de cet ouvrage analyse l'homme dans le plus grand détail, relativement à ses facultés physiques et intellectuelles. Sa métaphysique est claire et simple, et l'esprit et le cœur en sentent également la vérité. Après avoir fait connaître à ses élèves toute la chaîne de leurs devoirs, depuis l'enfance jusqu'à la caducité, il les conduit, par une suite d'arguments nécessaires, à la religion, qui peut seule leur fournir des lumières sûres, et leur promettre un bonheur dont elle leur garantit la certitude. »

Une approbation du supérieur général de la doctrine chrétienne, le P. Bonnefoux, figure également en tête du livre.

Voici, sous forme de table des matières, le résumé très succinct de l'ouvrage :

LIVRE Ier. — *L'homme considéré dans ses facultés.*

1re partie : De l'état d'enfance et de sa morale.
2e partie : De l'adolescence et de ses obligations morales pour la culture des facultés du corps et de l'esprit.
3e partie : Des affections du cœur, et de leur influence sur les mœurs.

LIVRE II. — *De l'homme en société.*

1re partie : L'état de la société en général, les devoirs qu'il impose à l'homme.
2e partie : L'état politique et les devoirs qui en naissent.

LIVRE III. — *L'homme considéré par rapport à Dieu.*

1re partie : Les rapports de l'homme avec Dieu, et le culte qui en est la suite.
2e partie : Les rapports que la religion établit entre les hommes, et les devoirs réciproques qui en naissent.

Un petit « Catéchisme de morale » sert d'introduction au traité proprement dit.

Quoique le censeur royal, dont la perspicacité philosophique ne paraît pas avoir été bien grande, ait cru pouvoir décerner au P. Corbin un brevet de parfaite orthodoxie, on s'aperçoit bien vite que le pieux doctrinaire a subi l'influence de son siècle ; et c'est là précisément ce qui fait l'intérêt de son ouvrage.

Dès le premier chapitre, par exemple, il donne pour fondement à la morale, comme aurait pu le faire Locke ou Condillac, la recherche du bonheur. Nous citons :

« *Le bonheur est la fin naturelle de l'homme.* — La destinée de l'homme est de se rendre heureux. C'est le cri de la nature et la fin de tout son être ; or il est heureux lorsqu'il a pourvu à ses besoins et qu'il a rempli ses devoirs. Il éprouve alors une satisfaction intérieure, d'où naissent le repos et la paix de l'âme. Si cette satisfaction est passagère, ce n'est qu'un bien ; si elle est constante, c'est le bonheur. »

Il est vrai qu'il a soin d'ajouter : « Cette satisfaction, ce repos, cette paix, ne sauraient durer sur la terre. »

Ne trouve-t-on pas, dans le passage ci-dessous, de singulières réminiscences de Rousseau, quoiqu'il s'agisse de l'exposé d'une doctrine bien différente de celle de cet écrivain :

« L'homme est sorti des mains de son Auteur, pur et sans tache, avec une nature saine.... L'homme seul a pu se dépraver ; il en avait le pouvoir, puisqu'il était libre ; il l'a fait, puisqu'il est puni de sa dépravation, et que sous un Dieu juste, nul ne souffre s'il n'est coupable. Ce raisonnement est celui de beaucoup de sages de l'antiquité.... Par quel crime l'homme s'est-il dépravé ? Voilà ce que ne peut nous dire la raison ; et ces mêmes sages qui avaient si justement conclu de la condition actuelle de l'homme, qu'il s'était rendu coupable, se sont égarés dans de vains systèmes, quand ils ont voulu indiquer la nature de son crime. C'est la révélation qui a pu seule fixer nos idées, et nous apprendre l'histoire de la création et de la chute de l'homme. »

Dans la deuxième partie du livre II, le P. Corbin parle des diverses formes de gouvernement exactement comme l'avait fait Montesquieu. Le ressort de la monarchie, dit-il, c'est l'honneur ; de la démo-

cratie, l'amour de la patrie ; de l'aristocratie, la méfiance ; du despotisme, la crainte. Examinant ensuite « la bonté de ces formes de gouvernement, » il condamne sans restriction l'aristocratique et le despotique, et voici comment il s'exprime au sujet de la démocratie et de la monarchie tempérée :

« Le gouvernement démocratique peut être lent dans sa marche ; mais il est circonspect, constant et inébranlable dans les revers. Les délibérations sont justes, lorsque le peuple n'est point séduit par l'intrigue ou emporté par les cabales ; mais la brigue le jette loin des voies de l'équité, et alors il est très difficile de le ramener.

» Le gouvernement monarchique évite ces inconvénients. La monarchie a des lois fondamentales, et le monarque a un conseil. Si l'on est fidèle à cette disposition des choses, l'arbitraire du despotisme disparaît, et le gouvernement conserve toute la maturité des délibérations qu'on voit chez les républicains : mais le monarque fait seul la loi ; et s'il n'est animé de l'amour du bien public, tous ces moyens sont inutiles, et l'autorité risque de devenir arbitraire. La faveur, le crédit des courtisans, ou la faiblesse du souverain, peuvent produire des effets encore plus funestes que les dissensions civiles. Les sujets ont plus de jouissances dans les monarchies que dans les républiques ; mais le luxe, l'ambition, l'amour des plaisirs, y produisent aussi des dérangements de fortune fréquents, et les besoins du monarque exigent des impôts plus onéreux..... Il faut conclure de ces observations, qu'il n'est point de gouvernement à l'abri de tout inconvénient ; mais que le républicain est propre aux vertus, et le monarchique aux agréments de la vie. »

La théorie du P. Corbin sur l'origine et le but de la société politique est à peu près celle du *Contrat social :*

« On appelle gouvernement politique, dit-il, celui qu'établit un peuple pour le bien commun de tous ceux qui le composent. » Et plus loin : « L'utilité et la fin raisonnable du gouvernement politique nous induisent à croire qu'il est le fruit d'un accord entre les hommes, dicté par la raison et la sagesse ; mais il s'en faut bien que les moyens qui l'ont établi répondent à la bonté de sa fin : ouvrons les historiens, et nous verrons ce chef-d'œuvre apparent de la raison naître de la violence et de la loi du plus fort. »

Dans un chapitre intitulé : *Manière dont les gouvernements politiques auraient dû s'établir*, on lit ceci : « Il aurait fallu qu'un homme sage eût proposé une union libre et volontaire de tous les membres de la société ; qu'il eût rassemblé les forces et les volontés de tous, pour les faire agir sur un plan dicté par la raison, et dirigé par la sagesse vers la félicité commune. Alors la confédération de plusieurs sociétés, semblable à celle des républiques grecques, leur eût fourni le moyen de repousser l'ennemi, ou plutôt elle aurait étouffé le germe funeste de l'ambition. Que de maux épargnés au genre humain ! »

Un pareil langage a de quoi nous surprendre ; et le fait seul qu'un moraliste catholique ait songé à écrire un traité d'éducation *civile* est déjà un symptôme remarquable de l'esprit du temps.

Le P. Corbin, il faut se le rappeler, écrivait à la veille de 1789 ; d'ailleurs, la congrégation des Pères de la Doctrine chrétienne se distinguait par ses tendances libérales : en ce moment-là même, elle avait dans ses collèges des professeurs comme Lakanal, le futur conventionnel, et Laromiguière le philosophe.

Nous n'avons pu nous procurer aucun détail biographique sur le P. Corbin ; nous savons seulement, par son propre témoignage, « qu'il s'était consacré, dès sa plus tendre jeunesse, à l'institution publique. » Il existe de lui, selon Quérard, un autre ouvrage intitulé *Mémoire sur les principaux objets de l'éducation publique* (Paris, vers 1788). D'après Barbier, le P. Corbin serait devenu général de son ordre. Nous ne connaissons pas la date de sa mort.

[J. Guillaume.]

CORDIER (Mathurin). — Humaniste et professeur distingué du seizième siècle, né en Normandie en 1479. « Il consacra sa longue vie à enseigner les enfants, à Paris, à Nevers, à Bordeaux, à Lausanne, à Neuchâtel et à Genève, où il mourut le 8 septembre 1564, à l'âge de quatre-vingt-cinq ans. Il avait les qualités d'un excellent régent, tout occupé de ses devoirs, et aussi soigneux de former ses écoliers à la sagesse qu'à la bonne latinité » (Notice biographique en tête de l'édition des *Colloquia* publiée à Neuchâtel en 1819). Au collège de la Marche, à Paris, il avait été le professeur de Calvin, qui lui témoigna toujours une très grande estime et lui dédia un de ses ouvrages.

Au point de vue pédagogique, Cordier mérite surtout un souvenir, à cause d'une tentative de réforme en partie heureuse, en partie chimérique : très frappé des défauts de l'enseignement tel que l'avait fait la scolastique, et que le pratiquaient encore presque tous les collèges dans la première moitié du seizième siècle, il crut trouver le remède dans un mode d'étude qui devait, suivant lui, avoir pour effet de faire apprendre le latin comme une langue vivante, tout en enseignant aux élèves des préceptes de morale et un certain nombre de notions usuelles. Ses *Colloquia scholastica* contenaient un choix de phrases latines, d'une difficulté graduée, que les élèves apprenaient par cœur et s'adressaient les uns aux autres pour s'exercer à parler latin en classe. Dans les différents postes qu'il occupa, notamment à Neuchâtel, le vieux Cordier appliqua, paraît-il, avec succès sa méthode, qui conserva un grand renom longtemps après lui. Il n'y a pas vingt-cinq ans que ses colloques latins étaient encore en usage dans la Suisse française, et on les retrouverait peut-être dans quelques petits collèges.

Cordier est aussi l'auteur d'un petit traité intitulé *Le Miroir de la jeunesse*. Ce livre est aujourd'hui introuvable, et on n'en connaît l'existence que par la mention qu'en ont faite La Croix du Maine et du Verdier. Voici le passage de La Croix du Maine relatif à cet ouvrage : « Il a écrit en français le *Miroir de la jeunesse*, imprimé à Poitiers l'an 1559, pour Pierre et Jean Moines frères. Ce livre a été depuis imprimé à Paris par Jean Ruelle et autres, l'an 1560, ssus le nom de *Civilité puérile.* » Du Verdier, énumérant les ouvrages de Mathurin Cordier, cite « *le Miroir de la jeunesse pour la former à bonnes mœurs et civilité de vie*, imprimé à Paris, in-16, par Jean Bonnefous ; » il n'indique pas la date de la publication.

Plusieurs bibliographes ont identifié avec le *Miroir de la jeunesse* un petit livre imprimé à Paris en 1560, et qui jouit d'une certaine célébrité comme rareté typographique ; nous voulons parler de l'ouvrage intitulé : « *La Civile honesteté pour les enfans. Avec la maniere d'aprendre à bien lire, prononcer et escrire : qu'avons mise au commencement. A Paris, de l'imprimerie de Richard Breton, rue S. Jacques, à l'Escrevisse,* 1560. *Avec privilege.* » Cette identification ne repose que sur l'autorité du passage de La Croix du Maine reproduit ci-dessus ; car aucun bibliophile moderne n'ayant vu le *Miroir de la jeunesse*, il n'a pas été possible de comparer les deux ouvrages et de constater par ce rapprochement si la *Civile honesteté* est réellement une reproduction du *Miroir*. Or, l'interprétation faite du passage de La Croix du Maine nous semble abusive ; il dit, en effet, à propos du *Miroir :* « Ce livre a été depuis imprimé à Paris par Jean Ruelle et autres, l'an

1560, sous le nom de *Civilité puérile.* » Pour que les mots *et autres* pussent s'appliquer avec certitude à l'imprimeur Richard Breton, il faudrait que le titre du livre imprimé par Breton fût la *Civilité puérile*, et non pas la *Civile honesteté.*

Ajoutons un argument décisif. On a cru et répété que la *Civile honesteté* ne portait pas de nom d'auteur. Or, en examinant l'exemplaire qui figure dans les vitrines du musée typographique de la Bibliothèque nationale, où il est exposé à titre de spécimen du caractère de *civilité*, nous avons constaté que l'auteur s'est nommé dans la dédicace, dont voici le début : « A très haut et illustre prince et seigneur monseigneur Lienor d'Orléans, duc de Longueville, marquis de Rothelin, comte de Dunois, Neufchastel, et Tancarville, prince de Chastellaillon, grand chambellan et connestable heredital de Normandie. *C. Calviac*, humble salut. » (Suit le texte de l'épître dédicatoire.)

L'auteur de la *Civile honesteté* ne serait donc pas Mathurin Cordier, mais C. Calviac. — Qui est ce Calviac? Nous avons vainement cherché quelque renseignement sur son compte. Contentons-nous de faire remarquer que le Liénor d'Orléans-Longueville auquel il dédie son livre était le souverain de la ville de Neuchâtel, où Cordier avait résidé plusieurs années.

En revanche, Cordier conserve sans contestation la paternité du *Miroir de la jeunesse* : seulement son livre est introuvable, comme le constate Barbier, qui déclare n'avoir jamais pu le voir.

[J. Guillaume.]

CORMENIN (Louis-Marie de la Haye, vicomte de). — Cet écrivain qui, sous le nom de *Timon*, se fit, pendant le règne de Louis-Philippe, une si grande renommée comme pamphlétaire, n'appartient qu'incidemment à la pédagogie ; mais il serait injuste de passer sous silence quelques écrits à l'usage de l'enfance, échappés à sa plume originale, et les efforts qu'il a faits, à certaines époques de sa longue carrière, en faveur d'œuvres importantes d'instruction et d'éducation.

Cormenin, né à Paris le 6 janvier 1788, mort dans cette même ville le 6 mai 1868, fut successivement auditeur au conseil d'Etat sous le premier empire, maître des requêtes à la Restauration, député de l'opposition de 1828 à 1846, membre de l'Assemblée nationale en juin 1848, et en 1849 membre du conseil d'Etat, où il fut rappelé après le coup d'Etat de 1851. En 1855, un décret impérial le fit entrer à l'Académie des sciences morales.

Ses nombreux pamphlets, relatifs pour la plupart à la liste civile, aux dotations et aux apanages demandés par le roi, ainsi qu'à la querelle des ultramontains et des gallicans, ont eu beaucoup d'éditions. Son *Livre des orateurs ou Etudes sur les orateurs parlementaires* n'a pas eu moins de succès. D'autre part, de savants ouvrages de droit dont Cormenin est l'auteur, notamment les *Questions de droit administratif*, font encore aujourd'hui autorité dans la jurisprudence. Enfin un livre d'économie politique présenté sous une forme populaire : *les Entretiens de village*, dont une partie avait paru d'abord sous le titre de *Dialogues de maître Pierre*, a été couronné par l'Académie française.

Tout cela n'est pas, à proprement parler, de notre ressort. Mais Cormenin a publié, en 1838, une petite brochure de 12 pages, ayant pour titre *Le maître d'école* (in-18, chez Pagnerre), dans laquelle, devançant, en quelque sorte, une forme d'enseignement qui n'a point encore trouvé sa place définie dans nos écoles primaires françaises, il expose aux enfants, d'une façon familière et vive, les principes généraux de la morale, particulièrement de la morale considérée au point de vue social et patriotique.

Un article fort intéressant du *Manuel général de l'instruction primaire* (juin 1847) nous le montre occupé dès 1842 à créer, dans plusieurs départements, des *ouvroirs-campagnards*, destinés aux filles et aux femmes de la campagne, où l'on devait mener de front l'instruction primaire élémentaire et le travail des mains, et, d'autre part, des *veillées-ouvroirs*, pour combattre les dangers des veillées, qui « gâtent ou perdent à peu près autant de jeunes filles que les cabarets gâtent et perdent de garçons». — «Qu'y a-t-il à faire, dit Cormenin, pour remédier à l'abus des veillées ordinaires où se *pêlent-mêlent* les filles et les garçons? Il y a, partout où les populations agglomérées en permettent l'essai, à installer d'abord la *veillée* dans les salles d'école ou de mairie ; à n'en ouvrir la porte qu'aux femmes et aux filles âgées au moins de sept à huit ans, sans aucun mélange d'hommes ; à donner pour surveillants disciplinaires à ces personnes rassemblées le maître d'école et sa femme ; à ne pas laisser inoccupés les doigts de ces femmes, soit parce qu'elles viendront y raccommoder leurs hardes, y filer, y coudre, y tricoter, y marquer, y ourler ; soit parce que le soin diligent des maires peut procurer aux plus pauvres du chanvre à filer, à dévider, ou tout autre ouvrage. Vous procureriez ainsi aux femmes qui en manquent (dans les longues et glaciales soirées de l'automne et de l'hiver) du *feu*, de la *lumière*, du *travail* et de la *société*. J'insiste sur ce dernier mot, *de la société ;* car je ne sais pourquoi l'on priverait les pauvres du commerce et de la douceur d'une honnête compagnie dont jouissent les riches. » Et le tout, selon le calcul de Cormenin, coûterait pour une saison 51 francs. Il y a peut-être là, de notre temps encore, une idée heureuse à réaliser, partout où il n'est pas possible d'établir pour les femmes de véritables cours d'adultes.

Enfin, en 1849, nous voyons Cormenin publier, à la suite d'un voyage en Italie, un important mémoire sur les salles d'asile de ce pays, et sur l'application de l'institution des salles d'asile en France. Les conclusions de ce mémoire (*Manuel général de l'instruction primaire*, n° de juillet 1849) contiennent, on peut le dire, le résumé de tout ce qui se pratique aujourd'hui de meilleur dans nos salles d'asile au point de vue de l'administration, de l'hygiène et de l'enseignement.

A tous ces titres, le nom de Cormenin méritait d'avoir sa place dans ce Dictionnaire.

[Charles Defodon.]

CORNELL (Ezra). — Cet homme de bien, dont le nom est devenu célèbre par la fondation d'une des grandes Universités des Etats-Unis à Ithaca, naquit dans le comté de Westchester, Etat de New-York, en 1807. Il ne reçut que l'instruction donnée dans les *common schools* (écoles primaires gratuites), et en 1828 il entra au service d'Otis Eddy, un grand manufacturier d'étoffes de coton à Ithaca. Son activité et ses aptitudes lui valurent bientôt une position plus lucrative. Il fut un des premiers à comprendre l'importance du télégraphe électrique, et se consacra pendant plusieurs années à en favoriser l'introduction et le développement. Il acquit ainsi une fortune considérable, qu'il employa à des fondations utiles. Il fit d'abord élever un bâtiment pour une bibliothèque à Ithaca, et y consacra 100,000 dollars. Plus tard il résolut d'établir une institution où toute personne, sans distinction de couleur et de culte, pourrait acquérir l'instruction dans la mesure qu'elle désirerait ; à cet effet, il donna 500,000 dollars et environ 200 acres de terre pour une Université qui comprendrait une école d'agriculture. Depuis il y ajouta des sommes importantes pour des laboratoires, des musées et diverses constructions. L'Université obtint de l'Etat sa charte de reconnaissance en 1865, et s'ouvrit en 1868 avec vingt-cinq professeurs d'un mérite reconnu

et environ quatre cents étudiants. Cornell voulut que l'enseignement y eût un caractère d'utilité pratique ; qu'aux professeurs ordinaires fussent adjoints des conférenciers apportant des idées nouvelles ; enfin, que les cours pussent être suivis par ceux qui, déjà pourvus d'un emploi dans l'industrie et l'agriculture, désireraient étendre ou fortifier leur instruction. En 1872, les jeunes filles furent admises à suivre les cours de l'Université à partir de l'âge de dix-huit ans, aux mêmes conditions que les jeunes gens. Un bâtiment spécial a été consacré à leur habitation : il est dû aux libéralités de M. H. Sage de Brooklyn, et peut recevoir 100 jeunes personnes. Ezra Cornell mourut le 9 décembre 1874. On n'évalue pas à moins d'un million de dollars le montant total des sommes qu'il a consacrées à la fondation et au développement de l'Université d'Ithaca.

L'Université Cornell est placée dans un des plus beaux sites du Nouveau-Monde, à l'extrémité sud du lac Cayuga. Le voisinage des mines d'anthracite de la Pensylvanie et la fertilité du sol de la région y permettent un enseignement pratique approfondi de l'industrie et à l'agriculture. Les terres provenant de la fondation d'Ezra Cornell, ajoutées à celles concédées par le gouvernement de l'Union, forment un domaine de 990 000 acres (415 800 hectares), et les bâtiments ont une valeur de 700 000 dollars (3 500 000 francs).

L'Etat de New-York y a fondé des bourses en nombre égal à celui des assemblées de district, soit 128 par année, et, comme les études ordinaires embrassent quatre années, 512 étudiants sont ainsi instruits gratuitement. Ces bourses sont données à la suite d'un concours entre les élèves des deux sexes des diverses écoles publiques et privées de l'Etat de New-York. La gratuité existe encore pour tous ceux qui se consacrent à l'agriculture, et pour ceux qui, après avoir été *gradués*, continuent leurs études pendant deux années. Les autres étudiants paient une rétribution scolaire de 20 dollars par terme ou de 60 dollars par an.

Ce qui caractérise l'Université Cornell et la distingue des autres établissements d'instruction des Etats-Unis, peut être résumé ainsi : 1° aux professeurs ordinaires ou résidents de l'université sont adjoints des conférenciers qui viennent faire des lectures ou conférences sur les matières où ils ont acquis un renom spécial ; 2° il est laissé aux étudiants la plus grande liberté dans le choix des cours ; 3° on recherche surtout dans l'enseignement les applications pratiques ; 4° il n'est pas donné de place ou de rang de mérite aux étudiants ; 5° un certain nombre d'étudiants peuvent tout ensemble achever leurs études générales et professionnelles, et gagner par leur travail manuel dans les ateliers mêmes de l'établissement tout ou partie de leur entretien ; 6° l'institution est ouverte à tous les cultes (*non sectarian character*).

L'Université comprend deux grandes divisions : 1° La division des cours *généraux* dans la littérature, les sciences et la philosophie ; elle conduit aux diplômes de bacheliers ès arts, ès sciences, ou en philosophie : c'est l'équivalent des classes supérieures des lettres et des sciences dans nos lycées français.

2° La division des cours *spéciaux*, qui a surtout en vue les applications pratiques de l'industrie, et où l'on enseigne les matières suivantes :

1° Agriculture, 2° Architecture, 3° Physique et chimie, 4° Génie civil, 5° Histoire et économie politique, 6° Langues anciennes de l'orient et langues vivantes, 7° Mathématiques et astronomie, 8° Arts mécaniques, 9° Génie militaire, 10° Histoire naturelle et paléontologie, 11° Philosophie et littérature anglaise.

Le programme des cours est très large et se prête à toutes les innovations reconnues utiles.

En 1875-76, le personnel enseignant comprenait 23 professeurs résidents et 8 non résidents, 12 professeurs auxiliaires et 10 répétiteurs. Depuis l'ouverture de l'Université, M. Andrew D. White en est le président.

La bibliothèque comprend près de 50,000 volumes, et les collections pour les sciences et les arts y sont très riches. [B. Berger.]

CORNEVIN (Jean). — Né à Meaulin (Haute-Marne) le 17 avril 1808, mort le 3 août 1855. Il n'avait que 21 ans lorsqu'il fut appelé à la direction de l'école Cochin dans l'ancien douzième arrondissement de Paris. Animé du feu sacré de l'enseignement, cet instituteur donna une énergique impulsion à l'établissement qui lui était confié ; sous son habile direction, l'école compta bientôt plus de 400 élèves dans les différentes divisions de la classe du jour, et plus de 300 dans la classe d'adultes. Toujours à la recherche des moyens d'améliorer son école, Cornevin porta dans son enseignement des perfectionnements qui ont profité à l'instruction primaire en général. Il fut notamment l'un des premiers à peindre sur les murs des classes des cartes géographiques de grande dimension, des tableaux du système métrique et autres, qui rendent les leçons plus faciles et se conservent mieux que sur toile ou sur papier. L'un des premiers aussi, il sépara les élèves les plus âgés des plus jeunes en créant une classe monitoriale, destinée à former spécialement des aides pouvant remplir les fonctions de moniteurs. Il fit de son école une espèce d'école normale où se sont formés un grand nombre d'instituteurs et de maîtres-adjoints, et, pour relier entre eux les élèves qui avaient fréquenté son établissement au moins pendant trois ans, il fonda une association de famille ou société de secours mutuels. Cornevin fut récompensé de ses services par la médaille d'argent, par le titre d'officier d'académie en 1847, et par celui d'officier de l'instruction publique en 1853. On doit à Cornevin une méthode d'écriture presque oubliée aujourd'hui. [A. Demkès.]

CORPORATIONS ENSEIGNANTES. — V. *Congrégations religieuses*. V. aussi *Bénédictins*, *Doctrine chrétienne* (*Pères de la*), *Jésuites*, *Oratoire*, etc.

CORRECTIONS MANUELLES. — V. *Punitions*.

CORRESPONDANCE ADMINISTRATIVE. — V. *Franchise postale*.

CORRESPONDANCE SCOLAIRE. — Exercer les enfants à s'exprimer correctement par écrit, à échanger leurs idées, tel est le but que poursuivent les instituteurs qui ont organisé ce qu'on appelle la *Correspondance scolaire*.

Certains instituteurs, les uns spontanément, les autres déférant aux conseils de l'inspection, ont imaginé, de concert avec quelques-uns de leurs collègues d'autres communes, d'organiser entre les élèves de leurs écoles respectives un échange de lettres dont le sujet est fourni par les petits faits de la vie scolaire, ou suggéré par les maîtres ; les lettres reçues d'une école sont lues à haute voix dans une autre, commentées sous la direction de l'instituteur, corrigées, s'il y a lieu ; et le talent du maître est de provoquer, sans l'indiquer, la correction à faire. Le soin de répondre est confié ou bien à un élève choisi par l'instituteur, ou bien à la collaboration d'un groupe, mode qui semble préférable, puisqu'il associe plusieurs enfants à un travail qu'ils font avec goût et où l'émulation est active.

Pour que la correspondance scolaire produise ses meilleurs effets, il importe que le maître se fasse une loi stricte de ne pas aider ses élèves, de ne pas corriger les lettres des correspondants ; l'esprit critique, si difficile à éveiller et à développer chez nos enfants des écoles rurales, et qu'il est si nécessaire d'éclairer et de rectifier chez nos en-

fants des villes, s'exerce bien plus vivement sur les travaux d'autrui que sur des travaux personnels ; cela est vrai pour tout le monde, grands et petits, savants illustres et modestes écoliers. Et cette abstention du maître dans la rédaction de la lettre envoyée est aussi une condition indispensable à la vitalité de l'institution ; du moment que les enfants n'auront plus la conviction profonde que le travail de leurs émules est l'œuvre propre de ceux-ci et qu'ils supposeront que, selon leur expression écolière, *on triche*, ils n'auront plus la même ardeur ; leur instituteur, à son tour, entrera dans la lice, et la lutte ne tardera pas à s'établir non plus entre les écoles, lutte généreuse et naïve, mais entre les maîtres, lutte par conséquent d'amour-propre, sans juge, c'est-à-dire sans profit, mais non sans inconvénients ; en tout cas, la correspondance scolaire aura cessé de vivre.

Dans certains départements (les Ardennes et le Pas-de-Calais notamment), cette correspondance s'est organisée non seulement entre écoles d'un même canton, d'un même arrondissement, mais entre écoles d'arrondissements éloignés ou même d'un département voisin ; très bonne chose, parce que le fonds d'idées et de notions, tout en ayant certaines parties communes, ce qui permet de bien s'entendre, en est plus riche et plus varié, et que le domaine intellectuel des jeunes correspondants s'en agrandit. Mais il faut bien se garder de l'excès ; un tel exercice ne doit pas devenir trop absorbant et entraver la marche régulière de l'enseignement ; c'est ici affaire de tact et de mesure chez les instituteurs ; par exemple, une lettre par semaine suffira amplement, une lettre reçue ou une lettre envoyée. Pour organiser la correspondance entre écoles distantes, n'appartenant pas à un même arrondissement, les instituteurs feraient bien de demander l'intermédiaire de leur inspecteur primaire respectif, ce qui aurait l'avantage de tenir l'inspecteur au courant des travaux de ses écoles et de les comparer avec les œuvres d'autres arrondissements. Quant aux correspondances entre écoles de départements différents, les inspecteurs d'académie — quelques-uns l'ont déjà fait sans doute — s'empresseraient de prêter leur concours.

Le choix des sujets peut devenir bientôt une difficulté, et c'est ici que les instituteurs auront à s'ingénier ; le cercle des textes à traiter sous forme de correspondance entre enfants des écoles est nécessairement assez restreint ; et dans quelques écoles on a tenté, à tort, de subvenir à cette pénurie relative, en substituant aux lettres un échange de devoirs, de compositions de grammaire, d'histoire, etc. A tort, avons-nous dit, parce que dans de telles conditions la correspondance tend à se changer en concours, et il manque à ce concours le juge désintéressé et impartial. Il n'est pourtant pas impossible de trouver assez de sujets pour défrayer quelques années de correspondance, et nous croyons devoir recommander de choisir ces textes non seulement dans les divers incidents de la vie scolaire, tels que visite des autorités, de l'inspecteur, ou des délégués, ou du curé, ou du maire ; installation d'une nouvelle carte murale, ouverture d'une bibliothèque scolaire, situation florissante de la caisse d'épargne, fête de l'instituteur, examens, concours, première communion, etc., mais aussi dans les faits de la vie du village ou de la ville ; fête patronale, tirage au sort, conseil de révision, élection du conseil municipal ; un accident grave, non pas fictif, mais réel, si par malheur il s'en est produit ; les vendanges, la moisson, une grande battue dans la forêt, une description du village, et encore et toujours une description de la réalité, explication d'une coutume singulière, création d'une industrie nouvelle dans la localité, etc., tout ce qui peut exiger un effort d'attention et d'observation ; c'est pour ce motif que nous conseillerions d'éviter les sujets imaginaires, qui entraînent au lieu commun, à la banalité vague, écueil dangereux. Développons l'esprit d'observation chez nos enfants ; qui sait regarder, comprendre et expliquer les objets ou les faits qu'il rencontre à chaque instant, au milieu desquels il vit, a acquis une science précieuse dont le bienfait ne se perd jamais. Que de gens ne savent pas regarder ! Or bien plus nombreux encore sont les gens qui ne peuvent rendre compte à eux-mêmes et aux autres de ce qui a frappé leur vue ou leur esprit. Une telle habitude, un tel pli donné à l'intelligence, a son effet en dehors de ce qu'on appelle l'instruction ; cette aptitude se transforme naturellement dans la pratique de la vie ; on en arrive à se rendre compte de ses actions, de leur valeur, de leur portée, comme de leurs causes et de leurs conséquences, et c'est un des côtés par lesquels l'instruction touche à l'éducation.

Jusqu'ici, à notre connaissance du moins, la correspondance scolaire ne s'est échangée qu'entre écoles de garçons ; pourquoi les écoles de filles n'en essaieraient-elles pas ? Les jeunes filles ont l'esprit plus vif, plus fin que les jeunes garçons, et si elles ont aussi l'amour-propre plus délicat, le danger des blessures est considérablement amoindri par la distance qui rend la lutte presque impersonnelle.

Une bonne mesure a été prise dans un département du nord, et dans d'autres sans doute : les instituteurs ont un cahier où sont brochées ensemble les minutes des lettres expédiées avec les originaux des lettres reçues ; collection intéressante et pour les générations successives qui passeront par l'école, et pour les inspecteurs qui saisissent sur le vif l'esprit dominant de la commune.

En résumé, la correspondance scolaire est un excellent stimulant qui suscite des idées, développe celles qui sont déjà en cours, exerce à s'exprimer, donne des habitudes de courtoisie, ou à tout le moins de convenances épistolaires, et enfin forme l'esprit critique des écoliers, en même temps que leur est fournie une matière plus attrayante pour les leçons théoriques et pratiques de grammaire et de rédaction.

Comme toute bonne chose peut avoir ses inconvénients, il importe que l'émulation ne dégénère pas en rivalité d'amour-propre malsain, et que les instituteurs n'y intéressent pas leur personnalité ; la correspondance scolaire doit rester spontanée, naïve, sincère, et être une récréation intellectuelle exceptionnelle plutôt qu'un exercice normal et trop fréquent. [H. Mᵒtivier.]

CORRESPONDANT (Le). — Revue catholique fondée à Paris en 1843 par MM. le marquis de Vogüé, de Montalembert, et de Falloux.

Ce recueil, qui a paru sans interruption depuis le 15 janvier 1843, a fréquemment publié des articles ayant trait à l'instruction publique. Parmi ceux qu'il peut être utile de consulter comme se rapportant spécialement à l'instruction primaire, nous citerons par ordre chronologique les suivants :

Anonyme. — L'éducation des enfants dans les villes manufacturières de l'Angleterre. 15 mai 1843.
Anonyme. — Lettre d'un conservateur à M. Guizot sur la question d'enseignement. 15 février 1844.
L. de Carné. — Des principes de la Charte et des intérêts de l'Église en matière d'enseignement. 25 août 1844.
Ch. Ch. — Des écrits de Mgr Parisis sur la liberté d'enseignement. 25 février 1845.
Dufau. — Mémoire sur l'éducation d'une jeune fille sourde-muette, aveugle et sans odorat. 25 juillet 1845.
L. C. Michel. — De l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles et les familles, par le P. Girard ; de la pédagogie et de son rôle actuel dans la société. 10 août 1845.

Anonyme. — Du nouveau projet de loi sur les instituteurs communaux. 25 mai 1846.

. DE CHAMPAGNY. — Discours de M. Thiers sur l'éducation. 25 septembre 1846.

H. DE RIANCEY. — La liberté de l'enseignement primaire devant la Cour de cassation. 25 janvier 1847.

F. BÉCHARD. — De la centralisation en matière d'enseignement. 10 mai 1847.

CH. DE RIANCEY. — Du nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire. 25 mai, 10 juin et 10 décembre 1847.

H. DE RIANCEY. — Une nouvelle question de légalité dans l'instruction primaire. 10 mai 1847.

CH. DE RIANCEY. — Du rapport de M. Plougoulm sur le nouveau projet de loi relatif à l'instruction primaire. 25 février 1848.

Anonyme. — Lettres d'un candidat non élu sur l'instruction publique et la liberté de l'enseignement. 28 juin, 9 juillet, 6 août, 17 et 24 décembre 1848.

C. LENORMANT. — Principes de l'éducation publique, tirés des écrits de l'abbé Poullet. 25 janvier 1848.

Anonyme. — Du nouveau projet de loi sur l'instruction primaire présenté par M. de Falloux le 18 juin 1849. 1er juillet 1849.

Anonyme. — Encore un mot sur la question de l'enseignement. 15 juillet 1849.

Anonyme. — Projet de loi sur l'instruction publique. 5 août 1849.

CH. DE RIANCEY. — Du rapport de M. Jules Simon sur la loi organique de l'enseignement. 11 mars 1849.

E. D'AULT-DUMESNIL. — Discussion générale de la loi sur l'instruction publique. 25 janvier et 10 mars 1850.

R. THOMASSY. — Des établissements charitables et d'instruction populaire en Lombardie. 10 octobre 1850.

A. F. OZANAM. — Des écoles et de l'instruction publique en Italie aux temps barbares. 10 avril 1850.

MGR PARISIS. — La vérité sur la loi de l'enseignement. 10 avril 1850.

FAYET. — Essai sur la statistique intellectuelle et morale comparée des départements de la France (1827-47), 10 et 25 février 1850, 25 février, 25 juin, 25 octobre 1851 et 10 janvier 1852.

Lettre de M. Guizot à un membre de l'Institut sur l'élection des membres du nouveau Conseil de l'instruction publique. 10 août 1850.

DELAMARRE. — De la réforme universitaire, par A. de Margerie. 10 décembre 1850.

MGR DUPANLOUP. — De l'éducation (extrait). 10 janvier 1851.

F. DE CHAMPAGNY. — De l'éducation. 25 janvier 1851.

L'ABBÉ MAGNE. — De l'instruction publique en France depuis la loi du 15 mars 1850. 10 mai et 10 août 1851.

A. COCHIN. — De l'instruction populaire en Angleterre. 25 août 1853.

P. LORAIN. — De l'éducation populaire en Angleterre. 25 mai et 25 septembre 1856.

C. F. AUDLEY. — De l'enseignement professionnel. 25 janvier 1864.

MGR DUPANLOUP. — Discours sur l'enseignement populaire, prononcé au congrès de Malines. 25 septembre 1864.

DOUHAIRE. — De l'instruction publique en France, par un ancien professeur. 25 nov. 1864.

CAPTIER. — La réforme universitaire. 25 décembre 1864.

ABBÉ X.. — De la réforme de l'enseignement primaire. 25 mars 1866.

VICOMTE DE MEAUX. — L'éducation homicide, de V. de Laprade. 25 février 1867.

A. DE MARGERIE. — L'éducation selon Mgr Dupanloup. 25 mars 1867.

A. GIGOT. — La loi du 15 mars 1850 et l'enseignement populaire. 25 mars 1867.

MGR DUPANLOUP. — Femmes savantes et femmes studieuses. 25 avril 1867.

L. ARBAUD. — Les pères et les enfants au XIXe siècle, de M. Legouvé. 25 juin 1867.

H. DE RIANCEY. — De l'éducation des filles en France. 25 décembre 1867.

L. C. MICHEL. — De l'éducation des filles. 10 avril 1868.

E. JONVEAUX. — L'éducation en Amérique et le rôle qu'y jouent les femmes. 25 avril 1868.

AUG. COCHIN. — Un moyen de créer et d'entretenir les écoles, du comte de Madre. 10 avril 1868.

Anonyme. — De l'instruction primaire en France. Utilité, répartition inégale ; revenus, règlements ; etc. 25 mai 1869.

Anonyme. — Le ministère de M. Fortoul et sa réforme. 25 décembre 1869.

F. DE BERNHARDT. — Le nouveau projet de loi sur l'enseignement primaire en Angleterre. 25 mars 1870.

V. DE LAPRADE. — De l'éducation physique. 25 juin 1871.

G. A. HEINRICH. — L'enseignement pratique des langues vivantes en France. 10 octobre 1871.

L'ABBÉ LESMAYOUX. — L'enseignement primaire. 10 janvier 1872.

DE CHAMPAGNY. — Congrès de l'enseignement chrétien à Paris. 10 septembre 1872.

V. DE LAPRADE. — De la gymnastique dans l'éducation libérale. 25 septembre 1872.

COMTE DE GOBINEAU. — L'instruction primaire en Suède. 25 février 1873.

XXX. — Les frères des écoles chrétiennes et le Frère Philippe. 25 janvier 1874.

AUDIGANNE. — La nouvelle loi sur le travail des enfants et la famille ouvrière depuis 35 ans. 25 juin 1874.

COMTE DE LUDRE. — Une éducation utilitaire (Mémoires de John Stuart Mill). 10 août 1874.

ANTONIN D'INDY. — L'instruction historique du peuple. 25 septembre 1874.

L'ABBÉ LESMAYOUX. — L'enseignement primaire et les écoles congréganistes. 10 décembre 1874.

HENRY MOREAU. — La propagande bonapartiste dans les écoles primaires. 25 septembre 1875.

COMTE DE CHAMPAGNY. — De l'éducation publique en France au XIXe siècle. 10 septembre 1876.

Anonyme. — L'enseignement laïque. 25 octobre 1876.

Anonyme. — Procès-verbaux inédits de la Commission de l'enseignement de 1849. 25 mars, 10 et 25 avril, 10 mai 1879.

DENYS COCHIN. — Les écoles chrétiennes et l'intolérance laïque. 25 mars 1879.

COMTE DE CHAMPAGNY. — Lettres sur l'éducation des filles. 25 mars 1879.

Anonyme. — Le projet de loi de M. Ferry devant l'opinion anglaise. 10 mai 1879.

DE LACOMBE. — La liberté de l'enseignement. 25 mai 1879.

L'ABBÉ SICARD. — La question de l'enseignement et les congrégations religieuses au dernier siècle. 10 juin 1879.

ID. — La question de l'enseignement et les congrégations religieuses en 1789. 25 juin 1879.

L'ABBÉ MARTIN. — L'enseignement en Angleterre. 10 juillet 1879.

CORRESPONDANTS DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE POUR LES TRAVAUX HISTORIQUES. — V. *Comité des travaux historiques.*

CORRÈZE (Département de la). — Superficie : 5866 kilomètres carrés (dont 1991 hectares en terres labourables, 731 en prairies, 167 en vignes, le reste en landes, forêts et bruyères). Population : 311 525 habitants en 1876 (au lieu de 309 870 en 1872), soit 53 habitants par kilomètre carré ; 3 arrondissements : Tulle, Brive et Ussel ; 29 cantons, 287 communes.

Population d'âge scolaire. — D'après le recensement de 1876, on compte 42 048 enfants de 6 à 13 ans : 21 198 garçons et 20 850 filles (les chiffres de 1872 étaient 40 056 enfants : 20 574 garçons et 19 482 filles), soit 13.50 enfants en âge scolaire par 100 habitants (au lieu de 12.92 en 1872).

1. Historique. — Pour l'histoire de l'instruction primaire *avant* 1789, V. *Limousin*.

Depuis le commencement du siècle, voici, résumé en quelques chiffres, le progrès des institutions scolaires :

En 1813	(d'ap. l'*Alman. de l'Université*)	39	écoles primaires	
En 1829	62 écoles et	1 871	élèves	
En 1832	131	— 3 068	—	(2 453 garç., 615 filles).
En 1833	130	— 4 593	—	
En 1837	190	— 7 814	—	(5 476 g., 2 338 f.)
En 1840		— 9 884	—	
En 1846	324	— 13 356	—	(8 799 g. et 4 557 f.)
En 1850	369	— 15 215	—	(9 202 — 6 013 f.)
En 1863	463	— 23 876	—	(13 123 — 10 753 f.)
En 1866	470	— 23 238	—	(12 825 — 10 413 f.)
En 1867	482	— 24 866	—	(13 766 — 11 100 f.)
En 1872	543	— 32 036	—	(17 468 — 14 568 f.)
En 1877	588	— 36 768	—	(19 602 — 17 166 f.)

En 1832, il y avait 104 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876, il y en avait 1 181 sur 10 000 habitants.

Pour la même période, les inductions tirées du degré d'intruction des conscrits permettent d'établir à la fois que le département a fait de grands progrès, et que cependant il en a fait beaucoup moins que la majeure partie de la France. En voici le curieux tableau :

CONSCRITS examinés.		CONSCRITS sachant au moins lire.	COMBIEN POUR CENT sachant au moins lire.	RANG du DÉPARTEMENT.
1827 à 1829..	9 282	1 332	14,3	86e
1831 à 1855..	14 652	2 841	19,4	85e
1836 à 1840..	13 719	3 523	25,7	81e
1841 à 1845..	14 242	4 773	33,5	78e
1846 à 1850..	15 176	4 126	27,2	84e
1851 à 1855..	12 597	4 018	31,9	84e
1856 à 1860..	14 586	5 074	34,8	87e
1861 à 1865..	15 849	6 500	41,0	88e
1866 à 1868..	8 207	4 126	50,3	86e
1871 à 1875..	14 418	8 955	62,1	81e
1876 à 1877..	4 711	2 969	63,0	85e
1878.....	2 642	1 548	58,6	

L'instruction des conjoints depuis vingt ans donne des résultats analogues. Ont signé leur acte de mariage, sur 100 conjoints :

	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes.
1854-55.....	33,1	19,4	26,3
1856-60.....	36,5	21.2	28.8
1861-65.....	42,9	23,5	32,8
1866-70.....	44,9	26,9	35,9
1871-75.....	47,2	30,3	38,7
1876-77.....	53,7	34,9	44,3

Voici quelques autres données statistiques relatives à la même période :

Division des écoles primaires, publiques et libres, en écoles laïques et écoles congréganistes.

(Antérieurement à 1850, les renseignements manquent.)

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons et mixtes	de filles	de garçons et mixtes	de filles	
1850.....	252	85	3	29	369
1863.....	295	78	13	77	463
1867.....	293	82	16	91	482
1872.....	297	125	21	100	543
1876-77..	311	139	26	112	588

Nombre des communes 1° n'ayant aucune école ; 2° n'ayant pas d'école de filles.

	Communes n'ayant aucune école	Communes n'ayant pas d'écoles de filles
1837.....	172	215
1850.....	286	47
1863.....	1	161
1876-77.....	0	68 (dont 34 ayant plus de 500 âmes)

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	141	8	44	29
1840.....	176	10	47	14
1863.....	265	49	120	224
1872.....	300	72	153	309
1876-77.....	314	75	176	269

Nombre d'élèves gratuits dans les écoles publiques et libres de toute nature.

	Garçons	Filles
1833.....	1 611	Manque
1850.....	4 292	1 857
1863.....	4 815	3 274
1867.....	4 824	3 318
1872.....	9 675	6 352

Salles d'asile.

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837.....	1	60
1850.....	4	180
1863.....	6	692
1867.....	6	660
1876-77.....	11	1 383

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850.....	14	0	161	0
1863.....	57	0	641	0
1867.....	228	23	4 120	235
1869.....	271	62	6 424	934
1872.....	258	115	5 647	1 601
1876-77.....	233	116	5 473	1 782

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1878 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850 287 brevets élémentaires, 12 brevets supérieurs
1851-1867 366 brevets obligatoires, 68 brevets complets.
1868-1878 256 — 90 —

Institutrices.

1836-1850 98 brevets élémentaires, 3 brevets supérieurs.
1851-1867 254 brevets obligatoires, 10 brevets complets.
1868-1878 316 — 25 —

Certificat d'études primaires.

Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans la Corrèze en 1869. Voici les résultats obtenus depuis 1872 :

	Certificats obtenus	
	Garçons	Filles
1872.....	6	0
1873.....	28	2
1874.....	13	2
1875.....	15	2
1876.....	23	1
1877.....	10	3

Bibliothèques scolaires. — En 1863, la Corrèze possédait 2 bibliothèques scolaires, avec 305 volumes ; en 1876-77, elle en comptait 135, avec 10 425 volumes.

Société de secours mutuels. — Une société de secours mutuels pour les membres du corps enseignant primaire a été créée en 1877 ; elle comptait 280 membres au 1er janvier 1879. Nous ne possédons pas de renseignements sur le montant des secours distribués ni sur l'avoir de la société.

Budget de l'instruction primaire. — Voici le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire, dans le département de la Corrèze, de 1855 à 1878 :

DATES	COMMUNES	DÉPARTEMENT	ÉTAT
1855	88 483 50	3 609 50	135 000 00
1856	99 147 58	3 272 42	130 000 00
1857	98 272 64	3 911 15	126 341 70
1858	98 408 87	3 210 79	109 053 10
1859	109 840 20	1 584 02	100 158 09
1860	120 107 74	3 025 74	90 704 67
1861	122 236 81	3 060 13	92 011 58
1862	137 327 02	5 311 13	82 982 03
1863	141 862 71	4 144 88	96 684 71
1864	151 761 47	3 616 77	90 999 48
1865	141 987 61	4 470 72	97 460 42
1866	148 063 91	4 450 00	96 185 18
1867	146 763 79	» »	100 600 90
1868	135 481 02	13 984 10	155 030 76
1869	132 801 03	12 400 00	220 446 06
1870	148 747 33	16 877 22	230 000 00
1871	149 278 26	12 177 69	264 520 97
1872	167 886 76	11 000 00	273 320 05
1873	183 508 76	10 198 10	292 764 32
1874	160 710 11	10 181 60	307 702 86
1875	165 582 23	10 467 33	319 414 12
1876	181 946 73	19 333 50	330 023 53
1877	202 922 89	20 278 25	377 887 31
1878	205 364 87	19 371 31	423 453 52

Ainsi, le chiffre total des dépenses, qui n'était que de 227 093 fr. en 1845, s'est élevé en 1877 à fr. 601 088,45. Les dépenses faites par les communes ont plus que doublé, en vingt-deux ans; la part du département a quintuplé, et celle de l'Etat, de beaucoup la plus considérable, a presque triplé.

Les chiffres donnés ci-dessus dans la colonne *Communes* comprennent non seulement le montant des ressources communales (revenus ordinaires, centimes spéciaux et centimes extraordinaires) appliquées aux dépenses ordinaires de l'instruction primaire, mais celui des dons et legs et celui de la rétribution scolaire. La proportion relative de ces trois éléments dans la constitution du chiffre total des dépenses dites communales est indiquée dans le tableau ci-dessous, pour trois époques différentes :

	1855	1865	1877
Dons et legs.....	1 125 00	1 925 00	922 00
Ressources communales	50 468 50	44 551 76	67 120 89
Rétribution scolaire..	36 890 00	95 510 85	134 880 00
Totaux.....	88 483 50	141 987 61	202 922 89

2. Etat actuel de l'enseignement primaire (1878). — D'après le rapport de l'inspecteur d'académie présenté au Conseil général à la session d'août 1879, et des renseignements empruntés à d'autres documents officiels, le département compte 12 salles d'asile, et 659 écoles (dont 68 écoles libres et 35 pensionnats), savoir :

	Éc. publ.	Éc. libres	Pensionnats
Écoles spéciales aux garçons	238	5	13
Ecoles spéciales aux filles ..	213	60	22
Ecoles mixtes.....	105	3	

Personnel enseignant. — Le personnel enseignant des écoles publiques, y compris les adjoints, se compose de 376 instituteurs (dont 50 congréganistes), et de 275 institutrices (dont 94 congréganistes). Sur ce nombre, on compte : 238 directeurs (dont 18 congréganistes) et 138 adjoints (dont 32 congréganistes, 42 laïques, plus 64 autres laïques dirigeant des écoles de hameau); 213 directrices (dont 74 congréganistes) et 62 adjointes (dont 20 congréganistes et 42 laïques); parmi ces adjointes, 35 laïques et 6 congréganistes dirigent des écoles de hameau.

La moyenne des traitements était, en 1877, de fr. 1057,15 pour les instituteurs, et de fr. 817,72 pour les institutrices; c'est évidemment un taux fort bas, qui justifie, du moins pour les adjoints et adjointes, les plaintes exprimées par le rapport de l'inspecteur d'académie; le traitement surtout des institutrices dans les communes de moins de 500 âmes est tellement réduit, qu'il faut pour l'accepter un dévouement exceptionnel.

Population des écoles primaires. — Durant l'année 1878, les écoles primaires de toute nature ont été fréquentées par un nombre total de 39 917 enfants, ce qui fait une augmentation de 2 130 sur le chiffre de l'année 1877.

De ces 39 917 élèves:

24 946 appartiennent aux écoles laïques,
14 971 aux écoles congréganistes.

« Mais ces 39 917 enfants qui constituent notre population scolaire, dit le rapport auquel nous empruntons ces chiffres, sont-ils assidus aux leçons de leurs maîtres, de leurs maîtresses ? Quoique à regret, il faut bien avouer que non. La fréquentation, il est vrai, a été plus satisfaisante en 1878 qu'en 1877; mais, malgré la création de nouvelles écoles de hameau, malgré l'extension du bénéfice de la gratuité, trop d'enfants encore sont et seront tenus loin de l'école, en hiver, par la rigueur de la saison, en été par les travaux des champs, en tout temps par l'indifférence des parents dont l'obligation légale aura seule raison. »

Le rapport du nombre des enfants en âge scolaire (de 6 à 13 ans) inscrits dans une école, à celui des enfants en âge scolaire recensés, était en 1877 de 68.8 pour 100, et cette proportion assignait à la Corrèze le 81e rang parmi les départements.

Maisons d'école. — Le département compte 556 maisons d'école : 119 appartiennent aux communes, 437 sont louées; 188 sont jugées convenables, 368 ne le sont pas; 223 seulement ont un mobilier scolaire réputé suffisant. Beaucoup de locaux, disait hautement un inspecteur général dans une de ces dernières années, devraient être interdits, si par cette mesure on ne se trouvait exposé à fermer l'école. Cette situation tend à s'améliorer, il faut le reconnaître; mais les progrès sont lents, parce que les ressources sont généralement insuffisantes, et que les conseils municipaux se montrent réfractaires aux impositions extraordinaires. Signalons toutefois ce fait plein de promesses pour un prochain avenir, que les maisons d'école actuellement en construction représentent une dépense de plus d'un million.

Voici le tableau des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de la Corrèze pour construction de maisons d'école, durant les trois dernières années :

	Nombre de communes	Subventions
1877.....	34	81 280 fr.
1878.....	15	68 600
1879.....	80	587 690

Bibliothèques. — Le département compte plus de 150 bibliothèques scolaires, renfermant environ 11 000 volumes; la plus considérable est celle de Souilhac (Tulle), due à la générosité des ouvriers de la manufacture d'armes.

Un certain nombre de bibliothèques pédagogiques, à l'usage des instituteurs, sont en formation.

Enseignement agricole. — Un trait à noter, dans les écoles rurales de la Corrèze, c'est la direction pratique vers l'agriculture que la plupart des instituteurs s'efforcent de donner à leur enseignement. Un certain nombre de maîtres ont en outre organisé parmi les élèves des sociétés pour la protection des petits oiseaux et la destruction des insectes nuisibles; d'autres forment des herbiers. Des récompenses accordées par la société des agriculteurs de France et la société d'insectologie à Paris contribuent à encourager le zèle des instituteurs. Le Comice agricole de l'arrondissement de Brive a institué des concours annuels entre les instituteurs et entre les élèves des écoles primaires pour l'enseignement primaire agricole.

Caisses d'épargne scolaires. — En 1875, une seule commune possédait une caisse d'épargne scolaire. Depuis lors, elles se sont multipliées, mais seulement dans l'arrondissement de Tulle.

Certificat d'études. — Plus de 700 enfants, filles ou garçons, se sont fait inscrire en 1879 pour les examens, et 400 environ ont obtenu le certificat d'études primaires, dans les conditions établies par un nouveau règlement de cette même année.

Ecole normale. — L'école normale d'instituteurs, à Tulle, laisse considérablement à désirer pour l'installation : « heureusement, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, l'enseignement vaut mieux que le bâtiment et le matériel. »

La Corrèze ne possède pas encore d'école normale de filles. Chaque année, le département envoyait 3 élèves au cours normal d'institutrices à Clermont. Mais à la session d'août 1879 le Conseil général a mis en réserve une somme de 15,000 francs en vue de la création d'une école normale de filles à établir dans un local offert gratuitement par la ville de Brive.

La Corrèze ne possede encore ni bulletin scolaire départemental, ni caisses des écoles.

CORSE (département de la). — Superficie : 8 747 kilom. carrés. Population en 1876 : 262 901 hab. (au lieu de 259 861 en 1872). Densité moyenne de la population par kil. carré : 30 habitants. Cinq arrond. : Ajaccio, Bastia, Calvi, Corte, Sartène; 61 cantons, 363 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait 37 417 enfants de 6 à 13 ans (19 426 garçons, 17 991 filles), soit 14.39 enfants par 100 habitants. En 1876 on ne compte plus que 36 570 enfants de 6 à 13 ans (19 093 garçons, 17 477 filles) soit 13.92 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. Historique de l'instruction primaire. — 1° AVANT 1879. — Il n'existe ni livre, ni statistique relatifs à l'histoire des écoles de la Corse pendantla période antérieure à notre Révolution et à l'annexion de cette île à la France. Voici, à défaut de documents écrits, ce que la tradition rapporte à ce sujet.

La Corse, sous la domination génoise, c'est-à-dire de 1347 à 1755, était entièrement privée d'écoles populaires. Les moines seuls dirigeaient les petites et les grandes écoles, alors en fort petit nombre. Dans les premières, ils apprenaient aux enfants les prières, le rosaire et le calcul oral sur le chapelet; dans les grandes, on enseignait la lecture, l'écriture, les langues latine et italienne, l'arithmétique, l'histoire de l'Eglise et la théologie. La méthode individuelle et les punitions corporelles étaient exclusivement employées. L'enseignement était gratuit; les maîtres vivaient du revenu de leurs domaines et des dons des familles aisées.

Ce ne fut que sous le gouvernement national de Pascal Paoli que la Corse fut dotée d'établissements d'instruction publique. Après la proclamation de l'indépendance en 1755, ce grand citoyen fonda à Corte, la ville des *Pieve* ou des Etats, un collège qui fut décoré du titre d'Université; 4 chaires y furent fondées; on y enseignait : 1° l'évidence naturelle du christianisme; 2° l'éthique ou morale et le droit des gens : 3° la philosophie naturelle; 4° les éléments des mathématiques. Paoli assura par un legs considérable l'existence de cet établissement, qui a été rétabli en 1836 sous le nom d'Ecole Paoli, et est devenu aujourd'hui le collège communal de Corte. Paoli fonda en même temps à Morosaglia, sa ville natale, une école primaire où l'organisation des études se rapprochait de celle de nos écoles professionnelles.

2° DEPUIS 1789. — *Jusqu'en* 1830. — Depuis la suppression des couvents en 1793 jusque vers 1830, des prêtres et des laïques sans titre, parmi ces derniers des militaires, remplacèrent les moines en conservant leurs méthodes stériles et leur discipline brutale. Les enfants des familles pauvres continuèrent à apprendre dans ces nouvelles écoles les prières en latin et le rosaire; on leur enseigna en outre l'arithmétique, la lecture et l'écriture; ceux qui appartenaient aux familles aisées étaient instruits dans la dialectique et la philosophie. On y exerçait particulièrement la mémoire; les élèves apprenaient par cœur certains morceaux des poètes latins et italiens; les deux auteurs de prédilection étaient Virgile et le Tasse. La tradition de cet enseignement a laissé de telles traces qu'il n'est pas rare de rencontrer de nos jours des bergers qui, ne sachant ni lire ni écrire, récitent avec un certain enthousiasme des passages de la *Jérusalem délivrée*.

Ces écoles étaient ordinairement ouvertes vers la mi-décembre, après la cueillette des châtaignes; elles se fermaient vers la fin de juin. Pendant tout le carême, les deux tiers des heures de classe étaient consacrés à l'étude des chants et des offices de la semaine sainte. Quelques-unes de ces écoles, notamment celles des couvents, qui avaient été rétablis sous le Consulat et l'Empire, comptaient cinq groupes d'élèves :

1° Les *salteriante*, apprenant les lettres dans une espèce d'alphabet latin ou italien (*salterio*);

2° Les *dottrinante*, lisant et étudiant dans un catéchisme italien (*dottrino*) les préceptes de la religion;

3° Les *uffiziante*, qui lisaient dans un psautier latin ou dans un bréviaire l'office de la Vierge, les vêpres des morts, les psaumes et les hymnes du rituel romain;

4° Les *librante*, qui se perfectionnaient dans la lecture du latin et de l'italien au moyen d'un livre présentant plus de difficultés que les précédents au point de vue des caractères de l'imprimerie et de la construction des phrases; ils commençaient à écrire et étaient tenus d'apporter chaque jour une page *écrite à la maison;*

5° Enfin les *grammaticante*, qui étudiaient la la langue latine dans le volumineux *Limen grammaticum Emmanuelis Alvari è Societate Jesu;* ils recevaient quelques notions de style et devaient apporter le samedi une lettre écrite en italien.

Nulle part, si ce n'est dans ces couvents, où n'étaient guère admis que les jeunes gens se destinant à la prêtrise, il n'y avait apparence de mobilier scolaire. Les maîtres des écoles ordinaires enseignaient, pendant l'hiver, dans les églises ou sous l'auvent d'un four public, quelquefois dans des sortes de caves sombres et humides; en été, sous l'ormeau de la place publique, à l'ombre des grands châtaigners ou à côté d'une fontaine. Le papier était presque inconnu; on se servait d'ardoises, sur lesquelles on reproduisait plus ou moins grossièrement les caractères de l'imprimerie. Ces maîtres ne recevaient aucun traitement de l'Etat ni des communes; ils percevaient seulement une rétribution en nature, qui consistait en un pain de farine de blé ou de châtaignes par élève, chaque lundi, et en un ou plusieurs boisseaux de blé ou de châtaignes, selon le groupe auquel appartenait l'élève. L'usage de cette rétribution subsiste encore aujourd'hui; dans certains villages, quelques familles envoient volontairement chaque lundi un pain à l'instituteur.

Avant 1830 on ne comptait guère plus de 65 à 70 écoles primaires publiques en Corse, dont 4 seulement pour les filles, à cause du préjugé, encore existant dans un assez grand nombre de communes de l'île, qu'il n'est pas bon que la femme soit instruite et qu'il suffit de l'élever pour les travaux du ménage. Le nombre des élèves reçus dans ces écoles ne dépassait pas, paraît-il, 3200. Même après 1830, la langue française n'était pas enseignée dans toutes ces écoles.

Depuis 1830. — Ce n'est qu'à partir de 1833, c'est-à-dire depuis la loi Guizot, que les écoles primaires de la Corse, dotées d'une organisation régulière, ont pris un développement considérable.

Nombre des écoles primaires publiques et libres.

	Écoles publiques	Écoles libres	Tota
1829	...	...	222
1834	262	4	266
1837	273	23	296
1850	370	18	298
1863	471	45	516
1876-77	609	20	629

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes, et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	191	94	11	296
1850	364		24	388
1863	169	251	96	516
1867	125	302	103	530
1872	182	229	184	595
1875	199	228	202	629
1876-77	202	224	203	629

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	357	13	7	11	388
1863.....	407	75	13	21	516
1867.....	414	82	13	21	530
1872.....	400	163	11	21	595
1876-77	415	184	11	19	629

Nombre des communes 1° n'ayant aucune école; 2° n'ayant pas d'école de filles.

	Communes n'ayant aucune école	Communes n'ayant pas d'école de filles
1837.....	83	321
1850.....	9	Manque.
1863.....	1	272
1876-77	1	174 (dont 6 seulement de plus de 500 âmes.)

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	280	26	9	10
1840.....	297	29	9	19
1863.....	409	59	79	74
1872.....	423	64	175	112
1876-77...	445	63	194	76

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Elèves gratuits
1832.....	10 361	Manque.
1837.....	11 952	Manque.
1840.....	12 192	Manque.
1850.....	13 758	5 955
1863.....	20 202	7 855
1867.....	24 592	13 542
1872.....	34 688	28 099
1876.....	33 707	Manque.

En 1832, il y avait 391 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1876, il y en avait 1 279 sur 10 000 habitants.

Salles d'asile. — La Corse comptait 3 salles d'asile en 1850, 6 en 1863, et 8 en 1876-77. Le nombre des élèves inscrits dans les salles d'asile était de 365 en 1850, de 950 en 1863, de 1 187 en 1867, et de 1 287 en 1876-77.

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850.....	0	1	0	100
1863.....	1	1	15	120
1867.....	233	0	5 451	0
1869.....	360	84	8 789	2 063
1872.....	363	158	8 804	3 727
1876-77.....	161	1	4 983	28

Bibliothèques. — En 1863, la Corse ne comptait que 4 bibliothèques scolaires avec 151 volumes; en 1876-77, elle en comptait 100 avec 8 327 volumes.

Écoles normales. — L'école normale d'instituteurs d'Ajaccio, fondée en 1829, comptait en 1837 20 élèves; elle en avait 34 en 1876-77, tous boursiers.

L'école normale d'institutrices, également à Ajaccio, a été fondée en 1855 : le nombre de ses élèves en 1876-77 était de 26.

Brevets. — Pour les brevets de capacité, la statistique donne les résultats suivants :

Il a été délivré aux instituteurs :

De 1846 à 1850 154 brevets élément., 6 brevets supérieurs.
De 1851 à 1867 437 brevets obligat., 13 brevets complets.
De 1868 à 1878 157 — 2 —

Il a été délivré aux institutrices :

De 1851 à 1867 151 brevets obligat., 2 brevets complets.
De 1868 à 1878 231 — 13 —

Budget de l'instruction primaire. — Le tableau ci-dessous donne le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire de 1855 à 1878 :

DATES	COMMUNES	DÉPARTEMENT	ÉTAT
1855	81 565 75	1 464 15	209 313 26
1856	85 619 31	1 652 26	207 155 60
1857	85 693 59	1 213 04	207 792 88
1858	84 979 95	1 654 28	210 041 14
1859	116 741 08	» »	190 640 00
1860	122 512 78	2 094 00	182 209 00
1861	124 434 66	» »	182 473 00
1862	130 889 63	10 244 00	170 568 00
1863	140 366 53	10 908 00	190 469 00
1864	124 872 14	8 188 03	191 595 47
1865	133 121 93	7 463 68	195 901 28
1866	98 817 48	6 322 12	196 561 12
1867	118 760 88	9 666 99	239 405 22
1868	143 070 50	4 700 43	283 168 58
1869	116 744 84	5 673 06	347 591 82
1870	122 488 85	4 539 23	332 178 00
1871	119 835 25	13 012 90	376 247 25
1872	125 053 01	5 347 78	404 252 71
1873	115 582 84	6 834 30	427 399 83
1874	106 077 45	5 627 00	442 394 47
1875	135 694 12	3 515 50	425 049 91
1876	141 008 17	3 810 00	483 638 60
1877	137 566 58	4 090 90	535 533 67
1878	127 898 95	4 020 00	617 660 44

Les chiffres donnés dans la colonne *Communes* comprennent non seulement le montant des ressources communales (revenus ordinaires, centimes spéciaux et extraordinaires) appliquées aux dépenses ordinaires de l'instruction primaire, mais celui des dons et legs et celui de la rétribution scolaire. La proportion relative de ces trois éléments dans la constitution du chiffre total des dépenses dites communales est indiquée dans le petit tableau ci-dessous, pour trois époques différentes :

	1855	1865	1877
Dons et legs.....	22 120 60	18 592 00	5 950 00
Ressources communales.....	18 930 75	24 407 58	92 192 28
Rétribution scolaire..	40 515 00	90 122 35	39 424 30
Totaux.....	81 565 75	133 121 93	137 566 58

La statistique du degré d'instruction des conscrits, de 1827 à 1877, et de celui des conjoints, de 1854 à 1877, complétera ces renseignements sur l'historique de l'enseignement primaire en Corse :

PÉRIODES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Inscrits	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.....	5 581	2 991	53,4	28e
1831-35.....	8 348	4 749	56,7	35e
1836-40.....	9 111	5 457	59,9	33e
1841-45.....	9 233	5 579	62,6	35e
1846-50.....	9 963	6 319	63,4	41e
1851-55.....	10 334	6 201	60,0	56e
1856-60.....	11 016	6 928	62,9	59e
1861-65.....	11 424	7 615	66,7	62e
1866-68.....	6 921	4 864	70,3	70e
1871-75.....	10 665	7 623	71,5	75e
1876-77.....	4 582	3 410	74,4	74e

Proportion des conjoints ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	63,5	20,3	43,6
1856-60.....	60,1	18,5	39,3
1861-65.....	63,2	21,8	45,1
1866-70.....	69,7	29,3	49,5
1871-75.....	77,1	42,7	59,9
1876-77.....	69,7	47,8	58,1

[Granet.]

2. **Etat actuel de l'instruction primaire** (1878) — *Nombre d'établissements d'instruction primaire au 1er janvier* 1879. — La Corse compte 643 écoles primaires : 614 sont des écoles publiques, 29 des écoles libres. Parmi les premières, 594 sont dirigées par des laïques, et 20 par des congréganistes.

Toutes les communes ayant plus de 500 habitants ont leurs écoles distinctes de filles et de garçons; toutes les communes d'un chiffre de population inférieur possèdent une école mixte.

Nombre d'élèves. — Le nombre des élèves de tout âge inscrits dans ces différentes écoles, d'après le rapport présenté par le vice-recteur au conseil général en 1879, est de 37 278. C'est une augmentation, dit le rapport, de 1216 sur le chiffre de 1877, et de 3 228 sur celui de 1876. Ce nombre représente le 14 0[0 de la population.

Toutefois, si nous nous en tenons à la population d'âge scolaire, c'est-à-dire aux enfants de 6 à 13 ans, nous trouvons, surtout pour les filles, un écart assez considérable entre le nombre des enfants recensés et celui des enfants inscrits dans les écoles primaires tant libres que publiques. Le nombre des enfants de 6 à 13 ans recensés en 1877 était de 19 093 garçons et de 17 477 filles, en tout 36 570, tandis que celui des enfants de cet âge inscrits dans les écoles primaires n'était cette même année que de 13 961 garçons et de 8 769 filles, en tout 22 730. En ajoutant à ce chiffre celui des enfants d'âge scolaire inscrits dans les salles d'asile et les établissements secondaires, on obtient un total général de 23 456, ce qui donne une proportion de 64.1 enfants d'âge scolaire inscrits dans une école quelconque, sur 100 enfants d'âge scolaire vivants. Cette proportion plaçait en 1877 la Corse au 83e rang parmi les départements.

Cours d'adultes. — Le nombre des cours d'adultes, qui avait considérablement diminué en 1876 et 1877, s'est accru en 1878 : il a été de 209, avec 6 541 auditeurs.

Salles d'asile. — On n'a compté en 1878 que 7 salles d'asile avec 1 442 élèves ; cette institution, au lieu de progresser, semble donc perdre du terrain en Corse.

Maisons d'école. — On ne compte que 28 communes qui soient propriétaires de leur maison d'école. Néanmoins des améliorations ont été introduites dans l'appropriation des locaux scolaires : sur 250 salles de classes ou logements d'instituteurs qui avaient été signalés comme laissant à désirer, au point de vue de l'hygiène, il n'en reste plus que 49 dont les conditions sont défectueuses. Mais bien peu parmi les locaux des écoles primaires de la Corse, dit le rapport du vice-recteur auquel nous empruntons ces détails, offrent les avantages d'une installation favorable à la fois aux exercices de la classe et des récréations.

Le mobilier scolaire, dit ce même rapport, est ce qui laisse le plus à désirer. Le Conseil général a voté en 1878 un crédit de 3 570 fr., destiné à réparer et à compléter le mobilier des écoles, et on a lieu d'espérer que la situation ira en s'améliorant.

Voici le montant des subventions allouées par l'Etat, durant les trois dernières années, à diverses communes de la Corse, pour construction de maisons d'école :

	Communes.	Subventions.
1877.....	4	15 700
1878.....	»	»
1879.....	2	2 400
Totaux.....	6	18 100

Personnel enseignant. — A l'exception de 136 congréganistes munis de la simple lettre d'obédience, tous les instituteurs et institutrices de la Corse sont pourvus de titres de capacité : 623 possèdent le brevet simple, 37 le brevet facultatif, 19 le brevet complet.

Ecoles normales. — Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices recrutent facilement leur personnel d'élèves : un nombre considérable de candidats demandent chaque année à être admis. Néanmoins les résultats des examens du brevet de capacité ne semblent pas en rapport avec le zèle du personnel enseignant des deux écoles.

L'installation matérielle de ces établissements laisse encore à désirer.

Institutions auxiliaires. — Nous avons déjà dit que le nombre des bibliothèques scolaires s'élevait en 1876-77 à 100 avec 8 327 volumes.

Un bulletin départemental de l'instruction publique paraît à Ajaccio depuis le 1er janvier 1879.

Les examens du certificat d'études primaires n'ont pas encore été introduits en Corse. Il n'y existe pas non plus de caisses des écoles, de caisses d'épargne scolaires, ni de société de secours mutuels entre les instituteurs.

Conclusion. — En résumé, la situation de l'enseignement primaire en Corse est assez satisfaisante eu égard aux améliorations considérables qui ont été obtenues dans ces vingt dernières années. Sans doute il en reste encore de très importantes à réaliser. Le progrès est lent partout, surtout dans un pays pauvre, où le défaut de voies de communication, les distances à parcourir et la configuration du sol rendent très difficiles l'action et le contrôle de l'administration; mais ce qui n'a pu se faire jusqu'ici est du moins déjà préparé.

COSMÈTE. — « Les *cosmètes* étaient, chez les Athéniens, des officiers publics préposés à l'éducation des *éphèbes* ou adolescents. Leurs fonctions consistaient surtout dans la magistrature des mœurs. Ils étaient chargés de maintenir l'ordre, la décence, et de diriger les lumières vers la vertu. » C'est en ces termes que J.-H. Valant* expliquait le titre de *Cosmète* qu'il donnait à une collection d'ouvrages pour l'éducation de la jeunesse, qui devait paraître par fascicules (V. *Bibliographie*, 1799, p. 208).

Le premier volume, le seul que nous ayons vu, comprend : 1° une introduction, qui est un bon plan de revue pédagogique ; 2° un *code moral* offrant par ordre alphabétique un choix de citations des principaux moralistes de tous les temps, depuis Pythagore jusqu'à Helvétius ; 3° des mélanges littéraires, consistant surtout en lettres de félicitation adressées à Valant au sujet de la publication annoncée du *Cosmète ;* 4° enfin, et ceci du moins mérite d'être particulièrement signalé, un remarquable « *Projet d'établissements pour former dans chaque département les instituteurs des écoles primaires,* » non par Valant, mais « par le citoyen Dorch, commissaire du Directoire exécutif près l'administration centrale du département de la Roer. »

« Si l'on veut, dit l'auteur, avoir de bons instituteurs, rien n'est plus urgent que de former des établissements où ils puissent s'instruire et puiser toutes les connaissances qu'ils seraient appelés un jour à propager. On pourrait regarder ces établissements dans chaque département comme autant de pépinières d'hommes utiles d'où seraient tirés les instituteurs des écoles primaires. »

Au mot près, n'est-ce pas là par avance la définition des écoles normales actuelles ? Dorch expose ensuite les objets qui y seraient enseignés :

« 1° La morale et la constitution française de l'an III ;

2° L'art de lire et d'écrire le français ;

3° Le calcul décimal et l'arithmétique, l'essentiel de la géométrie, de la trigonométrie, de la mécanique et de l'architecture privée ;

4° L'histoire de la révolution française et un abrégé de l'histoire universelle ;

5° L'histoire naturelle et celle des arts, la physique pratique et la théorie de l'agriculture ;

6° L'art de la méthode. »

Il développe d'une facon très judicieuse les six articles de ce programme ; il insiste surtout sur cette double nécessité : d'une part « d'apprendre à connaître les différents objets qui composent la nature, leurs rapports, leur usage dans la vie ordinaire, » et de l'autre « de tourner toutes les affections de la jeunesse du côté de la patrie, » en particulier par un enseignement historique « qui développe les facultés morales ». Arrivant au sixième et dernier paragraphe, il esquisse en quelques mots le programme d'un bon cours de pédagogie : « L'art de bien enseigner est, après la probité, la première qualité qu'on exige d'un instituteur. Celui qui, rempli de connaissances les plus vastes, ne possède pas le talent de les communiquer à ses élèves, n'est point propre à remplir les intéressantes fonctions d'instituteur. Il faut, de plus, qu'il étudie les facultés, les inclinations, les goûts des enfants, qu'il se mette à leur portée. qu'il ait pour ainsi dire une méthode pour chacun d'eux et pour chaque objet qu'il enseigne, qu'il aide aux facultés de l'un, qu'il modère l'imagination de l'autre, qu'il développe les facultés intellectuelles et morales de tous. L'instituteur terminera son cours d'études par une connaissance détaillée et approfondie de tous ses devoirs envers la patrie, qui lui confie ce qu'elle a de plus cher et de plus précieux. »

Suivent quelques indications sur l'entretien de ces établissements par les fonds départementaux, sur le mode d'admission, de surveillance, de récompenses, etc., et l'article se termine en montrant combien cette fondation « d'écoles d'où dépend l'instruction des instituteurs eux-mêmes » serait préférable au projet que la commission d'instruction publique a présenté « par l'organe de Roger-Martin à la séance du 19 brumaire dernier, où il n'est nullement question de la manière d'enseigner, et des moyens de former les instituteurs, » mais seulement d'une sorte « de supplément aux écoles primaires, qui consisterait à réunir plusieurs instituteurs dans quelques grandes communes pour leur tracer le plan d'une instruction plus relevée. » (V. *Conseil des Cinq-Cents*, p. 493.)

Pour d'autres détails sur l'auteur du *Cosmète*, V. *Valant*.

COSMOGRAPHIE. — Au début de l'article consacré à ce mot dans la IIe Partie de ce Dictionnaire, nous donnons la définition de cette science, en esquissant en même temps les programmes des cours de divers degrés que peut comporter l'enseignement méthodique de la cosmographie.

Ici, nous avons à exposer les raisons qui nous semblent militer en faveur de l'introduction de la cosmographie parmi les matières de l'instruction primaire, élémentaire et supérieure.

La première de toutes ces raisons n'a pas besoin d'être longuement développée. C'est la nécessité, pour toute étude tant soit peu sérieuse de la géographie, de certaines notions très précises de cosmographie. Comment faire comprendre, en effet, à l'élève, la manière de fixer les positions des lieux terrestres en longitude et en latitude, sans qu'il sache quelle est la forme et quelle est la dimension de la terre, pourquoi l'on y distingue des pôles, un axe, un équateur et des parallèles, et par suite, sans qu'il se rende compte exactement des mouvements de rotation et de translation ? Les nuits et les jours, leurs variations, les saisons et les climats n'auraient évidemment pour lui aucun sens, si ce double mouvement lui était inconnu.

Cela est si évident pour tout le monde, qu'il n'est pas un traité de géographie, si élémentaire qu'il soit, qui ne débute par une page ou deux de notions cosmographiques. Malheureusement ces notions sont généralement si peu développées, et quelquefois le sont d'une façon si inexacte, qu'il n'en peut rien rester de précis dans l'esprit de l'élève. La méthode d'exposition de la géographie ayant, du reste, subi un changement complet qui, de synthétique qu'elle était, l'a fait devenir analytique, il y aurait peut-être avantage à réserver la cosmographie pour la fin ou le complément du cours. Ce serait, en tout cas, plus logique.

Que les notions de cosmographie soient considérées dans les écoles comme une introduction au cours de géographie, ou au contraire comme un complément de ce cours, il n'importe. Dans l'un et l'autre cas, ce sont des notions nécessaires, et toute la question est de savoir dans quelle mesure elles devraient ou pourraient être développées. En esquissant les programmes d'un cours de cosmographie, nous croyons avoir suffisamment montré entre quelles limites ce cours pouvait osciller dans les écoles de divers degrés : mais ces limites elles-mêmes peuvent être plus ou moins resserrées, et c'est l'instituteur qui sera le meilleur juge de ce qu'il y aura de possible, selon l'intelligence et la culture de ses élèves. Le nombre des leçons surtout peut être encore plus réduit que nous ne l'avons indiqué dans la IIe Partie du Dictionnaire.

Nous pourrions nous borner aux considérations qui précèdent pour justifier l'introduction de la cosmographie dans le programme de l'enseignement primaire. Mais il est d'autres raisons qui militent en faveur de cette innovation au moins autant que les premières. En effet, des connaissances relatives à notre planète, à ses mouvements, aux mouvements de la lune, aux éclipses de lune et de soleil, ne sont pas moins utiles à chacun de nous que celles qui sont plus spécialement géographiques. Les phénomènes en question sont à tout instant devant nos yeux, et nous affectent, par leurs conséquences météorologiques, au moins autant que ce qui intéresse des régions de la terre et des populations que nous n'aurons le plus souvent jamais occasion de voir, et avec lesquelles nous n'aurons généralement que des relations fort indirectes. Ainsi, au point de vue de l'utilité immédiate et pratique, les notions de cosmographie n'ont pas pour nous une moindre importance que celles de géographie.

Mais si nous nous plaçons à un point de vue plus élevé, si nous envisageons l'importance de la cosmographie au point de vue de la culture générale, de la philosophie, alors l'intérêt de cette science, introduite dans l'instruction populaire, devient considérable. Sous une forme simple, sensible, intelligible, chaque enfant acquiert et, devenu adulte, conserve une idée nette de la demeure où il est fixé. Il apprend la place qu'occupe la terre dans le monde, le rôle subordonné que notre planète joue dans le groupe d'astres qui circulent comme elle autour du soleil ; il comprend que tous ces corps sont soumis aux mêmes lois, dont la constance et la régularité lui présentent le plus beau spectacle d'ordre et d'harmonie qu'il puisse contempler. Il voit que les mêmes lois régissent d'innombrables autres mondes semblables au nôtre, et que l'unité subsiste avec une variété indéfinie de combinaisons.

Il est certain que de telles notions, jointes à celles qui font connaître les phénomènes généraux de la physique terrestre, peu à peu répandues dans les masses populaires, seraient les plus pro-

pres à détruire cette multitude de préjugés, les uns ridicules, les autres honteux, et toutes ces superstitions dégradantes, qu'on trouve encore comme des restes de l'ignorance des époques de barbarie.

Il est vrai qu'il ne suffit pas de désirer une telle extension dans les programmes de l'enseignement, il faut encore examiner si elle est possible et pratique. Pour cela, il faut voir si la cosmographie même la plus élémentaire peut être fructueusement enseignée dans les écoles.

On sait qu'elle l'est déjà, si l'on entend par là les bribes de données cosmographiques que l'on trouve dans les plus petits traités et dans les atlas. Tout d'abord, il est bien évident qu'il y aurait lieu de commencer par développer ces notions ; mais il faut pour cela des maîtres. Il faut donc, au préalable, que les instituteurs aient eux-mêmes reçu un enseignement cosmographique sérieux, d'autant plus sérieux qu'ils auront tout d'abord à le réduire, pour leurs élèves, au strict nécessaire, aux éléments. C'est donc aux écoles normales et à leurs professeurs à donner cet enseignement cosmographique et à l'étudier au point de vue pédagogique. Les connaissances nécessaires pour cet enseignement se réduisent, en définitive, outre les notions ordinaires du calcul arithmétique, à la géométrie, notamment à la géométrie de la sphère. Il n'y aurait donc là aucune innovation à introduire, et nous pouvons en dire tout autant des écoles primaires de degré soit élémentaire, soit supérieur, puisque de telles notions d'arithmétique et de géométrie se trouvent dans leurs programmes.

L'exemple, à cet égard, nous est donné par les nations étrangères. Aux Etats-Unis, en Allemagne, des ouvrages très élémentaires de cosmographie ou d'astronomie sont admis dans les écoles, qui ne manquent pas d'y joindre les appareils propres à faire comprendre les divers phénomènes. Nous avons donné des détails relatifs à ces moyens d'enseignement dans l'article *Cosmographie* de la IIe Partie ; nous n'y reviendrons pas.

Nous avons traité également la question au point de vue pédagogique, et indiqué quelles méthodes devaient être suivies de préférence dans les explications des phénomènes, en insistant sur la possibilité de parler aux yeux de deux manières : 1° toutes les fois que cela est possible, par l'observation directe ; et heureusement les phénomènes de cosmographie accessibles à l'observation sont assez nombreux pour qu'il n'y ait aucune difficulté sérieuse de ce côté ; 2° des appareils très simples, des cartes, des expériences élémentaires faites avec les objets les plus usuels, serviront à passer de l'observation des faits à leur explication mécanique ou cosmologique.

Ces deux modes d'enseignement n'ont qu'un inconvénient, le premier surtout, c'est qu'ils exigent du temps, et que les observations ne peuvent pas évidemment se plier ici aux nécessités des leçons. Il en est qui ne sont qu'accidentelles, comme celles des éclipses, des comètes, etc. ; d'autres qui, pour se succéder, exigent tout le cours d'une année. Mais il est bien évident que ce ne sont point là des raisons d'impossibilité. Un maître intelligent trouvera toujours l'occasion de placer une explication, d'appeler l'attention de ses élèves sur les faits à mesure qu'ils se présenteront à eux, dans le cours naturel des choses.

Quant aux démonstrations rigoureuses, mathématiques, elles seront évidemment ou très rares ou nulles. Mais ce qui ne devra point être laissé dans le vague, ce qu'il faudra définir et faire voir clairement, ce sont les notions premières qui touchent à la géométrie. Les plus simples propriétés de la sphère pourront être démontrées ou du moins montrées, sans qu'il y ait nécessité que l'élève ait suivi, dans tout l'enchaînement de ses propositions, un cours de géométrie. Tous ceux qui connaissent ces matières savent qu'il n'y a pas là de difficulté essentielle ; mais ils savent aussi que plus l'instruction de l'élève sera développée à ce point de vue, plus il sera possible au professeur de pénétrer avant dans les explications, plus le cours qu'il fera pourra être complet et rigoureux.

Enfin, quant à la place que la cosmographie ainsi comprise devra occuper dans les programmes, elle se trouve tout indiquée, nous semble-t-il, par les considérations précédentes. Si ce n'est qu'une introduction ou qu'un complément de la géographie, ce sera un chapitre placé soit au commencement, soit à la fin de ce cours. S'il s'agit d'un cours séparé, plus ou moins complet, la cosmographie viendra immédiatement après les cours d'arithmétique et de géométrie, formant la première partie des notions de physique et d'histoire naturelle que comporte l'enseignement primaire, soit élémentaire, soit supérieur. [A. Guillemin.]

COTE D'OR (Département de la). — Superficie : 8 761.1 kilom. carrés. Population en 1876 : 377 663 hab. (en 1872, 374 510 hab.). Densité moyenne de la population par kil. carré : 43 habitants. Quatre arrondissements : Dijon, Beaune, Châtillon-sur-Seine, Semur ; 36 cantons, 717 communes. L'arrondissement de Dijon forme deux circonscriptions d'inspection primaire (avec deux cantons de Beaune) ; les trois autres arrondissements forment chacun une circonscription.

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait 43 849 enfants de 6 à 13 ans (21 358 garçons et 22 491 filles), soit 11.70 enfants par 100 habitants. En 1876 on ne compte plus que 41 869 enfants de 6 à 13 ans (21 398 garçons et 20 470 filles), soit 11.08 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1980 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 3 153 habitants.

1. Historique de l'instruction primaire. —

1° AVANT 1789. — Les documents sont très rares, et cette partie est difficile à traiter avec sûreté. Il se trouve cependant aux archives départementales et à la bibliothèque de Dijon quelques manuscrits qui nous ont fourni un certain nombre de renseignements. Nous les résumons ci-dessous (V. en outre les détails donnés à l'article *Bourgogne*) :

XIe siècle. — École monastique de l'abbaye de Saint-Bénigne de Dijon, ouverte aux jeunes laïques.

XIIIe siècle. — École créée par les Jacobins de Dijon.

XIVe-XVIe siècles. — Écoles publiques de Dijon, sous la direction primitive du chantre du diocèse de Langres, ensuite de la mairie de Dijon. Au XVe siècle, ces écoles étaient fréquentées par un grand nombre d'étudiants étrangers ; elles prirent fin sous François Ier ; Pierre Turrel en fut le dernier recteur. En 1532, elles deviennent le collège dit « des Martins », du nom de Julien Martin, prêtre, qui dota le nouvel établissement. A la fin du siècle il se confondit avec celui des jésuites.

Le patriotisme éclairé du président Godran vint favoriser le goût naturel des Dijonnais pour les sciences. Il fonda par testament (1581) un collège où « l'on donnerait des leçons d'agriculture, d'arithmétique et d'écriture. » On y enseignait aussi les belles-lettres, la théologie. Il fut aux mains des jésuites de 1587 à 1763.

Cette maison a compté des élèves illustres. Quinze ont été évêques, parmi lesquels Bossuet. Les Nicaise, les La Monnoye, les Crébillon, les Piron, les Buffon sont venus s'asseoir sur ses bancs.

XVIIe siècle. — Le 22 avril 1678, M. Gonthier, vicaire général, fonda une école de charité dans la paroisse de Saint-Philibert, pour trente-trois enfants pauvres, en l'honneur des trente-trois années que Jésus-Christ a passées sur la terre.

Le fondateur, « après avoir mûrement considéré que plusieurs enfants des pauvres bourgeois, artisans, vignerons, vivent dans une ignorance grossière et dans l'oisiveté, et ayant connu par une expérience de plus de vingt années le fruit qui arrive à ces petites écoles de charité, en ayant fait l'essai *dans deux ou trois paroisses de cette ville*, veut assurer le même bienfait aux enfants de la paroisse de Saint-Philibert. »

XVIIIe siècle. — Etienne Carnu du Chailloux, curé de cette paroisse, reprit l'œuvre du vicaire-général Gonthier ; il fit construire à ses frais une école et la légua, en 1726, aux frères des Ecoles chrétiennes, avec une somme de 600 livres. C'est la première des écoles établies régulièrement à Dijon pour l'instruction des enfants pauvres. Un seul maître, alors séculier, la conduisit jusqu'en 1728.

Le 1er mai 1729, fondation à perpétuité dans les paroisses de Saint-Médard, de Saint-Michel et de Saint-Pierre, des écoles publiques où les frères des Écoles chrétiennes enseigneront gratuitement aux pauvres garçons des trois paroisses « à lire et à écrire, l'arithmétique, le catéchisme, et généralement tout ce qui est pratiqué par les frères dudit Institut. »

La même fondation eut lieu, à Auxonne, le 29 avril 1731 : trois frères furent chargés de tenir les écoles chrétiennes et d'apprendre à lire, à écrire, et le catéchisme, aux enfants de la ville.

Le 9 mars 1733, les écoles de Dijon ayant pris de l'extension, il intervient un traité de fondation d'un septième frère des Écoles chrétiennes entre le le supérieur de l'hôpital général et le frère Sixte, profès de l'Institut. Il y est dit : « Il y aura toujours dans la communauté des frères de Dijon sept frères, qui ensemble vivront en commun pour le service des écoles. »

En exécution d'un testament de Pouffier, une académie fut fondée à Dijon. En 1763, le prince de Condé s'en déclara protecteur. L'école gratuite de dessin, établie en 1766, est l'objet de toute la sollicitude de l'académie et des États de la province.

Jusqu'ici il n'a été question que de l'instruction des garçons, pauvres ou riches. Il semblerait que l'éducation des filles devait être négligée. Cette hypothèse tombe de soi, quand on lit ce remarquable passage du chap. II du Plan général d'institution pour la jeunesse de Bourgogne, présenté au parlement, et portant la date de 1763 (V. *Bibliographie*, p. 198) : « Puisqu'il est question aujourd'hui d'apporter une réforme dans l'instruction de la jeunesse et par conséquent dans les mœurs de la nation entière, il faut que le nouveau plan embrasse l'éducation des enfants de l'un et de l'autre sexe, de ceux de la ville et de la campagne. Les femmes influent plus qu'on ne le croit sur les mœurs d'une nation ; qu'on lise les histoires des différents peuples et on s'en convaincra. A Lacédémone, elles formaient des guerriers ; à Athènes, elles entretenaient le goût des arts et de l'éloquence ; si elles avaient toujours eu des mœurs à Rome, Rome subsisterait peut-être encore. Les dames ignorent-elles le pouvoir qu'elles ont sur les hommes, et combien la gravité des mœurs réunie en elles à la douceur du caractère et aux lumières d'un esprit cultivé, serait capable de changer, je l'ose dire, la face d'une nation entière. Heureuse révolution ! qu'on devra certainement à l'attention qu'on aura de procurer aux filles l'éducation dont elles sont capables. »

L'auteur distingue quatre sortes d'écoles pour les garçons et autant pour les filles.

Le chapitre XI est intitulé : « Des honneurs que l'on doit rendre aux instituteurs de la jeunesse. » Après les avoir énumérés, l'auteur conclut ainsi : « Je souhaiterais seulement qu'on leur accordât un habillement distingué, un rang et des égards particuliers. »

2° Depuis 1789. — *Sous la Révolution et le Directoire.* — On trouve aux archives une délibération de l'assemblée départementale de la Côte-d'Or relative à l'époque de la rentrée des différentes écoles publiques (19 octobre 1790), une autre du 14 octobre 1790, et une troisième du 15 février 1791 concernant les prix d'encouragement à accorder aux écoles publiques.

En 1794, sous la Convention, le directoire du département de la Côte-d'Or prend un arrêté relatif au maintien de la liberté des opinions religieuses dans les établissements d'instruction, et un autre, à la date du 4 ventôse, concernant le mode de paiement des instituteurs des petites écoles et l'organisation des écoles primaires.

En 1795, toujours sous la Convention, le représentant Dupuis est envoyé en mission dans le département, pour y assurer la prompte exécution des lois relatives à l'instruction primaire.

Il prend divers arrêtés :

Du 3 floréal an III : « Ayant dans les visites qu'il a faites des écoles primaires de la campagne, remarqué que toutes les dispositions de l'art. 5 de la loi du 27 brumaire an III (V. *Convention*, p. 563) qui affecte la totalité des ci-devant presbytères aux écoles et aux logements des instituteurs et institutrices, ne sont pas observées, et que les municipalités ont souvent distrait des salles pour leurs assemblées, au préjudice des besoins de l'instruction primaire, il charge le directoire du département de faire cesser ces abus, et de veiller à l'observation rigoureuse des lois dans les lieux où elles pourraient être violées. »

Même date : « Les instituteurs des écoles primaires seront payés sur l'ancien pied, jusqu'au jour de la nomination du nouveau. »

Du 13 floréal an III : « Il y a lieu de réunir en un même local les instituteurs des écoles primaires, afin qu'ils puissent se partager les divers objets d'instruction auxquels ils seraient le plus propres. »

L'administration départementale de la Côte-d'Or avait souci des intérêts de l'instruction primaire.

Le 24 pluviôse an IV (1796), elle s'occupe de la création des écoles. L'article 1er de son arrêté est ainsi conçu : « Il y aura des écoles primaires dans toutes les communes où les administrations municipales jugeront nécessaire qu'il en soit établi, sous l'approbation de l'administration départementale ; » et l'article 2 : « Nul ne pourra être installé qu'après avoir été examiné et choisi par le jury d'instruction. »

Le 14 messidor an IV, autre arrêté portant création dans le département de 544 écoles primaires indiquées dans un tableau détaillé et annexé au dit arrêté. Dijon doit avoir six instituteurs, Beaune cinq, Auxonne quatre, Semur trois et Châtillon deux.

Le 6 frimaire an V (1796), arrêté portant fixation d'émoluments aux instituteurs des écoles primaires : Dans les communes au-dessous de 2000 âmes, 150 fr. par an ; de 2000 à 5000, 250 fr. ; de 5000 et au-dessus, 350 fr. (La loi du 3 brumaire an IV assurait en outre aux instituteurs le logement gratuit).

Le 7 prairial an VII (1799), l'arrêté ci-dessus est rapporté. Ce sont les élèves ou leurs familles qui paieront ceux qui les instruisent. La rétribution scolaire est fixée comme suit, par mois et par élève :

Communes	Pour ceux qui apprennent	
	A lire seulement	A lire et à écrire
De 500 âmes et au-dessous.	25 cent.	5 décimes
500 à 1 000.....	3 décimes	6 —
1 000 à 2 000.....	35 cent.	7 —
2 000 à 5 000.....	4 décimes	8 —
5 000 et au-dessus.....	1 franc.	1 fr. 50 c

L'administration départementale, sous la première République, ne se bornait pas à créer des écoles, à réglementer ce qui concerne les études,

la rétribution et le traitement, elle s'assurait encore de la manière dont les maîtres remplissaient leurs devoirs, et ceux qui y manquaient étaient sévèrement réprimés ; on allait jusqu'à la révocation. On en trouve la preuve dans une lettre du 25 pluviôse an VII (1799), écrite par le ministre de l'intérieur, François de Neufchâteau : « Il approuve les dispositions des arrêtés par lesquels les administrations de la Côte-d'Or ont fermé plusieurs écoles. Il les invite à remplacer les instituteurs incapables de remplir leurs fonctions, par d'autres *qui soient éclairés et républicains.* »

Sous le Consulat et l'Empire. — Pour la période consulaire, si l'on recourt aux délibérations du Conseil général, on trouve un premier procès-verbal qui remonte à l'an VIII (1800). La seule délibération qu'il contienne concerne l'école centrale. Le budget de la dépense s'élève à 36 075 fr. Il est dit : « Dijon possède une école centrale dont la réputation attire une foule d'élèves des départements voisins. » Le conseil exprime le vœu de voir les écoles centrales organisées dans le département.

On y trouve aussi, en l'an IX (1801), un tableau des diverses écoles. Outre l'école centrale, il y a au chef-lieu 6 écoles publiques, fréquentées par 250 élèves, presque tous garçons.

« Le gouvernement, dit le Conseil général en l'an IX, nous dispensera de lui tracer le tableau de la situation vraiment déplorable des campagnes, sous le rapport de l'instruction primaire ; les inconvénients qui en résultent sont innombrables ; il nous saura gré de ne pas lui faire partager le sentiment douloureux que nous éprouvons, en jetant les yeux sur cette partie de l'administration. »

De l'an X à 1815, la parole est au canon. L'instruction primaire est négligée ; les délibérations du Conseil général n'en font nulle mention.

Toutefois, en l'an X, après le vote de la loi instituant les lycées (V. *Consulat*, p. 515), il avait émis le vœu d'avoir un lycée qui devait remplacer l'école centrale. Ce vœu est accueilli. On lit, en effet, dans l'Annuaire de l'instruction publique de l'an XII : « Dans le cours de l'an XII, il sera établi un lycée dans la ville de Dijon. Les écoles centrales de la Côte-d'Or, de Saône-et-Loire et de la Haute-Marne seront fermées à dater du 1er brumaire. »

Sous la Restauration. — En 1818, le Conseil général s'exprime ainsi : « L'instruction primaire dans les campagnes continue à s'améliorer, mais il serait important de la confier dans les villes aux frères de la Doctrine chrétienne. »

En 1820, l'organisation de l'instruction primaire, tant de fois annoncée, se fait toujours attendre. Le Conseil s'applaudit d'avoir des frères dans le département.

En 1821, vœu de voir supprimer la rétribution universitaire, et confier l'instruction publique à des congrégations religieuses.

En 1823, le Conseil général constate que l'ordonnance royale du 29 février 1816 a apporté de grandes améliorations dans l'instruction primaire, par l'établissement des comités cantonaux.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1877. — Voici les données statistiques que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans la Côte-d'Or depuis 1829 :

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — Le département, qui comptait encore, en 1850, 30 communes sans aucune école, n'en comptait plus qu'une en 1863, et plus une seule en 1876. Mais 30 communes de plus de 500 âmes n'avaient pas encore d'école de filles en 1877.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 522 en 1813 et de 649 en 1821. Le progrès du nombre des écoles depuis 1829 est résumé dans le tableau suivant :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	...	...	652
1834	577	64	641
1837	734	175	909
1850	808	120	928
1863	887	119	1 006
1876-77	987	94	1 081

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes, et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837..	156	555	198	909
1850..	699	(comprises dans le chiffre des éc. de garç.)	229	928
1863..	245	461	300	1 006
1867..	255	458	302	1 015
1872..	182	440	323	945
1875..	293	428	345	1 066
1876-77	303	422	356	1 081

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850....	690	123	9	106	928
1863....	696	135	10	165	1 006
1867....	702	129	11	173	1 015
1872....	711	135	17	188	1 051
1876-77.	713	140	12	216	1 081

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	707	3	120	78
1840.....	688	3	107	91
1863.....	726	40	217	403
1872.....	748	66	218	362
1876-77.....	756	46	219	376

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits, dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832	41 239	Manque.
1837	53 382	Manque.
1840	55 792	Manque.
1850	56 671	20 110
1863	60 598	26 137
1867	61 691	27 920
1872	62 333	33 429
1876	54 818	Manque.

En 1832, il y avait 1097 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876, il y en avait 1 448 sur 10 000 habitants.

Salles d'asile.

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	2	240
1850	14	1 265
1863	43	3 781
1867	48	4 124
1876-77	56	4 242

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours.		Nombre des auditeurs.	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	23	2	271	21
1867	612	149	10 724	3 126
1869	629	105	9 101	1 968
1872	383	31	4 829	428
1876-77	383	48	5 399	649

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1878 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850	110 brevets élémentaires,	291 brevets supérieurs.
1851-1867	345 brevets obligatoires,	214 brevets complets.
1868-1878	353 —	89 —

Institutrices.

1836-1850	169 brevets élémentaires,	75 brevets supérieurs.
1851-1867	318 brevets obligatoires,	65 brevets complets.
1868-1878	368 —	84 —

Certificat d'études primaires. — C'est en 1876 que les examens pour le certificat d'études primaires ont été introduits dans la Côte-d'Or. Voici les résultats des trois premières années :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1876	377	48	317	36
1877	526	258	330	178
1878	496	219	368	177

Bibliothèques scolaires. — En 1863, le département comptait 20 bibliothèques scolaires avec 1 307 volumes; en 1876-77, il y en avait 289, avec 34 736 volumes.

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire, pour les années 1855 à 1879 :

DATES	COMMUNES	DÉPARTEMENT	ÉTAT
1855	429 116 »	62 212 »	»
1856	432 360 »	54 010 »	»
1857	433 918 »	51 965 »	»
1858	443 634 »	44 445 »	»
1859	447 404 »	47 952 »	»
1860	471 224 »	38 717 »	»
1861	471 087 »	42 548 »	»
1862	477 272 »	43 952 »	»
1863	476 546 »	45 777 »	»
1864	506 859 »	54 182 »	»
1865	508 682 »	55 773 »	»
1866	510 505 »	51 364 »	»
1867	510 512 »	53 100 »	»
1868	693 244 »	52 220 »	»
1869	703 373 »	61 653 »	»
1870	692 935 »	71 089 »	»
1871	695 746 »	94 189 »	»
1872	688 210 »	107 145 »	»
1873	695 453 »	114 219 »	»
1874	702 770 »	119 171 »	»
1875	694 818 »	120 442 »	»
1876	748 556 »	118 856 »	20 700 »
1877	787 457 »	121 533 »	18 945 »
1878	827 423 »	160 299 »	30 417 »
1879	858 731 »	173 144 »	43 365 »

Les chiffres de la colonne *Communes* peuvent se décomposer en trois rubriques distinctes, dont l'ensemble forme les totaux portés dans cette colonne au tableau ci-dessus. Ces rubriques sont : 1° les dons et legs; 2° le montant des ressources communales proprement dites (revenus ordinaires, centimes spéciaux et centimes extraordinaires) appliquées aux dépenses ordinaires de l'instruction primaire; et 3° le produit de la rétribution scolaire. Voici, pour trois époques différentes, la proportion relative de ces trois éléments dans la constitution du chiffre total des dépenses dites communales :

	1855	1865	1877
Dons et legs	509 »	600 »	3 279 »
Ressources communales.	300 408 »	349 681 »	645 938 »
Rétribution scolaire	128 199 »	158 401 »	138 240 »
Totaux	429 116 »	508 682 »	787 457 »

Nous complétons ces données statistiques par deux tableaux indiquant le nombre des conscrits sachant lire, pour la période de 1827 à 1877, et celui des conjoints qui ont signé leur acte de mariage, pour celle de 1854 à 1877 :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Inscrits	Sachant lire	Pour 100	
1827-29	9 510	6 194	65,0	16e
1831-35	17 241	12 580	73,0	20e
1836-40	16 499	13 891	84,1	12e
1841-45	15 982	14 234	89,1	9e
1846-50	16 913	15 381	90,9	9e
1851-55	16 660	14 700	88,2	13e
1856-60	15 719	14 130	89,9	15e
1861-65	15 135	14 225	94,0	9e
1866-68	8 813	8 525	96,7	8e
1871-75	14 047	13 407	95,4	9e
1876-77	5 872	5 701	97,1	7e

Proportion des conjoints ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	91,6	82,9	87,3
1856-60	90,7	82,4	86,6
1861-65	93,2	87,3	90,3
1866-70	92,0	90,1	91,0
1871-75	96,5	94,6	95,5
1876-77	97,7	95,8	96,8

Les travaux de M. Maggiolo sur le degré d'instruction des conjoints à différentes époques du passé nous permettent d'ajouter à ces chiffres les renseignements suivants, qui fournissent un point de comparaison intéressant. Au XVIIe siècle, durant la période quinquennale de 1686 à 1690, sur 100 conjoints, 21.36 ont signé leur acte de mariage; un siècle plus tard (1786-1790), la proportion est de 39.94; enfin pour les années 1816-1820, elle est de 55.20 pour 100.

2. Etat actuel de l'instruction primaire (1878). — L'enseignement primaire est en progrès sensible dans la Côte-d'Or depuis quelques années. Cette marche en avant s'explique par la sollicitude du Conseil général pour ce grand service, par une meilleure organisation pédagogique, par l'institution des conférences cantonales et du certificat d'études, par l'action suivie de l'autorité sur les maîtres et sur les écoles, enfin, par les bienfaits de la loi du 19 juillet 1875.

Nombre et nature des écoles. — Le département possède 1083 écoles pour une population de 377 663 habitants, soit, en moyenne, une école pour 350 habitants. 953 sont publiques et 130 libres; 417 sont communes aux deux sexes, 304 spéciales aux garçons, et 362 aux filles; 859 sont dirigées par des laïques et 224 par des congréganistes.

Toutes les écoles publiques de garçons sont dirigées par des instituteurs laïques. Mais il y a encore 135 écoles publiques de filles aux mains des congréganistes.

Nombre des élèves. — La population scolaire, en 1878, s'est élevée au chiffre de 59 518 élèves (30 872 garçons et 28 646 filles). Cependant, il reste un chiffre assez élevé d'enfants de 6 à 13 ans, 2000 environ, qui ne fréquentent aucune école. La statistique de 1876 constatait que sur 41 869 enfants d'âge scolaire recensés dans la Côte-d'Or, 39 792 seulement étaient inscrits dans une école quelconque (dont 38 956 dans une école primaire proprement dite); la proportion entre le nombre des enfants d'âge scolaire inscrits dans une école et celui des enfants de cet âge dont l'existence a été constatée par le recensement, était cette année-là de 94.9 pour 100, et assignait à la Côte-d'Or le 19e rang parmi les départements.

La gratuité absolue a été appliquée à 34 981 enfants, ou à plus de la moitié des élèves.

Maisons d'école. — Les subventions accordées par l'État à diverses communes de la Côte-d'Or pour construction de maisons d'école se sont élevées en 1878 à 62 400 fr., répartis entre 20 communes ; et en 1879 à 78 300 fr., répartis entre 24 communes.

Salles d'asile. — Il existe dans le département 61 salles d'asile qui reçoivent 4 857 enfants. 51 de ces établissements sont tenus par des congréganistes et 10 par des laïques. La situation matérielle des locaux laisse encore beaucoup à désirer en plus d'un endroit. Dans un certain nombre de ces asiles, on a introduit la méthode phonomimique, que les enfants saisissent avec facilité. Les leçons de choses y sont aussi pratiquées ; et l'enseignement ainsi donné prépare convenablement les enfants à « la vie de l'école ».

Cours d'adultes. — Le nombre des cours d'adultes s'est élevé pendant l'hiver de 1878-79 à 145, et celui des auditeurs à 4 959. C'est une amélioration notable sur les années précédentes. Les instituteurs n'ont pas été sourds à l'appel qui leur a été adressé. Un nouvel essor a été donné aux classes du soir, bien que la rémunération allouée aux directeurs soit bien minime, et surtout peu en rapport avec le travail pénible que s'imposent ces maîtres.

Bibliothèques scolaires. — L'œuvre des bibliothèques scolaires continue à progresser dans la Côte-d'Or. 307 bibliothèques contenant 37 954 volumes ont prêté 23 256 ouvrages pendant l'année 1878. Cette situation est due au zèle des instituteurs, aux dons de personnes amies de l'instruction, et aussi aux concessions ministérielles faites à diverses écoles du département.

Certificat d'études. — Les examens du certificat d'études sont organisés dans ce département depuis 1876.

Dès le début, cette institution a été accueillie avec faveur.

L'expérience de trois années démontre qu'elle a développé chez les maîtres un sentiment d'émulation salutaire ; les familles s'y intéressent et, à chaque session, il y a lieu de constater, chez les maîtres comme chez les élèves, un redoublement d'ardeur.

Sans offrir des difficultés de nature à décourager les candidats, les examens ont cependant un niveau assez élevé pour qu'ils ne paraissent pas la sanction banale d'études insuffisantes. L'attrait de cette épreuve est tel que, dans nombre d'écoles, elle a retenu jusqu'en mai des candidats qui eussent quitté les bancs en février ; et ce qui est rare et plus précieux encore, c'est le retour aux cours d'adultes de jeunes gens mus par le désir de conquérir le certificat d'études.

Cette institution a donc fait ses preuves dans le département ; elle est sagement réglementée et ne peut avoir qu'une heureuse influence sur les progrès de l'instruction primaire.

Caisses d'épargne scolaires. — La création des caisses d'épargne scolaires, qui ne date que de deux ans dans la Côte-d'Or, y a pris de rapides développements. 188 caisses ont reçu 108 984 fr. C'est un résultat qui a dépassé toutes les prévisions.

Conférences pédagogiques. — Des conférences pédagogiques sont régulièrement organisées dans le département. Suivies et appréciées, elles donnent lieu à des études préparatoires, à des discussions, à des résumés écrits, exercices très profitables aux instituteurs. Elles produisent les meilleurs résultats au point de vue de l'amélioration des méthodes, de l'esprit de corps qui doit animer les instituteurs, en même temps qu'elles contribuent à élever le niveau général de l'instruction.

Bulletin scolaire. — Ce bulletin a été fondé en 1876. C'est le Conseil général qui en fait les frais : il vote chaque année 1 000 fr. pour cette publication. Inutile de parler des services qu'elle rend aux instituteurs : elle les tient au courant des mutations dans le personnel enseignant primaire, des décisions administratives, et elle leur offre en même temps des études pédagogiques.

Ecole normale de garçons. — Le recrutement de cette école, fondée en 1829, est des plus faciles. Pour douze places vacantes, il y a chaque année 80 ou 90 candidats. Quelques-uns d'entre eux sont déjà pourvus du brevet simple et pourtant échouent parfois au concours d'admission. Chaque année en offre des exemples.

L'organisation de cette école est toute particulière : le directeur de l'école normale est en même temps le directeur des écoles municipales de garçons ; les maîtres adjoints, indépendamment de leurs attributions propres, remplissent aussi des fonctions d'enseignement dans des classes d'ordre primaire supérieur, qui appartiennent à la ville, mais sont, de fait, comme des annexes de l'établissement départemental. Tous, directeur et maîtres adjoints, reçoivent un traitement municipal pour ce service accessoire.

L'école normale n'a pu recevoir jusqu'ici qu'un nombre d'élèves trop peu en rapport avec les besoins du service. Mais cette lacune sera bientôt comblée : le Conseil général vient de décider l'acquisition d'un vaste terrain, destiné à servir d'emplacement au nouveau bâtiment de l'école normale, qui doit être incessamment construite.

Ecole normale de filles. — Une école normale de filles est en ce moment en construction et pourra s'ouvrir pour la rentrée de 1880.

Cours normal. — Le cours normal, installé dans les bâtiments de l'Ecole Turgot, à Dijon, est maintenant au complet : il y a quatre élèves par année. Mais ce personnel est loin de répondre aux vides qui chaque année se produisent dans les cadres des écoles de filles du département, et l'effectif devra être triplé dans la nouvelle école.

Cours secondaires. — Dans ce même local de la rue Turgot ont lieu chaque jour des cours destinés à la préparation des jeunes filles au brevet. Ils sont confiés à des professeurs du lycée et suivis par environ 80 jeunes personnes venant des différentes écoles de la ville, ou résidant dans leur famille. On y enseigne l'arithmétique appliquée, la tenue des livres, l'histoire et la géographie générales, les sciences physiques et naturelles, le dessin linéaire, d'ornement, d'imitation.

Quant aux garçons et aux filles qui désirent faire des études spéciales, le conservatoire national de musique et l'école nationale des beaux-arts à Dijon leur sont gratuitement ouverts.

Société de secours mutuels. — La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, créée en 1863, comptait, au 1er janvier 1879, 509 membres participants. L'actif de la société s'élevait à 90 082 fr. La cotisation annuelle est de 10 fr. L'état prospère de cette société lui permet de servir une pension aux membres participants âgés de cinquante-cinq ans et sociétaires depuis dix ans. 52 pensions de 40 fr. chacune ont été servies en 1879 ; 10 pensions nouvelles et de même somme seront servies en 1880.

Sociétés d'émulation. — 1° *Châtillon-sur-Seine.* La société d'instruction de Châtillon a pour but de venir en aide à l'instruction primaire dans les écoles publiques du canton. A cet effet, elle donne des livres aux bibliothèques, du matériel scolaire, des fournitures et des vêtements aux élèves les plus nécessiteux. Elle n'a pas d'action directe sur le personnel ; tout se fait par l'intermédiaire et sur l'avis de l'inspecteur de l'arrondissement.

Elle a dépensé en 1878 pour fournitures de livres, vêtements, etc., une somme de 500 fr.

2° *Beaune.* Une *société d'émulation* y compte 280 membres versant chacun une cotisation annuelle de 12 fr. ; elle est administrée par un comité

élu en assemblée générale. Elle exerce son action sur l'école des garçons par voie d'encouragement et de secours : elle fournit des objets de classe et des vêtements aux enfants des familles pauvres; en outre, elle achète pour l'école les cartes, dessins, etc., nécessaires à l'enseignement, et des ouvrages pour la bibliothèque scolaire. Elle abonne l'école à des publications pédagogiques. Chaque année, elle procure aux meilleurs élèves les moyens de faire un voyage scolaire dans quelques centres industriels. Elle accorde annuellement des gratifications à l'instituteur et aux adjoints : 1 050 fr. ont été dépensés cette année pour cet objet. Enfin, elle aide, à l'occasion, d'anciens élèves à payer les frais d'un apprentissage, ou à continuer leurs études dans une école spéciale.

Une société analogue s'organise pour l'école de filles; elle va fonctionner incessamment.

3° *Semur*. Le *Cercle bourguignon* de Semur poursuit le même but que les sociétés de Châtillon et de Beaune; plus de 400 lecteurs ont, en 1877, fréquenté sa bibliothèque.

Le Conseil général de la Côte-d'Or subventionne ces trois sociétés.

Conclusion. — La situation qui ressort des données ci-dessus prouve que déjà les moyens matériels d'instruction sont largement mis à la portée des populations de la Côte-d'Or : locaux, mobiliers, écoles, bibliothèques et musées scolaires, sociétés d'émulation, fondations et libéralités diverses, témoignent des sacrifices consentis en faveur de l'instruction populaire et des sympathies qu'elle attire.

De leur côté, les instituteurs se pénètrent de plus en plus de leurs devoirs. Les méthodes s'améliorent, l'enseignement commence à s'animer d'un souffle libéral et patriotique, et tout en appelant l'attention de leurs élèves sur des faits dont le département a été le théâtre et qui appartiennent à l'histoire nationale, tels que la lutte héroïque et la chute de Vercingétorix à Alise, le combat de Fontaine-Française, la résistance opposée par les habitants de Saint-Jean-de-Losne à l'armée impériale de Galas, la généreuse défense de Dijon en 1870, les instituteurs de la Côte-d'Or auront souci d'insister sur des gloires d'un autre ordre, de familiariser les enfants avec les noms de compatriotes qui sont l'honneur du département. La liste en est longue; nous ne citerons que les plus illustres : saint Bernard, Bossuet, Rameau, Piron, Buffon, Guyton de Morveau et Prieur de la Côte-d'Or, organisateurs de l'Ecole polytechnique, et Gaspard Monge, l'un de ses fondateurs; Carnot, organisateur des armées qui ont défendu la France républicaine, Jacotot, inventeur de la méthode universelle d'enseignement, Rude, etc.

De plus, les bibliothèques de Dijon, Beaune, Châtillon et Semur, le dépôt des archives départementales, le musée de Dijon, un des plus riches musées de province, le musée d'histoire naturelle, le musée botanique, offrent de précieuses ressources aux maîtres d'élite, qui ont le goût des études sérieuses et le désir d'agrandir le champ de leurs connaissances.

En résumé, l'avenir de l'instruction populaire dans ce riche et beau département s'entrevoit sous un jour favorable. Mais, disons-le en terminant, il faut, avant tout, des instituteurs virilement formés dans l'école normale ou ailleurs, qui, dégagés des habitudes d'un passé disparu et animés de l'esprit de leur temps, puissent se consacrer de tout cœur et sans réserve à leur noble tâche, qui est de préparer des citoyens à la France républicaine.

Nous devons la plupart des renseignements historiques contenus dans cet article, ainsi qu'un grand nombre des détails concernant l'état actuel de l'instruction primaire dans la Côte-d'Or, à l'obligeance de MM. Maucourt, inspecteur d'académie, et Gaudelette, inspecteur primaire à Dijon

COTES-DU-NORD (département des). — Superficie, 6 885.6 kilom. carr. (classé au 20e rang des départements, sous le rapport de l'étendue); 641 210 habitants en 1872, 630 957 habitants en 1876 (hommes 300 906, femmes 330 051), classé au 8e rang des départements, sous le rapport de la population; densité de la population : 91.6 habitants par kilomètre carré. Cinq arrondissements : Saint-Brieuc, Dinan, Guingamp, Lannion, et Loudéac; 48 cantons, 389 communes.

Population d'âge scolaire. — Le recensement de 1872 avait constaté dans le département l'existence de 93 144 enfants de 6 à 13 ans (46 480 garçons et 46 664 filles), soit 14.52 enfants d'âge scolaire sur 100 habitants; les chiffres du recensement de 1876 sont 94 339 enfants de 6 à 13 ans (45 948 garçons, 48 391 filles). soit 14.95 enfants d'âge scolaire sur 100 habitants. Il y a donc eu en quatre ans une légère augmentation.

I. **Historique de l'instruction primaire**. — 1° AVANT 1789. — M. Gaultier du Mottay, conseiller général des Côtes-du-Nord, correspondant du ministère de l'Instruction publique, l'un des hommes les plus érudits du pays, qui s'est livré à des recherches minutieuses dans les archives départementales et communales, a bien voulu nous communiquer une note relative aux petites écoles primaires qui pouvaient exister dans le pays avant 1789. Nous en extrayons les détails suivants.

Jusqu'à la fin du siècle dernier, les évêques avaient, comme on le sait, la direction de l'enseignement primaire. Un concile tenu en 1583, à Tours, dont la province de Bretagne dépendait ecclésiastiquement, décide au chapitre *De scholis*, qu'on exhortera les recteurs (curés) à installer des écoles dans leurs paroisses. C'est probablement à la suite de cette injonction qu'un grand nombre de *petites écoles* s'établirent dans les diocèses bretons. Les statuts de Saint-Brieuc, édités en 1606, invoquent aussi un édit de Henri IV, de la même année, pour tout ce qui concerne la tenue de ces modestes établissements. Mais ces mêmes statuts, réédités en 1723 par Mgr de la Vieuville, s'occupent d'une manière toute spéciale de l'enseignement primaire. On y lit, art. 12 : « Il n'y a point d'établissement plus avantageux au public que celui des petites écoles..... Nous exhortons nos recteurs à entretenir soigneusement celles qui sont établies dans leurs paroisses, et à procurer, par toutes sortes de moyens, un secours si nécessaire dans les lieux où il n'y en a point. Nous n'admettons aucune personne à faire dans notre diocèse les fonctions de maître et de maîtresse d'école, à moins que nous ne soyons assuré de ses bonnes vie et mœurs et de sa capacité pour cet emploi. » L'art. 13 ajoute : « Nous défendons de recevoir les garçons et les filles dans la même école..... Ordonnons que pour les garçons les écoles seront tenues par des hommes et que les jeunes filles seront instruites dans une école séparée, par des filles, femmes ou veuves d'une probité reconnue. »

Ces prescriptions sont également contenues dans les statuts de Saint-Malo, publiés par Mgr Le Gouverneur en 1612 et 1620. Ce prélat rappelle qu'en 1350 et 1434, ses prédécesseurs s'étaient, en ce qui concerne les petites écoles, conformés aux ordonnances du concile de Latran, de l'an 1178. On peut donc conclure de ce qui précède, que des écoles primaires étaient établies dans les Côtes-du-Nord, depuis un temps très reculé.

Toutefois, en ce qui concerne l'histoire de ces écoles, nous sommes obligés de nous en rapporter, le plus souvent, aux traditions locales, qui nous représentent de vieux militaires, d'anciens maltôtiers, des femmes vouées aux bonnes œuvres, et d'autres personnes bienveillantes, donnant aux enfants, tant bien que mal, une instruction très bornée. Des prêtres, n'ayant qu'un faible revenu pour vivre,

quittaient leur unique soutane après les offices du matin, pour revêtir un costume moins susceptible d'usure, se livraient à des travaux manuels, réunissaient autour d'eux les enfants des villages qu'ils habitaient. Tels étaient, avant 1789, dans nos campagnes, les agents de l'instruction primaire.

Un statut du concile de Vaison qui, en 529, ordonnait dans chaque cure de campagne l'installation d'une petite école pour les enfants pauvres, était bien oublié, si jamais il avait été mis en pratique; et pourtant tous les registres de nos paroisses rurales nous donnent la preuve, en nous montrant de bonnes et correctes écritures, que cette éducation, si difficilement acquise et si difficilement donnée, ne laissait pas de produire, dans une certaine mesure, de bons résultats.

On peut faire remonter, dans les Côtes-du-Nord, comme on vient de le dire, les établissements spéciaux d'instruction primaire à une date reculée. A part les écoles qui ont existé, souvent d'une manière intermittente, près des cathédrales de Saint-Brieuc et de Tréguier, ce sont principalement des communautés de ville, des congrégations religieuses ou des hommes dévoués qui ont pris l'initiative de cet enseignement. Dans les campagnes, quelques recteurs (curés), assistés du général (conseil municipal) de la paroisse, réussirent aussi à constituer de petits établissements scolaires qu'on confiait à quelque personne, homme ou femme, d'une honorabilité reconnue.

Les plus anciens documents que nous connaissions sur les écoles sont signalés par M. Ropartz; il parle d'une instance soutenue en 1516, par les bourgeois de Guingamp, à propos des écoles de cette ville. Ils envoyèrent, l'année suivante, chercher à Pestivien « Maître Loys Le Baron, mestre d'escholle, affin qu'il eust prins la charge des escholles dudit Guingamp. » Le Baron n'accepta pas ou ne convint pas à l'emploi qu'on lui avait confié, paraît-il, car en 1519 on envoyait à Mesle (Pestivien) offrir à un autre individu, maître Jehan Lalaimat, l'honneur de tenir les mêmes écoles. Les gages de cette charge étaient, en 1566, de 10 livres 10 sols, que reçurent chacun Jehan Marchand et Jehan Bellom, maîtres d'école; mais en 1603, ces gages étaient montés à 24 écus par an. Les classes se faisaient, à cette époque, dans une maison que possédaient à Guingamp les moines de Bégard.

Il résulte de documents conservés aux archives municipales de Lannion, que trois écoles existaient dans cette ville à la fin des guerres de la Ligue, en 1592 : l'une était au Porchon, ou couvent des Augustins; l'autre près de la place du Miroir; enfin, la troisième sur la place de Baly; mais elles étaient toutes les trois dirigées par le même maître, qui s'y rendait à des heures différentes.

En 1606, un collège fut établi à Guingamp avec une classe primaire; la communauté de ville nomma, en 1621, maître Charles Haquart pour maître d'école et précepteur de la jeunesse, « parce qu'il aura de gages 120 livres par chacun an. » On lui imposa les conditions suivantes :

« 1° Parce qu'il aura un second (maître adjoint) pour l'assister à faire leçon aux moins avancés;

» 2° Qu'ils entreront deux fois le jour en classe, devant et après dîné; le matin à huit heures pour en sortir à onze heures en été et en hiver à dix heures; le soir à trois heures et en sortiront à six en été; en hiver, ils entreront à deux heures et en sortiront à quatre heures et quatre heures et demie, selon la longueur des jours;

» 3° Qu'il fera une fois la semaine le catéchisme et apprendra à ses écoliers les rudiments de la doctrine chrétienne;

» 4° Qu'aux processions, il les fera marcher devant, en rang, sans tumulte, ni insolence;

» 5° Qu'à l'église, il les fera mettre en certain lieu, ayant l'œil dessus, afin qu'ils ne fassent aucune chose indigne du lieu;

» 6° Qu'ils exerceront les écoliers, tant en public, qu'en privé, par disputes et déclamations. »

Cette dernière partie du règlement serait encore bonne à prescrire aujourd'hui; dans la majeure partie des écoles, les enfants ne sont même pas exercés à discuter la valeur des mots qui se trouvent journellement dans leurs livres et sous leur plume.

Le XVIIe siècle vit naître dans les villes un certain nombre de congrégations enseignantes; voici, par ordre chronologique, les principaux faits à signaler :

1624. — Fondation des Ursulines de Saint-Brieuc, pour l'instruction des petites filles pauvres.

1625. — Les Calvairiennes s'établissent à Saint-Brieuc. C'étaient des religieuses cloîtrées, recevant seulement de jeunes pensionnaires, mais en petit nombre. La même année, fondation des Ursulines de Tréguier; ouverture immédiate d'une classe pour les petites filles.

1654. — Les Ursulines arrivent à Guingamp et s'occupent de l'instruction des jeunes filles pauvres et aisées de la ville.

1667. — Les Filles de la Croix sont fondées à Tréguier, et dès leur arrivée, elles s'occupent de l'éducation de la jeunesse de leur sexe.

1676. — Fondation à Guingamp de la Maison de charité du refuge. C'était, en même temps qu'une maison de correction, un établissement qui contenait ce qu'on appelle aujourd'hui un ouvroir et une classe pour les petites filles.

1699. — Une dame Duparc de Lezardo, veuve d'un chevalier de Saint-Louis, qui avait été liée avec Mme de Maintenon, fonda en 1699, à Tréguier, une maison dont l'objet était l'instruction des filles pauvres de la campagne, la visite des indigents à domicile et la tenue des bureaux de charité. On donna le nom de *Paulines* à ces religieuses qui firent diverses fondations dans le pays, notamment à Pontrieux, eu 1703, et à Pédernec en 1705. Cet ordre a disparu en 1790.

Le XVIIIe siècle fut témoin de nombreuses fondations d'écoles dans le département; une congrégation toute spéciale y prit naissance en 1706, dans la paroisse de Plérin; voici dans quelles circonstances :

Un chanoine de la collégiale de Saint-Brieuc, qui jouissait d'une grande réputation de prédicateur missionnaire, M. Leuduger, réunissait de temps en temps, dans sa commune natale, au Légué, quelques jeunes filles adonnées aux bonnes œuvres. Leur principale occupation était de faire l'école aux petits enfants, dans leurs villages respectifs; il leur donna une règle de conduite qu'elles suivirent jusqu'en 1728, époque où elles furent reconnues par l'évêque de Saint-Brieuc, sous le nom de *Sœurs des écoles charitables*. Ce fut le noyau des Filles du Saint-Esprit, dont l'ordre compte aujourd'hui plus de 1 100 membres. Le livre de lecture dont elles usaient était intitulé : *Bouquet de la Mission*; c'était l'œuvre de M. Leuduger, une explication du catéchisme moins indigeste que le *Devoir* actuellement suivi dans nos classes. En 1715, deux de ces écoles charitables existaient à Plérin, l'une au bourg, l'autre au Légué. D'autres écoles semblables étaient fondées au bout de quelques années : à Trévé, en 1751; à Lanvollon, en 1762; à Andel, en 1768; à Pléguien en 1777; à Plantel, en 1778, etc.

Les autres faits intéressants qu'offre le XVIIIe siècle sont les suivants :

1711. — Les sœurs de charité, filles de saint Vincent de Paul, sont appelées à Saint-Brieuc et

installées dans la rue Madeleine où elles donnent l'éducation aux enfants pauvres.

1725. — On appelle à Lannion une sœur hospitalière de Saint-Thomas de Villeneuve pour « instruire, gouverner et soigner les hommes, garçons, femmes et filles renfermés audit hôpital, les élever dans la crainte de Dieu et de la sainte Vierge Marie, sa mère, dans la retenue et modestie, si nécessaires aux chrétiens et particulièrement au sexe, afin que chacun en tire de l'édification. »

1733. — Le comte de La Garaye fonde une école charitable dans la commune de Taden.

1746. — C'est cette année que les frères des Écoles chrétiennes ou de Saint-Yon sont venus s'établir à Saint-Brieuc, dans la rue Vicairie ; leur établissement a toujours été florissant depuis leur arrivée.

1751. — L'ordre de la Sagesse, fondé à Saint-Laurent-sur-Sèvres, fut appelé à Dinan, en 1753, par le comte de La Garaye, cité plus haut et bienfaiteur de tout son pays, pour donner l'instruction aux enfants pauvres et « servir à domicile du bouillon et des remèdes aux malades indigents ; » M. de La Garaye dépensa, à cet effet, plus de 40 000 livres. Nous croyons que le livre de lecture qui fut le plus employé dans cette école et les écoles voisines était le Catéchisme de Saint-Malo, diocèse duquel l'arrondissement de Dinan faisait partie : il fut imprimé à Saint-Malo, en gros caractères, dans le courant de l'année 1768.

1754. — Le même comte de La Garaye fonde une *école charitable* à Etables, le 12 août 1754.

Il ne paraît pas que les Etats de Bretagne aient encouragé les établissements scolaires. Le budget de cette assemblée pour 1773-1774 porte seulement des subventions pour les écoles de chirurgie de Rennes et de Nantes, pour des cours publics d'accouchement, pour un maître de manège à Rennes et les écoles publiques de dessin de Rennes et de Nantes.

L'article 35 de l'édit du mois d'avril 1695 porte que les maîtres et les maîtresses de toutes les petites écoles seront approuvés par les curés des paroisses, et par les archevêques et évêques, ou leurs archidiacres.

On peut citer un grand nombre d'arrêts du Parlement de Bretagne, rendus conformément à cet édit, et notamment celui du 26 décembre 1716. Cet arrêt défend au sieur Vassal, de Châteaugiron, « et à tous autres de la province, de tenir les petites écoles, ni d'aller montrer dans les maisons particulières aux enfants, sous peine de 50 livres d'amende, et d'être procédé contre eux, ainsi qu'il appartiendra. »

Nous complétons ces renseignements en reproduisant les réponses faites par les Conseils d'arrondissement à la circulaire du 25 ventôse an IX, par laquelle le ministre de l'intérieur Chaptal demandait quel était le nombre des établissements d'instruction publique, dans chaque arrondissement, avant la Révolution, ce que ces établissements étaient devenus, et quelles propositions les Conseils auraient à faire concernant leur rétablissement (les originaux se trouvent aux archives départementales) :

Arrondissement de Saint-Brieuc. — « Il n'y avait d'établissements d'instruction publique que dans la seule ville de Saint-Brieuc ; ils y étaient au nombre de deux : l'un était le collège, l'autre une école pour l'enfance, tenue par les frères des Écoles chrétiennes ou Ignorantins.

» L'école des frères était tenue par trois frères de cette société ; ils avaient environ 200 élèves. Elle avait été fondée le 3 septembre 1746 par le doyen du chapitre de la cathédrale de Saint-Brieuc, messire Jean-Baptiste de Kersaliou. Elle n'avait d'autres revenus qu'une rente de 750 livres, provenant de fonds placés sur le clergé par le fondateur. La maison qu'ils occupaient leur appartenait. Ils furent expulsés en 1791 et leur maison fut aliénée pour en doter l'hospice de Saint-Brieuc et remplacer d'autant ses biens vendus.

» Des trois frères tenant l'école, l'un s'est marié à Saint-Brieuc et y vit : les deux autres se sont retirés on ne sait où.

» L'école des frères offrait des avantages si généralement reconnus que le Conseil du deuxième arrondissement se dispense de les développer. Deux des principaux étaient l'uniformité et la stabilité d'une instruction graduelle et l'économie.

» Le Conseil d'arrondissement est convaincu qu'il serait de la plus grande utilité de réunir au moins deux instituteurs dans chacune des communes de Lamballe, Moncontour, Quintin, Châtelaudren, Lanvollon, Paimpol et Etables, afin d'y établir des écoles propres à préparer des élèves pour les écoles centrales et à donner un degré d'instruction qui suffirait à plusieurs classes de citoyens. Une petite partie de leur traitement pourrait se prendre sur les centimes additionnels de la commune où serait l'établissement. Les familles des élèves en fourniraient une autre ; mais dans ce pays peu riche, la bienfaisance du gouvernement devrait le compléter en appliquant à chaque établissement une petite partie des domaines nationaux en revenus et en édifices nécessaires à l'école. » (Séance du 9 floréal an IX.)

Arrondissement de Guingamp. — « Il y avait dans l'arrondissement, avant la Révolution, trois établissements d'instruction publique : le premier à Guingamp, un maître et environ 30 élèves ; le deuxième à Saint-Michel, dépendant de Guingamp, un maître et 10 élèves ; et le troisième à Plouguernével, près de la ville de Rostrenen, dans le fond d'une campagne, trois maîtres avec un supérieur et environ 300 élèves. Tous ces maîtres étaient des ecclésiastiques et s'occupaient principalement des études relatives à l'enseignement secondaire. » (Séance du 11 floréal an IX.)

Arrondissement de Lannion. — « Il n'existait dans l'arrondissement de Lannion que le collège de Tréguier, comprenant un principal et six professeurs, tous ecclésiastiques, fréquenté par environ 400 élèves. » (Séance du 10 floréal an IX.)

Il n'y a aucune pièce relative aux arrondissement de *Dinan* et de *Loudéac*.

2° Depuis 1789. — Les frères des Écoles chrétiennes furent rappelés à Saint-Brieuc en 1817 par M. J.-M. de La Mennais, alors vicaire-général, qui leur donna 10,000 francs pour frais d'établissement. Peu après l'école fut reconnue communale.

Dans cette même année 1817, M. de La Mennais établit, dans sa maison de la rue Notre-Dame trois jeunes gens venus du pays breton. Ce fut le noyau d'un institut chargé de donner l'instruction aux enfants pauvres, et surtout à ceux des campagnes. Les instituteurs sortis de cette maison allèrent l'année suivante diriger des écoles dans plusieurs communes du département. En 1819, M. de La Mennais s'entendit avec M. Deshayes, curé d'Auray, qui poursuivait le même but, et, en 1820, l'Institut des frères de l'instruction chrétienne fut fondé. Aujourd'hui, la maison mère est établie à Ploërmel (Morbihan), et les frères de l'instruction chrétienne sont répandus non seulement en Bretagne, mais dans plusieurs départements de France et aux colonies.

A ce nom de M. de La Mennais se rattache encore la fondation d'une importante école de filles, celle de la Providence de Saint-Brieuc. Plusieurs dames conçurent en 1816, à la suite d'une mission, la pensée d'instruire des enfants pauvres. Mlle Bagot, l'une d'elles, s'établit avec quelques mendiantes dans la rue Notre-Dame, et entreprit de les former aux soins d'un ménage agricole. Cette œuvre est continuée, depuis la mort de la

vénérable fondatrice, par les filles du Saint-Esprit. Les autres dames de la congrégation naissante ouvrirent, en 1818, l'école de la Providence, et reçurent leur règle de M. de La Mennais, en 1821. Cet ordre comprend, outre la maison mère établie à Saint-Brieuc, plusieurs succursales dans les Côtes-du-Nord et dans l'Ille-et-Vilaine.

En 1838, un ecclésiastique dévoué, mort depuis quelques années, l'abbé Garnier, fonda à Lamballe un institut pour les sourds-muets. Cet établissement, transféré à Saint-Brieuc en 1852, a continué de rendre aux enfants qui le fréquentent, au nombre de plus de 80, les plus grands services, d'abord en les instruisant dans la lecture et l'écriture, puis en leur apprenant un état qui leur permet de vivre quand ils sont sortis de l'institut.

Signalons encore la colonie agricole de Saint-Ilan, fondée en 1843 par un généreux philanthrope, M. Du Clézieux, en faveur des enfants abandonnés, et ses trois succursales de la Lande au noir, de Broondineuf, et du Tertrain.

Nous résumons dans les tableaux ci-dessous les données statistiques que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans les Côtes-du-Nord depuis 1821 :

En 1821, d'après l'almanach de l'Université, les Côtes-du-Nord comptaient 85 écoles primaires.

En 1829, le nombre des écoles était le suivant dans chacun des cinq arrondissements :

	Écoles		Total
	de garçons	de filles	
Saint-Brieuc	38	37	75
Dinan	23	23	46
Guingamp	2	2	4
Lannion	0	0	0
Loudéac	1	1	2
	64	63	127

Voici le nombre des écoles primaires, publiques et libres, pour la période de 1834 à 1877 :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1834	87	48	135
1837	192	217	409
1844	265	174	439
1850	382	186	568
1863	498	169	667
1876-77	702	90	792

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes, et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837	183	87	139	409
1850	312 (y compris les écoles mixtes)		256	568
1863	295	81	291	667
1867	297	84	334	715
1872	313	106	339	758
1875	311	118	350	779
1876-77	315	123	354	792

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	209	127	103	129	568
1863	241	140	135	151	667
1867	249	140	132	194	715
1872	279	121	134	218	752
1876-77	289	122	149	232	792

Nombre des communes : 1° n'ayant aucune école; 2° n'ayant pas d'école de filles.

	Communes n'ayant aucune école.	Communes n'ayant pas d'école de filles.
1850	50	Manque.
1863	17	149
1876-77	5	117 (dont 103 de plus de 500 âmes).

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837	162	120	85	200
1848	160	133	85	177
1863	216	180	221	360
1872	261	203	229	583
1876-77	288	204	228	595

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits, dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832	11 399	Manque.
1837	22 554	—
1840	24 964	—
1844	28 614	11 067
1850	35 097	15 494
1863	49 657	16 431
1867	55 906	21 586
1872	65 103	31 416
1876	72 297	37 228
1877	74 141	39 42
1878	75 381	41 279

En 1832, il y avait 190 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1877, il y en avait 1 144 sur 10 000 habitants.

Salles d'asile.

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1850	15	1 503
1863	21	3 235
1867	25	3 541
1876-77	34	4 305

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850	57	0	712	0
1863	71	1	1 005	18
1867	224	41	7 683	785
1869	232	90	7 778	2 142
1872	239	133	7 640	3 249
1876	244	201	8 608	5 092

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1834 à 1878 a été le suivant :

Instituteurs.

1834-1850	151 brevets élémentaires,	17 brevets supérieurs.
1851-1867	182 brevets obligatoires,	4 brevets complets.
1868-1878	247 —	25 —

Institutrices.

1836-1850	149 brevets élémentaires,	16 brevets supérieurs.
1851-1867	314 brevets obligatoires,	3 brevets complets.
1868-1878	866 —	114 —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans les Côtes-du-Nord en 1874.

Voici le tableau des résultats obtenus :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1874	616	0	413	0
1875	677	29	415	22
1876	528	27	298	26
1877	576	77	244	51
1878	534	104	335	76
1879	607	274	379	198

Bibliothèques scolaires. — En 1863, le département possédait 82 bibliothèques scolaires avec 10 862 volumes; en 1877-76, il en possédait 129 avec 13 604 volumes.

Bulletin scolaire départemental. — Le bulletin départemental a été créé en 1868. Il reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 350 francs.

Société de secours mutuels. — Une société de secours mutuels pour le personnel enseignant primaire a été fondée en 1868. Elle a distribué, depuis sa fondation jusqu'en 1878 inclusivement, en secours de toute nature, une somme de 17 273 francs.

Nombre des conscrits, sachant au moins lire, de 1827 à 1877 inclusivement.

	Pour 100	Rang du département
De 1827 à 1829	22,9	77e
1831 à 1835	27,6	78e
1836 à 1840	31,3	78e
1841 à 1845	33,4	79e
1846 à 1850	36,4	79e
1851 à 1855	40,1	77e
1856 à 1860	38,6	85e
1861 à 1865	44,0	84e
1866 à 1868	53,5	83e
1871 à 1875	60,2	84e
1876 à 1877	63,8	84e

Proportion des conjoints qui ont signé leur acte de mariage, de 1854 à 1877 inclusivement.

Dates	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-1855....	31,5	21 »	26,2
1856-1860....	39,5	27,4	33,4
1861-1865....	40,7	25,8	33,3
1866-1870....	47,2	35,2	41,2
1871-1875....	49,5	43 »	46 »
1876-1877....	55,7	45,9	50,8

Au XVIIe siècle (1686-1690), suivant les recherches de M. Maggiolo, la proportion était de 8.87 pour 100; au XVIIIe siècle (1786-1790), de 16.19; et pour la période quinquennale 1816-20, de 18.97 pour 100.

Budget de l'instruction primaire. — Voici le tableau des dépenses de l'instruction primaire, pour les années 1854 à 1878 :

DATES	COMMUNES	DÉPARTEMENT	ÉTAT
1855	159 092 05	64 592 03	»
1856	161 590 50	62 057 73	»
1857	179 916 59	62 284 38	»
1858	189 919 03	37 389 21	18 376 86
1859	206 738 70	41 145 54	6 797 20
1860	210 466 37	37 716 55	11 515 95
1861	219 549 03	39 499 05	10 256 59
1862	235 053 23	43 474 56	3 817 26
1863	256 374 66	39 359 31	10 972 73
1864	252 440 98	38 263 51	14 464 06
1865	254 220 01	38 035 08	16 689 13
1866	255 738 90	36 363 67	19 886 43
1867	254 056 05	41 217 64	17 002 67
1868	362 103 09	73 247 56	65 834 23
1869	391 500 12	68 445 89	97 339 38
1870	392 424 28	54 560 00	110 222 79
1871	367 823 16	79 897 25	122 332 97
1872	390 132 92	66 226 01	150 599 34
1873	395 632 03	74 268 01	214 081 94
1874	402 646 10	68 661 43	245 465 00
1875	408 734 78	69 109 77	250 673 92
1876	418 193 63	78 704 53	283 809 42
1877	424 653 21	92 098 81	312 460 31
1878	414 467 20	89 093 70	391 152 69

Nous décomposons ci-dessous, pour les années 1855, 1865, et 1878, les chiffres de la colonne *Communes*, qui sont formés de trois éléments bien distincts combinés en proportions variables: 1° les dons et legs; 2° le montant des ressources communales proprement dites (revenus ordinaires, centimes spéciaux, et centimes extraordinaires) appliquées aux dépenses ordinaires de l'instruction primaire; 3° le produit de la rétribution scolaire :

	1855	1865	1878
Dons et legs	—	1 694 00	6 940 86
Ressources communales.	77 634 05	93 368 11	149 021 78
Rétribution scolaire....	81 458 00	159 157 90	258 504 56
Totaux	159 092 05	254 220 01	414 467 20

2. État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation actuelle de l'instruction primaire dans les Côtes-du-Nord :

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires, publiques et libres, est de 798 (693 écoles publiques et 105 écoles libres), soit onze de plus que l'année précédente. Trois communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles; 58 communes de plus de 500 âmes n'ont pas encore d'écoles de filles (ce nombre était de 62 en 1877). Sur ces 798 écoles, il y a 413 écoles laïques (213 écoles de garçons, 121 écoles de filles, 79 écoles mixtes), et 385 écoles congréganistes (100 écoles de garçons, 236 écoles de filles, 49 écoles mixtes).

Nombre d'élèves. — Le nombre total des élèves inscrits dans les écoles primaires, publiques et libres, du département en 1878 est de 75 381 : c'est un accroissement de 1240 sur 1877 et de 3084 sur 1876. Si l'on rapproche ce chiffre de celui des enfants en âge scolaire recensés en 1876 (94 339 enfants), on pourrait être tenté de croire que le nombre des enfants d'âge scolaire qui ne sont inscrits dans aucune école est de 19 000 seulement. Il n'en est rien, car il faut déduire du nombre total des enfants reçus dans les écoles le nombre de ceux qui ont moins de six ans ou plus de treize ans; on obtient ainsi le chiffre réel des élèves d'âge scolaire inscrits : et on s'aperçoit alors que l'écart entre ce chiffre et celui des enfants d'âge scolaire existant dans le département est beaucoup plus grand qu'il n'eût semblé au premier abord.

Nous ne possédons pas la statistique scolaire détaillée de 1878; nous sommes donc obligés de nous contenter, pour notre calcul, des chiffres de 1877 imprimés dans la *Statistique de l'enseignement primaire;* mais ces chiffres sont encore assez récents pour que le résultat qu'ils fournissent puisse être utilisé.

En 1877, le nombre des élèves inscrits était de 72 297, dont 59 265 seulement étaient d'âge scolaire; le surplus, 13 032, se composait d'enfants de moins de six ans ou de plus de treize ans. Le nombre des enfants de six à treize ans, vivants et recensés, étant de 94 339, il existait en 1877, dans les Côtes-du-Nord, 35 074 enfants d'âge scolaire qui n'étaient pas inscrits dans une école primaire. Mais il y a des enfants d'âge scolaire qui se trouvent inscrits soit dans les salles d'asile, soit dans les établissements d'instruction secondaire. Les salles d'asile comptaient, en 1877, 799 élèves de plus de six ans, et les établissements d'instruction secondaire, 645 élèves de moins de treize ans. Ajoutons ces deux nombres à celui des 59 265 enfants inscrits aux écoles primaires : nous aurons ainsi un total général de 60 709, ce qui donne une proportion de 64.3 enfants d'âge scolaire inscrits dans une école quelconque, sur 100 enfants d'âge scolaire vivants. Cette proportion plaçait les Côtes-du-Nord, en 1877, au 82e rang parmi les départements.

Depuis, le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires s'est accru de 1240; mais, en admettant même que l'augmentation ait porté tout entière sur des enfants d'âge scolaire, il n'en serait pas moins resté en 1878, dans les Côtes-du-Nord, près de 34 000 enfants de six à treize ans qui ne sont pas inscrits dans les écoles primaires, ni probablement dans aucune école quelconque.

Gratuité. — En 1878, 41 279 enfants, c'est-à-dire plus de la moitié des élèves inscrits, ont été admis à recevoir l'instruction gratuite. Mais, fait observer le rapport de l'inspecteur d'académie, « ce sont toujours les élèves reçus gratuitement qui manquent le plus d'assiduité. »

Fréquentation. — De l'inscription à la fréquentation, il y a toute la distance qui sépare l'apparence de la réalité. Ainsi, pour nous en tenir aux écoles publiques et aux chiffres de l'année scolaire

1876-77, les plus récents que nous possédions relativement à ce point spécial, nous constatons que sur 64 349 élèves inscrits, le maximum des présences a été de 57 577 (en février), et le minimum de 42 399 (en septembre); au mois de juillet les écoles comptaient encore 52 994 élèves présents.

La moyenne des présences a été, pendant le premier semestre (de septembre à février), de 51 872 ; pendant le second semestre (de mars à juillet), de 54 996 ; et pour toute l'année, de 53,292.

De ces chiffres il résulte que les écoles des Côtes-du-Nord sont plus suivies du mois de mars au mois de juillet que du mois de septembre au mois de février.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé, dans l'année scolaire 1878-79, 310 instituteurs titulaires (dont 10 dans des écoles libres), 196 adjoints (dont 26 dans des écoles libres), plus 2 adjoints dirigeant des écoles de hameau ; et 466 institutrices titulaires (dont 95 dans des écoles libres), 399 adjointes (dont 224 dans des écoles libres), et 20 adjointes dirigeant des écoles de hameau.

Parmi les instituteurs et adjoints laïques, au nombre de 300, 1 titulaire et 19 adjoints n'avaient pas de brevets, tandis que chez les congréganistes, au nombre de 208, 3 titulaires et 97 adjoints étaient dépourvus de ce titre.

Sur 241 institutrices et adjointes laïques, 10 seulement n'avaient pas de brevet, tandis que sur les 614 institutrices et adjointes congréganistes, 351 n'exerçaient qu'en vertu de la lettre d'obédience.

Si nous recherchons la proportion des titulaires et des adjoints ou adjointes, nous trouvons un total de 776 instituteurs ou institutrices titulaires (395 laïques, 381 congréganistes), et de 616 adjoints ou adjointes (146 laïques, 471 congréganistes). Il résulte de ces chiffres que, chez les congréganistes, il y a proportionnellement beaucoup plus d'adjoints qu'il n'y en a dans le personnel laïque.

Maisons d'école. — Une statistique du 15 octobre 1876 fait connaître la situation matérielle des locaux scolaires à cette date : 302 étaient jugés convenables, et 431 laissaient à désirer. Depuis cette époque, grâce au concours de l'État et du département, un certain nombre d'améliorations ont été réalisées. « La loi sur la caisse des écoles et sur les subventions aux communes, dit le rapport que nous avons déjà cité, est faite pour donner à l'œuvre si importante de l'appropriation, comme de la multiplication des maisons d'école, une impulsion puissante : elle a besoin d'être vigoureusement appliquée. »

Voici le nombre des communes qui ont reçu une subvention de l'État pour construction de maisons d'école, et le chiffre total des subventions accordées, durant ces trois dernières années :

	Nombre des communes.	Total des subventions.
1877.....	8	32 200 »
1878.....	42	127 200 »
1879.....	52	161 200 »
	102	320 600 »

Salles d'asile. — Le département comptait, en 1878, 33 salles d'asile (une de moins qu'en 1877), avec 4 514 enfants. Les directrices ou sous-directrices, toutes congréganistes, étaient en 1877 au nombre de 34; une seule directrice était munie du brevet d'aptitude; les 33 autres directrices ou sous-directrices n'avaient que la lettre d'obédience.

Cours d'adultes. — Les cours d'adultes ont été en 1878 au nombre de 411 (au lieu de 434 en 1877): 221 ont été suivis par 6 437 jeunes gens, et 190 par 3 922 jeunes filles.

Le département n'a pas d'écoles d'apprentis.

Les ouvroirs, au nombre de 16, y sont réunis aux écoles, et reçoivent une moyenne de 700 à 800 jeunes personnes.

Cours normaux. — Le département des Côtes-du-Nord n'a pas encore d'école normale. Le cours normal d'instituteurs, à Lamballe, avec ses 30 boursiers, est loin de suffire au recrutement du personnel enseignant laïque ; aussi est-il question de la création prochaine d'une école normale d'instituteurs au chef-lieu du département.

Pour les institutrices, il y a un cours normal à Lannion, avec 5 boursières.

Enseignement agricole. — Les enfants reçoivent dans un grand nombre d'écoles des notions d'agriculture et d'horticulture, mais cet enseignement n'est pas pratique. Les instituteurs se bornent à faire faire des lectures dans un traité élémentaire d'agriculture et à profiter de ces lectures pour donner aux enfants quelques explications et leur faire ensuite résumer par écrit ou verbalement les connaissances acquises. Plusieurs cependant, mettant à profit les instructions et les excellents conseils contenus dans la circulaire ministérielle du 31 décembre 1867, s'efforcent, par le choix des lectures, des dictées, des problèmes, de donner à leur enseignement une direction agricole, soit dans la classe du jour, soit dans le cours d'adultes.

Institutions auxiliaires. — Des conférences pédagogiques ont lieu depuis quatre ans dans le département. La plus récente que mentionne le rapport de l'inspecteur d'académie (à Saint-Brieuc, le 30 juillet 1878) a réuni plus de 400 instituteurs et institutrices.

Quatre bibliothèques pédagogiques cantonales ont été créées.

Les bibliothèques scolaires se sont élevées en 1878 au chiffre de 131, avec 18 475 volumes. Par contre, les prêts des ouvrages sont tombés, de 5 576 en 1877, à 3 705 en 1878. L'indifférence des populations, le défaut de ressources des communes, mais surtout le peu de zèle et de sympathie que montrent les autorités locales en faveur de cette œuvre si utile, sont les causes principales du peu de succès des bibliothèques scolaires dans le département. Les instituteurs, à qui la garde de ces bibliothèques est confiée, n'ont pas toujours toute l'ardeur que l'on pourrait souhaiter pour inspirer à leurs anciens élèves le goût des bonnes lectures. Ajoutons que jusqu'à présent le choix des ouvrages n'a pas toujours été fait de manière à intéresser les lecteurs.

L'institution des musées scolaires n'a pas encore été organisée dans le département, non plus que celle de la caisse des écoles.

Quant aux caisses d'épargne scolaires, elles existaient en 1877 dans 8 écoles seulement : 220 élèves, possédant 136 livrets, avaient versé une somme de 1279 fr. 35 c.

La société de secours mutuels des instituteurs et institutrices possédait, au 1er janvier 1879, un avoir de 4452 fr. 26 c.

Le département possède en outre un certain nombre d'autres institutions intéressant et secondant l'instruction générale. Il existe au chef-lieu une *Société archéologique*, fondée en 1842, et une *Société d'émulation*, autorisée depuis le 6 février 1861. Le département compte deux musées (à Saint-Brieuc et à Dinan), et trois bibliothèques publiques (Saint-Brieuc, 30 000 volumes; Dinan, 3000 volumes; Guingamp, 2 000 volumes.)

Délégations cantonales. — Il existe dans chacun des 48 cantons une délégation cantonale ; mais, sauf de rares exceptions, elles ne fonctionnent pas.

Conclusion. — En résumé, bien que le département se soit transformé littéralement depuis un demi-siècle, il est encore loin d'avoir triomphé des difficultés particulières qui résultent de sa situation géographique et économique. A certains égards, il a encore beaucoup à faire ; mais après les progrès que nous venons de constater, il n'est pas permis de douter des autres : le bon vouloir des populations

répondra aux efforts de l'administration, au zèle du corps enseignant et au généreux appui de l'Etat.

Le département compte déjà bon nombre d'instituteurs d'élite qui sont entrés et persévèrent dans la voie rationnelle. Que les autres suivent cet exemple, qu'ils substituent de plus en plus, à l'enseignement routinier, mécanique, et à la discipline sèche, l'emploi de tous les moyens qui, parlant aux yeux, intéressent l'imagination, l'esprit et le cœur, une parole sympathique, des leçons bien préparées, solides, attrayantes, appropriées aux besoins locaux ; il n'en faudra pas davantage pour élever sensiblement en quelques années le niveau général de l'instruction populaire dans le département.

[J. Rousselot.]

COULEUR. — V. *Vue.*

COUPE ET ASSEMBLAGE. — On désigne sous ce nom l'art de dessiner le patron d'un vêtement, de couper ensuite l'étoffe et d'assembler les pièces ainsi préparées.

Cet art si utile, et qui serait d'une si grande ressource pour la plupart des ménagères, a été jusqu'ici l'apanage presque exclusif des tailleurs. Les couturières de profession, elles-mêmes, n'ont pas recours d'ordinaire aux formules précises, aux règles géométriques, grâce auxquelles il devient facile d'établir correctement un patron : elles se contentent presque toujours d'une routine qui exige de longues années d'apprentissage, et avec laquelle on n'arrive qu'à des à peu près.

Il existe pourtant des méthodes fort simples, qui mettent la coupe et l'assemblage à la portée de toutes les personnes désireuses de s'initier à ce travail. Divers ouvrages ont été écrits dans ces dernières années pour en vulgariser la connaissance : citons entre autres la *Méthode de coupe et de confection*, par Mlle Elisa Hirtz (Paris, librairie Hetzel, 2e édition, 1868), et la *Méthode de coupe et d'assemblage de robes* (Paris, librairie Delagrave, 1878). L'art jadis réservé aux tailleurs et à un petit nombre de couturières d'élite, ayant cessé d'être un mystère inaccessible aux profanes, et se trouvant désormais formulé en règles faciles à comprendre et à appliquer, on a dû se demander s'il ne serait pas à propos d'introduire dans les écoles primaires l'enseignement de la coupe et de l'assemblage. Des essais ont été tentés, et ils ont pleinement réussi. L'expérience a démontré qu'il était possible à une institutrice d'apprendre à ses élèves, non plus seulement à tricoter un bas ou à ourler un mouchoir, mais à couper elles-mêmes toutes les pièces d'un vêtement de femme.

Afin de permettre au personnel enseignant des écoles primaires de filles d'acquérir les connaissances théoriques indispensables pour un semblable enseignement, il a été nécessaire de créer des cours à l'usage des institutrices. Une circulaire de la direction de l'enseignement primaire du département de la Seine, en date du 24 mai 1879, a annoncé en ces termes l'ouverture de ces cours pour la ville de Paris : « Désormais aucune maîtresse ne pourra être chargée de la direction d'un cours de coupe et d'assemblage dans les écoles communales, si elle n'a obtenu un certificat d'aptitude qui ne sera délivré qu'après un examen constatant que la maîtresse postulante a acquis les connaissances nécessaires pour cet enseignement spécial. Afin de faciliter aux institutrices la préparation à cet examen, il vient d'être créé deux cours normaux de coupe et d'assemblage, destinés à l'étude des deux méthodes dont l'emploi a été autorisé dans les écoles communales. Les institutrices des écoles communales sont invitées à suivre l'un ou l'autre des deux cours normaux, et à se mettre en état de faire le service de la classe de coupe et d'assemblage au cas où l'administration jugerait convenable de le leur confier. »

Les examens subis par les institutrices qui se sont fait inscrire à ces cours ont donné des résultats très satisfaisants. « On peut considérer, désormais comme un fait acquis, dit à ce sujet Mme Bonnet de Malherbe, qu'un cours de quinze leçons, données par des maîtresses expérimentées, mettra des personnes studieuses, intelligentes, possédant déjà les éléments de la couture et quelques notions du dessin, au moins linéaire, en état de passer de très bons examens et de pouvoir enseigner à leur tour. »

COUPPÉ. — Jean-Marie Couppé, dit *de l'Oise*, pour le distinguer d'un autre Couppé député des Côtes-du-Nord, homme politique français, né vers 1733, était curé de Sermaise avant la Révolution, dont il embrassa les doctrines avec ardeur. Le département de l'Oise l'envoya comme un de ses représentants, d'abord à la Législative en 1791, puis à la Convention en 1792. Couppé siégea parmi les Montagnards, et vota la mort de Louis XVI.

On lui doit une mention dans ce Dictionnaire à cause de la part qu'il prit, après le 31 mai 1793, aux débats sur l'organisation de l'instruction publique : mais si le nom de ce conventionnel revient assez souvent dans les discussions, il faut convenir que son rôle n'est en réalité ni important ni bien intéressant.

Dans la séance du 2 juillet 1793, après avoir combattu le projet présenté par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique, il avait proposé un plan de sa façon, sous la forme d'un projet de décret divisé en 15 titres, comme suit : Écoles primaires, écoles de district, écoles de département, écoles des ports de mer et des villes de guerre, Université ou cours généraux des sciences et des arts, élèves de la patrie, entretien des écoles, des musées et bibliothèques, tenue des écoles, discipline des écoles, concours et nominations, des honoraires (il veut qu'on donne aux instituteurs primaires 400 livres par an et le logement, aux institutrices 300 livres et le logement), fêtes nationales, exercices publics, prix et honneurs publics, spectacles. (*Motion d'ordre sur la discussion publique du 2 juillet* 1793, par J.-M. Couppé. Paris, Imprimerie nationale.)

Nommé, le lendemain, l'un des six commissaires pour le projet de décret sur l'éducation publique (V. *Convention*, p. 534), et ne pouvant faire adopter son plan, il se dédommagea en critiquant successivement tous ceux qui fixèrent l'attention publique, depuis celui de Lakanal jusqu'à la pétition du département de Paris.

Dans ses *Observations sur les différents projets d'instruction publique* (Imprimerie nationale, sans date), il rappelle qu'il a déposé un plan d'instruction publique, en opposition à celui de Lepelletier, « trop *platonique* », et à celui de Condorcet, à propos duquel il dit : « Nous ne voulons pas faire de la France l'empire des académiciens et des savants. » Mais le motif principal qui lui fait prendre la plume, c'est le désir de protester contre « une proposition qui a été faite (par qui ? il ne le dit pas) de placer l'enseignement des hautes sciences, les professeurs et leurs élèves, dans les palais des rois que nous venons de proscrire. »

Couppé de l'Oise, futur thermidorien comme Fourcroy et tant d'autres dont l'exaltation en 1793 ne connut pas de bornes, écrit à ce sujet :

« Au lieu d'effacer jusqu'au souvenir de ces palais scandaleux, vous iriez y placer votre jeunesse, et en entretenir son imagination d'âge en âge ? Les instituteurs austères de la République ne doivent point habiter sous des lambris dorés. Les leçons de vertu se donnent sous le chaume. Nous ne serons libres que quand nous habiterons tous sous un humble toit. Quant à ces palais, si vous continuez de les admirer, si vous ne savez pas encore ce que vous en devez ordonner, si vous n'avez pas la force...., puisse un tremblement de terre nous en délivrer ! »

Lors du mouvement populaire contre le culte (novembre 1793), Couppé déposa ses lettres de prêtrise, mais blâma en même temps, dans un écrit intitulé *Des préjugés* (Imprimerie nationale, sans date), les « philosophes présomptueux » qui ne savaient pas respecter certains préjugés utiles. Expulsé du club des jacobins en frimaire an II, parce qu'il désapprouvait le mariage des prêtres, il conserva cependant les fonctions de membre du Comité d'instruction publique; et en cette qualité il fit adopter (9 pluviôse) un décret instituant dans chaque district une bibliothèque nationale.

Après le 9 thermidor, Couppé de l'Oise obtint de rentrer aux jacobins, en même temps que Tallien et Fouché; mais il cessa de s'occuper de politique proprement dite, pour se consacrer tout entier à une question spéciale, fort importante d'ailleurs, le développement de l'agriculture, à laquelle il eût désiré voir donner une place d'honneur dans le système d'éducation nationale. Dans une brochure publiée en vendémiaire an III (*De la détermination à donner à l'instruction publique vers l'agriculture*), il propose d'installer, près de chaque bibliothèque publique de district, un cabinet d'histoire naturelle et de physique, et un jardin destiné à la culture des plantes usuelles nécessaires. Deux professeurs, attachés à chacun de ces établissements, y auraient donné un enseignement tout pratique par les choses mêmes : « Au lieu de la science qui s'enferme dans les cabinets, de l'opulence qui s'élève à la domination, rendons les hommes vrais enfants de la terre, exerçant leurs membres par un travail salutaire, se nourrissant d'aliments sains qu'ils cultivent eux-mêmes. » Durant le cours de l'an III, il rédigea en grand nombre des projets et des instructions concernant l'agriculture, l'arboriculture et la chimie agricole.

En thermidor et fructidor an III, nous le voyons revenir un instant à ses plans d'éducation nationale, par la publication de trois brochures intitulées : *De l'instruction littéraire*, *De l'éducation*, *De la morale*. Dans le premier de ces écrits, il oppose, au plan d'instruction publique élaboré par Daunou et la commission des Onze, un contre-projet dont le seul trait remarquable est la création proposée d'*instituts littéraires* (correspondant aux anciens collèges d'humanité) dans tous les chefs-lieux de district. La Convention ne jugea pas les idées de Couppé dignes de son attention.

En 1795, Couppé de l'Oise devint membre du Conseil des Cinq Cents. Mais il n'y joua qu'un rôle effacé, et en sortit en 1797 pour rentrer dans la vie privée. Il mourut en 1818, à l'âge de 85 ans.

COUR D'APPEL. — Le procureur général près la Cour d'appel, dans les villes où siège une Cour d'appel, et dans les autres, le procureur de la République près le tribunal de première instance, font partie du Conseil départemental.

Un membre de la Cour, désigné par le ministre, ou, à défaut de Cour d'appel, un membre du tribunal de première instance, désigné de la même façon, fait partie du même Conseil (L. 1850, art. 10, et décr. 9 mars 1852, art. 9).

A Paris, le procureur général ou un membre désigné par lui fait partie du Conseil départemental de la Seine, ainsi qu'un membre de la Cour et un membre du tribunal de première instance désignés par le ministre (Id., art. 11, et Id., art. 25).

[E. de Resbecq.]

COUR DE RÉCRÉATION. — V. *Maisons d'école*.

COURDIN (J.). — Cet auteur, bien oublié aujourd'hui et qui n'est guère connu que par ses *Entretiens patriotiques sur la constitution civile du clergé* (Paris et Béziers, 1791, in-8°), avait publié en 1792 un autre opuscule intitulé *Observations philosophiques sur la réforme de l'éducation publique*, dédiées à MM. les administrateurs du département de l'Hérault (Montpellier, in-8°, 116 p.). On rencontre, dans cet ouvrage, quelques idées remarquables comme tentative d'application pratique de la méthode *naturelle*, inspirée par l'*Emile*. Courdin ramène le problème de l'éducation à ces termes : « déterminer les moyens de faire naître, dans les Français, des qualités physiques et morales en rapport avec la nouvelle constitution. » Pour atteindre ce but, Courdin n'enseigne pas, il fait découvrir; même en morale, il substitue l'initiative de l'élève à la prescription du maître; ce n'est pas par un catéchisme de morale qu'il formera les futurs citoyens, c'est « en les environnant d'exemples et d'objets qui les accoutumeront à penser et à sentir patriotiquement. »

Il va si loin dans cette foi à la « méthode de la nature et de l'expérience, » qu'il veut faire faire aux enfants l'apprentissage de la vie civique en les organisant comme une sorte de république en miniature : « Elevez cette multitude dans le sein d'une égalité parfaite, ne mettant entre les individus d'autre distinction que celle de la vertu et de la science. Que tous les enfants soient récompensés en argent, selon leur mérite et leurs travaux de corps et d'esprit. Obligez-les d'acheter de leurs gains des choses nécessaires à leur entretien (par exemple leurs habits en tout ou en partie, ou d'autres objets dont ils ne peuvent se passer), de payer les services qu'ils exigeront des domestiques, d'acquitter une contribution pour les dépenses générales de leur gouvernement social. Alors les enfants se trouveront dans une telle position, qu'ils seront punis de leur paresse par les privations qui en seront la suite nécessaire, qu'ils sentiront le besoin de l'application du travail, de l'économie, de se donner des secours mutuels, de tenir inviolablement leurs engagements, de faire des sacrifices pour le bien commun de tous, d'obéir à la loi, expression de la volonté générale, etc. »

Ailleurs (p. 77), il cite le passage suivant du rapport du Comité de constitution : « Pour se disposer aux fonctions qu'ils auront à remplir un jour, les jeunes gens traiteront des questions contradictoirement, tant de vive voix que par écrit. Quelquefois ils formeront une sorte de tribunal, d'assemblée administrative ou municipale : ils y rempliront tour à tour les fonctions de juges, d'accusateurs publics, de jurés, d'officiers municipaux, etc. Chacun d'eux sera obligé d'énoncer à haute voix son opinion » (Rapport du Comité, p. 133, édit. in-4); et tout en applaudissant à cette excellente idée, il fait remarquer que pour la mettre en pratique autrement que par une déclamation vide, il faut que l'école forme une petite société modelée à peu près sur le plan de la grande (idée qui reparaîtra plus tard dans le plan Sieyès-Lakanal; V. les art. 30-36 de ce projet, p. 532 du Dictionnaire).

De même dans toutes les parties de l'enseignement, il se préoccupe, non des connaissances à acquérir, mais « de la méthode à suivre pour faire contracter à l'esprit des habitudes productrices des talents. » Ainsi en grammaire, « la pratique de la langue française et non la théorie »; en matière de sciences, « le nom viendra toujours après l'objet observé et jamais avant; l'idée viendra du fait et après le fait observé; et le mot ne viendra jamais avant, mais après l'idée qu'il doit énoncer, conserver et peindre ». C'est ainsi, dit l'auteur, que procédait alors Chaptal dans ses cours de chimie à Montpellier; il se félicite d'être son disciple. « On a jusqu'ici, dit-il, fait tout au rebours. On commence par de longs discours, de longues explications qui ne fixent guère l'attention des jeunes gens : on ne montre point de *choses* aux sens; mais on dit beaucoup de mots et les élèves

les reçoivent, les adoptent, les répètent sans les avoir entendus, et ce n'est pas leur faute. Sans voir la chose représentée, comment attacher une juste valeur aux signes représentants?.. Ainsi les enfants apprennent à parler sans penser, se font des idées fausses ou défectueuses, et ne savent jamais ni penser avec précision, ni raisonner avec justesse. Dans mon système d'éducation, les élèves verront les objets de toutes les sciences, et ils les verront dans tous les objets qui les environnent. C'est sur ces objets et non sur les livres qu'ils étudieront à l'aide de mes leçons. »

De plus, les élèves qui se destinent à des métiers « iront dès l'âge de neuf ans travailler dans l'atelier d'un maître et contracter dès l'enfance des habitudes relatives à la profession qu'ils veulent embrasser. »

Citons encore deux traits qui font honneur à Courdin. Il croit à l'avenir de la pédagogie : « La science de l'éducation, qui est encore au berceau, se développera si on laisse un libre essor au génie des instituteurs. » Enfin, plus avancé que beaucoup de ses contemporains, il fait la part aussi large à l'instruction des femmes qu'à celle des hommes : « Pour le développement des facultés morales et intellectuelles, dit-il, je ne connais pas deux méthodes différentes. Cultivez le cœur et l'esprit des filles comme on cultive aujourd'hui leur figure... et la moitié de la vie que les femmes passent à la toilette, elles la passeront à penser, à réfléchir, à élever leurs enfants.... » — Mais, sous le nouveau régime, « quels seront les ministres de l'éducation des filles? — Des hommes mariés et leurs femmes. »

COURET DE VILLENEUVE (L.-P.). — Homme de lettres et éducateur français, né en 1749 à Orléans, où son père était imprimeur. Il exerça lui-même la profession paternelle jusqu'à la Révolution. A cette époque, s'étant vu ruiné par de mauvaises spéculations, il vint à Paris, et obtint d'abord un emploi dans les bureaux d'un ministère. Lors de la fondation de l'école centrale de Gand (cette ville était alors le chef-lieu du département français de l'Escaut), il y fut nommé professeur de grammaire générale, et conserva ces fonctions jusqu'à sa mort, arrivée en 1806. On a de lui quelques traités de grammaire, qui ne renferment pas de vues originales; et un recueil intitulé *l'Ami de l'enfance et de la jeunesse, ou choix de lectures contenant des anecdotes, des traits d'histoire, des fables*, etc., en un petit volume in-18. L'*Ami de l'enfance et de la jeunesse* obtint un certain succès, et eut plusieurs éditions : nous avons eu sous les yeux la deuxième, qui est de l'an VI, et la cinquième, de 1826. On cite aussi de Couret de Villeneuve une *Lettre au citoyen Sicard sur les écoles primaires*, publiée en 1797.

COURNOT (Augustin). — Né à Gray (Haute-Saône), le 28 août 1801, mort à Paris le 30 mars 1877. Après de fortes études à l'École normale supérieure, Cournot devint successivement professeur de mathématiques à la Faculté de Lyon et à celle de Grenoble, recteur de l'académie de Grenoble, puis recteur de l'académie de Dijon, et inspecteur général des études. Savant distingué, on lui doit, outre des travaux originaux en mathématiques, diverses publications sur des questions d'économie politique et de philosophie. Mais nous devons signaler particulièrement, comme se rattachant plus directement à la pédagogie, son livre sur *les Institutions d'instruction publique en France* (Paris, 1864, in-8, Hachette et Cie). Dans ce volume intéressant et substantiel, il donne à ses lecteurs « le résultat des études qu'il a faites dans une carrière dévouée à l'intérêt général. » La plupart des chapitres dont se compose l'ouvrage avaient paru, sous la forme d'articles détachés, dans la *Revue de l'instruction publique*. Bien que ces questions étudiées par Cournot concernent surtout l'enseignement secondaire et supérieur, son livre contient aussi bon nombre de pages consacrées à l'éducation en général et à l'instruction primaire en particulier; citons entre autres les chapitres traitant « De l'objet et du but de l'instruction primaire », et « De nos modernes institutions d'instruction primaire. » Ces études, écrites en dehors de tout esprit de parti, ont une réelle valeur ; on y retrouve, pour nous servir des expressions mêmes de Cournot, « ce ton de franchise un peu rude avec lequel il a toujours soutenu sous tous les régimes, devant les pouvoirs qu'il servait et dont il dépendait, ce qui lui paraissait être la cause du bon sens et du bon droit. »

COURS D'ADULTES. — V. *Adultes*.

COURS DU SOIR. — V. *Adultes* et *Apprentis*. V. aussi *Soir*.

COURS ÉDUCATIF DE LANGUE MATERNELLE. — V. *Girard*.

COURS ÉLÉMENTAIRE, MOYEN, SUPÉRIEUR. — Sous le nom de *Cours*, on distingue, dans notre système d'instruction primaire, les divers degrés d'études, les grandes périodes et les divisions générales qu'il comprend normalement. Une école, qu'elle ait plusieurs classes ou qu'elle n'en ait qu'une, n'est organisée, n'offre une gradation logique et pédagogique, n'est enfin, comme disent si bien les Américains, une *graded school* (école graduée), qu'à la condition d'avoir réparti ses programmes et ses élèves en un certain nombre de groupes principaux qui répondent à des niveaux d'instruction successifs, distincts et bien déterminés. Ce sont ces groupes d'élèves, différant les uns des autre par l'âge moyen et par la moyenne de l'instruction, qui constituent le noyau des différents *cours* superposés dans une école primaire complète.

Un cours n'est ni une *classe*, ni une *division*. Il peut être plus ou moins qu'une classe : une école rurale qui réunit en une seule classe, sous un seul maître, les élèves de tout âge, peut néanmoins et doit avoir trois cours, c'est-à-dire grouper ses élèves en trois séries, les tout jeunes, les plus avancés, ceux de force intermédiaire ; à chacun de ces groupes s'adressera un enseignement de valeur et de portée différente, bien que donné dans la même salle, par le même maître, peut-être dans les mêmes heures de leçon. Réciproquement, dans une grande école à classes nombreuses, un cours peut contenir deux ou trois classes, soit parallèles, soit distinguées seulement par une faible inégalité de niveau. Dans l'un et dans l'autre cas l'idée essentielle des trois cours est absolument distincte de l'idée de classe ; elle résulte d'un groupement qui a pour éléments tout à la fois l'âge des élèves, la durée normale des études, et l'étendue des programmes à parcourir.

Cette idée est tellement naturelle qu'elle se retrouve sous d'autres noms dans le règlement modèle du 17 août 1851 :

« Art. 16. — Les élèves de chaque classe seront partagés en trois divisions au moins, selon leur degré, et autant que possible selon leur âge.

» Art. 17. — Dans la première division, l'enseignement comprendra la récitation des prières et du catéchisme du diocèse, la lecture, l'écriture et les premières notions du calcul.

» Dans la deuxième division, il aura pour objet la récitation du catéchisme et l'histoire abrégée de l'Ancien Testament, la lecture courante, l'écriture, le calcul et les éléments de langue française (théorie et pratique).

» Dans la troisième division, il embrassera les matières de la division précédente avec plus de développements, l'histoire abrégée du Nouveau Testament, les manuscrits ou cahiers autographiés et le système métrique.

» Art. 18. — Les élèves qui recevraient, en tout ou en partie, l'enseignement des matières énoncées

dans la deuxième section de l'article 23 de la loi organique (matières facultatives), formeraient une division séparée.

» Art. 19. — Les élèves d'une même division devront se servir de livres semblables. »

Depuis lors, le mot de *division* a perdu ce sens, pour ne plus désigner qu'une section de classe, et dans l'acception qui nous occupe ici, il a été, selon nous, très heureusement remplacé par celui de *cours*, qui exprime mieux l'idée d'un degré d'enseignement où les élèves sont de même force, ont les mêmes livres, font les mêmes exercices, doivent atteindre le même résultat. C'est, croyons-nous, à M. Gréard qu'est due l'introduction de ce mot avec cette acception toute spéciale dans le langage administratif et scolaire. Les cours ainsi entendus sont, dans les grandes écoles primaires, ce que sont dans les lycées les trois groupes de classes donnant lieu à un examen de promotion : classes élémentaires, classes de grammaire, classes d'humanités. Ils sont, en outre, le seul moyen d'établir, soit entre les diverses écoles d'une grande ville, soit même entre toutes celles d'un département ou d'une académie, une correspondance ou une analogie suffisante pour qu'un élève, passant de l'une à l'autre, trouve en quelque sorte sa place marquée, et puisse reprendre à peu près au même point ses études interrompues.

En combien de *cours* doit se diviser régulièrement une école primaire? C'est un avis presque unanime aujourd'hui que le nombre de trois correspond et suffit à la distribution rationnelle des élèves comme à la répartition graduée des matières du programme. Un cours *élémentaire* où les enfants sont initiés aux éléments de toutes les connaissances primaires; un cours *intermédiaire* ou *moyen* qui représente en quelque sorte l'enseignement primaire en plein exercice, dépassant les éléments, mais ne dépassant pas le strict nécessaire des premières études; un cours *supérieur* enfin, offrant aux plus âgés, aux plus assidus ou aux plus intelligents quelques développements complémentaires, quelques aperçus plus relevés, quelques exercices plus délicats, bref la révision des mêmes matières, mais traitées d'un peu plus haut et plus largement.

Quelques auteurs soutiennent qu'un *cours préparatoire* formerait un point de départ bien utile. S'il s'agit d'une *classe enfantine**, sorte de passage entre la salle d'asile et l'école proprement dite, nous y applaudissons de grand cœur. Si l'on veut, au contraire, retenir les enfants de sept à huit ans, qui débutent à l'école, dans une sorte de stage qui consistera à les préparer à la classe proprement dite par l'habitude du silence, de l'immobilisme et des exercices de lecture mécanique, nous ne saurions y opposer une trop vive résistance. Que le cours élémentaire soit aussi restreint, aussi modeste, aussi enfantin qu'il le faudra pour commencer, mais qu'il soit un cours et non pas une garderie, qu'il fasse partie intégrante de l'école, qu'il en ait la vie, la variété, l'intérêt, le bon effet intellectuel et moral, bien loin d'être l'apprentissage de l'ennui, de la monotonie et de la routine scolastiques. On trouverait peut-être encore chez nous des écoles dans lesquelles les mots s'entendent ainsi : cours élémentaire, où les élèves apprennent à lire; cours moyen, où ils lisent et écrivent; cours supérieur, où ils lisent, écrivent et calculent. Rien n'est plus contraire à la nature des enfants, à l'esprit des règlements scolaires, au but même de l'école, rien n'est plus formellement condamné par la saine pédagogie.

Les trois cours sont trois degrés d'enseignement; chacun des trois doit éveiller, développer dans une certaine mesure *toutes* les facultés de l'enfant; chacun par conséquent doit comprendre les divers exercices qui concourent à cette première et harmonique culture des facultés : les objets qu'ils embrassent diffèrent d'étendue et non de nature. Nous ne saurions, pour le prouver, citer un texte à la fois plus précis, plus méthodique et autorisé par une plus large expérience que le tableau comparatif ci-après (V. p. 600), qui résume l'esquisse des trois cours tels que les a fixés à Paris l'organisation pédagogique due à M. Gréard.

Pour le nombre des élèves à placer dans ces différents cours, les conditions de promotion, les examens de passage et de sortie, etc., V. l'article *Organisation pédagogique*, ainsi que les mots auxquels il renvoie (*Classes*, *Classement des élèves*, *Divisions*, etc.).

PAYS ÉTRANGERS. — Nous avons, au mot *Classes*, indiqué déjà, pour la plupart des pays de l'Europe et pour les États-Unis, les divers degrés ou divisions de l'école primaire correspondant à ce que dans le système inauguré par les écoles de Paris on appelle des *cours*. Nous complétons ces renseignements par quelques détails relatifs aux pays pour lesquels la gradation des diverses parties du programme primaire est essentiellement distincte du partage de l'école en classse.

ANGLETERRE. — Dans les écoles primaires publiques soumises aux prescriptions des Actes parlementaires de 1870, 1873 et 1876, le Code scolaire publié chaque année par le département d'éducation distingue six degrés d'examen (*standards of examination*), qui ne sont pas à proprement parler des cours successifs, mais qui en supposent l'existence : l'instituteur prépare ses élèves à passer l'examen suivant un programme plus ou moins difficile, et par conséquent doit donner aux écoliers qui travaillent en vue de tel ou tel *standard of examination* un enseignement plus ou moins élevé. Le premier *standard* n'exige que la lecture d'un court paragraphe d'un livre, contenant des mots de plus d'une syllabe; la copie d'une ligne d'imprimé, sur l'ardoise ou sur le cahier, avec la dictée de quelques mots usuels; enfin l'addition et la soustraction de nombres n'ayant pas plus de quatre chiffres, ainsi que la connaissance de la table de multiplication jusqu'à six fois douze. Pour le sixième *standard*, les conditions de l'examen sont les suivantes : savoir lire couramment et avec expression; réciter 50 lignes de prose, ou 100 lignes de poésie; écrire une dictée ou une lettre, dans laquelle il sera tenu compte de la composition, de l'orthographe, de la grammaire et de l'écriture; connaître les proportions, et les fractions ordinaires et décimales; faire l'analyse logique et grammaticale d'une phrase complexe; connaître les éléments de la géographie générale, et les éléments de l'histoire d'Angleterre jusqu'à la fin du règne de Georges III.

AUTRICHE. — D'après le plan d'études du 18 mai 1874, les élèves de l'école primaire, même lorsque l'école n'a qu'une classe unique, sont groupés en trois divisions ou cours, la première comprenant les élèves de première année, la seconde ceux de deuxième, troisième et quatrième année, la troisième ceux des quatre dernières années. Le tableau d'emploi du temps pour chacune de ces trois divisions au cours est le suivant (les chiffres du tableau désignent le nombre d'heures par semaine) :

BRANCHES	1re division	2e division	3e division
Religion	2	2	2
Langue maternelle	12	10	10
Calcul	4	4	4
Histoire naturelle	—	2	2
Géographie et histoire	—		2
Ecriture	—	2	2
Dessin artistique et géométrique	—	2	3 (pour les filles, 1)
Chant	2/2	2/2	2/2
Gymnastique	—	2	2
Total	19	25	28

PLAN D'ÉTUDES POUR LES TROIS COURS, DANS LE DÉPARTEMENT DE LA SEINE.

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT	COURS ÉLÉMENTAIRE	COURS MOYEN	COURS SUPÉRIEUR
Instruction morale et religieuse	Prières et petit catéchisme. — Abrégé de l'histoire sainte	Catéchisme et Évangiles des dimanches et fêtes, d'après les indications du ministre du culte. — Histoire sainte.	Catéchisme, d'après les indications du ministre du culte. — Ancien et Nouveau Testament.
Lecture	Alphabet, épellation, lecture courante dans un livre.	Lecture courante dans les livres et dans les cahiers manuscrits.	Lecture dans les livres et dans les cahiers manuscrits, avec explications et comptes rendus. Lecture du latin.
Ecriture	Principes de l'écriture.	Cursive, grosse, moyenne et fine.	Cursive, ronde et bâtarde.
Langue française.	Exercices élémentaires d'orthographe. — Dictées d'un genre simple, au tableau.	Exercices d'orthographe. — Dictées sur cahier.	Application raisonnée des règles de la grammaire sur des textes classiques. — Exercices de rédaction d'un genre simple.
Calcul	Principes de la numération; exercices pratiques sur les quatre règles (nombres entiers).	Exercices sur les quatre règles (nombres entiers et décimaux).	Étude raisonnée de l'arithmétique (nombres entiers et décimaux, fractions ordinaires). Applications aux opérations pratiques.
Système métrique	Nom et usage des mesures métriques.	Exercices pratiques sur les différentes mesures.	Application du système métrique à la mesure des surfaces et des volumes.
Leçons de choses.	Enseignement par l'aspect (cartes murales, images, solides géométriques, reproductions au tableau noir).	» » »	» » »
Histoire de France	Entretiens et récits sur les principaux personnages et les grands faits.	Suite des faits depuis les origines jusqu'à nos jours. — Dates principales.	Révision rapide des grands faits jusqu'à la guerre de Cent-Ans. Histoire développée depuis la guerre de Cent-Ans jusqu'à nos jours.
Géographie	Notions de géographie générale; définitions.	Notions sommaires sur les cinq parties du monde et sur l'Europe en particulier.	Géographie physique, politique, agricole, industrielle et commerciale de la France.
Dessin	» » »	Éléments du dessin linéaire.	Dessin linéaire et d'ornement.
Chant	» » »	» » »	Étude des principes et exécution de morceaux à une voix ou en chœur.
Exercices de mémoire	Fables ou morceaux choisis, très simples, en vers ou en prose.	Morceaux choisis dans des textes classiques.	Morceaux choisis dans des textes classiques.
Couture	Premiers éléments de couture.	Travaux de couture usuelle.	Travaux de couture usuelle.

ESPAGNE. — La loi du 9 septembre 1857 établit la division de l'instruction primaire ou élémentaire et supérieure; mais elle ajoute (art. 9) que l'instruction primaire ne se répartit pas, à l'intérieur de l'école, en un nombre déterminé de cours.

HOLLANDE. — La loi du 13 août 1857 (qui n'a pas été modifiée sur ce point par la loi du 17 août 1878) se borne à distinguer l'instruction primaire élémentaire de l'instruction primaire supérieure. Elle stipule que, dans toutes écoles primaires, l'enseignement embrassera comme minimum les branches formant le programme de l'instruction élémentaire; et que, partout où le besoin d'étendre ce programme se fera sentir et où cette extension sera possible, il sera ajouté à l'enseignement une, plusieurs ou la totalité des branches du programme de l'instruction supérieure.

PRUSSE. — L'école primaire comprend trois degrés (*Stufen*) correspondant à l'avancement des élèves. Les branches d'enseignement sont les mêmes à chaque degré. Suivant que la commune compte un ou plusieurs instituteurs, l'école prend l'une des formes suivantes : 1° école à trois classes ou plus, avec trois instituteurs au plus : l'enseignement y comprend trois degrés; 2° école à deux instituteurs et à deux classes : la division tripartite y est remplacée par une division en quatre sections, deux pour chaque classe; mais si le nombre total des élèves dépasse cent vingt, l'école doit être divisée en trois classes; 3° école à un seul instituteur : dans celle-ci, la classe unique forme trois divisions. Avec l'autorisation du gouvernement provincial, l'école à un seul instituteur peut aussi être constituée en école de demi-jour (*Halbtags-Schule*); les élèves sont alors divisés en deux sections, recevant l'enseignement chacune pendant une demi-journée.

SAXE (royaume). — L'instruction primaire comprend trois degrés. Certaines écoles, dites supérieures (*höhere Volksschulen*) embrassent les trois degrés successifs d'enseignement; d'autres, moins complètes, n'ont que le degré élémentaire et le degré moyen : elles sont appelées écoles moyennes (*mittlere Volksschulen*); enfin, celles qui sont restreintes au seul degré élémentaire portent le nom d'écoles simples (*einfache Volksschulen*). Ce qu'on appelle une école primaire supérieure, en Saxe, n'est donc pas d'ordinaire (bien que le cas se présente exceptionnellement) un établissement destiné exclusivement aux élèves les plus avancés : c'est une école complète, comprenant les trois cours, élémentaire, moyen et supérieur. — V. *Classes* et *Organisation pédagogique*.

COURS LIBRES OU COURS D'ÉDUCATION. — C'est une tendance assez commune, parmi les institutrices libres surtout, que de chercher à relever l'importance de leur enseignement par des dénominations que le législateur n'a pas prévues, et qui finissent par passer peu à peu dans nos mœurs jusqu'à ce qu'une nouvelle génération arrive, trouve *l'en-*

seigne démodée, lui en substitue une autre, ou reprenne à son tour celle qu'une précédente génération avait tenue en honneur.

C'est ainsi que, dans les grandes villes surtout, un penchant marqué à établir, pour l'enseignement des filles, une sorte d'aristocratie de l'instruction primaire, a fait abandonner le nom d'*écoles* pour celui d'*institutions* ou de *pensions;* c'est ainsi qu'a pris faveur plus récemment l'appellation de *cours d'éducation* ou plus brièvement de *cours*.

Aujourd'hui le *cours* est une réunion d'élèves généralement bien payantes, auxquelles une ou plusieurs maîtresses plus ou moins brevetées distribuent, à certains jours de la semaine, un enseignement élémentaire ou supérieur. Le cours ainsi organisé, c'est l'école à l'usage des jeunes filles du monde, qui, arrivées à un certain âge, avouent le cours alors qu'elles n'avoueraient pas l'école.

Disons toutefois que quelques-uns de ces *cours* sont préparatoires aux examens : ce sont les cours sérieux.

Ces cours répondent parfois aussi à un besoin réel ; ils suppléent, lorsqu'ils sont bien dirigés, aux cours d'enseignement secondaire des filles qui se généralisent trop lentement encore. C'est alors non seulement au caprice du jour, mais aussi à la bonne éducation qu'on y reçoit d'ordinaire, qu'ils doivent la faveur dont quelques-uns d'entre eux jouissent justement parmi nous.

Ajoutons que si les cours ne rentrent pas dans la catégorie des établissements scolaires mentionnés dans la loi, les personnes qui les dirigent sont tenues de satisfaire aux mêmes obligations que les institutrices qui veulent tenir des écoles libres, et de remplir, lors de l'installation de ces cours, les mêmes formalités que pour des ouvertures d'école.

On a toujours considéré que les cours libres institués pour l'enseignement des arts formaient une catégorie absolument à part et dont l'administration de l'instruction publique n'avait pas à se préoccuper.

Tels sont les cours de dessin, de chant, de musique instrumentale, etc. [H. Lebourgeois.]

COURS NORMAUX. — Aux termes de l'article 35 de la loi du 15 mars 1850, tout département était tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil départemental (alors le Conseil académique), soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département.

La loi du 9 août 1879 a rendu, en principe, obligatoire pour tous les départements la création d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices, suffisantes pour assurer le recrutement des maîtres et des maîtresses chargés de la direction des écoles publiques, et cette loi a fixé un délai de quatre années pour l'accomplissement de cette obligation.

Les établissements d'instruction primaire qui jusqu'à ce jour ont servi, à défaut d'écoles normales, à la préparation des élèves-maîtres, tels que les cours normaux et les écoles stagiaires, n'auront donc bientôt plus qu'un intérêt historique, en quelque sorte, et ne tarderont sans doute pas à être remplacés avec avantage par l'école normale proprement dite, institution spéciale relevant de l'administration de l'instruction publique seule, et qui présentera toutes les garanties désirables au triple point de vue de l'installation, du choix des maîtres et de la sûreté des méthodes.

Les cours normaux ont été des classes annexées le plus souvent soit à des collèges, soit à des écoles libres, et dans lesquelles étaient d'ordinaire entretenus pendant trois ans aux frais du département quelques élèves boursiers ou boursières destiné à pourvoir aux besoins du personnel des écoles publiques.

Ces cours ont été dits *normaux* à cause de la spécialité des études qui y étaient faites, bien que parfois on y ait admis des élèves qui ne se destinaient pas à l'enseignement, concurremment avec ceux qui devaient, plus tard, embrasser la profession d'instituteur ou d'institutrice ; mais ces cours n'avaient pas d'existence propre, indépendante. Leurs ressources, leur gestion, les détails de leur administration intérieure échappaient au contrôle de l'autorité ; ils n'avaient aucun compte à rendre de l'emploi de leurs deniers. Les directeurs ou directrices des cours normaux prenaient seulement à l'égard des élèves titulaires d'une bourse départementale un engagement moral ou écrit, celui de les loger, de les nourrir convenablement, et de leur donner une instruction appropriée. A ce titre, et en vertu même de cet engagement, ils étaient soumis à l'inspection universitaire.

Il ne faudrait pas confondre les cours normaux avec les écoles dites stagiaires, publiques ou libres, et qui sont autorisées par le Conseil départemental à recevoir des élèves-maîtres surveillés pendant la durée de leur stage par des inspecteurs de l'enseignement primaire. Les élèves qui sortent de ces écoles, extrêmement rares d'ailleurs, peuvent recevoir, s'il y a lieu, des certificats de stage du Conseil départemental quand ils justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'art. 23 de la loi du 15 mars 1850 (et dans l'art. 16 de la loi du 10 avril 1867).

Le stagiaire s'est préparé à l'enseignement par la pratique et sous la direction d'un instituteur ; l'élève-maître reçoit au contraire des leçons suivies, qu'on lui fait appliquer ensuite, imparfaitement peut-être dans les cours normaux, mais d'une façon réglée dans les écoles annexes de nos écoles normales. La différence entre les deux ordres de maîtres est donc considérable.

Quoi qu'il en soit, on ne saurait disconvenir que les écoles stagiaires ont, dans une certaine mesure, contribué aussi au recrutement du personnel du corps enseignant. Comme les cours normaux, elles n'auront plus de raison d'être lorsque la loi du 9 août 1879 sera appliquée dans tous les départements. Il ne paraît pas douteux non plus que le certificat de stage dont il s'agit, qui, aux termes de l'art. 25 de la loi du 15 mars 1850, supplée au brevet de capacité, ne disparaisse complètement pour les mêmes motifs qu'on vient d'énoncer. — V. *Stagiaires* (*Elèves*).

Ajoutons que le nom d'école normale libre ou de cours normal libre n'est nulle part inscrit dans la loi, bien que l'on puisse citer deux ou trois établissements libres qui ont pris cette dénomination, que paraîtrait justifier, jusqu'à un certain point, le caractère pédagogique de l'enseignement qui y est donné. — V. *Écoles normales*. [H. Lebourgeois.]

COURS PRATIQUE DES SALLES D'ASILE. — *Fondation du cours.* — *Ses noms divers.* — Le *Cours pratique des salles d'asile,* dont le siège est à Paris, 10, rue des Ursulines, a pour objet de former des directrices et sous-directrices de salles d'asile. Nous trouvons son berceau, rue Neuve-Saint-Paul, n° 12, dans le quartier Saint-Antoine ; la charité privée créa cette école en 1847, sous le nom de *Maison d'études pour les salles d'asile*, et en fit d'abord tous les frais.

Une femme au cœur ardent, Mme Jules Mallet*, dont la vie s'est dépensée en bonnes œuvres, voulut introduire, dans les asiles de Paris, la méthode des *Infants' schools ;* elle pria à cet effet l'une de ses amies, Mme Millet*, d'aller en Angleterre étudier la pratique de ces écoles de l'enfance, et de recueillir tous les renseignements utiles. Au retour de celle-ci, la *Maison d'études* fut fondée ; une jeune institutrice dont l'habileté était éprouvée, et qui devait devenir célèbre, mademoiselle Marie Carpantier (plus tard madame Pape-Carpantier) fut appelée à diriger le cours normal. M. de Salvandy*, neveu de

madame Mallet, était alors ministre de l'instruction publique; ardent lui-même et généreux pour les intérêts de l'éducation populaire, il prit la nouvelle œuvre sous son patronage; sa circulaire aux préfets (20 août 1847) indique avec précision, et recommande le but de l'institution : « Les bienfaits sans nombre que répandent les salles d'asile sont de plus en plus appréciés ; mais pour obtenir ces résultats, il faut que ces établissements soient dirigés selon les principes éprouvés..... S'assurer par une surveillance continue, exercée pendant plusieurs années, du caractère et de l'aptitude de chaque candidat, reconnu préalablement digne, par la pureté de sa vie antérieure, de la mission qu'elle doit remplir, l'éducation de l'enfance; lui enseigner tout ce qu'elle doit savoir pour la remplir convenablement; former ainsi des directrices pénétrées de la sainteté de leur tâche, et aussi des sujets capables de pourvoir ultérieurement aux besoins de l'inspection, tel est le but qu'on s'est proposé d'atteindre en ouvrant *la Maison d'études provisoire pour les salles d'asile.* »

En 1848, la *Maison d'études* change de nom et reçoit un caractère public : « Il est institué, près l'académie de Paris, une *Ecole maternelle normale* pour l'instruction des fonctionnaires des écoles maternelles, en remplacement de la maison provisoire établie à Paris, rue Neuve-Saint-Paul.

» Il s'y fera tous les ans deux cours d'études, chacun de quatre mois, y compris les examens.

» Une école maternelle sera annexée à l'Ecole normale..... » (Arrêté du 28 août 1848.)

L'arrêté précité, portant la signature de M. Carnot, reconnaissait en même temps les salles d'asile comme établissements d'*instruction publique;* l'ordonnance du 22 décembre 1837 les qualifiait : *Etablissements charitables.*

Ce titre si justifié d'*Ecole normale* est remplacé en 1852 par celui de *Cours pratique des salles d'asile.* Ce changement fut demandé par la Commission de surveillance ; on voulait par cette dénomination préserver le Cours de la défaveur dont semblaient frappées alors les écoles normales.

Plus tard mieux avisée et sous une autre inspiration, la Commission de surveillance demande à l'unanimité que M. le ministre rende au *Cours pratique* son premier titre d'*Ecole normale* (6 octobre 1866).

Enfin, le 19 décembre 1878, au titre de *Cours pratique* est désormais joint le nom de madame Pape-Carpantier ; un décret du président de la République, rendu sur le rapport de M. Bardoux, ministre de l'instruction publique, consacre ainsi « la mémoire de l'institutrice renommée qui a dirigé le cours avec une grande compétence pendant 27 ans. Le Cours pratique des salles d'asile, est-il dit au décret, prendra le nom d'*Ecole Pape-Carpantier* (*Cours pratique des salles d'asile*). »

Commission de surveillance. — A l'origine, en 1847, la maison d'études de la rue Neuve-Saint-Paul était placée sous la surveillance d'un comité de dames choisies dans la commission supérieure des salles d'asile (cette commission est devenue plus tard le *Comité central,* 16 mai 1854). En 1848, lorsqu'elle devint Ecole normale, un arrêté ministériel (7 septembre) institua une Commission spéciale de surveillance. Cette Commission, aux termes d'un arrêté ultérieur (13 avril 1849), « est spécialement chargée de la surveillance de l'Ecole normale pour tout ce qui regarde l'administration, l'enseignement et la discipline. Elle propose les mesures qu'elle juge utiles pour le bien de l'École ; elle donne son avis sur tout ce qui a rapport à l'admission des aspirantes ou à l'exclusion des élèves ; elle dresse chaque année le budget de l'École et contrôle la comptabilité générale de l'établissement. »

La Commission soumet au ministre les programmes d'enseignement, dresse la liste des aspirantes jugées dignes d'entrer à l'École ; elle préside aux examens intérieurs, et s'assure par ses visites de l'ordre qui règne dans toutes les parties du service.

Enseignement à l'origine et ses transformations. — Les fonctionnaires de l'Ecole normale étaient à l'origine (arrêté du 28 août 1848) :

1° Une directrice des études, chargée spécialement des services relatifs à la direction des écoles maternelles ;

2° Une maîtresse d'instruction scolaire ;

3° Une maîtresse de musique ;

4° Une maîtresse de dessin ;

5° Un économe.

Un arrêté ministériel (8 janvier 1850) a supprimé l'économat, et chargé la directrice des fonctions d'économe ; mais par une autre décision (1er juillet 1873), et sur la demande de la Commission de surveillance, un agent spécial a été chargé de la tenue de la comptabilité; un des membres de la Commission fait fonction d'ordonnateur des dépenses. Au solde mensuel des dépenses par des crédits spéciaux, a succédé la pratique des budgets annuels et des règles de comptabilité adoptées pour les écoles normales primaires.

Il n'existait pas en 1848 d'école annexe. La directrice donnait dans l'école normale un enseignement théorique dont les élèves allaient suivre l'application dans une salle d'asile de Paris. Cette lacune fut comblée en 1851, lorsque l'École fut transférée rue des Ursulines.

L'arrêté du 13 avril 1849, portant règlement pour la distribution de l'enseignement, le partage en exercices pratiques et en leçons théoriques.

« Les exercices pratiques auront pour objet de familiariser les élèves surveillantes avec les procédés suivis dans les salles d'asile les mieux dirigées. Ces exercices auront lieu dans un *asile spécial* dit *école pratique*, annexé à l'Ecole normale et destiné à recevoir les enfants de l'un et l'autre sexe, dont le nombre sera fixé par la Commission de surveillance.

» Les leçons théoriques auront pour objet :

» 1° L'instruction morale et religieuse ;

» 2° L'exposé des procédés qui doivent être suivis dans les salles d'asile ;

» 3° L'enseignement des notions scolaires applicables aux salles d'asile ;

» 4° Le chant élémentaire ;

» 5° Les éléments du dessin linéaire applicable aux objets les plus usuels ;

» 6° La connaissance des dispositions réglementaires qui concernent les salles d'asile. »

C'est l'organisation actuelle de l'Ecole, mais qui n'a été que successivement réalisée par les compléments de cours jugés nécessaires ; ainsi, l'établissement du cours de géographie en mai 1857 et l'adjonction de maîtres externes.

Le personnel de l'Ecole se compose, outre la directrice et l'aide-économe, de trois maîtresses adjointes résidant dans la maison et enseignant : 1° le français et le calcul ; 2° la géographie avec notions historiques, et la couture; 3° la musique vocale ; de deux professeurs externes d'instruction religieuse et de dessin.

La directrice est chargée de la lecture, de l'enseignement pédagogique, des notions d'hygiène applicables à l'enfance ; elle fait connaître, en outre, les principaux règlements d'enseignement primaire, notamment les règlements des salles d'asile.

Elèves internes et externes. — L'École, à l'origine, admettait des élèves boursières internes et externes ; jusqu'au mois de juillet 1875, époque

de la fusion des deux cours en un seul, le nombre des élèves externes a été relativement assez considérable, mais l'externat était reconnu comme une source de difficultés pour la discipline et de trouble pour les études; la Commission de surveillance, sans écarter absolument les externes, décida qu'il fallait se montrer sévère pour leur admission ; les dèmandes d'externat sont devenues très rares; il n'y en a pas eu pour le cours actuel (1879).

Conditions de l'admission. — Un arrêté pris en Conseil supérieur de l'Instruction publique règle, le 5 avril 1850, les conditions imposées pour l'admission à l'École, et fixe le programme de l'examen que doivent subir les aspirantes. Cet examen, fait avec une très grande indulgence, amenait fréquemment à l'École des élèves trop faibles pour en suivre les cours avec un réel profit. Pour y remédier, et lors de la fusion des deux cours (30 juillet 1875), le ministre, sur la proposition de la Commission de surveillance, a révisé le programme, et a de plus arrêté que les textes des épreuves, choisis par la Commission, seraient envoyés, sous pli cacheté, à l'inspecteur d'académie de chaque département; les compositions, transmises à l'administration centrale, sont renvoyées par ses soins à la Commission de l'Ecole.

Voici le texte du programme officiel des conditions d'admission et des examens à subir avant et pendant le séjour à l'École :

« Les aspirantes doivent adresser à M. le ministre de l'instruction publique, avant le 15 juillet, une demande d'admission au cours, soit comme boursières internes, soit comme boursières externes.

» Cette demande doit être faite sur papier timbré et accompagnée des pièces suivantes:

» 1° L'acte de naissance de l'aspirante;

» 2° L'acte de mariage, si l'aspirante est mariée;

» 3° L'acte de décès de son mari, si elle est veuve;

» 4° Un certificat de moralité délivré par le maire de la commune, et, à Paris, de l'arrondissement, et par le maire de chacune des communes ou de chacun des arrondissements où l'aspirante a résidé dans le cours des trois dernières années. Le dernier certificat doit avoir au plus un mois de date.

» 5° Un certificat constatant que l'aspirante a été vaccinée, et que sa santé lui permet de se livrer à l'enseignement.

» Les aspirantes doivent être âgées de dix-huit ans au moins et de trente au plus.

» Les mêmes conditions sont imposées aux personnes qui sollicitent la faveur d'être admises au cours en qualité de pensionnaires payantes. Le prix de la pension est de 60 fr. par mois.

» L'examen d'admission se compose d'épreuves écrites et d'épreuves orales.

» Les épreuves écrites comprennent :

» 1° Une dictée d'orthographe d'une vingtaine de lignes environ, empruntée à un livre classique. Cette dictée sert en même temps d'épreuve d'écriture ;

» 2° La pratique des quatre opérations fondamentales sur les nombres entiers et les nombres décimaux, avec application au système métrique ;

» 3° Le dessin simple d'un objet usuel.

» Les épreuves orales se composent :

» 1° D'interrogations sur l'instruction religieuse (catéchisme et histoire sainte) ;

» 2° D'une lecture expliquée ;

» 3° De l'analyse d'une phrase simple au tableau ;

» 4° De quelques questions élémentaires sur le système métrique ;

» 5° De quelques questions sur la géographie physique et la géographie générale ;

» 6° Du chant de la gamme et d'un air simple et facile.

» Les aspirantes subissent, en outre, une épreuve de couture.

» Pour les aspirantes de Paris, l'examen d'admission a lieu à Paris, au siège même de l'établissement, devant la Commission de surveillance de l'École.

» Dans les départements, cet examen est fait au chef-lieu de l'arrondissement par une commission, composée de l'inspecteur primaire, président, d'un ministre du culte professé par l'aspirante, et d'un membre délégué par le recteur.

» Les examens commencent, à Paris et dans les départements, le premier lundi d'août.

» Les aspirantes qui, pendant la première quinzaine de leur séjour à l'école, se montrent inférieures à ce que les résultats de l'examen préalable avaient fait espérer d'elles, cessent de faire partie de l'établissement, après avis de la Commission de surveillance.

» A l'expiration du quatrième mois, toutes les élèves subissent un examen de passage. Celles dont les progrès n'ont pas été suffisants, et qui, faute de travail, d'intelligence ou même de santé, font présager un insuccès en fin d'année, ne sont pas admises à suivre la seconde partie du cours.

» Les aspirantes déjà pourvues d'un brevet de capacité ou d'un certificat d'aptitude peuvent, sur l'avis de la Commission de surveillance, être dispensées de l'examen d'admission; elles doivent joindre ces pièces à leur demande, ainsi qu'une attestation constatant qu'elles ont la voix juste.

» Les élèves admises comme internes n'ont à apporter à l'établissement que leurs effets personnels ; tout le reste leur est fourni par l'école. »

Durée du cours. — Le cours est de huit mois (30 juillet 1875) ; il s'ouvre le 15 octobre et se termine le 15 juin (arrêté d'avril 1878).

Depuis longtemps la faiblesse des épreuves d'admission pour nombre d'aspirantes, et les difficultés croissantes de l'examen pour le *certificat d'aptitude*, montraient l'insuffisance de la durée de quatre mois assignée à chaque cours.

Un grand nombre d'élèves ne pouvaient être présentées ou échouaient à l'examen final ; elles sollicitaient une seconde bourse pour un deuxième cours, parfois même une troisième. La Commission demanda bien des fois que les deux cours fussent réunis en un seul ; son vœu a été entendu. Le cours dure actuellement huit mois sans interruption. Il en résulte dans les études une suite et un enchaînement qui n'étaient pas possibles avec deux cours. L'enseignement théorique s'élève, et l'on a tout le temps de se familiariser avec la méthode et les exercices des salles d'asile; le succès des élèves aux examens pour le certificat, dans ces dernières années, atteste ces deux résultats. Il convient aussi de tenir compte de l'action morale qu'exerce sur l'esprit un plus long séjour à l'école; en matière d'éducation le temps est un élément précieux; un plus long commerce des élèves avec la directrice et les maîtresses adjointes devra porter ses fruits.

Nombre des élèves. — Depuis sa création en 1847, l'École a reçu 1792 élèves, dont 872 ont obtenu à Paris le certificat d'aptitude, et 50 environ, ayant échoué à Paris, se sont présentées avec succès dans les départements. Depuis la fusion des deux cours, 102 élèves sur 132 ont réussi aux examens; le nombre des échecs diminue chaque année; on n'en compte que deux dans la dernière session, et encore l'une des ajournées est une Suédoise qui était complètement ignorante du français au commencement du cours. Quatre autres de ses jeunes compagnes, venues comme elle de la Suède, mais déjà habituées à notre langue, ont subi l'examen avec succès ; elles porteront, comme d'autres qui les ont précédées, la méthode et les procédés des salles d'asile, ainsi que notre esprit national, dans un pays qui aime la France.

Règlements de l'École. — Les règlements actuels de l'École ont été délibérés par la Commission de

surveillance dans sa séance du 10 mai 1875, et approuvés par le ministre. Ils comprennent :

1° Le régime disciplinaire et le régime intérieur ;

2° Le régime des études (matières et distribution de l'enseignement) ; — nous en avons déjà résumé le tableau ;

3° L'emploi du temps.

Ces règlements sont très scrupuleusement observés ; ils assurent l'ordre et le travail.

Situation matérielle de l'Ecole. — Ce ne fut qu'en 1851 que l'École fut transférée dans le bâtiment qu'elle occupe aujourd'hui, et qui, l'année suivante, devint la propriété de l'État. D'importants travaux y furent exécutés en 1856, sans pouvoir toutefois donner satisfaction à tous les besoins ; en présence du nombre croissant des élèves, les divers locaux, classes, dortoirs, réfectoire, devenaient d'année en année trop petits. La question d'un nouveau transfert fut souvent agitée. L'année 1873 fut marquée sous ce rapport par une grande amélioration ; sur la demande et le rapport motivé du président, l'État fit l'acquisition d'une maison contiguë ; les travaux de réparation et d appropriation furent commencés en octobre ; au printemps de 1874, le Cours pratique fut enfin installé d'une manière plus conforme à ses besoins.

Mais l'Ecole n'eut pas à ce moment, et n'a pas encore la jouissance de tous les locaux ; en l'état, trente-sept élèves seulement peuvent trouver place soit dans les dortoirs, soit dans les salles de classe, qui laissent même à désirer pour les dispositions et l'espace. A défaut d'un bâtiment nouveau, de nouvelles installations dans la partie de l'immeuble dont l'Ecole n'a pas encore pris possession seraient nécessaires pour améliorer le service et recevoir un plus grand nombre d'élèves. Le gouvernement s'efforce d'augmenter le nombre des salles d'asile : l'Ecole chargée de préparer les directrices devra par conséquent former un plus grand nombre de sujets ; l'intelligente direction des salles d'asile est à ce prix.

Salle d'asile annexe. — Il faudrait surtout que la *salle d'asile annexe*, si défectueuse aujourd'hui, fût elle-même tout un enseignement, et offrît aux élèves, futures directrices, un type dont le souvenir pût les guider plus tard dans l'exercice de leur profession et dans les avis qu'elles pourraient avoir à exprimer pour la construction ou les aménagements des asiles.

Si le local laisse tant à désirer sous le rapport de l'installation, un enseignement non moins profitable aux élèves-maîtresses qu'aux enfants en rachète les vices matériels. Le ministre, M. Jules Ferry, a pu constater dans la visite dont il a tout récemment honoré l'école (7 novembre 1879), que la méthode française (règlement du 22 mars 1855), telle que l'ont voulue les règlements et sur laquelle portent les examens, est appliquée avec sûreté et intelligence ; les chants des enfants, les évolutions en cadence qui les récréent, et donnent satisfaction à leur besoin de mouvement sans être le bruit, et surtout la *leçon de choses* qui met si vivement l'esprit et l'âme des enfants en communication avec l'institutrice, ont excité tout l'intérêt de M. le ministre. La directrice actuelle, mademoiselle Dosquet (nommée par arrêté du 1er octobre 1874) et ses adjointes ont reçu ses hautes félicitations. L'école applique la méthode française, sans ignorer toutefois la méthode Frœbel ; les élèves ne quittent pas le Cours sans en connaître la théorie et les principaux exercices, ceux des jeux dont l'application est le plus pratique ; l'*asile* emprunte même à cette méthode quelques exercices, notamment le dessin sur ardoise et les papiers quadrillés. Une commission (arrêté du 29 octobre 1879) étudie en ce moment un projet de révision de l'organisation de l'enseignement dans les salles d'asile ; on voudrait, *sans changer en rien la condition d'établissement des asiles, en modifier dans certains cas la direction pédagogique, de manière à diminuer la distance qui sépare l'asile de l'école proprement dite* (Circulaire du 30 octobre 1879). Ce projet doit être soumis au Conseil supérieur. L'Ecole présente dès ce moment, dans son personnel, tous les éléments de succès pour l'intelligence et l'application d'une nouvelle pédagogie. [Ad. Mourier.]

COURS PUBLICS. — Les dispositions de la loi du 15 mars 1850 concernant les écoles primaires sont applicables aux cours publics sur les matières de l'enseignement primaire (L. 15 mars 1850, art. 77). Toute personne qui veut ouvrir un cours public sur les matières de l'enseignement primaire doit donc, conformément aux art. 25, 26 et 27 de la loi précitée, avoir vingt et un ans accomplis, être pourvue du brevet de capacité, et avoir fait, un mois avant de commencer ses leçons, une déclaration d'ouverture dans la forme prescrite. Les Conseils départementaux peuvent cependant accorder la dispense des conditions prévues par la loi, notamment en ce qui concerne l'application du dernier paragraphe de l'art. 54 qui interdit de recevoir dans les écoles d'adultes des élèves des deux sexes. La décision des Conseils départementaux à cet égard est sans appel. Les autorisations et dispenses sont toujours révocables. Les autorisations ne sont valables que pour un an. Toute excursion dans le champ de la polémique religieuse ou politique est absolument interdite (Circ. 23 janvier 1865).

L'autorisation et les dispenses laissées à la discrétion des Conseils départementaux par l'art. 77 de la loi du 15 mars 1850 ne peuvent, quand il s'agit d'étrangers admis à jouir des droits civils, être accordées que par le ministre de l'instruction publique, en Conseil supérieur ; lesdites autorisations et dispenses sont toujours révocables dans les mêmes formes (Décr. 5 décembre 1850, art. 6). V. *Etrangers*. [L. Armagnac.]

COURTALON (Jean-Charles). — Poète, érudit, historien, né à Dieuville, en 1735, mort en 1786. Curé de Sainte-Savine de Troyes, il s'occupait avec intelligence de l'éducation de la jeunesse. Le 17 mars 1784, il publia, dans le *Journal de Troyes*, un *Projet en faveur des petites écoles des campagnes*, qui donna lieu à une polémique très curieuse, dont nous reproduisons quelques extraits. « Trop souvent, dit le savant curé, le magister est un jeune homme qui n'a ni vocation, ni aptitude, ni méthode, ni discipline ; il veut échapper à la milice. Il sort de l'école, il a été enfant de chœur dans sa paroisse, il sait lire jusqu'à trouver l'office du jour dans son livre d'église, il écrit machinalement et sans principes, il fait tant bien que mal les premières règles de l'arithmétique ; il chante au lutrin, il a une voix de stentor, il se pavane dans l'église avec une chape sur le corps, on le croit habile, peu s'en faut qu'il ne veuille faire la loi à son curé. » Ce critique sévère n'est l'ennemi ni de l'instruction, ni des maîtres ; au contraire, il veut que dans chaque ville épiscopale on établisse une espèce de séminaire laïque, où tous ceux qui veulent diriger une école soient forcés de passer un certain temps ; ils y recevront des leçons d'écriture, d'arithmétique, de plain-chant ; on leur fera des conférences sur la religion, dans l'ordre du catéchisme. Les paroisses trouveraient dans cette institution de bons maîtres, et la jeunesse serait mieux instruite. « Nous sommes dans un siècle de bienfaisance, ajoute-t-il, et cette bienfaisance a fait des établissements qui ne paraissent pas plus utiles que celui que je propose. »

Ce projet d'établissement d'un séminaire laïque souleva des protestations. « Puisque les temps ont consacré l'usage des maîtres d'école, écrit un ano-

nyme, qui signe *le Chev. de B...*, il faut laisser au curé le soin de le choisir, de l'élever et de l'instruire. » Le maître d'école de Mesnil-Saint-Loup repousse l'idée d'un séminaire ; il a été élevé à l'école de son village, et « sans vanité, dit-il, je puis faire apprendre aux enfants leurs prières et le catéchisme, je sais leur enseigner, par principes, à lire, à écrire, les règles de l'orthographe et de la ponctuation ; je possède la méthode du plain-chant, sans avoir une voix de stentor. Je n'ai pas besoin du secours de barème pour calculer ; je défie qui que ce soit de se servir, plus sûrement que moi, du demi-cercle et de la boussole, du graphomètre et de la planchette, de la chaîne et de l'odomètre. Je suis familiarisé avec le rapporteur et l'échelle de l'arpenteur ; un directeur de séminaire ne m'apprendrait pas à réduire les différentes divisions, les différents enclos en trapèzes, en parallélogrammes, et surtout en triangles. »

Le *Journal de Troyes* (1784, p. 41, 55, 102, 151) donne la suite de cette discussion, dans laquelle un bourgeois de Mézières, François Guillot, fait preuve d'un grand bon sens ; on y trouve sur l'état des écoles et la valeur des maîtres des renseignements du plus haut intérêt.

Le curé de Sainte-Savine a laissé divers ouvrages d'érudition et un recueil de poésies.

[L. Maggiolo.]

COUSIN (Victor). — Écrivain et philosophe français, né à Paris le 28 novembre 1792, mort en 1867. Son père était horloger. Il fit de brillantes études au lycée Charlemagne, et, en rhétorique, au concours général des lycées, il remporta le premier prix de discours latin, c'est-à-dire le prix d'honneur. Une place d'auditeur au conseil d'État lui fut offerte ; il préféra alors la carrière de l'instruction publique et entra à l'Ecole normale. L'enseignement de Laromiguière, comme il l'a lui-même raconté, décida de sa vocation philosophique ; les leçons de Royer-Collard* et la lecture des ouvrages de Maine de Biran imprimèrent à ses idées la direction fortement spiritualiste qu'elles n'ont pas quittée. Dès 1815, à peine âgé de vingt-deux ans, il suppléait Royer-Collard dans la chaire de philosophie moderne de la Faculté des lettres de Paris, et attirait à son cours une jeunesse encore peu nombreuse, mais enthousiaste, devant laquelle il expliqua d'abord les théories de l'Ecole écossaise, puis la philosophie de Kant. Les appréhensions que ses doctrines libérales inspiraient au gouvernement de la Restauration firent suspendre son cours en 1821. Il profita de ses loisirs forcés pour visiter l'Allemagne, fut arrêté à Berlin et emprisonné sur le faux soupçon d'appartenir à la secte des carbonari, rentra bientôt après en France, remonta en 1828 dans sa chaire sous le ministère réparateur de M. de Martignac, et signala ce second enseignement par des succès si éclatants qu'ils sont restés l'honneur de l'Université de France. La révolution de juillet offrit à son ambition de nouvelles et plus hautes perspectives. Il devint conseiller de l'Université, pair de France, membre de l'Académie française et de l'Académie des sciences morales et politiques. En 1840, il occupa pendant six mois le ministère de l'instruction publique, sous la présidence de M. Thiers. Les événements qui suivirent le coup d'Etat du 2 décembre 1851 amenèrent sa retraite de la scène politique dans les premiers mois de l'année suivante. Mais rendu à la vie privée, dans l'habitation qui lui avait été conservée à la Sorbonne, seul avec sa riche bibliothèque, avec ses souvenirs et quelques amis, il continua de s'intéresser aux fortunes diverses de l'Université, aux vicissitudes de la philosophie, à tous les travaux de l'esprit. Il donna de nouvelles éditions de ses anciens ouvrages, et enrichit la littérature nationale de savantes et gracieuses études sur les femmes françaises du XVIIe siècle. Tous les hivers il quittait Paris, et allait demander à Cannes le soleil du midi. Ce fut là qu'il mourut presque subitement le 14 janvier 1867.

Comme philosophe, M. Cousin est un de ceux qui ont, avec Royer-Collard et Maine de Biran, contribué le plus à ramener dans la voie du spiritualisme les esprits alors captivés par les doctrines équivoques de Locke, de Condillac et de leurs successeurs. Dans ses cours de 1815 à 1820, dans ceux de 1828 à 1830, dans tous ses ouvrages, depuis ses *Fragments de philosophie*, publiés en 1826, jusqu'à son admirable livre *Du vrai, du bien, et du beau*, publié en 1853, il n'a cessé d'enseigner, avec la plus haute éloquence, qui ne nuisait ni à la profondeur des idées, ni à la précision des formules : que l'homme ne réside pas tout entier dans l'impression passagère produite sur ses organes par les objets extérieurs ; que sous la sensation se cache dans l'intimité de notre être un fonds d'idées et de jugements que les sens n'expliquent pas et qui nous élèvent au-dessus du monde sensible ; que le désir ne se confond pas avec la volonté ; que celle-ci a pour caractère essentiel d'être maîtresse d'elle-même, c'est-à-dire libre ; qu'étant des agents libres, nous devons répondre de nos actes ; que la vertu a droit au bonheur, et que ne l'obtenant pas dans cette vie, elle doit l'obtenir dans une autre existence ; que l'âme ne saurait être confondue avec le corps, et Dieu avec le monde ; que la divine providence n'est pas une force aveugle, ignorée d'elle-même, mais une sagesse infinie, ayant conscience de ses propres perfections et connaissant les œuvres qu'elle produit, l'univers qu'elle gouverne. Ces vues dogmatiques, sublime écho des doctrines qui avaient prévalu en France au XVIIe siècle, se complétèrent de bonne heure chez M. Cousin par des vues historiques aussi vastes que profondes. Il estimait en effet que sa philosophie ne pouvait pas se séparer de son histoire, disons mieux, qu'elle existait tout entière dans les écrits des philosophes d'où il suffirait de la tirer par un choix habile de ce qu'ils contenaient de plus excellent. De là le nom d'*éclectisme* dont M. Cousin s'est lui-même servi pour caractériser sa doctrine. Fidèle à ses maximes, il interrogea la sagesse de tous les pays et de tous les temps ; il employa une partie de son activité à traduire ou à publier les œuvres des philosophes les plus illustres. C'est ainsi qu'il a donné une traduction des œuvres complètes de Platon et du premier et du deuxième livre de la métaphysique d'Aristote, et des éditions de Proclus, d'Abélard et de Descartes.

Mais c'est trop nous arrêter sur la carrière philosophique de M. Cousin ; une autre part de sa vie a pour nous un intérêt tout particulier : nous voulons dire ses travaux relatifs à l'instruction publique, lesquels furent aussi nombreux qu'importants.

Son début dans cet ordre d'études fut le rapport qu'il adressa en 1831 à M. de Montalivet, alors ministre de l'instruction publique, sur l'état de l'enseignement dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse. Ce rapport, riche en documents, fut le prélude de la loi de 1833 sur l'instruction primaire. M. Cousin, qui avait aidé M. Guizot à préparer cette loi, en fut deux fois le rapporteur devant la Chambre des Pairs. Des questions, vivement débattues aujourd'hui, la gratuité et l'obligation, ne préoccupaient alors que bien peu d'esprits. M. Cousin n'avait donc pas à en traiter ; toutefois, en ce qui concerne l'obligation, il fit entendre de graves paroles qui méritent d'être rappelées. « Une loi, disait-il, qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale, ne nous a pas paru plus au-dessus du pouvoir du législateur que celle que vous venez de faire sur l'expropriation pour cause d'utilité publique. Si la raison d'utilité publique suffit au législateur pour toucher

à la propriété, pourquoi la raison d'une utilité bien supérieure ne lui suffirait-elle pas pour faire moins, pour exiger que des enfants reçoivent l'instruction nécessaire à toute créature humaine afin qu'elle ne devienne pas nuisible à elle-même et à la société tout entière? Une certaine instruction dans les citoyens est-elle au plus haut degré utile ou même nécessaire à la société? Telle est la question... Il est contradictoire de proclamer la nécessité de l'instruction universelle et de se refuser le seul moyen qui puisse la procurer... » Mais que sera cette instruction imposée à tous dans l'intérêt social? M. Cousin ne craignait pas de la resserrer dans d'étroites limites, et n'y laissait entrer que l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, et le système des poids et mesures. Mais il approuvait hautement l'institution, dans les communes de six mille âmes, d'écoles primaires supérieures dans lesquelles ces premiers éléments des connaissances humaines seraient développés et complétés.

En voyant M. Cousin demander, il y a plus de quarante-cinq ans, l'enseignement primaire obligatoire, on pense bien qu'il a dû plaider aussi avec chaleur la cause de l'instruction des filles, dont la loi de 1833 ne disait pas un mot. Il est vrai que le projet du gouvernement avait d'abord consacré aux écoles de filles un titre V en un seul article. Mais après une longue discussion, le gouvernement et la Chambre s'étaient accordés pour rejeter cet article et ajourner cette partie importante de l'instruction primaire. C'est alors que M. Cousin réclama vivement contre cet ajournement, qui privait les écoles de filles existantes des bienfaits de la loi nouvelle. Elles échapperont, dit-il, à l'autorité salutaire des nouveaux comités; les institutrices ne jouiront ni du traitement fixe assigné à l'instituteur primaire, ni, par conséquent, des avantages de la caisse d'épargne et de prévoyance. Il terminait en demandant que le gouvernement présentât, dans le plus court délai, un supplément à la loi sur l'instruction primaire, relativement aux écoles de filles (*Premier rapport présenté à la Chambre des pairs, le* 21 *mai* 1833).

Il n'était pas moins favorable à la création d'une école normale primaire par département.

Dans chaque commune, il voulait que le curé fît partie du comité local chargé de la surveillance. Mais un des points auxquels il attachait le plus d'importance, c'était l'inspection régulière des écoles par des hommes compétents; et dans la suite de sa carrière, il n'a cessé de signaler le service rendu à l'enseignement populaire par les ordonnances successives qui complétèrent la loi de 1833 en créant un corps d'inspecteurs spéciaux dont celle-ci n'avait pas parlé.

Dans le temps même où il donnait son attention la plus active à l'organisation de l'enseignement primaire, M. Cousin, chargé de la direction de l'École normale, imprimait une vive et féconde impulsion aux leçons des maîtres, au travail des élèves. Sur sa proposition, la durée des cours fut portée à trois années; le plan d'études et le programme de l'enseignement furent révisés; les liens de la discipline furent assurés. Mais une double innovation plus considérable fut: 1° l'établissement d'un concours annuel pour l'admission des élèves; 2° la division des bourses en bourses entières, réservées aux meilleurs élèves de chaque promotion, et en demi-bourses que les derniers admis se partageaient, sauf à conquérir l'année suivante une bourse entière, comme récompense de leur travail.

Dans son trop court ministère, M. Cousin, il l'a lui-même avoué, s'occupa peu de l'instruction primaire. La loi de 1833, disait-il, a fait un bien immense; ce bien se continue chaque jour; il faut le laisser se répandre et s'accroître, sans le troubler par des innovations prématurées. Mais le judicieux et infatigable ministre fit sentir son action à toutes les autres branches de l'enseignement. Il promulgua pour le baccalauréat ès-lettres un nouveau règlement qui introduisait une version latine parmi les épreuves; dédoubla l'agrégation des lycées en établissant une agrégation des sciences physiques distincte de l'agrégation des sciences naturelles; fonda l'agrégation des facultés des sciences et des lettres; abolit l'usage de la langue latine dans les examens et les concours des facultés de droit; créa une faculté des sciences à Rennes et ailleurs de nouvelles chaires; réorganisa les écoles secondaires de médecine et de pharmacie; donna aux lycées un nouveau plan d'études; prépara un projet de loi sur la liberté de l'enseignement secondaire. On trouverait peu d'administrations qui en six mois aient touché à tant de choses, non pas à la légère, mais avec l'autorité que donnaient le dévouement et l'expérience unis à une raison supérieure, alors même que leurs efforts ne sont pas, sur tous les points, couronnés d'un succès durable.

M. Cousin avait été fréquemment appelé comme pair de France à prendre part aux débats que soulevaient les questions d'enseignement. Mais jamais il n'y fut mêlé d'une manière plus active, avec plus d'éloquence et d'éclat, que lors de la discussion du nouveau projet de loi sur la liberté de l'enseignement, présenté à la Chambre en 1844 par M. Villemain. Le projet que M. Cousin avait lui-même préparé sur cette délicate matière prouve qu'il ne redoutait pas la liberté et qu'il en comprenait, sinon toutes les conditions, du moins quelques-unes. Mais tandis que le clergé repoussait, comme tyranniques ou dérisoires, les propositions de M. Villemain, M. Cousin les jugeait funestes à l'Université et trop favorables anx écoles ecclésiastiques. Il les combattit donc avec la dernière énergie, ne cédant le terrain que pas à pas. En même temps il prit la défense de la philosophie telle qu'elle était enseignée dans les lycées, repoussa toutes les attaques dont elle était l'objet, et s'appuyant sur une tradition commune à tous les siècles et non pas seulement particulière à notre époque et à notre pays, démontra la connexion de l'enseignement philosophique avec les autres branches des études secondaires. « Oui, certes, disait-il, il faut qu'il y ait dans les collèges un enseignement qui, se liant à tous les autres et les résumant, achève dans le jeune homme l'instruction qu'il a reçue, et lui donne en quelque sorte le brevet de tout ce qu'il a appris sous une autre forme: la connaissance des diverses facultés dont jusque-là il avait fait usage sans s'en rendre compte; les règles secrètes du raisonnement que tous les esprits bien faits suivent à leur insu; les lois éternelles de la morale qu'exprimaient déjà toutes les grandes littératures; enfin les solides fondements sur lesquels repose la foi universelle du genre humain en une âme spirituelle et libre, responsable de ses actes, et sa foi en un Dieu, père et juge de l'humanité. »

En 1846, les changements apportés, sous l'administration de M. de Salvandy, dans la constitution du Conseil de l'instruction publique, amenèrent de nouveau M. Cousin sur la brèche. Il les critiqua amèrement, mais sans succès; ses plaintes étaient déjà oubliées quand la Révolution de février éclata.

En 1847, M. Cousin prit la parole une dernière fois dans la discussion du projet de loi sur l'enseignement et l'exercice de la médecine, et comme toujours il déploya une verve étincelante. Parmi les opinions qu'il soutint, deux surtout méritent d'être signalées: 1° il rejetait l'institution du concours pour la nomination des professeurs, et fit prévaloir qu'ils seraient choisis, sur une triple

liste de candidats présentée par la Faculté où la vacance aurait lieu, par l'Académie des sciences et par l'Académie de médecine; 2° il combattit la suppression des officiers de santé, proposée par le gouvernement.

Après la révolution de février, M. Cousin fit partie de la commission chargée par M. de Falloux de préparer le projet qui est devenu la loi du 15 mars 1850.

Telle est la suite des travaux relatifs à l'enseignement, qui auraient assuré à M. Cousin une illustration durable, quand bien même d'autres titres ne recommanderaient pas sa mémoire aux âges futurs. Le trait dominant de sa vie administrative, c'est le dévouement à l'Université; son affection pour elle se confondait avec l'amour du pays, dont elle était à son avis la représentation dans le service de l'instruction publique. Ses convictions n'ont pas été sur tous les points victorieuses; les générations nouvelles se sont montrées souvent infidèles à ses conseils, et ont témoigné peu de respect pour les institutions qu'il avait le plus vivement défendues et aimées; mais, quelle qu'ait été la destinée de ses doctrines universitaires, il sera toujours compté parmi les serviteurs les plus infatigables, les plus éloquents et les plus utiles de l'enseignement public dans notre pays.

Les rapports, discours et écrits divers de M. Cousin relatifs à l'instruction publique ont été par lui-même réunis dans la cinquième série de ses œuvres publiée en 1850; Paris, Pagnerre, 3 vol. in-12. Il faut y joindre deux autres ouvrages : *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, 2 vol. in-8°, 3e éd., 1840; — *De l'instruction publique en Hollande*, 1 vol. in-8°, 1837. [Ch. Jourdain.]

COUSTEL (Pierre). — Pédagogue français, né à Beauvais en 1621. Il termina ses études à Paris d'une façon si brillante, que, tout jeune encore, il obtint la chaire de seconde au collège de sa ville natale. En 1645, il accompagna à Rome Henri Arnauld, depuis évêque d'Angers, et à son retour, il fut choisi par Nicole* et Lancelot* pour enseigner les humanités à Port-Royal*: il s'acquitta de ses fonctions d'une manière remarquable, et eut la gloire de compter Racine au nombre de ses élèves. Après la dispersion des écoles (1660), il devint précepteur des neveux du cardinal de Furstemberg, puis il fut chargé, au collège des Grassins, de la direction d'enfants de bonne famille; il retourna ensuite à Beauvais où il passa les dernières années de sa vieillesse. « Tel qui le vit un jour pouvait dire qu'il l'avait vu tous les jours de sa vie.... Cette uniformité et régularité dans le silence, dit Sainte-Beuve, fait la marque distinctive de la pure race de Port-Royal. Une fièvre lente arrêta tout à la fin ce doux vieillard qui cheminait à petits pas.» Coustel mourut le 16 octobre 1704, à l'âge de quatre-vingt-trois ans.

Il a laissé sur les questions d'enseignement plusieurs ouvrages manuscrits très intéressants. Il a publié *Les Règles de l'éducation des enfants*, 1687, 2 vol. in-12. Cet ouvrage, qui a dû servir à Rollin pour son *Traité des études*, a été reproduit en 1749 sous le titre de *Traité d'éducation chrétienne et littéraire*, avec une préface de l'abbé Goujet et un abrégé de la vie de l'auteur. Les *Règles de l'éducation des enfants* expriment fidèlement l'esprit pédagogique des petites écoles de Port-Royal. L'auteur y examine assez longuement la question de savoir s'il vaut mieux élever les enfants dans les maisons religieuses, ou chez les parents, ou dans les collèges. Dans le premier cas « la piété est plus garantie »; dans le second, la civilité est mieux observée; dans le troisième, l'étude a le dessus. Ainsi : piété et vertu; belles-lettres et sciences; civilité ou cachet extérieur de l'honnête homme : ce sont là les trois parties d'une complète éducation.

Il est difficile de les combiner; chacun de ces systèmes a beaucoup d'inconvénients : il faut donc en trouver un autre. « Il y a longtemps qu'Erasme a témoigné que, pour éviter la plupart des inconvénients des collèges et de la maison paternelle, il fallait mettre cinq ou six enfants avec un honnête homme ou deux dans une maison particulière. Beaucoup de personnes, dit Erasme, ont adopté une sorte de voie moyenne, qui consiste à placer cinq ou six enfants sous un précepteur; ainsi on procure la vie en commun à cet âge auquel convient la gaieté et l'enjouement, et en même temps l'attention du précepteur peut se porter sur chaque enfant en particulier; et enfin l'on évite facilement la corruption qui naît du trop grand nombre. » Cette voie moyenne préconisée par Erasme fut adoptée par Port-Royal, où elle produisit, comme on sait, les meilleurs résultats.

[A. Demkès.]

COUTRE, COUSTRE, COUTOUR ou CUSTODE. — Noms donnés aux maîtres d'école dans les diocèses de Reims, de Saint-Quentin, de Belgique et de l'Allemagne rhénane. Le custode (*custos*) est un prêtre habitué ou un clerc chargé de faire sonner les cloches, de garder les clefs de l'église, de prendre soin du luminaire. Le *coutour* est marguillier : « le suppliant fut faict et ordonné *coutour* ou *marreglier* de l'église et paroisse de Cuercy, 1397. » (Ducange.) Dans la liste des chanoines de la métropole de Mayence, on voit un *kustor*, de l'allemand *Kuster*. Une chronique fait mention de privilèges accordés par l'empereur Charles-Quint à une corporation de maîtres appelée *Kosterlyken-Eendragt*, Union des coutres. Le concile de Courtray défend au coutre d'exercer tout métier qui l'empêcherait de montrer à lire et à écrire; il l'autorise même, si son salaire est trop faible, à accepter 3 sous de chaque enfant ou jeune homme; mais il résulte de l'examen des baux et traités, que partout, dans les campagnes, le maître d'école recevait des *gaiges* et *salaires* pour le concours qu'il prêtait au curé dans l'exercice de ses fonctions. Dans son *Histoire de Roubaix*, M. Buridan donne la liste des *coutres* de cette ville, depuis le milieu du xve siècle; ils sont chargés d'instruire la jeunesse, ils jouissent d'une prébende et d'une maison, dite *de la coutrerie*, sur un fonds appartenant à l'église. On trouve aussi de curieux renseignements sur l'existence et la condition des coutres dans le remarquable ouvrage de M. le comte de Fontaine de Resbecq sur l'histoire de l'enseignement primaire, avant 1789, dans les communes qui ont formé le département du Nord. Le mot *cuistre* est une des formes du mot *coutre*. — V. *Marguillier*, *Sacristain*. [L. Maggiolo.]

COUTURE. — Par ce mot *couture*, on entend généralement dans nos classes toutes les sortes d'ouvrages de femme qui se font à l'aiguille ou aux aiguilles, au fuseau, à la navette, etc. : marque, tapisserie, broderie, tricot, filet, crochet, frivolité ou mignardise, guipure, cluny, etc., mais principalement les ouvrages d'*assemblage* et de *consolidation* qui servent à la confection et à l'entretien du linge et des vêtements.

On dit : la *classe de couture*, qu'on y travaille à la tapisserie, qu'on y brode, qu'on y fasse du crochet, qu'on y reprise des chaussettes, qu'on y ourle des mouchoirs, qu'on y apprenne la guipure ou la dentelle, comme cela se fait dans certaines communes du nord et de l'est de la France, où la dentelle est l'industrie locale.

Certes, la tapisserie, le crochet, les travaux d'agrément en général, ont aussi leur mérite que nous ne songeons pas à contester, et les loisirs d'une jeune fille seront mieux occupés à une distraction de ce genre qu'à la lecture de romans

dangereux ou frivoles. Mais si nous nous plaçons au point de vue scolaire proprement dit, nous devons sans hésiter donner la préférence aux travaux utiles, à ceux qui feront un jour de la jeune fille une ménagère aux doigts industrieux ; l'enseignement de la couture à l'école primaire, pour avoir une valeur pratique en même temps qu'une valeur éducative, doit porter, non sur les ouvrages de luxe et d'agrément, mais sur l'art indispensable à toute mère de famille, à toute femme honnête : l'art de confectionner et de raccommoder le linge et les vêtements.

Pour intéresser les petites filles à la couture, à laquelle elles préfèrent les ouvrages d'agrément — comme le dessert à la nourriture substantielle, — il faut savoir utiliser leur travail le plus tôt possible. Au lieu de travailler sur un chiffon qui ne pourra servir à rien, nos fillettes, qui ont l'instinct de la dignité, seront toutes fières et plus appliquées si on leur fait ourler des torchons, des serviettes, des mouchoirs pour la famille, des jupons, des pantalons pour elles, voire même rabattre des coutures à des chemises. Il en sera de même du raccommodage, en ne leur faisant entreprendre que ce qui est à leur portée.

La diminution de prix du linge tout fait, depuis l'introduction des machines à coudre, a fait renoncer dans beaucoup de familles à l'ancien usage qui voulait que la jeune fiancée confectionnât elle-même son trousseau sous les yeux de sa mère. La machine peut servir à la confection des vêtements, du linge de fatigue et du linge de ménage ; mais, bien qu'on ait parlé d'une machine américaine qui ferait les *reprises*, il faut encore jusqu'à nouvel ordre les faire à la main, de même que les boutonnières, les brides, les œillets, les surjets, le *point de chausson*, le point de côté, etc. La machine ne fait que la chaînette, propre à soutacher, et la piqûre (simple ou double) propre à glacer les vêtements ouatés, à faire des coutures, à border, mais qui ne convient pas pour ourler le linge fin.

Or, si la confection du linge, de la lingerie et des vêtements apporte une économie réelle dans les familles, le raccommodage n'y demeure pas moins une indispensable nécessité, sous peine de désordre et de ruine.

« Il y a une proportion inquiétante de femmes de condition moyenne, de femmes d'ouvriers, qui *n'aiment pas raccommoder*. Est-ce que vous, instituteurs, vous ne voyez pas trop souvent venir à l'école des enfants en guenilles ? Et vous, institutrices, n'êtes-vous pas affligées de la présence de filles aux bas troués, au corsage attaché avec des épingles, aux manches pendantes sans boutons ? Pourquoi les mères vous les envoient-elles dans cet état ? Est-ce le temps qui leur manque ? Non. C'est l'ordre, c'est l'habitude du travail...

» Par un amour-propre mal entendu, les mères ne donnent pas volontiers, pour la leçon de couture, du linge à raccommoder ; plusieurs même ne donnent rien du tout, et considèrent comme perdu le temps consacré à cet enseignement.

» ..... L'école, répétons-le, n'est pas chargée de préparer des œuvres exceptionnelles ; elle a pour mission l'éducation de l'œil, de la main, du caractère, par des exercices communs, méthodiques et variés. Je suis moins touché de l'excellence du travail d'une élite d'élèves, favorisées par la fortune peut-être, que de productions modestes, mais communes à toute une école. »

Ainsi s'exprimait, il y a quelques années, l'auteur d'un article publié dans un bulletin scolaire départemental. Nous ne pouvons que nous associer à ces remarques si justes.

[Mme E. W. Mitchell.]

Nous avons, au mot *Aiguille* (*travaux à l'*), indiqué les garanties d'aptitude pour l'enseignement de la couture dans les écoles de filles, exigées des aspirantes qui veulent obtenir le brevet de capacité. Nous avons en outre signalé, à l'article *Coupe et assemblage*, le développement donné depuis peu dans un certain nombre d'écoles à cette nouvelle branche d'enseignement, par l'addition de leçons spéciales sur la coupe des vêtements.

Dans les écoles mixtes tenues par un instituteur, une femme est spécialement chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. — V. *Maîtresse de travaux à l'aiguille*.

Enfin nous traitons, au mot *Manuel* (*Travail*), la question de l'introduction dans l'école des travaux préparatoires à l'apprentissage et aux besoins de la vie usuelle pour les deux sexes

COUTURIER (Jean). — Né à Dijon en 1760, mort en 1824. Il débuta comme maître de latin, devint principal du collège de Gray sous le Consulat, puis professeur au lycée de Dijon ; il garda ces dernières fonctions jusqu'à sa mort. Couturier est l'auteur d'un ouvrage assez curieux, intitulé *Mémoire sur l'instruction publique, dédié aux parents chrétiens*, 1815, in-8 (c'est par une erreur d'impression que dans l'article *Bibliographie* cet ouvrage a été placé à l'année 1811). Dans une seconde édition publiée en 1818, l'auteur nous apprend que son livre a été présenté à la Chambre des députés, mentionné au procès-verbal, et déposé à la bibliothèque de la Chambre le 3 janvier 1816. Le *Mémoire* de Couturier, écrit sous l'inspiration des passions politiques de l'époque, était digne en effet d'obtenir les sympathies de la Chambre *introuvable*. Il a la prétention « d'indiquer le moyen de rétablir la religion et les bonnes études ; de restaurer tout à la fois, et l'Eglise de France menacée d'une destruction prochaine, et l'instruction publique. » Son moyen, c'est de supprimer les lycées, où l'on rencontre, dit-il, beaucoup de professeurs impies, et où les maîtres d'études sont presque tous mauvais ; de rétablir une société religieuse, qui recevra la jeunesse dans ses collèges, et de remettre partout l'instruction primaire aux mains des congréganistes. « Nous voyons avec la plus vive douleur, dit-il, les enfants des pauvres croupir dans une oisiveté funeste, où s'engendrent tous les vices ; nous les voyons continuellement, dans les promenades et sur les places publiques, jouer, se disputer et se battre ; on les y entend dire, chanter des paroles obscènes, et jurer le saint nom de Dieu. Ah ! si les frères de la Doctrine chrétienne étaient rétablis dans toutes les villes, ce scandale cesserait à l'instant. »

Voici comment, selon le plan de Couturier, l'instruction publique devrait être réorganisée :

1° Les écoles primaires, dirigées par les frères de la Doctrine chrétienne ;

2° Les écoles secondaires ou collèges communaux ;

3° Les collèges de chefs-lieux, remplaçant les lycées, entre les mains d'une société religieuse ;

4° Les écoles spéciales, pour le génie, l'art militaire, le droit, et la médecine, toutes organisées en pensionnats, afin que les étudiants puissent être mieux surveillés ;

5° Les écoles normales, « pour les élèves qui se destineraient à former la société religieuse à laquelle on confierait les collèges de chefs-lieux. » Les jeunes gens, au sortir de l'école normale, exerceraient d'abord les fonctions de maîtres d'études, et plus tard celles de professeurs.

Ce court résumé suffit pour montrer l'esprit dans lequel est rédigé ce projet, qu'on ne se serait guère attendu à voir sortir de la plume d'un professeur de lycée. Couturier termine son *Mémoire* par des apostrophes au clergé, au roi, à l'Eglise, où l'exaltation mystique de l'auteur se donne carrière.

CRÈCHES. — La crèche garde pendant la journée l'enfant de quinze jours à trois ans dont la mère est

obligée pour vivre de travailler hors de son domicile.

L'ouvrière y apporte son enfant quand elle part pour son travail; elle vient l'allaiter, s'il n'est pas sevré, aux heures de ses propres repas; elle le reprend le soir. Elle le conserve auprès d'elle la nuit, le dimanche, et tous les jours où elle ne travaille pas.

La première crèche a été fondée à Paris le 14 novembre 1844 par M. Firmin Marbeau, alors adjoint au maire du 1er arrondissement. M. Marbeau avait constaté qu'il restait une lacune entre la société de charité maternelle, qui secourt la mère au moment de ses couches, et la salle d'asile, qui garde l'enfant quand il a au moins deux ans et qu'il est assez avancé pour n'avoir plus besoin de soins incessants. Pendant la période intermédiaire, l'ouvrière ne trouvait aucune institution qui l'aidât à nourrir et à élever elle-même son enfant; elle était obligée, ou de renoncer à son travail et de vivre d'aumônes, ou de se séparer de l'enfant pour continuer à gagner sa vie. Elle l'envoyait au loin en nourrice, ou l'abandonnait au logis, seul ou sous la garde peu rassurante d'un aîné qui ne pouvait plus aller à l'école, ou elle le confiait, moyennant un prix très élevé pour elle, à quelque gardeuse presque toujours trop pauvre et trop peu éclairée pour l'entourer de tous les soins nécessaires. Quelques mères, plus malheureuses encore, se délivraient, par l'abandon ou par l'infanticide, d'un fardeau trop lourd pour leur courage.

C'est pour remédier à cette douloureuse situation que fut fondée la crèche, garderie perfectionnée, où la bienfaisance offre à l'enfant, moyennant une modique rétribution, un local salubre, des soins éclairés, et un commencement de pieuse éducation.

Déjà en 1801 madame de Pastoret avait été frappée des mêmes faits, et elle avait réuni rue de Miromesnil douze enfants à la mamelle que les mères venaient allaiter dans les intervalles de leur travail. Mais sans doute l'œuvre ne fut pas comprise, et elle ne dura pas. Madame de Pastoret garda ces enfants jusqu'au moment où ils purent entrer en apprentissage, et elle ne les remplaça pas par d'autres nourrissons; l'œuvre s'éteignit avec ses premiers élèves, et le souvenir qui en est resté et qui fait bénir le nom de madame de Pastoret est celui d'une salle d'asile plutôt que d'une crèche.

L'œuvre de M. Marbeau eut un meilleur sort; encouragée dès ses débuts par la presse, par l'autorité administrative, par l'autorité religieuse, par l'Académie française qui décerna un prix Monthyon au petit livre *Des Crèches*, elle ne tarda pas à se propager. Cinq crèches furent ouvertes à Paris en 1845 et huit en 1846. Melun, Orléans, Lyon, Brest, Strasbourg, Tours, Nantes, etc., eurent bientôt des crèches; la Belgique, la Hollande, l'Italie, Constantinople même suivirent l'exemple de la France.

Mais, aussitôt que l'institution parut avoir gagné sa cause, des objections s'élevèrent, mirent en doute ses bienfaits, et suspendirent pendant quelques années ses progrès.

« La crèche, disait-on, brise le lien de famille en séparant la mère de son enfant.

« L'agglomération des enfants y est dangereuse et meurtrière.

« En supposant même la crèche utile, elle coûte trop cher, et le service rendu n'est pas en proportion avec la dépense. »

Ces objections, souvent réfutées, se reproduisirent jusqu'au moment où l'expérience, juge sans appel, les eut définitivement condamnées.

Ce n'est pas la crèche qui sépare la mère de son enfant, c'est le travail hors du domicile, c'est la nécessité de gagner un salaire suffisant pour vivre. La crèche est le meilleur remède à une situation qu'elle ne crée pas; elle éloigne moins l'enfant que l'envoi en nourrice; elle le soigne mieux que la garderie; elle est préférable à un secours en argent parce qu'elle est le secours en travail. L'argent reçu sans être gagné est trop souvent démoralisateur; le salaire est plus sain que l'aumône.

Les dangers de l'agglomération sont évités par la sagesse du règlement. Les enfants ne passent que la journée à la crèche, et l'air des salles est complètement renouvelé pendant leur absence. Aucun enfant n'est reçu quand il est malade. Le nombre des enfants est limité en raison du volume d'air des salles. La crèche est toujours dans de meilleures conditions hygiéniques que la plupart des logements d'ouvriers; les soins y sont mieux entendus, le régime plus régulier que dans les familles; la visite fréquente du médecin assure les soins et l'hygiène. Dans toutes les crèches, les enfants qui sont amenés régulièrement sont généralement mieux portants que les autres; dans toutes on a remarqué que les enfants sont moins bien portants le lundi, à cause des écarts de régime du dimanche passé hors de la crèche. L'expérience permet donc d'affirmer que l'enfant d'une ouvrière a plus de chance de vivre et de rester robuste s'il est élevé à la crèche que s'il est envoyé en nourrice ou même que s'il est gardé au logis par sa mère.

Quant à la dépense, elle est toujours bien inférieure au salaire que peut gagner l'ouvrière pendant que la crèche garde l'enfant. Elle est inférieure à l'aumône qu'il faudrait donner à la mère pour lui permettre de renoncer à son travail, et qui ne garantirait même pas qu'elle resterait chez elle auprès de son enfant. La dépense peut d'ailleurs être réduite à un chiffre minime quand la nécessité l'exige. Elle s'élève en moyenne, d'après la statistique du ministère de l'Intérieur, à 0 fr. 57 par journée d'enfant; mais elle s'abaisse à 0 fr. 07 dans la commune rurale d'Arès (Gironde), où le local est donné par le curé, la nourriture et le combustible fournis par les parents.

Un décret du 26 février 1862 et un règlement ministériel du 30 juin suivant constituent toute la législation qui régit les crèches en France.

Le décret du 26 février 1862 les place sous la protection de l'autorité publique, dans des conditions analogues à celles qui régissent les sociétés de charité maternelle et les salles d'asile.

L'art. 1er définit l'institution en rappelant qu'*elle a pour but de garder et de soigner les enfants en bas âge dont les mères travaillent hors de leur domicile.*

L'art. 2 interdit d'ouvrir une crèche avant que le préfet n'ait déclaré que le local satisfait aux conditions d'hygiène, et que les personnes qui y seront préposées présentent des garanties suffisantes. Ces conditions et ces garanties sont déterminées par le règlement ministériel.

D'après les art. 3 et 4, les crèches dont l'organisation est *approuvée* doivent toutes participer aux subventions annuellement réparties par le ministre de l'intérieur. L'autorité administrative nomme à la présidence et à la vice-présidence des crèches *approuvées*.

Le règlement arrêté le 30 juin 1862 par le ministre de l'intérieur se divise en trois titres : Dispositions générales communes à toutes les crèches, crèches *approuvées*, crèches libres. Ses prescriptions constituent un excellent *Guide pratique* pour assurer la bonne organisation de l'œuvre et le bon fonctionnement de la crèche. Nous croyons donc utile de les reproduire ici :

« TITRE Ier. — *Dispositions générales.*

1. Les enfants reçoivent à la crèche, jusqu'à ce qu'ils puissent entrer à la salle d'asile ou qu'ils aient accompli leur troisième année, les soins hygiéniques et moraux qu'exige le premier âge.

Ils ne peuvent y être gardés pendant la nuit.

Les enfants sevrés seront séparés, autant que possible, de ceux qui ne le sont pas.

2. La salle ou les salles doivent contenir au moins 8 mètres cubes d'air par chaque enfant.

Elles doivent être éclairées par des fenêtres qui se correspondent, à châssis mobiles en tout ou en partie, ou offrir des renouvellements d'air artificiels.

Toute crèche doit être pourvue d'un promenoir à ciel découvert, ou au moins d'une cour, d'un balcon ou d'une terrasse.

3. Nulle crèche ne peut être ouverte avant que le préfet du département ait fait constater qu'elle réunit les conditions de salubrité ci-dessus prescrites. L'arrêté préfectoral qui en autorisera l'ouverture fixera le nombre d'enfants qui pourront y être réunis.

4. Les crèches sont exclusivement tenues par des femmes.

Nulle ne peut tenir une crèche si elle n'a pas vingt et un ans accomplis et si elle ne justifie d'un certificat d'aptitude signé par deux dames notables de la commune et visé par le curé et le pasteur. Les lettres d'obédience délivrées par les supérieures des communautés religieuses régulièrement reconnues tiennent lieu de certificats d'aptitude.

Nulle ne peut être gardienne des enfants si elle ne justifie d'un certificat de moralité et d'aptitude délivré par le maire, sur l'attestation de deux dames notables.

5. La crèche doit être visitée tous les jours par un médecin.

On ne doit y admettre que des enfants en état de santé et qui ont été vaccinés ou dont les parents consentent à ce qu'ils le soient dans le plus bref délai.

TITRE II. — *Des crèches approuvées.*

6. Toute crèche qui désirera obtenir l'approbation devra faire parvenir, à cet effet, une demande au ministre de l'intérieur, par l'intermédiaire du préfet.

A l'appui de cette demande seront joints :

1° Un avis du conseil municipal ;

2° Deux copies du règlement de l'œuvre ;

3° Les comptes rendus des deux derniers exercices ;

4° Le budget de l'année courante ;

5° Une notice indiquant les dimensions des salles, le nombre d'enfants qui fréquentent habituellement la crèche, etc.

7. Toute crèche approuvée est administrée par un conseil composé de personnes des deux sexes.

Le conseil d'administration pourra s'adjoindre un comité composé de dames, qui lui prêtera son concours soit pour recueillir des souscriptions, soit pour surveiller la tenue des divers services de la crèche.

8. Le conseil d'administration adressera au ministre de l'intérieur, par l'intermédiaire du préfet, deux listes comprenant chacune trois candidats pour les fonctions de présidente et de vice-présidente.

9. Le maire ou son délégué et le curé ou le pasteur de la circonscription dans laquelle une crèche est établie font nécessairement partie du conseil d'administration de ladite crèche, à titre de présidents honoraires.

10. Toute crèche approuvée doit tenir :

1° Un registre matricule sur lequel sont inscrits les nom, prénoms et âge de chaque enfant ; les nom, adresse et profession de ses parents ; la date de l'admission et l'état physique de l'enfant à son entrée ;

2° Un registre sur lequel est constaté nominativement le nombre des enfants présents chaque jour.

3° Des registres où sont portées les prescriptions et les observations des médecins ;

4° Des registres où sont consignées les observations des inspecteurs et des visiteurs.

11. Ces crèches doivent avoir une berceuse pour six nourrissons et une gardienne pour douze enfants de dix-huit mois à trois ans. Il est interdit aux gardiennes et aux berceuses d'accepter des parents aucune espèce de cadeaux.

12. Les mères qui s'engagent à venir allaiter leurs nourrissons sont seules admises à profiter de l'institution des crèches. L'usage pourra en être refusé aux meres dont la conduite habituelle donnerait lieu à de graves reproches.

Elles doivent payer, pour chaque journée de présence de leur enfant, une rétribution fixée par le conseil d'administration, eu égard au salaire moyen des ouvrières dans la commune.

13. Chaque crèche approuvée a un règlement général et des règlements de service intérieur. Le premier renferme les conditions fondamentales de l'œuvre ; les seconds, les dispositions secondaires ou de détail. Ces derniers règlements seront affichés dans un endroit apparent de la salle.

Les crèches sont surveillées par les membres du conseil d'administration et par les dames du comité.

Elles peuvent être visitées par le public.

14. Le maire, le curé ou le pasteur de la circonscription, et le médecin de l'œuvre, veillent, chacun en ce qui le concerne, à ce que la crèche ne s'écarte pas de son but hygiénique et moral.

16. Au 31 mars au plus tard, la présidente du conseil d'administration soumettra au préfet, en double expédition :

1° Le compte des recettes et des dépenses pendant l'exercice précédent ;

2° Le compte moral de l'œuvre pour la même période de temps.

Le préfet, après avoir approuvé ces documents, en transmettra un exemplaire au ministre de l'intérieur.

17. Les crèches approuvées pourront recevoir des encouragements sur les fonds de l'Etat.

Les demandes de subvention seront adressées, par l'intermédiaire des préfets, au ministre de l'intérieur.

TITRE III. — *Des crèches privées.*

18. Les crèches privées fonctionnant en ce moment ou qui pourront être créées à l'avenir seront administrées conformément à leurs règlements particuliers. Mais elles devront se conformer aux prescriptions du titre 1er du présent arrêté.

Elles seront tenues d'adresser une copie de leurs règlements au maire de la commune.

L'autorité administrative pourra faire inspecter ces établissements, afin de s'assurer s'ils ont satisfait aux conditions qui leur sont imposées. »

Une circulaire du ministre de l'intérieur, du 28 novembre 1862, transmit aux préfets le décret et l'arrêté réglementaire, en recommandant « de procéder dans l'application du règlement avec tous les ménagements que comportent les améliorations même les moins contestables dans un service de bienfaisance soutenu surtout par la charité privée. »

Plusieurs crèches ont été reconnues comme établissements d'utilité publique : crèche Sainte-Marie, à Rochefort (Charente-Inférieure), décret du 20 juin 1866 ; Société des crèches de Tours, décret du 1er mai 1867 ; crèche de la Madeleine, crèche de Sainte-Marie des Quinze-Vingts, crèches Sainte-Marguerite de Grenelle, à Paris, décrets des 18 juillet 1869, 21 septembre 1876, 12 mars 1877 ; crèche Sainte-Emilie de Pontoise, décret du 26 décembre 1877 ; crèche d'Alençon, décret du 16 octobre 1879.

Un décret du 17 juillet 1869 a également reconnu comme établissement d'utilité publique la *Société des crèches*, qui a son siège à Paris, et qui a pour objet d'aider à fonder et à soutenir les crèches, de perfectionner et de propager l'institution.

Il existait, au 1er décembre 1879, 172 crèches en France, savoir : 30 à Paris, 12 dans la banlieue, 127 dans les autres départements et 3 en Algérie.

Le plus grand nombre de ces crèches se trouve dans les villes d'une certaine importance : il y en a 7 à Lyon, 5 à Bordeaux et à Marseille, 4 à Tours, à Rouen et à Nantes, 3 à Lille, à Avignon, à Angers, à Limoges, et 2 à Nice, à Narbonne, à Toulouse, à Boulogne-sur-Mer et à Beauvais.

Plusieurs, cependant, ont été établies et sont utiles dans des communes rurales, notamment à Peyriac-Minervois (Aude) et à Arès (Gironde).

La plupart des crèches sont des œuvres de bienfaisance, soutenues par des souscriptions privées, et dirigées par des conseils d'administration ou des comités de dames organisés dans les conditions qu'indique le règlement ministériel. Un certain nombre appartiennent à des communautés religieuses. Presque toutes ces œuvres font appel aux subventions de l'État, du département ou de la ville. Quelques-unes, en très petit nombre, sont établies dans un bâtiment mis à leur disposition par la ville, ou ont été pourvues par une généreuse libéralité d'un local ou d'une dotation.

Il existe quelques crèches municipales, soutenues et administrées directement par la commune ; nous citerons comme exemple la crèche de Rueil (Seine-et-Oise), qui, fondée et soutenue pendant dix ans par un donateur, est municipale depuis 1871. Le nombre de ces crèches est très limité. Les municipalités paraissent préférer, peut-être avec raison, laisser la bienfaisance privée diriger des établissements pour lesquels l'action administrative ne peut pas suppléer aux visites et à la surveillance maternelle des dames patronnesses ; elles aident l'œuvre à s'organiser, la dotent, quelquefois très généreusement, et la laissent marcher.

Il y a aussi un petit nombre de crèches *industrielles*, c'est-à-dire créées par un grand manufacturier dans son usine pour ses ouvrières. Ces crèches, qui rendent de très grands services, forment généralement le premier anneau d'une chaîne d'institutions qui prennent l'enfant depuis sa naissance, le suivent dans un asile, dans des écoles, et se continuent sous diverses formes pour venir à son aide, quand il est lui-même ouvrier de l'usine.

Nous citerons les crèches de la manufacture des tabacs de Nantes, de la faïencerie de M. H. Boulenger à Choisy-le-Roi, de la Société cotonnière à Saint-Etienne-du-Rouvray, etc.

Quelques crèches sont réunies à d'autres œuvres, et notamment à une salle d'asile ou à une maison de secours. C'est là une disposition très favorable.

Le voisinage de la maison de secours assure à la crèche la visite régulière du médecin, quelquefois difficile à obtenir quand la crèche est isolée.

La réunion sous une même direction de la crèche et de l'asile est plus utile encore ; les deux œuvres se complètent l'une l'autre. Les enfants passent de la crèche à l'asile au moment précis où ils sont assez avancés pour en suivre les exercices. L'asile se résigne à ouvrir et à fermer aux mêmes heures que la crèche, c'est-à-dire, aux heures où l'ouvrière part le matin pour son travail et en revient le soir ; la mère n'a qu'une course à faire pour conduire à la même maison tous ses petits enfants.

En France, la plupart des crèches exigent une rétribution qui, à Paris, est généralement de 0 fr. 20 pour un enfant et 0 fr. 30 pour deux frères ou sœurs. Les familles pauvres en sont exemptées après appréciation de leur situation, mais le principe, auquel les administrateurs attachent une haute importance morale, est toujours sauvegardé. La crèche Saint-Germain de Charonne, à Paris, a porté la taxe de la rétribution à 0 fr. 25 ; la crèche Sainte-Marguerite de Grenelle, à 0 fr. 30 pour les enfants au-dessus de vingt mois ; la crèche Saint-Charles, à Beauvais, l'a élevée jusqu'à 0 fr. 35 ou 0 fr. 50 suivant les circonstances ; ces crèches n'ont pas eu à regretter leur essai. Beaucoup de crèches des départements, au contraire, ont abaissé leur rétribution à 0 fr. 10 et même à 0 fr. 05 ; quelques-unes sont entièrement gratuites, notamment les crèches de Lyon.

Les crèches sont dirigées par des surveillantes laïques ou congréganistes, suivant les conditions particulières de leur fondation, ou suivant la décision de leurs administrateurs. Dans le département de la Seine, douze crèches sur quarante-deux sont dirigées par des surveillantes laïques. La catégorie à laquelle appartient la surveillante ne change d'ailleurs rien au règlement : toutes les crèches du département sont ouvertes indifféremment aux familles des divers cultes.

Le règlement-type que la plupart des crèches ont adopté exige, pour que l'enfant soit admis, que la mère *se conduise bien*. Cette formule est assez vague pour laisser une grande latitude à l'appréciation des administrateurs ; chaque crèche l'interprète avec plus ou moins d'indulgence, suivant les exigences de la localité et suivant les sentiments et les mœurs de la population ouvrière qui est appelée à fréquenter l'établissement ; l'indulgence est la règle la plus habituelle ; nous ne croyons pas que dans aucune crèche la fille-mère résolue à revenir au bien soit inexorablement repoussée. Lorsque le mariage est possible, l'œuvre s'efforce de l'obtenir, et la plupart des crèches notent dans leurs comptes rendus annuels le nombre des unions qu'elles sont parvenues à faire régulariser.

L'institution des crèches fait de très grands progrès en France depuis quelques années ; le nombre des établissements a presque doublé depuis dix ans. Le plus grand obstacle que rencontre son développement est la difficulté, surtout dans les grandes villes, de trouver des locaux convenables. Si toutes les villes où la création des crèches serait utile se décidaient à suivre l'exemple qui leur a été donné par Tours, Charleville, Nancy, etc. ; si elles fournissaient à l'œuvre un local, soit en lui donnant la somme nécessaire pour le construire, soit en mettant à sa disposition une partie d'un bâtiment municipal, une salle prise dans la maison de l'école ou de l'asile, la bienfaisance privée suffirait facilement au reste de la tâche.

PAYS ÉTRANGERS

BELGIQUE. — Les crèches sont nombreuses et très prospères en Belgique. Il y en a neuf dans l'agglomération de Bruxelles, quatre à Anvers, trois à Liège, deux à Gand ; il en existe à Namur, à Louvain, à Bruges, à Tournay, à Verviers, etc.

Ce sont des œuvres privées, subventionnées quelquefois très largement par les villes, les provinces et l'État. Plusieurs sont installées dans de beaux bâtiments construits pour elles avec le produit de libéralités privées. Un seul bienfaiteur, M. le Dr Jourdan, en a construit trois à Bruxelles et une à Louvain.

Presque toutes les crèches de Belgique sont réunies à une école gardienne ou salle d'asile. L'école gardienne occupe le rez-de-chaussée, la crèche le premier étage. Les deux œuvres ouvrent et ferment aux mêmes heures ; elles ont chacune leurs surveillantes particulières, mais toutes deux sont soumises à une directrice supérieure, admi-

nistrées par le même conseil et le même comité de dames, et alimentées par la même caisse. Il en est autrement à la crèche-école gardienne de Saint-Gilles, à Bruxelles ; l'école gardienne est municipale, la crèche est une œuvre privée ; cette réunion dans la même maison de deux institutions soumises à deux régimes différents n'a produit aucun inconvénient et peut être citée à nos municipalités françaises comme un exemple rassurant.

Les surveillantes sont généralement laïques, paraissent expérimentées et dévouées, et ont une très bonne tenue.

La rétribution maternelle est habituellement très faible ; à Bruxelles elle est presque partout de 0 fr. 05.

Les ressources des œuvres proviennent de la rétribution maternelle, des subventions de l'autorité, des cotisations des membres de l'œuvre, de concerts et d'autres fêtes de bienfaisance qui paraissent être de véritables fêtes publiques dans la ville où elles ont lieu, de quêtes très favorablement accueillies par la population, de troncs placés dans les lieux publics, dans les cafés et les cercles de la ville, et enfin de dons offerts par les nombreuses sociétés populaires qui existent en Belgique.

GRANDE-BRETAGNE. — Les crèches, ou plutôt les *Day-nurseries*, se multiplient en Angleterre depuis quelques années. Deux causes paraissent avoir décidé ce mouvement : d'une part, depuis la grande discussion de l'Académie de médecine de Paris en 1869 et 1870, l'attention publique, en Angleterre comme dans les autres pays d'Europe, s'est portée sur la mortalité du premier âge ; à la suite de révélations douloureuses, une loi a été votée en 1872 pour protéger la vie des petits enfants, et l'enquête qui a précédé le vote de la loi a constaté que la multiplication des crèches pourrait exercer une influence favorable sur la situation. D'autre part, quand les *School-boards* voulurent mettre à exécution la loi de 1870 qui les autorise à rendre dans certaines circonstances l'école obligatoire, ils reconnurent que beaucoup d'enfants étaient dans l'impossibilité de se rendre à la classe parce qu'ils étaient obligés de garder les *babies* pendant que les parents allaient au travail. Dans les écoles tenues en Angleterre par les sœurs de Saint-Paul de Chartres, il n'est pas rare de voir les petites filles arriver avec un *baby* qu'elles gardent sur leurs genoux pendant la classe. Dans une des *Ragged Schools* de Londres, les *babies* étaient si nombreux qu'il fallut leur réserver une petite salle ; la grande sœur y déposait l'enfant quand elle arrivait, et, si le *baby* criait, on courait la chercher à la classe pour qu'elle vînt le calmer.

Préserver la vie des petits enfants, rendre à l'école les aînés, voilà le double but que se proposent les Anglais en ouvrant des *Day-nurseries*.

Ces établissements sont assez nombreux à Londres ; une enquête faite en 1872 par la *Charity Organisation Society* en a fait découvrir vingt-trois ; il est probable que quelques-unes de celles qui existaient alors sont restées inconnues, et plusieurs ont été ouvertes depuis.

Il en existe à Manchester, à Liverpool, à Glasgow, à Édimbourg, etc.

Dans la plupart de ces établissements, les enfants sont peu nombreux ; ils sont conservés depuis le premier âge jusqu'au moment où ils peuvent être admis à l'école, et quelquefois jusqu'à sept ou huit ans ; ils n'y reçoivent d'ailleurs aucune instruction, mais, si les parents le demandent, on les envoie suivre les classes d'une école voisine, et ils reviennent à la *nursery* passer le reste de la journée et prendre leur repas.

La rétribution maternelle est généralement plus élevée qu'en France ; elle atteint quelquefois 0 fr. 50 et même 0 fr. 60 par jour, sauf à être réduite ou supprimée pour les veuves et pour les femmes surchargées d'enfants. Les Anglais considèrent que le travail des femmes hors du logis est un fait regrettable, et ils ne veulent pas l'encourager, d'autre part, grands partisans des établissements *self supporting*, ils veulent autant que possible que chaque enfant paie ce qu'il coûte. Ils n'arrivent pas complètement à ce résultat, mais ils s'en rapprochent sensiblement quand l'œuvre a le bonheur d'être logée gratuitement. Des souscriptions, des dons, des quêtes couvrent le déficit ; nous n'avons pas besoin de dire que les subventions de l'autorité publique sont inconnues.

ITALIE. — Les crèches sont encore peu nombreuses en Italie, quoiqu'elles y soient depuis longtemps connues et appréciées. La plus ancienne a été fondée à Milan en 1850 ; elle a eu pour résultat immédiat de décider une quinzaine de mères à retirer leurs enfants de l'hospice des Enfants-Abandonnés. Vingt ans après, les *tours* ayant été supprimés, notamment à Milan et à Gênes, des crèches nouvelles furent créées pour venir en aide aux mères dont l'Etat ne prenait plus les enfants à sa charge.

En ce moment il existe à Milan trois crèches, dirigées par la même société ; deux autres ont été fermées dans ces dernières années parce qu'elles étaient arrivées à la fin de leur bail, et qu'il a été impossible de trouver un local convenable. Depuis leur origine jusqu'au 31 décembre 1878, les crèches de Milan ont reçu 9 309 enfants, dont 3 406 allaités et 5 903 sevrés. Pendant l'année 1878, elles recevaient chaque jour, en moyenne, 190 enfants.

Les deux crèches de Rome ont pour principale ressource une subvention de 10 000 francs donnée par la ville. En 1874 elles recevaient en moyenne 133 enfants ; mais l'insuffisance des ressources a contraint les administrateurs à limiter le nombre des admissions, et la moyenne n'était plus que de 90 en 1877.

Plusieurs crèches ont été récemment fondées à Gênes, à Crémone, à Venise, à Bergame et dans d'autres villes moins importantes. Presque toutes ces crèches sont gratuites ; il ne semble pas qu'elles soient réunies à des salles d'asile.

Un mouvement marqué se produit depuis quelques années en faveur des crèches ; les sociétés médicales, qui sont nombreuses en Italie et qui tiennent périodiquement d'importants congrès scientifiques, s'accordent à les considérer comme un des moyens les plus efficaces pour diminuer la mortalité infantile et pour prévenir les abandons.

AUTRICHE-HONGRIE. — La première crèche de Vienne a été ouverte en 1847. Il y en a aujourd'hui dix dans cette ville, dont sept ont été fondées et sont soutenues par la *Société centrale des crèches de Vienne*.

Plusieurs de ces crèches sont établies au rez-de-chaussée de maisons que l'œuvre a fait construire avec cette destination au moyen de fonds empruntés au Crédit foncier. Les étages supérieurs, auxquels on arrive par une entrée distincte de celle de la crèche, sont disposés en petits logements pour des familles d'ouvriers et d'artisans ; le prix de location est modéré ; il suffit cependant pour couvrir l'intérêt et l'amortissement du capital employé, en sorte que la crèche est dès à présent installée chez elle sans avoir de loyer à payer, et qu'elle sera un jour propriétaire d'un immeuble libre de charges.

Une des principales ressources de la *Société centrale* provient de la vente d'un almanach où elle insère chaque année ses comptes rendus et qui a une grande vogue en Autriche ; en 1878 il a produit 5 090 florins.

En 1878 les sept crèches de la *Société centrale* ont compté 96 462 journées de présence, soit, en

moyenne, environ 320 enfants presents chaque jour.

Les enfants sont reçus depuis leur naissance jusqu'à deux ans. Exceptionnellement l'œuvre les conserve jusqu'à dix ans lorsque les parents sont dans l'impossibilité absolue de les garder eux-mêmes, et qu'il n'y a dans le quartier aucun autre établissement qui puisse les recueillir.

La rétribution quotidienne est de 3 kreutzers jusqu'à deux ans, et de 5 kreutzers après deux ans (environ sept et douze centimes).

Il y a trois crèches à Prague et à Gratz ; il en existe à Buda-Pest, à Reichenberg, à Brünn, etc.

L'Exposition universelle nous a fait connaître les plans et les règlements de plusieurs crèches industrielles, et notamment de celle qui a été établie à côté d'une école et d'un hospice de vieillards par la grande briqueterie d'Inzeldorff, près de Vienne.

ALLEMAGNE. — Il y a depuis longtemps des crèches dans plusieurs villes d'Allemagne. La plus ancienne a été fondée à Dresde en 1851 par la reine de Saxe. Il en existe à Hambourg, à Sachsenhausen, à Francfort; il y en a une à Berlin depuis 1869.

Deux crèches ont été fondées en 1877 dans le Wurtemberg par la reine Olga, l'une à Ulm, dans un bâtiment fourni par la ville, l'autre à Heilbronn, dans les jardins de la Olgahaus; celle-ci peut recevoir 40 enfants; la rétribution y est de 25 pfennings (31 centimes) par enfant, et de 15 pfennings seulement (environ 18 1/2 centimes) quand il y a deux ou plusieurs enfants de la même famille.

La société du tissage mécanique de Linden, près Hanovre, a établi dans son usine une crèche-asile où elle garde les enfants de ses ouvrières depuis un mois jusqu'à six ans.

AUTRES PAYS. — Il y a trois crèches à Amsterdam.

En Suisse il en existe à Bâle, à Genève, et à Neuchâtel.

Il en existe à Athènes depuis 1874, à Saint-Pétersbourg, à Madrid, où une crèche a été fondée par la reine Victoria, femme du roi Amédée.

Lisbonne en a quatre, créées depuis quelques années, et dont l'une a été fondée par l'initiative de la reine. Il y en a à Porte et à Vianna do Alemtejo.

A Copenhagne les crèches paraissent ne pas avoir réussi; à Stockholm elles ont un caractère particulier.

Le gouvernement suédois vient de construire à Paris, boulevard Ornano, pour ses nationaux, un grand établissement destiné à comprendre, à côté d'un temple, une crèche, une salle d'asile et des écoles.

Une crèche a été ouverte récemment à Philadelphie, et un mouvement sérieux se prépare pour en établir d'autres dans les villes industrielles des Etats-Unis.

Enfin, pendant l'Exposition universelle, les commissaires du gouvernement japonais ont étudié les crèches de Paris, et ils se proposent d'en fonder au Japon.

Bibliographie. — *Des Crèches*, par F. Marbeau (ouvrage couronné par l'Académie française). — *Manuel de la Crèche*, par F. Marbeau. — *Bulletin des Crèches*, années 1846 à 1859. — *Bulletin de la Société des Crèches*, années 1876 à 1879. — *De l'Hygiène des Crèches*, rapport et discours de M. le Dr A. Delpech à l'Académie de médecine, septembre 1869 et avril 1870. — Rapports annuels publiés par un grand nombre de crèches de France et des pays étrangers. [E. Marbeau.]

CRÉTINISME. — V. *Idiots et Crétins*.

CREUSE (département de la). — Superficie : 5 568 kil. carrés ; population : 278 423 habitants ; densité moyenne de la population : 50 habitants par kil. carré; 4 arrondissements, 25 cantons, 263 communes. Compris jusqu'en 1850 dans l'ancienne académie de Limoges, le département de la Creuse appartient depuis 1854 à l'académie de Clermont.

Population d'âge scolaire : 38 168 enfants de 6 à 13 ans (19 527 garcons, 18 641 filles), soit 13 à 14 enfants par 100 habitants.

I. **Historique de l'enseignement primaire.** — 1° AVANT 1789. — Les premières traces d'enseignement public remontent à 1589, époque où l'on constate l'existence d'un collège à Felletin : à côté des régents, il y a un *grammairien* ou *maître écrivain*, chargé de l'enseignement élémentaire. En 1675, la ville de Felletin cède au collège son « bois taillis » en échange de la gratuité pour les externes. Vers 1750, les magistrats confient le collège à un maître laïque, avec charge de veiller aux intérêts matériels : les régents sont payés au moyen des droits d'entrée, du produit des poids et mesures, de rentes constituées sur les deux terriers, et des bénéfices du pensionnat.

En 1699, les Barnabites de Saint-Paul prennent la direction du collège de Guéret, enrichi par les libéralités de Varillas, conseiller du roi, historiographe de France, et la conservent jusqu'en 1793.

Un mandement de Mgr de Lascaris d'Urfé, évêque de Limoges, en 1686, contient les dispositions suivantes : « Le besoin pressant d'instruction et le défaut presque universel d'éducation que nous avons remarqués nous ont fait souhaiter d'y apporter quelque remède : le moyen le plus efficace serait : 1° d'établir en toutes villes et bourgades des maîtres et des maîtresses... ; 2° de donner auxdits maîtres des règlements... ; 3° de préposer quelques ecclésiastiques d'une vertu singulière à l'inspection des écoles. » Il serait difficile de dire jusqu'à quel point ces sages prescriptions furent exécutées ; toujours est-il qu'à partir de cette époque, des dons et des legs se produisent en faveur des écoles. En 1707, sous le nom de *Sœurs de l'instruction chrétienne*, une association laïque se constitue à Felletin ; en 1776, mesdemoiselles Tixier, Monnard et Tibort offrent de résider à l'Hôtel-Dieu, et d'y employer leurs revenus à l'établissement d'une école gratuite, qui, en 1790, comptait encore 90 jeunes filles. On a la série des maîtres et des maîtresses, de 1598 à 1789, dans un certain nombre de communes, où la moyenne des illettrés est relativement faible ; mais il n'en était pas de même partout, surtout depuis la révocation de l'édit de Nantes (1685), qui ruina la ville et le pays d'Aubusson. Aussi le progrès fut-il très lent pendant le XVIIIe siècle : de 76 notices réunies par M. Maggiolo (à qui nous devons tous nos renseignements relatifs à la période antérieure à 1789), il résulte que, de 1685 à 1690, la moyenne des conjoints qui ont signé leur acte de mariage était de 8.04 pour 100 (10 époux et 6.08 épouses) ; de 1786 à 1790, cette moyenne ne s'élevait qu'à 11.18 pour 100 (14.45 époux et 7.92 épouses). On cite telle paroisse du bailliage de la Marche, en 1789, où un seul habitant savait signer son nom.

2° DEPUIS 1789. — Les troubles révolutionnaires semblent devoir aggraver cette situation : les écoles publiques se ferment, les fondations sont confisquées ; mais quelques laïques et des prêtres assermentés ouvrent des écoles plus ou moins clandestines. Aussi le niveau de l'instruction s'élève, et la moyenne des conjoints lettrés, de 1816 à 1820, est de 22.78, soit 24.71 époux et 20.86 épouses. En 1802, une ancienne prieure du couvent de Blessac et une religieuse de Sainte-Ursule fondent, sous le patronage de l'évêque, l'institut hospitalier et enseignant de Saint-Roch, légalement reconnu en 1808 par le gouvernement impérial.

De 1806 à 1820, les rapports des préfets signalent l'insuffisance des ressources des communes pour subvenir aux nécessités de l'instruction ; en 1813, l'almanach de l'Université compte 51 écoles primaires

dans la Creuse; en 1821, 120 écoles, tant publiques que privées. En 1829, il y a 111 écoles publiques, recevant 2 861 élèves en hiver, 2 085 en été.

Il est intéressant de jeter un coup d'œil sur la situation de l'enseignement primaire dans le département au moment où s'élaborait la loi de 1833. Une enquête faite en 1832 établit que 141 communes étaient absolument dépourvues d'écoles ; 72 communes en avaient une, et 50 en possédaient 2, 3, 4, et jusqu'à 8 ou 10, distribuées dans les principaux hameaux du territoire. En tout, 203 écoles publiques tenues par des instituteurs laïques, et fréquentées par les deux sexes, si ce n'est une vingtaine d'écoles spéciales aux garçons. On peut y ajouter environ 20 écoles de filles, dont 5 situées dans les principaux centres, entre les mains des religieuses, et les autres tenues par des institutrices laïques généralement incapables. 64 instituteurs étaient sans titre de capacité ; les autres avaient un certificat de capacité de l'académie, mais la plupart étaient au-dessous de leur tâche, et un certain nombre exerçaient d'autres professions : outre 36 cultivateurs, dont plusieurs fermaient leur école pendant l'été, principalement dans les arrondissements d'Aubusson et de Guéret, on comptait 1 clerc de notaire, 1 expert, 4 huissiers, 4 buralistes, 2 boulangers, 1 tuilier, 1 maréchal, 2 aubergistes, 5 marchands; 4 instituteurs remplissaient l'emploi de secrétaire de mairie, et 7 celui de sacristain, parfois gratuitement. Une institutrice était en même temps sage-femme.

Le choix des livres en usage dans les écoles donne une idée de ce qu'étaient les études : les plus répandus, servant à l'enseignement tout mécanique de la lecture, étaient les *Heures* du diocèse, la *Morale en action, les Aventures de Télémaque*, la Bible, les épîtres et évangiles, divers abrégés d'histoire de France et de géographie; quelques grammaires, un petit nombre de traités d'arithmétique, et parfois de vieux papiers de famille pour la lecture du manuscrit. On y trouvait encore l'*alphabet latin* pour les premiers éléments de la lecture, et des livres disparates, comme la *Mythologie*, l'*Imitation de Jésus-Christ*, une *Veillée de Louis-Philippe au corps de garde*, etc. Mais qu'importait d'ailleurs cette disparité, due à l'initiative de chaque famille, dans des écoles soumises partout au régime individuel, au moins en ce qui concernait les enfants du degré élémentaire ? Les résultats devaient être souvent insignifiants ; aussi voit-on plus d'une municipalité, peu convaincue de l'utilité des écoles, appréhender l'obligation d'en ouvrir dans la commune et alléguer par avance le manque absolu de ressources. A cette époque, les communes ne s'imposaient aucun sacrifice pour les écoles ; deux seulement possédaient le local, et quatre autres payaient une modique indemnité de loyer. Partout ailleurs, les instituteurs se logeaient à leurs frais, ou dans leur propre habitation, et n'avaient d'autres émoluments que la rétribution mensuelle produisant, au taux de 75 cent. à 2 fr., une moyenne de 30 fr. Aussi les enfants indigents étaient-ils presque entièrement privés d'instruction : une vingtaine d'écoles publiques seulement recevaient quelques élèves gratuits dont le total était de 120.

Les écoles réunissaient, pendant l'hiver de 1832, environ 5 200 élèves des deux sexes, réduits en été à 3 000 : les désertions étaient occasionnées par les travaux des champs et par l'émigration. Le nombre d'élèves par école variait généralement de 12 à 30, et c'est tout ce que permettait le mode individuel ; un très petit nombre n'en avaient que 6, 8 ou 10 ; les grandes écoles allaient jusqu'à 40 ou 50.

En 1837, on ne compte encore que 154 communes pourvues d'écoles. En 1840, la loi Guizot est en pleine exécution : 324 écoles sont peuplées de 13 504 élèves en hiver, et 8 945 en été. Ce n'est pourtant qu'en 1854 que toutes les communes ont satisfait à ses exigences, en ce qui concerne les écoles de garçons ; mais 77 seulement sont propriétaires de leur maison d'école, et l'état des logements, des classes, du mobilier scolaire est déplorable; 84 communes de plus de 800 âmes n'ont pas d'école publique de filles ; 33 de celles-ci ont une école libre, et 51 n'ont que des écoles mixtes insuffisantes. En 1866, un nouveau progrès s'affirme : le nombre des écoles est de 439, celui des élèves de 24 457, sur lesquels 3 798 sont gratuits. En 1877, sur 363 communes, il y en avait encore 3 n'ayant aucune école ; et sur 106 communes de plus de 500 âmes, 57 n'avaient pas d'écoles de filles

Nombre des écoles primaires publiques et libres.

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1834	24	212	236
1837	159	222	381
1850	257	153	410
1863	293	138	431
1876-77	425	81	506

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	144	153	84	381
1850	294		116	410
1863	133	155	143	431
1867	144	138	158	440
1872	161	110	200	471
1875	189	100	217	506
1876-77	191	97	218	506

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	289	85	5	31	410
1863	279	111	9	32	431
1867	274	121	8	37	440
1872	265	146	6	54	471
1876-77	279	169	9	49	506

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837	294	2	75	9
1840	257	3	54	10
1863	283	30	126	123
1872	296	36	166	135
1876-77	326	35	203	132

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832	4 872	Manque.
1837	12 481	Manque.
1840	13 566	Manque.
1850	17 746	4 939
1863	24 584	4 153
1867	25 031	4 704
1872	32 691	12 324
1876	37 142	13 120

En 1832, il y avait 184 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1876, il y en avait 1 334 sur 10 000 habitants.

Salles d'asile.

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	2	51
1850	1	150
1863	5	666
1867	5	758
1876-77	8	1 341

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863.....	1	0	5	000
1867.....	234	48	4 608	457
1869.....	182	32	3 191	402
1872	133	40	2 230	504
1876-77.....	92	42	1 311	569

Brevets. — Le nombre de brevets délivrés de 1842 à 1879 a été le suivant :

Instituteurs.

1842-1850.. 68 brevets élémentaires, 0 brevets supérieurs.
1851-1867.. 245 brevets obligatoires, 9 brevets complets.
1868-1879.. 303 — 4 —

Institutrices.

1844-1850 33 brevets élémentaires, 0 brevets supérieurs.
1851-1867 232 brevets obligatoires, 3 brevets complets.
1868-1879 433 — 27 —

Certificats d'études primaires. — Les examens pour le certificat d'études primaires ont été introduits dans la Creuse en 1873. Voici les résultats obtenus jusqu'en 1879 :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1873.....	221	41	131	22
1874.....	244	60	178	31
1875.....	261	65	164	28
1876.....	286	71	199	37
1877.....	341	67	205	30
1878.....	250	158	152	93
1879.....	310	58	208	33

Bibliothèques scolaires. — En 1863, la Creuse comptait 29 bibliothèques scolaires avec 708 volumes; en 1876-77, elle en avait 133, possédant 7 721 volumes.

Budget de l'instruction primaire. — Voici le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire, pour les années 1855 à 1879 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire à part	RESSOURCES communales y compris la rétribution scolaire	DÉPARTEMENT	ÉTAT
1855.....	64 839 »	104 810 »	5 291 »	54 631 »
1856.....	65 615 »	107 785 »	5 705 »	54 426 »
1857.....	68 323 65	117 978 70	4 213 »	57 521 »
1858.....	96 525 50	134 125 42	» »	55 555 10
1859.....	102 828 75	140 330 62	3 524 24	47 400 23
1860.....	113 852 26	157 881 69	6 082 11	33 864 67
1861.....	124 822 50	167 726 »	5 488 91	34 905 58
1862.....	143 489 75	184 990 77	5 787 56	32 039 82
1863.....	141 753 50	183 892 38	5 651 88	36 403 42
1864.....	141 057 81	182 276 63	5 050 78	37 602 73
1865.....	138 962 35	180 305 86	4 578 58	41 305 62
1866.....	139 811 98	180 883 91	3 393 87	41 976 96
1867.....	136 569 »	177 093 33	3 131 69	45 442 15
1868.....	159 111 40	206 860 10	15 029 11	81 393 93
1869.....	166 672 45	209 517 21	14 455 56	105 610 11
1870.....	172 128 50	215 781 87	13 388 09	126 276 51
1871.....	167 218 90	219 895 63	16 351 72	143 106 65
1872.....	178 392 83	233 481 88	14 887 77	153 324 24
1873.....	217 443 26	269 281 23	14 697 31	157 921 56
1874.....	220 294 94	274 400 34	14 847 48	166 768 77
1875.....	227 209 57	291 774 13	14 412 95	162 959 74
1876.....	228 254 75	303 058 36	27 473 71	162 128 71
1877.....	228 183 60	310 264 52	27 105 95	194 160 08
1878.....	229 654 62	316 268 15	25 780 29	217 508 55
1879	228 000 »	310 000 »	25 250 »	204 750 »

Instruction des conscrits et des conjoints. — Le tableau ci-dessous indique la proportion des conscrits sachant au moins lire, pour les années 1827 à 1877 :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Inscrits	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	7 515	1 924	25,6	74e
1831-35	14 406	4 848	33,7	69e
1836-40	18 553	5 950	32,1	76e
1841-45	11 939	4 806	40,3	72e
1846-50	13 028	6 543	50,2	64e
1851-55	12 888	5 591	51,1	66e
1856-60	12 626	7 465	59,1	64e
1861-65	13 361	9 721	72,8	45e
1866-68	7 220	5 114	70,8	68e
1871-75	10 576	8 239	77,9	63e
1876-77	4 122	3 381	82,0	59e

Voici, d'autre part, la proportion pour cent des conjoints ayant signé leur acte de mariage, durant la période de 1854 à 1877 :

	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes.
1854-55.....	36,1	23,9	37,5
1856-60.....	36,1	27,2	40,0
1861-65.....	39,4	32,2	45,1
1866-70.....	64,5	41,8	52,1
1871-75.....	69,6	47,9	58,7
1876-77.....	75,1	55,5	65,3

Observations sur l'instruction primaire dans la Creuse en 1864, *extraites du rapport de l'inspecteur d'académie.* — Nous empruntons à la collection imprimée des rapports officiels des inspecteurs d'académie pour 1864 (publication qui forme le complément de la statistique de 1863) quelques appréciations relatives à l'enseignement primaire dans la Creuse.

« Les familles, en général, ne sont pas favorables à l'enseignement des congrégations, et, si elles y envoient leurs enfants, c'est qu'elles n'ont pas toujours le choix des écoles. En général, l'enseignement congréganiste est inférieur sous le rapport des méthodes. La mémoire est cultivée au préjudice de l'intelligence. Quant aux travaux à l'aiguille dans les écoles de filles, ils peuvent n'être pas inférieurs comme exécution à ceux auxquels se livrent les élèves des écoles laïques, mais ils ne sont pas suffisamment dirigés dans le sens de leur vraie destination; les travaux de broderie et, en général, d'agrément passent avant les autres. Les livres dont on se sert dans les écoles congréganistes, le plus souvent rédigés par des membres des congrégations religieuses, ne sont pas toujours à la portée de l'intelligence des enfants. En revanche, la vente qui s'en fait dans l'intérieur de ces écoles devient un négoce fort lucratif. Les punitions employées dans les écoles congréganistes sont : les retenues, les tâches extraordinaires, la mise à genoux et quelquefois aussi la terrible férule ou le cruel martinet. Il serait à désirer que ces instruments de supplice fussent absolument exclus de ces écoles, comme ils le sont des écoles publiques laïques.

» Depuis longues années, il y a dans la Creuse un courant d'émigration qui emporte les populations des campagnes vers les grandes villes et les grands centres de la France. Les renseignements qui viennent de toutes parts confirment non seulement le maintien, mais l'accélération de ce mouvement d'émigration. Ce phénomène a sans doute plusieurs causes; mais une de celles qui actuellement y contribuent le plus, c'est le développement de l'instruction primaire dans ce département. La population de ce pays de montagnes, en raison de sa pauvreté et des efforts qu'elle fait pour en triompher, possède l'intelligence de ses intérêts

matériels à un haut degré, et comprend parfaitement le prix de l'instruction et le parti qu'on peut en tirer dans les grands centres, où elle est si recherchée et si rémunérée. Aussi les études scolaires jouissent-elles ici d'une faveur marquée. »

Cependant, si la diffusion des connaissances élémentaires favorise le mouvement d'émigration annuelle, cette émigration, d'autre part, devient souvent un obstacle à la fréquentation des classes. « La cause principale de la non fréquentation des classes en été, dans les communes rurales, consiste dans l'émigration qui emporte la plupart des hommes valides dans les grands centres industriels et ne laisse, pour la culture des champs, que les vieillards, les femmes et les enfants. Cette situation a pourtant été atténuée par le mode d'abonnement. Si l'on maintient ce mode, les parents s'habitueront à voir leurs enfants fréquenter la classe toute l'année. »

2. **État actuel de l'instruction primaire** (1879). — *Nombre et nature des écoles.* — Aucune commune n'est dépourvue d'écoles. Huit communes sont réunies légalement pour l'instruction primaire à des communes voisines. Vingt-deux communes de plus de 500 âmes n'ont pas encore d'écoles de filles; mais 12 écoles de filles créées par le conseil départemental doivent s'ouvrir incessamment, et la création des 10 autres suivra de près.

Le nombre total des écoles primaires est de 531 (statistique de 1878), ce qui fait une augmentation de 15 sur les chiffres de 1877. Ce total se décompose ainsi : 1° écoles publiques : laïques 413 (174 écoles de garçons, 153 de filles, 86 mixtes), congréganistes 21 (7 de garçons, 14 de filles); 2° écoles libres : laïques 48 (16 de garçons, 32 de filles), congréganistes 34 (1 de garçons, 33 de filles); 3° pensionnats : laïques 2 (de filles), congréganistes 13 (1 de garçons, 12 de filles).

Nombre des élèves. — Le nombre des enfants en âge scolaire était, selon la statistique de 1876, de 38 168. Le nombre des élèves inscrits durant l'année 1878 dans les 531 écoles primaires a été de 37 399; mais le rapport de l'inspecteur d'académie fait observer que, malgré ce chiffre relativement élevé d'inscriptions, il existe 7 000 enfants en âge scolaire qui ne fréquentent aucune école. La statistique de 1876 constatait que sur les 38 168 enfants en âge scolaire recensés, 29 587 seulement étaient inscrits dans une école quelconque (dont 29 257 dans une école primaire); la proportion entre le chiffre des enfants d'âge scolaire inscrits dans une école et celui des enfants de cet âge dont l'existence a été constatée par le recensement était cette année-là de 77.5 p. 100, et assignait à la Creuse le 76e rang parmi les départements.

En 1879, le nombre des élèves inscrits a été de 40 057, dont 18 091 gratuits. « Il est fort à désirer, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, que la *gratuité* mette fin aux *listes de gratuité;* mais la gratuité sans l'obligation produira peu de résultats au point de vue de la fréquentation, peut-être même des résultats négatifs : certains parents, en retenant leurs enfants chez eux, croiront n'avoir plus rien à perdre. »

Maisons d'école. — Les maisons d'école sont au nombre de 423, dont 193 (11 de plus qu'en 1877) sont la propriété de la commune; 187 seulement sont regardées comme convenables. Les subventions accordées par l'Etat à diverses communes de la Creuse, pour construction de maisons d'école, se sont élevées aux chiffres ci-dessous durant les trois dernières années :

	Maisons d'école construites.	Subventions accordées.	Sommes payées par les communes.
1877.	12	40 750 fr.	86 262 fr. 27
1878.	37	140 000	255 303
1879.	66	273 020	649 156
Totaux.	115	453 770 fr.	990 721 fr. 27

Salles d'asile. — La Creuse ne compte que 8 salles d'asile (4 publiques et 4 libres), avec 1 299 élèves en 1878; elles sont toutes dirigées par des congréganistes.

Cours d'adultes. — Le nombre des cours d'adultes a été de 151 en 1878 (augmentation de 16 sur 1877), avec 2096 auditeurs (augmentation de 137 sur 1877). « Ces cours, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, sont en somme assez peu fréquentés et rendent des services appréciables, sans doute, mais non pas fort grands. A cause de la saison et de l'heure où se font ces cours, ils sont rarement inspectés. Ajoutons qu'ils sont médiocrement rétribués : 31 fr. par cours en moyenne. »

Personnel enseignant. — Les écoles publiques de la Creuse sont dirigées par 246 instituteurs et 58 adjoints laïques, 7 instituteurs et 6 adjoints congréganistes, 152 institutrices et 24 adjointes laïques, 14 institutrices et 2 adjointes congréganistes : soit un total de 509 personnes (480 laïques, 29 congrég.). Dans ces chiffres ne sont pas compris un certain nombre d'adjoints et d'adjointes congréganistes agréés par l'administration pour seconder le directeur ou la directrice, mais sans titre officiel.

Le traitement moyen des instituteurs est de fr. 1190, celui des institutrices de fr. 920. Les adjoints et adjointes ne reçoivent partout que le minimum légal (700 et 600 fr.). Signalons toutefois deux exceptions. Bourganeuf a élevé le traitement des adjoints de son école, donnant à l'un d'eux 900 fr. et à deux autres 800 fr. Aubusson où une école laïque de garçons a été créée récemment, a fixé à 1 200 fr. le traitement de l'instituteur adjoint.

Ecole normale d'instituteurs. — L'école normale d'instituteurs, à Guéret, fondée en septembre 1830, fut annexée vers 1833 au collège de Guéret, et, en 1835, installée dans le local construit pour elle qu'elle occupe encore aujourd'hui. Elle reçoit 31 élèves, qui jouissent de 17 bourses et demie du département et de 4 bourses de l'Etat. Les études y sont prospères, et les meilleurs élèves arrivent au brevet complet, sinon toujours à leur sortie, du moins à la suite de nouvelles tentatives. Le recrutement se fait dans des conditions très favorables : en 1878, 57 aspirants étaient inscrits pour 10 places vacantes.

Cours normal d'institutrices. — Le département n'a eu jusqu'à présent, pour former ses institutrices, qu'un cours normal fondé en 1844, avec 12 boursières par an. Le Conseil général a voté en principe la création d'une école normale d'institutrices.

Etablissements d'instruction primaire supérieure et d'instruction secondaire. — La Creuse n'a point encore d'écoles primaires supérieures; mais plusieurs villes se préparent à en créer : Guéret, Aubusson, Bourganeuf, la Souterraine. Ces deux dernières ont déjà fait dresser les plans de ces écoles, et la construction va être commencée.

L'enseignement secondaire est représenté par 2 collèges laïques, un collège ecclésiastique, 2 institutions secondaires, l'une laïque, l'autre ecclésiastique, et un petit séminaire. Le collège de Guéret a été récemment érigé en lycée, et sera installé en 1880 dans un beau local actuellement en voie de construction.

Bibliothèques scolaires. — Les bibliothèques scolaires, qui semblent devoir prendre une impulsion plus vive que par le passé, étaient, au 31 déc. 1878, au nombre de 138, renfermant 9510 volumes (augmentation sur 1877 : 25 bibliothèques et 1789 volumes); il y a eu 4140 prêts en 1878.

Certificat d'études. — Les examens du certificat d'études, institués depuis 1873, portent sur les matières obligatoires, et au besoin sur les matières facultatives. Les résultats de l'année 1879 ont été indiqués plus haut, au tableau général.

Concours cantonaux. — Les concours cantonaux

sont établis depuis 1874. Le Conseil général y consacre une somme de 1000 fr., grossie de quelques dons particuliers. En 1877, 415 concurrents ont été inscrits, dont 126 ont été déclarés admissibles. L'allocation du Conseil général sert à distribuer 8 prix départementaux et 50 prix cantonaux, sous la forme de livrets de caisse d'épargne.

Caisses d'épargne scolaires. — Ce n'est que depuis trois ans à peine que l'institution des caisses d'épargne scolaires a été introduite dans la Creuse. Au 31 décembre 1878, le nombre de ces caisses d'épargne s'élevait à 101, le nombre des livrets à 1130, et le total des dépôts à 14 599 fr.

Conférences pédagogiques. — Les conférences pédagogiques, autrefois établies dans la Creuse, ont été quelque temps suspendues; mais elles ont récemment été réorganisées par les soins de M. l'inspecteur d'académie.

Société de secours mutuels. — La société de secours mutuels des instituteurs et des institutrices, rétablie en février 1877, compte actuellement environ 300 membres; l'avoir de la société au 1er janvier 1879 était de 6 983 fr.

Bulletin scolaire. — Un bulletin départemental mensuel paraît à Guéret depuis 1865; il reçoit du Conseil général une subvention de 300 fr.

Autres institutions auxiliaires. — Au commencement de 1879, il n'y avait pas encore dans la Creuse de *bibliothèques pédagogiques;* une tentative faite en 1877 par quelques instituteurs pour la création d'une bibliothèque n'avait pas réussi. « C'est, disait le dernier rapport de l'inspecteur d'académie, une œuvre à reprendre, pour laquelle j'espère le concours bienveillant du département. » En octobre 1879, les instituteurs, répondant à l'appel qui leur a été fait, ont organisé entre eux des souscriptions, et aujourd'hui 15 bibliotèques pédagogiques sont créées dans le département. La Creuse n'a pas de *musées scolaires* ni de *caisses des écoles;* celles-ci auraient peu de chances de succès dans un pays où les fondations et legs en faveur des écoles manquent absolument.

On voit que, malgré les progrès accomplis, il reste encore beaucoup à faire. Aujourd'hui, d'ailleurs, les études sont en honneur, les populations comprennent mieux les avantages de l'instruction. Toutefois, si l'on sait mieux lire, on lit peu. La bibliothèque publique de Guéret, la seule du département, comprend 5000 volumes, débris d'anciennes bibliothèques de châteaux et de monastères, et est alimentée par des dons du ministre et une allocation municipale de 300 fr. On projette d'y adjoindre une bibliothèque populaire, et même une bibliothèque pédagogique pour les instituteurs du canton. En fait de sociétés savantes, on ne peut citer que la *Société des sciences naturelles et archéologiques de la Creuse,* fondée en 1832; elle a créé à Guéret un petit musée de la flore et de la faune locales, que complète une collection minéralogique.

CREVIER (Jean-Baptiste-Louis). — Né à Paris en 1693, mort en 1765. Fils d'un ouvrier imprimeur, il fut un des élèves les plus distingués de Rollin, et professa la rhétorique au collège de Beauvais à Paris. Il publia un grand nombre de volumes historiques assez estimés. Il appartient à la pédagogie par la publication d'une *Histoire de l'Université de Paris jusqu'en* 1600, 7 vol. in-12, 1761, qui est abrégé de l'ouvrage latin de Du Boulay; et par des *Remarques sur le Traité des études de Rollin*, in-12, 1760. Ces deux ouvrages méritent d'être étudiés par tous ceux qui s'occupent d'éducation et d'enseignement. [A. Demkès.]

CRIMINALITÉ. — Le dictionnaire de l'Académie et celui de M. Littré définissent ce mot : « qualité de ce qui est criminel. » Dans le sens où nous le prenons, il est susceptible d'une définition plus précise; car il signifie « le rapport du nombre et de la nature des faits criminels ou délictueux à la population et à ses diverses manières d'être. » Nous étudierons brièvement les rapports généraux avec la population et les rapports particuliers avec l'instruction.

L'étude de la criminalité ne fournit pas seulement aux magistrats des indications utiles sur la manière dont les lois sont appliquées et sur le nombre d'affaires qu'ont à juger les tribunaux. Elles éclairent aussi sur les maux qui résultent des imperfections de la nature humaine et de l'organisation sociale. La criminalité est un des éléments statistiques de l'état moral d'une population.

Il est légitime d'en faire usage dans ce but; mais il faut savoir comprendre la portée des renseignements qu'elle fournit et ne pas l'exagérer.

Il ne saurait y avoir de statistique de la vertu. En supposant qu'on pût enregistrer exactement tous les actes d'héroïsme — ce qui est impossible — on n'aurait pas encore la mesure de la vertu dans une nation. L'héroïsme, qui se traduit par une action d'éclat, a son origine dans un élan généreux, mais momentané, de l'âme. La vertu, plus modeste et plus régulière dans son allure, est de tous les instants; elle est une manière d'être habituelle de l'âme : elle est le support, quelquefois à demi caché, de toute une vie consacrée au devoir et au bien; on ne la distingue pas toujours bien de près; de loin, on ne la voit pas.

Le mal s'aperçoit plus aisément, du moins lorsqu'il est de nature à causer à la société ou à un de ses membres un dommage que la loi punit, et qu'il donne lieu à un fait matériel appréciable par la statistique, comme une arrestation, un procès, une condamnation. Il fournit ainsi une mesure indirecte ou, plus exactement, un indice dont on se sert pour apprécier, par contraste, l'état moral d'une nation.

Pour tirer de la statistique des crimes une conclusion sur la société, il faut admettre, en premier lieu, que le nombre de ces crimes est, non un effet variable du hasard, mais la conséquence logique d'un certain état de choses. « Tout ce que nous possédons sur la statistique des crimes et des délits, dit Quetelet, ne pourrait être d'aucune utilité, si l'on n'admettait tacitement qu'il existe un rapport à peu près invariable entre les délits connus et jugés et la somme totale des délits inconnus et commis » (*Physique sociale*, t. I, p. 251).

Il convient, en second lieu, de ne pas attribuer partout et toujours une valeur absolue à ces rapports.

Tous les Etats n'ont pas la même législation pénale, et ceux qui ont des lois uniformes n'ont pas exactement la même police pour les appliquer. On risquerait donc de commettre les plus graves erreurs en assignant des rangs aux nations d'après le nombre des condamnations qu'indique la statistique judiciaire; mais on peut quelquefois, non sans beaucoup de réserves, assigner des rangs aux circonscriptions administratives d'un même Etat. On ne peut, d'autre part, rapprocher les chiffres de la statistique pour juger de la situation générale d'un même Etat à deux époques, qu'autant qu'on s'est assuré que, dans l'intervalle, la législation n'a pas changé et que la police n'a pas été sensiblement modifiée. Enfin, quand on compare, à une même époque et dans un même pays, les diverses espèces de crimes et de délits, il ne faut pas oublier que le rapport qu'on calcule entre les diverses espèces de fautes constatées ne correspond pas toujours exactement au rapport qui doit exister véritablement entre les fautes commises, parce qu'il y a des crimes dont la justice a presque toujours connaissance, comme les vols avec effraction, et d'autres, comme les avortements, qui lui échappent en grande partie.

Quand on a fait la part de ces causes de perturbation, on ne peut pas s'empêcher d'être frappé

de la régularité avec laquelle se recrute le contingent de la criminalité dans tous les pays. En voici la preuve pour la France :

NOMBRE DES ACCUSÉS JUGÉS PAR LES COURS D'ASSISES POUR CRIMES.

Périodes.	Moyenne annuelle.
1826-30	7 130
1831-35	7 466
1836-40	7 885
1841-45	7 104
1846-50	7 430
1851-55	7 104
1856-60	5 382
1861-65	4 550
1866-69	4 468
1872-76	5 113

Le nombre de 7 130 accusations, comparé à la population qui était alors de 32 millions d'habitants, correspond à 22 accusés devant les cours d'assises par 100000 habitants ; celui de 5113, comparé à une population de 36 millions et demi, correspond à 14 accusés par 100000 habitants. Il y a, d'un côté, une régularité frappante dans cette série de nombres, d'un autre côté, une diminution considérable, en apparence, depuis 1856. Elle est beaucoup moindre en réalité, parce que plusieurs lois, notamment celle du 17 juillet 1856, ont renvoyé devant le tribunal correctionnel un grand nombre d'affaires que jugeait auparavant la cour d'assises.

Les crimes contre les propriétés sont toujours plus nombreux que les crimes contre les personnes ; mais on ne peut pas tirer de conclusion générale des variations du rapport entre ces deux catégories, parce que ces variations ont pour cause principale des changements dans la juridiction qui ont transporté au correctionnel plus d'attentats contre les propriétés que contre les personnes. On peut cependant donner à ce sujet les indications suivantes : 1° l'adoucissement des mœurs tend à rendre les crimes contre les personnes moins fréquents ; 2° mais, d'autre part, la vigilance de la police fait découvrir en plus grand nombre certains crimes, tels que les attentats à la pudeur, qui restaient auparavant plus ignorés ; 3° d'autre part aussi, certains vices, tels que l'ivrognerie, trouvent plus de moyens de se satisfaire et contribuent à accroître les crimes contre les personnes ; 4° le progrès de la richesse avive la cupidité et augmente le nombre des crimes contre les personnes ; 5° mais, d'autre part, la vigilance de la police qui sait mieux découvrir ces crimes lorsqu'ils ont été commis, a pour effet de les prévenir en plus grand nombre.

NOMBRE MOYEN ANNUEL D'ACCUSÉS JUGÉS POUR CRIMES CONTRE LES PERSONNES ET LES PROPRIÉTÉS.

Périodes	Personnes.	Propriétés.
1826-30	1 824	5 306
1831-40	2 262	5 413
1841-50	2 312	4 955
1851-60	2 217	4 026
1861-69	1 932	2 577
1872-76	1 987	3 126

Lorsqu'on analyse les crimes contre les personnes, on voit que ce ne sont pas les crimes les plus graves qui ont diminué le plus, mais les attentats moins importants, qui sont précisément du nombre de ceux qui ont pu être renvoyés devant les tribunaux correctionnels. Nous donnons dans le tableau suivant, non le nombre des accusés, mais celui des accusations, lequel est toujours un peu moindre, parce qu'il arrive souvent qu'un crime est commis par plusieurs personnes.

C'est ainsi qu'en 1876, le nombre des accusations a été de 3693 ; celui des accusés, de 4764.

	ACCUSATIONS DE		
Périodes.	Meurtres.	Assassinats.	Coups et blessures graves.
1826-30	229	197	253
1831-40	238	204	229
1841-50	175	233	192
1851-60	121	124	83
1861-69	112	192	25
1872-76	145	203	19

Les crimes contre la vie des enfants, qui sont d'ordinaire une suite de la débauche, et les attentats à la pudeur, ont suivi une progression qui serait de nature à effrayer les moralistes, si elle ne devait être attribuée à l'amélioration de la police beaucoup plus qu'à une dépravation croissante de la population.

	ATTENTATS	
Périodes.	Contre la vie des enfants (infanticides volontaires ou involontaires, avortements, expositions).	A la pudeur.
1826-30	221	273
1831-40	310	329
1841-50	395	561
1851-60	507	941
1861-69	428	935
1872-76	365	923

Le nombre des délits est toujours beaucoup plus considérable que celui des crimes. Il doit en être ainsi. Dans la catégorie des délits sont comprises des fautes dont la gravité est très diverse, depuis le vol jusqu'au simple délit de pêche ou de chasse ; en outre, les lois ajoutent de nouveaux cas de délit plus souvent que des cas de crimes : par exemple, la loi du 23 janvier 1873 sur l'ivresse, qui a donné lieu à 5 287 affaires en 1876. Pour ces deux raisons, le nombre total des délits, qu'il augmente ou diminue, ne saurait fournir, par lui seul, une indication précise sur l'état moral de la société.

Ce nombre était :

Périodes.	Nombre moyen annuel de délits.
1830-40	138 339
1841-50	158 979
1851-60	181 473
1861-69	144 953
1872-76	163 439

Si nous examinons en particulier les deux espèces de délits qui, avec la chasse, donnent lieu au plus grand nombre de procès, le vol simple et les coups et blessures, nous constatons : pour le premier, que la multiplication des richesses a accru les convoitises ; pour le second, que l'adoucissement des mœurs ne paraît pas avoir diminué les querelles et les brutalités ; et que, dans ces deux cas, les coupables tombent plus souvent entre les mains d'une police plus vigilante.

Périodes.	Vols simples.	Coups et blessures
1831-40	14 477	9 618
1841-50	21 896	12 261
1851-60	32 399	12 201
1861-69	31 339	16 714
1872-76	34 244	17 271

L'homme est déterminé à faire le mal par des causes diverses.

La misère, les mauvais exemples dans la famille et hors de la famille, le manque d'éducation sont au nombre des principales. C'est pourquoi le plus

grand nombre des malfaiteurs sort des couches infimes de la société. C'est ce qui explique aussi comment le nombre des récidivistes est si considérable ; ceux-ci forment 47 p. 100 des accusés pour crimes et 38 p. 100 des accusés pour délits.

Mais, au nombre des causes qui déterminent au mal, il faut placer aussi les mauvais instincts de la nature humaine, passions violentes ou basses, réfractaires à l'éducation. Ces passions peuvent se rencontrer dans tous les rangs de la société, de même que, dans toutes les familles, il peut naître des monstres de parents bien constitués ; c'est pourquoi on voit des hommes de toute condition subir des condamnations au criminel. De tels hommes sont une preuve que l'éducation est impuissante à policer certaines natures ; mais ils ne fournissent pas un argument contre l'influence de l'éducation sur la moralité, pas plus que la mort d'un enfant entouré de soins n'en fournit contre l'hygiène.

Quand on sait combien il est plus facile de faire des lois et des règlements que d'élever le niveau intellectuel, et surtout que de modifier les conditions et l'état d'un milieu moral, et quand on constate que l'inclination à faillir reste à peu près la même pendant une assez longue période, et que les occasions de faillir tendent à augmenter plutôt qu'à diminuer dans une société plus active et plus riche, on ne s'étonne pas de voir que la criminalité présente, dans la suite des années, une sorte de régularité, telle que le montrent les tableaux que nous avons donnés.

On le comprend mieux encore, quand on analyse la criminalité au point de vue des catégories de personnes qui en forment le contingent.

Les hommes sont, en général, plus grossiers et plus violents que les femmes, à qui leur sexe, leurs habitudes de famille, leurs occupations imposent plus de réserve. Voici la proportion des hommes et des femmes sur 100 accusés devant les cours d'assises :

Périodes.	Hommes.	Femmes.
1826-50	83	17
1851-60	82	18
1861-69	83.7	16.3
1872-76	83.5	16.5

C'est à l'âge où les passions ont le plus de violence, vers 25 ans pour les hommes, vers 30 ans pour les femmes, qu'on a le plus de propension au crime. En 1874, par exemple, sur 100 criminels, il y en avait :

De moins de 21 ans	18
De 21 à 40 ans	53
De 40 à 60 ans	24
De plus de 60 ans	5

Cette proportion varie peu d'une année à l'autre.

La vie de famille contribue à moraliser l'homme et à le maintenir dans le devoir. Aussi les célibataires forment-ils toujours la majorité des criminels, quoiqu'on compte dans la société française deux fois plus de gens mariés (15.1 millions) que de célibataires adultes (7.7 millions).

Périodes.	Célibataires.	Mariés.	Veufs.	Total.
1826-50	56.3	39.2	4.5	100
1851-60	52.7	41.4	5.9	100
1861-69	54	39.3	6.7	100
1872-76	56	37	7	100

Les criminels, on les trouve surtout parmi les vagabonds ou du moins parmi les hommes qui vivent loin du lieu natal, qui non seulement ne sont pas chefs de famille, mais qui n'ont pas près d'eux de parents ou de mentors. Le recensement de 1876 indique que 86.76 p. 100 des Français habitent dans le département où ils sont nés, tandis que la statistique judiciaire de 1876 donne seulement 60 p. 100 des accusés comme ayant été jugés dans le département où ils sont nés ; 40 p. 100, c'est-à-dire les 2/5 des accusés, étaient nés hors du département, quoiqu'ils ne formassent pas 1/7 de la population.

Les villes fournissent beaucoup d'occasions pour tenter le malfaiteur et de facilités pour le cacher. Les gens sans aveu y confluent volontiers. Aussi y a-t-il proportionnellement beaucoup plus de crimes commis dans les cités que dans les campagnes. Il ne faut pas se laisser égarer par la première vue des rapports numériques à cet égard. Mais il faut songer que la population urbaine n'était, en 1851, que le quart et qu'elle est aujourd'hui à peine le tiers de la population totale ; pour qu'il y eût égalité, il faudrait que la population urbaine ne fournît que le tiers ou le quart du contingent de la criminalité. Ce n'est pas ce qui a lieu, puisque sur 100 accusés on trouve :

	1826-50	1851-60	1861-69	1872-76
Domiciliés dans les communes rurales	57	55,8	52	46,5
Domiciliés dans les communes urbaines (communes de plus de 3000 habitants)	38,8	39	42	46,3
Sans domicile fixe	4,2	5,2	6	7,2

M. Bertrand, en comparant le recensement de 1855, qui indique le classement de la population par professions, et la statistique judiciaire de 1835 à 1854, a analysé la criminalité d'après les professions. Il a trouvé des résultats qui confirment ceux que nous venons d'indiquer :

	Nombre d'accusés par 100 000 hommes de chaque catégorie.	Nombre d'accusées par 100 000 femmes de chaque catégorie.
Classe agricole	24.3	4.2
— manufacturière	40.4	6.4
Ouvriers des industries textiles	37.6	9.0
Ouvriers des autres industries manufacturières	43.6	1.9
Arts et métiers	59.0	7.7
Autres professions	35.0	10.0
Gens sans aveu	332.2	93.4
Toute la population	48.0	7.0

On pourrait multiplier les exemples démontrant les rapports qui existent entre le milieu social et la criminalité, entre la tentation et la chute. Il suffit d'en indiquer sommairement encore quelques-uns. Les attentats à la pudeur sont plus fréquents en été qu'en hiver. Les attentats contre les propriétés sont plus fréquents, au contraire, en hiver qu'en été, parce que la faim excite au vol et que la nuit favorise le voleur.

Si l'on analyse la France par départements, comme l'a fait M. de Guerry, on trouve les résultats suivants :

Les crimes contre les propriétés sont plus nombreux dans les départements du bassin de la Seine, dans l'Ille-et-Vilaine, dans la Vienne, dans l'Alsace, dans le Rhône, dans les Bouches-du-Rhône et le Vaucluse, dans les Pyrénées-Orientales, que partout ailleurs. La plupart sont des départements riches.

Les crimes contre les personnes sont plus nombreux que partout ailleurs dans la Corse, dans les Pyrénées-Orientales, dans une partie de la Gascogne, du Languedoc et de la Provence et en

Alsace. Excepté l'Alsace, ce sont tous des départements du Midi, région dans laquelle les passions sont violentes. Aussi est-ce dans cette région qu'il y a le plus d'assassinats : la Corse figure au premier rang.

Cette région est aussi une de celles où certains attentats à la pudeur sont le plus fréquents. Mais elle partage ce triste privilège avec le bassin de la Seine et avec quelques riches départements agricoles de l'Ouest.

Le vol domestique, au contraire, est rare dans le Midi, excepté dans les Bouches-du-Rhône et dans le Vaucluse. Il est plus rare encore dans la région des Alpes et dans celle du Massif Central. Il est très fréquent dans le Rhône, dans la Gironde, dans la Vienne, dans l'Ille-et-Vilaine, dans l'Alsace, dans la Normandie et dans tout le bassin de la Seine. L'abondance des richesses est un appât qui sollicite les voleurs.

Les mêmes phénomènes se produisent à l'étranger comme en France. Ils ont été étudiés, notamment pour l'Angleterre par M. de Guerry, pour la Bavière par M. G. Mayr. Ce dernier a montré, entre autres influences, celle que le prix du seigle, base de l'alimentation végétale en Bavière, a exercée sur les crimes contre les propriétés, de 1836 à 1861 ; à chaque augmentation de prix, qui est une cause de misère, correspond une recrudescence de la criminalité.

D'autres statisticiens ont remarqué, dans un sens contraire, que les bonnes années de récolte de vin en France avaient pour effet de multiplier le nombre des crimes contre les personnes.

Nous nous contentons d'indiquer quelques ouvrages qui pourront servir à une étude plus complète de la criminalité, dont nous indiquons les principaux problèmes, sans chercher à les analyser en détail. Pour la France, le *Compte général de l'administration de la justice criminelle*, publication annuelle du ministère de la justice, qui est la source dans laquelle tous les auteurs ont puisé; la *statistique de la France* et le *Traité théorique et pratique de statistique* par MM. Block, le *Traité de Statistique* par M. Dufau, les *Eléments de statistique humaine* par M. Guillard, les études de M. Fayet publiées dans les Comptes rendus de l'Académie des sciences morales et politiques (1846); pour différents pays, *la France et l'Etranger* par M. Legoyt, l'*Essai sur la statistique morale* (1833) et l'*Atlas* (1865) de M. de Guerry, divers travaux de MM. Wappœus, Engel, G. Mayr, notamment le manuel intitulé *Die Gesetzmässigkeit im Gesellschaftsleben* et le *Recueil officiel de la statistique de Bavière* (année 1868), l'ouvrage de M. de OEttingen, *Die Moralstatistik*.

La question particulière du rapport de la criminalité avec l'instruction est déjà en partie résolue par ce qui précède. Il est évident qu'il n'y a pas entre ces deux termes une relation nécessaire et mathématique, puisque nous trouvons d'autres causes qui exercent une influence très marquée sur le nombre des crimes.

On a dit à tort que l'instruction chassait le crime. Pour bannir le crime, il faudrait avoir banni du cœur de l'homme les mauvaises passions et de la société les mauvais conseils et les tentations malsaines : c'est une utopie. L'instruction, en se propageant, contribue à former le sens moral des populations, en même temps qu'à augmenter les moyens de prévenir la misère et par là, elle pèse d'un double poids dans la balance des bonnes influences. Mais c'est une quantité positive de plus dans la longue liste des termes positifs et négatifs d'une formule très compliquée; ce ne sera jamais toute la formule.

On a dit, en commettant une erreur plus grave encore, que le progrès de l'instruction amenait après lui le progrès de la criminalité. Comme preuve de cette assertion calomnieuse on a donné deux arguments tirés de la statistique judiciaire : 1° le nombre des criminels ayant reçu de l'instruction augmente; 2° beaucoup de départements très avancés sous le rapport de l'instruction sont au nombre de ceux dans lesquels on rencontre le plus de criminels. Ce sont des sophismes du genre de ceux que la logique désignait par les mots : *cum hoc, ergo propter hoc*, et qui consistent à supposer que deux phénomènes qui se produisent en même temps sont nécessairement unis par la relation de cause à effet.

Il est certain que le nombre des accusés entièrement illettrés diminue et que, par conséquent, le nombre des accusés ayant reçu de l'instruction augmente. Le tableau suivant, extrait du tome II (nouvelle série) de la Statistique de l'enseignement primaire, le montre.

Degré d'instruction des accusés jugés contradictoirement par les Cours d'assises.

ANNÉES.	SUR 100 ACCUSÉS, NOMBRE DE CEUX		
	qui étaient illettrés.	qui savaient lire et écrire ou au moins lire	qui avaient reçu une instruction supérieure.
1828 à 1830	61	37	2
1831 à 1835	58	39	3
1836 à 1840	57	40	3
1841 à 1845	52	45	3
1846 à 1850	51	46	3
1851 à 1855	46	50	4
1856 à 1860	43	52	5
1861 à 1865	39	56	5
1866 à 1870	37	59	4
1871 à 1875	36	61	3
1876 à 1878	31	65	4

Mais ce fait est une conséquence nécessaire de la diffusion générale de l'instruction en France. Si elle était répandue comme il est désirable qu'elle le soit, tous les Français sauraient au moins lire et écrire et, par suite, tous les criminels français seraient comptés comme lettrés. Que le nombre total des criminels ait diminué ou qu'il ait augmenté, la statistique n'accuserait pas moins une proportion de lettrés beaucoup plus forte. Il y en aurait 100 sur 100, tandis qu'il n'y en a que 69 et qu'il n'y en avait que 39 à la fin de la Restauration.

Le changement dans le rapport ne conduit qu'à une conclusion certaine : c'est que l'instruction a fait des progrès. « C'est le plus souvent dans les bas-fonds de la société que se recrute le triste contingent de la criminalité. Si l'instruction primaire était suffisamment répandue, elle aurait pénétré jusque dans ces profondeurs, et tous les criminels sauraient, comme le reste de la nation, au moins lire et écrire. En attendant ce résultat, la statistique judiciaire est une manière de faire descendre la sonde dans ces couches infimes et de voir quels sont les progrès de l'instruction primaire dans ces couches infimes où elle a le plus de peine à pénétrer. » (*Rapport au ministre sur la statistique comparée de l'enseignement primaire.*)

Pour juger quelque peu de l'influence de l'instruction, il faudrait procéder autrement.

A la fin de la Restauration, lorsqu'il y avait 39 accusés lettrés sur 100 accusés, on comptait 44,8 conscrits lettrés sur 100 (moyenne de 1827 à 1829). La population lettrée fournissait donc proportionnellement à la criminalité un contingent moindre que la population illettrée.

Aujourd'hui, le nombre des conscrits lettrés est de 84,4 p. 100 (moyenne de 1876 et 1877) et celui des accusés lettrés de 69 p. 100. Non seulement la population lettrée fournit encore un contingent proportionnellement moindre que la population illettrée, mais la criminalité tend à se concentrer de plus en plus dans l'ignorance. En effet, à 55,2 conscrits illettrés correspondaient, en 1828-1830, 61 accusés illettrés : la différence entre les deux nombres était de 5,8 ; à 15,6 conscrits illettrés correspondent 31 accusés illettrés : la différence est de 15,4.

Il y a des catégories de crimes qui ne sont guère commis que par des lettrés ; par exemple, le faux en écriture, la banqueroute. En 1876, sur 325 faussaires, on ne comptait que 14 illettrés ; sur 128 banqueroutiers, on ne comptait que 8 illettrés. Mais le nombre des illettrés l'emporte dans l'infanticide.

Degré d'instruction des accusés jugés par les Cours d'assises, en 1876, et classés suivant la nature des crimes.

CRIMES CONTRE L'ORDRE PUBLIC ET LES PERSONNES.	Total des accusés.	Ne sachant ni lire ni écrire.	Sachant lire et écrire.	Ayant reçu une instruction supérieure.
Violences jusqu'à effusion de sang envers des fonctionnaires publics	6	1	5	»
Association de malfaiteurs	16	7	9	»
Meurtre et tentative	160	52	102	6
Assassinat et tentative	262	88	170	4
Parricide	17	7	9	1
Infanticide	234	124	109	1
Empoisonnement et tentative	13	8	4	1
Blessures et coups suivis de mort sans intention de la donner	141	67	74	»
Blessures et coups graves	17	5	12	»
Blessures et coups envers un ascendant	36	9	25	2
Avortement	74	19	47	8
Attentat à la pudeur sur des adultes	168	69	99	»
Attentat à la pudeur sur des enfants au-dessous de 15 ans	908	320	550	38
Bigamie	2	1	1	»
Séquestration	10	5	5	»
Enlèvement et suppression d'enfant	11	9	2	»
Enlèvement et détournement de mineurs	13	4	9	»
Faux témoignage	3	1	2	»
Chemins de fer (obstacles à la circulation)	3	1	2	»
Complot contre l'autorité du capitaine d'un navire marchand	6	3	3	»
CRIMES CONTRE LES PROPRIÉTÉS.				
Fausse monnaie	59	11	47	1
Contre-façon du marteau de l'Etat	1	1	»	»
Faux en écriture de commerce	164	2	147	15
Faux en écritures authentiques et publiques	79	7	55	17
Faux en écriture privée	82	5	71	6
Détournement par dépositaire public	6	»	3	3
Corruption	56	2	47	»
Soustraction de lettre contenant des valeurs par un employé de la poste	12	»	10	2
Vol dans les églises	33	10	23	»
Vol sur un chemin public, sans violences	17	5	12	»
Vol sur un chemin public, avec violences	31	11	20	»
Vol par un domestique ou par un homme de service à gages	517	144	369	14
Abus de confiance, *idem*	53	3	27	23
Vol à l'aide de violences (ailleurs que sur un chemin public)	74	22	52	»
Autres vols accompagnés de circonstances aggravantes	1151	356	788	7
Extorsion de titres ou de signatures	15	9	6	»
Banqueroute frauduleuse	128	8	107	13
Incendie d'édifices habités ou servant à habitation	131	52	78	1
Incendie d'édifices non habités, de bois, etc.	51	19	32	»
Destruction de constructions	1	»	1	»
Baraterie	1	»	1	»
Contrebande par un douanier	1	»	1	»

Le second sophisme est plus spécieux, mais il n'est pas mieux fondé. Les départements où l'instruction est avancée sont, sinon tous, du moins pour la plupart, au nombre des départements riches qui peuvent faire de grands sacrifices pour leurs écoles, et dont la population ressent, plus vivement d'ordinaire que les populations pauvres le besoin d'une instruction développée. Or les départements riches ont une forte proportion de population urbaine et une industrie active : deux conditions qui déterminent, comme nous l'avons dit, un plus grand nombre de crimes. L'instruction n'apparaît donc là que comme un effet. La cause véritable, c'est la richesse qui, d'une part, facilite et sollicite l'instruction, et qui, d'autre part, multiplie les occasions de crimes et de délits. Faut-il pour cela condamner la richesse? En aucune façon. La richesse est par elle-même un bien, puisqu'elle procure à l'homme le moyen de satisfaire plus complètement à ses besoins, ce qui est précisément le but que l'homme s'efforce d'atteindre par le travail. Il faut savoir profiter des avantages de la richesse en s'appliquant à remédier aux inconvénients qui peuvent y être attachés.

Si nous comparons la carte du nombre des accusés devant les cours d'assises par 100 000 habitants (Atlas de M. E. Levasseur, carte 12 de la planche. *Population et administration*), et la carte

de l'instruction des conscrits en 1876-77 (*Rapport sur la statistique comparée de l'instruction primaire*, carte n° 17), nous voyons que dans toute la région de l'est, comprenant 23 départements, depuis les Ardennes jusqu'à Seine-et-Oise, et de Seine-et-Oise aux Hautes-Alpes, il y a aujourd'hui plus de 90 conscrits sur 100 qui savent lire, et que dans cette région il n'y a que 7 départements, Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Aube, Haute-Marne, Doubs, Rhône, qui soient au-dessus de la moyenne pour la criminalité; que, sur les 23 autres départements de la France qui sont également au-dessus de la moyenne pour la criminalité, il n'y en a que trois qui se trouvent dans la première catégorie pour l'instruction des conscrits, tandis qu'on y trouve plusieurs départements de la riche Normandie, la plupart des départements baignés par la Loire depuis le confluent de l'Allier et par la Garonne depuis Montauban : ce sont autant de régions prospères par l'agriculture ou par le commerce, et c'est la richesse qui y est souvent l'occasion du crime. Les départements du Massif central, qui ne brillent pas par la richesse, ont à la fois peu d'accusés en cour d'assises et peu de conscrits lettrés.

Pour faciliter l'étude de la criminalité par départements, nous donnons, en terminant, le tableau du degré d'instruction des accusés de chaque département en 1876.

DEGRÉ D'INSTRUCTION DES ACCUSÉS DE CHAQUE DÉPARTEMENT EN 1876

COURS D'APPEL	DÉPARTEMENTS	TOTAL DES ACCUSÉS	NE SACHANT ni lire ni écrire.	SACHANT lire et écrire.	AYANT REÇU une instruction supérieure.
Agen	Gers	20	11	9	»
	Lot	16	6	9	1
	Lot-et-Garonne	53	30	22	1
Aix	Alpes (Basses-)	20	11	9	»
	Alpes-Maritimes	71	34	33	4
	Bouches-du-Rhône	153	41	109	3
	Var	57	22	35	»
Amiens	Aisne	65	13	52	»
	Oise	37	11	26	»
	Somme	41	11	29	1
Angers	Maine-et-Loire	47	21	26	»
	Mayenne	28	10	17	1
	Sarthe	33	18	15	»
Bastia	Corse	69	23	46	»
Besançon	Doubs	39	2	36	1
	Jura	29	5	24	»
	Saône (Haute-)	20	5	13	2
Bordeaux	Charente	46	19	26	1
	Dordogne	58	30	27	1
	Gironde	121	29	80	2
Bourges	Cher	13	8	4	1
	Indre	15	8	6	1
	Nièvre	21	5	14	2
Caen	Calvados	103	27	76	»
	Manche	50	11	37	2
	Orne	29	6	23	»
Chambéry	Savoie	9	1	8	»
	Savoie (Haute-)	31	5	26	»
Dijon	Côte-d'Or	48	13	34	1
	Marne (Haute-)	43	5	37	1
	Saône-et-Loire	74	31	43	»
Douai	Nord	127	45	82	»
	Pas-de-Calais	62	28	31	3
Grenoble	Alpes (Hautes-)	12	3	8	1
	Drôme	56	25	29	2
	Isère	54	14	36	4
Limoges	Corrèze	28	21	7	»
	Creuse	12	6	6	»
	Vienne (Haute-)	46	29	17	»
Lyon	Ain	27	8	19	»
	Loire	66	22	42	2
	Rhône	70	15	53	2
Montpellier	Aude	36	17	17	2
	Aveyron	41	13	28	»
	Hérault	77	29	43	5
	Pyrénées-Orientales	23	12	10	1
Nancy	Ardennes	24	3	17	4
	Meurthe-et-Moselle	22	1	21	»
	Meuse	23	4	16	3
	Vosges	27	8	19	»
Nîmes	Ardèche	31	19	11	1
	Gard	45	15	30	»
	Lozère	13	5	8	»
	Vaucluse	43	22	18	3
Orléans	Indre-et-Loire	56	26	29	1
	Loir-et-Cher	34	19	14	1
	Loiret	40	21	17	2
Paris	Aube	37	6	28	3
	Eure-et-Loir	20	3	16	1
	Marne	42	4	33	5

COURS D'APPEI	DÉPARTEMENTS	TOTAL DES ACCUSÉS	NE SACHANT ni lire ni écrire.	SACHANT lire et écrire.	AYANT REÇU une instruction supérieure.
Paris	Seine	856	53	749	54
	Seine-et-Marne	44	8	32	4
	Seine-et-Oise	109	26	76	7
	Yonne	39	10	27	2
Pau	Landes	25	13	12	3
	Pyrénées (Basses-)	39	14	23	1
	Pyrénées (Hautes-)	21	8	13	1
Poitiers	Charente-Inférieure	75	27	45	3
	Sèvres (Deux-)	20	7	12	1
	Vendée	25	12	12	1
	Vienne	29	17	12	»
Rennes	Côtes-du-Nord	29	26	3	»
	Finistère	105	67	33	5
	Ille-et-Vilaine	66	32	32	2
	Loire-Inférieure	81	24	57	»
	Morbihan	62	41	20	1
Riom	Allier	35	16	18	1
	Cantal	20	7	11	2
	Loire (Haute-)	20	6	14	»
	Puy-de-Dôme	44	13	30	1
Rouen	Eure	98	31	67	»
	Seine-Inférieure	154	45	105	4
Toulouse	Ariège	12	8	4	»
	Garonne (Haute-)	72	20	51	1
	Tarn	20	9	11	»
	Tarn-et-Garonne	11	3	8	»

[E. Levasseur, de l'Institut.]

CRITIQUE. — *Critique* vient d'un mot grec qui signifie juger. La critique est en effet le talent de juger; elle consiste dans le discernement juste et fin du vrai et du faux, du beau et du laid, du bon et du mauvais dans les mots, dans les choses ou dans les personnes.

Cette définition suffirait à faire comprendre qu'il ne faut pas prendre à la lettre le fameux vers :

La critique est aisée et l'art est difficile.

En toute matière, art, littérature, grammaire, histoire, philosophie, la critique, loin d'être aisée, demande un rare assemblage de qualités; elle veut un esprit vif et délié, un sens très sûr, un jugement très droit, une absolue sincérité. Ce qui est aisé et aussi détestable qu'aisé, c'est la manie de critiquer, qui est souvent l'envers du véritable esprit critique. Se plaire à critiquer, c'est ne savoir remarquer que le mal, c'est avoir les yeux, l'esprit et le cœur fermés à tout ce qui est bien, à tout ce qui serait sympathique, à tout ce qu'on devrait approuver et aimer; c'est à la fois un manque de discernement, de goût et de délicatesse morale.

Entendue comme elle doit l'être, vouée à la recherche de la justesse et de la justice la plus exacte, la critique peut-elle entrer dans l'enseignement populaire? Est-ce un talent dont le développement puisse être entrepris ou ébauché dans le cercle étroit où s'enferment les études primaires? Peut-on espérer qu'on parviendra, avec le minimum de culture que comporte l'école élémentaire, à initier des esprits simples à cet exercice essentiellement délicat et complexe qui consiste à saisir ce qu'il y a de plus abstrait au monde, des qualités et des rapports d'idées, à noter et à distinguer non des objets matériellement distincts, mais des nuances fines et des caractères à peine marqués?

On a répondu diversement à cette question.

Les uns disent que l'esprit critique n'est point fait pour l'enseignement primaire; qu'il exige un tout autre genre d'éducation, une bien plus haute culture; que fût-il même possible de le développer dans des intelligences médiocres, ce résultat n'aurait rien de souhaitable; qu'on ne fait pas à l'esprit de critique et de libre examen sa part; que l'instituteur, s'il se croit une fois initié à tant de finesses, se prévaudra de son savoir pour critiquer à tort et à travers, pour se poser en censeur, en juge, en connaisseur expert et pour n'être, en somme, dans tout et pour tous, qu'un pédant.

D'autres soutiennent que les jouissances de l'esprit, pour être nobles et délicates, n'en sont pas moins naturelles et accessibles à tout esprit sain; que l'éducation populaire comporte le développement du sens critique dans la même mesure où elle comporte la connaissance et le sentiment du beau, du vrai, du bon.

L'une et l'autre thèse nous paraît un peu trop absolue. Ne serait-on pas plus près à la vérité en reconnaissant que si l'aptitude à la critique, c'est-à-dire, en somme, l'esprit de discernement, peut se développer à tous les degrés de culture intellectuelle, il n'y a cependant pour chacun de ces degrés qu'un certain ordre de sujets sur lesquels la critique puisse utilement s'exercer?

Considérons les principales applications de la critique : critique grammaticale, critique philologique, critique littéraire, critique historique, critique d'art, critique philosophique. Une bien faible partie de ces diverses critiques peut pénétrer dans l'enseignement secondaire, une moindre encore dans l'enseignement primaire. Le seul exercice critique qui ait droit de cité dans l'école est celui qui porte sur l'analyse et l'appréciation des mots de la langue, et il n'est pas besoin d'expliquer quels services il rend à l'enfant. Il y a toutefois une condition pour qu'il soit réellement profitable, c'est qu'il soit réellement un exercice critique et non un plat verbalisme, c'est qu'il oblige l'élève à juger et non pas seulement à se souvenir, à réfléchir et non à répéter, à s'expliquer la règle et non pas seulement à l'appliquer. Les analyses, les exercices grammaticaux, les exercices de composition et de style, les lectures raisonnées et commentées sont autant de moyens d'initier l'élève même de l'école primaire à ce qu'ont d'accessible pour lui la critique grammaticale et la critique littéraire.

Mais c'est surtout à l'école normale que les exercices ayant pour but de former et d'aiguiser

le jugement ont leur place marquée. Là, en effet, non seulement la critique grammaticale devra recevoir de plus amples développements, entrer plus avant dans la recherche et dans la discussion de la raison des choses, s'élever à une vue plus générale des lois de la grammaire et même de la grammaire comparée, mais en outre toutes les autres formes de la critique peuvent contribuer pour leur part à la préparation du futur instituteur. En lui faisant lire des classiques, en lui donnant des rédactions à écrire, en l'exerçant à corriger les fautes de langage des élèves, on lui inculquera quelques-unes des idées principales de la critique littéraire; il aura appris en quelque sorte à son insu à reconnaître le style d'un siècle ou d'un auteur, à distinguer la vraie éloquence de la fausse et l'or du clinquant. Dans l'étude de l'histoire, on n'aura que l'embarras du choix pour exercer sa critique sur des faits et sur des doctrines. Sans doute il n'aura jamais dans la classe à exposer les règles de la critique historique, mais pour que dans de simples récits à ses élèves il sache lui-même choisir l'important et omettre l'accessoire, présenter sous leur vrai jour à l'imagination des enfants les hommes, les époques, les événements, pour qu'il ne commette pas devant eux de ces lourdes fautes de jugement qui sont presque plus affligeantes que l'ignorance toute nue, il faut que l'école normale ait éveillé chez lui le sens critique en matière d'histoire. Et de même pour toutes les études : l'instituteur ne sera jamais un critique d'art, mais si un bon professeur de dessin l'a mené au musée, lui a fait remarquer un marbre antique, lui a montré, ne fût-ce que par de belles gravures, les spécimens principaux de l'art aux différentes époques, si on lui a fait observer et comparer dans la ville même l'architecture de la cathédrale, du palais de justice, de quelques vieux hôtels, de quelques édifices modernes, il lui en restera quelques notions utiles, quelques distinctions judicieuses, quelques remarques dont il fera un jour profiter ses élèves et qui lui permettront au moins de combattre les préjugés et le mauvais goût.

Cette éducation des facultés critiques dans tous les domaines est si importante qu'on a jugé en certains pays devoir en faire l'objet d'une préparation toute spéciale pour les élèves des écoles normales. Les exercices que les Américains appellent *criticism lessons* consistent à faire faire par les différents élèves tour à tour la critique soit des devoirs écrits, soit des leçons orales faites par leurs camarades. Des conférences ayant un objet semblable se font aussi dans plusieurs séminaires d'instituteurs allemands et dans les écoles normales italiennes. Rien n'est plus propre à former le jugement, à stimuler les esprits mous, à redresser et à corriger ceux qui ont une pente au paradoxe ou à l'exagération, à faire naître chez tous ce degré exceptionnel d'attention, cette finesse d'observation et cette profondeur de réflexion qui constituent avant tout l'esprit critique.

CROQUIS. — V. *Dessin.*

CROUSAZ (Jean-Pierre de). — Pédagogue suisse de la première moitié du dix-huitième siècle, né à Lausanne en 1663, mort dans la même ville en 1750. Après avoir voyagé à l'étranger pour compléter ses études, il se fit consacrer ministre, puis fut nommé professeur à l'Académie de Lausanne, dont il devint bientôt recteur. En 1718, il fit imprimer à Amsterdam un volume intitulé *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants.* Il y combattait, sous la forme de l'ironie, les idées alors régnantes sur l'éducation. Mais cet écrit semble avoir eu peu de succès, à cause du ton satirique employé par l'auteur; aussi de Crousaz crut-il devoir le faire suivre d'un ouvrage dogmatique, où il exposa cette fois ses vues d'une façon méthodique et sérieuse. Le *Traité de l'éducation des enfants, par J.-P. de Crousaz, professeur en philosophie et en mathématique à Lausanne*, dédié à la princesse de Galles, parut à La Haye en 1722, en 2 vol. in-12. Cet ouvrage comprend neuf sections dont voici les titres :

Section I. Importance du sujet. — Section II. Devoir des pères. — Section III. Des qualités d'un bon précepteur. — Section IV. Des instructions (cette section est subdivisée en cinq chapitres : chap. 1, Qui contient quelques avis généraux et la manière de donner les premières leçons; chap. 2, Où l'on explique la méthode de pousser les connaissances des jeunes gens; chap. 3, Où l'on traite plus particulièrement de l'utilité du savoir; chap. 4, Des instructions publiques : l'auteur se prononce pour le système des écoles publiques de préférence à l'éducation domestique; chap. 5, de la manière d'étudier la géographie et l'histoire : De Crousaz recommande de mettre sous les yeux de l'élève des sphères, des cartes, et, pour l'étude de l'histoire, des tailles-douces représentant des villes, des places, des campements, des machines, des édifices, « et autres choses de cette nature qu'on peint toujours mieux aux yeux qu'aux oreilles. » — Section V. Des mœurs. — Section VI. Conseils sur la manière dont on doit instruire les enfants dans la religion et les former à la piété. — Section VII. Des motifs. — Section VIII. Des récréations. — Section IX. Des voyages.

En 1724, de Crousaz, dont la situation à Lausanne était devenue difficile pour diverses raisons, alla remplir à La Haye les fonctions de gouverneur du jeune prince d'Orange; puis il devint professeur à l'université de Groningue, et ensuite gouverneur du prince de Hesse, neveu du roi de Suède. Rentré à Lausanne en 1735, il y reprit sa chaire qu'il occupa jusqu'à sa mort.

En 1737, il publia à Amsterdam deux volumes de mélanges, qui renferment entre autres trois écrits relatifs à l'éducation ; ce sont : 1° Les *Pensées libres sur les instructions publiques du bas collège;* de Crousaz y insiste sur l'importance de la première éducation, sur la nécessité d'avoir pour les jeunes élèves de bons maîtres, mieux payés, sur la réforme des méthodes élémentaires : « les classes, dit-il, doivent être propres et riantes, et pour le moins n'avoir rien de sombre et de rebutant; » 2° *Des instructions publiques dans les auditoires*, ouvrage faisant suite au précédent ; 3° *Discours de la pédanterie*, prononcé dans une distribution de prix à Lausanne en 1715. Malgré les sarcasmes qu'il lance, dans ce discours, à l'adresse des pédants de collège, l'auteur n'a pu échapper lui-même aux reproches qu'il adressait justement à beaucoup de maîtres de son temps, et Rousseau l'a cavalièrement appelé « le pédant de Crousaz. » Il faut reconnaître, comme le dit un compatriote de Crousaz, M. L. Burnier *, dans son *Histoire littéraire de l'éducation*, que son style est lourd et diffus, et que chez lui aucune idée neuve et féconde ne saisit le lecteur. « Nulle part on n'y aperçoit un plan d'ensemble, un système. L'auteur utilise Charron, Fleury, Fénelon, surtout Locke. » Ajoutons toutefois que de Crousaz, s'il n'est guère original, a rendu quelques services en vulgarisant un certain nombre d'idées justes et pratiques, à un époque où la pédagogie cherchait encore sa voie.

CROUZET. — Pédagogue et écrivain français, né à Saint-Waast en Picardie, en 1753. Il débuta comme professeur au collège Montaigu (1780), dont il devint principal en 1791; cet établissement reçut à cette époque le nom de collège du Panthéon français. Croizet fut chargé par le département de Paris, dans l'été de 1793, avec son collègue Mahérault *, de rédiger un plan d'études pour les collèges qu'il s'agissait de réorganiser; ce projet fut publié sous ce titre : *Plan d'études provisoires*,

par les citoyens Crouzet, principal du collège du Panthéon français, et Mahérault, professeur au même collège. Imprimé par ordre du département de Paris, l'an second de la République. Ce plan comprend dix cours distincts, destinés les uns aux enfants, les autres aux adolescents. Les cours destinés à l'enfance sont les suivants : Langue française, géographie, histoire ancienne, mathématiques et physique ; à l'adolescence sont réservés les six autres cours : Histoire moderne ; littérature ; langues latine ou grecque ; éloquence ou art de persuader ; morale sociale et politique ; économie rurale, commerciale et industrielle.

Le plan d'études de Crouzet et Mahérault dut être trouvé insuffisant, car il n'y fut pas donné suite ; les programmes annexés à la pétition présentée le 15 septembre 1793 à la Convention par les autorités du département de Paris, pour l'organisation des degrés supérieurs d'études, sont rédigés sur une base toute différente et conçus dans un esprit plus large et plus scientifique (V. *Convention*, p. 541 et 542).

En l'an III (1795), Crouzet fut appelé à une mission difficile. Le conventionnel Léonard Bourdon venait d'être décrété d'arrestation à la suite des événements du 12 germinal ; l'Institut des jeunes Français, fondé par lui (V. *Bourdon*), se trouvait en conséquence privé de son directeur. Crouzet fut chargé par le gouvernement de prendre la direction de cet établissement, et de le réorganiser en le transportant à Liancourt. Il resta pendant plusieurs années à la tête de cette institution. En butte à des accusations mal fondées, il publia pour sa défense des *Observations justificatives sur l'école nationale de Liancourt depuis son origine jusqu'à ce jour, 1er vendémiaire an VII* (1798). Nous détachons de cet écrit quelques passages : « Arrivé à Liancourt avec 250 enfants, dont plusieurs attaqués de la teigne, du scorbut et de la gale... je ne trouve que des lits pleins de punaises ; les enfants couchent sur la paille. » Toutefois il ne perd pas courage ; le linge, les souliers manquent ; il fait face à toutes les difficultés. Un médecin prédit qu'il mourra plus du quart des enfants : « Il n'en est mort que quinze sur 650 qui ont passé dans l'établissement. » On reproche à Crouzet d'avoir envoyé des élèves garder les troupeaux ; mais, dit-il, « j'avais aussi gardé les bœufs jusqu'à l'âge de douze ans, et cet emploi de mes premières années n'a pas altéré la dignité de mes sentiments. » Il reconnaît que dans les classes inférieures, qui se sont trouvées encombrées d'élèves, l'enseignement a laissé à désirer. Toutefois, il cite les rapports favorables faits par le ministre Benezech, par le préfet de l'Oise. « Je serai toujours heureux, dit-il en terminant, de pouvoir me dire : J'ai cimenté de mes sueurs un monument utile. Mon nom restera caché sous la première pierre ; je n'avais pas l'orgueilleuse prétention de l'afficher sur le frontispice. J'ai toujours éprouvé le besoin d'être utile, rarement celui d'être connu. »

En 1799, Crouzet devint directeur de l'école de Compiègne, et en 1801 directeur du prytanée de Saint-Cyr. En 1809, il fut nommé proviseur du lycée Charlemagne, et ce fut dans ces fonctions qu'il termina sa laborieuse carrière, en 1811.

CRUCIFIX. — On nomme crucifix la représentation de Jésus-Christ attaché à la croix. Le règlement modèle des écoles du 17 avril 1851 (art. 20) exige qu'un Christ soit placé dans la classe, en vue des élèves. Il doit en être de même dans les salles d'asile du culte catholique. (Déc. 21 mars 1855, art. 6.) [E. de Resbecq.]

CSERI APACZAI (Jean). — Pédagogue hongrois du XVIIe siècle, surnommé Apáczai du nom du village Apácza, en Transylvanie, où il naquit en 1625. Il fit ses études à Kolozsvár (Clausenbourg), et à l'Académie de Gyula-Tehérvár, fondée par le prince Bethlen Gabor, puis à Utrecht et à Harderwijk. L'université d'Utrecht lui avait offert une chaire, mais Cséri préféra retourner dans sa patrie. Pendant son séjour à Utrecht, il commença la publication de son œuvre la plus importante, *Magyar Encyclopædia* (l'Encyclopédie hongroise), 1653, destinée à servir de guide aux étudiants dans toutes les sciences. La même année, il fut nommé professeur de la classe de poésie à l'Académie de Gyula-Tehérvár, et commença son cours par un discours latin dans lequel il recommandait les réformes suivantes : Que la langue maternelle fût substituée à la langue latine ; que les études scientifiques fussent introduites dans le programme d'enseignement ; et que les classes de grammaire fussent augmentées. Trois ans plus tard, il fut transféré à Kolozsvár, pour y réorganiser le collège réformé ; son discours d'inauguration, *De magna scholarum necessitate* (De la grande nécessité des écoles), 1656, fut un véritable événement : il y insistait pour la création d'un enseignement national en Hongrie. Mais le plan de Cséri Apáczai ne fut jamais réalisé ; lui-même succomba bientôt à un excès de travail, en 1659. Son nom mérite d'être honorablement cité parmi ceux des savants de son temps, et des réformateurs de l'éducation. [L. Felméri.]

CUISINE (Ecoles de). — Depuis quelques années, l'Angleterre et les Etats-Unis ont vu se fonder, dans un certain nombre de villes, des écoles spéciales où l'art culinaire est enseigné d'une façon théorique et pratique, soit à des personnes qui désirent l'étudier au point de vue professionnel, soit à des ménagères ou à des jeunes filles. A Londres, cet enseignement a même été introduit dans le programme des écoles publiques de filles.

Angleterre. — C'est en 1873 que fut créée, à South Kensington, la première école de cuisine, sous le titre de *National Training School for Cookery*. Elle est destinée à former des maîtresses, parmi lesquelles se recrute en particulier le personnel enseignant des classes de cuisine à Londres et dans les autres villes du royaume. Depuis 1874, elle reçoit une allocation du gouvernement. Le cours complet y dure cinq mois. Le premier mois, l'élève reçoit des leçons théoriques et apprend à laver la vaisselle ; le second mois est employé à des leçons pratiques de cuisine ouvrière, après quoi l'élève doit aider le professeur dans cette branche spéciale durant quinze jours ; un autre mois est consacré aux leçons pratiques de cuisine bourgeoise, puis viennent quinze jours où l'élève remplit de nouveau les fonctions d'aide ; enfin, durant le dernier mois, l'élève doit enseigner à son tour, dans des leçons privées pendant une première quinzaine, et dans des leçons publiques durant les quinze derniers jours. La rétribution à verser par l'élève est de 500 francs.

Des classes de cuisine bourgeoise et ouvrière furent ouvertes à Londres en 1876 et 1877 par l'initiative de divers particuliers. Bientôt un meeting du corps enseignant des écoles primaires publiques fut convoqué pour discuter les meilleurs moyens d'introduire l'enseignement de l'art culinaire dans les écoles. Le *School Board* se montra favorable à cette innovation : aujourd'hui, dans toutes les écoles publiques de filles de la ville de Londres, des leçons sur les aliments et la manière de les préparer font partie du programme scolaire ; et vingt et une écoles de cuisine, ouvertes dans différents quartiers, reçoivent les élèves les plus avancées, qui y complètent par des exercices pratiques l'enseignement théorique reçu à l'école primaire.

On pourra se former une idée de la nature de cet enseignement culinaire, par les questions suivantes, posées à des élèves dans les écoles de Londres :

« Indiquez les six manières les plus usuelles

de cuire la viande, avec quelques explications sommaires. Donnez en détail la recette à employer pour cuire un morceau de viande d'après l'une de ces méthodes.

» Nommez six des principaux légumes employés dans l'alimentation en Angleterre.

» Indiquez des recettes pour bouillir des pommes de terre, pour bouillir un chou-fleur et le dresser au beurre fondu.

» Quelles sont les règles générales à observer pour rôtir la viande?

» Combien de temps faudrait-il pour rôtir sept livres de bœuf, et comment vous y prendriez-vous?

» Quelles sont les diverses manières de préparer du bouillon de bœuf? Indiquez deux recettes.

» Comment feriez-vous pour transformer en pain un litre de farine?

» Donnez la recette d'un pâté à la viande.

» Quelle différence y a-t-il entre la chair du poisson blanc et celle du poisson gras (*oily fish*).

» Comment vous y prendriez-vous pour préparer et cuire une merluche?

» Qu'est-ce que le pot-au-feu? Comment le prépareriez-vous avec six livres de bœuf? Quel morceau choisiriez-vous, et quels ingrédients ajouteriez-vous?

» Indiquez divers procédés pour réchauffer les restes de viande.

» Quels plats peut-on faire avec la viande d'Australie? Donnez la recette d'un de ces plats.

» Comment prépareriez-vous un plat de bœuf à la mode?

» Quels sont les ustensiles nécessaires dans une petite cuisine? »

Sur l'initiative d'une association qui a pris le titre de *Northern Union of Schools for Cookery*, des écoles de cuisine ont été fondées depuis 1875 dans beaucoup de villes de l'Angleterre septentrionale et de l'Ecosse, entre autres à Liverpool, Manchester, Cambridge, Leeds, Edimbourg, Glasgow. Cette association délivre, comme l'école de South-Kensington, des diplômes de professeur d'art culinaire, et des certificats d'études.

Etats-Unis. — New-York a été la première ville américaine qui ait vu s'ouvrir une école de cuisine. La fondation de cette école remonte à 1874, et est due à Miss Corson. Trois cours distincts y sont donnés : celui qui est destiné aux dames (*ladies' course*); le cours de cuisine ordinaire (*plain cooks' class*), qui s'adresse aux femmes et aux filles d'artisans, ou aux jeunes personnes qui veulent se placer comme cuisinières; enfin le cours pour enfants, qui a été suivi entre autres en 1878 par les élèves de l'orphelinat militaire et en 1879 par celles de diverses écoles de mission. Chacun de ces cours se compose de douze leçons. La rétribution pour le cours des dames est de 10 dollars; pour celui de cuisine ordinaire, de 5 dollars. Miss Corson a publié un Manuel destiné aux écoles de cuisine : il comprend le programme des différents cours, ainsi que des recommandations pratiques pour l'organisation de ces écoles.

Une récente circulaire du Bureau d'éducation de Washington, à laquelle nous avons emprunté les renseignements qui précèdent, mentionne l'existence d'écoles de cuisine à Boston, à Raleigh, à Washington, à Indianopolis. Plusieurs établissements d'éducation, dans les Etats de l'Ouest, ont ajouté à leur programme un cours d'économie domestique et d'art culinaire.

CULTES. — V. *Ministres des différents cultes.*

CUMUL. — 1° *Fonctions interdites.* — Aux termes de l'article 32 de la loi du 15 mars 1850, il est interdit aux instituteurs communaux d'exercer aucune fonction administrative sans l'autorisation du Conseil départemental. Toute profession commerciale ou industrielle leur est absolument interdite.

Les fonctions ayant le caractère administratif proprement dit et auxquelles s'applique l'article précité sont le plus habituellement celles de secrétaire de mairie, de chantre, receveur buraliste, directeur de poste ou de bureau télégraphique. (Explication du rapporteur de la commission de la loi du 15 mars 1850 et instruction du 24 décembre 1850.) C'est par la circulaire du 4 déc. 1865 que les instituteurs ont été autorisés à tenir des bureaux télégraphiques dits municipaux. Ils doivent toutefois solliciter l'autorisation du Conseil départemental, qui juge si cette mission n'est pas incompatible avec leurs devoirs scolaires. — V *Télégraphe.*

Le Conseil supérieur a pensé que l'art. 32 de la loi de 1850 ne s'applique pas rigoureusement aux fonctions de notaire et de greffier de justice de paix, mais que, eu égard à la nature de ces deux ordres de fonctions, les notaires et les greffiers ne doivent être portés sur la liste d'admissibilité qu'avec la plus grande réserve.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique avait décidé (11 janvier 1849) qu'un curé ne pourrait conserver le titre d'instituteur communal, qu'à la condition de cesser de faire partie du comité local. On s'accorde généralement à reconnaître aujourd'hui que les fonctions de curé ou desservant sont incompatibles avec celles d'instituteur public ou libre, parce qu'aux termes de la loi du 15 mars 1850, le curé, étant proposé à la surveillance des écoles de la commune où il exerce, ne peut être à la fois *surveillant* et *surveillé.*

2° *Traitement.* — Il est interdit de cumuler en entier le traitement de plusieurs places, emplois ou commissions; en cas de cumul de deux traitements, le moindre est réduit à moitié; en cas de cumul de trois traitements, le troisième est en outre réduit au quart, et ainsi de suite en suivant cette proportion. Cette réduction n'a pas lieu pour les traitements cumulés qui sont au-dessous de 3,000 francs, ni pour les traitements plus élevés qui en ont été exceptés par les lois. Les professeurs, les gens de lettres, les savants et les artistes peuvent, sans qu'il leur soit fait application de la règle ci-dessus, remplir plusieurs fonctions et occuper plusieurs chaires rétribuées sur les fonds du Trésor public. Néanmoins, le montant des traitements, tant fixes qu'éventuels, ne peut dépasser 20,000 fr. (Décr. 31 mai 1862, art. 65 et 66.)

3° *Retraite.* — Lorsqu'un ancien fonctionnaire jouissant d'une pension de retraite est remis en activité dans le même service, le paiement de sa pension est suspendu. Lorsqu'il est remis en activité dans un service différent, il ne peut cumuler sa pension et son traitement que jusqu'à concurrence de quinze cents francs. Après la cessation de ses fonctions, il peut rentrer en jouissance de son ancienne pension, ou obtenir, s'il y a lieu, une nouvelle liquidation basée sur la généralité de ses services.

Le cumul de deux pensions est autorisé dans la limite de six mille francs, pourvu qu'il n'y ait pas double emploi dans les années de service présentées pour la liquidation.

Cette disposition n'est pas applicable aux pensions que des lois spéciales ont affranchies des prohibitions du cumul. (L. 9 juin 1853, art. 28 et 31.)

Le titulaire de deux pensions, l'une sur le Trésor, l'autre sur les anciennes caisses de retenues des ministères et administrations, peut en jouir distinctement, pourvu qu'elles ne se rapportent ni au même temps, ni au même service. (Décr. 31 mai 1862, art. 273.)

On est tenu de déclarer, dans son certificat de vie *, si on jouit ou non d'un traitement ou d'une autre pension, ainsi que la nature et la quotité de l'allocation. Ceux qui, par des déclarations fausses, ont usurpé plusieurs pensions ou

un traitement avec une pension, sont rayés de la liste des pensionnaires ; ils sont en outre poursuivis en restitution des sommes indûment perçues (Id., art. 276 et 277). [E. de Resbecq.]

CURE. — Les églises paroissiales sont desservies par un titulaire inamovible appelé curé. Les fonctions de curé confèrent à l'ecclésiastique qui les exerce le droit de recevoir, tant en son nom qu'au nom de ses successeurs, les libéralités qui lui sont faites ou qui sont faites à la cure, soit pour la subsistance des curés qui s'y succéderont, soit pour différents objets parmi lesquels se trouvent l'instruction de la jeunesse, la fondation et l'entretien d'écoles publiques. (Arr. Conseil d'État, 29 juillet 1873. — Décr. du 24 avril 1874. — Décis. min. du 30 mai 1874.)

Les cures et les fabriques des églises paroissiales constituent deux établissements bien distincts, dont les biens ont une administration et une destination différentes. Les libéralités faites aux curés sont acceptées avec l'autorisation du gouvernement par le curé, « tant en son nom qu'en celui de ses successeurs », ou par le trésorier du conseil de fabrique si le titulaire de la cure est lui-même donateur. Les biens donnés ou légués sont administrés par le curé.

Une clause spéciale insérée au décret d'autorisation impose en général au curé donataire ou légataire l'obligation d'adresser chaque année à l'évêque une copie de l'état des revenus et des dépenses de la fondation.

Cette obligation tient lieu de celle qui est imposée à chaque fabrique appelée à recueillir une libéralité de la même nature, de former, dans son budget, un article spécial des revenus et des dépenses de la fondation. — V. *Fabrique.*

[L. Armagnac.]

CURÉS. — Avant 1789, les curés dirigeaient les écoles. L'ordonnance du 29 février 1816 leur rendit une partie de leurs anciens pouvoirs. Ainsi, le curé du chef-lieu de canton était membre de droit du comité cantonal et le présidait ; le curé ou desservant de la commune faisait partie du comité local. Tout particulier qui désirait se vouer aux fonctions d'instituteur primaire devait présenter au recteur un certificat de bonne conduite du curé qui, de concert avec le maire, présentait les maîtres des écoles fondées ou entretenues par les communes.

Ces attributions furent encore augmentées par l'ordonnance du 21 avril 1828. Chaque comité d'arrondissement était composé de 9 membres parmi lesquels un délégué de l'évêque diocésain ou, à son défaut, le curé de la ville dans laquelle laquelle le comité tenait ses séances. De plus, pour être admis à subir l'examen du brevet de capacité, les candidats devaient produire, outre le certificat de bonne vie et mœurs, un certificat d'instruction religieuse délivré par un délégué de l'évêque, ou, à son défaut, par le curé de la paroisse.

La loi de 1833 maintint les curés dans les comités locaux.

Aujourd'hui ils sont encore au nombre des autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale des établissements d'instruction primaire publics ou libres, mais leur droit se borne aux écoles spéciales à leur culte, ou aux écoles mixtes, pour leurs coreligionnaires seulement. Ils sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux à l'école, dont l'entrée leur est toujours ouverte. (L. 15 mars 1850, art. 18 et 44.)

Les curés prennent part à la formation de la liste des enfants qui doivent être admis gratuitement dans les écoles publiques. (Id., art. 45.)

Ils peuvent, comme toutes les personnes chargées de l'inspection, en vertu de l'article 18 de la loi organique, dresser procès-verbal de toutes les contraventions qu'ils reconnaissent.

Si la contravention consiste dans l'emploi d'un livre défendu en vertu de l'article 4 de la loi du 19 mars 1873, l'ouvrage est saisi et envoyé avec le procès-verbal au préfet, qui soumet l'affaire au Conseil départemental. (Déc. 29 juillet 1850, art. 42.)

Les aspirantes au Cours pratique des salles d'asile (Ecole Pape-Carpantier) doivent fournir des renseignements très précis sur leurs antécédents, donnés par les maires et les curés des communes qu'elles ont habitées. (Arr. 31 mars 1859, art. 2.)

Un avis du Conseil supérieur (20 mai 1834) porte qu'un curé donnant l'instruction primaire à deux ou trois enfants n'est pas censé tenir école. Le curé, membre de la délégation cantonale, peut-il ouvrir une école libre en usant du droit que confère aux ecclésiastiques l'art. 25 de la loi du 15 mai 1850? Il ne le pourrait évidemment qu'en déposant ses fonctions de délégué cantonal (V. *Incompatibilités*). Mais alors même se poserait cette question : le curé en exercice, investi par l'art. 18 de la même loi du droit d'inspection des écoles au moins au point de vue religieux, peut-il être à la fois surveillant et surveillé, juge et concurrent des autres instituteurs? Bien que la loi ne l'ait pas explicitement défendu, il semble difficile de supposer qu'elle autorise une telle situation. Le Conseil de l'Université avait admis, il est vrai, sous le régime de la loi de 1833, que les curés pouvaient diriger une école publique, mais sous cette double condition qu'il y aurait dans la commune au moins une succursale et que le curé devenant instituteur serait remplacé par un des succursalistes au sein du comité local dont il cessait dès lors de faire partie. Sous l'Empire, une jurisprudence analogue prévalut constamment. M. Baroche, ministre de la justice et des cultes, écrivait au ministre de l'instruction publique qui l'avait consulté sur cette question (13 janvier 1864) : « Je ne puis croire que les curés ou desservants se chargent de la direction d'une école ; il y a là pour eux une question de dignité qui les détournera toujours de se faire instituteurs et agira plus efficacement que tous les règlements administratifs. » Dans ces dernières années la question a été résolue plusieurs fois en ce sens par des conseils départementaux, qui ont approuvé l'opposition du préfet à l'ouverture d'écoles qu'auraient dirigées des curés en exercice. — V. *Ministres des différents cultes* et *Délégation.*

[L. Armagnac.]

CURIOSITÉ. — « La curiosité, dit Fénelon, est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter. » Et Mme de Lambert donne le même conseil à sa fille : « N'éteignez point en vous le sentiment de la curiosité ; il faut seulement le conduire et lui donner un bon objet. La curiosité est une connaissance commencée qui vous fait aller plus loin et plus vite dans le chemin de la vérité. Il ne faut pas l'arrêter par l'oisiveté et la mollesse. »

Comme l'indiquent bien ces deux citations, la curiosité n'est pas une faculté particulière de l'esprit ; c'est un état d'excitation qui peut durer plus ou moins longtemps, mais qui cesse quand cette espèce d'appétit intellectuel a été assouvi. Seulement, il est juste d'ajouter qu'il renaît d'autant plus aisément et d'autant plus souvent que l'habitude l'a en quelque sorte aiguisé et qu'il a donné lieu à des satisfactions réitérées. Et si l'on a raison de dire que la curiorité est le premier instinct qui produit l'instruction, Mme de Staël a pu sans paradoxe renverser les termes et dire dans un autre sens, d'accord avec Jean-Jacques : « C'est l'instruction qui fait naître la curiosité. On est curieux à proportion qu'on est instruit. »

La curiosité est-elle une bonne ou une mauvaise qualité? Ni l'une ni l'autre : c'est un besoin naturel à l'esprit, par conséquent normal et sain en soi, mais susceptible comme tous les autres d'être étouffé ou surexcité, bien ou mal dirigé, de

devenir par conséquent très utile ou très nuisible au développement de l'intelligence. Dans l'enfant, dans le petit enfant surtout, la curiosité est comme le premier indice de l'intelligence : tout lui est nouveau, tout sollicite non seulement son attention, mais ses réflexions ; il cherche, il interroge, il scrute naïvement et sans le moindre effort, parce qu'il n'insiste jamais sur les objets, parce qu'il les quitte aussi aisément qu'il les prend, parce qu'il a oublié sa propre question avant que vous ayez fini de lui répondre. Telle est la curiosité enfantine, légère, impatiente, ailée, toujours en éveil, mais toujours se jouant des choses qu'elle effleure : et cependant, cet instrument d'étude, si frêle, si mobile, si capricieux, si incapable de suite, de profondeur et de fixité, c'est le grand ressort de l'intelligence pendant toute cette première période de la vie : « Les années de la complète maturité, dit un philosophe, n'égalent point en féconde curiosité les premiers mois où s'éveille la conscience de l'enfant. »

Dans les années qui suivent, et ce sont celles qui constituent la période pédagogique proprement dite, la curiosité, il en faut convenir, semble le plus souvent s'émousser à mesure que l'enfant subit l'influence de la discipline et de l'étude réglée. Que de fois ne s'est-on pas lamenté de cet effet singulier et contre nature que semble produire l'école ! Avec quelle amertume n'a-t-on pas comparé ce qu'étaient les enfants avant l'entrée en classe, leur regard éveillé, leur vivacité d'esprit, leur facilité de parole, leur netteté de bon sens naturel, leur avide et charmante curiosité à propos de tout, et ce qu'ils sont devenus sous le régime scolaire, mornes, muets, obtus, ennuyés, indifférents à tout, et enfin, pour dire le mot populaire, abrutis par une discipline qui semble avoir brisé en eux cet aiguillon délicat de la curiosité spontanée !

Dans certaines natures, peut-être surtout chez les jeunes filles, c'est précisément au moment où s'éteint la curiosité normale et intelligente qu'apparaît, comme une déviation de l'instinct primitif, ce travers qu'on nomme la curiosité indiscrète, frivole, niaise, gênante et souvent dangereuse. C'est comme l'aliment creux et malsain d'un esprit qui n'en peut plus supporter d'autre. Quand ni l'objet de leurs études, ni le cours de leurs propres réflexions ne parvient plus à occuper utilement ces jeunes têtes, elles se prennent à mille futilités, portent tout leur intérêt sur des riens, ne tiennent plus à savoir que ce qu'on leur cache et parce qu'on le cache ; enfin, ne dépensant jamais leur intelligence en efforts sérieux, ont du temps, de l'attention et de la curiosité à perdre en inutilités de toute sorte.

Cette disparition graduelle de la saine et large curiosité remplacée quelquefois par la mauvaise, tient-elle à la nature même des enfants ? Est-elle une transformation inévitable, une phase à traverser, une sorte d'âge ingrat fatalement marqué par une loi de la constitution physiologique ou psychologique ? Nous n'oserions pas répondre d'une façon générale. Peut-être certaines natures sont-elles assez heureusement douées et placées dans des circonstances assez exceptionnellement favorables pour ne pas connaître cette sorte de crise, pour se développer d'un mouvement continu et régulier.

Mais qu'importe ? Ce ne sera pas le sort de l'immense majorité des enfants. C'est une utopie de rêver pour eux, c'est une injustice d'exiger de l'école un régime tel que la curiosité y soit toujours le stimulant de l'étude, que l'enfant y arrive, y reste et en sorte ardent à l'étude, passionné pour le savoir, épris d'instruction. Emile a toutes ces qualités et bien d'autres, mais Emile n'a jamais existé ; et quand même il serait vrai qu'un homme de génie, consacrant sa vie à élever un enfant digne de lui, pourrait atteindre ce résultat et réaliser ce plan d'éducation idéale, qui prétendra jamais en conclure qu'il soit applicable à l'éducation en commun ? Par cela même que plusieurs enfants sont réunis, travaillent ensemble à heures réglées, reçoivent des leçons collectives ; qu'en outre, ils ont à parcourir en un temps donné un cycle d'études fixé d'avance et qui est assez vaste pour que chaque enseignement ait, en quelque sorte, son temps strictement mesuré ; l'école, même excellente, ne pourra jamais laisser à chaque enfant cette spontanéité, cette liberté d'allures, cette fraîcheur d'impressions, ces élans de curiosité qui font le charme des premières années et le doux orgueil des mères. Attendre que le désir de savoir les pousse à demander l'instruction, faire naître artificiellement ce désir et l'entretenir à force d'habiles manœuvres, amener l'élève à découvrir en quelque sorte chaque science, ce sont là des conseils qu'on peut toujours donner aux maîtres : il n'y a nul danger qu'ils en abusent, et il n'est pas mauvais de leur faire entrevoir cet idéal. Mais ce serait ne rien entendre aux nécessités pratiques de l'enseignement collectif, que de prétendre le fonder sérieusement sur des procédés de cette nature. Dans l'école, la curiosité ne peut être le moyen essentiel d'éducation, elle n'est que l'attrait et l'appât accessoire. Ce n'est pas un feu qui se puisse alimenter sans cesse ; ce sont çà et là de vives et brillantes étincelles qui viennent égayer l'esprit et couper la monotonie du travail.

Que doit-on donc et que peut-on attendre de l'école en ce qui concerne le parti à tirer de l'instinct de curiosité ? Si l'enseignement par la curiosité est une utopie, l'enseignement sans la curiosité est une routine encore plus dangereuse. Le maître qui omet un moyen d'éducation si naturel et si puissant fait un double tort à ses élèves : on peut lui demander compte non seulement de ce qu'il ne leur a pas appris, mais de tout ce qu'il les a empêchés d'apprendre en les dégoûtant de l'étude.

Il est malheureusement beaucoup plus facile qu'on ne le croit de commettre, presque sans le savoir, cette faute si grave et de causer cet irréparable préjudice aux enfants qu'on est chargé d'instruire. Un écrivain très sagace et qui avait mûrement réfléchi à cette délicate question l'a résumée d'une façon si juste, à notre gré, que nous lui empruntons sa conclusion pour en faire la nôtre : « La manière dont on instruit l'enfant, dit M. P. Lacombe, a nécessairement cet inconvénient de prévenir la curiosité, de l'empêcher de naître ou au moins d'arrêter ses mouvements sur-le-champ. En effet que fait-on ? On prend l'enfant, on l'assied sur un banc et on lui enseigne couramment quantité de choses dont il n'a jamais aperçu l'existence, qu'il ne soupçonnait pas, que par conséquent il n'a pas pu désirer connaître : on éteint sa curiosité, avant qu'elle ait pu s'éveiller. Quant aux choses dont il a pu entrevoir quelque trait, qui l'ont peut-être intrigué, on les lui expose d'un coup, et pleinement, et même avec plus de détail qu'il n'en demandait. On accable sa curiosité à peine née. On lui enseigne tant de choses par force, qu'il n'a plus nulle envie de rien savoir. »

Ne pourrait-on pas se départir un peu et le plus souvent possible de la rigueur de cet ordre didactique, y jeter quelque imprévu, y laisser éclater quelques surprises, donner quelque appât à l'imagination ? L'auteur le croit, et voici ce qu'il conseille :

« Loin d'exposer d'un coup une longue suite de vérités, il faut ne découvrir chaque vérité à l'enfant que par portions successives ; la couper, pour ainsi dire, en autant de tableaux qu'elle comporte de divisions réelles. Cela répond du reste à ce que

l'humanité a éprouvé; il est peu de vérités qui n'aient été découvertes graduellement. Cela fait passer l'enfant en quelques heures par le même chemin que l'humanité a parcouru en quelques siècles.

» Il faut ensuite, notez bien ce point, arrêter l'enfant à chaque degré; à chaque degré essayer s'il n'ira pas seul, s'il ne montera pas seul; ne le porter qu'à la dernière extrémité pour lui faire franchir le degré suivant; puis le déposer de nouveau, pour tenter ses forces encore une fois, et toujours de même. L'effet de ce système est d'exciter à chaque coup la curiosité de l'enfant, de la renouveler sans cesse, de la satisfaire tout juste, de solliciter son intelligence, son imagination en même temps que sa mémoire, et partant de le délasser du travail ennuyeux de retenir. Il a encore cet avantage considérable de montrer à l'enfant comment on cherche, comment on trouve, de le faire assister au spectacle de l'invention, ce qui est un des moyens de le rendre inventif lui-même.

» Il en est de la vérité comme de tout autre objet désiré par l'esprit humain : la possession en cause moins de plaisir que la poursuite, et sans la poursuite préalable, elle ne cause pas du tout de plaisir. En toutes choses l'agréable n'est pas l'arrivée, c'est le voyage. La curiosité en somme est le sentiment agréable de la poursuite. » — Cf. dans le *Manuel général*, 1868, p. 174, les indications pratiques que donne l'auteur sur quelques procédés d'enseignement propres à exciter et à entretenir la curiosité.

CURTMANN (Wilhelm-Jacob-Georges). — Pédagogue allemand, né en 1802 à Alsfeld (Hesse-Darmstadt), mort à Giessen en 1871. Après avoir étudié la théologie, il remplit quelque temps les fonctions de précepteur, puis fut nommé professeur au gymnase de Giessen en 1826. S'étant fait remarquer par ses talents, il devint successivement directeur du gymnase de Worms (1830), directeur de la *Realschule* à Offenbach (1833), et enfin directeur de l'école normale évangélique de Friedberg (1841). Il occupa ce dernier poste durant vingt-trois ans, jusqu'en 1864, époque où sa santé l'obligea de prendre sa retraite.

Curtmann a écrit de nombreux ouvrages, dont la plupart sont des manuels destinés à l'enseignement, ou des recueils de contes pour l'enfance, mais dont un certain nombre appartiennent à la pédagogie proprement dite. Parmi ces derniers nous citerons une brochure publiée en 1836, *Gewerbeschulen für das weibliche Geschlecht*, dans laquelle, devançant la plupart des éducateurs de son temps, il proposait l'institution d'écoles professionnelles pour les jeunes filles; un écrit intitulé *Die Schule und das Leben* (l'École et la vie, 1842), où il résume sa théorie pédagogique dans cette formule : « Il faut élever la jeunesse pour le maintien et le développement de la civilisation chrétienne; » et un autre ouvrage publié en 1851, *Die Reform der Volksschule* (la Réforme de l'école primaire). Dans ce dernier livre, Curtmann a cherché à garder un juste milieu entre les doctrines du parti réactionnaire, qui dominait alors en Allemagne, et celles du parti libéral.

Mais la publication qui a le plus contribué à faire connaître le nom de Curtmann, c'est sa réédition du *Manuel d'éducation et d'enseignement* de Schwarz * (*Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*). Ce fut en 1844 que Curtmann entreprit pour la première fois la révision de cet important ouvrage, qui depuis, dans ses rééditions successives (la dernière est de 1866), a été si complètement remanié par lui, qu'il est devenu un livre nouveau. — V. *Schwarz*.

CUVIER (Frédéric). — Moins connu que son frère, l'illustre auteur du *Règne animal*, Frédéric Cuvier (1773-1838) n'en occupe pas moins une place honorable parmi les naturalistes français. Il se rendit de bonne heure à Paris, étudia l'histoire naturelle, publia avec Geoffroy Saint-Hilaire l'*Histoire naturelle des mammifères* (1819-1828), et devint directeur de la ménagerie du roi.

Il remplit en outre durant nombre d'années, sous l'Empire et sous la Restauration, les fonctions d'inspecteur de l'académie de Paris, et c'est en cette qualité qu'il a publié en 1815 un *Projet d'organisation pour les écoles primaires*, Paris, Delaunay, brochure in-8 de 92 pages. Cet écrit de Frédéric Cuvier est peut-être le travail le plus remarquable qui ait paru en France sur l'instruction primaire, depuis le projet de Chaptal en 1800 (V. *Consulat*), jusqu'à la loi de 1833. Comme il est assez peu connu, nous croyons utile d'en donner une analyse complète, accompagnée de quelques citations.

Dans un *Discours préliminaire*, l'auteur raconte que ce petit ouvrage est « le résultat des recherches et des méditations d'un comité qui se réunissait en 1811, pour présenter des vues sur une nouvelle organisation de nos écoles primaires ». Ce comité était composé de MM. Roman, conseiller de l'Université, et des inspecteurs de l'académie de Paris, Chambry, Frayssinous, Ruphy et F. Cuvier. Les réunions furent interrompues avant la rédaction du projet définitif. Cuvier l'acheva seul.

« ...On a tant de fois proposé inutilement de former les hommes par l'éducation, dit-il, que j'ose à peine renouveler aujourd'hui cette proposition. Cependant, lorsque nous nous examinons attentivement, nous voyons que nous ne sommes que ce que les circonstances nous font être, que ce que l'on veut que nous soyons.

» ...Si c'est dans l'enfance et dans la jeunesse que les habitudes se contractent le plus facilement, que ne devons-nous pas espérer d'une éducation constamment dirigée vers le bien? Elle serait en harmonie avec nos institutions politiques, et les affermirait tant que ces institutions auraient le bien public pour objet; dans le cas contraire, elle s'opposerait à leur influence, et diminuerait ainsi les maux qui pourraient en naître.

» Je sais que ces idées sont peu conformes à celles qu'on semble vouloir assez généralement adopter aujourd'hui; qu'elles tendent peu à favoriser ce développement libre et naturel du caractère auquel on paraît mettre un si grand prix, et qu'on présente comme le but principal d'une bonne éducation. J'avoue que je n'ai jamais pu comprendre quel avantage il pourrait y avoir pour la société et pour les individus, à laisser ce libre développement aux penchants avec lesquels nous naissons; à moins qu'on n'ait conservé l'idée fausse que nous venons au monde avec le germe de toutes les passions qui portent au bien, et que l'éducation seule nous donne les passions contraires. L'expérience ne nous prouve-t-elle pas que nos enfants naissent avec une variété presque infinie de bonnes et de mauvaises dispositions? et ne devons-nous pas dans leur éducation nous proposer l'affermissement des unes et la répression des autres? »

Cuvier combat ceux qui redoutent l'instruction et qui « ne voient le bien que dans l'ignorance. » « Non, dit-il, le bien n'est que dans la vérité; mais peu d'hommes sont capables de la chercher et de la découvrir, peu doivent la démontrer et beaucoup doivent la croire, peu doivent la trouver dans leur esprit et beaucoup dans leur conscience. On ne saurait donc trop le répéter, surtout relativement aux hommes du peuple : il faut que chacun ait l'instruction de son état, et cette instruction ne consiste pas dans le nombre, mais dans la clarté des idées que l'on possède et dans les sentiments qui nous dirigent : or, le peuple ne saurait avoir qu'un fort petit nombre d'idées claires; on peut au contraire lui imprimer tous les senti-

ments. » Toutefois, ajoute-t-il, il ne faut pas trop vouloir restreindre le domaine des connaissances à enseigner au peuple : « L'empire que la conscience peut exercer sur nous a ses bornes, et vouloir étendre sa puissance au delà de certaines limites; vouloir pour toujours renfermer l'intelligence dans le même cercle, c'est exercer une véritable mutilation, c'est imiter ces insensés qui s'imaginent suivre les préceptes de l'Ecriture, en punissant leur corps des égarements de leur cœur. L'activité de l'esprit est essentielle à l'homme; elle veut être occupée, nourrie, et c'est vainement qu'on s'efforcerait de la contraindre, surtout depuis l'établissement de l'imprimerie... Que pourrait-on d'ailleurs craindre des vérités? Jamais elles ne peuvent se trouver opposées l'une à l'autre : au contraire elles se soutiennent et se fortifient mutuellement; les erreurs seules s'entre-détruisent... C'est donc moins en restreignant, qu'en dirigeant l'instruction qu'on peut en faire l'instrument du bien public. »

Cuvier résume très bien en ces quelques lignes le plan de son livre : « Le but de cet ouvrage est d'exposer les moyens d'organiser l'instruction primaire dans la capitale, à l'aide de ce qui existe déjà; de former des écoles, et d'instruire des maîtres sans le secours inadmissible des écoles normales; de mettre en usage des méthodes d'enseignement fondées sur la nature de l'enfance; d'assujettir ces établissements à une discipline raisonnable; d'assurer le sort des instituteurs et d'indiquer les diverses modifications que cette instruction devrait recevoir pour être applicable dans les campagnes. »

L'ouvrage est divisé en quatre chapitres, qui traitent, le premier, *des écoles primaires et des instituteurs;* le second, *des méthodes;* le troisième, *de la discipline;* et le quatrième, *des écoles de village.* Les chapitres sont à leur tour subdivisés en paragraphes.

Voici, dans ces diverses divisions, les points qui nous ont paru mériter surtout l'attention.

Chapitre Ier. — L'auteur constate la triste situation de l'instruction primaire, due, comme il le donne à entendre, au peu d'intérêt que le gouvernement impérial prenait à l'éducation populaire. « Les écoles primaires, abandonnées parmi nous, jusqu'à ce jour, aux spéculations des particuliers, ont été multipliées à un tel point, qu'elles sont arrivées, dans Paris, au dernier degré d'appauvrissement. » Paris comptait alors environ 400 écoles primaires (les écoles de charité non comprises), fréquentées, d'après un relevé exact, par 14,000 élèves (soit une moyenne de 35 élèves par école, nombre insuffisant pour permettre à l'instituteur de vivre convenablement de la rétribution scolaire). Ces écoles étaient de deux espèces : celles du jour, réunissant les enfants de quatre à quinze ans, et celles du soir, pour les élèves de plus de quinze ans. Les écoles se divisaient en outre, relativement à la position sociale des familles dont les enfants reçoivent l'instruction, en trois catégories bien distinctes : les écoles de charité destinées aux véritables pauvres; celles que fréquentaient les enfants de la classe immédiatement au-dessus du pauvre; enfin celles qui étaient fréquentées par les enfants de la classe aisée.

Par un préjugé que partageaient la plupart de ses contemporains, Cuvier veut maintenir cette distinction par classes sociales : « Il y aurait peu d'avantages et beaucoup d'inconvénients à réunir dans la même école des enfants aussi différents que le sont, par leurs goûts et leur langage, ceux du petit marchand et de l'artisan aisé, et ceux du journalier et de l'artisan pauvre. »

Il propose de réduire de moitié le nombre des écoles existantes. Laissant de côté les écoles de charité, il veut répartir les 14,000 enfants qui vont aux écoles primaires, en 200 écoles environ : 100 de premier ordre seraient chargées des enfants aisés, et 100 du deuxième ordre, des enfants pauvres; dans chaque ordre, 50 classes recevraient les enfants de quatre à huit ans, et 50, ceux de huit à quinze; il y aurait de plus des cours du soir pour les garçons ouvriers qui ont encore besoin du secours d'un instituteur.

Dans une note fort intéressante, l'auteur parle avec éloges du système d'enseignement mutuel, qu'il a vu fonctionner en Angleterre; mais il ne croit pas que le système Lancaster soit applicable à Paris, à cause des grandes distances à faire parcourir aux petits enfants « au milieu de nos rues boueuses et toujours remplies de voitures. A Londres, *les trottoirs garantissent les enfants de tout accident.* » (Paris n'avait donc pas de trottoirs en 1815.) En outre, « jamais on ne se persuadera parmi nous, à moins d'une longue expérience, que 500 écoliers réunis dans une même école et dirigés par des enfants, puissent être aussi bien soignés et aussi bien instruits que 20 ou 30 conduits par un homme fait. »

Pour améliorer l'installation scolaire qu'il juge très défectueuse, Cuvier propose de confier la construction des écoles à une société d'actionnaires, à laquelle l'Université garantirait le paiement du loyer par l'instituteur. Ce loyer serait de 3 à 400 fr., le devis d'une école construite sur le plan de la commission montant à 6 ou 8000 fr.

L'école, d'après ce plan, consiste en un bâtiment entre deux petites cours fermées par des murs. Ce bâtiment est divisé dans sa largeur en deux parties égales par une cloison; ce sont les deux classes. Une porte vitrée dans la cloison fait communiquer les deux classes entre elles; une autre porte fait communiquer chaque classe avec une des cours; chacune des cours est réservée à une seule classe.

La réunion, dans un même local, des deux classes et des deux maîtres, rendrait superflu, selon Cuvier, l'établissement d'écoles normales. « En effet, il devient possible, en rapprochant deux classes, de confier les petits enfants à un jeune homme, élève de l'école même, qui se formant petit à petit, par un travail proportionné à ses forces et sous la surveillance immédiate de celui qui a dirigé son enfance, pourra achever son instruction et devenir un jour lui-même titulaire. » L'adjoint des villes serait astreint à enseigner pendant un certain temps dans une école de campagne, avant de devenir titulaire dans une ville.

Mais il faut, pour que les instituteurs soient en état de former des élèves-maîtres, qu'ils soient eux-mêmes instruits dans les bonnes méthodes. On ne peut songer à donner actuellement cette instruction nouvelle qu'à ceux des villes. Il faut que les instituteurs de campagne « restent ce qu'ils sont aujourd'hui, jusqu'à ce qu'une nouvelle génération les remplace. » Quant à ceux des villes, on les ferait instruire, par les inspecteurs d'académie, dans les méthodes exposées ci-après.

Le salaire des instituteurs consiste uniquement dans la rétribution des élèves. La commission propose de la porter pour Paris à 7 fr. par mois au maximum, pour les enfants les plus âgés dans les écoles de premier ordre (4 fr. pour les plus petits), et à 5 fr. dans les écoles de deuxième ordre (2 fr. 50 pour les petits). L'instituteur titulaire aurait à payer sur ces recettes le loyer du bâtiment d'école et le traitement de l'adjoint (de 5 à 600 fr. pour débuter, avec augmentations successives jusqu'à 800 et 1000 francs).

Chap. II. — « Si l'on songe à tirer parti le plus vite possible du travail des enfants, les meilleures méthodes seront celles à l'aide desquelles on parvient le plus vite à lire, à écrire et à calculer.

» Il n'en sera pas de même si l'on veut, pour un peuple, des bonnes mœurs plutôt que de la ri-

chesse. Alors les enfants resteront dans les écoles sous la direction de leurs maîtres, jusqu'à l'âge où il n'y aura plus de dangers pour eux de les quitter. Considérées sous ce rapport, les meilleures méthodes ne seront pas les plus expéditives, mais celles qui contribueront le plus à conduire les enfants au bien, tout en les instruisant. »

Cuvier nous indique le programme d'enseignement établi dans les écoles de Paris. Pour les deux premières catégories d'écoles primaires (les écoles de charité et celles des ouvriers), « l'instruction est à peu près la même : elle consiste dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique et dans quelques leçons d'orthographe. Les enfants des artisans aisés (écoles de la 3e catégorie) reçoivent en outre des leçons de grammaire et des notions de géographie ; on leur fait apprendre aussi quelques traits d'histoire, et ils vont ordinairement en arithmétique jusqu'aux règles de trois inclusivement. »

De la lecture. — L'auteur critique l'ancienne méthode d'épellation consistant à prononcer le nom de chaque lettre. La méthode de Port-Royal, qui fait prononcer les consonnes au moyen de l'*e* muet, a diminué les difficultés de la méthode commune, « mais ne les a pas détruites, puisque l'épellation existait encore. » Cuvier recommande la méthode du P. Bouchot, exposée dans son *ABC royal, ou l'art d'apprendre à lire, dédié aux Enfants de France*, Paris, 1759 ; elle consiste à faire immédiatement prononcer aux enfants les sons des syllabes. Cette méthode est suivie dans les écoles de Lancaster. La méthode du *Bureau typographique* * a des avantages, « et, si je la crois inadmissible aujourd'hui pour nos écoles primaires, je ne crois cependant pas qu'on ne puisse l'y admettre un jour, c'est-à-dire lorsque les enfants et les maîtres auront acquis par l'habitude cet esprit d'ordre et de soin sans lequel ce bureau typographique aurait beaucoup d'inconvénients et peu d'avantages. »

L'auteur ajoute que ce dernier procédé, modifié de manière à se rapprocher de la méthode du P. Bouchot, est en usage dans les établissements de Pestalozzi.

Il se prononce contre l'écriture employée comme moyen d'enseigner la lecture, si ce n'est pour la lecture du manuscrit.

Il recommande l'emploi des tableaux de syllabes, déjà en usage en Hollande, en Suisse, et chez les frères des écoles chrétiennes.

Quel livre de lecture mettre entre les mains des enfants ? « C'est une lacune que dans l'état actuel de la société il est impossible de remplir, et cette difficulté insurmontable fait sentir tout ce qu'a de bien la méthode de M. Pestalozzi pour l'instruction de la première enfance. » Après cette observation, l'auteur finit par recommander, comme livre de lecture, le catéchisme. Toutefois les écoliers plus âgés devraient avoir des livres « semblables pour tous, et choisis conformément à leur âge et aux idées qui devront être gravées dans leur mémoire ; mais, excepté ceux de religion, ces livres n'existent point, c'est un travail qui reste à faire. »

De l'écriture. — « Nous pensons que la méthode qui doit être préférée pour les écoles du peuple, telles qu'elles existent aujourd'hui, est celle où les enfants copient des exemples à la vue, en suivant pour la direction de leur plume les préceptes qui leur sont donnés de vive voix par les maîtres. »

Pour les commençants, l'auteur recommande de faire tracer les lettres avec le doigt sur du sable, et avec du talc sur l'ardoise, comme cela se pratique en Angleterre.

« Une des plus utiles améliorations que M. Pestalozzi ait apportées dans l'instruction, c'est l'usage de faire tracer aux élèves des figures géométriques et de rapporter ces figures à une échelle commune. La sensation nette de la figure des corps et de leur dimension peut offrir dans l'usage habituel de la vie les plus heureuses ressources ; elle est la base d'une foule de nos arts mécaniques, comme elle est le principe du dessin. Aussi je pense que cette pratique doit être introduite dans nos écoles, dès que nous aurons des maîtres capables de l'enseigner. »

De l'arithmétique. — Cuvier s'élève contre la routine vicieuse qui existe dans l'enseignement de l'arithmétique et qu'il faut abandonner. Il prône la « méthode d'instruction intuitive du rapport des nombres, de M. Pestalozzi. Cette méthode, qui est assez connue pour que je n'aie pas besoin d'en parler davantage, devra être introduite dès qu'on en aura les moyens dans nos écoles primaires. »

De l'orthographe, de la grammaire, de la géographie et de l'histoire. — « Les leçons de lecture et d'écriture deviendront des leçons d'orthographe... Cet usage est suivi dans les établissements de M. Pestalozzi, dans les nouvelles écoles d'Angleterre, dans celles de Hollande et dans plusieurs des nôtres. Il consiste à faire composer et décomposer les mots.

» L'enseignement de la grammaire fera le sujet de leçons spéciales, et conduira l'élève jusqu'aux rapports des diverses parties de la phrase, et par conséquent jusqu'aux dernières règles de l'orthographe.

» Quant à la géographie et à l'histoire, l'élève trouvera ce qu'il devra savoir dans les livres destinés aux exercices de lecture, et dans des cartes géographiques et des figures auxquelles le maître aura soin de rapporter les différents sujets de ces exercices. »

De la méthode que les instituteurs doivent suivre pour commander à leurs élèves. — Cuvier parle avec éloge de la méthode employée par les frères : les signes de commandement remplaçant la parole. « L'utilité de cette méthode se montre bien évidemment dans nos écoles de frères, je dirai même qu'elle fait presque tout le mérite de leur enseignement, car ils sont peu instruits ; ils ne diffèrent point par leur caractère du reste des hommes, et les méthodes suivant lesquelles ils enseignent la lecture, l'écriture et le calcul, pourraient être meilleures ; mais le silence le plus profond règne autour d'eux, rien ne peut troubler l'attention de l'élève, qui, tout entier à sa leçon, en profite tôt ou tard. »

Ces signes muets, ajoute l'auteur, sont établis aussi dans les écoles Lancaster.

Observations générales sur le principe des méthodes de Pestalozzi. — Cuvier examine une objection faite au système pédagogique de Pestalozzi : « On a craint que ses méthodes ne fussent contraires au développement des esprits supérieurs, qu'elles n'étouffassent le génie en l'asservissant. » Il répond : « M. Pestalozzi s'est proposé de réduire nos connaissances à leurs éléments pour nous conduire des idées les plus simples aux idées les plus complexes ; car l'éducation intuitive n'est qu'un cas particulier de l'application de ce principe... » Il faudra toujours partir des idées simples pour arriver aux idées complexes ; le résultat des méthodes pestaloziennes n'est donc pas d'asservir l'esprit, mais de l'éclairer, en lui présentant avec ordre les faits qu'il a besoin de connaître pour comprendre les vérités générales.

De l'instruction des instituteurs dans les méthodes d'enseignement. — Il ne reste à faire connaître aux bons maîtres — les seuls sur lesquels on puisse agir pour commencer — que « l'instruction intuitive du rapport des formes et des dimensions, et celle du rapport des nombres. » Il faudrait à cet effet composer exprès un ouvrage sur ce sujet, et les inspecteurs d'académie n'auraient plus ensuite qu'à éclaircir, dans leurs tournées, les points sur lesquels il serait resté quelque obscurité dans l'esprit des instituteurs.

Chap. III. — L'auteur traite d'abord de l'*administration générale des écoles primaires*. Il demande que les instituteurs soient nommés par les recteurs, sur la proposition du maire et du curé. Mais entre l'autorité locale et le recteur, il serait désirable d'instituer une autorité intermédiaire : Cuvier propose à cet effet la création de conseils d'arrondissement, composés du sous-préfet, d'un ecclésiastique, et du procureur du roi. A Paris, les attributions du conseil d'arrondissement seraient exercées par le maire de l'arrondissement et le curé, assistés d'un ou de plusieurs membres du bureau de bienfaisance. — L'ordonnance du 29 février 1816, établissant les comités cantonaux, devait donner satisfaction sous une autre forme au vœu émis par Frédéric Cuvier.

Pour la durée des classes, il propose une règle uniforme : « En été, les écoles seraient ouvertes, le matin, de 8 heures à midi, et l'après-midi de 1 heure à 5. En hiver, elles s'ouvriraient à 9 heures et se fermeraient à 4. Mais comme des leçons de quatre heures seraient fatigantes pour les enfants et pour les maîtres, on accorderait une demi-heure ou une heure de repos au milieu de chaque classe.

» Voici à peu près, ajoute-t-il, l'ordre qui est suivi pour la distribution des leçons dans les écoles les mieux tenues; il pourrait faire la règle des écoles de Paris, sauf la modification qu'y exigerait l'enseignement des écoles de deuxième ordre et que pourrait y apporter l'enseignement des rapports des nombres, des formes et des dimensions, et même l'enseignement du chant, si l'on jugeait à propos de l'introduire dans nos écoles primaires :

PREMIÈRE CLASSE. — *Enfants de 8 à 15 ans.*

De 8 h. à 9. Prières, lectures chrétiennes.
De 9 à 10. Écriture.
De 10 1/2 à 12. Exercices de grammaire.
De 1 à 2. Lectures de géographie et d'histoire (alternativement).
De 2 à 3. Dictées.
De 3 1/2 à 5. Arithmétique. Prière.
(Le samedi, 2 heures d'instruction religieuse, de 8 h. à 9 h. et de 1 h. à 2 h.)

SECONDE CLASSE. — *Enfants de 4 à 8 ans.*

De 8 h. à 9 h. Prières, lecture du syllabaire.
De 9 à 10. Écriture.
De 10 1/2 à 11 1/2. Exercices de numération.
De 11 1/2 à 12. Lectures faites par le maître.
De 1 à 3. Lecture du syllabaire.
De 2 à 3. Écriture.
De 3/2 à 4 1/2. Commencement de grammaire aux plus anciens.
De 4 1/2 à 5. Lectures faites par le maître, prières.
(Le samedi, 1 heure 1/2 d'enseignement religieux, de 3 h. 1/2 à 5 h.)

Les paragraphes suivants traitent de l'*ordre et de la propreté des classes;* des *notes à prendre sur la conduite et les progrès des élèves* (registre à tenir par l'instituteur; places distribuées à la fin de la semaine); des *punitions que les maîtres pourront infliger aux élèves* (l'usage des châtiments corporels, selon Cuvier, ne doit être qu'entre les mains des parents : « Jamais un maître ne frappera ses élèves; un père seul peut frapper sans avilir »); des *peines à infliger aux instituteurs* (remontrances par les supérieurs, et destitution); des *prix à accorder aux élèves* (« quand l'émulation ne sera plus nécessaire, on pourra l'abandonner; aujourd'hui il faut la conserver »); et des *récompenses des maîtres* : « Un des grands motifs d'émulation pour les instituteurs est la faculté de passer des écoles de second ordre dans les écoles de premier; et dans chaque ordre d'écoles, on pourrait donner aux instituteurs les plus zélés et les plus sages une sorte de prééminence sur les autres. L'intérêt et l'honneur se réuniraient ainsi pour engager nos instituteurs à remplir leurs devoirs. »

Le chapitre se termine par le projet d'une *caisse de secours;* l'instituteur porterait tous les mois à cette caisse une somme légère, et l'Etat y verserait le produit des droits de diplôme. L'auteur insiste sur la nécessité d'une semblable institution, dont la participation devrait être rendue obligatoire : les instituteurs doivent être *forcés* à se réserver des secours pour la vieillesse ou pour le malheur.

Chap. IV. — Passant ensuite aux écoles de villages, Cuvier s'exprime ainsi : « Les écoles primaires de villages ne sont pas dans une situation moins misérable que celles de la capitale, quoique cette situation soit le résultat d'une autre cause : les instituteurs sont ignorants, et beaucoup se conduisent mal; mais un homme de bien ne trouverait pas de quoi vivre dans ces écoles. A la vérité, ce n'est pas la concurrence qui leur est nuisible; c'est l'insouciance des parents pour l'éducation de leurs enfants. »

D'après des notes prises dans les écoles de 5 à 600 communes, dit l'auteur, les garçons de 4 à 15 ans sont à la population comme 1 est à 10; donc, dans une commune de 1000 âmes, il y a 100 garçons de cet âge: mais sur ce nombre, 50 seulement fréquentent l'école en hiver, et 15 ou 20 en été.

Le local de l'école est quelquefois fourni par les communes, quelquefois non; mais toujours il est étroit, obscur et malsain.

La rétribution varie de 0 fr. 50 à 1 fr. 50 ou 2 fr. par mois. Aussi l'instituteur exerce-t-il généralement un emploi accessoire; « on assure même que dans plusieurs communes, les instituteurs font le métier de berger. » En outre « l'instituteur dépendant, pour son existence, du curé et du maire, est presque toujours la victime innocente des discussions qui s'élèvent trop souvent entre ces deux personnes. » Les conseils d'arrondissement proposés par Cuvier, en interposant leur autorité dans les conflits de ce genre, pourraient dans bien des circonstances, dit-il, sauvegarder l'indépendance et la dignité de l'instituteur.

Cuvier voudrait que l'on fixât dans chaque commune la rétribution scolaire, en prenant pour base la somme nécessaire au traitement d'un instituteur pour le faire vivre dans l'aisance. Cette somme devrait correspondre avec le traitement des instituteurs-adjoints des écoles de villes, qui doivent passer dans les écoles de villages. Ce serait le conseil municipal qui fixerait le taux de la rétribution scolaire.

L'enseignement des écoles de campagne, consistant dans la lecture, l'écriture et le calcul, peut être assimilé à celui des écoles urbaines de seconde classe. Cuvier désirerait y voir joindre le chant. « On l'enseigne dans les écoles de M. Pestalozzi, d'une manière aussi élémentaire, et par conséquent aussi facile que tout ce qui s'enseigne dans tous les établissements de cet homme célèbre; il ne serait point très difficile d'introduire sa méthode dans nos écoles de villages. Outre l'avantage de former les enfants à un art agréable, on développerait, par cet exercice salutaire, les forces d'un organe qui est trop souvent le siège des plus graves maladies. »

Telles étaient les vues qu'émettait en 1815, pour la réforme de l'instruction primaire, un savant doublé d'un administrateur zélé et consciencieux. Nous avons pensé qu'il était intéressant de les faire connaître avec quelque détail.

CUVIER (Georges). — Cet illustre naturaliste appartient aussi à la pédagogie, tant par les fonctions qu'il remplit successivement dans l'enseignement et dans l'administration de l'Université, que par ses écrits relatifs à l'instruction publique.

Né à Montbéliard en 1769, d'une famille protestante, Georges Cuvier fut nommé en février 1795 professeur d'histoire naturelle à l'École centrale du Panthéon ; la même année, il devint suppléant à la chaire d'anatomie comparée au Muséum, et membre de l'Institut. En 1800, il fut choisi comme successeur de Daubenton au Collège de France. En 1802, nommé l'un des commissaires de l'Institut auprès des inspecteurs généraux de l'instruction publique, il fut chargé, en cette qualité, de l'organisation des lycées de Nice, de Marseille et de Bordeaux. Napoléon, qui tenait en haute estime les capacités administratives de Cuvier, le nomma en 1808 conseiller de l'Université, et le chargea d'importantes missions ; c'est ainsi qu'en 1809, Cuvier organisa la Faculté des sciences de Paris ; qu'en 1809 et 1810, il se rendit en Italie pour y faire une enquête sur les établissements d'instruction publique des pays italiens réunis à l'empire ; qu'en 1811, il fut chargé d'une mission semblable en Hollande et dans les départements de la Basse Allemagne ; et qu'en 1813, enfin, il fut envoyé à Rome pour réorganiser l'instruction publique dans les Etats de l'Église.

Napoléon, comme jadis Philippe de Macédoine donnant Aristote pour précepteur à Alexandre, avait voulu confier à Cuvier l'éducation du roi de Rome, et lui avait déjà demandé de dresser la liste des livres qui devaient composer la bibliothèque de son élève. Les événements de 1814 empêchèrent la réalisation de ce projet.

La Restauration fit de Cuvier un conseiller d'État (1814) ; et en 1815, l'ordonnance royale du 15 août, qui remplaçait le grand-maître de l'Université par une commission de l'instruction publique, nomma en même temps Cuvier l'un des cinq membres de cette commission. Il continua, sous le gouvernement des Bourbons, à prendre une part importante aux actes de l'administration universitaire. « C'est surtout à lui, dit un de ses biographes, que l'on doit l'établissement des comités cantonaux* (1816), institution dont il avait apprécié les avantages dans son voyage en Hollande ; l'établissement des concours d'agrégation pour le recrutement du corps enseignant, à l'instar de ce qui se faisait à l'université de Turin ; et l'introduction, dans l'enseignement secondaire, des cours d'histoire, de langues vivantes, et d'histoire naturelle. » Il fut deux fois président de la commission de l'instruction publique : la première du 13 septembre 1819 au 21 décembre 1820 ; la seconde, du 31 juillet 1821 au 1er juin 1822. Lorsque les fonctions de grand-maître de l'Université furent attribuées au ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, Mgr Frayssinous (26 août 1824), Cuvier, que Louis XVIII venait de créer baron, fut nommé directeur des facultés de théologie protestante ; en 1827, il devint directeur des cultes non catholiques. La monarchie de Juillet l'éleva à la pairie. Il mourut à Paris en 1832.

Nous n'avons pas à nous occuper des travaux de Cuvier comme naturaliste. Mais nous devons signaler ses écrits relatifs à l'instruction publique. Ce sont : les *Rapports sur les établissements d'instruction publique des départements au delà des Alpes, faits en* 1809 *et* 1810 ; ils sont imprimés dans le recueil des lois et règlements concernant l'instruction publique, Paris, Brunot-Labbe, tome IV, p. 80 et suiv. ; le *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale*, fait en exécution de l'art. 50 du décret impérial du 18 octobre 1811, par M. Cuvier, conseiller titulaire, et M. Noël, conseiller ordinaire et inspecteur général de l'Université, 1 vol. in-8 de 198 p., chez Fain, imprimeur de l'Université, 1811 ; et le *Rapport sur l'instruction publique dans les nouveaux départements de la Basse Allemagne*, fait en exécution du décret impérial du 13 décembre 1810, également par Cuvier et Noël, 1 vol. in-8 de 116 p., Fain, 1811. Les nombreux rapports concernant diverses questions d'instruction publique, rédigés par Cuvier sous le gouvernement de la Restauration, n'ont pas été publiés.

Le *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande* (dont la rédaction appartient tout entière à Cuvier, quoique le nom de Noël figure aussi sur le titre) contient, sur l'histoire de l'instruction primaire dans ce pays et sur les méthodes d'enseignement qui y étaient employées au commencement de ce siècle, des pages très intéressantes, que nous reproduisons par extraits à l'article *Pays-Bas*. Cuvier a été très frappé de ce qu'il a vu dans les écoles primaires hollandaises, dont il déclare l'organisation « admirable » et « au-dessus de tout éloge ». Il pense « qu'il serait fort aisé d'adapter cette organisation à la France entière ; l'on n'aurait qu'à remplacer l'inspecteur ou commissaire général (des écoles hollandaises) par un de nos inspecteurs d'académie, que l'on chargerait spécialement des petites écoles, auquel on subordonnerait les surveillants de cantons, et qui ferait ses rapports au recteur. Les surveillants eux-mêmes seraient très faciles à trouver, car il ne manque, dans aucun de nos cantons, de citoyens instruits qui ont assez de zèle et jouissent d'assez de loisir pour se charger avec plaisir de fonctions que leur utilité rendrait bientôt si honorables. » Toutefois, l'admiration de Cuvier ne s'étend pas aux écoles primaires supérieures ou *Burgherscholen*, qui lui paraissent des institutions mal conçues et même dangereuses ; il s'élève contre « cette instruction ultérieure, incomplète et mutilée, qui prétend se cacher sous le même nom (d'instruction primaire), et, en détournant la plus grande partie de la jeunesse d'une vraie et solide instruction, cherche à se soustraire elle-même à la surveillance du gouvernement ; » imbu des idées universitaires d'alors, Cuvier n'admet, au-dessus des écoles primaires proprement dites, que des établissements secondaires complets, des lycées.

Au nombre des passages les plus saillants de ce rapport se trouve celui où Cuvier, décrivant les collèges hollandais, discute la question de l'internat, si controversée encore aujourd'hui. Il est intéressant de voir sur quels arguments un conseiller de l'Université impériale, discutant les avantages respectifs de l'externat et de l'internat, fondait sa préférence pour le dernier système.

« Les pensionnats (dans ceux des collèges hollandais où il en existe), dit Cuvier, sont beaucoup trop petits ; d'ailleurs, il n'est point du tout dans le goût de ce peuple de mettre ses enfants en pension ; et c'est une remarque d'autant plus essentielle à faire ici, qu'elle s'applique à tous les pays protestants, et qu'elle a exercé une grande influence sur la nature de toutes leurs institutions d'éducation ; l'explication s'en trouve dans l'histoire même de l'instruction publique en Europe..... Les pensionnats pour les enfants qui n'en sont encore qu'aux éléments, pensionnats auxquels le nom de collèges a été presque réservé chez nous depuis un siècle, sont d'une institution relativement récente ; ils paraissent être nés avec les ordres religieux voués à l'éducation, tels que les jésuites et autres semblables, tous postérieurs à la Réformation..... Les parents catholiques se prêtaient volontiers à des arrangements dont la tendance principale était d'arrêter les progrès du protestantisme ; et maintenant que l'habitude est prise, que les bons effets de ces maisons pour l'instruction et l'éducation en général, et indépendamment du but particulier et un peu exclusif qu'elles avaient d'abord, sont manifestes, il a été aisé d'en faire continuer l'usage. Il est plus diffi-

cile de le faire naître dans les lieux où il n'a jamais existé.....

» Comme il n'arrive que trop souvent, on a conçu des préventions contre un ordre de choses que l'on ne connaît pas; on suppose qu'il est impossible de garantir les mœurs dans ces réunions nombreuses de jeunes gens; comme si, dans les grandes villes surtout, elles n'étaient pas aussi exposées à beaucoup de risques par les courses continuelles des écoliers. On imagine que la marche uniforme de ces institutions ôte toute liberté à l'esprit, et toute aisance aux manières, et l'on oublie qu'elle est le meilleur préservatif contre le préjugé des rangs et les ridicules de la vanité; on méconnaît enfin l'avantage éminent de cette éducation commune, qui, ne faisant vivre que pour l'étude, n'accordant de récompense, de considération, qu'à l'étude, ne laisse à l'amour-propre aucun prétexte pour s'en dispenser, et, ne fournissant aucune autre ressource contre l'ennui, contraint, pour ainsi dire, à la méditatior les esprits qui y sont le moins disposés.

» Nous croyons donc que le gouvernement ne pourra engager les Hollandais à confier leurs enfants à des maisons d'éducation publique, qu'en y attirant les uns par des bourses, et les autres par des avantages quelconques, réservés à ceux qui y auront fait leurs études. »

Le *Rapport sur les établissements d'instruction publique dans les départements de la Basse Allemagne*, rédigé aussi entièrement par Cuvier, ne contient pas, comme celui sur la Hollande, des remarques d'une portée générale; mais on y trouve des renseignements très précieux sur les écoles primaires de la Westphalie, du duché d'Oldenbourg, des villes hanséatiques, et de divers districts hanovriens et prussiens.

Quant aux Rapports concernant l'Italie, ils ne traitent que de l'instruction secondaire et supérieure.

CYROPÉDIE. — C'est dans la *Cyropédie*, ou histoire de l'enfance de Cyrus, que Xénophon a tracé le plan de l'éducation guerrière, un peu rude, dont il avait puisé l'idée dans son admiration enthousiaste et malheureuse pour les mœurs et les institutions de Sparte.

La *Cyropédie* est un roman d'éducation, dans le genre de l'*Émile*. Par le mélange des maximes morales et des fictions romanesques, ce livre rappelle le *Télémaque* de Fénelon. Par les louanges décernées à un peuple primitif et à ses fortes vertus, louanges qui ne sont au fond que la satire déguisée de la civilisation raffinée d'Athènes, il fait penser à la *Germanie* de Tacite.

Xénophon n'embrasse pas dans ses conceptions la complexité de la vie humaine : il veut exclusivement former des soldats, des hommes sobres et courageux. La *Cyropédie* est un roman d'éducation militaire, comme plus tard à Rome l'*Institution* de Quintilien sera un traité d'éducation oratoire.

Comme Platon, comme la plupart des anciens, Xénophon proclame la nécessité de l'éducation commune. Il n'admet pas l'indépendance de l'éducation domestique : il n'admet pas non plus la liberté individuelle que les lois accordent ordinairement au jeune homme, lorsqu'il a pris congé de ses précepteurs. Au sortir des écoles, les jeunes gens seront embrigadés, casernés en quelque sorte, et cet assujettissement durera toute leur vie. C'est ainsi que les choses, à l'en croire, se passent en Perse, où on ne laisse pas, comme ailleurs, les hommes vivre à leur guise. Il y a, au milieu de la ville, une grande place, la place Eleuthère ou « libre », qui ne mérite pourtant pas ce nom : car elle n'est qu'un Champ de Mars, où les Perses stationnent en armes, véritables esclaves de leurs devoirs militaires. Les marchands en sont proscrits, parce qu'ils en troubleraient le bel ordre des exercices C'est là que tous les jours, au lever du soleil, se rendent les enfants et les hommes faits. Les vieillards y viennent quelquefois. Quand aux adolescents, ils ne quittent jamais la place, même la nuit : ils montent perpétuellement la garde autour des édifices. S'ils sont mariés, on les autorise à s'absenter, mais seulement à de rares intervalles.

Telle est la vie des Perses, et l'idéal de Xénophon, revue et parade perpétuelle. La ville, comme Sparte, n'est qu'un camp. Ni artistes, ni savants : rien que des gens d'armes. Mais la guerre exige l'apprentissage de certaines vertus : où les acquiert-on ? Dans des écoles de justice et de tempérance. « Les enfants perses, dit Xénophon, se rendent aux écoles pour apprendre la justice, comme ils vont chez nous s'instruire dans les lettres. » Quelles sont d'ailleurs les méthodes employées dans cet enseignement de la justice ? Xénophon est peut-être un peu trop disposé à croire qu'elle s'apprend comme s'apprend la grammaire ou la géométrie. Il propose, cependant, quelques pratiques, et recommande en particulier l'étude de l'histoire. Ailleurs, il avait conseillé l'agriculture. « La terre, dit-il, enseigne la justice, » sans doute parce qu'elle rend à chaque agriculteur ce qui lui est dû et produit à proportion que le laboureur travaille. Mais c'est surtout en assistant à des procès, et en s'exerçant à les juger, que les enfants apprendront à être justes. Il faut aussi qu'ils deviennent sobres : on les y accoutume de bonne heure, en leur donnant du pain pour toute nourriture, du cresson pour tout assaisonnement, de l'eau pour toute boisson.

Jusqu'à eize ans, les enfants s'exercent à tirer de l'arc ous à lancer le javelot. A seize ans, ils entrent dans la classe des adolescents, et pendant dix années, ils restent en sentinelles sur la place publique, sauf les jours où ils suivent le roi à la chasse. De vingt-six à trente-cinq ans, les Perses composent la classe des hommes faits : ce sont eux qui font la guerre. Enfin, les vieillards restent dans la ville pour juger les différends et exercer les magistratures.

Telle est l'étrange organisation de l'imaginaire cité perse : tel est le rêve qu'a conçu Xénophon, un Athénien, un disciple de Socrate, par une vive réaction contre la vie élégante, spirituelle, lettrée de sa patrie. Il est évident que Xénophon a sacrifié, avec une partialité excessive, à l'idéal un peu grossier de Sparte. Mais il a beau faire : il reste plus Athénien qu'il ne le croit, et les récits, les conversations de la *Cyropédie* sont des modèles d'esprit et de grâce. Donnons-en un exemple. On est à table : Cyrus est assis à côté de son grand-père Astyage. Tout d'un coup, il se lève, prend la coupe des mains de l'échanson Sacas, et, avec une gravité affectée, sert à boire au roi, mais sans goûter au vin qu'il lui présente. — « Pourquoi, mon fils, dit alors Astyage à Cyrus, n'as-tu pas fait comme les échansons qui, avant d'offrir la coupe, ont soin de prendre dans la main gauche un peu de la liqueur et l'avalent ? — C'est qu'en vérité, répond Cyrus, j'ai craint qu'on n'ait mis du poison dans le vase : car au festin que tu donnas à tes amis, le jour de ta naissance, je vis clairement que Sacas vous avait tous empoisonnés. — Et comment cela ? — C'est que je m'aperçus d'un trouble considérable dans vos corps et dans vos esprits. Vous faisiez des choses que vous ne pardonneriez pas à des enfants comme moi : vous parliez tous à la fois : vous ne vous entendiez pas, vous chantiez ridiculement, et, sans écouter celui qui chantait, vous juriez qu'il chantait à merveille. Chacun de vous vantait sa force : cependant, quand il fallut se lever pour danser, loin de pouvoir danser en mesure, vous ne pouviez pas vous tenir ferme sur vos pieds. Tu avais oublié, toi, que tu étais roi, eux qu'ils étaient tes sujets... » Xénophon a beau

dire : l'enfant de douze ans qui prêche la tempérance d'une si gentille et si malicieuse façon, n'est pas un petit Perse, élevé sur la place d'armes, exclusivement exercé à la chasse et à la guerre : c'est un Grec, un vrai Grec qui a appris à penser et à parler dans les écoles des rhéteurs et des philosophes. [G. Compayré.]

CZACKI (Thaddée). — Philanthrope polonais, né à Poryck (Wolhynie) en 1765, mort en 1813. Après avoir rempli diverses fonctions administratives, il fut nommé en 1803, par l'empereur Alexandre, directeur de l'instruction publique des trois gouvernements de Wolhynie, de Podolie et de Kief. Depuis ce moment, sa vie tout entière fut consacrée à l'éducation. Il songea d'abord à former un personnel enseignant, et à cet effet il créa à Krzémiéniec, sous le nom de *gymnase de Wolhynie*, une espèce d'école normale centrale destinée à l'éducation de jeunes gens qui devaient à leur tour former des maîtres dans les autres villes de la province. Il fonda plus de deux cents écoles primaires, et concourut à l'établissement d'une Société des amis des arts et des sciences et d'une Société commerciale à Varsovie. Une statue a été érigée en l'honneur de Czacki dans une salle de la bibliothèque de Krzémiéniec, pour perpétuer le souvenir des services qu'il a rendus à la cause de l'instruction en Wolhynie.

D

DACTYLOLOGIE. — Ce terme, composé de deux mots grecs qui signifient *langage des doigts*, s'emploie généralement pour désigner un ensemble de signes manuels correspondant aux lettres de l'alphabet et employés par les sourds-muets pour traduire à la vue de leur interlocuteur, sans avoir besoin de recourir à l'écriture, les mots tels qu'ils se trouvent écrits d'après les règles de l'orthographe. On en attribue la première idée à deux Espagnols, Pedro Ponce*, moine bénédictin qui vivait dans la seconde moitié du XVIe siècle, et Juan Pablo Bonet *, auteur de l'ouvrage intitulé : *Reduccion de las letras y artes para enseñar á hablar á los mudos* (1620). Après eux, divers alphabets s'écartant plus ou moins du premier ont été inventés par divers instituteurs de sourds-muets. L'Anglais Dalgarno * en imagina un qui se différenciait du précédent en ce qu'il s'exécutait des deux mains. Le Portugais Rodrigues Pereire* en combina un autre qui contenait un plus grand nombre de signes et était destiné à représenter plutôt les sons de la langue que les lettres de l'écriture. On a imaginé encore d'autres alphabets plus ou moins compliqués pour arriver, sans grand succès, à représenter toutes les formes orthographiques des sons simples, ou toutes les unités syllabiques, par des positions différentes données à la main, formant des signes élémentaires.

En France, l'abbé de l'Épée * et l'abbé Sicard *, tout en employant l'alphabet dactylologique de Bonet, en ont réduit l'application, et ont surtout développé le langage mimique, en créant un système complet de signes idéographiques et grammaticaux.

Il ne faut pas confondre la dactylologie avec le langage des signes. Pour employer la dactylologie, il est indispensable que le sourd-muet possède un commencement d'instruction : en effet, la dactylologie n'est appliquée et ne peut être applicable qu'à la représentation des lettres d'un mot, ou de certaines formes grammaticales. Elle serait sans signification pour un sourd-muet illettré, lequel, néanmoins, comprend toujours la pensée exprimée par le langage des signes. — V. *Signes* (langage des), et *Sourds-muets*.

DALGARNO (Georges). — Ecrivain et pédagogue anglais, né à Aberdeen vers 1627, mort à Oxford en 1687. Il s'est principalement occupé de l'éducation des sourds-muets, et a inventé un alphabet manuel, fondé sur l'emploi des deux mains et qui est devenu la base de celui qui est encore en usage dans la plupart des institutions anglaises de sourds-muets. Dalgarno a publié sur la question de l'éducation des sourds-muets deux ouvrages écrits en latin : le premier est intitulé *Ars signorum, vulgò Character universalis et lingua philosophica* (Londres, 1661), c'est-à-dire « l'Art des signes, ou écriture universelle et langue philosophique » ; il y expose un système dans lequel les idées sont représentées par un certain nombre de signes ; le second, intitulé *Didascalocophus* (Oxford, 1681), ou « le Précepteur des sourds-muets », contient « une méthode pour apprendre à un sourd-muet à lire et à écrire, se rapprochant autant que possible de celle qui est employée pour enseigner aux enfants à parler et à comprendre leur langue maternelle. »

DALLIER-FLEURIZELLE. — Éducateur français, né à Reims vers 1787 ; la date de sa mort n'est pas connue. Il fut successivement professeur au collège d'Avignon, puis au lycée de Limoges. En 1821, il a publié une courte brochure intitulée *Coup d'œil sur l'université moderne*, par Dallier-Fleurizelle, chef d'institution, Paris, in-8, 8 pages, chez l'auteur, 17, Place Royale. Après avoir vivement récriminé contre la Commission de l'instruction publique et ses vexations, contre la patente et les exigences fiscales de l'Université, qui ne demande que l'argent sans se préoccuper des garanties de capacité, il propose que le corps enseignant soit constitué en corporation s'administrant par elle-même. « Par le mot *corporation*, ajoute-t-il, je n'entends qu'une simple association sans privilèges proprement dits, qu'une sorte de compagnie d'assurances morales. Les lois pourraient bien faire pour les doctrines ce qu'elles n'ont pas craint d'accorder à la santé publique, à la sûreté des transactions. » Une seconde édition de cette brochure, augmentée, parut la même année chez Dentu, mais cette fois sans le nom de l'auteur.

DALLOZ (Victor-Alexis-Désiré). — Jurisconsulte français, né en 1775, mort en 1869. Il a publié, avec la collaboration de son frère, un *Répertoire méthodique et alphabétique de jurisprudence générale*, en 44 vol., qui a paru de 1824 à 1830 ; cet ouvrage est devenu classique, et est arrivé aujourd'hui à sa troisième édition. Le *Répertoire* de Dalloz contient entre autres (pp. 1311-1458 du tome 34 de la dernière édition), sous le titre d'*Organisation de l'instruction publique*, un travail étendu et très complet sur la législation de l'instruction publique en France : on y trouve 1° une introduction historique ; 2° le texte de toutes les lois, décrets et ordonnances concernant l'instruction publique, de 1789 à 1869 ; 3° une dissertation juridique sur le rôle de l'Etat et de la famille dans l'enseignement ; 4° un exposé de l'organisation administrative générale de l'instruction publique ; 5° des exposés spéciaux relatifs à l'instruction primaire, à l'instruction secondaire, et à l'instruction supérieure ; 6° une section traitant de la discipline et des distinc-

tions honorifiques; 7° un exposé de l'organisation des écoles spéciales; 8° une table alphabétique.

DAMIRON (Jean-Philibert). — Professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Paris, et membre de l'Institut, né en 1794, mort en 1862. Il a publié en 1862 un petit volume intitulé : *Conseils et allocutions adressés à des enfants d'ouvriers et à leurs familles, dans des distributions de prix d'une école de village* (Paris, in-12). Cette école, dont l'auteur, dans une introduction, raconte la fondation et le développement, se trouvait dans un hameau d'un département de l'Ouest; chaque année, M. Damiron, qui passait ses vacances dans le voisinage, prononçait un discours de circonstance devant les élèves et leurs parents réunis à l'occasion de la distribution des prix. Ces discours, dont le premier est de 1847, et le dernier de 1858, renferment d'utiles conseils et des pages d'une morale élevée. Citons entre autres, parmi les sujets qui y sont traités : Des livres et de leur utilité; Comment il faut lire; Les bonnes et les mauvaises lectures; Le respect que les enfants se doivent entre eux, etc.

DAMPMARTIN (Anne-Henri, vicomte de). — Homme de lettres français, né à Uzès en 1755, mort à Paris en 1825. Voué d'abord à la carrière des armes, il consacra ses loisirs aux lettres; et ayant émigré lors de la Révolution, il fut accueilli par le roi de Prusse qui le chargea d'une partie de l'éducation de son fils. Rentré en France après le 18 brumaire, il devint censeur impérial; sous la Restauration, il exerça d'abord les mêmes fonctions, puis fut nommé bibliothécaire au bureau de la guerre. Député au Corps législatif sous l'empire, il fut réélu à la Chambre sous les Bourbons. Il a laissé un certain nombre d'ouvrages, dont plusieurs traitent d'éducation, entre autres les suivants : *Esquisse d'un plan d'éducation*, Berlin, 1796, in-8; *Nouveaux essais d'éducation*, traduit de l'anglais de Goldsmith, Paris, 1803, in-12; *Lettre à MM. de la Chambre des députés, sur l'éducation publique et sur le choix des instituteurs*, Paris, 1815, in-8 (réimprimé l'année suivante). La première phrase de ce dernier écrit en indique suffisamment la tendance : « Les traces de la révolution, dit l'auteur, ne seront effacées et leur retour ne sera prévenu que par l'éducation. » Dampmartin se déclare d'accord avec Couturier * pour la remise de l'instruction publique aux mains du clergé; il exprime toutefois le vœu « qu'aux ecclésiastiques un certain nombre de laïques soit associé. » Dampmartin n'a d'ailleurs aucun mérite comme écrivain ni comme penseur; ses idées sont pauvres et banales, son style diffus et prétentieux.

DANEMARK. — 1. Aperçu historique. — Au commencement du XVIe siècle, le Danemark possédait un certain nombre d'écoles latines, et quelques écoles dites écoles d'écriture (*Skriveskoler*), où l'on enseignait la langue vulgaire. Mais ces établissements n'existaient que dans les villes; la campagne était entièrement dépourvue d'écoles. La Réforme n'apporta pas une amélioration bien sensible à cet état de choses : elle multiplia les écoles latines, il est vrai; mais la population des districts ruraux n'eut d'autre instituteur que le sacristain (*Degn*) de la paroisse, qui une fois par semaine réunissait la jeunesse dans quelque *gaard* (domaine rural) pour lui enseigner le catéchisme. Le roi Frédéric IV fut le premier qui songea à organiser d'une façon plus sérieuse l'instruction populaire : dans la capitale d'abord, par l'*Ordonnance du 19 juin 1716 sur les écoles danoises et les instituteurs de la ville de Copenhague* (*Forordning anlangende danske Skoler og Skoleholdere i Staden Kjöbenhavn*); puis dans les 12 districts relevant directement de la couronne, dans chacun desquels il fonda 20 écoles, pourvues d'un instituteur à poste fixe qui devait enseigner la lecture et la religion en échange d'un logement gratuit et d'un modique traitement; l'*Instruction* relative à ces écoles de district (*Instruction for Skolemestrene i Rytterdistrikterne*) est du 28 mars 1721. L'exemple du roi fut suivi par quelques grands propriétaires, qui fondèrent aussi des écoles sur leurs domaines. Christian VI (1730-1746) réorganisa les écoles urbaines; il rendit l'instruction primaire obligatoire par l'ordonnance du 23 janvier 1739, et prescrivit la création de nouvelles écoles dans les campagnes; mais comme le choix de l'instituteur et son paiement incombaient au propriétaire du domaine féodal où était située l'école, il arrivait que le plus souvent les fonctions de maître d'école étaient remplies, en échange d'un salaire dérisoire, par des individus totalement incapables, anciens domestiques, soldats invalides, ouvriers sans travail, etc. Le servage, d'ailleurs, était encore la condition générale des paysans, et les seigneurs ne se souciaient pas de faire donner à leurs serfs une instruction qui aurait pu leur inspirer des idées d'indépendance. Mais sous les règnes de Christian VII et de Frédéric VI, de grandes réformes sont réalisées : le servage est aboli en 1788; la première école normale d'instituteurs est fondée en 1790 à Blaagaard près Copenhague (elle fut transférée à Jönstrup en 1809), et les deux ordonnances du 29 juillet 1814 réglèrent l'organisation définitive de l'instruction primaire dans les districts ruraux et dans les villes, à l'exception de Copenhague (*Anordning om Almueskolevæsenet paa Landet i Danmark* et *Anordning om Almueskolevæsenet i Kjöbstæderne i Danmark, Kjöbenhavn undtagen*); l'ordonnance de 1716 concernant les écoles de Copenhague fut en même temps révisée.

Les ordonnances de 1814 forment encore aujourd'hui la base de la législation scolaire danoise. Elles ont été toutefois complétées et en partie modifiées par un certain nombre d'ordonnances et de lois plus récentes, dont les principales sont les suivantes : ordonnance du 20 mars 1844 et loi du 29 décembre 1857, relatives aux écoles de Copenhague; loi du 2 mai 1855 (amendée par celle du 30 septembre 1864), et loi du 8 mars 1856, relatives aux écoles des campagnes et des villes, Copenhague excepté; décision royale du 27 janvier 1860, fixant à 246 jours, à raison de 6 heures de leçons par jour, le chiffre minimum de la fréquentation annuelle obligatoire. Les écoles normales sont régies par un règlement en date du 10 février 1818, et par les lois du 15 février 1857 et du 12 janvier 1858.

Un trait caractéristique du système scolaire du Danemark, c'est que les écoles de Copenhague, celles des villes autres que la capitale, et celles des campagnes, forment trois groupes distincts ayant chacun leur organisation propre et leur législation particulière. Certaines dispositions, cependant, s'appliquent à tout le royaume, entre autres celle qui oblige les parents à envoyer à l'école les enfants en âge scolaire (de 7 ans à l'époque de la confirmation), ou à leur donner une instruction suffisante, sous peine d'une amende de 3 *skillings* (9 centimes), qui se double et se triple en cas de récidive, et de prison si l'amende n'est pas payée.

2. Etat actuel de l'instruction primaire. — La dernière publication officielle qui ait été faite par le gouvernement danois sur l'état de l'instruction primaire dans les campagnes et dans les villes (Copenhague excepté) donne les chiffres de la statistique décennale de 1867 (*Om Almueskolevæsenet i Kongeriget Danmark i Aaret* 1867, Copenhague, 1870); il n'y a pas eu de statistique publiée en 1877, le gouvernement ayant décidé d'attendre, pour une nouvelle publication, jusqu'en 1880. Pour Copenhague, toutefois, nous possédons des renseignements datant de 1874.

Dispositions générales concernant l'instruction primaire. — Comme nous l'avons déjà dit, l'instruction primaire est obligatoire : tous les enfants doivent recevoir de leurs parents les leçons nécessaires, ou fréquenter une école à partir de l'âge de sept ans ; l'obligation scolaire ne cesse pour eux qu'après l'âge de quatorze ans : toutefois, un élève peut être dispensé de la fréquentation de l'école après sa treizième année révolue, si l'autorité scolaire trouve qu'il a acquis des connaissances suffisantes.

Dans les écoles rurales qui n'ont qu'un instituteur, les élèves sont divisés, d'après leur âge, en deux classes, dans chacune desquelles les deux sexes reçoivent l'enseignement en commun. Dans les autres écoles, les sexes sont autant que possible séparés.

« A Copenhague, les classes sont organisées de manière que chacune, les classes élémentaires exceptées, ne contienne pas plus de trente à quarante élèves. Il n'en est généralement pas de même dans les autres villes ; mais, pour celles-ci comme pour les districts ruraux, la loi fixe deux conditions fondamentales : 1° qu'aucun enfant n'ait à faire plus d'un quart de mille (1900 mètres) pour se rendre à l'école ; 2° qu'aucune école n'ayant qu'un seul maître ne puisse compter plus de cent élèves. Dans beaucoup de cas, on s'est vu forcé, par des motifs d'économie, de ne pas tenir compte de la première de ces conditions, surtout dans les districts dont la population est peu nombreuse, mais la seconde est observée avec soin. Dès que, d'après la moyenne d'une année, le nombre des élèves dépasse cent, on exige qu'il soit établi une nouvelle école (appelée école supplémentaire ou *Biskole*), ou qu'un second maître soit attaché à l'école en question, laquelle est alors partagée en plusieurs divisions ayant chacune son local. Toutefois, on peut se maintenir au-dessous de ce maximum en faisant donner aux enfants âgés de moins de neuf ans une instruction préparatoire. Si le nombre des élèves devient par trop considérable, le maître peut, sans séparer les enfants, prendre auprès de lui, comme aide, un jeune homme se préparant à passer maître ; mais ces autorisations ne sont données que par exception. » (*Rapport au ministre de l'instruction publique sur l'enseignement primaire en Danemark*, par H. Hussenot, Paris, 1870, p. 5.)

En outre, dans certains districts où la population est très clairsemée, l'instituteur à poste fixe peut être remplacé par un instituteur ambulant (*Omgangslærer*), qui dessert successivement deux ou trois écoles dans la même année.

La loi du 8 mars 1856 exige que dans les écoles nouvellement construites, les dimensions minimum de chaque salle de classe soient calculées à raison de 90 pieds cubes par élève ; la hauteur minimum de la classe doit être de 4 aunes (2m,48), et les salles doivent être munies d'appareils de ventilation.

Population scolaire. — En 1867, la population totale du royaume de Danemark (sans les îles Feroë et l'Islande *) était de 1 764 000 habitants, et le nombre des enfants de 7 à 14 ans était de 259 508. Le nombre des enfants fréquentant les écoles publiques ou privées, ou justifiant de leur instruction dans la maison paternelle, était cette même année de 257 182, ce qui donne une proportion de 1 écolier sur 6,85 habitants.

Ecoles des campagnes. — Le territoire rural du Danemark est divisé en 18 bailliages, subdivisés eux-mêmes en districts ou prévôtés, et qui comprenaient en 1867 2399 arrondissements scolaires (1081 dans les îles, et 1318 en Jutland). Ces 2399 arrondissements possédaient en 1867 un total de 2781 écoles, dont 83 étaient des écoles supplémentaires ou *Biskoler*, 220 des écoles confiées à des instituteurs ambulants, et 79 des écoles ne recevant d'élèves que durant l'hiver. Environ 21 0/0 de ces écoles avaient moins de 40 élèves ; 47 0/0 en avaient de 40 à 80 ; et le reste, plus de 80.

La loi exige que tout instituteur fasse au moins 246 jours de classe par an, soit dans une école, s'il est à poste fixe, soit dans plusieurs écoles, s'il est instituteur ambulant. En 1867, sur les 2781 écoles rurales, 17,5 0/0 avaient eu moins de 200 jours de classe, 18 0/0 en avaient eu de 200 à 240, et 64,5 0/0 en avaient eu plus de 240.

Les branches d'enseignement sont la lecture, l'écriture, le calcul, la religion et l'histoire sainte, la gymnastique, le chant, et autant que possible un peu d'histoire et de géographie. Un examen a lieu tous les six mois en présence d'un membre de la commission scolaire locale, ordinairement le pasteur.

Ecoles des villes. — Les centres de population (Copenhague excepté) qui possèdent le titre de *villes* (*Kjöbstæder*) sont au nombre de 66 ; les principaux sont Odense dans l'île de Fionie, Helsingör dans celle de Seeland, Aarhus, Aalborg, Randers, Horsens, Viborg, en Jutland.

Au 31 décembre 1867, on comptait dans ces 66 villes 33 636 enfants d'âge scolaire (17 556 garçons et 16 080 filles) ; 17 191 enfants recevaient l'instruction élémentaire dans les écoles gratuites, 6161 fréquentaient les écoles payantes, 1516 suivaient les classes d'une école secondaire, et 8893 recevaient l'instruction dans des instituts privés ou dans la maison paternelle ; 160 enfants âgés de plus de 13 ans avaient reçu la dispense de fréquentation ; 31 enfants d'âge scolaire n'avaient pas été inscrits ; 280 enfants appartenant à d'autres arrondissements scolaires fréquentaient les écoles urbaines ; enfin 221 élèves étaient des enfants âgés de moins de 7 ans.

Les *écoles gratuites* (*Friskoler*) sont des écoles destinées aux enfants pauvres, où l'enseignement se réduit au minimun formant le programme des écoles rurales ; les écoles payantes sont des établissements appelés *écoles réales* ou *classes réales* (*Realskoler* ou *Realklasser*), où la rétribution scolaire s'élève à 1 ou 2 rixdalers par an (1 rixdaler vaut 2 fr. 80), et dont le programme comprend en outre la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, et la langue allemande ; les écoles secondaires, appelées *écoles savantes* (*lærde Skoler*) ou *écoles réales supérieures* (*höiere Realskoler*), enseignent, en outre, les mathématiques, l'allemand, l'anglais, etc. ; elles n'existent que dans quelques villes.

Les écoles gratuites des villes comprenaient en 1867 404 classes, dont 139 classes de garçons, 131 classes de filles et 134 classes mixtes. Les écoles payantes comprenaient 248 classes, dont 160 classes de garçons, 67 classes de filles, et 21 classes mixtes.

La fréquentation est plus régulière dans les écoles payantes que dans les écoles gratuites. Dans ces dernières, il y avait eu, en 1867, 5 absences non motivées pour 100 journées de classe, et la somme des amendes prononcées pour ce motif s'élevait, pour les 66 villes, à 1511 rixdalers.

Ecoles de Copenhague. — Les écoles de la ville de Copenhague, tant privées que publiques, sont placées sous l'autorité d'une *direction scolaire* municipale. Les écoles publiques sont les unes payantes, les autres gratuites. Dans les écoles gratuites (qui comprennent aussi les *écoles de charité* relevant de l'administration de l'assistance publique), la classe ne dure que la moitié de la journée, et les matières d'enseignement sont les mêmes que dans les écoles gratuites des villes de province et dans les écoles rurales. Les écoles payantes publiques exigent des élèves une rétribution de 1 fr. 25 par mois ; elles sont

de deux catégories : 1° celles qui durent toute la journée ; les élèves y reçoivent de 6 à 7 heures de leçons par jour, et l'enseignement, outre la religion, la lecture, l'écriture, le chant et la gymnastique, y comprend la langue danoise, la langue allemande, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, la physique, les mathématiques et le dessin ; pour les filles, les mathématiques et le dessin sont remplacés par les travaux à l'aiguille ; 2° celles qu'on appelle *classes de demi-jour*, dans lesquelles les élèves reçoivent, soit le matin, soit l'après-midi, de 4 à 5 heures de leçons quotidiennes, et où l'enseignement embrasse, outre le programme des écoles gratuites, la géographie, l'histoire nationale et les éléments de l'histoire naturelle.

Dans toutes les écoles de Copenhague, privées ou publiques, les sexes sont séparés.

D'après le rapport officiel publié en 1874, il y avait alors à Copenhague 17 écoles publiques gratuites (y compris les écoles de charité), avec 180 classes; 18 écoles publiques payantes, avec 144 classes ; et 149 écoles privées, avec 645 classes. Au 1er mai 1874, le nombre des enfants d'âge scolaire était de 27 275 : 20 771 enfants fréquentaient les écoles placées sous l'autorité de la direction scolaire ; 1976 fréquentaient des écoles relevant d'autres autorités ; sur les 4528 enfants restants, 2669 recevaient une instruction jugée suffisante, et 1859 ne recevaient aucune instruction : en conséquence, des mesures avaient dû être prises pour contraindre les parents de ces 1859 enfants à les envoyer à l'école.

Toutes les écoles publiques et presque toutes les écoles privées de Copenhague appartiennent à la confession luthérienne ; il y a quelques écoles catholiques, israélites, ou appartenant à diverses sectes chrétiennes.

Copenhague compte, en outre, 14 salles d'asile (*Opsynsskoler*). Il en existe aussi dans quelques autres villes.

Ecoles normales. — La première école normale d'instituteurs a été fondée, comme nous l'avons dit, en 1790. Aujourd'hui, le Danemark compte 5 de ces établissements : à Jönstrup, près de Copenhague ; à Skaarup dans l'île de Fionie ; à Lynby, à Ranum, et à Jelling, dans le Jutland. L'école normale de Jönstrup est un internat, les autres sont des externats. L'âge d'admission est 17 ans ; le cours normal dure trois ans. Le programme de ces écoles comprend les branches suivantes : religion, langue et littérature danoise, arithmétique et mathématiques, écriture, histoire, géographie, sciences physiques et naturelles, pédagogie, chant et musique, gymnastique, dessin, catéchisation. Les exercices pratiques ont lieu dans les écoles primaires les plus voisines de l'établissement.

Les cinq écoles normales d'instituteurs comptaient, lors de la dernière statistique, un nombre total de 233 élèves.

Il n'existe pas d'école normales d'institutrices.

La loi du 25 juillet 1867 a institué une commission composée de onze membres, nommés par le gouvernement, devant laquelle tous les aspirants au brevet de capacité, qu'ils aient été ou non préparés dans une école normale, sont tenus de passer leur examen. Cette commission tient une session chaque année à Copenhague et dans deux autres villes du royaume. Les jeunes personnes qui désirent obtenir le brevet d'institutrice subissent leur examen devant la même commission.

Personnel enseignant. — Le personnel enseignant comprenait en 1867 :

	Instituteurs	Institutrices
Ecoles des campagnes.....	2929	59
Ecoles des villes (Copenhague excepté).....	422	54

Quant aux écoles de Copenhague, leur personnel enseignant se composait en 1874 de 985 instituteurs et 691 institutrices, dont 277 instituteurs et 151 institutrices dans les écoles publiques.

On comptait, en 1867, tant dans les campagnes que dans les villes (Copenhague toujours excepté), 11,6 0/0 du nombre total des instituteurs et institutrices qui n'avaient pas subi d'examen. Tous les autres avaient subi, soit l'examen règlementaire, soit un examen théologique ou scientifique équivalent.

Les instituteurs et institutrices sont presque toujours nommés par la direction scolaire de la prévôté. sur une triple présentation faite conjointement par l'autorité communale et par l'évêque.

Le traitement des instituteurs est plus élevé en moyenne que dans la plupart des autres pays. A Copenhague, il est au début de 500 rixdalers (environ 1420 fr.) ; au bout de quatre ans de services, ce traitement est porté à 650 rixdalers (1820 fr.), et quatre ans plus tard à 800 rixdalers (2240 fr.). Dans les autres villes et dans les campagnes, la loi du 8 mars 1856 a considérablement amélioré la position matérielle des instituteurs : leur traitement se compose d'une somme annuelle fixe, d'un certain nombre de boisseaux de blé dont la valeur leur est payée en argent d'après le prix moyen de l'année courante, du logement gratuit, et, dans les campagnes, de la jouissance d'un champ et d'une quantité déterminée de fourrage et de bois de chauffage ; l'ensemble de ces diverses rémunérations tant en nature qu'en espèces constitue un revenu dont le montant est très rarement inférieur à 400 rixdalers, dépasse quelquefois 800 et 900 rixdalers, et se tient d'ordinaire dans une moyenne de 500 à 700 rixdalers. Il faut y ajouter des suppléments annuels de traitement, variant de 25 à 50 rixdalers.

Au bout de dix ans de services déjà, l'instituteur a droit à une pension de retraite, qui peut s'élever aux deux tiers du montant des revenus du poste occupé par l'instituteur durant les cinq dernières années de son activité. Mais il faut ajouter que les années de services ne commencent à être comptées qu'à partir du moment où l'instituteur a atteint l'âge de trente ans.

Le traitement des institutrices est en général un peu inférieur à celui des instituteurs.

Autorités scolaires. — Dans chaque commune de campagne et dans chaque ville, l'administration des écoles publiques appartient à une *commission scolaire* (*Skolecommission*), composée du pasteur, comme président, et de deux autres membres nommés pour trois ans par le conseil communal. Les commissions scolaires ont au-dessus d'elles, dans chaque prévôté (subdivision du bailliage), la *direction scolaire* (*Skoledirection*) composée du bailli (*Amtmand*), du prévôt ou *Districtprovst* (premier dignitaire ecclésiastique de la prévôté), et d'un troisième membre désigné par le *conseil scolaire* du bailliage ; c'est la *direction scolaire* de la prévôté qui nomme généralement les instituteurs, qui fixe les programmes d'études, et choisit les livres classiques. Le *conseil scolaire* (*Skoleraad*), dans chaque bailliage, est composé des membres du conseil administratif du bailliage (*Amtsraad*), et de quelques membres élus par les villes ; sa compétence ne s'étend qu'aux questions financières, ainsi que celle de la *direction scolaire du bailliage* (*Amtsskoledirection*), composée de toutes les directions scolaires de prévôté sous la présidence du bailli. Dans chaque diocèse, l'*évêque* luthérien est chargé de visiter les écoles, et de faire un rapport annuel au ministère de l'instruction publique et des cultes sur l'état de l'enseignement. Il y a en outre, pour tout le royaume, un inspecteur général du chant et un inspecteur de la gymnastique.

A Copenhague, la *direction scolaire* se compose du préfet, d'un des bourgmestres, et d'un ecclésiastique désigné par le ministère de l'instruction publique et des cultes. Un *directeur* est spécialement chargé de tout ce qui concerne l'administration des écoles ; il siège à côté des trois membres de la direction scolaire avec voix consultative. Chacune des paroisses de la capitale a en outre une *commission scolaire*, composée de trois membres : un ecclésiastique nommé par le ministère, un membre élu par le conseil communal, et un troisième membre nommé par la direction scolaire. Chaque école publique est pourvue d'un *inspecteur :* c'est un membre du corps enseignant, chargé d'un moindre nombre d'heures de leçons que ses collègues, et recevant un traitement plus élevé ; il a surtout pour mission de contrôler les absences des élèves et de poursuivre les parents négligents.

Le ministère de l'instruction publique et des cultes, auquel les *directions scolaires* des bailliages et de la capitale adressent leurs rapports, est divisé en deux sections: l'une pour les affaires ecclésiastiques, les écoles primaires et normales, les instituts d'aveugles et de sourds-muets ; la seconde pour les établissements d'instruction secondaire et supérieure, les bibliothèques, les musées, les académies, etc.

Budget de l'instruction primaire. — Les dépenses de construction et d'entretien des maisons d'école, les frais de chauffage et d'achat de matériel scolaire, le traitement des instituteurs, sont à la charge des communes.

Les suppléments annuels de traitements accordés aux instituteurs, ainsi que les pensions allouées aux instituteurs retraités et aux veuves et orphelins d'instituteurs, sont fournis par une caisse spéciale existant dans chaque bailliage sous le nom de *Fonds des écoles ;* cette caisse subvient en outre soit aux dépenses intéressant tout le bailliage (écoles supérieures de paysans, écoles de dessin, dont il sera parlé ci-après), soit à celles que les communes ne peuvent supporter (cartes et dessins de prix, appareils de précision, etc.) Les ressources du *Fonds des écoles* se composent : d'une subvention annuelle de l'État, s'élevant à 50000 rixdalers, et qui est répartie entre les divers bailliages ; des revenus d'anciennes fondations ; et des contributions des villes et districts composant le bailliage (si la taxe levée à cet effet dépasse un certain taux maximum, la moitié de l'excédant est fournie par l'Etat, qui a versé de ce chef dans les caisses des bailliages, en 1871, une allocation supplémentaire de 44000 rixdalers). Le *Fonds des écoles* est administré par la direction scolaire du bailliage et par le conseil scolaire : la direction scolaire du bailliage se réunit chaque année pour établir le budget de l'année suivante ; ce projet de budget doit recevoir ensuite la sanction du conseil scolaire.

Les dépenses des écoles normales, qui s'élèvent à 40000 rixdalers environ, sont supportées par l'État.

Institutions diverses, complémentaires des écoles primaires. — Nous avons déjà parlé des *salles d'asile*, dont le Danemark possède une cinquantaine. Il y existe aussi des *écoles de dessin* subventionnées par les *Fonds des écoles*, et un certain nombre d'*écoles du soir* et d'*écoles du dimanche*. Parmi les écoles du dimanche, les plus importantes sont celles que le pasteur Massmann a fondées, en 1800, à Copenhague (elles sont au nombre de 7 et donnent une instruction gratuite à 800 élèves) ; parmi les écoles du soir, on doit mentionner celles de la Société technique de Copenhague, dont l'origine remonte à 1807 : elles sont fréquentées par 1400 élèves, qui paient une minime rétribution.

Une institution remarquable, née en Danemark, est celle des *écoles supérieures de paysans* (*Folkehöieskoler*), actuellement au nombre de 53, qui doivent leur origine à l'école fondée en 1844 par l'évêque Grundtvig, et sont destinées aux jeunes paysans des deux sexes. Elles tendent surtout, par un enseignement oral qui roule sur des sujets nationaux, à éveiller le sentiment patriotique. Du Danemark, cette institution s'est répandue dans les deux autres royaumes scandinaves, principalement en Norvège. Comme nous l'avons déjà dit, les écoles supérieures de paysans, bien qu'ayant le caractère d'écoles privées, reçoivent une subvention des *Fonds des écoles.*

Mentionnons encore l'œuvre intéressante entreprise par la *Société de l'industrie domestique.* Cette Société, fondée en 1873, a pour objet de faire employer les heures de loisir d'une manière utile et pratique, et elle s'efforce d'atteindre ce but par la fondation de Sociétés locales d'industrie domestique et d'écoles pour les enfants et les jeunes gens, par des expositions publiques et des prix, par des conférences, par la propagation de bons modèles et d'écrits destinés à servir de guide, et enfin par la formation d'un personnel enseignant spécial. Elle reçoit de l'Etat une subvention annuelle, qui s'est élevée en 1878 à 14 000 francs.

Conclusion. — L'exposé qui précède, très sommaire et nécessairement incomplet sur bien des points, aura suffi néanmoins à donner un aperçu de l'organisation de l'instruction primaire dans ce petit pays de Danemark qui, seul peut-être en Europe, peut se glorifier de n'avoir pas d'illettrés.

« Il n'existe pas, dit M. de Laveleye dans son beau livre de l'*Instruction du peuple*, de statistique constatant le nombre des illettrés en Danemark. La raison en est simple : il n'y en a point. Tout le monde sait au moins lire et écrire. Presque tous les habitants appartiennent au culte réformé, et les enfants ne sont admis à la confirmation par les pasteurs que quand ils possèdent au moins ces connaissances élémentaires.

» En résumé, on peut affirmer que le Danemark est un des pays les plus avancés de l'Europe sous le rapport de l'instruction primaire, car il dépense pour ce service plus de 8 francs par tête, et tous les enfants fréquentent l'école entre sept et quatorze ans ; on y compte 1 écolier par 6 habitants, proportion plus élevée que partout ailleurs en Europe ; ses instituteurs sont les mieux rétribués du continent ; enfin il n'a point d'illettrés. Le Danemark l'emporte donc même sur les pays allemands les plus avancés, à plus forte raison sur ces grands pays si fiers de leur civilisation, la France et l'Angleterre, où l'enseignement primaire est encore si arriéré. »

Iles Feroë et Groenland. — L'archipel des îles Feroë ou des Fær-öer, qui appartient au Danemark, comptait en 1870 9992 habitants, vivant principalement des produits de la pêche. Une ordonnance royale du 1er mars 1854 y a rendu l'instruction primaire obligatoire. Un travail très complet de M. Michelsen sur l'instruction publique en Danemark, publié dans la grande Encyclopédie pédagogique allemande de Schmidt, travail auquel nous avons déjà emprunté quelques renseignements, nous donne à ce sujet les détails suivants : L'archipel possède 18 écoles primaires ; et là où les circonstances ne permettent pas d'installer une école fixe, l'instruction est donnée par des instituteurs ambulants ou par la famille elle-même. Chaque commune a, comme en Danemark, une *commission scolaire ;* au chef-lieu siège une *direction scolaire*, composée du bailli, du prévôt et d'un membre nommé par le *Lagthing* ou assemblée nationale. Le chef-lieu de l'archipel, Thorshavn, dans l'île de Strömö, possède une école réale et une école normale ; chacun des élèves de celle-ci

reçoit du gouvernement danois une bourse du montant annuel de 100 couronnes (133 francs).

Le Groenland, simple possession danoise, et non partie intégrante du royaume de Danemark comme les îles Feroë, n'a qu'une population d'environ 11 000 habitants, éparse sur une ligne de côtes de plus de 500 lieues de développement. Dans tous les centres de population offrant un nombre suffisant d'enfants à instruire, sont fixés des instituteurs, tous d'origine indigène, qui tiennent la classe, tantôt dans un local spécial, tantôt dans la maison de quelque habitant; dans les hameaux qui ne comptent que trois ou quatre familles, l'instituteur est remplacé par un *lecteur* ou une *lectrice* qui, à côté de son travail, montre à lire et à écrire aux enfants. Les instituteurs reçoivent un traitement variant de 200 à 500 couronnes dans les bourgades les plus importantes, et de 20 à 170 couronnes dans les villages; les lecteurs et lectrices reçoivent des gratifications annuelles pouvant s'élever à 20 couronnes. L'enseignement comprend la religion, la lecture du groenlandais, et généralement aussi du danois, l'écriture et le calcul; dans quelques écoles, on enseigne en outre les éléments de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles. Il n'y a pas d'obligation scolaire; mais, sans y être contraints, les enfants fréquentent ordinairement l'école depuis leur septième année jusqu'à la confirmation. Le Groenland possède deux écoles normales d'instituteurs, l'une à Jakobshavn dans la partie nord, l'autre à Godtjaab dans la partie sud; chacune d'elles est dirigée par un ecclésiastique danois envoyé de Copenhague. Les dépenses de l'instruction publique, comme celles des autres services publics, sont supportées par l'administration danoise, qui s'est réservée en échange le monopole du commerce de la colonie.

Pour ce qui concerne l'instruction publique en Islande, V. *Islande*.

A consulter. — *Om Almueskolevæsenet i Kongeriget Danmark i Aaret* 1867. Copenhague, 1870. — *Almueskolevæsenet i de danske Kjöbstæder og Landdistricter*, par H.-V. Skibsted. Copenhague, 1876.

DANIEL (Jacques-Louis). — Né à Contrières (Manche), le 13 janvier 1794, mort au mois de juin 1862. Prêtre en 1819 et plus tard évêque de Coutances et d'Avranches en 1852, Mgr Daniel a consacré à l'instruction publique la plus grande partie de sa vie, comme sous-principal et principal du collège de Coutances, proviseur du lycée de Caen, recteur de l'Académie de cette même ville de 1840 à 1852, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique et inspecteur général.

Il est l'auteur de livres classiques qui ont eu de nombreuses éditions : 1° d'un de nos meilleurs livres élémentaires sur l'ensemble des faits de l'histoire général, le *Nouvel abrégé chronologique de l'histoire universelle* (1830-1833), refondu depuis sa mort et continué jusqu'à nos jours par un professeur de l'Université, M. Ch. Marie, et répondant au programme des écoles normales; 2° d'un recueil fort judicieux de morceaux choisis, destinés aux petites classes des lycées et collèges et aux écoles primaires, le *Choix de lectures* en prose et en vers extraites des classiques français, ou leçons abrégées de littérature et de morale (1837).

Mgr Daniel a rempli avec éclat ses diverses fonctions universitaires, et, dans des circonstances souvent difficiles, il a eu le rare mérite d'allier dans une juste mesure à la sincérité de ses croyances de chrétien et de prêtre l'esprit de modération et d'impartialité du professeur et de l'administrateur véritablement libéral. [C. Defodon.]

DANSE. — V. *Callisthéniques* (Exercices) et *Gymnastique*.

DANTON. — V. *Convention*, pp. 540, 546, 550 et 552.

DARU (Charles). — Le baron Charles Daru est l'auteur d'un livre publié en 1875 sous le titre d'*Adoption, éducation et correction des enfants pauvres, abandonnés, orphelins, ou vicieux* (Paris, Douniol et Cᵉ, in-8). La mort l'empêcha de mettre la dernière main à cet ouvrage, qui fut achevé par M. Victor Bournat.

Dans ce volume, M. Daru traite, avec beaucoup d'élévation et une connaissance approfondie du sujet, l'une des questions qui préoccupent le plus vivement les amis de l'instruction populaire : l'éducation des enfants abandonnés. La préface indique le point de vue auquel se place l'auteur :

« Une nation, dit-il, est intéressée à ce que tous ses membres aient, avec une bonne éducation, une instruction au moins élémentaire.

» Si les parents sont riches ou aisés, la suffisance des ressources, l'affection paternelle, sont une sûre garantie que rien ne sera négligé pour assurer à l'enfant un enseignement convenable... En regard de ces fils de famille, auxquels ne peut manquer que le désir ou la capacité d'apprendre, il y a les enfants des malheureux, les orphelins, les enfants abandonnés. C'est un droit, en même temps qu'un devoir pour la nation de venir au secours de ces enfants; il ne faut pas que le malheur ou la faute de leurs parents leur ferme l'entrée de l'école et les prive de toute éducation morale.

« Ce droit et ce devoir sont surtout impérieux dans les pays où tous les citoyens, sans distinction, sont admis, par le suffrage universel, à la vie publique. L'enfant mal élevé ne peut devenir qu'une cause de trouble dans la société; oisif, vagabond, il sera bientôt criminel : on ne pourra même pas lui demander un compte sévère de ses actes, si on l'a laissé dépourvu de tout enseignement. Mis par sa famille ou par la nation en état de connaître et de pratiquer le bien, en mesure de vivre honnêtement de son travail, il ne pourra trouver que dans sa mauvaise volonté la cause de son inconduite, dont il devra supporter toute la responsabilité.

» Aider les parents, au besoin les remplacer dans l'accomplissement de leurs devoirs, telle est la tâche qui incombe à la nation.

» Est-ce à dire qu'elle doive remplir directement cette tâche et centraliser dans les mains de ses fonctionnaires l'assistance et l'enseignement à donner aux enfants pauvres et abandonnés? Son budget, même augmenté de nouveaux impôts, n'y suffirait pas; d'ailleurs, pour le succès de cette œuvre, il faut autre chose que de l'argent; il faut le zèle de la charité, dont la nation n'a qu'à encourager et favoriser l'essor.

» Les institutions créées en faveur des enfants pauvres, orphelins ou abandonnés sont encore trop peu nombreuses; elles sont d'ailleurs imparfaites; il s'agit de les généraliser en les améliorant; la charité les a inventées, c'est elle qui doit aussi les multiplier. »

Comme on le voit, M. Daru, en désaccord sur ce point avec d'autres philanthropes, pense que c'est à la charité privée, et non à l'État, qu'incombe la tâche de pourvoir à l'éducation des enfants sans ressources ou livrés au vice.

Voici le titre des chapitres de l'ouvrage, où l'on trouvera une grande abondance de renseignements sur les établissements charitables en France et à l'étranger:

I. Introduction. — II. État de l'assistance en 1790. — III. L'adoption. — IV. Société de charité maternelle. — V. Les crèches. — VI. Les salles d'asile. — VII. Ecoles primaires. — VIII. Pensionnats. — IX. Ecoles industrielles et professionnelles. — X. Apprentissage dans les ateliers. Contrat d'apprentissage. Loi du 4 mars 1851. — XI. Sociétés pour favoriser l'apprentissage des enfants. — XII.

Travail des enfants dans les manufactures. — XIII. Adoption et éducation des enfants indigents, orphelins ou abandonnés. — XIV. Mendicité. Vagabondage. — XV. Jeunes délinquants. Education correctionnelle. — *Appendice.* Documents législatifs.

DATES. — Nous avons, au mot *Chronologie*, indiqué la part qui doit être faite à l'étude des dates dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire; d'autre part, notre article *Dates* dans la IIe PARTIE donne quelques conseils pratiques et un tableau des dates les plus importantes à faire apprendre.

On trouvera, au mot *Ephémérides pédagogiques*, un certain nombre de dates appartenant à l'histoire de la pédagogie.

DAUBANTON. — Auteur d'une méthode de lecture, qui eut trois éditions différentes à quelques années de distance. La première est intitulée *Lecture par écho,* Paris, 1810, in-12; la seconde, *Application de la lecture par écho à l'écriture,* Paris, 1811, in-12; la troisième enfin, dédiée au duc d'Orléans, parut sous ce titre, qui en explique l'idée fondamentale : « *Méthode de lecture appliquée à l'écriture*, par les 34 sons élémentaires de la langue française, ornée de 34 figures, dont le son final de leur nom répond aux 34 sons primitifs de cette langue, par lesquels les enfants de quatre à cinq ans apprennent simultanément à lire couramment dans tous les livres, et à écrire sous la dictée, même les mots les plus difficiles, en trois mois, et même en moins, selon leur docilité et leurs dispositions; » Paris, 1815, in-12. L'auteur, qui s'intitule professeur de grammaire française (bien qu'il ne respecte guère la syntaxe), d'écriture et d'arithmétique, nous apprend que son ouvrage est une réédition « du mode de lecture par le *Quadrille des enfants*, inventé par Bertaud » ; et que le premier éditeur de cette méthode fut un M. Alexandre, dont il se dit le continuateur, et qui avait eu l'honneur d'enseigner à lire au duc d'Orléans d'après ce système.

DAUBIÉ (Julie-Victoire). — Institutrice française, née en 1824, morte en 1874 à Fontenay-le-Château (Vosges). Après avoir reçu quelques leçons de son frère, curé à Bazegney, qui lui enseigna le latin, Mlle Daubié remplit durant plusieurs années les fonctions d'institutrice dans une famille; elle profita ensuite d'un séjour à Fribourg-en-Brisgau pour apprendre l'allemand. Fort jeune encore, elle vint seule à Paris, afin d'y continuer ses études tout en donnant des leçons; et bientôt son intelligence et son travail lui conquirent une position honorable dans le monde de l'enseignement. En 1859, l'Académie de Lyon couronna un mémoire écrit par elle sous ce titre : *La Femme pauvre au XIXe siècle, par une femme pauvre*. Deux ans plus tard, Mlle Daubié sollicita du ministre de l'instruction publique, M. Rouland, la faveur d'être admise à subir les epreuves du baccalauréat ès-lettres : le ministre refusa, « vu, répondit-il, que le fait n'avait pas de précédent. » Mais en 1862, le doyen de la Faculté des lettres de Lyon ayant pris sur lui d'admettre Mlle Daubié aux épreuves, la vaillante institutrice, à la suite d'un examen brillant, reçut du ministre le diplôme qui faisait d'elle la première *bachelière* de France. L'exemple de Mlle Daubié ne devait pas tarder à être imité; et nous avons vu, dans ces dernières années, plusieurs femmes subir avec succès non seulement l'examen du baccalauréat, mais celui de la licence et même du doctorat. Mlle Daubié elle-même obtint le grade de *licenciée* en 1871.

Dans un volume publié en 1862 (Paris, Claye), et intitulé : *Du progrès dans l'enseignement primaire; Justice et Liberté*, Mlle Daubié a plaidé avec chaleur la cause des institutrices, et surtout des institutrices laïques; un des chapitres de l'ouvrage est consacré à la *lettre d'obédience*, dont l'auteur réclame énergiquement l'abolition.

En 1872, Mlle Daubié, dont la santé était ébranlée par un excès de travail et par les privations subies durant le siège de Paris, retourna dans sa famille, auprès de sa vieille mère; mais ce fut pour y mourir, à l'âge de cinquante ans, laissant le souvenir d'une vie consacrée tout entière aux études sérieuses et au bien de ses semblables.

DAUNOU (Jean-Claude-François). — Erudit, historien, et homme politique, Daunou appartient à la pédagogie tant par son enseignement dans les collèges de l'Oratoire avant la Révolution, et son projet de réforme scolaire publié en 1789, que par le rôle important qu'il joua dans les débats sur l'instruction publique, à la Convention, au conseil des Cinq Cents, et, dans sa vieillesse, à la Chambre des députés sous la monarchie de juillet.

Né à Boulogne-sur-Mer en 1761, il fit son éducation chez les oratoriens, et dès 1777, quoiqu'il n'eût que seize ans, l'ordre dont il avait été l'élève, dérogeant à la règle en sa faveur, l'admettait dans son sein. Après quelques années passées dans les degrés inférieurs de l'enseignement, nous le voyons, en 1784, chargé de professer la philosophie au collège de sa ville natale, et bientôt après au collège de Montmorency. En 1787, il fut ordonné prêtre. Dès cette époque, il commençait à se faire connaître par des écrits composés à l'occasion de divers concours académiques. Les événements de 1789 furent pour lui le signal d'une activité nouvelle, qui devait bientôt le pousser dans la carrière politique. L'Oratoire était en général favorable aux réformes; Daunou, pénétré des idées philosophiques du dix-huitième siècle, embrassa avec ardeur la cause de la révolution. Sa grande préoccupation, dès ce moment, était l'organisation de l'éducation nationale. Le *Journal encyclopédique* de 1789 publia une série de lettres dans lesquelles le jeune oratorien exposait un plan remarquable, qui attira sur lui l'attention publique.

« Daunou, dit un de ses biographes, M. Taillandier, distingue quatre éducations qui peuvent se succéder pour le même individu. Il y a d'abord celle de la première enfance : cette éducation est nécessairement domestique. La seconde peut être publique; il fixe en général son commencement à la sixième année de l'élève, et sa fin à la dixième. La troisième correspond à celle que l'on reçoit dans les collèges; et la dernière est celle qui nous prépare à quelque profession déterminée. La première période de l'éducation doit être en quelque sorte négative, comme l'a dit Rousseau. » Quant à la seconde période, Daunou la considère comme la plus importante. « Pendant la première année, les enfants ne devraient être assujettis qu'à deux heures d'étude par jour, une heure le matin et autant le soir. Cette première année serait surtout consacrée à apprendre à lire, et elle devrait suffire si l'on employait une méthode perfectionnée d'après les judicieux conseils de Dumarsais, de Duclos et des autres grammairiens philosophes. Dès la seconde année, les enfants commenceraient à écrire et se perfectionneraient dans la lecture. Dans la troisième, on prolongerait d'une heure par jour le temps du travail. Les élèves, en continuant de lire et d'écrire, recevraient aussi quelques leçons d'arithmétique. La quatrième année serait spécialement destinée à la grammaire française, à l'orthographe et à l'histoire naturelle.

» Pour mettre ce plan d'études à exécution, Daunou aurait voulu qu'on établît dans chaque centre de population une école qui pût contenir

quatre classes correspondantes aux quatre années dont il vient de parler. Le même maître pourrait toujours tenir deux de ces classes à des heures différentes. Les trois premières seraient gratuites, la quatrième, qui ne devait point l'être, n'existerait pas dans les villages. Quant aux trois autres, elles pourraient y être modifiées de manière qu'elles fussent aisément gouvernées par un seul maître. »

Pour les collèges, Daunou demande une transformation radicale de l'enseignement, et donne le programme de chacune des huit années d'études. Il dépeint sous des couleurs fort noires les vices du système des pensionnats. « Oh, s'écrie-t-il, si tous ceux qui ont passé dans des pensionnats les précieuses années de leur jeunesse ; si tous ceux qui ont été préposés à ces sinistres institutions consentaient à nous faire un récit fidèle des désordres dont ils ont été les témoins, ou les auteurs, ou les victimes, moins de parents, nous n'en doutons pas, chercheraient à se décharger de la vigilance à laquelle ils sont naturellement obligés. »

Le plan que Daunou exposait dans ces lettres fut agréé par l'Oratoire. L'auteur le rédigea alors en articles de loi, avec quelques modifications, et l'adressa en 1790 à la Constituante, sous ce titre : *Plan d'éducation présenté à l'Assemblée nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*. Voici, en ce qui touche l'enseignement primaire, les dispositions principales de ce projet de loi :

Dans chaque communauté d'habitants, il sera établi autant d'écoles qu'il y aura de fois 60 élèves destinés à les fréquenter (titre Ier, art. 1er). Dans chaque école, les élèves seront partagés en deux classes au moins, selon leur âge et leurs progrès (art. 2). Dans les chefs-lieux de canton, il y aura une troisième classe, et une quatrième dans les chefs-lieux de districts (art. 6 et 7). Tout châtiment corporel consistant à frapper les enfants sera banni de toute école publique de France (art. 13). — Le titre IV traite de l'enseignement religieux, « que les curés ou vicaires donneront chaque dimanche dans les églises paroissiales aux enfants des premières écoles et des collèges. » — Un titre spécial est consacré à l'enseignement des filles, qui doivent avoir dans chaque commune leur école spéciale, dirigée par une institutrice.

Le projet s'occupe aussi de l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne : celui-ci doit être élevé en commun avec dix-neuf autres enfants de son âge, choisis par le roi.

Le plan d'éducation de l'Oratoire ne fut pas discuté par la Constituante, cette assemblée n'ayant pas eu le temps de s'occuper de l'organisation de l'instruction publique.

Daunou, qui s'était prononcé en faveur de la constitution civile du clergé, fut appelé en 1791, par l'archevêque de Paris, au poste de vicaire métropolitain et de directeur du séminaire diocésain. Les électeurs du Pas-de-Calais l'enlevèrent presque aussitôt à ces fonctions pour l'envoyer siéger à la Convention. A partir de ce moment, il renonça définitivement au caractère ecclésiastique.

A la Convention, Daunou, quoique ferme républicain, ne se joignit pas à la Montagne, et resta dans les rangs du centre. Nommé membre du Comité d'instruction publique, il prit part à la rédaction du projet présenté par Lakanal le 26 juin 1793 (V. *Convention*, p. 531), et publia à cette occasion un *Essai sur l'instruction publique* (Paris, Imprimerie nationale, juillet 1793, 50 pages), dont nous avons donné des extraits ailleurs (V. *Convention*, p. 534 et 535). A la fin de ce remarquable travail, l'auteur résume ses idées sous la forme d'un *Projet analytique d'une loi sur l'instruction publique*, que nous reproduisons ci-dessous *in extenso* :

Titre Ier. — De l'instruction publique de tous les ages.

Section Ire. — *Lectures et conférences publiques*, faites par les instituteurs et par d'autres citoyens, sur la morale, l'état social, l'économie politique, l'agriculture, le commerce, et les découvertes dans les arts.

Section II. — *Bibliothèques publiques*, distribuées progressivement dans les divers degrés de la division territoriale de la République.

Dépôts publics d'histoire naturelle, d'antiquités, de tableaux, etc.

Section III. — *Fêtes nationales*,

Relatives aux époques : De la nature ; De la société humaine ; De la révolution française

Et distribuées en fêtes : De canton ; De district ; De département ; Et de la République entière.

Titre II. — De l'éducation publique de l'enfance.

Section Ire. — *Objets de l'éducation publique.*

Culture des facultés :

Physiques : gymnastique militaire, medicale, athlétique. Déclamation, danse, musique, dessin.

Morales : habitudes de justice et de bienfaisance ; des mœurs domestiques et sociales ; des droits et des devoirs des citoyens ; des vertus républicaines.

Régime intérieur des écoles ; récompenses.

Intellectuelles : habitudes d'apercevoir, de composer, de mesurer, d'abstraire et de combiner, appliquées aux idées physiques et aux idées morales.

Traits d'histoire naturelle et d'histoire civile. Lire et écrire. Règles de l'arithmétique, du toisé et de l'arpentage. Leçons abrégées de physique, de morale, d'organisation sociale, d'agriculture.

Livres élémentaires. Réforme de l'orthographe.

Section II. — *Organisation d'établissements publics d'éducation.* — Etablissement des écoles nationales. Pour chaque population de 1000 habitants, une école divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles.

Etat des instituteurs, égalité de leurs salaires. Administration et surveillance des écoles nationales : Bureaux d'inspection ; Commission centrale.

Titre III. — De l'enseignement public des professions et des arts.

Section Ire. — *Objets de cet enseignement :* Art de conserver et de rétablir la santé ; — Art militaire ; — Art social ; — Arts mécaniques ; — Beaux-arts ; — Art d'enseigner. (Ecoles de sourds-muets.)

Section II. — *Organisation des établissements publics destinés à l'enseignement des arts et professions.* — Isoler chacun de ces établissements. N'en point attacher la distribution à la division départementaire de la République. En limiter le nombre total à soixante.

TITRE IV. — SECOURS ET ENCOURAGEMENTS PUBLICS QUI SERONT ACCORDÉS AUX ÉTABLISSEMENTS PARTICULIERS D'INSTRUCTION.

SECTION Ire. — *Elèves entretenus par la République.*

SECTION II. — *Récompenses accordées par l'Etat aux inventeurs, aux savants, etc.*

SECTION III. — *Contribution de la République aux dépenses des sociétés savantes ;*

SECTION IV. — *Contribution de la République aux grandes entreprises d'instruction, comme voyages, expériences, éditions, etc.*

Quelques mois plus tard (3 octobre 1793), Daunou, qui était l'un des signataires de la protestation des 73 contre la journée du 31 mai, fut emprisonné ; il ne rentra à la Convention que le 18 frimaire an III (1794). Replacé aussitôt dans le Comité d'instruction publique, il fit décréter l'impression de l'*Esquisse du tableau historique des progrès de l'esprit humain*, ouvrage posthume de Condorcet *, et la distribution de récompenses nationales aux savants et aux artistes (germinal an III). Ce fut lui aussi qui présenta le rapport sur la clôture des cours de l'École normale * (floréal an III).

Sa haute intelligence et ses talents devaient bien vite lui conquérir une position prépondérante dans une assemblée où il ne restait plus guère que des médiocrités. Nommé membre de la Commission des Onze, Daunou fut le principal rédacteur de la Constitution de l'an III. Sa compétence spéciale dans les questions d'éducation lui fit confier, en outre, l'élaboration du projet d'organisation de l'instruction publique, qui formait l'une des lois organiques de la constitution (V. *Convention*, p. 567). Ce projet, il faut le reconnaître, si on le compare à celui de Romme (octobre 1793), et même à celui que Lakanal avait fait adopter en brumaire an III, était une œuvre bien imparfaite, et « l'esprit de réaction s'y faisait tristement sentir » (Despois). Mais la Convention, où l'élément montagnard avait perdu toute influence, l'adopta après un rapport lu par Daunou dans la séance du 27 vendémiaire an IV, et en fit la loi du 3 brumaire an IV, qui devait rester en vigueur jusqu'en 1802 (V. *Convention*, p. 567 et suiv.).

Lorsque la Convention se fut séparée, Daunou, qui était devenu l'homme politique le plus considérable du moment, fut élu au conseil des Cinq-Cents par vingt-sept départements. Il en fut le premier président. En même temps, il entrait à l'Institut *, dont il avait été le véritable fondateur, et ce fut lui qui prononça, le 15 germinal an IV, le discours d'inauguration de ce corps. Aux Cinq-Cents, toutefois, son activité fut de courte durée : il présenta le rapport sur l'organisation des écoles spéciales (floréal an V) ; mais s'étant trouvé désigné par le sort pour faire partie du tiers sortant des Conseils, il ne fut pas réélu, grâce aux progrès de la réaction royaliste. En l'an VII, il rentra aux Cinq-Cents, où il occupa de nouveau quelque temps la présidence. Il se tint à l'écart lors du coup d'État de brumaire ; mais, nommé ensuite l'un des membres de la commission consultative du conseil des Cinq-Cents, il prit part à la rédaction de la constitution de l'an VIII, dont il combattit inutilement certaines dispositions. Il refusa d'accepter un siège au Conseil d'Etat, que lui offrait Bonaparte ; et, devenu membre du Tribunat, il fut l'un des chefs de l'opposition au gouvernement consulaire : aussi en 1802, lors du renouvellement des tribuns sortants, fut-il éliminé.

Quoique Napoléon n'aimât pas Daunou, il désirait utiliser le savoir et les talents de l'ancien oratorien ; n'ayant pu lui faire accepter de fonctions politiques, il lui offrit en 1804 la place d'archiviste de l'empire. Daunou ne crut pas devoir refuser, résolu qu'il était à se confiner désormais dans les travaux d'érudition qui ont contribué à illustrer son nom, mais dont nous n'avons pas à parler ici. La Restauration lui enleva cet emploi ; mais en 1819, il fut nommé professeur au Collège de France où il fit, durant douze années, un cours d'histoire qui a été publié de 1842 à 1849, en vingt volumes. Les électeurs de Brest l'envoyèrent à la Chambre des députés en 1819 et en 1828 : il y siégea sur les bancs de l'opposition. Réélu en 1830 après la révolution de juillet, qui lui avait rendu sa place aux archives nationales, il prit encore en 1831, à l'âge de soixante-dix ans, une part importante aux travaux relatifs à la réorganisation de l'instruction publique. M. de Montalivet* avait présenté à la Chambre des députés, le 24 octobre 1831, un projet de loi sur l'instruction primaire. Daunou fut le rapporteur de la commission nommée pour examiner ce projet. Dans la séance du 22 décembre 1831, il lut, au nom de cette commission, un contre-projet dont le trait principal était la remise complète aux autorités communales et aux comités cantonaux de l'administration et de la surveillance des écoles primaires, que le gouvernement voulait laisser entre les mains des inspecteurs d'académie et des recteurs. Daunou, resté fidèle aux idées qu'il avait défendues en 1793 et en 1795, repoussait l'intervention du gouvernement central dans l'administration des écoles primaires :

« Le point le plus important pour la bonne organisation des écoles primaires, disait-il, est, à notre avis, de leur rendre leur caractère communal ; le résultat de la centralisation depuis vingt-cinq années ou du moins depuis quinze, est que la moitié, peut-être les deux tiers de vos jeunes gens de l'un et de l'autre sexe, âgés de vingt à vingt-un ans, ne savent ni lire ni écrire.

» Vous ne commencerez à obtenir d'amélioration un peu sensible à une si triste statistique qu'au jour où, dans l'administration de ces écoles communales, les fonctions des instituteurs, celles des conseils municipaux et des comités cantonaux, toujours soumises à l'action générale de la puissance exécutive, seront pleinement affranchies de la surveillance spéciale d'un pouvoir directeur quelconque. Pour que l'éducation primaire, domestique de sa nature, devienne utilement publique, il faut qu'elle s'éloigne le moins possible du régime de la famille, et par conséquent qu'elle reste sous celui des agrégations locales des familles, qui s'appellent communes ou cantons.

» Un corps enseignant chargé de fonctions bien plus hautes est véritablement excentrique à ces premiers éléments de la liberté ; et s'il est vrai, comme nous n'en doutons pas, que les humbles écoles dont nous venons d'avoir l'honneur de vous entretenir soient précisément celles dont les services importent le plus à l'Etat, c'est une raison de n'en confier en chaque lieu l'administration qu'à des citoyens personnellement intéressés à leur entretien, à leurs progrès et à leur future prospérité. »

Il ne fut pas donné suite par la Chambre des députés au projet de M. de Montalivet ni au contre-projet de la commission : c'est à M. Guizot qu'il était réservé de devenir, dix-huit mois plus tard, le législateur de l'instruction primaire.

En 1834, Daunou résigna son mandat de député ; mais en 1839, sur les instances de M. Villemain, ministre de l'instruction publique, il consentit à entrer à la Chambre des pairs. Il mourut le 20 juin 1840. [J. Guillaume.]

DAUPHIN (l'abbé). — Éducateur français, qui dirigea pendant dix-huit ans le collège d'Oullins, près de Lyon, fondé par lui en 1835. Les discours prononcés par l'abbé Dauphin à l'occasion des distributions de prix de cet établissement, de 1835 à 1853, ont été réunis en un volume, sous ce titre : *De l'Education, discours prononcés aux*

distributions des prix du collège d'Oullins, par M. l'abbé Dauphin, ancien directeur-fondateur de cet établissement, doyen de Sainte-Geneviève; Paris, 1860, in-12. Une seconde édition de cet ouvrage a paru en 1865. Quelques-uns des discours de l'abbé Dauphin renferment des vues originales; nous citerons entre autres les suivants : « De l'esprit et de la lettre, ou des principes éducateurs et des moyens d'enséignement; De la lecture comme élément d'éducation; Des externats et des internats; De l'exemple comme moyen d'éducation. »

DAUPHINÉ. — Réunie à la France, en 1349, cette province forme aujourd'hui les départements de l'Isère, des Basses-Alpes et une partie de celui de la Drôme. Il est difficile d'apprécier d'une manière certaine, faute de documents officiels, la situation des écoles dans cette antique province, avant le XVIe siècle. Les désastres des guerres religieuses, l'invasion du duc de Savoie (1690), les troubles révolutionnaires ont dispersé ou brûlé les archives des villes et des monastères, et l'on ne retrouve pas la trace de ces institutions scolaires, qui du Ve au XIVe siècle ont brillé d'un si vif éclat à l'est, au nord et à l'ouest de la France. Cependant, il n'est pas téméraire de supposer que sous la double influence des grandes et célèbres écoles de Lyon et de Montpellier, il y a eu dans les abbayes, au monastère de la Grande Chartreuse, des écoles abécédaires et claustrales pour l'instruction des clercs et des religieux. Ce que l'on peut affirmer, c'est qu'il y avait, au XVIe siècle, dans le Haut et dans le Bas Dauphiné, dans l'Embrunois et le Gapençois, aussi bien que dans le Valentinois et le Viennois, un grand nombre de petites écoles et de collèges. Le classement des archives municipales, qui se poursuit avec intelligence, le démontre, et les registres de comptabilité, qui ne remontent pas au delà, donnent souvent le nom des maîtres, régents ou praticiens, qui ont dirigé les écoles jusqu'en 1789.

En 1458, une charte de l'archevêque d'Embrun autorise les syndics de Briançon à avoir un maître de grammaire et de logique. Le droit de l'Eglise sur les écoles n'est pas contesté; les ordonnances épiscopales, les statuts synodaux, les rituels montrent l'importance qui s'attache aux fonctions du maître, qui est « le clerc de la paroisse », l'auxiliaire nécessaire du prêtre. Mais la communauté se réserve le droit de choisir elle-même le maître; le curé n'intervient pas dans le traité. Dans cette province plus qu'ailleurs, le citoyen prend une part active au maniement des affaires communales. Louis XI, encore dauphin, rend annuelles les charges de la communauté; chaque année, deux ou trois nouveaux administrateurs reçoivent les tailles et rendent compte de leur gestion; c'est une raison puissante et peu remarquée du progrès de l'instruction primaire. Les *assemblées des pères de famille*, désignées sous le nom de *conseils étroits ou restreints*, sont fréquentes au XVe et au XVIe siècles; on y défend les droits, les coutumes, les privilèges, les intérêts des particuliers et de la communauté. Au XVIIe et au XVIIIe siècles, le zèle se refroidit, et il faut quelquefois recourir à la mesure extrême de fermer les portes pour avoir une assemblée. Les assemblées reconnaissent la nécessité indispensable d'avoir un maître d'école; elles établissent des concours ou *disputes des écoles;* ce n'est pas toujours le plus habile, le plus instruit que l'on choisit, c'est souvent celui qui fait aux pères de famille les conditions les plus avantageuses; celui qui est élu « *s'oblige de servir de maître d'école* », de « *fournir une chambre*, depuis la Saint-Michel au jour et festes de Pâques, » et d'instruire la jeunesse « *de tout son savoir et pouvoir* ».

En 1551, le nombre des petites écoles est considérable; un édit du roi enjoint aux maîtres de « se faire approuver par ceux à qui il appartient de le faire. » La Réforme n'a donc pas créé les écoles dans le Dauphiné, mais elle a contribué à leur développement; elle a surtout imposé l'obligation de l'école. Les synodes protestants dont les procès-verbaux, de 1600 à 1620, sont aux archives de Valence, proclament la vieille maxime de l'Eglise, « Allez et instruisez. » L'instruction des enfants est une obligation religieuse et sociale. « Dieu commande impérieusement, dit Luther, d'instruire les enfants; le magistrat a le devoir de contraindre les parents à obéir à cet ordre divin. »

L'édit de Nantes ne fait pas mention des petites écoles; elles sont l'annexe obligée du temple; le pasteur, comme le curé, a droit de les tenir; aussi, il y en a partout, surtout dans la montagne; on a proscrit, dans les écoles des réformés, « le livre des Matines, le psautier, le Despautier, le Caton », livres classiques publiés et imprimés à l'usage des écoliers; mais on y trouve, en abondance, des bibles, des psautiers, de petits traités, que l'on achète à Genève.

Les consistoires adressent aux communautés des registres signés et paraphés pour l'inscription des baptêmes, mariages et sépultures; il est enjoint de remettre au secrétaire « une note contenant le nom de l'enfant, le jour de sa naissance, les noms du père, de la mère, des parrains et marraines et *s'ils savent signer*..., comme il se pratique dans toutes les églises, depuis la nouvelle ordonnance du roy (1er fév. 1669). » L'égalité est parfaite entre les deux cultes, et l'on peut constater, sur les registres, « dont on envoie, de trois mois en trois mois, un extrait au greffe des bailliages et sénéchaussées du ressort », le plus ou le moins d'instruction chez les protestants et les catholiques.

La révocation de l'édit de Nantes ferme les écoles particulières des réformés, mais l'édit de 1686, les déclarations de 1690, de 1700, de 1724 obligent toutes les communes à entretenir des écoles : on y enseignera à lire, à écrire, « le tout ainsi qu'il sera réglé par les évêques ». Si la communauté manque de ressources pour assurer le traitement, tous les habitants seront imposés; les pères, mères, tuteurs enverront les enfants à l'école jusqu'à 16 ans. Les procureurs, les haut-justiciers se feront remettre, chaque mois, par les curés, un état exact des enfants qui n'iront pas à l'école, « pour faire les poursuites nécessaires. »

Cette législation, qui n'était pas lettre morte (les registres d'amende en font foi et aussi les livres d'écrou de la tour de Crest); les instructions des évêques; le zèle des congrégations enseignantes d'hommes et de femmes, la sévérité des intendants, ont établi et entretenu des écoles dans toutes les communes. Aussi les documents que 458 instituteurs de l'ancien Dauphiné ont bien voulu nous adresser, ceux que nous devons à l'intelligent et honorable archiviste de la Drôme, nous permettent d'affirmer que, de 1702 à 1789, il y avait, dans les plus petites communes, des écoles, les unes gratuites, les autres payantes; que des traités, acceptés par le maître et consentis par la communauté, stipulaient le taux des subventions, des rétributions fixes et éventuelles, l'exemption des tailles, les privilèges, les programmes de l'enseignement, la nature des fonctions et des services.

Voici quelques extraits des archives : 15 oct. 1704. « M... a commencé d'ouvrir l'école, luy ayant été promis pour l'année, 15 émines froment, qui luy seront payés par les cotizés dans le rolle, que dessus, et 24 livres, qui luy seront payées par la communauté. » — 1712. « R., exacteur de la communauté, paye à G. mestre d'escole la somme de 15 livres que la communauté lui doit pour son

troisième cartier. » — 18 nov. 1736. Délibération *du Saint Dimanche*, par laquelle « les consuls proposent à l'assemblée d'approuver la convention passée entre eux et le sieur P... pour la régence des écoles, pour cinq mois, moyennant 14 livres ». — 1779. Bail par lequel la communauté de Gréaux remet au sieur Simon « la régence des écolles publiques pendant l'espace d'une année, sous les gages de 200 livres qui lui seront payées, sçavoir 50 livres par la communauté et 150 livres par les pères des enfants qui iront à l'écolle... Moyennant ladite somme, ledit régent promet et s'oblige d'aprendre et enseigner tous les garçons qui iront à l'écolle à lire, écrire, et l'harimétique, promet encore ledit régent de les accompagner tous les jours à l'église pour y faire entendre la messe, pour que les enfants y soient avec descence et modestie... »

24,039 mariages constatés dans 458 communes du Dauphiné donnent, de 1686 à 1690, une moyenne générale de 16,3 % des conjoints ayant signé leur acte de mariage (époux 23,11 %, épouses 9,47 %).

De 1786 à 1790, la moyenne générale est de 27,67 % (époux 39,8 %, épouses 16,2 %).

L'instruction est inégalement répandue; à Saint-Pons, à Lauzet, à Larche, à Barcelonnette, la moyenne des conjoints qui ont signé leur acte de mariage varie de 75 à 86 %.

En 1820 la moyenne générale est de			36,4 %
En 1866	—	—	67,4 %
En 1876	—	—	76,3 %

V. *Alpes* (*Basses-*), *Drôme*, *Isère*.

Sources à consulter. — 1° Archives municipales de Digne, de Manosque, de Sisteron. — 2° Un recueil de procès-verbaux de synodes protestants, de 1600 à 1620. — 3° *Histoire de l'académie protestante de Die, en Dauphiné, au XVIIe siècle*, par E. Arnaud. — 4° Tomes II et III des Archives de la Drôme. — 5° Ordonnances épiscopales, mandements et statuts imprimés de Vienne, Grenoble, Valence, Die, Saint-Paul-Trois-Châteaux, Gap, Sisteron et Vaison. — 6° Recueil d'arrêts concernant les protestants du Dauphiné, après la révocation de l'édit de Nantes. — 7° Procès-verbaux des visites pastorales aux XVIIe et XVIIIe siècles. — 8° Archives de l'élection de Romans, comprenant au XVIIIe siècle les budgets et registres de comptabilité des communautés. — 9° Aux archives de la Drôme, un dossier considérable de pièces relatives aux écoles, de 1789 à 1833. — 10° *Vie de Mgr d'Authier de Sisgant, fondateur de l'institut des prêtres du Saint-Sacrement, pour la direction des séminaires*, 1 vol. in-8°, 1879. — 11° *Histoire de l'Université de Valence*, par M. Nadal (1861, 1 vol. in-8°, Valence). — 12° *Le Dauphiné*, journal de Grenoble, articles de M. Pilot (1879) sur l'enseignement public dans la Provence. — 13° Bulletin de la Société d'archéologie de la Drôme (t. VII), étude sur les écoles. [L. Maggiolo.]

DAUPHINS (Éducation des). — Depuis que Philippe de Valois avait acquis, en 1349, les domaines de Humbert II, dauphin du Viennois, il fut d'usage en France d'appeler du nom de dauphin le fils aîné du roi, l'héritier de la couronne. Le dernier dauphin de France a été le duc d'Angoulême, fils de Charles X.

L'éducation des dauphins fut de tout temps particulièrement soignée. Cependant, il semble qu'on se soit en général plus préoccupé de leurs plaisirs que de leurs études. L'instruction du grand dauphin, fils de Louis XIV, par Bossuet, et l'instruction du second dauphin, le duc de Bourgogne, par Fénelon, ont été dans l'histoire pédagogique de la monarchie deux exceptions et deux exceptions inutiles, puisque ni l'un ni l'autre de ces princes n'a vécu assez pour être appelé à utiliser dans l'exercice du pouvoir les résultats de ses études.

Jusqu'à sept ans, le dauphin restait entre les mains des femmes. Sa maison se composait d'une gouvernante, choisie parmi les personnes de la plus haute noblesse, d'une sous-gouvernante, d'une nourrice, d'une berceuse, d'un grand nombre d'autres personnes. Vers la troisième ou la quatrième année, on donnait au dauphin un instituteur pour lui apprendre à lire et lui enseigner les premiers éléments de la religion.

A sept ans, le dauphin passait des mains des femmes dans celles des hommes. Il était confié à un gouverneur qui avait sous ses ordres un sous-gouverneur, un précepteur, un sous-précepteur, un lecteur, deux gentilshommes de la chambre, un confesseur ordinaire, un premier valet de chambre ordinaire, quatre autres valets de chambre, un chirurgien, un barbier, un porte-manteau, un porte-arquebuse, etc., etc. La maison du dauphin se complétait par six gentilshommes spécialement attachés à sa personne et qui portaient le nom de *menins*. Le marquis de Dangeau fut un des *menins* du grand dauphin. Il mérita cette faveur surtout par ses talents de société. « Il s'était appliqué, dit Saint-Simon dans ses *Mémoires*, à savoir tous les jeux qu'on jouait alors, le piquet, la bête, l'hombre, le hoc, le reversi, le brelan, et à approfondir toutes les combinaisons des jeux et celles des cartes... C'était, d'ailleurs, un homme plat, d'une fadeur à faire vomir, grand admirateur de riens, bouffi d'orgueil et de fadaises... » Tels étaient les compagnons que l'on donnait aux futurs rois de France!

En revanche, le gouverneur, le précepteur et les professeurs du dauphin furent choisis avec le plus grand soin. C'est le duc de Montausier qui gouverna l'éducation, c'est Bossuet qui dirigea l'instruction du prince. Après eux venaient, associés à leur tâche, une légion d'hommes distingués ou érudits : Daniel Huet, avec le titre de sous-précepteur et la charge de suppléer Bossuet, quand celui-ci était fatigué ou malade; Fléchier, qui écrivit pour le dauphin l'*Histoire de Théodose*; Cordemoy, le lecteur du prince, l'auteur d'une *Histoire de France* inachevée qui, après l'exclusion portée contre les ouvrages de Mezerai qu'on jugeait écrits dans un esprit trop indépendant, servit aux études historiques de Monseigneur; Jean Donjat, qui avait mission d'enseigner l'histoire et qui composa un *Abrégé de l'histoire romaine et grecque*; puis l'architecte Blondel, l'auteur du *Cours de mathématiques pour Monseigneur le Dauphin* (1683), qui enseigna aussi à son élève l'*art de fortifier des places*, l'*art de jeter des bombes*, la stratégie en un mot; le physicien Jacques Rohault, philosophe cartésien, et son successeur le danois Roëmer, chargés l'un et l'autre de rendre sensibles aux yeux du prince par d'ingénieuses expériences les principes de la physique; l'académicien Couplet, habile dans l'*hydraulique* et la *science du nivellement*; l'astronome Amontons; l'anatomiste Du Verney; enfin, et sans prétendre les nommer tous, Brianville, Renaudot, Pellisson, le sous-gouverneur Millet de Jeure, Israël Sylvestre, Sauveur, Tournefort. Tout ce que la France comptait de savants, d'érudits, de lettrés, fut mis à contribution pour élever le dauphin, sans succès, hélas! car, malgré les efforts de Bossuet, le dauphin resta un homme médiocre, peu studieux, et dont le faible esprit plia sous le poids de tant d'études diverses, trop peu appropriées à son incapacité.

N'oublions pas la phalange d'humanistes qui prépara la collection des *Auteurs du Dauphin* des éditions latines *ad usum Delphini*, qui ne comprend pas moins de 65 volumes. Huet présida à ce travail où il eut pour collaborateurs l'abbé Fleury, M. et Mme Dacier, etc.

Un des traits les plus intéressants de cette éducation princière, à laquelle le pape s'intéressait, dont l'Académie française demandait l'éloge solennel, dont Boileau disait « qu'elle renfermait, comme en abrégé, la félicité publique, » ce fut le moyen qu'on imagina pour exciter l'émulation un

peu endormie du dauphin. Quatre écoliers de qualité furent admis, sous le titre d'*enfants d'honneur*, à étudier près de Monseigneur. Deux pages, en outre, participaient aux études du prince. Ils assistaient au *coucher*, à la prière, et aussitôt après commençait entre ces jeunes latinistes une sorte de concours, de tournoi : « C'était à qui montrerait avoir retenu le mieux des *sentences* empruntées aux auteurs latins qu'on avait étudiés dans la journée. » Cet *exercice du soir* continua pendant dix années, sans être interrompu un seul jour ! Comment s'étonner après cela que le dauphin, malgré son inattention et sa paresse, soit parvenu à avoir quelques notions de la langue latine?

Un autre artifice pédagogique employé dans l'éducation du dauphin fut l'admission, la présence, aux leçons qu'il recevait, de quelques étrangers de distinction, de personnages éminents, soit par leur rang, soit par leur science. On espérait que les louanges qu'il recevait de ces visiteurs contribueraient à exciter son zèle.

Mais on ne sait ce qui doit le plus surprendre dans ce remarquable essai de pédagogie princière, l'activité et l'art ingénieux des maîtres, ou l'incurable indolence du disciple. Aussi, pour secouer sa torpeur, ne lui ménageait-on pas les punitions corporelles. Louis XIV avait officiellement transmis le droit de correction au duc de Montausier. Investi de ces fonctions par nomination royale, le duc, homme irréprochable, mais dur et brusque à l'excès, prit au sérieux son titre d'exécuteur des hautes œuvres et usa largement de son droit. Bossuet assistait et laissait faire. On voit par cet exemple combien était encore puissant le préjugé qui considérait comme nécessaires les châtiments physiques. La dignité princière ne défendait pas du fouet les fils des rois de France. Le sérénissime dauphin était roué de coups tout comme le plus mince élève des Jésuites. Louis XIV n'avait garde de trouver mauvais qu'on fouettât son fils ; lui-même n'avait-il pas été fouetté dans son enfance, comme son père Louis XIII, comme son aïeul Henri IV ?

Bossuet avait exprimé le vœu que l'éducation donnée au dauphin fût rendue commune à tous les Français. Du moins il eut la satisfaction de voir Fénelon, dans l'éducation du second dauphin, le duc de Bourgogne, employer pour le fils les écrits qui avaient été composés pour le père ; par exemple la *Grammaire latine* que Bossuet avait rédigée lui-même, et dont il existe une copie qui porte sur le premier feuillet ces mots : *Copie pour Monseigneur le duc de Bourgogne.*

Mais Fénelon, s'il suivit les mêmes méthodes d'instruction que Bossuet, ne dirigea pas l'éducation du duc de Bourgogne dans le même esprit et n'apporta pas dans ses fonctions de précepteur la même allure. Bossuet avait été sévère, grand, majestueux ; Fénelon, comme l'y portait son caractère, fut doux, aimable, insinuant. Il est vrai qu'il avait affaire à une tout autre nature d'élève. Le grand dauphin avait peu d'esprit et un caractère ingrat. Le second dauphin, sous des dehors très vifs et orgueilleux, cachait des trésors de sensibilité et d'intelligence. Aussi, le duc de Bourgogne devint sous la direction de Fénelon le plus studieux, le plus vertueux, et en même temps le plus dévot des princes. Il le devint même avec excès. Il fut dévot au point de ne pas vouloir assister à un bal donné par le roi, parce que c'était le jour de l'Épiphanie. Il fut studieux au point de mécontenter et d'inquiéter son entourage ; on se demandait avec inquiétude si ce jeune homme absorbé par les livres et par les offices, et qui avait les goûts d'un moine, aurait les vertus d'un roi. La mort prématurée du prince n'a pas permis que la question fût résolue.

C'est en 1689 que Fénelon entra en fonctions ; le duc de Beauvilliers, gouverneur du prince, l'avait désigné au choix du roi. Fénelon appela auprès de lui comme sous-précepteurs l'abbé de Beaumont, et l'abbé Fleury, l'auteur d'un des meilleurs traités de pédagogie que nous ait légués le XVIIe siècle, le *Choix et la méthode des études*. L'abbé Fleury avait déjà dirigé l'éducation des princes de Conti.

Ce fut surtout par des moyens détournés, indirects, et à force de finesse, que Fénelon réussit à intéresser l'intelligence de son impétueux élève. Il imagina de composer des fables adaptées à la vie du prince, remplies d'allusions discrètes à ses défauts, à ses travers, et qui lui apportaient, sous le voile de la fiction, des leçons pleines d'à propos. C'est de là qu'est sorti le *Recueil de Fables composées pour l'éducation de Monseigneur le duc de Bourgogne* (publié seulement en 1706). Ces fables étaient écrites au jour le jour, pour remédier aux défauts que le précepteur venait de surprendre, pour encourager les vertus qui se montraient. Le prince faisait immédiatement l'application à sa propre conduite du récit en apparence indifférent qu'on lui présentait. Ainsi, la fable de *Fantasque* le faisait réfléchir sur ses emportements et lui apprenait à s'en corriger. Un jour, dans un accès de colère, le dauphin s'emporte jusqu'à dire à son précepteur qui le réprimandait : *Non, non, monsieur ! je sais qui je suis et qui vous êtes.* C'est sans doute pour répondre à cet accès de fatuité que fut composée la fable intitulée *Bacchus et le Faune.*

Fénelon aimait l'artifice en éducation. Il employait volontiers les petites scènes arrangées à l'avance, qui instruisent sans en avoir l'air. Le prince était extrêmement irascible : lui faire un sermon contre la colère eût été peine perdue. Qu'imagine Fénelon ? Un matin, il envoie dans les appartements de son élève un ouvrier menuisier à qui il a fait la leçon. Le prince passe, s'arrête et considère les outils : « Passez votre chemin, Monseigneur, s'écria l'ouvrier d'un air menaçant, car je ne réponds pas de moi ; quand je suis en fureur, je casse bras et jambes à ceux que je rencontre.... » On devine la moralité de l'histoire, et le parti que put en tirer Fénelon.

De même qu'il avait appris la morale au prince sous forme de fables, Fénelon lui enseigna l'histoire sous forme de dialogues. Les *Dialogues des morts* mettent en scène des hommes de tous les temps et de tous les pays : Charles-Quint et un moine de Saint-Just, Aristote et Descartes, César et Alexandre, etc. C'étaient autant de tableaux agréables qui venaient, de temps en temps, s'introduire dans les cadres d'un enseignement régulier et suivi de l'histoire.

On ne saurait trop admirer la souplesse d'esprit que Fénelon déploya dans cette éducation si laborieuse et si délicate. Il variait avec une merveilleuse habileté ses moyens pédagogiques. Quelquefois, il faisait appel à l'amour-propre de son élève : il lui remontrait ce qu'il devait à son nom, aux espérances de la France. Il lui faisait signer des engagements d'honneur de se bien conduire. « Je promets, foi de prince, à M. l'abbé de Fénelon de lui obéir... Fait à Versailles, le 20 novembre 1689. Signé, Louis. » D'autres fois, et plus souvent, il s'adressait à son cœur : il le dominait par la douceur ; il lui inspirait des sentiments d'affection et de tendresse, que le prince exprimait ainsi : « Je laisse derrière la porte le duc de Bourgogne et je ne suis plus avec vous que le petit Louis. »

Il faut regretter que les dauphins de France n'aient pas rencontré souvent des précepteurs semblables à Fénelon et à Bossuet. Nos rois en auraient mieux valu : mais, le plus souvent, l'éducation des princes a été écourtée par les nécessités de la politique. Louis XIV était déjà roi quand il

recevait, avec insouciance, les leçons de Lamothe Le Vayer. Par un étrange jeu de la fortune, ceux-là seuls parmi les dauphins de France ont été élevés avec soin, par des maîtres éminents, que la mort a frappés avant l'âge et qui ne sont pas arrivés au trône. [Gabriel Compayré.]

DEBRY (Jean). — Conventionnel français, né en 1760, mort en 1834. En 1790, étant membre du directoire du département de l'Aisne, il publia un *Essai sur l'éducation nationale*, où il s'inspirait des principes de Locke et de Rousseau. Elu à la Convention, il siégea sur les bancs de la Gironde, et ne prit aucune part, durant le cours de l'année 1793, aux importantes discussions sur l'instruction publique; mais deux mois après le 9 thermidor, dans la séance du 2 vendémiaire an III, il exposa ses idées sur l'éducation dans un *Discours sur les fondements de la morale*. Tout en laissant à la famille le soin de l'éducation de la première enfance, Debry veut que les lois tracent aux parents la voie à suivre. « La nature conseille à la mère de nourrir ses enfants. Eh bien, la loi récompensera l'acquit de ce devoir en l'honorant... Que les lois disent: les vêtements seront salubres et adaptés aux mouvements du corps; la nourriture sera saine, sobre et commune, car le fondement de l'égalité, c'est la frugalité, etc... Les lois honoreront les pères qui n'auront pas remis à autrui la touchante mission d'être les premiers instituteurs de leurs enfants. » Il demande en outre, comme la plupart de ses contemporains, des exercices en commun, des spectacles, des fêtes, dans lesquels il voit un puissant moyen d'éducation. « Si vous voulez que vos lois soient stables et que la Révolution fasse du peuple un corps immense et si bien lié, que le choc des petits intérêts, des petites passions individuelles, ne puisse ni l'ébranler, ni le désunir, donnez-lui, en habitudes, tout ce qui fait le but de cette révolution: fêtes, moralité, principes, exercice des droits civiques, tout cela doit composer la vie civile du peuple, comme le manger, le boire, le vêtir, le dormir, comprennent la vie physique de l'homme. » Il propose en outre l'établissement d'une censure des mœurs: dans chaque département, des *censeurs*, au nombre de trois, élus par le peuple, gourmanderaient les citoyens dont la conduite serait répréhensible, et récompenseraient les belles actions.

Devenu ensuite membre du conseil des Cinq-Cents, où il joua un rôle assez actif, et dont il fut deux fois président, Debry y plaida la cause de l'autorité paternelle dans un *Mémoire sur l'inviolabilité du droit de parenté relativement à l'éducation des enfants* (an VI, 1797). Envoyé comme plénipotentiaire au Congrès de Rastadt, il faillit, comme on sait, y perdre la vie dans le guet-apens que les Autrichiens tendirent aux représentants de la France. Après l'établissement de l'empire, Debry rentra dans l'obscurité.

DECAMPE (A.). — Directeur de l'école Saint-Charlemagne à Toulouse, et auteur d'un ouvrage publié en 1822 sous ce titre : *Considérations sur l'état actuel des mœurs de la jeunesse française, et sur les moyens d'améliorer l'esprit de celle qui doit lui succéder* (Toulouse, in-8, 44 p.). Decampe annonce qu'il va mettre à nu les vices de l'éducation moderne, et indiquer le moyen d'y remédier. « Le moment est venu de dire, à cet égard, la vérité tout entière. Le gouvernement a prouvé par le choix qu'il vient de faire d'un nouveau chef de l'Université, qu'il sentait le besoin d'une grande réforme dans notre système d'éducation publique. » La cause du mal, suivant notre auteur, ce sont les funestes doctrines des prétendus philanthropes du siècle dernier, qui ont voulu « simplifier les études, en éloigner toutes les épines... Ils tournèrent en ridicule ce qu'ils appelaient les méthodes routinières. A les entendre, l'éducation allait être plus attrayante, plus douce, plus variée, plus complète, plus utile, en un mot plus *philosophique*. » Il faut reprendre les vieilles traditions. « Revenons à la méthode que nous avions méprisée; accoutumons les jeunes gens à vaincre les difficultés, au lieu de les éluder. » Il faut surtout fonder l'enseignement sur une base religieuse. « On voit bien où j'en veux venir : nous avons perdu les corporations religieuses qui se consacraient à élever les jeunes gens; tant qu'elles ne nous seront pas rendues, n'espérons pas d'éducation chrétienne, c'est-à-dire de véritable éducation. »

DÉCENTRALISATION. — Une centralisation excessive entraîne trop souvent des lenteurs préjudiciables; on a reconnu depuis longues années que, dans un grand nombre de cas où les lois antérieures exigeaient l'autorisation du pouvoir central, l'homologation de l'autorité départementale suffisait.

Les décrets des 25 mars 1852 et 13 avril 1861 ont beaucoup étendu les pouvoirs des préfets en matière de tutelle administrative. A ces décrets sont annexés quatre tableaux indiquant les affaires décentralisées.

Les lois des 18 juillet 1866 et 24 juillet 1867 avaient notablement élargi les pouvoirs des conseils généraux et des conseils municipaux ; la loi du 10 août 1871 sur les premiers a été beaucoup plus loin. Elle a restreint sensiblement les pouvoirs de l'autorité préfectorale pour appeler les membres des conseils généraux à participer davantage à la vie publique.

On a pu remédier ainsi à une grande partie des excès de la centralisation sans altérer l'unité administrative, venue de l'Assemblée constituante et du Consulat. Il importe, en effet, de réserver à l'autorité supérieure le contrôle qui lui permet de réprimer les abus pouvant léser l'intérêt général ou opprimer les individus et les minorités. — V. *Conseil général, Bourses*.

Aux termes de l'arrêté ministériel du 6 mai 1864, les recteurs statuent directement et par délégation du ministre sur les objets suivants concernant l'enseignement primaire : 1° nomination des commissions d'examen pour les fonctions d'inspecteur primaire ; 2° nomination des garçons de bureau, concierges et agents subalternes des écoles normales.

Les décrets des 25 mars 1852 et 13 avril 1861 autorisent les préfets à statuer directement sur certaines affaires départementales et communales qui exigeaient précédemment la décision du chef de l'Etat et du ministre de l'intérieur.

Aux termes du premier de ces décrets, art. 5, ils nomment directement, sur la présentation des divers chefs de service, les directeurs et professeurs des écoles de dessin et les conservateurs des musées des villes.

Le tableau A annexé à ce décret leur donne le droit de statuer sur l'affectation d'une propriété départementale à un service d'utilité départementale, lorsque cette propriété n'est déjà affectée à aucun service ; sur l'acceptation ou le refus des dons au département sans charge ni affectation immobilière et des legs qui présentent le même caractère ou qui ne donnent pas lieu à réclamation ; sur les dons et legs de toute sorte de biens, lorsqu'il n'y a pas de réclamation des familles.

D'après le décret du 13 avril 1861, les préfets statuent aussi, sans l'intervention du ministre de l'instruction publique et des cultes, sur les objets suivants : Répartition de la moitié des fonds de secours alloués au budget pour les écoles et les salles d'asile. [E. de Resbecq.]

DÉCÈS. — En cas de décès de l'instituteur ou de l'institutrice titulaire, le préfet est tenu de mettre le conseil municipal de la commune en de-

meure d'émettre son avis sur la question de savoir s'il désire que l'école soit confiée à un maître laïque ou à un maître congréganiste (Circ. 12 juill. 1862). Il doit ensuite consulter le conseil départemental de l'instruction publique (Circ. 28 oct. 1871). V. *Option*. [L. Armagnac.]

DÉCISION. — Dans son acception la plus large, ce mot signifie l'acte par lequel un fonctionnaire statue sur un objet rentrant dans ses attributions. Les ministres, préfets, maires, le conseil d'Etat et les conseils de préfecture prennent des décisions qui sont exécutoires par elles-mêmes. Les subordonnés sont obligés de se conformer aux décisions de leurs supérieurs hiérarchiques et les administrés doivent s'y soumettre, lorsqu'elles leur ont été régulièrement notifiées, à moins qu'ils n'aient des motifs sérieux de croire qu'elles sont contraires aux lois et règlements en vigueur. Dans ce cas, les intéressés ont le droit de déférer au conseil d'Etat ou aux conseils de préfecture, suivant les circonstances, comme entachés d'excès de pouvoirs, les actes qu'ils jugent illégaux.

Les décisions ministérielles sont rendues pour faciliter l'exécution des lois ou des décrets, pour les expliquer ou pour résoudre les difficultés auxquelles leur application peut donner lieu dans la pratique. La décision revêt quelquefois la forme d'arrêté, de règlement, de circulaire ; mais, dans le langage ordinaire, on désigne plus spécialement, sous le nom de *décision ministérielle*, une décision statuant sur un cas particulier et qui sert de précédent pour résoudre des difficultés de même nature. [L. Armagnac.]

DÉCLARATION. — On désignait autrefois sous ce nom une loi par laquelle le prince expliquait, réformait ou révoquait une ordonnance ou un édit. En 1598, une déclaration de Henri IV enjoint aux pères et mères, tuteurs et autres personnes chargées de l'éducation des enfants, de les envoyer aux écoles et aux catéchismes depuis l'âge de 9 ans jusqu'à 14. La déclaration de 1666, et celle du 13 décembre 1698 surtout, sont plus explicites : cette dernière exige la création d'écoles dans les villes et les campagnes, elle fixe (art. IX) le traitement des maîtres et des maîtresses. La déclaration du 16 octobre 1700, celle du 14 mars 1724, enregistrée au Parlement, confirment et complètent les dispositions des lois, ordonnances et édits antérieurs. Tout est prévu dans la déclaration de 1724 : les règlements, les programmes, les salaires, l'impôt spécial, l'obligation, la surveillance ; on punira sévèrement *ceux qui auraient la témérité de contrevenir à la volonté royale* (art. V) ; il y aura partout des maîtres et maîtresses d'école ; ils enseigneront à lire et à écrire, le tout comme il sera réglé par les évêques ; le traitement variera de 150 à 250 livres pour les maîtres, de 100 à 150 livres pour les maîtresses ; *tous les habitants seront imposés pour ce traitement*, si la commune n'a pas de ressources spéciales (art. VI). Il y a obligation pour l'enfant de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans ; les évêques s'en informeront soigneusement ; « les juges, procureurs et ceux des sieurs qui ont la haute justice feront toutes les diligences, perquisitions et ordonnances, pour l'exécution de la volonté royale (art. VII). » Les procureurs, les haut-justiciers exigeront, tous les mois, des curés, vicaires, maîtres et maîtresses, *un état exact de tous les enfants qui n'iront pas à l'école:* on signalera leur nom, leur âge, leur sexe et le nom de leurs parents, pour faire contre les contrevenants toutes les poursuites nécessaires. Ils rendront compte tous les six mois au moins aux procureurs-généraux des diligences faites à ce sujet. Les consuls, maires ou échevins des paroisses sont forcés de fonder des écoles ; « s'ils voulaient, par économie, se dispenser d'en avoir, les prélats sont autorisés d'en établir, les consuls et habitants tenus de les payer, et pour cet effet permis de lever sur eux 100 ou 120 livres par an. » — V. *Edit, Ordonnance.* [L. Maggiolo.]

DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME. — V. *Constitution* dans la Ire et dans la IIe PARTIE.

DÉCLARATION D'OUVERTURE D'ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES ET SECONDAIRES. — V. *Ouverture.*

DÉCORATION DE LA LÉGION D'HONNEUR. — Les nominations ou les promotions dans l'ordre de la Légion d'honneur, institué le 19 mai 1802, pour récompenser les services civils et militaires, peuvent être accordées à tout citoyen français ou étranger digne de cette haute distinction ; les membres du corps enseignant, à tous les degrés, peuvent donc participer à la distribution de ces décorations.

Elles sont accordées par le chef de l'Etat, sur la proposition du ministre dont relèvent ceux qui sont jugés dignes de ces distinctions. Les décrets qui les octroient sont insérés au *Journal officiel* et au *Bulletin des lois ;* ils contiennent, pour chaque nomination ou promotion, l'exposé sommaire des services qui l'ont motivée.

Les projets de décret doivent être soumis au conseil de l'ordre, qui vérifie si les nominations et promotions sont faites en conformité des lois et règlements en vigueur (Loi du 25 juillet 1873).

Le ministre de l'instruction publique a, pour l'administration qu'il dirige, sa part dans la distribution de ces hautes récompenses. Les recteurs, les inspecteurs généraux et les préfets lui signalent les fonctionnaires que recommandent l'excellence et la durée de leurs services.

Les instituteurs dont les noms suivent, qui avaient obtenu la série des récompenses et distinctions honorifiques conférées directement par le ministre de l'instruction publique, ont été nommés chevaliers de la Légion d'honneur :

MM.

27 avril 1833. Blanc, directeur de l'école modèle protestante à Mens (Isère).
1838. Demoyencourt, chef d'institution à Paris.
1744. Dupont (Hippolyte), chef d'institution à Paris.
1er mai 1845. Lefèvre, instituteur à Paris.
12 août 1852. Liès-Bodart, chef d'institution Charleville.
16 août 1854. Fichet, directeur de l'Ecole professionnelle de Ménars (Loir-et-Cher).
11 août 1860. Demond, directeur de l'Ecole municipale supérieure d'Orléans.
13 août 1862. Thiéry, instituteur public à Rochefort.
14 août 1863. Leloup, ancien directeur de l'Ecole professionnelle de Nantes.
12 août 1864. Guilleminot, instituteur public à Saint-Denis.
12 août 1865. Giraud, instituteur communal à Grival (Somme).
Id. Magat, instituteur communal à Tarare (Rhône).
Id. Mottez, directeur de l'Ecole primaire supérieure de Lille.
14 janvier 1866. Francomme, instituteur public à Bourgaltroff (Meurthe).
16 juin 1866. Goudet, frère Alphonse, directeur des écoles chrétiennes et des cours d'adultes de Bordeaux.
Id. Rousseau, instituteur public au Chaptelat (Haute-Vienne), directeur d'une Ecole normale d'élèves-maîtres stagiaires.
13 août 1866. Manson, instituteur public à Vernoux (Ardèche).
Id. Ferraton, instituteur public à Belon-sur-Ource (Côte-d'Or).
Id. Duval, instituteur public à Sainte-Marthe (Eure).

13 août 1866. Bordère, instituteur public à Gèdre (Hautes-Pyrénées), et correspondant de l'Institut.
Id. Grandmaison, instituteur public à Montjoie (Haute-Garonne).
Id. Regimbeau, ancien instituteur, directeur d'un cours normal et délégué pour l'inspection du matériel des écoles de Paris.
14 août 1867. Bourgeois, instituteur public à Girmont (Vosges).
Id. Dulac, instituteur public au Mans.
Id. Durécu, instituteur public à Melun.
Id. Forgeot, instituteur public à Feuges (Aube).
Id. Patin, instituteur public à Baumont (Calvados).
Id. Royer, frère Tempier, instituteur public à Montpellier.
Id. Villatte, instituteur public à Montlouis (Pyrénées-Orientales).
Id. Ussel, instituteur public à Coux (Dordogne).
14 août 1868. Taratte, instituteur public à Metz.
Id. Dupuy, instituteur public à Rochechouart.
Id. Noyon, instituteur public à Turlaville (Manche).
8 mai 1869. Poulain, instituteur public à Illiers (Loir-et-Cher).
11 août 1869. Demkès, instituteur public, rue des Batignolles, Paris.
Id. Dubois, instituteur public à Oby (Nord).
Id. Gougeon, instituteur public à Onzain (Loir-et-Cher).
Id. Quérité, instituteur public à Gauville (Eure).
8 août 1870. D'André, instituteur public à Azillanet (Hérault).
Id. Barbier, instituteur public à Paris.
Id. Dulac, instituteur public à Visker (Hautes-Pyrénées).
Id. Velter, instituteur public à Paris.
Id. Taiclet, ancien instituteur public à Metz.
13 novembre 1874. Depéret, instituteur public à Pierre-Buffière (Haute-Vienne).
4 mars 1875. Grangis, frère Juminien, instituteur public à Brest.
9 février 1876. Lehir, instituteur public à Rostrenem (Côtes-du-Nord).
Id. Frère Amance, instituteur public à Aurillac.
8 février 1877. Henry, instituteur public à Paris.
9 août 1877. Wignolle, instituteur public à Merignies (Nord).
3 octobre 1877. Livet, instituteur libre à Nantes.
7 février 1878. Rastoix, instituteur public à Villossanges (Puy-de-Dôme).
5 août 1878. Larroque, instituteur public à Toulouse.
9 février 1880. Colombo, instituteur public à Biskra (Algérie).

Les chevaliers portent une étoile d'argent suspendue à un ruban rouge ; les officiers la portent en or avec une rosette ; les commandeurs la portent en sautoir; les grands-officiers portent la croix d'officier avec une plaque en argent sur le côté droit de l'habit ; les grands-croix ont la plaque à gauche avec un large ruban passé transversalement sur l'habit et auquel la croix est attachée.

Nul ne peut être promu au grade d'officier sans avoir passé quatre ans dans celui de chevalier; au grade de commandeur sans avoir passé deux ans dans celui d'officier; au grade de grand-officier sans avoir passé trois ans dans celui de commandeur ; au grade de grand-croix, sans avoir passé cinq ans dans celui de grand-officier.

[Georges Petit.]

DÉCRET. — Ce mot a été employé en des sens différents par les divers régimes qui se sont succédé depuis 1789. Sous la Constituante et la Législative, on appelait *décrets* les actes législatifs de l'assemblée, non encore revêtus de la sanction royale ; lorsque le roi les avait sanctionnés, les décrets prenaient le nom de *lois*. Avec la Convention, le terme de *loi*, qui impliquait la sanction royale, disparaît, et les actes de l'assemblée souveraine s'appellent uniformément *décrets*. Le mot de *décret* est de nouveau remplacé par celui de *loi* durant la période du Directoire et celle du Consulat. Sous l'empire, à côté des lois votées par le Corps législatif et des sénatus-consultes délibérés par le Sénat, reparaissent les *décrets :* c'est le nom réservé aux actes émanant de l'empereur. La Restauration et la monarchie de juillet remplacèrent ce terme par celui d'*ordonnance*. Le gouvernement provisoire de 1848, et la Constituante de la même année (celle-ci jusqu'au moment de la promulgation de la constitution), donnèrent le nom de *décrets* à leurs actes souverains. Le second empire, enfin, rendit à ce terme le sens qu'il avait eu de 1804 à 1814, en l'employant pour désigner les actes du pouvoir exécutif : c'est le sens qu'il conserve encore aujourd'hui.

Les actes du pouvoir exécutif se divisent en *décrets généraux* ou *réglementaires* et *décrets spéciaux*.

Les *décrets généraux* comprennent : 1° les *décrets portant règlement d'administration publique*, qui doivent être préalablement soumis à l'assemblée générale du conseil d'Etat. C'est là une condition de leur légalité dont l'exécution est mentionnée par ces mots : « le conseil d'Etat entendu », 2° les *décrets réglementaires proprement dits*, rendus sur le rapport d'un ou de plusieurs ministres, sans que l'intervention du conseil d'Etat soit exigée.

Ces deux sortes de décrets présentent les mêmes caractères que la loi ; ils en sont le complément et ont comme elle force obligatoire ; ils ont la sanction pénale (Code pénal, art. 471, n° 15). Ils diffèrent cependant de la loi en ce qu'ils émanent d'une autre autorité et en ce qu'ils ne doivent tendre qu'à l'exécution de la loi, sans pouvoir être en contradiction ni avec son texte ni avec son esprit.

Les *décrets spéciaux* se divisent en :

1° *Décrets gouvernementaux*, dont les objets fort variés sont du domaine du droit constitutionnel ;

2° *Décrets rendus au contentieux*. Ces décrets, auxquels un usage constant applique le nom d'arrêts, sont des jugements préparés par le conseil d'Etat et qui n'ont de force que par la volonté du chef du pouvoir exécutif. Ces décrets portent la mention : le *conseil d'Etat au contentieux entendu ;*

3° *Décrets administratifs*, qui sont les plus nombreux, et parmi lesquels se trouvent par exemple ceux qui portent nomination ou révocation des recteurs, des inspecteurs généraux de l'instruction publique, des professeurs titulaires des facultés ; approbation des élections faites par l'Institut ; nominations et promotions dans l'ordre de la Légion d'honneur, etc.

Tous les décrets sont signés par le président de la République et contresignés par le ministre sur la proposition duquel ils ont été rendus. Ils sont inscrits au *Bulletin des lois*, soit *in extenso*, soit en abrégé, selon leur importance.

Nous donnons ci-dessous la liste, aussi complète que possible, des décrets des pouvoirs soit législatif, soit exécutif, rendus sous les divers régimes et intéressant l'instruction publique.

CONVENTION.

2 octobre 1792. — Décret instituant un Comité d'instruction publique.
12 décembre 1792. — Décret sur l'organisation des écoles primaires, rendu sur le rapport de M.-J. Chénier, au nom du Comité d'instruction publique. (La Convention ne vota de ce décret que l'article 1er du titre Ier. — V. p. 521.)
14 février 1793. — Décret autorisant les corps ad-

ministratifs à fixer le traitement des professeurs de collèges ; et addition à ce décret (du même jour).

8 mars 1793. — Décret relatif à la vente des biens formant la dotation des collèges et autres établissements d'instruction publique (V. p. 530); et addition à ce décret (du 12 mars).

5 mai 1793. — Décret relatif aux bourses vacantes dans les collèges.

Idem. — Décret relatif aux pensions des professeurs des collèges.

12 et 14 mai 1793. — Décrets instituant, pour l'enseignement des sourds-muets, une école supérieure à Paris, et six écoles dans les départements.

30 mai 1793. — Décret sur l'établissement des écoles primaires, rendu sur le rapport de Barère au nom du Comité de salut public (V. p. 530).

10 juin 1793. — Décret organisant le Muséum, rendu sur le rapport de Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique.

13 juin 1793. — Décret ouvrant un concours pour la composition des livres élémentaires (V. p. 531).

29 juin 1793. — Décret portant que la distribution des prix dans les collèges de la République continuera d'avoir lieu comme par le passé et se fera en présence des autorités constituées.

3 juillet 1793. — Décret instituant une commission de six membres chargée de présenter un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique.

27 juillet 1793. — Décret instituant le Muséum central des arts (Musée du Louvre).

1er août 1793. — Décret établissant le système décimal, rendu sur le rapport d'Arbogast, au nom du Comité d'instruction publique.

8 août 1793. — Décret supprimant les Académies, rendu sur le rapport de Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique.

13 août 1793. — Décret portant qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun (plan Lepelletier amendé par la commission des six), rendu sur la proposition de Danton (V. p. 540).

31 août 1793. — Décret réorganisant l'Observatoire, rendu sur le rapport de Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique.

9 septembre 1793. — Décret supprimant les écoles militaires, à l'exception de celle d'Auxerre.

15 septembre 1793. — Décret, rendu sur la pétition du département de Paris, établissant trois degrés progressifs d'instruction, indépendamment des écoles primaires, et supprimant les collèges et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit (V. p. 542).

16 septembre 1793. — Décret suspendant indéfiniment le décret rendu la veille.

Idem. — Décret adjoignant trois membres à la commission des six, chargée de présenter un plan d'éducation et d'instruction publique (décret du 3 juillet 1793), et la transformant en commission des neuf.

5 octobre 1793. — Décret établissant le calendrier républicain, rendu sur le rapport de Romme, au nom du Comité d'instruction publique.

29e jour du 1er mois de l'an II (20 octobre 1793). — Décret rendu sur la proposition de Léonard Bourdon, rapportant le décret du 13 août 1793 relatif aux maisons d'éducation commune.

30e jour du 1er mois de l'an II (21 octobre 1793). — Décret relatif à l'organisation et à la distribution des premières écoles, rendu sur le rapport de Romme au nom de la commission des neuf (V. p. 546).

3e jour du 2e mois de l'an II (21 octobre 1793). — Décret fixant les nouveaux noms des mois et ceux des jours de la décade, rendu sur le rapport de Fabre d'Eglantine, au nom du Comité d'instruction publique.

5 brumaire an II (26 octobre 1793). — Décret contenant des articles additionnels au décret du 30 vendémiaire an II (V. p. 546 et 547).

7 brumaire an II (28 octobre 1793). — Décret additionnel sur le placement des premières écoles, la première nomination des instituteurs et des institutrices, et leur traitement (V. p. 547 et 548).

9 brumaire an II (30 octobre 1793). — Décret contenant des articles additionnels au décret du 30 vendémiaire an II, et des dispositions relatives à la surveillance des écoles nationales (V. p. 548).

12 brumaire an II (2 novembre 1793). — Décret organisant les archives nationales.

18 brumaire an II (8 novembre 1793). — Décret fondant l'Institut national de musique (Conservatoire).

19 brumaire an II (9 novembre 1793). — Décret portant que le décret sur l'organisation des premières écoles (du 30 vendémiaire an II) sera révisé concurremment par une commission de six membres à la nomination du Comité de salut public, et par le Comité d'instruction publique.

29 frimaire an II (19 décembre 1793). — Décret sur l'organisation de l'instruction publique, rendu sur le rapport de Bouquier, au nom de la commission nommée par le Comité de salut public (V. p. 552 et 553).

4 pluviôse an II (21 janvier 1794). — Décret instituant une bibliothèque publique dans chaque district.

8 pluviôse an II (27 janvier 1794). — Décret relatif à l'établissement d'instituteurs de langue française dans plusieurs départements, rendu sur le rapport de Barère, au nom du Comité de salut public (V. p. 555).

9 pluviôse an II (28 janvier 1794). — Décret ouvrant un concours pour la composition des livres élémentaires. (Le décret du 13 juin 1793 était resté inexécuté. — V. p. 554 et 555.)

21 ventôse an II (11 mars 1794). — Décret instituant l'École centrale des travaux publics, rendu sur le rapport de Barère, au nom du Comité de salut public.

13 prairial an II (1er juin 1794). — Décret instituant l'École de Mars, rendu sur le rapport de Barère, au nom du Comité de salut public (V. p. 557).

7 vendémiaire an III (28 septembre 1794). — Décret organisant l'École centrale des travaux publics, rendu sur le rapport de Fourcroy, au nom du Comité de salut public.

19 vendémiaire an III (10 octobre 1794). — Décret instituant le Conservatoire des arts et métiers, rendu sur le rapport de Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique.

9 brumaire an III (30 octobre 1794). — Décret instituant l'École normale centrale et les écoles normales des départements, rendu sur le rapport de Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique (V. p. 559 et 560).

27 brumaire an III (17 novembre 1794). — Décret sur les écoles primaires (remplaçant le décret du 29 frimaire an II), rendu sur le rapport de Lakanal au nom du Comité d'instruction publique (V. p. 563 et 564).

14 frimaire an III (4 décembre 1794). — Décret organisant les Écoles de santé (Écoles de médecine).

10 germinal an III (30 mars 1795). — Décret instituant l'École des langues orientales.

7 ventôse an III (25 février 1795). — Décret instituant les Écoles centrales, rendu sur le rapport de Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique.

7 messidor an III (24 juin 1795). — Décret instituant le Bureau des longitudes.
10 thermidor an III (28 juillet 1795). — Décret organisant l'Institut national des aveugles.
15 fructidor an III (1er septembre 1795). — Décret imposant à l'École centrale des travaux publics le nom d'École polytechnique.
30 vendémiaire an IV (19 novembre 1795). — Décret concernant les Ecoles de services publics (V. p. 569).
3 brumaire an IV (24 octobre 1795). — Décret sur l'organisation de l'instruction publique (remplaçant les décrets des 9 brumaire, 27 brumaire et 7 ventôse an III), rendu sur le rapport de Daunou, au nom de la Commission des onze et du Comité d'instruction publique (V. p. 569 et 570).
Idem. — Décret additionnel au décret précédent, portant qu'il y aura des écoles primaires spéciales pour les filles, rendu sur le rapport de Lakanal, au nom du Comité d'instruction publique (V. p. 570).

PREMIER EMPIRE.

24 fructidor an XII (11 septembre 1804). — Décret impérial instituant des prix décennaux pour les ouvrages de science, de littérature, d'art, etc.
4e jour complémentaire an XII (21 septembre 1804). — Décret impérial concernant l'organisation des Ecoles de droit.
3 floréal an XIII (23 avril 1805). — Décret impérial déterminant le nombre d'élèves nationaux qui seront entretenus dans les lycées, et la division du prix de la pension en cinq masses.
12 août 1807. — Décret impérial concernant les baux à terme des hospices et des établissements d'instruction publique.
Idem. — Décret impérial sur le mode d'acceptation des dons et legs faits aux fabriques, aux établissements d'instruction publique et aux communes.
17 mars 1808. — Décret impérial portant organisation de l'Université.
Idem. — Décret impérial nommant le grand-maître, le chancelier et le trésorier de l'Université.
24 mars 1808. — Décret impérial sur la dotation de l'Université.
17 septembre 1808. — Décret impérial contenant diverses prescriptions réglementaires pour l'Université.
11 décembre 1808. — Décret impérial donnant à l'Université les biens restés disponibles des anciens établissements d'instruction publique.
4 juin 1809. — Décret impérial contenant diverses dispositions pour accorder le régime des anciennes écoles avec celui de l'Université.
31 juillet 1809. — Décret impérial concernant le costume des membres de l'Université.
28 novembre 1809. — Décret impérial concernant les prix décennaux pour les ouvrages de sciences, de littérature et d'art.
18 octobre 1810. — Décret impérial sur l'éméritat et les pensions de retraite des membres de l'Université.
9 avril 1811. — Décret impérial portant concession gratuite aux départements, arrondissements et communes, de la pleine propriété des édifices et bâtiments nationaux actuellement occupés pour le service de l'administration des cours et tribunaux, et de l'instruction publique.
2 mai 1811. — Décret impérial sur la répartition des bourses des lycées entre les communes et le gouvernement.
29 juillet 1811. — Décret impérial exemptant de la conscription les élèves de l'Ecole normale.
12 septembre 1811. — Décret impérial autorisant l'Université à poursuivre l'expropriation de ses débiteurs.
15 novembre 1811. — Décret impérial concernant le régime de l'Université.
31 juillet 1812. — Décret impérial concernant l'habillement des élèves des lycées et des collèges.
31 août 1813. — Décret relatif aux fonctions du trésorier et de la section de comptabilité du conseil de l'Université.

ASSEMBLÉE CONSTITUANTE DE 1848.

2 juillet 1848. — Décret de l'Assemblée, ouvrant des crédits extraordinaires destinés à augmenter les traitements des instituteurs primaires et à secourir les institutrices communales.

PRÉSIDENCE DE LOUIS-NAPOLÉON BONAPARTE.

20 avril 1850. — Décret relatif au traitement des instituteurs communaux.
14 juillet 1850. — Décret relatif aux dispositions concernant les écoles musulmanes françaises en Algérie.
29 juillet 1850. — Décret portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 15 mars 1850.
30 septembre 1850. — Décret relatif à l'instruction primaire et secondaire dans les écoles musulmanes d'Algérie.
7 octobre 1850. — Décret sur les dispositions relatives à l'exécution de la loi du 15 mars 1850 en ce qui concerne l'enseignement primaire.
5 décembre 1850. — Décret concernant le règlement des conditions auxquelles les étrangers peuvent être admis à enseigner en France.
9 décembre 1850. — Décret relatif aux distinctions honorifiques des membres de l'enseignement public et libre.
30 décembre 1850. — Décret relatif aux pensionnats primaires.
24 mars 1851. — Décret concernant le règlement des écoles normales primaires.

SECOND EMPIRE.

31 janvier 1852. — Décret concernant le mode d'autorisation des congrégations religieuses de femmes.
24 décembre 1852. — Décret relatif au costume des inspecteurs des écoles primaires.
29 décembre 1853. — Décret concernant les caisses d'épargne des instituteurs.
31 décembre 1853. — Décret relatif aux dispositions nouvelles concernant l'instruction primaire. — (Des écoles communales et des instituteurs ; — des écoles de filles ; — de la rétribution scolaire.)
16 mai 1854. — Décret relatif à l'institution du comité central de patronage pour les salles d'asile.
21 mars 1855. — Décret organique concernant les salles d'asile.
8 août 1855. — Décret sur la liquidation des caisses d'épargne des instituteurs communaux.
26 décembre 1855. — Décret portant règlement pour l'administration et la comptabilité intérieure des écoles normales primaires.
10 décembre 1856. — Décret relatif à la liquidation des caisses d'épargne des instituteurs primaires, et surveillantes des salles d'asile de Paris.
29 août 1857. — Décret relatif au transfert à la caisse des retraites pour la vieillesse, des fonds déposés par les instituteurs à la caisse des dépôts et consignations.
21 juin 1858. — Décret concernant les traitements de l'inspection primaire.
18 août 1860. — Décret concernant la nouvelle fixation des vacances dans les écoles normales primaires.

29 décembre 1860. — Décret concernant les instituteurs suppléants.
7 août 1861. — Décret sur la nomination d'un troisième maître adjoint dans les écoles normales primaires.
19 avril 1862. — Décret relatif à la fixation du traitement des instituteurs.
31 mai 1862. — Décret portant règlement général sur la comptabilité publique. — Comptabilité intérieure des écoles normales primaires.
4 septembre 1863. — Décret concernant les instituteurs et les fonctionnaires des écoles normales primaires.
28 mars 1866. — Décret concernant la gratuité dans les écoles primaires.
27 décembre 1866. — Décret concernant les titres honorifiques créés par le décret du 17 mars 1808.
12 février 1867. — Décret concernant l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales primaires, les écoles communales et les classes d'adultes.
2 mai 1870. — Décret fixant l'âge des aspirantes au brevet de capacité.
27 juillet 1870. — Décret concernant les traitements des instituteurs et des institutrices.

TROISIÈME RÉPUBLIQUE.

29 décembre 1873. — Décret relatif à l'Institut des frères de la doctrine chrétienne de Nancy.
15 février 1875. — Décret relatif aux circonscriptions territoriales pour l'inspection du travail des enfants dans l'industrie.
27 mars 1875. — Décret relatif aux enfants employés dans l'industrie.
3 février 1876. — Décret plaçant les établissements d'instruction de l'Algérie dans les attributions du ministère de l'instruction publique.
8 août 1876. — Décret relatif au traitement des instituteurs.
15 janvier 1877. — Décret relatif aux brevets de capacité complets.
22 mars 1879. — Décret relatif à l'inspection des salles d'asile.
13 mai 1879. — Décret relatif à la création du musée pédagogique.
13 octobre 1879. — Décret portant affectation du palais du Trocadéro aux divers services du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.
14 février 1880. — Décret relatif aux bourses nationales d'enseignement primaire supérieur.
24 février 1880. — Décret fixant le traitement des directrices d'écoles normales primaires.

DEGRANTHE. — Professeur au collège Louis-le-Grand, Degranthe fit paraître en 1789 le *Projet d'un plan d'éducation nationale suivant la nouvelle division du royaume en* 75 *ou* 85 *départements*, Paris, in-8°. C'est une de ces publications médiocres dont la Révolution fit éclore un si grand nombre. L'auteur voudrait attribuer à chaque département huit instituteurs nationaux, les uns pour les plus jeunes enfants, les autres pour les plus grands ; il y aurait eu en outre un collège dans chaque chef-lieu, et quatre collèges nationaux à Paris.

DÉJEUNER. — V. *Repas*.

DELACOUX (A.). — Médecin français, auteur d'un livre intitulé *Education sanitaire des enfants* (Paris, 1827), dont une 2e édition parut en 1829, in-8°, 352 p. Cet ouvrage, écrit avec bon sens par un homme éclairé, serait d'une lecture utile encore aujourd'hui. Il est divisé en deux parties. Dans la première, l'auteur traite de la grossesse, de l'allaitement, du sevrage, des aliments en général. Dans la seconde, il parle des vêtements, des berceaux et des lits, du sommeil et de la veille, de la gymnastique, des châtiments et des punitions considérés dans leurs rapports avec l'hygiène des enfants, etc. Il recommande les exercices gymnastiques pour les jeunes filles ; il s'élève contre l'emploi des châtiments corporels, autant au point de vue médical qu'au point de vue éducatif.

DELACROIX DE CONSTANT (Charles). — Député de la Marne à la Convention nationale, né en 1740, mort en 1805. Il publia en 1793 un *Projet de loi sur l'éducation commune* (Imprimerie nationale, in-8, 24 pages), où l'on retrouve les idées de Lepelletier *, et qui n'eut pas les honneurs de la discussion. Il fut le père du célèbre peintre Eugène Delacroix.

DELAGUEULLE. — Député à la Convention nationale pour le département du Loiret, Delagueulle proposa dans l'été de 1793, au moment où le plan d'éducation nationale de Lepelletier était en discussion, un *Plan simple, facile et uniforme d'une éducation républicaine et populaire.* « La mesure que j'ai à proposer, dit Delagueulle, met en action la véritable éducation commune.... Elle n'exige aucune avance, aucune dépense qui puisse grever la nation ; car les établissements sont tout formés, les instituteurs existent. Cette mesure consiste à astreindre tous les citoyens indistinctement à apprendre, à un âge déterminé, un art, un métier ou profession capable de leur procurer les moyens de subsistance. » Le projet de Delagueulle ne fut pas discuté.

DELAHAYE. — Instituteur français, qui dirigeait à Paris, sous la Restauration, une école libre située dans l'île Saint-Louis. En 1820, il ouvrit dans son établissement une école du soir gratuite, destinée aux ouvriers adultes. Il y enseignait la lecture, l'écriture, le calcul et le dessin linéaire. Les résultats de cet enseignement furent tellement remarquables à la fin de la première année, dit M. Ph. Pompée, que, dans sa séance générale du 27 mars 1822, la Société pour l'instruction élémentaire décerna une première mention honorable au *premier fondateur d'une école gratuite pour les adultes à Paris.*

DELALAIN. — Nom d'une famille de libraires qui remonte à l'année 1764. En 1808, le fils du fondateur de la maison, Jacques-Auguste Delalain, devint acquéreur de la maison Barbou, dont les éditions latines avaient été si appréciées au dix-huitième siècle ; dès lors la librairie Delalain se consacra aux publications classiques, destinées à l'enseignement dans les lycées et collèges. En 1836, Jules-Henri-Auguste Delalain fut associé à son père. Devenu, en 1841, seul chef de la maison, et honoré du titre d'imprimeur de l'Université, M. Jules Delalain ne se contenta pas de continuer la tradition paternelle, en s'adonnant à la publication des auteurs latins et grecs dont les éditions remarquablement correctes avaient fait la réputation de la librairie qu'il était appelé à diriger. L'instruction primaire, à laquelle la loi de 1833 venait de donner une impulsion nouvelle, devint aussi l'objet de sa sollicitude éclairée ; avec le concours de professeurs distingués il fit paraître, sous le titre de l'*Ami de l'enfance*, un cours d'enseignement élémentaire comprenant un *Abécédaire instructif et intéressant*, un *Fablier des enfants*, et un *Magasin littéraire des enfants*. On lui doit aussi, soit comme éditeur, soit comme auteur, des publications importantes relatives à la législation universitaire. Il fonda, en février 1848, le *Recueil des lois et actes de l'instruction publique*, qui continue à paraître sous la direction de son fils, M. Paul Delalain ; et en 1850, l'*Annuaire de l'instruction publique*. Un peu plus tard parut, sous le nom de Nau et Delalain, un commentaire de la loi de 1850 (*La loi du* 15 *mars* 1850 *sur l'enseignement, expliquée et commentée par ses motifs, les actes législatifs, et la jurisprudence*) ; ce travail, revu et augmenté à mesure que des lois ou arrêtés nouveaux venaient modifier la législation existante,

a eu deux éditions. Après la loi de 1867, il publia : *Les lois de l'instruction primaire combinées entre elles, avec indication des décrets et arrêtés rendus pour leur exécution*. Citons encore la *Législation de l'enseignement secondaire spécial* (1869), la *Législation des titres honorifiques de l'instruction publique* (1870), la *Législation des établissements libres d'instruction publique* (1870). Il faut noter aussi la part qu'a prise M. Delalain à la publication de plusieurs ouvrages sur des matières d'instruction publique : *Comptabilité des lycées*, *Recueil des circulaires et instructions*, *Dictionnaire d'instruction primaire*, etc. Il fut un des collaborateurs les plus zélés du *Journal de la librairie*, où il a fait paraître entre autres un intéressant travail sur la *Question des livres scolaires*.

« Les créations de M. Delalain, dit M. Noblet dans la notice qu'il lui a consacrée (*Journal général de l'imprimerie et de la librairie*, du 6 octobre 1877), lui survivront. Elles lui avaient acquis, sur toutes les questions de jurisprudence universitaire, une compétence, une autorité qu'on se plaisait à invoquer et que son inépuisable obligeance s'empressait de mettre au service de chacun. C'était pour ses travaux la récompense qu'il appréciait le plus. Il en avait toutefois reçu une autre : interprète du corps enseignant, le ministre de l'instruction publique lui avait décerné le titre d'officier d'académie, et plus tard celui d'officier de l'instruction publique. » M. Jules Delalain, mort en 1878, a eu pour successeurs ses deux fils, MM. Paul et Henri Delalain, les chefs actuels de cette maison qui compte aujourd'hui plus d'un siècle d'existence.

DELAPALME (Emile). — Magistrat et écrivain français, né à Paris en 1793, mort en 1868. Entré dans la magistrature en 1815. M. Delapalme a été successivement avocat général à la cour royale de Paris, avocat général et, depuis 1847, conseiller à la cour de cassation. En qualité de fondateur et de président de la Société de l'asile-école de Fénelon, il a eu une très grande part dans la création de l'établissement de Vaujours (Seine-et-Oise), colonie agricole destinée à l'instruction et à l'éducation de plus de quatre cents enfants recrutés presque tous dans les familles pauvres de Paris.

M. Delapalme est l'auteur de plusieurs livres de lecture courante pour les écoles primaires, qui ont eu, les uns et les autres, de très nombreuses éditions : le *Premier livre des petits enfants*, le *Premier livre de l'enfance* et le *Premier livre de l'adolescence*. Ces livres, simplement et purement écrits, contiennent, sous la forme de préceptes, de réflexions ou d'anecdotes, des leçons de morale mises, avec beaucoup de talent et de charmes, à la portée du premier âge et de l'âge moyen. La note religieuse y domine, sans qu'il y soit fait toutefois acception de tel ou tel culte particulier. Le *Premier livre du citoyen*, à l'adresse des jeunes gens et aussi des habitants des campagnes, fait suite aux publications purement scolaires de M. Delapalme Si ce livre qui, d'ailleurs, n'a pas été réédité depuis 1867, se sent, sur quelques points, de la date à laquelle il a été écrit, on y trouve, agréablement mises en action comme représentant les faits et dires d'une petite ville de province supposée par l'auteur, des notions, en général fort justes, de droit civil, d'économie et de morale sociale. M. Delapalme a aussi publié un *Dictionnaire de l'agriculture*, qui n'est pas sans mérite. [Ch. Defodon.]

DELASALLE. — V. *La Salle* (*J.-B. de*).

DELATOUR. — V. *Latour* (*de*).

DELAUNAY (Pierre-Py-Poulain). — Educateur français du commencement du XVIIIe siècle, inventeur d'une méthode pour l'enseignement de la lecture, qui eut à cette époque un certain succès. « Quand il présenta sa méthode en 1713 à l'abbé Bignon, ce savant, après l'avoir examinée, y trouva de fort grands avantages, et applaudit au zèle et aux vues de l'auteur. Cette méthode eut ensuite d'autres approbateurs distingués par leurs talents et leurs lumières ; et l'expérience a montré depuis que l'on pouvait s'en servir avec beaucoup d'utilité. » (L'abbé Goujet, dans la *Bibliothèque française*.) Delaunay, après avoir expérimenté son système durant plusieurs années dans le pensionnat qu'il dirigeait, en résuma les principes dans un ouvrage intitulé *Méthode du sieur Py-Poulain de Launay, ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin*, Paris, 1719. Mais ce livre ne fut pas mis en vente. « Feu mon père, » écrivait en 1741 le fils de Delaunay, « ancien maître de pension à Paris, n'a composé sa méthode qu'après vingt années d'expérience de sa profession ; il l'a fait exercer chez lui pendant plus de quinze ans avec un succès reconnu du public..... Elle a subi en 1719 l'examen auquel on assujettit les nouveaux ouvrages ; mon père, muni de ce premier suffrage, la fit imprimer ; quoique ses principes fussent excellents et vrais, il ne fut pas content de la forme de son traité ; il mourut avant de l'avoir refondu et rédigé : le peu d'exemplaires qu'il en avait fait imprimer ne fut point débité, et la méthode est demeurée inconnue du public. » Mais Delaunay fils se fit le propagateur des idées de son père, qu'il exposa dans un traité assez volumineux, sous le titre de « *Méthode pour apprendre à lire le français et le latin*, par un système si aisé et si naturel, qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la méthode ancienne et ordinaire » ; Paris, 1741, in-18, 220 pages. Le trait principal de la méthode de Delaunay consiste dans la prononciation des consonnes au moyen de l'*e* muet ; mais il maintient l'épellation, en la simplifiant toutefois. La méthode est divisée en huit leçons, comprenant chacune des tableaux de lettres et de syllabes. Un chapitre est consacré à l'examen du système du *Bureau typographique* *, inventé une vingtaine d'années auparavant par Dumas * ; Delaunay fils reproche en particulier à ce système de ne rien faire pour l'enseignement de l'écriture, qui doit, selon lui, être donné à l'élève en même temps que celui de la lecture. Dans un appendice, Delaunay fils, devançant Dumarsais, Voltaire, et divers grammairiens modernes, propose une simplification de l'orthographe. — V. *Lecture*, p. 1538.

DÉLÉGATION. — On désigne sous le nom de délégation la mission donnée à quelqu'un pour agir, soit temporairement, soit pour une affaire spéciale, au nom d'un fonctionnaire empêché ou absent.

I. Il peut arriver quelquefois, soit par suite de l'absence, de la maladie, de la mise en congé d'un fonctionnaire, soit par la création d'emplois nouveaux répondant à des besoins imprévus et urgents, soit enfin par différentes autres causes, que des services publics resteraient en souffrance, s'il n'était pourvu provisoirement aux emplois vacants.

Dans ce cas et suivant l'importance des fonctions, le ministre, le recteur et le préfet peuvent *déléguer* une personne qui est ou investie à titre provisoire des pouvoirs de celle qu'elle remplace, ou chargée temporairement de remplir une mission déterminée.

La délégation prend fin : 1° si le délégué, réunissant les conditions voulues pour être titulaire, reçoit une nomination définitive ; 2° si une autre personne remplissant ces conditions est nommée à l'emploi vacant ; 3° si enfin les causes qui ont motivé le travail exceptionnel et imprévu auquel il a fallu pourvoir viennent à prendre fin.

II. En règle générale, lorsqu'un fonctionnaire public est appelé par la loi, en raison de ses fonc-

tions principales, à remplir une mission secondaire déterminée, il ne peut se faire remplacer, pour l'accomplissement de cette mission, par une personne désignée par lui, à moins qu'une disposition législative spéciale ne lui ait formellement conféré le droit de se substituer un délégué.

Sauf ce cas particulier, il doit exercer lui-même les attributions que lui donne la loi. S'il en est empêché, il ne lui appartient pas de déléguer une personne à son choix pour le remplacer. Ses fonctions accessoires appartiennent de droit à celle qui en cas d'absence, de maladie ou d'empêchement, le remplace lui-même dans ses fonctions principales.

En conséquence, le préfet qui, aux termes de l'article 5 de la loi du 14 juin 1854, est président de droit du Conseil départemental, ne peut déléguer personne pour présider le conseil à sa place, la loi de 1854 ayant supprimé les mots « ou son délégué » qui existaient dans la loi du 15 mars 1850. Si le préfet absent est remplacé temporairement dans ses fonctions par le secrétaire-général ou par un conseiller de préfecture pourvu d'une délégation générale, celui-ci, remplissant alors réellement les fonctions de préfet, même en ce qui concerne l'instruction primaire, publique ou libre, doit devenir, par cela même, membre et président du Conseil départemental de l'instruction publique pendant sa délégation. Mais dans tous les cas où le préfet, non remplacé dans ses fonctions par une personne pourvue d'une délégation générale, s'absente ou s'abstient d'assister aux séances du Conseil, nul ne peut y siéger à sa place, et la présidence appartient au vice-président.

Un curé ne peut déléguer son vicaire d'une manière permanente dans les droits à l'inspection des écoles que lui confèrent les articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850. Ce n'est que dans les cas où le vicaire sera investi temporairement des fonctions de curé qu'il pourra exercer une surveillance légale sur les écoles, etc. [L. Armagnac.]

DÉLÉGUÉ DU CULTE ISRAÉLITE. — V. *Ministres des différents cultes.*

DÉLÉGUÉES GÉNÉRALES ET SPÉCIALES DES SALLES D'ASILE. — V. *Inspectrices* et *Salles d'asile.*

DÉLÉGUÉS CANTONAUX. — I. *Nomination et révocation des délégués. — Incompatibilités.* — Les délégués cantonaux sont des personnes choisies par le Conseil départemental pour veiller à la direction morale et à la bonne installation matérielle des écoles.

« Le Conseil départemental désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton, pour surveiller les écoles publiques et libres du canton, et détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun.

» Les délégués sont nommés pour trois ans ; ils sont rééligibles et révocables. Chaque délégué correspond, tant avec le Conseil départemental auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription (L. 15 mars 1850, art. 42). »

Les délégués sont donc les représentants du Conseil départemental, qui statue souverainement sur leur nomination et qui jouit, pour leur désignation, de la liberté la plus entière.

La loi ne confère d'office ces fonctions à qui que ce soit. Le préfet, président de droit du Conseil départemental, soumet à cette assemblée des propositions qu'elle est libre d'accepter ou de rejeter. L'usage s'était introduit, dans certains départements, de considérer quelques mandataires élus comme devant nécessairement faire partie des délégations cantonales. Le Conseil supérieur de l'instruction publique, consulté, a émis, le 14 janvier 1874, l'avis suivant :

« Considérant, d'une part, que, dans un grand nombre de localités, la délégation cantonale créée par l'article 42 de la loi du 15 mars 1850, n'a qu'une existence nominale ; qu'il importe d'assurer partout le fonctionnement régulier de cette institution ;

» Considérant, d'autre part, que l'usage s'est introduit, dans certain nombre d'académies, de considérer comme devant être nécessairement investis de la délégation cantonale, le conseiller général, le conseiller d'arrondissement, le maire et le curé du chef-lieu de canton ;

» Que sans doute, les conseillers généraux et d'arrondissement, les maires et curés du chef-lieu sont au nombre de ceux vers qui devra souvent se porter la confiance des Conseils départementaux, mais que la raison déterminante du choix doit être exclusivement empruntée aux aptitudes spéciales de la personne ;

» Le Conseil supérieur émet le vœu que M. le ministre veuille bien donner des instructions aux préfets dans le sens des observations qui précèdent. »

Les fonctions des délégués sont gratuites, comme celles de membre du Conseil départemental. Lors de la discussion du projet de loi sur l'instruction primaire, en 1850, un député, M. de Castillon, proposa d'ajouter au texte proposé les mots suivants : « Les fonctions des délégués cantonaux sont gratuites. » M. Beugnot, rapporteur de la commission, répondit : « Il a été entendu de tout le monde, et je crois que la chose n'avait pas besoin d'explication, que les fonctions des délégués cantonaux, et, je dirai plus, toutes les fonctions des personnes qui n'appartiennent pas au personnel administratif de l'instruction publique, sont des fonctions gratuites. Pour tous ceux qui entrent dans le Conseil départemental, les fonctions sont gratuites. Nous n'avons pas cru devoir en parler ; ce serait presque leur faire injure que de le dire dans la loi. Il en est de même des délégués cantonaux. »

Le Conseil départemental ne doit charger de ces fonctions honorables et désintéressées que des personnes dévouées à la cause de l'enseignement. « Il ne faut pas qu'elles puissent jamais être données à ceux qui les rechercheraient uniquement comme des moyens d'influence. Elles doivent être considérées seulement comme des occasions de service public et de dévouement. » (Circ. 24 janvier 1874.)

Il n'est pas nécessaire que le délégué réside dans le canton dont il est chargé d'inspecter les écoles (Décis. minist., 12 mars 1852).

Nul ne peut être délégué cantonal s'il n'a pas la qualité de Français. Cela résulte expressément d'un arrêt de la Cour de cassation en date du 16 avril 1851, aux termes duquel les délégués cantonaux sont considérés comme fonctionnaires publics et ne peuvent par suite être autorisés à surveiller les écoles s'ils ne sont pas Français ou naturalisés.

« Nul chef ou professeur dans un établissement d'instruction primaire, public ou libre, ne peut être délégué du Conseil départemental. » (Décret 29 juillet 1850, art. 44.) La raison de cette incompatibilité est évidente. On ne saurait, en effet, surveiller comme délégué cantonal son propre établissement, et l'inspection faite dans les institutions rivales ne présenterait pas les garanties nécessaires de justice et d'impartialité.

II. *Rapports des délégués avec le Conseil départemental.* — C'est du Conseil départemental, dont ils sont les représentants, que les délégués doivent recevoir des instructions ; c'est à cette assemblée qu'ils doivent rendre compte de la manière dont ils remplissent leur mission. Outre les rapports qu'ils sont tenus de lui adresser régulièrement,

ils tiennent de la loi le moyen de se mettre en relation directe avec elle.

« Chaque délégué peut, lorsqu'il n'est pas membre du Conseil départemental, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription. » (L. 15 mars 1850, art. 42, § 3.)

En fait, ce n'est qu'exceptionnellement et lorsqu'il s'agit d'affaires importantes que le Conseil départemental convoque un délégué pour assister à l'une de ses séances et ce n'est également que dans des cas fort rares que les délégués demandent à être entendus en Conseil départemental, mais le droit est inscrit dans la loi et n'en subsiste pas moins ; si les circonstances lui paraissaient l'exiger, un délégué ne devrait pas hésiter à le revendiquer.

III. *Réunions des délégués.* — Si les délégués ont simplement la faculté d'assister aux séances du Conseil départemental, ils doivent se mettre en rapport avec leurs collègues.

Ces réunions des délégués entre eux sont fort importantes. C'est là en effet qu'ils fixent la ligne de conduite uniforme à suivre dans la visite des écoles, qu'ils mettent en commun les observations personnelles et l'expérience de chacun ; c'est dans ces assemblées que les délégués sont tenus au courant de tout ce qui intéresse l'instruction primaire et particulièrement les écoles du canton. Chacun peut ainsi s'instruire, comparer utilement la situation des établissements dont il a la surveillance avec ceux dont ses collègues ont pris la charge ; c'est là que s'étudient les questions difficiles, délicates ou douteuses, et que l'on s'éclaire mutuellement par la discussion ; c'est là enfin que se prépare le rapport d'ensemble que chaque délégation adresse tous les trois mois au Conseil départemental.

L'avis isolé d'un délégué cantonal dans les questions de sa compétence a toujours une grande influence sur les décisions de l'administration ; mais les délibérations arrêtées en commun, après mûr examen, par tous les membres d'une délégation, auront une autorité bien plus considérable encore et pèseront d'un grand poids sur ses résolutions.

Les réunions des délégués sont *ordinaires* ou *extraordinaires*.

Les réunions *ordinaires* sont obligatoires. Elles ont lieu conformément au § 4 de l'art. 42 de la loi du 15 mars 1850 :

« Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental. »

Ils doivent, dit le texte de la loi, se réunir *au moins* une fois par trimestre, ce qui permet d'établir que, dans le cas où elles le jugeraient à propos, les délégations pourraient se réunir plus souvent.

Les réunions *extraordinaires* sont *facultatives*. « Sur la convocation et sous la présidence du sous-préfet, les délégués des cantons d'un arrondissement *peuvent* être réunis au chef-lieu de l'arrondissement pour délibérer sur les objets qui leur seront soumis par le préfet ou par le Conseil départemental » (Décr. 29 juillet 1850, art. 46).

Ce n'est plus ici un président élu qui a la direction de l'assemblée ; le décret l'attribue au sous-préfet. En outre, ce ne sont pas seulement les délégués d'un canton, ce sont ceux de tout l'arrondissement qui sont réunis au chef-lieu de cet arrondissement.

« Le règlement d'administration publique du 29 juillet dernier, dit la circulaire du 24 décembre 1850, en complétant l'organisation des délégations cantonales et en permettant de les réunir au chef-lieu d'arrondissement, a eu pour but de donner à leur surveillance une direction d'autant plus utile qu'elle sera plus uniforme, et de permettre au Conseil départemental de recueillir avec plus de précision tous les faits dont la connaissance parfaite lui importe à un si haut point. »

« Les inspecteurs primaires assistent, dit l'article 43, § 3, du décret du 29 juillet 1850, avec voix délibérative, aux réunions des délégués cantonaux prescrites par le quatrième paragraphe de l'art. 42 de la loi organique et à celles dont il est fait mention en l'art. 46 du présent règlement, » c'est-à-dire aux réunions ordinaires. « Il est important, dit la circulaire ministérielle du 24 décembre 1850, que MM. les délégués s'entendent, sous tous les rapports, avec M. l'inspecteur primaire de l'arrondissement. Placés plus près que lui des écoles, plus à portée de recueillir journellement les faits isolés dont l'ensemble doit servir à constituer une opinion quelconque sur les écoles et sur les instituteurs, qu'ils ne négligent pas, ainsi que le leur recommande l'art. 45 du règlement du 29 juillet, de lui faire part de toutes leurs craintes, de tous leurs doutes ; en un mot, qu'ils éveillent son attention sur tous les faits qui intéressent la direction de l'instruction dans leur canton. M. l'inspecteur, de son côté, devra leur faire toutes les communications utiles à l'accomplissement de leur mission. En se prêtant ainsi un mutuel appui, les délégués et les inspecteurs d'arrondissement parviendront à constituer un bon système de surveillance dont les esprits éclairés comprennent l'importance et dont ils apprécieront les résultats. »

Les inspecteurs de l'enseignement primaire et les délégués cantonaux sont des autorités distinctes, indépendantes l'une de l'autre, car la loi ne soumet en rien les délégués cantonaux aux inspecteurs ; mais elles se complètent, pour ainsi dire, l'une par l'autre.

Sous l'empire de la loi de 1833, la surveillance de l'enseignement appartenait, dans chaque commune, à un Comité communal ; dans chaque arrondissement, à un Comité d'arrondissement et, dans chaque académie départementale, au Conseil académique. Ce système simple, et en apparence bien combiné, ne produisit que très peu de résultats. Son principal défaut était l'absence de responsabilité personnelle qui permet à l'individu de s'abriter derrière l'être collectif dont il fait partie. La loi du 15 mars 1850 a autrement procédé. Le Conseil départemental a reçu d'elle le droit de désigner des délégués pour le seconder dans sa mission ; mais ce Conseil délègue des individus, il ne crée pas un corps. Les délégués ne constituent pas des comités entre les membres desquels s'éparpillent la responsabilité et l'action. « Le dernier paragraphe de l'article 42 prescrit, il est vrai, aux délégués cantonaux de se réunir tous les trois mois ; mais chacun de ces délégués a ses devoirs et ses droits, chacun surveille un certain nombre d'écoles, chacun correspond avec les autorités, chacun agit en son propre nom ; nul d'entre eux ne doit disparaître derrière un être fictif, ni couvrir sa responsabilité individuelle sous la responsabilité commune. » (M. Eug. Rendu, *De la loi sur l'enseignement.*)

Plusieurs délégations cantonales ne peuvent pas légalement décider qu'elles se grouperont pour ne former qu'un comité unique s'occupant des intérêts scolaires de toutes leurs circonscriptions. La loi n'autorise pas de réunions de ce genre.

Des dispositions particulières régissent à Paris les délégations. Les délégués nommés pour chaque arrondissement, par le Conseil départemental, se réunissent au moins une fois par mois avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'enten-

dre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative.

La réunion est présidée par le maire (L. 15 mars 1850, art. 43).

Il y a un délégué au moins par quartier. Le Conseil départemental peut, en outre, désigner dans chaque arrondissement des délégués spéciaux pour les écoles des cultes protestant et israélite.

L'inspecteur de l'instruction primaire assiste aux réunions mensuelles des délégués de l'arrondissement avec voix consultative (Décr. 29 juillet 1850, art. 47).

IV. *Attributions des délégués.* — La mission des délégués est une mission toute de surveillance et de protection. Ils doivent veiller sur la direction morale et l'éducation des enfants aussi bien que sur leur bien-être physique et sur leur instruction. « Vous êtes au nom de la loi, leur dit la circulaire du 16 mai 1855, les représentants de la famille dans l'école, et c'est au nom des familles que votre influence morale doit s'y faire sentir et que votre autorité doit s'y exercer. »

Les délégués ne doivent jamais oublier, pas plus dans leurs réunions que dans leurs visites des écoles, que, sauf dans un seul cas, la loi ne leur donne pas le droit de prendre eux-mêmes une décision. Leur mission est d'examiner, de contrôler, de surveiller, et de rendre compte aux autorités compétentes des résultats de leur inspection. Ils ne peuvent réformer ni modifier quoi que ce soit, mais ils peuvent et ils doivent signaler les réformes et les modifications qu'ils jugent nécessaires. Ils ont surtout à s'abstenir avec soin de juger les méthodes et les procédés pédagogiques des maîtres. La pédagogie est une science spéciale qui exige des études particulières, et à laquelle des hommes fort instruits peuvent être totalement étrangers. Aussi les instructions ministérielles recommandent-elles aux délégués de ne pas s'immiscer dans les questions d'enseignement : « Il est à désirer que vous ne compromettiez pas votre autorité, en vous efforçant d'introduire directement dans les écoles, soit des livres, soit des principes d'éducation dont vous apprécierez les avantages, mais qui y seraient jusqu'alors inusités. C'est par le Conseil départemental que les réformes à introduire doivent être provoquées, c'est donc au Conseil départemental que vous devez naturellement faire part de vos vues à ce sujet (Circ. du 24 déc. 1850). » — « Ne demandez pas aux délégués cantonaux, recommande le ministre dans une circulaire aux préfets, en date du 31 octobre 1854, de juger les méthodes et les livres : demandez-leur si les enfants qui sont admis depuis quelque temps déjà dans les écoles y ont reçu une instruction suffisante, s'ils y sont tenus sainement, s'ils y puisent de bons préceptes et surtout de bons exemples de morale, s'ils contractent des habitudes de propreté, de politesse et de bienveillance réciproque, en un mot s'ils sont bien élevés. »

1° *Autorisation d'ouverture d'écoles charitables.* — Nous avons dit qu'il existait un cas dans lequel les délégués avaient un pouvoir propre, pouvoir qui leur est formellement attribué par la loi :

« Ne seront pas considérées comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, et sans exercer la profession d'instituteur, enseigneront à lire et à écrire aux enfants, *avec l'autorisation du délégué cantonal.* » (L. 1850, art. 29.) « C'est là une attribution considérable et pour laquelle nul ne peut les suppléer. Dans ce cas même, le législateur leur a accordé une part d'autorité, dont mon administration n'a jamais appris qu'ils aient abusé. » (Circ. 24 janvier 1874.)

L'exercice de cette importante attribution exige la plus grande réserve et la plus grande attention de la part des délégués. Ils ne doivent accorder l'autorisation qui leur est demandée que lorsqu'ils auront reconnu son utilité, recueilli des renseignements suffisants sur la moralité du pétitionnaire, et lorsqu'ils se seront assurés du caractère essentiellement gratuit de ces écoles charitables.

Les délégués doivent faire connaître sans délai au Conseil départemental la décision qu'ils ont prise et les motifs qui la justifient. L'autorisation pouvant être retirée par cette assemblée, il est indispensable que les délégués l'informent de l'ouverture de toutes les écoles de ce genre. De plus, pour prévenir les nombreux abus qui pourraient se produire, les délégués doivent exercer sur les établissements qu'ils ont autorisés une surveillance toute particulière et signaler, s'il y avait lieu, au Conseil départemental les contraventions qui viendraient à s'y produire.

2° *Visite des écoles publiques, libres, des salles d'asile, des pensionnats.* — En dehors de ce cas qui ne se présente, au reste, que fort rarement, la plus importante attribution des délégués consiste dans la surveillance des écoles publiques ou libres de leur circonscription.

Les délégués doivent visiter les écoles au moins une fois par mois (décr. 29 juillet 1851, art. 45).

Leurs devoirs et leurs droits varient selon que les établissements sont publics ou libres.

Dans les *écoles publiques*, leur contrôle embrasse l'éducation, la discipline, l'enseignement, l'hygiène ; il porte sur le personnel enseignant dont ils ont à apprécier la moralité et le zèle professionnel ; sur les élèves dont ils doivent constater les progrès intellectuels, la direction morale, le bien-être matériel ; sur la situation enfin des locaux et du matériel scolaires, dont il leur appartient de signaler l'insuffisance et de poursuivre l'amélioration, soit auprès des autorités municipales, soit auprès de l'administration.

Quant à la surveillance des *écoles libres*, elle ne porte, comme celle de l'administration, que sur la moralité, l'hygiène et la salubrité, et ne peut s'exercer sur l'enseignement que pour vérifier s'il ne renferme rien de contraire à la morale et aux lois. L'examen des cahiers des élèves et des livres en usage suffit à cette constatation.

Le droit de surveillance des délégués s'étend jusqu'aux *salles d'asile*. Ce droit est implicitement reconnu par le décret du 21 mars 1855, art. 14 : « Indépendamment des autorités instituées pour la surveillance et l'inspection des écoles, par les art. 18, 20, 42 et 44 de la loi du 15 mars 1850, il peut être établi un comité local de patronage. » Or, les délégués cantonaux sont au nombre des autorités scolaires désignées par l'art. 18. Leur droit à cet égard est donc incontestable. Ce droit de surveillance devient surtout ici un droit de protection, et ce qui doit occuper les délégués dans les visites qu'ils font aux salles d'asile, ce sera surtout le bien-être physique des enfants, et les conditions hygiéniques dans lesquelles ils sont placés.

La surveillance que les délégués exercent sur les salles d'asile est complètement indépendante de la direction du comité local de patronage.

Conformément au décret du 21 mars 1855 et à l'arrêté du 22 mars 1855, les délégués pourront s'assurer que les enfants reçoivent les soins que réclame leur âge et que prescrivent les règlements. Ils examineront si l'enseignement donné est à leur portée, si les leçons et exercices oraux ne durent pas plus de 10 à 15 minutes et sont entremêlés d'exercices corporels, si les enfants reçus, même provisoirement, sont pourvus d'un certificat du

médecin dûment légalisé, attestant qu'ils ont été vaccinés, et qu'ils ne sont atteints d'aucune maladie contagieuse ; si les enfants ne sont pas frappés, si les punitions ne sont pas excessives, si les salles sont nettoyées et balayées avant l'arrivée et après la sortie des enfants, et après le repas ; si les salles sont maintenues dans des conditions de salubrité suffisantes ; si le mobilier exigé par les règlements est complet ; si des lits de camp ou hamacs sont disposés pour recevoir les enfants fatigués ou incommodés ; enfin, si les règlements concernant les salles d'asile sont exécutés.

Les délégués ont aussi la mission d'inspecter les *pensionnats primaires*, publics ou libres, de garçons.

Tout instituteur, public ou libre, qui a obtenu du conseil départemental l'autorisation d'annexer un pensionnat primaire à l'école qu'il dirige, doit avoir entre les mains le plan du local autorisé ; sur ce plan est indiqué le nombre des pensionnaires qu'il peut recevoir et celui des surveillants qu'il est obligé de s'adjoindre. Les délégués ont le droit de se faire représenter ce plan, et de vérifier si les conditions mises par le Conseil départemental à la tenue du pensionnat sont fidèlement observées. (Décr. 30 décembre 1850, art. 6.)

Les délégués devront veiller à ce que les pensionnats primaires ne soient pas établis dans des locaux dont le voisinage serait dangereux sous le rapport de la moralité et de la santé des enfants, ni annexés à une école primaire qui, bien qu'*autorisée*, recevrait des enfants des deux sexes. (Décr. 30 déc. 1850, art. 12.)

Ils visitent, *mais seulement dans les pensionnats publics* et *libres de garçons*, les dortoirs, pour s'assurer s'ils sont spacieux, aérés et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires, et s'ils sont surveillés et éclairés pendant la nuit ; enfin ils voient si une pièce spéciale est affectée au réfectoire. (Id., art. 14.)

En ce qui concerne les écoles, publiques ou libres, de jeunes filles auxquelles sont annexés des pensionnats, la plus grande réserve est imposée aux délégués. Voici les règles que trace à cet égard une circulaire du 26 janvier 1854 :

« Toutes les écoles communales et libres de filles tenues, soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses, cloîtrées ou non cloîtrées, sont soumises, *en ce qui concerne l'externat*, aux autorités instituées par les articles 18 et 20 de la loi du 15 mars 1850.

» J'ajoute immédiatement que vous devez entendre par externat les classes instituées en dehors de la ligne de clôture, dans lesquelles les élèves sont reçues pour le temps des études. Lorsque les classes sont ouvertes hors de la clôture et que des parents aussi bien que des maîtres étrangers y entrent librement, elles constituent un externat dans le sens le moins équivoque de ce mot, et sont placées sans conteste sous le droit commun de l'inspection. Quant à la surveillance que l'Etat doit exercer, conformément à l'article 21 de la loi du 15 mars 1850, sur l'éducation donnée à l'intérieur de la ligne de clôture des établissements religieux, ce n'est pas aux autorités désignées dans l'article 18 de cette loi qu'elle est attribuée, mais bien aux délégués ecclésiastiques institués par l'article 12 du décret du 31 décembre 1853. Ainsi, les établissements religieux cloîtrés, qui renferment à la fois des pensionnats dans la clôture et des externats hors de la clôture, ne sont soumis à la surveillance des autorités instituées par la loi de 1850, et dans les limites fixées par l'article 21 de cette loi, qu'en ce qui concerne l'externat seulement.

» L'intérieur des pensionnats tenus par des institutrices laïques ne doit être visité ni par les délégués cantonaux ni par l'inspecteur de l'instruction primaire. Les motifs de haute convenance et de prudente réserve qui engagent à confier cette inspection à des femmes n'ont pas besoin d'être reproduits ici ; ils se révèlent suffisamment d'eux-mêmes. Rien de plus difficile que la surveillance dont il est question. Il n'est point de mission qui exige plus de tact et de mesure, plus de prudence et de fermeté ; il n'en est pas qui témoigne davantage de la confiance de l'administration supérieure dans les personnes à qui elle est offerte.

» Il y aura donc lieu de distinguer, dans tout établissement laïque, le pensionnat, même primaire, de l'externat. L'intérieur de tout pensionnat laïque sera visité par les dames seules. Pour les classes, elles resteront soumises à la surveillance des inspecteurs et des délégués, qui exerceront leur mission conformément à la loi du 15 mars 1850 selon que l'école sera communale ou libre. »

3° *Examen des registres des instituteurs.* — Dans un assez grand nombre de cas prévus par les règlements, les instituteurs doivent tenir des registres qu'ils sont obligés de soumettre à l'examen des autorités préposées à l'instruction primaire.

Tout instituteur, public ou libre, qui est autorisé à tenir un pensionnat primaire, est obligé de se munir des deux registres mentionnés aux art. 9 et 11 du décret du 30 décembre 1850. L'un de ces registres renferme les noms et prénoms, ainsi que l'âge des élèves pensionnaires, avec la date de leur entrée et de leur sortie ; sur l'autre sont inscrits les noms et prénoms, date et lieu de naissance des maîtres et employés qui le secondent, avec l'indication des emplois qu'ils ont précédemment occupés et des lieux où ils ont résidé, ainsi que la date des brevets, diplômes ou certificats de stage dont ils seraient pourvus.

Tout instituteur qui dirige une école spécialement affectée aux enfants d'un culte est obligé de tenir un registre sur lequel est inscrite la déclaration du père, ou, à son défaut, de la mère ou du tuteur, attestant que l'enfant a été admis dans l'école sur leur demande. Cette déclaration doit être signée par les père, mère ou tuteur, et, s'ils ne savent écrire, l'instituteur fait mention de cette circonstance et certifie leur déclaration. (Décr. 7 octobre 1850, art. 12.)

Il y aura dans chaque école un registre spécial, lequel devra être représenté par l'instituteur aux autorités préposées à la surveillance des écoles. Sur ce registre, MM. les inspecteurs primaires devront indiquer l'heure de leur entrée en classe et l'heure de leur sortie. Ils devront en outre y consigner, dans les termes les plus succincts, les recommandations principales qu'ils auront faites verbalement à l'instituteur.

Le registre matricule étant envoyé à la fin de chaque année à l'inspecteur d'académie, il sera facile à ce fonctionnaire, en rapprochant ce registre du bulletin journalier, de s'assurer que l'école a été réellement visitée au jour indiqué.

Lorsque MM. les délégués cantonaux croiront devoir visiter une école, ils pourront, en se faisant représenter le registre d'inspection, s'assurer si l'instituteur a tenu compte des recommandations qui y auront été consignées par l'inspecteur primaire. (Circ. 6 fév. 1862.)

Dans les différents cas précités, ces registres doivent être présentés aux délégués et, s'il y a contravention, ceux-ci ont le droit d'en dresser procès-verbal, comme de toutes les contraventions qu'ils reconnaissent. Si la contravention consiste dans l'emploi d'un livre défendu, l'ouvrage sera saisi et envoyé avec le procès-verbal au préfet, qui soumet l'affaire au Conseil départemental. (Décr. 29 juillet 1850, art. 42.)

Le contrôle des délégués porte : 1° sur les livres de classe ; 2° sur les ouvrages placés dans la bi-

bliothèque scolaire dont l'instituteur a la garde et la responsabilité.

Ces visites fréquentes dans les écoles ne suffisent pas pour mettre les délégués à même d'apprécier exactement le degré d'instruction des élèves ; aussi plusieurs circulaires leur recommandent-elles de faire passer deux fois par an des examens complets aux élèves. L'époque de ces examens, primitivement fixée au mois de mars et à la fin de l'année scolaire (Circ. du 18 mars 1854), a été changée ; ils doivent avoir lieu dans la seconde quinzaine de décembre et la seconde quinzaine de mai (Circ. du 16 mai 1855.)

La circulaire du 18 mars 1854 s'exprime ainsi :

« Je dois faire observer, quant à l'examen dont il s'agit, en lui-même, que la circulaire n'a nullement pour but d'imposer à MM. les délégués le devoir de se livrer à des opérations compliquées, ardues, telles qu'on pourrait les exiger d'hommes qui sont voués par profession à l'enseignement, et qui ont fait à cet effet des études spéciales. Je ne puis donc trop vous recommander, M. le recteur, de simplifier, d'abréger, autant que possible, la tâche que MM. les délégués ont à remplir. Il ne faut pas perdre de vue qu'en réalité MM. les délégués n'ont pas mission d'apprécier, de contrôler le mérite relatif des procédés, des méthodes diverses ; qu'ils n'ont pas à s'enquérir si les élèves des écoles se rendent compte, par exemple, des principes de la lecture, de l'écriture, etc., mais qu'ils ont seulement à vérifier si les élèves lisent ou écrivent bien ou mal ; que c'est en un mot, pour eux, la simple constatation d'un fait qu'ils ont à consigner. Pour faciliter ce travail, vous aurez soin d'inviter l'instituteur, dans chaque école, à disposer successivement, pour l'une et l'autre époque d'examen, un état comprenant, outre les noms et prénoms des élèves, autant de colonnes qu'il y a de branches d'enseignement. L'instituteur remettra ce tableau à M. le délégué, qui aura seulement à porter en regard des noms, suivant la circulaire, la mention : « bien, médiocre, mal. » Il convient d'ajouter que M. le délégué, si cela lui convient, pourra se dispenser d'interroger lui-même les élèves et charger l'instituteur de procéder, en sa présence et sous son contrôle, à cette interrogation. »

Ce double examen a l'avantage incontestable de constater les progrès accomplis, d'exciter l'émulation des élèves, de stimuler le zèle de l'instituteur et de donner aux familles un gage précieux de la sollicitude des délégués pour les intérêts de leurs enfants. En outre, si l'examen de la seconde quinzaine de mai est fait avec soin, l'instituteur se trouvera délivré d'un grand souci, lorsqu'il s'agira de classer ses élèves en vue de la distribution des prix, et il verra avec satisfaction sa responsabilité dégagée dans cette opération toujours difficile et toujours délicate.

V. *Avis demandés aux délégués cantonaux.* — Telles sont les attributions qui constituent la partie pour ainsi dire active de la mission des délégués. Mais, indépendamment de ces cas dans lesquels ils exercent spontanément leur mandat, il en est d'autres où leur tâche se borne à éclairer l'administration supérieure ou l'administration départementale sur des questions qui supposent une connaissance exacte des personnes et des choses dans chaque localité.

C'est ainsi qu'ils sont appelés à donner leur avis :

1° Sur les délibérations des conseils municipaux relatives au taux de la rétribution scolaire (L. 15 mars 1850, art. 15) ;

2° Sur le taux de la rétribution dans les salles d'asile publiques (Décr. 21 mars 1855, art. 33) ;

3° Sur la formation des listes des enfants admis gratuitement dans les écoles publiques (Circ. 24 déc. 1850) ;

4° Sur les réclamations auxquelles la confection des rôles de la rétribution scolaire peut donner lieu lorsqu'il s'agit soit de décharges, soit de réductions (Décr. 7 oct. 1850, art. 30) ;

5° Sur la convenance des locaux que les communes sont obligées de fournir, en exécution de l'art. 37 de la loi organique, pour la tenue de leurs écoles publiques (Décr. 7 oct. 1850, art. 7).

La circulaire du 24 décembre 1850 relative à l'exécution du décret du 7 octobre précité porte que l'administration centrale ne statuera sur les demandes de secours formées par des communes pour construction, acquisition ou appropriation de maisons d'école, qu'autant qu'il se trouvera au nombre des pièces transmises au ministère une expédition de l'avis du Conseil départemental. Cet avis est en général inspiré par les rapports spéciaux des délégués cantonaux, qui ne sauraient attacher trop d'importance et apporter trop de soin à cette partie de leur mission ;

6° Sur la fixation du nombre des écoles à établir dans les communes et sur l'opportunité de la création d'écoles de hameau (Circ. 12 mai 1867) ;

7° Sur les demandes de création d'emplois d'instituteurs adjoints et d'institutrices adjointes (Circ. 9 août 1870) ;

8° Sur les délibérations des conseils municipaux relatives aux dépenses d'entretien des écoles primaires (Décr. 7 oct. 1850, art. 19) ;

9° Sur l'opportunité qu'il peut y avoir à autoriser un instituteur communal à exercer des fonctions administratives.

VI. *Franchises postales.* — Les délégués cantonaux sont donc, en vertu de leurs fonctions, en rapport :

1° Avec le Conseil départemental, par l'intermédiaire du préfet qui en est président de droit ;

2° Avec les autorités locales préposées par la loi à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement pour chaque école ;

Ces autorités sont le maire, le curé, le pasteur de l'église réformée ou le délégué du culte israélite, et dans les communes de plus de deux mille habitants, un ou plusieurs habitants de la commune, délégués par le Conseil départemental ;

3° Avec leurs collègues délégués du même canton ;

4° Avec les inspecteurs de l'instruction primaire ;

5° Avec le sous-préfet de l'arrondissement ;

6° Avec le préfet, soit en sa qualité de chef de l'instruction primaire dans le département, soit en sa qualité de président du Conseil départemental.

Pour faciliter leurs relations avec les divers fonctionnaires qu'ils peuvent avoir besoin de consulter et auxquels ils doivent adresser des renseignements ou des rapports, les délégués sont autorisés à correspondre, en franchise, sous bande contresignée :

Dans le canton.

Avec les maires ; les curés et desservants ; les pasteurs de l'église réformée ; le délégué du consistoire israélite ; les instituteurs primaires publics ; les institutrices primaires publiques ; les directrices de salles d'asile publiques.

Dans l'arrondissement.

Avec le sous-préfet ; l'inspecteur primaire

Dans le département.

Avec le préfet ; l'inspecteur d'académie.

Dans le ressort académique.

Avec le recteur.

Il est nécessaire d'ajouter que cette faculté que la loi leur accorde ne peut se rapporter qu'aux

affaires relatives au service qui leur est confié. Les délégués qui abuseraient de cet avantage dans un intérêt personnel commettraient une faute grave et s'exposeraient à des peines sévères.

Tels sont les droits et les devoirs des délégués. Ils ne sauraient trop se pénétrer de l'importance de leur mission, trop apporter de soin et de dévouement dans son accomplissement. « Les autorités préposées à l'école, a dit M. Cousin, voilà le ressort de toute l'instruction primaire. Que l'on y réfléchisse, tout aboutit là et tout part de là. »

[L. Armagnac.]

DÉLÉGUÉS COMMUNAUX. — Dans les communes de 2000 âmes et au-dessus, le Conseil départemental délègue un ou plusieurs habitants de la commune pour la surveillance et la direction morale de l'enseignement primaire (L. 1850, art. 44). Aucun texte de loi n'ayant déterminé la durée du mandat des délégués communaux, cette situation a appelé l'attention de l'administration, et une décision ministérielle, prise après avis du Conseil supérieur, a fixé, par analogie, à trois années la durée du mandat de ces délégués. Ils sont révocables et rééligibles (Circ. 12 avril 1854).

Les délégués communaux peuvent se réunir avec le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, sous la présidence du maire, pour convenir des avis à transmettre à l'inspecteur de l'instruction primaire et aux délégués cantonaux (Décr. 29 juill. 1850, art. 49).

Des termes de cet article, il faut conclure : 1° que les délégués communaux ne doivent pas isoler leur action de celle des délégués cantonaux, qui sont leurs intermédiaires officiels avec le Conseil départemental ; 2° qu'ils sont les auxiliaires naturels de l'autorité civile et religieuse de la commune dans la surveillance des écoles.

Les droits et les devoirs des délégués communaux, en ce qui concerne la surveillance et l'inspection des écoles, sont les mêmes que ceux des délégués cantonaux, mais ils n'ont d'autorité que dans la commune pour laquelle ils ont été nommés.

Ils ont entrée dans les écoles publiques ou libres, selon la répartition qui doit en être faite entre eux. Ils appellent spécialement l'attention du maire sur la question de discipline et de situation matérielle ; celle du curé sur la direction morale et religieuse de l'enseignement.

[L. Armagnac.]

DELEYRE (Alexandre). — Littérateur français, né en 1726, mort en 1797. Député à la Convention pour le département de la Gironde, il publia en 1793 des *Idées sur l'éducation nationale* (Paris, Imprimerie nationale, in-8°, 52 pages). Cet écrit est l'œuvre d'un fervent admirateur de Rousseau ; il n'est pas jusqu'à la musique de Jean-Jacques qui n'excite l'enthousiasme de Deleyre, qui recommande de la faire chanter aux élèves des maisons d'éducation commune dont il propose la fondation. Chaque année, dans une fête champêtre, les enfants couronneront de fleurs le buste du philosophe. La Convention ne jugea pas, et avec raison, les fantaisies de Deleyre dignes de son attention.

DÉLIT. — Certaines infractions aux prescriptions de la loi du 15 mars 1850 sont considérées comme délits par le législateur, poursuivies et punies comme telles.

On appelle plus spécialement *délits*, dans le langage juridique, les infractions à la loi qui sont punies d'une peine correctionnelle (Code pénal, art. 1).

Tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'État, telle qu'elle est prescrite par la loi, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement, et condamné à une amende de 100 francs à 1000 francs. En cas de récidive, l'amende sera de 500 francs à 3000 francs. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'État a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation. Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef de l'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux (L. 15 mars 1850, art. 22).

Quiconque aura ouvert ou dirigé une école en contravention aux art. 25, 26 et 27 de la loi de 1850 (V. *Instituteur, Ouverture d'école*), ou avant l'expiration du délai d'un mois fixé par le dernier paragraphe de l'art. 28, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 50 fr. à 500 fr. L'école sera fermée. En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 fr. à 1000 fr.

La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de 100 fr. à 1000 fr. d'amende sera prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du Conseil départemental qui aurait accueilli l'opposition (Id., art. 29).

D'après l'art. 80 de la même loi, l'art. 463 du Code pénal, qui permet d'admettre des circonstances atténuantes, peut être appliqué aux délits dont nous venons de parler ; cet article est ainsi conçu :

« Dans tous les cas où la peine de l'emprisonnement et celle de l'amende sont prononcées par le Code pénal, si les circonstances paraissent atténuantes, les tribunaux correctionnels sont autorisés, même en cas de récidive, à réduire l'emprisonnement, même au-dessous de six jours, et l'amende, même au-dessous de 16 fr. ; ils peuvent aussi prononcer séparément l'une ou l'autre de ces peines et même substituer l'amende à l'emprisonnement, sans qu'en aucun cas elle puisse être au-dessous des peines de simple police. »

[E. de Resbecq.]

DELLARD (A.-J.) — Professeur de physique et de chimie à l'Ecole centrale de Seine-et-Oise, Dellard a publié en l'an IX (1800) un volume intitulé : *Observations sur les écoles centrales*. Il était question en ce moment de la suppression des écoles centrales (qui fut réalisée en 1802 par la loi du 11 floréal an X) ; on savait que le ministre Chaptal préparait un plan de réorganisation de l'instruction publique (V. *Consulat*). Dellard prend la plume pour défendre les écoles centrales contre leurs détracteurs. Ce n'est pas un révolutionnaire, bien au contraire ; car, se trouvant incidemment amené à parler de l'instruction primaire, il propose de confier, dans les villages, les fonctions d'instituteur aux curés. On peut donc accueillir son témoignage comme celui d'un témoin, non entièrement désintéressé sans doute, mais dégagé des préoccupations de l'esprit de parti. Il reconnaît que les écoles centrales n'ont pas encore donné tous les résultats qu'on pouvait en attendre ; mais la faute en est aux incessants revirements politiques qu'on a vu se succéder depuis 1795 ; ni le public, ni les professeurs n'ont eu confiance dans la stabilité des écoles. « Il n'en fallait pas davantage pour frapper de nullité ces établissements naissants, et pour donner aux maisons particulières d'éducation un avantage décisif sur eux. » Mais ce n'est pas une raison, ajoute Dellard, pour supprimer les écoles centrales, ni pour en diminuer le nombre. Passant en revue les diverses branches du programme de ces écoles, il indique quelques réformes de détail à opérer ; mais, somme toute, leur enseignement vaut mieux que celui des collèges. « Que si l'on

reproche à ces écoles un trop grand luxe pour la fin qu'elles doivent atteindre, je répondrai : Lisez ce qu'on a dit plus haut sur les diverses branches d'instruction qu'elles embrassent, et nommez ensuite celle qui vous paraîtra superflue. Que si l'on objecte que la population de chaque département n'est pas assez considérable pour fournir à son école un concours d'élèves qui puisse occuper tous les maîtres, je répondrai encore : Aux élèves de l'école centrale, ajoutez tous ceux que les institutions particulières lui dérobent ; et vous verrez si, pour lors, celle du plus petit département n'a pas de la peine à suffire pour ses besoins. » Il faut donc, non pas détruire les écoles centrales, mais les perfectionner, les aider à lutter contre la concurrence des institutions particulières. « Je ne puis terminer sans rappeler à ceux qui crient sans cesse contre nos écoles modernes, que, s'il faut en croire la renommée, un roi non moins éclairé que puissant a désiré de voir dans ses Etats l'instruction publique se modeler sur nos lois à cet égard : par quelle fatalité bizarre porterions-nous donc la hache sur des établissements que nos voisins envient ? On cherche, dites-vous, vainement autour d'eux tous les fruits qu'on s'en était promis ; soit, cette infécondité est malheureusement trop réelle en quelques lieux ; mais l'amélioration et non la destruction, voilà ce que la sagesse commande. » — V. *Ecoles centrales.*

DEMETZ. — V. *Metz (De).*

DÉMIA (Charles). — Prêtre lyonnais qui vécut dans la seconde moitié du XVIIe siècle, et se consacra à l'éducation des enfants pauvres. Il fonda en 1666 la congrégation des frères Saint-Charles, antérieure de quatorze ans à l'établissement de l'Institut des frères des Ecoles chrétiennes de J.-B. de la Salle. Ayant adressé aux prévôts des marchands de la ville de Lyon des *Remontrances pour l'établissement d'écoles chrétiennes pour l'instruction du pauvre peuple* (1668), il obtint des magistrats de Lyon une somme annuelle de deux cents livres, « pour être employée à l'établissement et entretien d'une école publique, pour instruire les pauvres aux principes de la religion chrétienne *et même à lire et à écrire.* » Outre les écoles de charité ouvertes par son initiative, il créa un séminaire pour y former des maîtres capables, et une association de femmes pieuses afin que l'éducation des filles ne fût pas négligée. Au nombre des établissements scolaires fondés par ce digne prêtre, on remarque, dit M. Maggiolo, des *écoles de travail* ou *d'apprentissage* pour les enfants des deux sexes.

L'exemple de Démia fut suivi dans plusieurs villes, et le progrès croissant de ces institutions amena la création du premier comité qui ait existé en France pour la surveillance générale des écoles : la direction en fut confiée à Démia le 28 août 1686, par lettre de Louis XIV.

Les écoles de charité fondées par Démia se fermèrent en 1790, après la suppression de la congrégation de Saint-Charles par l'Assemblée nationale.

DEMI-JOUR (Ecoles de). — La législation scolaire prussienne donne le nom d'*école de demi-jour* (*Halbtagsschule*) à une organisation spéciale de l'école à un seul instituteur, que l'ordonnance ministérielle du 15 octobre 1872 définit ainsi : « Si le nombre des enfants dépasse 80, ou que le local scolaire soit trop petit pour contenir un nombre d'élèves même inférieur, et que les circonstances ne permettent pas l'installation d'un second instituteur ; de même que là où d'autres motifs paraîtront rendre la chose nécessaire l'école à une seule classe peut-être, avec l'autorisation de l'autorité supérieure, organisée sous la forme d'*école de demi-jour ;* le nombre des heures d'enseignement données aux deux sections doit former un total de 32 par semaine. » On trouve des dispositions analogues dans le grand-duché de Bade, dans le royaume de Saxe, dans les duchés de Saxe-Gotha et d'Anhalt, dans la Hesse, le Wurtemberg et la Bavière. Le Danemark, la Suède et la Norvège, quelques cantons suisses, admettent aussi le partage de l'école en deux divisions qui reçoivent l'enseignement séparément, l'une le matin, l'autre l'après-midi, ou bien alternativement pendant une journée entière. On trouvera des détails à ce sujet au mot *Classes.*

DÉMISSION. — La démission est l'acte par lequel une personne renonce à son emploi. Tout fonctionnaire est libre de se démettre de l'emploi qu'il occupe, mais il ne doit en cesser les fonctions que lorsque sa démission a été régulièrement acceptée et qu'il a été pourvu à son remplacement. Le Code pénal, art. 126, déclare coupables de forfaiture et punit de la dégradation civique les fonctionnaires publics qui auront, par délibération, arrêté de donner des démissions dont l'objet ou l'effet serait d'empêcher ou de suspendre l'accomplissement d'un service quelconque.

La démission fait perdre tous droits à la retraite. « Tout fonctionnaire ou employé démissionnaire perd ses droits à la pension. S'il est remis en activité, son premier service lui est compté » (L. 9 juin 1853, art. 27). Le fonctionnaire démissionnaire, s'il est réadmis dans un emploi assujetti à la retenue, subit de nouveau la retenue du premier mois de son traitement et celle du premier douzième des augmentations ultérieures (Décr. 9 nov. 1853, art. 25).

En cas de démission de l'instituteur ou de l'institutrice titulaire, le préfet est tenu de mettre le conseil municipal de la commune en demeure de donner son avis sur la question de savoir s'il désire que l'école soit confiée à un maître laïque ou à un maître congréganiste (Circ. du 12 juillet 1862) ; il doit ensuite consulter le Conseil départemental (Circ. 28 oct. 1871). [L. Armagnac.]

DEMI-TEMPS. — Cette expression est empruntée à l'Angleterre, où elle désigne un système qui limite la durée du travail des enfants dans les manufactures et les oblige à consacrer à leur instruction la moitié de leur temps. « L'Angleterre, dit M. Ph. Pompée, fut la première à chercher et à trouver un remède qui permît, dans certaines catégories de manufactures, de limiter la durée du travail des apprentis des deux sexes, de fixer le minimum de l'âge d'admission, et de décréter qu'ils recevraient l'instruction élémentaire pendant une partie des jours ouvrables, et l'enseignement religieux le dimanche. Ce remède fut proposé dans un bill présenté au Parlement par le premier sir Robert Peel, le père de l'homme d'Etat qui s'est plus récemment illustré par d'importantes réformes financières et économiques ; il fut adopté en 1802. Il consistait à partager le temps des enfants ouvriers entre le travail de l'atelier et le travail de l'école, de telle sorte que les enfants devaient passer alternativement de l'atelier à l'école et de l'école à l'atelier. Cette disposition reçut en Angleterre le nom de *half-time system*, le système du demi-temps. » (*Rapports du jury international de l'Exposition universelle de* 1867, t. XIII, p. 526.)

Des actes successifs du Parlement ont élargi et étendu à un grand nombre d'industries les dispositions de cette première loi sur le travail des enfants : ce sont les *Factory Acts* de 1833, 1844, 1846, 1861, 1864, 1867 et 1874, le *Workshop Regulation Act* de 1867, le *Factory and Workshop Act* de 1870, et le *Coal Mines Regulation Act* de 1872. Depuis le 1er janvier 1878, aucun enfant ne peut être employé dans les industries énumérées par ces différents actes, s'il n'est âgé de dix ans révolus. Il est tenu, jusqu'à l'âge de douze ans révo-

lus, de fréquenter l'école en la façon établie par le *Factory Act* de 1844, savoir : 1° Si l'enfant est employé *on alternate days*, c'est-à-dire de deux jours l'un, il doit, à chacun des jours où il ne travaille pas, se rendre en classe pendant cinq heures au moins, entre 8 heures du matin et 6 heures du soir (article 31) ; 2° si l'enfant est employé quotidiennement, il doit avoir chaque jour au moins trois heures de classe, soit le matin, entre 8 heures et 1 heure, soit l'après-midi, entre 1 heure et 6 heures (article 38). Les jeunes garçons employés dans les mines doivent fréquenter l'école jusqu'à l'âge de douze ans, de façon à recevoir au moins vingt heures de leçons en deux semaines.

Tout récemment, une décision du département d'éducation a apporté, au profit de l'instruction élémentaire des enfants soumis à ce régime, une nouvelle modification au système du *half-time*. Voici à quel propos. Les *Factory Acts*, nous venons de le dire, autorisaient l'enfant, *dès l'âge de dix ans*, à ne plus fréquenter l'école que la moitié de la journée ou qu'un jour sur deux. Or, un certain nombre de *School Boards* se sont montrés, dans leurs règlements locaux ou *bye-laws*, plus exigeants que les *Factory Acts*, et ont fait dépendre la dispense de demi-temps non plus seulement de l'âge de l'élève, mais aussi de son degré d'instruction : ce n'est que lorsque l'élève a passé l'examen du quatrième ou même du cinquième *standard* ou degré, que ces règlements l'autorisent à prendre rang parmi les *half-timers*, quel que soit d'ailleurs son âge. Ces dispositions ayant soulevé des réclamations, le département d'éducation a pris parti pour les *School Boards*, et a décidé que « dans tous les districts scolaires possédant un règlement local, ce règlement doit prévaloir sur les dispositions des *Factory Acts* ; et que par conséquent, tout élève qui serait placé dans la catégorie des *half-timers* avant d'avoir subi l'examen exigé à cet effet par le règlement local, ne pourra être porté en compte pour le calcul du chiffre de la subvention parlementaire à allouer à l'école. »

En France, une application du système du *half-time* à l'enseignement pratique de l'agriculture fut tentée en 1850 par Louis-Napoléon, alors président de la République. « Il mit à la disposition de vingt instituteurs, dit M. Ph. Pompée, une somme importante qu'il prit sur sa cassette particulière, pour permettre à chacun d'eux de louer deux hectares de terre propres à la culture et destinés à être exploités, sous leur surveillance, par les enfants qui fréquentaient leurs écoles. Son but était de faire essayer ce système désigné sous le nom de *demi-temps*, qui emploie la moitié de la journée à l'étude de la lecture, de l'écriture et des autres branches de l'enseignement primaire, et qui réserve l'autre moitié aux travaux manuels. « L'allocation de M. le président de la Républi- « que, disait le *Moniteur* en annonçant ce don, « permettra de tenter cette expérience sur divers « points de la France, soit auprès des grandes « villes et des centres manufacturiers, soit dans « les communes rurales proprement dites ; si elle « réussit en France, comme il en a été dans les « pays qui nous avoisinent, elle aura ouvert une « voie nouvelle tant à la bienfaisance publique « qu'à la charité privée. » Nous ignorons, ajoute M. Pompée, quels ont été les résultats de cet essai qui se continua encore aux frais de l'empereur pendant les années 1853 et 1854 ; les décisions qui furent prises plus tard contre l'introduction de l'enseignement agricole pratique dans les écoles primaires doivent faire supposer que la nature des choses s'opposa au succès. »

Le système du *demi-temps* n'est pas officiellement organisé, à notre connaissance, ailleurs qu'en Angleterre. Il ne faut pas le confondre avec celui du *demi-jour* *, appliqué dans les écoles de divers pays à raison du chiffre trop élevé des élèves confiés à un instituteur unique ; les écoles de *demi-jour* ne nous offrent qu'un cas particulier de la division d'une école en classes ; le système du *demi-temps* est tout autre chose : c'est une tentative de solution du problème complexe, à la fois éducatif, économique et politique, créé par les exigences de l'industrie manufacturière moderne.

Nous indiquons, aux articles *Apprentis* (Instruction primaire des) et *Enfants* (Travail des), les prescriptions édictées en France par la loi du 19 mai 1874, et garantissant aux enfants employés dans les ateliers et manufactures le temps nécessaire pour compléter leur instruction élémentaire.

DEMKÈS (Jean-Jérôme-Auguste). — Instituteur français, né à Belfort en 1828, mort à Paris le 10 mai 1877. Orphelin de bonne heure, Demkès, élevé dans une institution de Seine-et-Oise, à Saint-Lambert, dut à son travail assidu et ses aptitudes pédagogiques de se voir placé, à l'âge de vingt-deux ans, à la tête de l'école communale de Batignolles-Monceaux, qu'il a dirigée avec un remarquable succès jusqu'à sa mort. Son établissement, fréquemment visité par des personnages éminents de la France et de l'étranger, fut signalé comme école modèle à plus d'un titre dans de nombreux rapports, consignés dans un registre qui était le *livre d'or* de l'école, ou dans les diverses revues de l'enseignement, notamment en Russie et en Angleterre.

Auguste Demkès a publié divers ouvrages didactiques, parmi lesquels nous citerons : *Sténographie des écoles primaires*, 1850 ; *Arithmétique des élèves*, 1857 ; *Memento du système métrique et des autres mesures usitées en France*, 1859 ; *Tableau des anciennes provinces*, 1868 ; *Tableau des départements*, 1869 ; *Memento de géométrie pratique*, 1876. Il a en outre imaginé plusieurs appareils pour l'enseignement : l'*escalier métrique* ; l'*escalier géométrique* ; le *comparateur métrique* ; la *cartolégie* ; le *composteur orthographique* ; le *cycloïdographe*, etc. Il collabora depuis 1872 au *Manuel général de l'instruction primaire*, où il publia un cours de calcul mental et d'arithmétique élémentaire pour les élèves, un cours d'arithmétique supérieure et d'algèbre pour les maîtres, diverses biographies pédagogiques, et des éphémérides classiques. Notre Dictionnaire le comptait aussi au nombre de ses collaborateurs.

Son activité infatigable trouvait encore du temps à consacrer à des œuvres d'utilité publique ou de bienfaisance : c'est ainsi qu'il fut le fondateur et le vice-président de la Société de secours mutuels du 17e arrondissement, membre de la Commission de statistique du département de la Seine, membre du conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire, administrateur de la Caisse d'Epargne, membre-correspondant de la *British and Foreign School Society*, etc.

Auguste Demkès a obtenu successivement toutes les récompenses accordées aux instituteurs, entre autres la première médaille d'or donnée à Paris pour les cours d'adultes (1866) ; plus de dix médailles (or, argent et bronze) décernées par diverses sociétés ; les palmes d'officier d'académie (1858) et d'officier de l'instruction publique (1866), et enfin la croix de la Légion d'honneur (1869) : il fut le troisième instituteur de Paris honoré de cette dernière distinction.

Vers les derniers temps de la longue maladie à laquelle il a succombé, craignant de se voir paralysé totalement, il s'exerçait quelquefois la main en écrivant une ou deux lignes. Voici ce que nous avons lu un jour écrit de sa main au milieu d'une page blanche, peu de temps avant sa fin : *J'aime les enfants, je veux mourir au milieu d'eux*. Il eut en effet la consolation de mourir près de ses élèves anciens et nouveaux, laissant à tous ceux

qui l'avaient connu le souvenir d'un homme de bien. [S. Maire.]

DÉMOGRAPHIE. — Etym. : de deux mots grecs signifiant *description des peuples*. — Il convient d'ajouter à cette définition étymologique, que, dans la description de la vie et des mœurs des populations, la démographie ne fait usage, autant que possible, que de données numériques.

Nous exposons avec plus de détail, dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, à l'article *Population*, les principaux résultats de cette science. Il nous suffira ici d'en tracer le cadre, et d'indiquer en quoi elle intéresse plus particulièrement les instituteurs.

La première tâche du démographe, dans la description d'un peuple, c'est de donner la *description physique* des hommes qui le constituent.

La taille des hommes, les proportions de leur corps, leurs caractères anthropologiques, leur force musculaire, sont les principales questions que comprend cette première partie. Les données sur la taille sont fournies par les comptes-rendus du recrutement. Les caractères anthropologiques et la croissance méritent une attention spéciale : les instituteurs peuvent beaucoup pour faire avancer sur ce point la science démographique. Il suffit, pour s'en convaincre, de prendre connaissance des travaux qui ont été faits dans les écoles de Suisse et d'Allemagne ; on y a noté la couleur des cheveux et des yeux des enfants ; et de la proportion des blonds et des bruns dans les différentes parties du pays, on a tiré des conclusions très importantes pour l'histoire des origines nationales. La ville de Buda-Pest a suivi cet exemple. La ville de Bruxelles a entrepris depuis peu une recherche de même nature, mais plus complète.

La croissance (proportion du corps aux différents âges) est un phénomène encore mal connu. M. Pagliani, de Turin, a fait dans les écoles des recherches très intéressantes : il a prouvé que les enfants pauvres se développent plus lentement que ceux des familles aisées, sont moins forts, etc.

Dans un arrondissement du département de Loir-et-Cher, un inspecteur primaire avait entrepris en 1880, avec l'aide des instituteurs, des recherches de cet ordre. C'est là un exemple qui mérite d'être signalé, et que nous souhaiterions vivement de voir suivi.

Ayant ainsi décrit physiquement les individus qui composent une nation, la démographie détermine le milieu immédiat dans lequel ils vivent. Les octrois des villes, etc., font connaître quelle est leur alimentation (combien chaque habitant consomme en moyenne de viande, de légumes, de pain, etc.). La consommation des liquides est aussi très importante à connaître. En général, dans les pays où l'on boit du vin, les hommes sont moins sujets à l'ivrognerie, à la folie, au suicide, que dans ceux où l'on boit du cidre, de la bière et de l'eau-de-vie. On a dit que c'est au vin que le Français doit peut-être ses meilleures qualités.

Le vêtement devrait être aussi évalué statistiquement. Moheau nous apprend que de son temps (1778) la plupart des paysans n'avaient par tous les temps que des vêtements de toile ; dans notre siècle même, les paysans ont longtemps marché nu-pieds. Malheureusement les progrès si importants accomplis dans cet ordre de choses sont difficiles à déterminer par des statistiques exactes. Le logement (nombre de personnes par pièce habitée, par fenêtre, par cheminée), le blanchissage sont encore des éléments importants à connaître et qu'on a évalués statistiquement.

Nous venons d'indiquer, par quelques exemples, comment on peut apprécier numériquement les qualités physiques d'une population. Ses qualités morales et ses qualités intellectuelles peuvent parfois être *mesurées* de même. La *criminalité* * donne une notion (incomplète à vrai dire) de l'état moral d'un peuple. L'état intellectuel peut être considéré sous un grand nombre d'aspects différents, pour plusieurs desquels la statistique donne des renseignements précieux. Par exemple, on consultera, à ce point de vue, les statistiques de l'instruction, que ce Dictionnaire donne en leur lieu. Le courant d'idées religieuses ou philosophiques dans lequel vit une population est indiqué numériquement par le nombre des communions, des baptêmes, des mariages religieux, par le chiffre du denier de Saint-Pierre, etc. La part que la nation prend aux affaires publiques est mesurée par le chiffre des abstentions dans les élections : il est remarquable que la France, pays de suffrage universel, soit pourtant le pays où les abstentions sont proportionnellement le moins nombreuses (25 pour 100 en 1876). La quantité de papier consommé dans un pays peut donner une idée de l'activité avec laquelle on y lit et on y écrit, et peut servir à mesurer l'activité intellectuelle d'une population. C'est ici aussi que se place l'étude de la population par professions.

Les exemples que nous venons de citer sont destinés à indiquer le but de la démographie plutôt qu'à en marquer les bornes exactes.

La partie la plus importante de la démographie consiste dans l'étude des mouvements de population, tels qu'ils résultent de l'état civil et des recensements.

On calcule la *nuptialité* (ou chance de se marier), en divisant le nombre annuel des mariés par le nombre des mariables (veufs et célibataires) de 15 à 60 ans que décèle le dénombrement ; en multipliant le résultat par 1000, on a un chiffre qui exprime combien il se conclut de mariages annuels sur 1000 mariables. Si l'on veut étudier l'âge des époux, on divisera de même le nombre annuel des mariés de chaque âge par le nombre des mariables du même âge. On peut faire ce dernier calcul séparément pour les célibataires et pour les veufs : on voit alors que ceux-ci ont une nuptialité très considérable.

La méthode que nous venons d'indiquer pour le calcul de la nuptialité par âges et par états-civils, on l'a appliquée à la tendance au suicide, au crime, à la folie, etc. On a constaté à ce point de vue la supériorité de l'état de mariage sur le célibat et sur le veuvage.

La *natalité* (chance de procréer un enfant) se calcule par un procédé analogue à la nuptialité : en divisant le nombre annuel des naissances par la population féminine en âge d'avoir des enfants (de 15 à 50 ans). On calcule aussi séparément la natalité légitime et la natalité illégitime. La natalité française est malheureusement d'une faiblesse extrême.

On compare le nombre des naissances masculines avec celui des naissances féminines. Pour quelques pays, on a pu faire cette comparaison suivant la profession des parents, suivant leur âge, suivant la durée de leur mariage. Chacune de ces recherches a produit des résultats très dignes d'intérêt.

La *mortinatalité*, ou proportion des mort-nés, se calcule en divisant le nombre annuel des mort-nés par le nombre des naissances. Une cause grave d'erreur se rencontre en France : on y confond les *vrais mort-nés* (ceux qui sont morts *avant* d'avoir respiré) avec les enfants, très nombreux, qui meurent après leur naissance, mais avant leur inscription sur le registre des naissances. On rectifie cette cause d'erreur par le calcul. On calcule la mortinatalité suivant le sexe, suivant l'état civil, etc.

La *mortalité* ou proportion des décès ne doit jamais être étudiée sans faire la distinction des âges. On doit distinguer notamment la mortalité

des jeunes enfants (de 0 à 1 an) qui est très considérable, car un enfant qui vient de naître a autant de chance de mourir qu'un vieillard de 90 ans (178 décès par 1000 naissances). On a découvert que l'industrie des nourrices mercenaires contribue pour beaucoup à grossir la mortalité des nouveau-nés : la loi du 24 déc. 1874 (loi Théoph. Roussel), qui est destinée à les protéger contre cette cause de mort, impose aux nourrices et aux parents des nourrissons certaines formalités que les employés de mairie ne sauraient mettre trop de zèle à faire remplir exactement.

Les enfants de 1 à 5 ans sont frappés, autour de la Méditerranée, par une mortalité considérable, dont on n'a pu déterminer la cause; des études locales y parviendraient sans doute aisément.

C'est de 10 à 15 ans que la mortalité atteint son minimum.

Nous renvoyons à la IIe PARTIE de ce Dictionnaire (article *Population*), pour l'étude de la mortalité aux autres âges : elle intéresse moins directement les instituteurs et les secrétaires de mairie.

La revue très sommaire et très incomplète que nous avons passée des principales parties de la démographie indique le programme de cette science importante. Elle suffit pour montrer que les instituteurs, qui sont souvent secrétaires de mairie, ne sauraient apporter trop de soin à la rédaction des relevés statistiques de l'état civil. Ces documents constituent l'élément primordial de notre science.

Comme on le voit, la démographie essaie de mesurer tous les éléments qui constituent la vie et les mœurs d'un peuple. Depuis quelque temps, les historiens ont senti la nécessité de renouveler, à ce point de vue, l'étude de l'histoire, qui pendant des siècles ne s'était occupée que des actes des souverains et des grands personnages, des batailles, des conquêtes et des négociations diplomatiques. La démographie ne possède pas les éléments nécessaires pour appliquer sa méthode aux temps passés; mais son but est d'y réussir pour les temps actuels.

Le Congrès de démographie tenu à Paris en 1878 s'est demandé dans quelle mesure il convient d'enseigner la démographie. On est tombé d'accord que l'étude de cette science doit être réservée à l'enseignement supérieur, au moins jusqu'à ce qu'elle soit complètement constituée. Mais tous les orateurs ont émis le vœu de voir les principes élémentaires de la science démographique associés, dans les écoles secondaires et primaires, à l'enseignement de la géographie, par exemple. Le Congrès a surtout exprimé le désir que les instituteurs apprissent à leurs élèves l'importance des relevés statistiques, relevés qui n'ont rien de commun avec une mesure fiscale, et que tout bon citoyen doit contribuer à rendre exacts en ce qui le concerne.

[Jacques Bertillon.]

DEMOYENCOURT (Antoine-François). — Educateur français, né à Paris en 1797, mort en 1857. Il se destinait à l'Ecole polytechnique; mais les événements de 1815 le détournèrent d'embrasser la carrière des armes, et il préféra se vouer à l'enseignement primaire. Elève de l'abbé Gaultier, il fut placé en 1816 à la tête de l'école gratuite fondée par la duchesse de Duras dans son hôtel, puis dirigea avec succès diverses écoles mutuelles jusqu'en 1830. Il créa ensuite à ses frais une institution destinée à l'enseignement primaire supérieur et à l'enseignement secondaire, suivant le système de l'abbé Gaultier : ce fut la première institution de ce genre fondée en France. En 1848, il fut nommé inspecteur de l'enseignement primaire du département de la Seine, et conserva jusqu'à sa mort ces fonctions, qu'il remplit avec distinction. Membre de la Société pour l'instruction élémentaire et du comité central d'instruction primaire de Paris, il fit un grand nombre de rapports sur toutes les branches de l'éducation, visita les écoles d'Angleterre et de Belgique, et prit une part active aux travaux de la commission des livres et des méthodes, et de la commission de l'enseignement du chant. Parmi les ouvrages qu'il a publiés, nous citerons : *Situation des écoles primaires de Londres comparées avec les écoles primaires de Paris ; Notice sur les écoles primaires de Bruxelles et de Liège ; Agenda du visiteur des écoles ; Lectures instructives, pour faire suite aux lectures graduées de l'abbé Gaultier ; Entretiens sur le système légal des poids et mesures; Entretiens sur la météorologie; Discours sur la vie et sur les ouvrages de l'abbé Gaultier ; Résumé d'histoire de France en vers techniques ; Résumé d'histoire sainte en vers techniques; Guide des délégués cantonaux et communaux chargés de la surveillance des établissements de l'instruction primaire.* Demoyencourt avait été créé, en 1838, chevalier de la Légion d'honneur. [S. Maire.]

DENIER DES ECOLES (Fédération du). — Association belge fondée en 1872, en opposition au *denier de Saint-Pierre*, et qui a pour but de soutenir les écoles laïques. Les recettes sont obtenues à l'aide de troncs placés dans les établissements publics par des groupes de collecteurs qui se sont réunis en fédération en 1875. Tous les mois, ces troncs sont levés et leur contenu est versé dans la caisse de la fédération. Le comité détermine la part assignée à chaque école, d'après ses besoins; il est éclairé sur la marche des écoles par une inspection sérieuse organisée par la *Ligue de l'enseignement*. Les écoles soutenues par le denier sont : l'école modèle et l'école professionnelle de Bruxelles, les écoles moyennes de province, qui avaient été supprimées par les administrations cléricales, à Alost, Ninove, Termonde, Bruges, Lokeren, Audenarde, Courtrai, et, enfin, les écoles laïques de Mons, d'Anvers, de Frameries et d'Ellezelles. Depuis son origine jusqu'au 31 décembre 1879, le *denier des ecoles* a recueilli un million de francs. Des comités de collecteurs fonctionnent à Bruxelles, Liège, Ath, Gand, Charleroi, Huy, Alost, Mons et Verviers. Ils déploient tous une très grande activité. Les comités de Bruxelles organisent chaque année, au carnaval, des cortèges sur le parcours desquels ils font des collectes; la somme recueillie ainsi, en mars 1879, s'est élevée à 40 000 fr. Un trait de mœurs propre au pays, ce sont les noms bizarres que se donnent ces comités, tels que les *Académiciens debout*, les *Cinq-Liards*, les *Marçunvins*, les *Imperméables*, les *Broukenguils*, etc. [Ch. Buls.]

La quête du *denier des écoles*, à l'imitation de ce qui se fait en Belgique, a été introduite à Paris et dans plusieurs autres villes de France, par les administrations des écoles laïques libres et gratuites, sous le nom de *sou des écoles*. Des troncs sont placés dans les ateliers, les théâtres, les salles de concert ou de réunions, etc.; le produit de ces troncs est affecté à l'entretien des écoles laïques libres. — V. *Société du sou des écoles laïques*.

DENZEL (Bernard-Gottlieb). — Pédagogue et théologien allemand, né à Stuttgart en 1773, mort à Essling en 1838. Denzel fut un des premiers parmi ceux qui cherchèrent en Allemagne à faire passer les idées de Pestalozzi dans la pratique scolaire. Après avoir achevé ses études de théologie, il avait obtenu une place de vicaire dans une paroisse du canton de Schaffhouse (1802). Ce séjour en Suisse décida de sa vocation de pédagogue, en lui fournissant l'occasion de se lier avec Pestalozzi, qu'il alla visiter à Yverdon. En 1806, il fut nommé pasteur à Pleidelsheim, près de Marbach, sur le Neckar, et introduisit aus-

sitôt dans l'école de ce village les méthodes pestalozziennes. Cette réforme ne fut pas du goût d'une partie de ses paroissiens, et une plainte contre le novateur fut adressée directement au roi de Wurtemberg. Mais le monarque donna raison à Denzel, qui put continuer son œuvre, et chercha à répandre les principes de la pédagogie nouvelle au moyen de conférences faites aux instituteurs. Il acquit bientôt une certaine notoriété, et, lorsque la première école normale d'instituteurs qu'ait possédée le Wurtemberg fut fondée à Essling en 1811, Denzel en fut nommé directeur. Il occupa ce poste jusqu'à sa mort. Sa réputation avait bientôt franchi les limites du petit État wurtembergeois, et Denzel fut regardé dans toute l'Allemagne, durant le quart de siècle pendant lequel il dirigea l'école normale d'Essling, comme une autorité pédagogique. Il fut appelé à deux reprises dans le duché de Nassau : en 1816, pour y donner une série de conférences aux instituteurs; et, en 1818, pour y organiser l'école normale d'Idstein. Diesterweg lui dédia en 1838 le premier volume de la seconde édition de son *Wegweiser*. En 1832, Denzel avait obtenu, en récompense de ses travaux, la dignité de prélat.

Denzel a laissé quelques ouvrages, dont le principal est une *Introduction à la science de l'éducation et de l'enseignement pour les instituteurs primaires* (*Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer*), publié en 1820 en trois parties. Cet écrit ne renferme pas de vues originales; mais c'est un bon résumé des doctrines pédagogiques de l'époque.

DÉPARTEMENT. — Le département est la principale division administrative de la France. Cette division a été établie par un décret de l'Assemblée nationale du 22 décembre 1789, à la place des anciennes provinces et généralités.

Le département est représenté par une assemblée élective, le Conseil général*, qui vote les fonds et en surveille l'emploi; il est administré par un préfet, assisté d'un Conseil de préfecture.

Chaque département est divisé en arrondissements et en cantons. La France compte actuellement 87 départements, l'Algérie en forme trois.

La loi du 15 mars 1850 avait établi (art. 7) une académie dans chaque département. Chaque académie était administrée par un recteur, assisté d'un ou de plusieurs inspecteurs, et par un conseil académique. (Ibid., art. 2.)

La loi du 14 juin 1854 a divisé la France en seize circonscriptions académiques seulement; chaque recteur est assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription. Il y a au chef-lieu de chaque académie un Conseil académique, au chef-lieu de chaque département un Conseil départemental de l'instruction publique.

On trouvera dans ce Dictionnaire, au nom de chaque département, des détails très complets sur la situation de l'enseignement primaire. En ce qui concerne les obligations et les attributions du département, on pourra consulter les articles spéciaux sur chaque matière. V. notamment *Budget*, *Conseil départemental*, *Dépenses*, *Normales (Écoles)*, *Inspecteurs d'académie*, *Instituteurs*, *Maisons d'école*, *Préfet*, *Règlements scolaires*, etc.

[L. Armagnac.]

DÉPARTEMENTAL (Conseil). — V. *Conseil départemental.*

DÉPARTEMENTAL (Recteur). — V. *Département* et *Académies.*

DÉPENSES DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Ces dépenses sont *obligatoires* ou *facultatives*, *ordinaires* ou *extraordinaires.*

Les dépenses de l'instruction primaire sont *obligatoires* lorsqu'elles sont *imposées* par une loi, et *facultatives* quand elles résultent de la seule initiative des autorités qui ont la *faculté* de les voter.

Les dépenses *obligatoires* sont *ordinaires* ou *extraordinaires*; il en est de même des dépenses *facultatives.*

1. Les dépenses *obligatoires* ou *facultatives ordinaires* ont le caractère de permanence; elles se renouvellent chaque année et tiennent aux services *ordinaires.* Par exemple : le traitement légal des instituteurs et institutrices; les loyers de maisons d'école ou les indemnités de logement aux maîtres; les frais d'impression relatifs au recouvrement de la rétribution scolaire sont, pour les communes, des dépenses *obligatoires ordinaires*, auxquelles, après épuisement des ressources locales, le département et l'État sont appelés à subvenir; le traitement des fonctionnaires des écoles normales primaires, le prix des bourses accordées aux élèves-maîtres sont des dépenses *obligatoires ordinaires* pour les départements, qui, en cas d'insuffisance de ressources, reçoivent une subvention de l'État; les frais d'entretien des bâtiments et du mobilier des écoles normales sont également des dépenses *obligatoires ordinaires*, avec cette différence que l'État n'est pas légalement tenu d'y subvenir.

Parmi les dépenses *facultatives ordinaires* se rangent notamment : les suppléments alloués aux instituteurs et institutrices en sus du traitement déterminé par la loi; le traitement des institutrices chargées d'écoles spéciales de filles dans les communes de moins de 500 âmes; le traitement des directrices d'asiles et d'ouvroirs.

2. Les dépenses *obligatoires* ou *facultatives extraordinaires* sont celles qui ne se reproduisent pas périodiquement et ne sont que momentanées; elles se rapportent à des travaux qui ne peuvent être considérés absolument comme étant de simple entretien; ou bien ce sont des indemnités, secours ou allocations temporaires.

La construction ou l'appropriation des maisons d'école ou des écoles normales constituent des dépenses *obligatoires extraordinaires* incombant, les unes aux communes, les autres aux départements; l'État y contribue au moyen de secours prélevés sur des crédits spéciaux.

Les dépenses de construction ou d'appropriation des bâtiments affectés aux asiles et ouvroirs et pour lesquelles l'État accorde aussi des secours aux communes, sont des dépenses *facultatives extraordinaires.*

Il est à remarquer toutefois que, dans les comptes et budgets, les dépenses se classent le plus souvent d'après la nature des ressources qui y sont affectées.

V. les mots *Budget de l'instruction primaire*, *Dépenses facultatives*, *Dépenses obligatoires.*

[B. Turlin.]

DÉPENSES FACULTATIVES. — Au point de vue de la comptabilité, le caractère particulier de ces dépenses est que le vote des crédits destinés à y faire face reste entièrement à la discrétion des autorités qui créent les ressources, savoir, pour les fonds communaux, le conseil municipal; pour le budget départemental, le Conseil général; pour les allocations de l'Etat, le ministre de l'instruction publique. Aucun de ces crédits ne peut donc donner lieu à une inscription d'office.

Les dépenses facultatives sont très variées et nous ne pouvons songer à en donner une nomenclature tant soit peu complète. Nous nous contenterons d'indiquer celles pour lesquelles, le plus souvent, des crédits sont inscrits aux budgets des communes, des départements et de l'Etat :

1° *Dépenses facultatives ordinairement votées par les communes :* — Suppléments de traitement accordés aux instituteurs et institutrices en dehors du minimum légal; — entretien de salles d'asile; — allocations pour distribution de prix

aux élèves ; pour la caisse des écoles ; pour fournitures de classes, etc. ;

2° *Dépenses facultatives votées par les Conseils généraux des départements :* — Subvention aux communes pour acquisition, construction et réparation de maisons d'école ; pour achat et renouvellement du matériel et du mobilier des écoles ; pour les écoles gratuites ; — subvention à des écoles spécialement désignées par le Conseil général ; — subvention aux communes pour donner les moyens de fournir des livres aux indigents ; — subvention pour distribution de prix aux élèves des écoles ; — subvention pour l'établissement et l'entretien d'écoles de filles, de salles d'asile et d'ouvroirs, de cours d'adultes ; — subvention pour les caisses des écoles ; — encouragements et récompenses aux instituteurs qui se sont le plus distingués ; — secours aux anciens instituteurs, aux anciennes institutrices et aux anciennes directrices de salles d'asile et d'ouvroirs ; — allocation pour augmenter les ressources des agents de l'inspection primaire ; — frais généraux d'impression pour le service de l'instruction primaire ;

3° *Dépenses facultatives inscrites au budget de l'Etat :* — Ce sont : subventions pour dépenses d'installation et de matériel des écoles normales primaires ; — subventions pour acquisition, construction et réparation de maisons d'école et de salles d'asile ; — allocations pour l'enseignement de la gymnastique, pour la gravure et l'achat des médailles destinées aux instituteurs, institutrices et directrices de salles d'asile ; — primes accordées pour la connaissance de la langue arabe ; — subventions aux communes de moins de 500 âmes pour les dépenses de leurs écoles de filles ; — secours aux anciens instituteurs et anciennes institutrices publics, aux veuves de directeurs d'écoles normales, d'inspecteurs primaires et d'instituteurs publics ; — subventions pour compléter à 500 fr. la pension des instituteurs, institutrices et veuves d'instituteurs admis à la retraite antérieurement à la loi du 17 août 1876 ; — dépenses pour la création et l'entretien de chaires départementales d'agriculture et d'horticulture dans les écoles normales primaires ; — frais d'entretien de bourses dans les cours normaux ; — subventions pour l'établissement de salles d'asile et d'ouvroirs ; — secours aux établissements charitables d'instruction primaire ; — allocations pour écoles du dimanche, écoles dans les ateliers et manufactures, classes dans les hôpitaux, cours publics et autres institutions d'utilité publique, pour l'entretien et le matériel des cours d'adultes ; — encouragements aux auteurs de livres et de méthodes utiles à l'enseignement ; — encouragement à l'enseignement de la géographie ; — concessions aux bibliothèques scolaires et subventions aux caisses des écoles ; — subventions aux communes qui ont établi la gratuité absolue dans leurs écoles. [B. Turlin.]

DÉPENSES OBLIGATOIRES. — On ne reconnaît, en droit administratif, comme dépense obligatoire, que celle qui a été déclarée telle par une loi. Aussi, pour qu'une dépense d'instruction primaire soit obligatoire, c'est-à-dire pour qu'elle puisse donner lieu, le cas échéant, à une inscription d'office, il faut qu'une loi lui ait attribué expressément ce caractère.

Les lois qui établissent l'obligation en matière d'instruction primaire sont les lois du 18 juillet 1837, art. 30, § 12 ; du 15 mars 1850, du 10 avril 1867, et du 19 juillet 1875.

I. DÉPENSES OBLIGATOIRES POUR LES COMMUNES. — Aux termes du titre III (art. 14 et 15) de la loi du 1er juin 1878, sur la construction des maisons d'école, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires, ainsi que l'achat du mobilier scolaire constituent pour la commune une dépense obligatoire. A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus, il est pourvu d'office par arrêté préfectoral, après avis conforme du Conseil général, au paiement des frais dont il s'agit, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par un emprunt à la caisse spéciale pour la construction des maisons d'école.

Sont également obligatoires pour les communes :

Le loyer des maisons d'école communale ;

Le traitement des instituteurs et des institutrices titulaires, des adjoints et des adjointes et celui des maîtresses de travaux à l'aiguille ;

Les indemnités aux directeurs et directrices de cours d'adultes ;

Les imprimés relatifs au recouvrement de la rétribution scolaire ;

Le chauffage des classes dans certaines conditions que nous indiquons plus loin.

Ces dépenses sont acquittées au moyen des ressources des communes et, en cas d'insuffisance, par des subventions du département ou de l'État. (V. *Ressources ordinaires.*)

Loyer des maisons d'école communale. — La loi du 1er juin 1878, qui impose à chaque commune l'obligation d'avoir une maison d'école, étant de date récente et ne pouvant recevoir son application définitive que dans un certain temps, les communes peuvent se trouver encore placées sous le régime des dispositions réglementaires qui mettent à leur charge le prix de location de l'immeuble où l'école est située.

Toute commune doit, en effet, à l'instituteur un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de son école, et un mobilier. La même obligation existe envers l'institutrice, l'instituteur-adjoint, l'institutrice-adjointe et envers les maîtres et maîtresses chargés d'une école de hameau (L. du 15 mars 1850, art. 37 ; L. du 10 avril 1867, art. 3).

La location des maisons d'école est soumise aux formalités suivantes : le maire doit faire souscrire une promesse de bail par le propriétaire ; le local est visité par le délégué cantonal, qui fait connaître au Conseil départemental de l'instruction publique, conformément à l'art. 7 du décret du 7 octobre 1850, si le local convient pour l'usage auquel il est destiné ; acte de bail est passé ensuite entre le maire et le propriétaire et soumis à la délibération du conseil municipal et à l'approbation du préfet ; cet acte est enregistré dans le délai de vingt jours à partir de la réception de l'approbation du préfet.

Dans le cas où la municipalité refuse de louer une maison d'école, le préfet use des pouvoirs qui lui sont conférés par l'art. 15 de la loi du 18 juillet 1837. Après les mises en demeure nécessaires, il charge un délégué spécial de trouver un local convenable et de préparer un bail ; il approuve ce bail et ensuite, s'il y a lieu, il inscrit d'office la dépense au budget de la commune dans les formes prescrites par l'art. 39 de la même loi.

Lorsque l'adjoint ou l'adjointe ne peuvent pas loger dans l'école, soit à cause de l'exiguïté du local, soit parce qu'il en résulterait de la gêne pour l'instituteur ou pour sa famille, il leur est alloué une indemnité de logement, et la délibération du conseil municipal portant fixation de cette indemnité doit être soumise à l'approbation du préfet, qui apprécie si la somme est trop élevée ou si elle est insuffisante (Circ. du 12 mai 1867).

Les dépenses de location de maisons d'école ont atteint en 1878 le chiffre de 4 738 892 fr. Le développement donné actuellement à la construction des bâtiments scolaires aura pour résultat d'amener la réduction progressive de cette dépense annuelle. Grâce aux prescriptions de la loi du 1er juin 1878 dont il a été parlé plus haut, on peut espérer que le temps n'est pas éloigné où les

communes seront toutes propriétaires d'un local affecté au service de l'instruction primaire.

Traitement des instituteurs et des institutrices titulaires, des adjoints et des adjointes. — Les règles auxquelles sont soumis les traitements des instituteurs feront l'objet d'un article spécial (V. *Traitement*). Nous nous contenterons donc dans cette notice de traiter la question de l'obligation qui incombe aux communes d'assurer le traitement des maîtres et des maîtresses de l'enfance.

Le conseil municipal délibère chaque année, dans sa session de février, pour l'année suivante, sur le traitement de l'instituteur (art. 19 du décret du 7 octobre 1850).

Or, le budget communal est préparé et dressé par le maire, et il est voté par le conseil municipal dans sa session ordinaire du mois de mai de l'année qui précède l'exercice auquel il s'applique. Il doit donc contenir le traitement des instituteurs et institutrices titulaires, des adjoints et des adjointes, ainsi que celui des directeurs ou directrices d'écoles de hameau et des maîtresses d'ouvrages à l'aiguille.

Dans le cas où la municipalité négligerait ou refuserait de faire figurer au budget ces traitements, il y aurait lieu de procéder à l'inscription d'office. Le préfet doit alors mettre préalablement le conseil municipal en demeure de délibérer. Si celui-ci refuse de prendre une décision ou s'il rejette l'allocation, le préfet prend, en conseil de préfecture, un arrêté pour inscrire d'office le crédit nécessaire (L. du 18 juillet 1837, art. 39).

En cas d'inscription d'office, quelle est la somme qui doit être portée au budget par le préfet ?

S'il s'agit d'instituteurs ou d'institutrices laïques, c'est toujours la somme à laquelle ils ont droit en vertu des dispositions de la loi du 19 juillet 1875.

Mais s'il s'agit d'instituteurs ou d'institutrices congréganistes, la question peut présenter des difficultés particulières. En effet, d'après l'art. 36 de l'ordonnance royale du 29 février 1816 et l'art. 6 de la loi du 19 juillet 1875, les associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État sont admises à fournir à des conditions convenues des maîtres aux communes où elles sont appelées.

Il en résulte qu'un membre d'une association religieuse peut être appelé à la direction d'une école communale avec un traitement autre que celui qui est déterminé par les lois scolaires.

Il y a plus, les conventions passées entre les municipalités et les congrégations ne sont pas toujours des contrats écrits et, dans la plupart des cas, ce sont des conventions tacites dont l'effet s'est perpétué pendant un certain nombre d'années.

Doit-on alors inscrire le traitement résultant de l'application des lois scolaires, ou faut-il porter au budget le traitement conventionnel ? Et, si la convention n'est que tacite, quel est le traitement qui doit être considéré comme traitement conventionnel ?

La question a été soulevée plusieurs fois devant le Conseil d'État, mais on ne possède pas d'arrêt qui puisse fixer la jurisprudence d'une manière définitive.

Le Conseil d'Etat s'est contenté de se prononcer sur les espèces qui lui étaient soumises, sans statuer sur le principe.

Voici, cependant, les règles qui sont généralement admises.

Lorsqu'il y a convention écrite, c'est le chiffre du traitement fixé par la convention qui est inscrit d'office. En effet, l'art. 39, § 2 de la loi du 18 juillet 1837, dispose que s'il s'agit d'une dépense annuelle et fixe de sa nature, cette dépense sera inscrite *pour sa quotité réelle*. Or, pour le traitement des instituteurs congréganistes, la quotité réelle est celle qui résulte du contrat passé entre la congrégation et la municipalité.

Lorsqu'il n'y a pas de convention écrite, on s'appuie sur un arrêt de la cour de Toulouse en date du 11 août 1873, confirmé par la Cour de cassation le 1er décembre suivant, pour établir que la preuve de l'exécution d'un contrat et, par conséquent, de l'existence de ce contrat peut résulter de plusieurs circonstances parmi lesquelles figure l'inscription au budget de traitements votés successivement et approuvés par le préfet pendant un certain laps de temps.

D'après cette doctrine, le traitement qui a figuré au budget pendant plusieurs années représente le traitement conventionnel.

On a contesté quelquefois au préfet le droit d'inscrire un traitement conventionnel, mais les pourvois qui ont été formés dans ce sens n'ont jamais été admis. Du moment qu'un instituteur a un titre régulier d'instituteur communal, son traitement, quel qu'il soit, est obligatoire pour la commune et la dépense peut donner lieu à une inscription d'office (Cf. notamment l'arrêt du 16 mars 1877, relatif au pourvoi de la ville de Chaumont).

La dépense du traitement des instituteurs-adjoints et des institutrices-adjointes attachés à l'école principale n'est obligatoire que lorsque la classe compte au moins 80 élèves. Cette disposition limitative est contenue dans l'instruction ministérielle du 9 août 1870, laquelle a été rendue en exécution de l'art. 34 de la loi du 15 mars 1850, qui est ainsi conçu : « Le Conseil départemental détermine les écoles publiques auxquelles, *d'après le nombre des élèves*, il doit être attaché un instituteur-adjoint. » Le législateur avait laissé au ministre le soin de fixer le nombre au delà duquel la dépense qu'entraîne l'adjonction d'un maître devient obligatoire.

Indemnités aux directeurs et directrices de cours d'adultes. — Ces dépenses sont obligatoires en vertu de l'art. 14 de la loi du 10 avril 1867.

Il convient de remarquer toutefois que bien que la dépense en elle-même soit obligatoire pour les communes, il n'existe, cependant, aucun règlement qui détermine d'une manière précise la quotité de la dépense, c'est-à-dire ce que l'on pourrait appeler l'étendue de l'obligation.

L'art. 7 de la loi précitée se contente de dire : une indemnité, fixée par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil municipal et la proposition du préfet, peut être accordée annuellement aux instituteurs et institutrices dirigeant une école communale d'adultes, payante ou gratuite, établie en conformité du § 1er de l'art. 2 de la présente loi.

Il y a même une sorte de contradiction qui, il est vrai, n'est qu'apparente, entre l'art. 7 et l'art. 14. Une indemnité *peut* être accordée, c'est-à-dire, elle est facultative ; mais une fois que le ministre par sa décision a créé la dépense, cette dépense est obligatoire.

Hâtons-nous de dire qu'il n'y a pas là, dans l'application, de difficulté réelle. Les administrations municipales, aussi bien que l'autorité supérieure, sont parfaitement convaincues de l'utilité des cours d'adultes, et elles rivalisent d'empressement pour accorder aux directeurs et aux directrices de ces cours la rémunération à laquelle ils ont droit.

Imprimés. — L'art. 30, § 2, de la loi du 18 juillet 1837 met obligatoirement à la charge du budget municipal « les frais d'impression pour le service de la commune ».

La perception de la rétribution scolaire étant effectuée pour le compte de la commune, les dé-

penses d'impression du registre matricule, des rôles et avertissements constituent une charge obligatoire.

Chauffage. — Etant posé le principe qu'une dépense n'est obligatoire qu'autant que l'obligation résulte d'une loi, nous n'aurions pas dû ranger les frais de chauffage des écoles parmi les dépenses de cette nature.

Il existe cependant un usage ancien qui est rappelé dans l'instruction ministérielle du 9 août 1870. Le chauffage, est-il dit dans cette instruction, est une charge des familles qui ont la faculté de l'acquitter soit en argent, soit en nature; la commune n'intervient pour sa quote-part que comme représentant les élèves gratuits. Elle est obligée de pourvoir à cette partie de la dépense comme elle pourvoit aux frais d'entretien de ses bâtiments municipaux.

Toutes les dépenses qui viennent d'être indiquées, sauf celles qui sont relatives au chauffage, sont obligatoires pour les communes; les départements ne sont tenus d'y pourvoir dans la limite de leurs revenus ordinaires et de leurs centimes spéciaux que lorsque les communes ont fait emploi des ressources énumérées dans l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, dans l'article 14 de la loi du 10 avril 1867 et dans l'article 7 de la loi du 19 juillet 1875. (V. *Ressources ordinaires.*)

II. DÉPENSES OBLIGATOIRES POUR LES DÉPARTEMENTS. — D'après l'art. 35 de la loi du 15 mars 1850, tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs.

La loi du 9 août 1879 a étendu et précisé cette obligation. Les départements n'ont plus, comme sous le régime de la loi de 1850, la faculté d'entretenir des élèves-maîtres, soit dans des établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil départemental (cours normaux), soit dans l'école normale établie à cet effet.

Désormais, tout département devra être pourvu d'écoles normales suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs et de ses institutrices. Cependant un décret du Président de la République peut, sur l'avis conforme du Conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'unir pour fonder et entretenir en commun, soit l'une ou l'autre de leurs écoles normales, soit toutes les deux.

Les dépenses de loyer, de mobilier et d'entretien des bâtiments des écoles normales primaires doivent être imputées sur les ressources du budget ordinaire départemental, et les autres dépenses annuelles sur les centimes spéciaux affectés au service de l'enseignement primaire.

Les dépenses de construction et d'installation de ces écoles sont également obligatoires pour les départements, qui peuvent être autorisés à contracter des emprunts à la caisse de construction des écoles.

L'Etat leur vient en aide, tant pour l'entretien annuel que pour les frais de première installation, au moyen de subventions prélevées sur les crédits portés au budget du ministère de l'instruction publique.

Il est bien entendu d'ailleurs que, jusqu'à ce que la loi du 9 août 1879 ait reçu sa complète exécution, les cours normaux sont obligatoirement à la charge du budget départemental.

Aux termes de l'art. 40, § 3, de la loi du 15 mars 1850, les départements sont tenus de subvenir, dans la mesure de leurs ressources ordinaires et des centimes spéciaux, aux dépenses ordinaires (traitement des instituteurs et institutrices, etc.) indiquées plus haut comme obligatoires pour les communes, lorsque les ressources de celles-ci sont insuffisantes. Après le département, c'est l'Etat qui doit intervenir, s'il y a lieu, pour solder ces dépenses.

III. DÉPENSES A LA CHARGE DE L'ETAT. — Il ne serait pas exact de dire que les dépenses d'instruction primaire sont obligatoires pour l'Etat. Les dépenses ordinaires d'entretien des écoles primaires publiques sont communales, celles des écoles normales sont départementales; elles ne peuvent donc être obligatoires, les unes, que pour les communes, les autres, que pour les départements. L'Etat étant légalement tenu d'y concourir en cas d'insuffisance des ressources locales, c'est ce concours, c'est la subvention pour telle ou telle partie de dépense restant à payer qui est obligatoire pour lui, et non la dépense en elle-même.

[S. Lebourgeois.]

DÉPOT DE LA GUERRE. — Institution fondée au XVIIe siècle par Louvois, réorganisée ensuite à diverses reprises, et en dernier lieu par le décret du 19 septembre 1856. Le dépôt de la guerre se divise en deux sections : la première s'occupe de travaux relatifs à la géodésie, à la topographie, au dessin et à la gravure de la grande carte de France au $\frac{1}{80000}$ ou carte de l'état-major, ainsi que de la publication de diverses cartes spéciales; la seconde a dans ses attributions les travaux historiques et statistiques.

« Si la topographie est la base et le point de départ d'une bonne géographie, » dit M. Rouby, chef d'escadron d'état-major, dans son intéressante brochure *La cartographie au dépôt de la guerre*, « le dépôt de la guerre, l'établissement topographique par excellence, peut être à bon droit considéré comme un des principaux promoteurs du mouvement progressif qui s'est manifesté en France depuis plusieurs années dans le perfectionnement du matériel géographique.

« Tout en poursuivant le but spécial pour lequel il a été créé, le dépôt de la guerre prépare par la topographie des matériaux que la géographie générale utilise à son profit. Son œuvre capitale est la grande carte de France à l'échelle de $\frac{1}{80000}$, dite carte de l'état-major.... L'atelier de gravure topographique du dépôt de la guerre date de 1791. En 1801, le fonds des cartes gravées et mises en vente par cet établissement se composait de 6 cartes seulement; aujourd'hui il en comprend 250 environ, représentant 1500 ou 1800 feuilles, grand ou petit format. »

C'est en 1833 qu'a paru la première livraison de la carte de France à $\frac{1}{80000}$, qui n'a été achevée qu'en 1877. — V. *Cartes.*

DÉPOT LÉGAL. — Aux termes de la loi du 21 octobre 1814 et des ordonnances des 28 octobre de la même année et 9 janvier 1828, deux exemplaires de tout ouvrage imprimé et trois exemplaires de tout ouvrage lithographié ou autographié (estampes, cartes de géographie ou musique) doivent être déposés par l'imprimeur ou le lithographe, à Paris, au ministère de l'Intérieur, et dans les départements, au secrétariat de la préfecture. Un des exemplaires est destiné à la Bibliothèque nationale; le second exemplaire, en ce qui concerne les imprimés, est transmis par le ministère de l'intérieur au ministère de l'instruction publique, lequel est autorisé à répartir entre les bibliothèques de France et les divers établissements scientifiques et littéraires les ouvrages qui lui sont ainsi attribués.

Quant aux estampes, cartes et œuvres musicales, elles sont remises par le ministère de l'intérieur à l'administration des Beaux-Arts, qui est chargée d'en faire la distribution.

[Jules Collin.]

DEPUTATION PERMANENTE. — On appelle en Belgique *Députation permanente* une commission de six membres que chaque conseil provincial élit dans son sein, et qui délibère, tant en l'absence que durant la session du conseil, sur tout

ce qui concerne l'administration journalière des intérêts de la province et sur l'exécution des lois pour lesquelles son intervention est requise, ou qui lui sont adressées à cet effet par le gouvernement; elle délibère également sur les réquisitions qui lui sont faites par le gouverneur. Les membres de la députation permanente sont élus pour le terme de quatre ans. La députation est renouvelée tous les deux ans par moitié. Ne peuvent être membres de la députation permanente, notamment les ministres des cultes, et les personnes chargées de l'instruction publique salariée par l'Etat, la province ou la commune.

Les attributions de la députation permanente en matière d'instruction primaire sont déterminées par la loi organique du 1er juillet 1879, comme il suit :

La députation permanente donne son avis sur la réunion de deux ou plusieurs communes pour l'entretien d'une école à frais communs; sur le nombre minimum des écoles à entretenir par chaque commune, et le nombre des instituteurs dans chaque école; sur la nature des écoles, selon qu'elles doivent être exclusivement destinées aux enfants de l'un ou de l'autre sexe, ou que les enfants des deux sexes pourront y être admis, ou encore qu'une école gardienne et des cours d'adultes doivent y être annexés; sur la liste des enfants indigents qui doivent recevoir l'instruction gratuite, la subvention à payer de ce chef par la commune, et la quotité de la rétribution scolaire. Elle détermine la part contributive qui incombe au bureau de bienfaisance de chaque commune dans les frais d'instruction des enfants indigents. Elle approuve les règlements édictés par les conseils communaux sur les questions relatives à l'admission des élèves, à leur renvoi définitif, à la discipline de l'école, aux jours et aux heures de travail, aux vacances, et aux moyens d'encouragement. Enfin le chiffre du traitement des instituteurs, fixé par les conseils communaux, est soumis à son approbation. Toutes les décisions de la députation permanente sont susceptibles d'appel de la part des intéressés, par voie de recours au roi.

DESCARTES. — Toute philosophie, étant une doctrine de la nature humaine, contient en germe un système de pédagogie. Comme tous les grands philosophes, Descartes, en établissant la distinction de l'âme et du corps, en proclamant l'innéité des idées et des facultés, et en même temps l'importance souveraine de la méthode, surtout en substituant au principe de l'autorité, en matière de croyance, le principe de l'évidence et du libre examen, Descartes a exercé une influence profonde sur l'éducation. Il est impossible de méconnaître l'action de ses idées sur les méthodes pédagogiques de l'Oratoire et de Port-Royal, où sa philosophie avait obtenu un assez vif succès, et jusque dans les éducations princières que dirigèrent Bossuet et Fénelon.

Descartes a d'ailleurs exposé lui-même quelques-unes de ses vues sur l'instruction et la formation des esprits. Le premier chapitre du *Discours de la méthode* n'est, à vrai dire, qu'un chapitre de pédagogie. Dans ces *Considérations sur les sciences*, Descartes y indique successivement, d'un de ces traits rapides qui lui sont familiers, la portée de chaque ordre d'études dans la culture intellectuelle.

Il définit le rôle des fables, dont « la gentillesse réveille l'esprit », de l'histoire, dont « les actions mémorables lues avec discrétion aident à former le jugement »; de la lecture en général, qui est une conversation étudiée avec les plus honnêtes gens des siècles passés, « conversation en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées ». Il a des mots expressifs sur « les forces et les beautés incomparables de l'éloquence », sur « les délicatesses et les douceurs ravissantes de la poésie ».

Sans doute, Descartes est sévère pour les langues anciennes et les études classiques. Ainsi, il déclare qu'il n'en a tiré lui-même aucun profit; il semble croire que l'étude des langues n'est utile que pour l'intelligence des livres anciens, qu'elle ne contribue en rien au développement de l'esprit; enfin il accorde la palme de l'éloquence à ceux qui ont le raisonnement le plus fort, « encore qu'ils ne parlent que bas-breton, et qu'ils n'aient jamais appris de rhétorique. » Mais pour excuser Descartes, il suffit de se rappeler l'abus que l'on faisait alors de l'étude des langues. Elles étaient le tout de l'instruction, et chez les jésuites, dont Descartes était l'élève, elles n'étaient destinées à produire, le plus souvent, que des esprits superficiels, habiles à parler vraisemblablement de toutes choses, sans savoir positif, sans connaissances solides. Une scolastique nouvelle, celle des mots et de la rhétorique, était en train de se constituer, et de succéder à la scolastique du raisonnement et de la logique. C'est contre elle que Descartes proteste, au nom de la pensée réfléchie, qui ne saurait voir dans un verbiage élégant le but suprême et l'idéal de l'éducation intellectuelle.

Le *Discours de la méthode* renferme en outre quelques-uns des grands principes qui servent de fondement à la pédagogie moderne. C'est d'abord l'affirmation de l'égalité des esprits, de leur universelle aptitude à comprendre et à connaître. Descartes soutient que les intelligences humaines ne diffèrent que par la méthode qu'elles emploient : ce qui revient à dire, avec quelque exagération, que l'inégalité des esprits a sa source dans l'éducation et le degré de la culture, non dans je ne sais quelle prédestination intellectuelle. En d'autres termes, Descartes pensait déjà, comme tous les libres esprits des temps modernes, que l'instruction n'est pas le privilège de quelques-uns, qu'elle est le droit de tous. Que sont, en un sens, les innombrables écoles primaires aujourd'hui répandues à la surface des pays civilisés, sinon le commentaire vivant des pensées de Descartes sur la répartition égale du bon sens parmi les hommes?

Ce n'est pas seulement l'égalité des intelligences que Descartes pose en principe : c'est aussi le droit de chacun à penser par lui-même, à être l'ouvrier de ses opinions et de ses croyances, c'est, par suite, la nécessité de respecter dans les études la liberté de l'individu. Sur ce point l'auteur du *Discours de la méthode* se rencontrait avec l'auteur du *Novum organum*, avec Bacon, qui pensait lui aussi qu'il convient de laisser à tous une certaine initiative, d'accorder quelque chose à la liberté des esprits, *favendum nonnihil ingeniorum libertati*. En cela, Descartes et Bacon doivent être considérés comme les initiateurs d'un des plus grands progrès que la pédagogie puisse accomplir : celui qui consiste à comprendre que le maître doit tenir compte des goûts, des aptitudes, des allures propres de chaque esprit qu'il est chargé d'élever. Il ne peut être question d'imposer *à priori* à tout le monde le même programme d'études; il faut savoir varier les objets de l'enseignement et surtout les méthodes selon la diversité des intelligences.

C'est à Descartes qu'appartient aussi l'honneur d'avoir établi le premier avec force la convenance de suivre, dans les études, l'ordre qui conduit l'esprit du connu à l'inconnu, du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus complexe. Il est vrai que Descartes recommandait surtout cet ordre pour les recherches scientifiques : mais si une méthode est bonne pour l'intelligence mûrie et développée du savant, elle l'est à plus forte

raison pour l'esprit d'un enfant qui commence péniblement à penser.

Il reste à savoir dans quelle mesure on peut appliquer à la pédagogie la première règle du *Discours de la méthode*, celle qui exige que l'esprit ne donne son assentiment qu'aux vérités évidentes et qu'il comprend. Sans doute, il serait absurde d'espérer que l'enfant puisse se rendre compte de tout ce qu'on lui enseigne. Les vérités d'autorité ont leur part, leur grande part dans l'enseignement. Les maîtres feraient un cercle vicieux manifeste, s'ils prétendaient s'adresser à la raison, alors qu'ils ont précisément pour tâche de former la raison. Ceci dit, il faut se hâter d'ajouter que la règle de Descartes est un idéal dont il convient de se rapprocher le plus possible. Livrées à la seule mémoire, à une mémoire qui ne réfléchit pas, qui ne comprend pas, les connaissances sont instables et fragiles. Au contraire, confiées à la réflexion, elles jettent des racines dans l'esprit, elles sont véritablement utiles et fécondes. Or l'enfant est plus capable qu'on ne croit de réfléchir et de comprendre. Sans doute les raisons abstraites lui échappent, et il ne s'agit pas d'aller avec lui au fond des choses, mais il a ses raisons à lui, raisons appropriées à son âge. Qu'on ne craigne donc pas de lui demander, dès les premières années, de comprendre ce qu'il apprend. La pédagogie, comme la science, doit des remerciements à Descartes pour avoir proclamé comme il l'a fait la loi suprême de l'évidence. C'est en obéissant à cette loi que les écrivains du XVIIe siècle ont acquis la netteté, la précision, la clarté qui les caractérisent ; c'est aussi en y obéissant de plus en plus qu'on rendra les méthodes pédagogiques plus sûres et plus efficaces.

[Gabriel Compayré.]

DESCHAMPS (l'abbé Claude-François). — Né à Orléans en 1745, mort en 1791, l'abbé Deschamps quitta l'habit ecclésiastique à la suite de difficultés que lui suscitèrent les Jésuites, et fonda dans sa ville natale une institution où il recevait, outre des élèves pensionnaires, quelques enfants indigents de la ville. Ayant rencontré un sourd-muet auquel Péreire avait presque rendu l'usage de la parole, il résolut de se consacrer à l'éducation des sourds-muets, et fit l'essai des divers procédés usités jusque-là ; il employa successivement ceux de Péreire, de l'abbé de l'Epée, d'Amman, etc., et adopta enfin celui du premier. Cette préférence lui valut de nombreuses critiques, et lui fit engager avec l'abbé de l'Epée une longue et ardente polémique. Cependant, malgré tous les arguments présentés par cet adversaire, l'abbé Deschamps ne crut pas devoir accepter une méthode qu'il trouvait défectueuse et incomplète. Exerçant d'abord ses élèves à lire d'après le mouvement des lèvres de la personne qui parle, et à prononcer les mots qu'ils avaient ainsi devinés, il leur faisait ensuite aborder l'étude des connaissances propres à leur donner l'éducation et l'instruction.

L'abbé Deschamps a publié une *Lettre à M. de S. (Sailly), capitaine de cavalerie, sur l'institution des sourds-muets*, Paris, 1777, in-12 ; puis un *Cours élémentaire d'éducation des sourds-muets*, Paris, 1779, in-12, qui contient d'excellentes remarques sur le développement des facultés de l'enfant, et où l'on trouve ce sage conseil, si souvent négligé : « Ne présenter aux enfants que des noms de choses, ou des sujets déjà connus d'eux, ou à la connaissance desquels ils puissent être conduits par les précédents. » Cet ouvrage fut attaqué dans un opuscule intitulé : *Observations d'un sourd-muet sur le cours élémentaire de l'instituteur ;* Deschamps répliqua par une *Lettre à M. de Belle-Isle, secrétaire des commandements de Mgr le duc d'Orléans, pour servir de réponse aux Observations d'un sourd-muet*, Paris, 1780, in-12. Enfin, il compléta son *Cours élémentaire* par un second ouvrage intitulé : *De la manière de suppléer aux oreilles par les yeux, pour servir de suite au Cours élémentaire ;* Paris, 1783, in-12.

L'abbé Deschamps n'a eu aucun successeur, et son institution a cessé avec lui. [S. Maire.]

DESESSARTS ou **DES ESSARTZ.** — Médecin français, né en 1729, mort en 1811, auteur d'un ouvrage intitulé *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge, ou Réflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens, par M. Des Essartz, docteur en médecine*, Paris, 1760, in-12 (dédié au duc d'Orléans). Ce livre est divisé en quatre chapitres, dont voici les titres : Chap. Ier. Des soins que doit prendre une femme grosse pour la conservation de son fruit. — Chap. II. Des soins qu'exige l'enfant nouveau-né. — Chap. III. De la nourriture des enfants. — Chap. IV. De quelques autres soins qu'exigent les enfants. On trouve dans ce dernier chapitre des recommandations sur la propreté, sur les vêtements, sur l'exercice. L'ouvrage de Des Essartz, que Rousseau, dit-on, a beaucoup consulté pour la composition de son *Emile*, obtint un certain succès : il fut traduit en allemand en 1763, et une seconde édition en a été publiée à Paris en l'an VII.

DESPORTES. — Ecrivain français, auteur d'un *Essai sur l'instruction publique* (1846, 1 vol. in-8, Paris, Dubochet), dans lequel il a rassemblé, en moins de quarante pages, les renseignements les plus essentiels sur la situation de l'enseignement public et privé dans la France ancienne et moderne. Le simple énoncé des 12 chapitres de ce petit livre, devenu fort rare, indique l'utilité que l'on en peut tirer pour une étude générale de nos écoles, de nos collèges, de nos facultés, de tout ce qui constitue la vie intellectuelle de la nation, les bibliothèques et les sociétés savantes : Chap. Ier. Résultats généraux ; classement par région territoriale et par départements des Français âgés de 21 ans, qui savent au moins lire et écrire. — Chap. II. Organisation de l'instruction publique. — Chap. III. Instruction primaire ; statistique ; salles d'asile ; colonies agricoles ; carte, la première très probablement, qui indique la répartition de l'enseignement élémentaire en France. Ecoles normales, livres, budget, etc. — Chap. IV. Instruction secondaire ; tableau statistique ; nombre et importance des collèges communaux et royaux, etc. — Chap. V. Instruction supérieure ; facultés ; tableaux statistiques de la répartition des élèves dans les services publics. — Chap. VI. Suite de l'instruction supérieure. Établissements non-universitaires. — Chap. VII. Education des sourds-muets et des aveugles. — Chap. VIII. Sociétés scientifiques et littéraires. — Chap. IX. Renseignements historiques. — Chap. X. Bibliographie de l'instruction publique. — Chap. XI. Livres classiques, imprimerie. — Chap. XII. Bibliothèques publiques.

[L. Maggiolo.]

DESSERVANT. — On donne le nom de desservant au prêtre catholique chargé de la direction spirituelle d'une église appelée succursale. Dans le langage ordinaire, on le désigne le plus souvent sous le nom de curé, de même qu'on appelle sa circonscription paroisse, dénomination qui, dans le langage administratif, doit être exclusivement réservée au territoire d'une église desservie par un curé. Les attributions, les droits et les devoirs du desservant dans sa succursale sont, au point de vue de l'enseignement primaire, les mêmes que ceux du curé dans sa paroisse. — V. *Curé.* [L. Armagnac.]

DESSIN. — Le dessin a pris de nos jours dans l'enseignement populaire une si grande extension, les questions de principe et de méthode aux-

quelles il donne lieu sont si graves, si délicates, si intéressantes que nous croyons devoir donner au présent article le développement nécessaire pour mettre nos lecteurs complètement au courant des discussions contemporaines.

Nous divisons de la manière suivante l'article *Dessin :*

1° Législation et règlementation relative au dessin dans l'enseignement primaire.

2° et 3° Deux articles de haute pédagogie, représentant les deux tendances générales qui, sans s'exclure absolument, se disputent aujourd'hui la direction des esprits dans cet ordre d'enseignement.

Exposer nous-mêmes avec une impartialité absolue et avec une parfaite exactitude l'une et l'autre thèse eût été à peu près impossible. Mais nous avons eu la bonne fortune d'obtenir pour nos lecteurs une faveur inespérée qui donne à ces pages un prix tout particulier : ces deux articles sont écrits par les chefs mêmes de l'une et de l'autre école, par les deux membres de l'Institut dont le nom est attaché avec tant d'éclat aux deux méthodes en conflit : M. Félix Ravaisson, inspecteur général de l'enseignement supérieur, conservateur du Musée des antiques ; et M. Eugène Guillaume, directeur honoraire de l'école des Beaux-Arts.

4° Historique succinct des principales méthodes qui se sont succédé depuis le commencement de ce siècle dans l'enseignement populaire du dessin.

I. LÉGISLATION

France. — Dès 1791, le dessin, envisagé non comme art d'agrément, mais comme annexe de l'enseignement de la géométrie, figure, dans le projet élaboré par la commission de l'Assemblée constituante, au nombre des objets de l'instruction primaire : « Dans les villes et bourgs au-dessus de 1000 âmes, on enseignera aux enfants les principes du *dessin géométral* » (Titre Ier, art. 6). Plus tard, le 20 octobre 1793 (30 vendémiaire an II), Romme fait voter à la Convention un projet dans lequel il est dit (art. 3) que les élèves des écoles nationales doivent s'exercer « à l'usage des nombres, *du compas*, du niveau, des poids et mesures, etc., » ce qui implique l'enseignement des éléments du dessin géométrique.

La loi du 28 juin 1833 rangeait au nombre des objets obligatoirement compris dans le programme de l'enseignement primaire supérieur, « les éléments de la géométrie et ses applications, spécialement le *dessin linéaire* et l'arpentage. »

La loi du 15 mars 1850, art. 23, dit que l'enseignement primaire peut comprendre, parmi les branches facultatives : « l'arpentage, le nivellement, le *dessin linéaire ;* » et la loi du 21 juin 1865, art. 9, ajoute au dessin linéaire « le *dessin d'ornement* et le *dessin d'imitation.* »

Le décret du 2 juillet 1866, sur les écoles normales primaires, range le *dessin* au nombre des branches d'enseignement formant le programme d'études des écoles normales. Cette fois le dessin ne figure plus au programme comme un objet accessoire se rattachant à la géométrie et à l'arpentage, mais comme une branche indépendante.

Enfin l'arrêté du 3 juillet 1866, concernant l'examen pour le brevet de capacité, énumère (art. 2), parmi les sujets de composition qui doivent être traités par les aspirants au brevet complet : « un sujet de *dessin linéaire et d'ornement ;* un sujet de *dessin d'imitation.* » Les art. 16 et 17 de cet arrêté divisent les épreuves concernant l'enseignement facultatif en quatre séries : dans la première série figure le dessin linéaire et d'ornement ; le dessin d'imitation forme à lui seul la troisième série ; une épreuve écrite et une épreuve orale sont exigées pour chacune de ces séries.

Les instructions ministérielles des 16 et 22 décembre 1875 insistent sur ce point que, « quant au *dessin d'imitation*, qui représente la troisième série, l'épreuve qui le concerne est et demeure obligatoire pour que le brevet puisse être considéré comme complet. »

Un arrêté du 26 juin 1879 a porté de une heure à deux heures la durée de l'épreuve de dessin linéaire et d'ornement, fixée à une heure par l'article 16 de l'arrêté du 3 juillet 1866, pour les aspirants et les aspirantes au brevet facultatif.

Nous venons de voir que les lois du 15 mars 1850 et du 21 juin 1865 distinguent dans l'enseignement du dessin trois parties différentes, désignées par les noms de *dessin linéaire*, *dessin d'ornement*, et *dessin d'imitation.* Un arrêté ministériel, en date du 21 mai 1878, a fixé comme suit le programme de chacune de ces trois parties, pour l'enseignement du dessin dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires supérieures :

« Le *dessin linéaire* comprend :

» Le tracé des lignes droites, perpendiculaires, horizontales et parallèles ;

» Leur division en parties égales ou proportionnelles à des lignes ou à des nombres donnés ;

» Le tracé des figures géométriques formées par des carrés, des rectangles, des triangles, des parallélogrammes et des trapèzes ;

» Le tracé des lignes courbes, cercles, courbes à plusieurs centres et volutes ;

» Le tracé des polygones inscrits dans un cercle ;

» La formation des solides, tels que le cube, la pyramide, etc. ;

» L'usage des échelles ;

» Les relevés géométraux ;

» Les règles élémentaires de la perspective

» Le *dessin d'ornement* comprend :

» Les rudiments de l'ornement, tels que :

» Les filets parallèles différents de mesure et d'écartement ;

» Les rinceaux linéaires ;

» Les dentelures de mesure égale formées par des lignes droites et contournées ;

» Les rosaces et leurs variétés, et autres ornements empruntés à l'architecture, tels que denticules, rinceaux de feuillage, etc. ;

» L'étude des contours et des profils d'objets, tels que moulures, balustres et vases ;

» Enfin, l'étude de l'ornement proprement dit.

» L'enseignement du *dessin d'imitation* comprend :

» La copie des modèles dessinés, gravés et lithographiés, placés sous les yeux des élèves ;

» La représentation en perspective d'objets artificiels ou naturels placés dans l'espace ;

» Le dessin de plantes, fruits et feuillages ;

» L'étude des parties et de l'ensemble de la figure de l'homme et des animaux. »

Ce programme s'applique aussi aux écoles d'adultes et aux écoles primaires où l'enseignement du dessin est ou pourra être organisée.

Le même arrêté dispose (titre II, art. 1er) que « les figures et les modèles nécessaires à l'enseignement du dessin linéaire, du dessin d'ornement et du dessin d'imitation, devront être approuvés par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'avis du Conseil supérieur des beaux-arts. Les photographies ne seront admises qu'en tant qu'elles reproduiront des dessins ou des estampes. »

L'enseignement du dessin, dans tous les établissements publics d'instruction primaire où cet enseignement est donné, est soumis à une inspection spéciale. Les inspecteurs de cet ordre sont

choisis par le ministre sur la présentation du Conseil supérieur des beaux-arts. (*Id.*, titre II, art. 3.)

En exécution de cet arrêté, une première enquête générale a été faite sur l'état de cet enseignement (1878-79) par dix-sept inspecteurs spéciaux, nommés le 31 janvier 1879.

Puis une commission, instituée par arrêté du 11 juillet 1879, a été chargée de la rédaction des programmes, qui sont en ce moment (1880) soumis à l'approbation du Conseil supérieur.

Pays étrangers. — Le dessin figure parmi les branches obligatoires d'enseignement à l'école primaire, dans les Etats suivants : l'Allemagne (sauf le duché d'Anhalt, où le dessin n'est enseigné que dans les écoles primaires supérieures de garçons qui ont spécialement en vue les besoins professionnels ; la Bavière, où le dessin est considéré comme un objet accessoire, *Nebengegenstand* ; le duché de Saxe-Weimar, où le dessin est obligatoire pour les garçons, mais facultatif pour les filles), la Belgique, l'Espagne (au degré supérieur d'enseignement), la Hollande (idem), la Hongrie, l'Italie (idem, et pour les garçons seulement), le Portugal (au 2e degré), la Russie (dans les écoles urbaines), la Suisse (sauf Uri, Unterwald-Obwald, Appenzell Rhodes-Extérieures et Intérieures, Valais, où il ne figure pas dans les programmes, et Unterwald-Nidwald, où il est facultatif). Dans l'Union américaine, les Etats de Massachusetts et de New-York placent le dessin au nombre des objets obligatoires d'enseignement ; la plupart des villes l'ont introduit dans leurs écoles primaires.

La loi de 1868, en Autriche, ne mentionne pas le dessin au nombre des branches d'enseignement de l'instruction primaire ; mais un arrêté ministériel du 9 août 1873 en a introduit l'enseignement dans les écoles qui dépendent des autorités scolaires provinciales.

En Suède, l'enseignement du dessin est facultatif.

En Danemark, en Angleterre, en Ecosse, en Norvège, le dessin ne figure pas dans le programme officiel de l'enseignement primaire.

Tous les pays qui ont rendu l'enseignement du dessin obligatoire ou facultatif à l'école primaire ont dû nécessairement l'inscrire au programme d'études des écoles normales. La Hongrie possède une Ecole nationale de dessin qui sert en même temps d'institut normal destiné à former des maîtres de dessin.

2. L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN D'APRÈS M. F. RAVAISSON

On a vu dans l'article *Art* pourquoi il faut donner au dessin une place dans l'éducation, et une place importante. On y a vu en effet que, enseigné comme il doit l'être, non seulement il sert à procurer à un certain nombre de ceux qu'on y exerce une habileté plus ou moins grande à représenter les formes, qui est très utile dans quantité de professions et dans beaucoup d'occurrences de la vie ordinaire, mais encore il procure à tous, quoique à divers degrés, une justesse d'œil et un goût qui sont d'une utilité universelle. Nous nous proposons d'indiquer dans le présent article en quoi consiste l'art du dessin, et quelle est, dans ses principes, tels que les ont exposés et pratiqués les grands maîtres, la méthode qu'il convient de suivre pour l'enseigner.

On peut appeler arts figuratifs, par opposition à la musique, ceux qui ont pour objet des figures ou formes perceptibles par le toucher et par la vue. Ces arts eux-mêmes se divisent en deux, dont l'un produit des formes qui se développent dans toutes les dimensions de l'espace, l'autre des apparences superficielles de ces formes. Le premier est la sculpture, où l'on peut faire rentrer, à ce point de vue, l'architecture ; le second est la peinture.

Il semble que le premier de ces arts ressortisse au toucher aussi bien, sinon plus encore, qu'à la vue. En réalité il n'est guère d'art figuratif que pour l'œil, et c'est pourquoi sans l'œil l'industrie humaine se réduirait presque à rien. Par le toucher on ne prend guère connaissance d'une forme que partie à partie, au moyen de perceptions successives que réunit la mémoire. Pour la vue presque seule une forme fait un ensemble, et dans l'ensemble seul apparaît, avec l'harmonie, la beauté, objet le plus éminent de l'art, et même, simplement, le caractère et la nature propre des objets. En conséquence c'est, en réalité, pour la vue que travaillent les différents arts figuratifs, en sorte qu'on pourrait leur donner aussi le nom d'arts de la vue. Pourtant c'est à la peinture qu'appartient particulièrement ce nom, puisqu'elle ne travaille pas seulement, comme la sculpture, pour la vue et à l'aide de la vue, mais encore que son travail est semblable à l'opération naturelle qui est la condition de la vision. Cette opération est la projection sur un plan de rayons lumineux convergents émanés des objets, projection qui s'appelle perspective. La perspective raccourcit les objets, à proportion de leur obliquité, les rapetisse à proportion de leur distance. Elle altère donc les formes, mais suivant une loi invariable, au moyen de laquelle le jugement les rétablit telles qu'elles sont. En observant cette loi, la peinture nous fait voir les choses comme les voit l'œil même. — La peinture, abstraction faite de la variété des couleurs, réduite ainsi à la représentation des formes par les différences de la lumière et de l'ombre, qu'on nomme le clair obscur, c'est le dessin. Le dessin n'est qu'une peinture simplifiée. C'est pourquoi la peinture étant comme un langage qui sert à l'expression des formes visibles, objets de tous les arts figuratifs, ces arts sont compris communément sous le nom d'arts du dessin, et qui dessine tient, en effet, la clef de tous ces arts.

Si la perspective comprend des conditions auxquelles le dessin doit satisfaire, ces conditions consistent en des déformations, et ce sont les formes qu'au travers de ces déformations il a pour but de saisir et d'exprimer. Les déformations perspectives font l'objet d'une science qu'il est nécessaire à l'artiste de posséder, au moins en ses principes généraux ; les formes sont l'objet de l'art même, l'objet réel de la peinture et du dessin, comme de la sculpture.

Maintenant si l'on considère que les formes sont telles, celles-là du moins qui méritent ce nom, par une unité harmonique qui en fait quelque chose de semblable à un organisme, où tout conspire à une fin commune, et que cette constitution se retrouve dans toute œuvre de véritable architecture, car tout véritable édifice semble une chose vivante, on pourra substituer à la dénomination d'arts figuratifs la dénomination plus significative d'architectonique, qu'a employée l'auteur de la *Théorie de l'ornement*, M. Bourgoin.

Parmi l'infinité des figures possibles auxquelles s'étend l'architectonique, il en est que nous pouvons définir et mesurer ; ce sont les plus simples ; la science qui les définit et les mesure est ce qu'on appelle la géométrie. Il en est d'autres, bien plus nombreuses, que nous ne pouvons résoudre dans leurs derniers éléments, ni, par suite, reconstruire, dont nous ne pouvons exécuter la parfaite analyse ni, par suite, la synthèse, et que, par conséquent, la géométrie n'atteint pas. Telles sont les figures de tout ce qui vit, peut-être

même de tout ce qui est réel. Si donc il s'y rencontre certaine régularité qui semble impliquer certaine géométrie, — et, au fond, c'est de cette régularité des formes supérieures, expressives de la vie, que celle des figures que notre géométrie considère doit être un dérivé et une sorte d'amoindrissement; — si, disons-nous, il se rencontre dans les formes des êtres vivants certaine régularité qui paraît impliquer certaine géométrie, c'est une géométrie plus que transcendante, d'une autre nature que celle dont nous disposons, et à laquelle celle-ci ne nous initie pas. Si un raisonnement s'y applique, et c'est ce que paraissent avoir cru et Leibnitz et Pascal, suivant lesquels, en appréciant les sons dans la musique, l'âme compte secrètement les nombres qu'ils contiennent, c'est une sorte de raisonnement dont nous ne distinguons pas les termes, mais qui est, comme au fond de notre esprit, condensé, pressé en une opération immédiate de la nature de celle de la vue et de l'ouïe. En un mot, les figures des êtres vivants, ou, ce qui est la même chose, organisés, ne pouvant se calculer ni se construire rationnellement, comme celles qui ressortissent à la géométrie, nous les estimons par une action indécomposable de l'intelligence tout autre que la déduction dont se servent les mathématiques, action qu'on appelle soit intuition, d'un terme qui signifie vue, soit jugement, soit sentiment.

Dans l'architectonique, dont le dessin est l'instrument et le langage, l'imagination embrasse donc un champ immense duquel la géométrie ne connaît que la moindre partie, la moindre pour l'étendue, la moindre aussi pour l'importance, et c'est dans cette partie seule du champ ouvert à l'art que la science peut ou même doit, dans certains cas et, dans une certaine mesure, le remplacer.

De ce que les figures des choses vivantes offrent, avec des nombres irrationnels, des proportions impossibles à calculer exactement, il suit que jamais on n'arrivera par une opération de cette science d'exactitude qu'on appelle la science mathématique, à exécuter des représentations exactes de ces figures, comme on le prétend, et à obtenir, en ce qui les concerne, la certitude.

Selon des théoriciens pour lesquels la géométrie renfermerait la science universelle, il n'y aurait rien d'exact et rien de certain que dans la géométrie. Telle n'était pas la pensée de ces grands géomètres, Descartes et Pascal, dont le premier fait reposer toute la certitude sur la conscience intime que nous avons de nous-mêmes, dont le second dit, en parlant de la certitude: « Tout revient, en définitive, au sentiment », et, de plus, distinguant de l'esprit géométrique ce qu'il appelle l'esprit de finesse, identique, ajoute Hamilton, à l'esprit d'observation, qui se rapporte aux réalités, explique comment on atteint par cette seconde et plus haute sorte d'esprit une exactitude et une certitude auprès desquelles sont grossières celles que donne la géométrie. Et, en effet, dans cet ordre supérieur de choses, et surtout dans ce qu'il renferme encore de plus élevé, il se rencontre, avec des différences ou nuances moindres que toutes valeurs définissables et qui tiennent ainsi de l'infini, une finesse dont les mesures géométriques restent loin, et où n'arrive que cette pointe subtile du jugement dont parle encore Pascal. Au plus bas degré de l'existence, dans le règne minéral, les formes sont d'une simplicité où il semble que la géométrie puisse atteindre, en même temps que leur mode d'existence paraît borné à des phénomènes tout mécaniques et physiques. Si l'on s'élève à l'ordre des choses organisées, où apparaissent, avec des membres harmoniques entre eux, des fonctions dont ils sont les instruments, fonctions que coordonne à un but commun un principe architectonique et directeur, on y voit la matière, toujours subsistante ainsi que les propriétés mécaniques et physiques, obéir de plus en plus à des mouvements spontanés, expressions des volontés de l'âme, et, en même temps, revêtir de plus en plus des formes, appropriées à ces mouvements, qui échappent aux prises de la géométrie, et qui sont, sans doute, des expressions et comme des images de propriétés spirituelles, modes de la pensée et de la volonté. C'est pourquoi, incapable de les comprendre d'une manière rationnelle et discursive, l'âme les saisit d'un seul regard, comme dit Pascal, et d'une vue où se répète, en quelque sorte, quoique diversifiée avec ces formes, la conscience profonde qu'elle a d'elle-même. Ajoutons que, si, la multiplicité matérielle obéissant parfaitement à la loi d'une unité dominante, les formes arrivent, en effet, à exprimer aussi parfaitement que possible la nature intime de l'âme, qui est l'amour, il s'y manifeste ce qu'on appelle la beauté.

La beauté des formes, disait Plotin, ne consiste pas, ainsi que d'autres le crurent, dans les proportions, mais dans quelque chose qui flotte au-dessus comme une lumière d'en haut; et ce quelque chose, ajouterons-nous, est ce qu'on nomme la grâce, qui réside proprement dans le mouvement, lequel est l'expression la plus directe et l'image la plus ressemblante de la volonté.

Si donc la géométrie peut servir pour construire, au moins à peu près, ces sortes de figures qu'affectent les choses brutes, elle ne peut fournir pour les choses vivantes, en nombre infini, et bien plus importantes, qu'une insuffisante approximation. Telle est celle qu'on obtient en circonscrivant par un polygone quelconque la figure de quoi que ce soit qui ait vie.

Surtout la géométrie ne fournit rien qui puisse servir à nous faire comprendre, dans la forme vivante, l'unité architectonique. C'est de la même manière qu'en admettant même que les phénomènes physiques et chimiques suffisent à expliquer le détail de ce qui se passe dans un organisme, ils n'expliquent à aucun degré le concert et l'unité du tout. Or si, dans les formes des choses vivantes, il est encore des éléments mathématiques, et si ces éléments entrent pour quelque chose dans la manière dont les formes nous affectent, ce qui devient plus important, à mesure qu'on s'élève dans l'échelle de l'existence, ce n'est pas le matériel, avec les mesures par lesquelles on réussit plus ou moins imparfaitement à l'évaluer, mais l'arrangement ou ordre, où les mathématiques n'ont rien à voir, et qui vient d'un tout autre principe, tout autrement profond, que le nombre et l'étendue.

Suivant la remarque capitale de Léonard de Vinci, les mathématiques ne considèrent autre chose que la quantité, et ne se mettent pas en peine de la qualité, laquelle, ce sont ses expressions, fait la beauté et l'ornement du monde. Les qualités ne peuvent se définir et se décomposer comme les quantités; elles ne se connaissent que par le sentiment ou intuition immédiate; ce sont les objets propres de l'esprit de finesse de Pascal. Nous ajouterons que, comme on peut distinguer entre deux grandes sortes d'idées, les idées de grandeur et celles de perfection, ainsi que parle Malebranche, et, comme l'a vu Pascal, entre deux sortes d'esprit qui y correspondent, il y a lieu de dire que tout peut être considéré de deux points de vue différents qui y répondent pareillement, et dont l'un pourrait être appelé le point de vue logique, l'autre le point de vue esthétique; distinction où se re-

trouve celle du corps et de l'âme, ou de la matière et de l'esprit, et cette autre encore, familière aux philosophes, de l'objectif et du subjectif.

Si le monde physique n'est, ainsi que le disait Plotin, qu'image et ombres d'un monde supérieur qui est esprit, en sorte que celui-ci est la substance et la réalité de celui-là, le premier concentrant, selon le mot de Leibnitz, ce que le second disperse, de même, vraisemblablement, les qualités qui ressortissent aux différents sens, saveurs, parfums, sons, couleurs ne sont que des modes inférieurs ou matérialisations diverses de cette qualité plus subtile en laquelle la beauté consiste, et où se peint l'esprit. Si cela est vrai, le point de vue esthétique, ou du sentiment, n'est, à diverses hauteurs, que le point de vue de la beauté.

Le point de vue logique est celui de la science, le point de vue esthétique, ou point de vue de la beauté, est celui de l'art.

Maintenant, tandis que, pour la formation des choses non organisées, il suffit en grande partie, du moins en apparence, de causes extérieures qui les forment pièces à pièces, et qu'au contraire, dans les êtres organisés, c'est par le tout que s'expliquent les parties et l'ensemble commande le détail, de même, le procédé logique, qui est celui de la science et dont le type le plus parfait se trouve dans les mathématiques, consiste essentiellement à former un tout de ses parties au moyen d'une loi qui les enchaîne successivement les unes aux autres, par conséquent en marchant du détail à l'ensemble, et, au contraire, le procédé esthétique, qui est celui de l'art, consiste, l'ensemble saisi d'un regard et ainsi imaginé, à en déduire d'emblée les détails.

Aussi, si la science sert à l'art, en l'aidant par la construction successive et par des procédés mécaniques ou logiques de vérification, l'art sert à la science par la conjecture ou hypothèse, œuvre de l'imagination, et qui est surtout une application du point de vue esthétique; car elle consiste toujours dans une conception qui a pour principe l'idée de l'harmonie et de ses exigences. C'est du point de vue esthétique que la science s'oriente et découvre, comme d'un lieu culminant, les voies par lesquelles elle peut parvenir le mieux à ses fins. Si vous voulez, dit Platon dans le Phédon, connaître les choses, considérez ce qu'elles sont quand elles sont le plus belles et le meilleures; autrement dit, c'est l'idéal qui dévoile le réel, et le beau qui fait trouver le vrai.

On voit, par ce qui précède, que, s'il appartient à la géométrie de définir certaines conditions auxquelles sont liées les formes, c'est aussi à quoi se borne ce qu'elle fournit à l'art; on pourrait donc dire que, si elle a part à la maçonnerie, elle n'est pour rien dans l'architecture, ou encore que, si elle contribue au métier, elle reste au-dessous de l'art. C'est ainsi que la physique et la mécanique déterminent des conditions auxquelles la vie est sujette, qui la limitent et qui en font connaître ainsi l'élément négatif, mais qu'elles ne concourent en rien, quoi qu'en dise le matérialisme, à la connaissance du positif de la vie, objet propre de la physiologie et de la médecine. Léonard de Vinci a expliqué mieux que personne que l'étude de l'art devait être précédée par celle d'une science de conditions géométriques, mécaniques et physiques avec lesquelles il faut nécessairement compter, à savoir la perspective, la mécanique animale, l'anatomie; mais, en même temps, il a expliqué que l'utilité de cette science était essentiellement négative et, pour ainsi dire, préservatrice. D'une manière générale, la science, a dit ce grand artiste, qui fut en même temps un grand penseur, a pour office de distinguer ce qui est impossible de ce qui est possible. L'imagination, livrée à elle-même, s'abandonnerait à des rêves irréalisables : la science la contient en nous enseignant ce qui ne peut pas être. Il ne suit pas de là que la science renferme le principe de l'art, mais qu'on doit étudier la science ou avant l'art, ou en même temps, pour apprendre dans quelles limites il est contraint de se renfermer (V. l'article *Dessin* de la IIe PARTIE de ce Dictionnaire).

Prendre la science pour le principe de l'art, c'est l'erreur du matérialisme, qui consiste à prendre la condition pour la cause, la limite pour l'objet. Ce même Léonard de Vinci qui veut que l'étude de ce qu'il appelle les principes scientifiques de l'art précède celle de l'art lui-même, ce même Léonard veut faire comprendre que la peinture ne procède pas du raisonnement, mais bien du sentiment qui, à sa plus grande hauteur, là où l'imagination devient créatrice, se nomme inspiration et révèle une source placée plus haut que nous, et il dit : la peinture n'est pas science, mais déité. Raphaël disait, dans un sens évidemment semblable, que plus il comprenait la raison, plus il admirait la peinture, c'est-à-dire que mieux il se rendait compte de ce que la science peut faire, mieux il sentait combien l'art la dépasse. Ce mot est bien du même artiste qui écrivait à côté d'une figure qu'il avait faite de la poésie : *numine afflatur*, elle est inspirée de la divinité. Un peintre grec, dans les mémoires de Xénophon, dit à Socrate cette parole, par laquelle M. Chipiez termine son *Histoire des ordres grecs* : « Il est sans doute dans notre art bien des choses où peut atteindre l'entendement humain, mais le meilleur, les dieux s'en sont réservé le secret. »

On peut ajouter à ces sentences que, la nature divine étant tout esprit, l'esprit ayant pour fonds la volonté, la volonté ayant, elle-même, son principe dans l'amour, d'où procèdent évidemment toute harmonie et toute beauté, l'œuvre d'art la plus parfaite, comme, au sommet du règne de la vie, l'œuvre la plus parfaite de la nature, est celle où se révèle, par la plus haute harmonie, la plus haute puissance, non du raisonnement, qui, de l'aveu de celui qui fonda la logique, est une forme, après tout, inférieure de l'intelligence, mais de cet amour qui est le divin même.

Aussi, si l'on recherche ce que c'est, au jugement des connaisseurs, qu'un bon dessin, on trouvera que c'est un dessin où le principal, surtout, est à sa place et à sa valeur, et que, dans un tel dessin, selon des termes expressifs, très usités à cette heure, tout est bien « senti » parce que l'essentiel est mis en relief, tout « se tient », tout est « enveloppé », c'est-à-dire que les parties les plus différentes sont dans des relations harmoniques qui les rattachent intimement les unes aux autres; dans un tel ouvrage, tout s'appelle et se répond, en quelque sorte, concordant et conspirant à un même but; partout enfin, comme dans un organisme aussi parfait qu'il peut être, partout semble y régner une volonté commune et, mieux encore, un amour qui a produit le tout et auquel participent les plus petites parties.

C'est que le dessin repose, dans son opération la plus élémentaire, à laquelle toutes les autres peuvent être réduites, sur un jugement d'une nature spéciale, entièrement différent de ce jugement dont se servent les mathématiques. Ce jugement spécial est celui que Léonard de Vinci appelle le bon jugement de l'œil. Savoir dessiner, disait Michel-Ange, c'est avoir le compas dans l'œil. Le géomètre a le compas et en sa main, et en sa raison raisonnante, comme on disait jadis; le peintre et le dessinateur l'ont en leur œil, et en cette haute partie de la raison qui, dans l'œil comme dans l'oreille, estime, juge sans raisonnement. Soit à résoudre ce problème graphique : tracer deux lignes qui soient entre elles comme deux autres lignes qu'on a sous les yeux. Pour

le mathématicien, le problème signifie : le rapport mathématique, et en dernière analyse, arithmétique de celles-ci étant d'abord trouvé, tracer ensuite celles-là dans ce même rapport. Pour le dessinateur, le problème signifie : sans aucune évaluation de quantité, sans cette considération arithmétique qui relève du raisonnement, tracer deux lignes qui, intuitivement comparées, impressionnent l'œil de la même manière. Dans le premier cas, il y a un calcul de l'esprit ; dans le second, il y a une intuition immédiate, une opération indivisible concentrée, suivant une expression employée par Pascal, en un seul regard.

Ce regard est un acte où, réunissant les objets en un tout, nous prenons conscience de leur relation harmonique, de même que par l'oreille, en comparant deux sons, nous prenons conscience, dans l'accord qu'ils forment et sans aucune estimation mécanique ni logique, de leur rapport sensible. Or, quel est le moyen, dans le deuxième cas, d'acquérir la faculté d'immédiate et intuitive estimation d'où procède le bon jugement de l'œil ?

Sans doute, à force de mesurer, le compas à la main, on peut arriver à la longue à se mettre en possession d'une sorte de procédé intérieur de calcul, compas mental qui est le succédané du compas matériel, avec lequel procédé on résoudra le problème graphique d'une manière qui simulera, jusqu'à un certain point, le procédé intuitif, et avec des résultats analogues à ceux que donnera celui-ci. Mais dès qu'on dépassera les figures rectilignes les plus simples, ce ne sera qu'avec une grossière et incertaine approximation ; on restera bien loin de ce que sait faire en un clin d'œil l'esprit de finesse que Pascal a si bien distingué de l'esprit géométrique, et tout usage qu'on fera du dessin en témoignera, si humble que soit la sphère où l'on en fera cet usage.

Le meilleur moyen d'arriver à bien dessiner quelque objet que ce soit, ce sera donc d'étudier les objets où se trouvent au degré le plus élevé ces qualités qui font l'harmonie et la beauté, de manière à s'approprier, autant du moins qu'on en sera capable, et que le temps dont on disposera le permettra, l'esprit dont elles procèdent ; ce sera d'étudier des types accomplis de la plus haute perfection que la nature nous offre. C'est un exemple de la maxime générale de méthodologie, et, par suite, de pédagogie, que Cicéron énonçait ainsi : Chaque genre doit être étudié dans ce qu'il offre de plus parfait, dans ce qui y occupe le premier rang.

C'est ainsi que le meilleur moyen de parvenir à une juste appréciation des accords est de s'exercer à la perception de ceux qui forment les plus parfaites consonnances, et cela dans des ensembles harmoniques où deviennent plus sensibles les rapports dans lesquels elles consistent.

On distingue dans l'art l'invention, produit de l'imagination, et lorsqu'elle va jusqu'à être création, du génie, et l'imitation. Cette distinction, pourtant, n'a rien que de relatif. L'imitation n'est pas de l'art, si elle ne participe en quelque chose de l'invention, si elle ne procède dans une mesure quelconque de l'imagination, et l'on pourrait aller jusqu'à dire du génie. L'imitation pure et simple, celle qu'on appelle servile, n'est pas art, mais seulement industrie, et industrie purement mécanique. L'invention a lieu, en effet, au moyen d'un principe que développe ce qu'on invente, idée que réalise l'œuvre et où est concentré ce que celle-ci détaille, comme le corps montre étendu ce qui existe inétendu dans l'unité et simplicité de l'âme. L'idée qui, en effet, dans les êtres vivants, auxquels ressemble toute création de l'art, est l'origine d'où sort l'organisation, s'exprime par sa forme, mieux encore par l'action pour laquelle la forme est faite et qui est ainsi la fin et comme la forme de la forme elle-même. Cette expression, qui énonce ce que l'objet veut être, en quelque sorte, et où le principe de la volonté créatrice prend figure et se rend sensible aux yeux, c'est ce qu'on appelle le caractère. Le principe règne-t-il sur les éléments qui sont sous sa dépendance et qu'il fait concourir à son but de telle manière qu'ils semblent, pénétrés d'un même souffle, comme s'exprimait le prince des médecins grecs, conspirer spontanément dans une parfaite harmonie à l'expression de la pensée commune, le caractère devient ce qu'on nomme la beauté.

Par là on voit que la beauté est la source profonde du caractère, comme l'amour est celle de la volonté. Les choses, en effet, n'ont de caractère que par une unité dominante encore, quoique plus faible que celle en laquelle réside la beauté, et qui est comme une image imparfaite de celle-ci. Sans offrir la parfaite harmonie, un objet d'un caractère prononcé est toujours dans un certain accord et une certaine conformité avec lui-même. C'est ce qu'on remarque dans les productions de la nature : c'est ce qu'on doit retrouver dans les productions mêmes de l'art qui demeurent au-dessous de la vraie beauté. « Que dans une figure courte et ramassée en son ensemble, dit un grand maître, tous les membres, bras, jambes, mains, pieds, doigts et orteils soient courts et ramassés. » Or d'où vient en toute chose vivante cette unité au moins relative par laquelle elle est toujours plus ou moins semblable à elle-même dans toutes ses parties ? Evidemment de cette même tendance à une unité parfaite qui, dans les objets proprement beaux, atteint mieux à son but. Chaque espèce dans la nature arrive, à proportion que son développement spontané est moins contrarié, à toute la beauté que sa condition comporte. Si l'espèce humaine parvient à une beauté plus parfaite que toutes les autres espèces, c'est que la puissance organisatrice est en elle plus libre et maîtresse qu'en toute autre. Tous les vivants, a pu dire un naturaliste philosophe (Aristote), sont monstres auprès de l'homme, et monstres par un développement des organes plus ou moins empêché et arrêté. De la beauté, le plus haut objet de l'invention et de la création, dérivent donc tous les degrés et toutes les variétés du caractère que présentent et le monde de la nature et celui de l'art.

Ce principe, maintenant, qui, plus ou moins puissant ou affaibli, est ce dont la possession fait avant tout, dans l'art, l'inventeur, ce même principe est, dans l'art, l'objet véritable de l'imitation. La science véritable ne cherche pas simplement ce qui existe, mais ce qui doit exister, ou non pas tant les choses que la raison des choses. La poésie, de même, n'imite pas, a dit Aristote, ce qui est, mais ce qui doit être. Et ce qui doit être dans l'œuvre vivante de la nature ou dans celle de l'art, c'est cette fin où tout conspire, c'est ce verbe par lequel s'exprime et se rend sensible le principe créateur. On le voit donc, pour imiter comme l'art imite, il faut être maître aussi, quoique dans une moindre mesure que ne l'est l'inventeur, de ce principe des formes que possède l'inventeur.

En conséquence, quoique ce soit par l'imitation qu'on arrive de degrés en degrés à l'invention, cette méthode sera seule propre à rendre capable d'imiter, qui enseignera à imiter en s'efforçant d'acquérir tout d'abord la conscience aussi profonde que possible du principe des formes, de laquelle l'invention procède, et ces méthodes y seront le moins propres, au contraire, qui ne s'appuieront que sur une imitation pure et sim-

ple ou littérale. Autrement dit l'imitation littérale, partie à partie, détail à détail, et ainsi absolument séparée et éloignée de l'imagination, ne conduira en rien, pour quelques formes que ce soit, à l'imitation exacte.

Cela étant, où trouver mieux la clef de l'unité relative que présente ce qui n'atteint pas proprement à la beauté, que dans l'unité supérieure qui brille en une beauté aussi parfaite que possible? Veut-on donc imiter des objets qui offrent, sans beauté proprement dite, un caractère prononcé, évidemment on n'y arrivera jamais mieux que si l'on a acquis, dans l'étude de beaux objets, la conscience de la parfaite et suprême unité. Veut-on enfin imiter des objets sans caractère décidé, le plus sûr moyen d'arriver à en faire, par le jugement seul de l'œil, une reproduction où soient dans leurs justes rapports le tout et les parties, ce sera encore d'y chercher un vestige de cette unité qui règne, contrariée, dans le caractère, et, sans obstacle, dans la beauté. Pour atteindre le but, si bas qu'il soit placé, le plus court chemin sera toujours celui qui mène, pour ainsi dire, par la hauteur. On prouve en mécanique que la ligne de la descente la plus rapide d'un corps pesant n'est pas, comme on serait d'abord tenté de le croire, une ligne droite, mais une certaine courbe. Il y a une courbe à suivre pour arriver le plus vite possible à la représentation des formes, quelles qu'elles soient ; c'est la ligne qui passe par le principe des formes. Pour celui même qui n'aura, dans l'exercice de l'industrie à laquelle il se voue, qu'à exécuter le plus modeste métier d'imitation, la meilleure méthode pour arriver le plus promptement possible à s'en bien acquitter sera donc encore celle qu'ont toujours prescrite tous les maîtres, et qui consiste à étudier autant et aussi longtemps qu'on le peut les types où éclate l'unité qui imprime aux formes le caractère, et surtout l'unité supérieure dans laquelle réside la beauté. « Si tu veux apprendre à dessiner, dit Léonard de Vinci, imite des ouvrages de bons maîtres, pour t'accoutumer à de bons membres. »

Il est des procédés qui procurent une imitation tout automatique, sans qu'on ait besoin, pour les employer, de savoir à aucun degré dessiner. Tel est celui de la photographie. Dans l'emploi de procédés semblables, on n'a aucun besoin, ni aucune occasion d'apprécier de l'œil les formes ni les grandeurs. Aussi nul n'a-t-il encore prétendu qu'en se servant de la photographie on apprît en aucune façon à dessiner. Il n'en a pas été de même du calque. Comme, après avoir calqué un modèle, soit au moyen d'un papier transparent au travers duquel on suit les contours de l'original, soit au moyen d'un treillis au travers duquel on le regarde, pour transporter ensuite un aussi grand nombre de points qu'on le veut dans les divisions correspondantes d'un treillis semblable tracé sur le papier où l'on veut exécuter la copie, on peut se borner ensuite à un calque plus sommaire, on a prétendu qu'on pouvait, arrivant par degrés à ne tracer que certains points principaux, arriver par degrés aussi à dessiner enfin sans calquer. Mais il est évident qu'à procéder, comme on le fait en calquant, de détails en détails sans se référer jamais à l'ensemble, on n'acquiert à aucun moment la faculté d'estimer les détails par l'ensemble; bien plus, on se rend peu à peu incapable de prendre jamais cette marche de l'ensemble au détail qui est le seul procédé de l'art, et l'art même.

Le procédé du calque a aujourd'hui peu de panégyristes, mais, sous l'influence de théories qui ont donné dans la pédagogie une grande prépondérance à l'esprit scientifique et mathématique sur ce qu'on pourrait appeler l'esprit esthétique, on voit se répandre partout des procédés que l'on comprend sous la dénomination de méthode géométrique, et qui reviennent, au fond, soit pour le principe dont ils dépendent, soit pour les effets qu'ils produisent, au même artifice que le calque ; qui consistent à commencer le dessin par le tracé des figures simples, que la géométrie considère comme les éléments dans lesquels se décomposent les autres, pour s'élever ensuite par degrés au tracé des figures les plus complexes que renferme la nature.

Ces procédés se réduisent à deux : l'un consiste à tracer les figures géométriques d'après des règles que la géométrie fournit, et c'est ce qu'on appelle proprement le dessin ou tracé géométrique, quelquefois encore le dessin ou tracé graphique, ou enfin le dessin linéaire ; l'autre consiste à tracer les figures géométriques non d'après des règles, mais à vue, d'après le jugement seul de l'œil. De ces deux procédés, le premier conduit à des résultats exacts, mais dans une région bornée et, de plus, placée au-dessous de celle à laquelle a presque toujours affaire l'art; le second, si on l'étend, comme on prétend le faire, et c'est la raison principale pour laquelle on le recommande, aux objets qui surpassent la région géométrique, mène à les mal comprendre et les mal représenter, et soit pour ces objets, soit même pour ceux d'ordre inférieur, loin de fournir le moyen qu'on cherche de représentation exacte, détourne au contraire du seul chemin qui conduise à le trouver.

Certaines figures peuvent se construire *a priori* d'après certaines règles ; ce sont celles des objets simples, ou du moins relativement simples, qui sont susceptibles de définition géométrique. Soit à former une telle figure : des propriétés que renferme sa définition on déduit le tracé de lignes desquelles la figure résulte, et on la construit ainsi par un mécanisme raisonné, sans aucune intervention du jugement de l'œil. De plus, les lignes à tracer doivent être tracées avec une parfaite exactitude ; car un écart sur plusieurs de ces lignes, et même sur une seule, pourrait donner lieu à un résultat final très erroné; d'où la nécessité de se servir d'instruments dits de précision, qui traduisent successivement avec une parfaite exactitude chacune des prescriptions, de l'exécution complète desquelles doit résulter la résolution du problème.

Comme on le voit, ce procédé est parfaitement approprié au tracé des figures qui comportent l'exactitude mathématique. Mais ces figures, qui tiennent une place importante dans certaines sciences et dans des arts et des industries qui y touchent de près, n'occupent dans l'infinité de celles auxquelles s'étend le dessin qu'une place très étroite. Le dessin géométrique est donc loin de suffire à l'étendue des besoins si divers auxquels doit répondre l'art de dessiner.

Ce n'est pas tout ; le dessin géométrique est d'allure inévitablement pesante et lente ; or, dans le domaine même, qui lui est propre, des figures simples et régulières, on a souvent besoin, comme en tout autre, d'indications rapides et sommaires, telles que les fournit seule et sans peine une main que guide un œil exercé; et, souvent aussi, c'est assez de telles indications. Le dessin géométrique, même là où il est de mise, ne saurait donc suffire. Enfin, il ne se suffit pas à lui-même. En effet, que l'instrument de précision ne soit pas placé comme il doit l'être, à l'endroit exact qu'il devrait occuper, on sera conduit à un résultat erroné. Il importe, il est nécessaire qu'un œil exercé contrôle incessamment l'usage des moyens de précision ; il importe qu'il juge, ne fût-ce que par à peu près et par estimation du vraisemblable et de l'invraisemblable,

des résultats auxquels on se trouve conduit, et qu'il dirige, comme de haut, le mécanisme qui doit mener au but.

De là il suit que le dessin géométrique proprement dit ne peut être placé au début de l'étude du dessin, comme il l'est si souvent aujourd'hui, mais qu'il ne doit au contraire être étudié qu'après qu'on a acquis une certaine habileté dans le dessin à vue, tout au moins après qu'on a acquis par une certaine pratique du dessin à vue une certaine justesse de coup d'œil. Le dessin géométrique ne peut donc être considéré, en dehors de l'utilité dont il est pour l'intelligence de la géométrie, que comme une méthode auxiliaire propre à l'exécution de certains ouvrages où est possible et nécessaire, ou tout au moins utile, l'exactitude mathématique.

Les réflexions qui précèdent, exposées dans le Conseil supérieur de l'instruction publique et, depuis, dans une commission spéciale instituée pour proposer à ce Conseil un programme officiel d'enseignement du dessin, avaient amené l'abandon pour les établissements publics du système qui consistait à faire du dessin géométrique proprement dit la base de l'enseignement général du dessin.

Mais l'idée tend à s'établir que, si l'étude du dessin ne doit pas commencer par la construction géométrique, et au moyen d'instruments, de figures de géométrie, au moins doit-elle commencer par l'imitation à vue de ces figures.

Dans le système qui est édifié sur ce fondement, on fait succéder au dessin de figures purement géométriques celui de figures ornementales qui en sont de simples combinaisons, puis d'autres qui offrent des formes empruntées au règne végétal, mais peu éloignées de la régularité géométrique ; et c'est en s'écartant ainsi par degrés des plus simples éléments géométriques qu'on arrive enfin, lorsqu'on y arrive, à la figure humaine. Ainsi sont maintenus les trois degrés de l'enseignement qu'on appelle d'ordinaire dessin linéaire, dessin d'ornement, et dessin d'imitation.

Ces dénominations offrent des défauts qui témoignent de la confusion des idées qu'on a voulu les faire servir à exprimer. Pourquoi donner le nom de dessin linéaire, qui signifie étymologiquement dessin par lignes, au tracé seul des figures géométriques ? Ne peut-on représenter par des traits les formes d'un être vivant tout aussi bien qu'une simple figure géométrique ? Du dessin d'ornement, où l'on admet le règne végétal, pourquoi exclure le règne animal ? Les ornements qu'on admire de l'antiquité et de la Renaissance ne sont-ils pas remplis de représentations d'animaux et même d'hommes, aussi bien que de plantes ? N'y trouve-t-on pas les combinaisons les plus diverses, en des composés fantastiques de la nature le plus heureusement ornementale, d'éléments végétaux, animaux et humains, soudés, mélangés les uns aux autres ? Enfin pourquoi limiter à la figure humaine le dessin « d'imitation » ? N'imite-t-on pas les plantes et les animaux aussi bien que l'homme ?

Examinons maintenant en lui-même le système qui consiste à fonder le dessin sur l'imitation à vue des plus simples figures géométriques.

Remarquons d'abord que si la méthode dont il s'agit procède de proche en proche d'une partie à une autre en vertu de la liaison qu'établit entre elles la géométrie, et pourtant sans l'exactitude qu'assure seul l'usage des instruments, rien ne garantit qu'elle arrive à des résultats exacts : tout au contraire, elle ne peut conduire qu'à des tracés tout à fait inexacts. Dès lors ce n'est pas le nom de géométrique qui lui convient, une telle méthode n'étant en aucun sens exacte ni certaine, même pour les objets simples que construit avec exactitude et certitude la méthode véritablement géométrique, ce n'est pas ce nom qui lui convient, mais seulement celui de méthode pseudo-géométrique.

Quoi qu'il en soit, l'idée d'où est née ce système est que les figures géométriques sont les éléments de toutes les autres, d'où il suivrait que, dans les formes des choses même le plus éloignées, en apparence, de la simplicité géométrique, ces figures simples devraient se retrouver, et ce serait par l'assemblage des lignes et des surfaces géométriques les plus élémentaires que l'art devrait constituer l'imitation des formes naturelles même les plus parfaites.

Cette idée a été mise en avant vers le commencement du siècle où nous sommes par Pestalozzi et ses élèves, qui prétendirent fonder sur la considération du nombre et de l'étendue l'éducation tout entière. On la retrouve dans l'ouvrage publié en 1819 par le géomètre Francœur* sous le titre de l'*Enseignement du dessin linéaire*, et où il exposa la doctrine, devenue depuis officielle, d'après laquelle le dessin linéaire devait être le fondement de l'enseignement du dessin. Francœur était parti, comme on l'a fait depuis, de cette observation que c'est le procédé qu'emploie la science pour découvrir les propriétés des courbes et leur mesure, que de les ramener à des lignes brisées ou composées de droites.

Ce procédé qui consiste à réduire toutes les surfaces à des plans, toutes les lignes à des droites, à donner ainsi à toutes les formes quelque chose de carré et d'anguleux, il s'en rencontre des vestiges dans certaines œuvres des anciens sculpteurs. On le connaissait au XVIe siècle, où on l'appelait *quadratura*, équarrissage. Un professeur de dessin, Alexandre Dupuis*, en fit cette application à l'enseignement, dans un livre publié en 1836 sous ce titre : *De l'enseignement du dessin sous le point de vue industriel*, de proposer pour modèles des figures en relief ou bosses, dégrossies par plans, ou, comme on dit aujourd'hui, épannelées. Par l'imitation de pareils modèles, semblables à des blocs préparés pour un sculpteur par un praticien, on s'habituait à voir comme conformés à peu près de même les objets qu'offre la nature ; ils en devenaient plus faciles à imiter.

Remarquons d'abord que les auteurs anciens eux-mêmes signalent les pratiques dont il s'agit, chez certains statuaires, non comme un mérite, mais comme un défaut qui s'explique par l'ignorance ou l'inhabileté dans un art encore grossier, défaut dont on fit bien de se corriger. Cicéron, Virgile, Pline, Quintilien sont, à cet égard, unanimes.

Remarquons encore que si l'on rencontre chez des artistes modernes de second ordre, comme Luca Cambiaso, un emploi fréquent de la *quadratura*, si même on peut en signaler chez des peintres d'un meilleur goût quelques rares vestiges, du moins trouvera-t-on qu'elle a toujours été étrangère aux maîtres dont l'exemple fait autorité. Dans les dessins si nombreux qui nous restent de Léonard de Vinci, de Michel-Ange, de Raphaël, de Fra Bartolommeo, ajoutons du Titien et du Corrège, on n'en trouve pas la plus légère apparence.

C'est qu'en effet la nature, que ces grands peintres ont si bien connue, ne justifie pas un semblable système. Si l'on peut admettre que les figures des cristaux se réduisent à des éléments absolument rectilignes (et il est encore permis d'en douter), il est certain qu'il n'en est de même d'aucune figure d'aucun des êtres vivants. On n'y trouve pas une ligne droite, on n'y trouve même point ou presque point de lignes circulaires, mais partout des courbes qui dépassent la plus haute géométrie.

Considérer la variété immense des formes qu'offrent les êtres vivants, et surtout ces figures et surfaces sinueuses et entre-croisées en toutes directions qui distinguent la figure humaine, comme réduites ou réductibles à la pauvreté des figures rectilignes, c'est donc ravaler à un niveau singulièrement inférieur la totalité, ou peu s'en faut, des objets de l'art et l'art même.

Vainement allègue-t-on que c'est le procédé ordinaire de la science de ramener les courbes à des lignes droites diversement assemblées. En premier lieu, le géomètre, en réduisant une courbe à une suite de petites droites inclinées les unes sur les autres, suppose les inclinaisons tellement faibles qu'elles sont imperceptibles aux sens : il n'y a rien là qui ressemble aux figures durement anguleuses de Luca Cambiaso, d'Alexandre Dupuis et de leurs sectateurs. En second lieu, et indépendamment de la quantité et du degré, l'idée même sur laquelle repose le procédé scientifique n'a rien que l'art doive s'approprier. Autre est le but de la science, autre est le but de l'art; autres sont, par conséquent, leurs méthodes. Nous ne mesurons directement et exactement que des lignes droites : pour mesurer une courbe, au moins approximativement, force nous est de feindre qu'elle est formée d'une suite de petites lignes droites inclinées les unes sur les autres. Nous détruisons de la sorte, pour obtenir une certaine évaluation de la courbe, l'idée de la courbure. C'est ainsi qu'on arrive, comme on dit, à quarrer les courbes. Mais la quadrature dans la géométrie n'autorise nullement l'équarrissage dans la sculpture ou le dessin. L'artiste, en effet, n'a pour but ni de découvrir les propriétés géométriques des courbes, ni de calculer les quantités qu'elles contiennent : son but est de mettre en lumière leur qualité ou caractère visible. Loin de dénaturer les formes, il a pour office de rendre sensible leur nature propre. La science décompose au besoin jusqu'à détruire; l'art ne conserve pas seulement, mais augmente en quelque sorte autant qu'il le peut l'idée caractéristique de chaque chose, en la purifiant de ce qui l'altère, en la dégageant de ce qui l'empêche ou la voile. Augmenter, agrandir, est la fin de la poésie et de l'éloquence.

Ce n'est donc pas mettre l'art dans le vrai chemin que d'enseigner à chercher les éléments de toutes les formes, jusqu'aux plus élevées, dans celles qui ne se rencontrent, si même elles s'y rencontrent, que dans les régions les plus basses de la nature; c'est, au contraire, le fourvoyer. C'est assurément une maxime incontestable que, pour connaître les choses, il faut chercher à les résoudre dans leurs derniers principes; mais c'est une autre maxime qu'ajoute avec raison à celle-là le fondateur de la logique, que chaque genre a ses principes propres, et qu'il est nécessaire, avant de rechercher les principes, de distinguer les genres. Or les êtres vivants forment un genre très différent des choses sans vie, et dont les formes ne se décomposent pas dans des principes identiques ni même similaires. Chercher dans le genre inférieur les éléments des formes du genre supérieur, c'est, en réalité, détruire celui-ci. La vérité est, au contraire, que ce sont les éléments inférieurs qui peuvent s'expliquer par les supérieurs simplifiés. Le mouvement ne saurait se déduire du repos; le repos peut être considéré, ainsi que l'a dit Leibnitz, comme le mouvement infiniment réduit. C'est pourquoi le genre inférieur n'enseigne point le supérieur; le supérieur, au contraire, explique l'inférieur, et qui connaît celui-ci connaît virtuellement l'autre. De là ce fait d'universelle et incontestable expérience, que quiconque dessine la figure humaine, dessine sans peine toutes les autres figures, depuis celles des animaux les plus rapprochés de l'homme jusqu'à celles des minéraux les moins compliqués et à celles, plus simples encore, que considère la géométrie la plus élémentaire.

Cependant, ce n'est pas le plus grand défaut de la méthode qui prétend asseoir le dessin sur la géométrie, que de fausser la notion des éléments des formes vivantes; elle a cet autre défaut de ne servir de rien pour l'essentiel, qui est de trouver le mode de composition des éléments ou l'arrangement, dans lequel consiste l'ensemble, et même de s'opposer à ce qu'on le trouve.

La considération des droites et des angles, comme d'éléments auxquels les formes doivent être réduites, ne s'étend pas au delà des détails de l'extérieur de la figure, qui est le contour. Mais ce qu'il faut établir avant d'en venir au détail, c'est évidemment le tout dont parlent Horace et tous les maîtres; or non seulement, en fondant l'étude du dessin sur la considération du contour, on néglige ce qui devrait être dans une telle étude le principe, mais on en détourne pour toujours l'attention. Puis, parmi toutes les manières possibles de comprendre des contours, s'il en est une qui soit moins propre que les autres à préparer à l'intelligence d'un ensemble, c'est celle assurément qui les réduit à des lignes brisées, c'est-à-dire aux lignes les plus dépourvues de continuité et d'unité. Par l'habitude acquise de se préoccuper exclusivement de lignes partielles et discontinues, on ne peut que devenir incapable de considérer et de saisir les grandes lignes desquelles dépendent pourtant et dérivent toutes les autres.

Même dans la représentation de la plus simple des figures géométriquement régulières, c'est l'ensemble, le caractère général, et comme la physionomie, qu'avant tout il faut indiquer par une sommaire esquisse. Combien la nécessité d'indiquer, au commencement, le tout, devient plus sensible encore à mesure qu'on se trouve en présence de formes plus complexes et plus unes tout à la fois, telles que celles des êtres vivants, et sur toutes autres celle de l'homme! Que servira le détail des contours, qu'on se sera accoutumé à considérer avant tout, et en cherchant de plus à y voir la plus grande multiplicité possible, que servira ce détail pour découvrir en de telles formes l'unité de l'ensemble?

Aussi, si l'on suit de près dans leur travail ceux qui n'apprennent à dessiner qu'en s'occupant d'abord du détail des formes, et tels sont ceux qui commencent par les figures géométriques, s'aperçoit-on bientôt qu'ils n'établissent l'ensemble, ou, comme on dit souvent, qu'ils n'opèrent la construction de la figure, qu'au moyen de points de repère donnant les situations et proportions principales d'une manière toute mécanique. Et c'est effectivement l'objet d'un précepte fondamental dans les méthodes pour l'enseignement du dessin qu'ont publiées Francœur et Dupuis. Dans son *Traité de dessin linéaire* où, comme on l'a vu, il donne comme la base de toute étude du dessin le tracé de figures géométriques, Francœur enseigne à placer devant le modèle un treillis composé de carreaux, à exécuter un treillis semblable sur le papier où l'on veut dessiner, puis à rapporter dans les carreaux de ce deuxième treillis les images des points du modèle qui se montrent à l'œil dans les carreaux correspondants du premier. Alexandre Dupuis, dans son *Traité de l'enseignement du dessin appliqué à l'art industriel*, consacre tout un chapitre à ce qu'il appelle l'exercice du porte-crayon; et cet exercice consiste à élever le porte-crayon entre l'œil et le modèle, à tracer ainsi dans l'air des lignes successivement verticales et horizontales, et à remarquer les points du modèle qui sont situés sur ces lignes. C'est un treillis mobile, au lieu d'un treillis fixe, mais qui fait le même office, à savoir

de servir à relever sur le modèle, d'une manière toute machinale, un nombre plus ou moins grand de points de repère, au moyen desquels on établit de proche en proche des points correspondants de la copie; opération qui se réduit à ce qu'on nomme la mise aux carreaux, opération identique aussi à celle de la mise aux points, par laquelle le praticien exécute un fac-simile d'un original duquel il n'est pas nécessaire, pour mener son travail à fin, qu'il comprenne aucunement ni la construction ni l'esprit.

Du reste, on ne peut remplacer des lignes quelconques par des droites brisées, comme on propose de le faire pour le détail des contours, qu'en considérant celles-ci comme inscrites ou circonscrites à celles-là, et cela même on ne le peut faire qu'en s'appuyant sur un procédé implicite de mise aux carreaux qui n'est qu'une variété du calque. Cette méthode qu'on décore du nom de géométrique et qu'on cherche à autoriser, en effet, de l'exemple de la géométrie, elle se réduit donc, à ses différents moments et du commencement à la fin, à l'emploi d'un procédé nullement scientifique, mais purement machinal; et elle tombe tout entière sous le coup de la sentence que contiennent ces paroles de Léonard de Vinci: « L'usage de regarder les choses au travers de vitres, de papiers ou de tissus transparents pour y marquer les contours ou même les ombres et les lumières est bon et louable chez ceux qui savent dessiner, et qui ne recourent à un semblable moyen qu'afin de diminuer un peu leur travail et de ne faillir en rien dans l'imitation. Mais cette invention est blâmable chez ceux qui ne savent pas dessiner d'eux-mêmes, parce qu'avec une telle paresse ils sont les destructeurs de leur propre génie, et ne savent faire jamais rien de bon sans un semblable secours; et ceux-là sont toujours pauvres et misérables dans toutes leurs inventions et dans la composition des histoires, chose qui est la fin de la science du dessin. » Et il faut dire plus encore. Non seulement de tels procédés sont nuisibles à l'esprit d'invention dont se préoccupait l'auteur de la Cène, mais ils ne servent en rien, ils portent préjudice au développement du plus simple talent d'imitation.

Toutes les fois que, dans l'étude du dessin, pour s'épargner le travail de chercher le véritable principe, qui réside dans l'esprit de la forme, on prendra pour point de départ les détails, surtout réduits aux éléments les plus simples qui se puissent concevoir, et qui sont ceux auxquels la géométrie ramène tout, on sera dans la nécessité, pour constituer la forme, de recourir, soit, comme dans le dessin géométrique, à un mécanisme logique ou rationnel, soit, là où ce mécanisme n'est pas de mise, à une machine physique et matérielle, machine consistant en un instrument quelconque de calque ou de relevé analogue.

Dans l'un et l'autre cas, l'œil et l'imagination ne s'exerçant pas à saisir le tout et le rapport du tout aux parties, ce qui est l'objet même de l'art, l'œil et l'imagination n'apprennent rien, le goût ni le talent ne se forment en rien.

Il est très vrai qu'en toute étude il faut, pour procéder méthodiquement, résoudre l'objet qu'il s'agit de connaître en ses principes les plus simples, et que c'est de la connaissance de ces principes que doit se tirer tout le reste. Tout dépend, disent Descartes et Leibnitz, de la connaissance des choses les plus simples et les plus faciles à comprendre.

Mais pour entendre cette maxime en son vrai sens, il importe de bien comprendre ce que c'est que principe, ce que c'est que simplicité et intelligibilité.

Si c'est une vérité fondamentale qu'il faut, pour connaître un objet, le résoudre dans ses principes propres, c'en est une non moins importante, mise en pleine lumière autrefois par le même philosophe qui montra que les vrais principes de chaque genre lui sont particuliers, que les principes sont de deux sortes, qu'il ne faut pas croire, ainsi que le font ceux qui prétendent expliquer entièrement un tout par ses parties, que les principes se réduisent au détail des éléments, composant le matériel des choses, mais que c'est un principe aussi que la forme sous laquelle les éléments sont assemblés, bien plus, que des deux sortes de principes c'est le dernier qui est l'objet éminent et de la science et surtout de l'art.

Les principes de la première sorte sont, chez les êtres vivants, non les lignes brisées des figures géométriques rectilignes, mais des lignes flexueuses qui sont propres à la vie; le principe de la deuxième sorte est une unité qui enveloppe et domine toutes les parties que terminent ces lignes. Cette unité est quelque chose qui semble commander à tout le reste, parce qu'elle est une représentation visible de l'invisible auquel, dans la hiérarchie que constitue l'organisme, tout le reste est suspendu.

Maintenant, ce principe qui est la forme même, il est simple aussi et intelligible, tout aussi bien que ces autres principes qui sont les éléments, et il l'est en un sens supérieur. Les éléments, multiples, sont, dans le fond, toujours divisibles, et ne sont ainsi que relativement simples; par suite ils ne sont aussi que relativement intelligibles. L'unité de la forme qui fait d'une matière un tout, c'est l'expression d'une idée ou pensée où est condensé ce qui, dans la réalité, est étendu et dispersé. Et une pensée ou action de l'esprit, c'est la seule chose au monde qui soit vraiment et proprement indivisible et simple, vraiment et proprement intelligible.

Dans les figures mathématiques, on ne voit rien de cette constitution qu'offre un organisme, surtout un organisme d'ordre élevé, et où tout est coordonné à un principe supérieur d'unité. Il s'y rencontre, avec quelque chose de rigoureusement nécessaire, quelque chose aussi d'indéterminé et d'indifférent qui ne comporte pas cette vue dominante de l'ensemble où sont mises à une place et à une valeur obligée les différentes parties. En dehors de ce qu'ont de telles figures de forcément régulier, comme l'égalité de certaines parties, le parallélisme de certaines directions, rien n'apparaît à l'œil comme motivé, c'est-à-dire compréhensible. Et l'on en peut dire à peu près autant des formes inférieures de la nature même, comparées à la figure humaine, en laquelle tout nous apparaît comme déterminé par une loi, loi non d'ordre logique, mais de convenance ou harmonie, et d'ordre esthétique, dont toute violation nous surprend et nous choque. C'est donc dans les figures de géométrie que le principe de la forme nous est le plus obscur, c'est dans la figure humaine, au sommet de la création, qu'il nous est le plus clair.

C'est, en effet, dans la figure humaine, alors surtout qu'elle est telle qu'une conscience intime nous dit qu'elle doit être, c'est dans la figure humaine qu'apparaît à son plus haut point de simplicité une pensée ordonnatrice qui impose à des éléments dont l'hétérogénéité même fait ressortir sa puissance la loi de l'unité.

Pour être réellement fidèle à cette grande règle de méthode d'après laquelle il faut partir de ce qu'il y a de plus simple et de plus intelligible, ce n'est donc pas des figures de géométrie que doit partir l'enseignement, mais bien, selon la pratique et les préceptes de tous les grands maîtres, de la figure humaine.

Et, en effet, quelque temps qu'on ait employé au dessin de figures géométriques et même d'or-

nements qui participent de leur nature, lorsqu'on arrive à la figure humaine, comme je l'ai déjà dit, on s'aperçoit promptement qu'on n'a rien appris qui mette en mesure d'en comprendre et d'en exprimer l'unité; si, au contraire, on commence par la figure humaine, formé, par l'étude d'un tel modèle, à concevoir ce que c'est qu'un objet où les parties ont les justes proportions qu'exige la nature du tout, on découvre aisément dans des choses où règne un moins parfait accord ce qu'elles ont aussi, quoique marqué par des traits plus faibles et plus obscurs, d'analogue à la haute harmonie de la forme la plus parfaite.

Pour comprendre, disait Descartes, dans un passage déjà cité plus haut, il faut supposer de l'ordre là même où il n'y en a point. Mais, pour cela, il faut avoir puisé à sa source la plus élevée le principe de l'ordre.

Pour voir comme elles sont, dans leur caractère et leurs proportions, les formes où tout est, au moins relativement, flottant et indéterminé, il faut les regarder d'un œil instruit, par l'étude de formes parfaitement déterminées et, en un sens supérieur, régulières, à reconnaître partout les plus faibles vestiges de l'harmonie et de l'unité.

Sous cette expression abstraite, appropriée à l'entendement, d'une unité qui enveloppe et domine la variété, ce qu'il y a pour la vue et l'imagination, c'est, comme on l'a vu tout à l'heure, la forme organique par laquelle s'exprime l'âme. On comprend, dès lors, que Léonard de Vinci ait dit que l'âme est le véritable objet de la peinture, et que la peinture est chose d'esprit, *cosa mentale;* et c'est une conséquence de ces hautes vérités que la méthode qui convient à l'enseignement de la peinture, ou, ce qui revient au même, du dessin, peut être définie : la méthode qui demande à l'esprit qui est en nous de se mettre tout d'abord en quête de l'esprit qui se montre hors de nous.

Francœur lui-même distinguait du procédé machinal qui consiste à relever indifféremment des points quelconques d'un objet, celui qu'on suit lorsqu'on se règle, pour imiter, sur l'importance de certains points comparés à d'autres. En suivant e système qu'il préconisait néanmoins, on obéit à cette idée que les formes simples où il n'y a pas de traits ou points plus importants, c'est-à-dire plus significatifs que d'autres, s'entendent d'elles-mêmes et servent à entendre le reste, le reste n'en étant que des combinaisons plus ou moins complexes. Dans le système opposé, qui se présenta un moment à son esprit sans qu'il en appréciât toute la valeur, on obéit à cette idée que c'est ce qui a le plus de sens et de caractère qui seul se fait comprendre et fait comprendre le reste.

S'il s'agissait de philosophie, nous dirions : on ne peut tirer des choses inertes et stupides, comme parle Leibnitz, la connaissance de ce qui vit et de ce qui pense, ni même celle de ces simples choses. A la clarté seule que fournit la considération de la pensée et de la vie, on peut parvenir à se faire quelque idée soit de la pensée et de la vie, soit de ce que les choses qui ne vivent ni ne pensent contiennent pourtant d'analogue.

Nous devons dire pareillement pour l'enseignement du dessin: les choses dépourvues de caractère et de physionomie ne sont pas seulement inutiles pour faire entendre le reste, elles ne suggèrent pas de quoi les entendre elles-mêmes. D'une manière générale, encore une fois, l'inférieur n'existant et n'étant intelligible que par quelque chose qu'il tient du supérieur, lequel est seul intelligible par soi-même, le supérieur seul fournit de quoi comprendre et lui-même et ce qui est au-dessous de lui. Par le clair se connaît et le clair et l'obscur; ou, selon le mot d'Aristote, par le droit se connaît et le droit et l'oblique.

On a distingué comme deux genres différents le dessin exact et le dessin d'expression, et prétendu que le premier doit précéder et préparer le second. Au contraire, ce qu'on doit dessiner d'abord, ce sont les objets qui ont le plus de physionomie, c'est-à-dire ceux qui expriment avec le plus de force une pensée dont ils sont pénétrés, une volonté qui les meut. Tous les maîtres ont voulu (nous le savons pour l'époque de la Renaissance par un témoignage de Benvenuto Cellini) qu'on commençât le dessin de la figure par la tête, où réside au plus haut degré l'expression, et celui des parties mêmes de la tête par l'œil, l'œil, c'est-à-dire l'organe immédiat de l'intelligence, ou, comme on le répète souvent, le miroir où se peint l'âme.

Doit-on faire, au moins, à la méthode dite géométrique cette concession d'admettre qu'il pourrait être bon, au début d'un cours de dessin, indépendamment de l'étude des principes scientifiques, tels que ceux de la perspective, et pour commencer l'étude de la forme, de s'exercer à tracer des lignes droites et des figures rectilignes? Ce serait faire une part à l'erreur; la première impression que reçoit l'esprit, ont dit les meilleurs observateurs de la nature humaine, est celle qui sera le plus durable, et c'est un adage grec, que cite Aristote, que « le commencement est la moitié du tout. »

Si l'on recherche ce que furent les premières ébauches de l'art grec, où apparut tout d'abord le caractère particulier de son génie, on verra que ce ne furent point des figures froidement régulières comme celles auxquelles est bornée la géométrie, mais des imitations de choses vivantes, avec les formes souples et mouvantes qui leur sont propres. Pourquoi donc imprégner d'abord l'imagination de l'idée de la plus pauvre et de la plus aride des figures, à laquelle elle inclinera toujours par la suite à ramener toutes les autres? Si humble que soit le métier qu'exercera vraisemblablement celui qui débute dans l'étude du dessin, si restreint que soit l'usage qu'il aura sans doute à faire du talent acquis par cette étude, le premier modèle qu'on devra lui proposer sera celui qui sera propre à le frapper le plus fortement de l'idée du mouvement, de la vie et de la grâce.

Sur cette théorie qui, encore une fois, ne fait que consacrer la méthode traditionnelle d'enseigner, sur cette théorie plane l'idée que, suivant une sentence célèbre, l'homme est la mesure de tout. Et, en effet, la figure humaine n'offre pas seulement d'une manière générale une harmonie que répètent, plus affaiblie, toutes les autres figures que la nature renferme; les formes et les proportions mêmes de son ensemble et de ses parties sont, comme le virent les Grecs, un type, toujours présent à notre imagination, auquel nous rapportons, par lequel nous estimons toutes les autres figures, et que porte et reproduit partout l'art. Pourquoi? sans doute parce qu'elles répondent, par des relations dont nous avons la conscience intime, à la constitution de la nature spirituelle qui est notre substance même, et dont nous avons nécessairement le profond quoique plus ou moins obscur sentiment. Si cela est vrai, la forme humaine nous explique toutes les autres formes, parce qu'elle est la figure visible de l'esprit.

Après ces généralités, il reste à caractériser d'un trait plus précis et d'une manière plus rapprochée de la pratique ce que doit être dans le dessin le principe de l'unité.

Cette unité qui enveloppe en un ensemble harmonique les parties diverses d'une figure, rayonne à la fois dans toutes les dimensions où se déploie, par une expansion simultanée en tous sens, la puissance créatrice. Cependant, pour la saisir et pour la rendre, on l'imagine volontiers décompo-

sée en surfaces d'abord, puis finalement en lignes. En se plaçant à ce point de vue, on peut dire que toute la méthode pour apprendre l'art est de chercher à saisir et à tracer les lignes qui comprennent dans leur développement le plus de lignes qu'il se peut. Ces lignes, qui dominent dans les ouvrages des artistes grecs, ainsi que des Michel-Ange, des Raphaël, des Corrège, sont ce qu'on appelle, en langage technique, les grandes lignes.

C'est, en effet, le propre des choses où l'unité prévaut sur la multitude que de paraître grandes; c'est donc un caractère distinctif des lignes que la méthode véritable enseigne à rechercher, que la grandeur.

Avec la grandeur ces lignes ont cet autre caractère distinctif d'une forme particulière, dont la découverte marqua jadis l'avènement du véritable art, et que définirent les maîtres qui, dans les temps modernes, contribuèrent le plus à sa rénovation.

Les formes sont faites pour les mouvements; le mouvement est la fin et la raison des formes. Aussi si les formes sont belles, c'est aux mouvements qu'appartient ce qui est, comme a dit un poète, plus beau encore que la beauté, à savoir la grâce. Il y a plus, si l'on peut considérer les formes, ainsi qu'on le fait souvent en géométrie, comme des vestiges durables des mouvements, et pour ainsi dire comme des mouvements immobilisés, on peut dire pareillement, ce semble, que la beauté est comme de la grâce devenue, de mobile, fixe : remarque qui, pour le dire en passant, peut servir à entendre cette pensée de Leibnitz, profonde autant qu'étrange, que le corps est un esprit momentané. Aussi trouvera-t-on, si l'on recherche les grandes lignes qui font la beauté des formes, que ce sont les mêmes qui font la grâce des mouvements.

La grâce, maintenant, étant éminemment l'expression de l'abandon, expression lui-même de la disposition morale qui est la suprême et vraiment divine perfection de l'esprit, les mouvements les plus gracieux, ces mouvements que Léonard de Vinci appelle les mouvements divins, sont ceux qui consistent en des inflexions alternatives, sans discontinuité, en sens successivement contraires, semblables à celles de l'onde.

Ce fut, peut-on dire, par l'introduction dans l'art du mouvement onduleux, âme de toute l'ornementation hellénique, ce fut par là que se révéla le génie grec; par là que se distinguèrent aussitôt ses œuvres des œuvres souvent admirables à d'autres égards, mais toujours plus ou moins dures et rigides, des peuples que la Grèce comprit dans la qualification générale de Barbares.

Ces mouvements onduleux, mis en oubli pendant des temps de décadence, deux restaurateurs de l'art vinrent y signaler le principe même du dessin. Ils les caractérisèrent l'un et l'autre par une dénomination que le second appliquait souvent au cours sinueux des fleuves, qui l'occupa toujours. La forme, disait Michel-Ange, doit être « serpentine » (*serpentinata*); et Léonard de Vinci : « Observe, pour dessiner, la manière de serpenter de chaque chose (*il modo di serpeggiare*) ». Autrement dit, le secret de l'art de dessiner est de découvrir en chaque objet la manière particulière dont se dirige à travers toute son étendue, telle qu'une vague centrale qui se déploie en vagues superficielles, certaine ligne flexueuse qui est comme son axe générateur.

Pourquoi cette vertu, reconnue à la ligne onduleuse par le peintre de la chapelle Sixtine et celui de la Cène? Ne serait-ce point que cette ligne exprimerait, mieux que toute autre, le caractère d'une force qui, cédant aux obstacles, poursuit néanmoins son cours, pliable et immuable tout ensemble, telle qu'est nécessairement l'âme dans l'organisme, où elle ne s'abandonne que pour se ravoir et reprendre incessamment, parmi la dispersion de ses puissances, la conscience de son indéfectible identité? Quoi qu'il en soit, cette ligne souveraine qui commande les autres lignes, et qui pourtant ne se révèle aux yeux que par celles-ci, cette ligne qui se laisse deviner plutôt qu'elle ne se montre, et qui n'existe pas tant pour la vue que pour l'imagination et la pensée, un artiste éminent de notre époque l'appelait, en parlant à son élève (l'auteur du présent article), la « ligne métaphysique » ou supra-physique; c'était achever par un terme expressif la théorie de Léonard de Vinci, de Michel-Ange et des Grecs.

Enfin, ce n'est pas assez de prendre pour principes, au lieu d'éléments d'ordre inférieur au genre auquel l'art se rapporte, les principes véritables, et de s'en préoccuper avant tout, il faut encore les étudier de manière à s'en rendre maître.

On est porté, à notre époque, dans l'espoir d'abréger l'étude, à s'éprendre de procédés qui semblent devoir conduire à la pratique de l'art plus promptement que la méthode traditionnelle, en réduisant le temps qu'elle voulait qu'on donnât à l'étude des principes. C'est dans cet espoir qu'à l'étude des éléments spécifiques des formes vivantes, dont on ne se rend maître que par l'exercice de facultés d'ordre élevé, on substitue celle de ces éléments de nature grossièrement géométrique qui, considérés comme communs à tout, fourniraient une formule générale au moyen de laquelle on entrerait en peu de temps, et sans grands frais d'intelligence et de jugement, en possession d'une sorte de mécanisme propre à reproduire avec une apparence d'exactitude quelque objet que ce fût, idée dont nous croyons avoir démontré l'inanité.

On pourrait se laisser entraîner à croire aussi, même en partant des véritables principes, qu'il suffit d'en prendre une connaissance superficielle. Il n'en est rien.

Après avoir dit que tout dépend, pour l'acquisition d'une science ou d'un art, de la connaissance de ces choses simples et aisées, qui sont les principes, Leibnitz ajoute qu'il parle d'une connaissance « distincte et parfaite ».

C'est la même pensée que Quintilien exprimait en ces termes : « Établissons tout d'abord et maintenons toujours qu'il faut écrire le mieux possible; l'habitude donnera la célérité. Ecrire vite ne mène pas à bien écrire; bien écrire mène à écrire vite. » Et Léonard de Vinci, parlant du sujet même dont il s'agit ici : « Ne va pas d'une première chose à une seconde sans avoir bien dans la mémoire et dans la pratique la première. » Et ailleurs : « Quand tu voudras, ô dessinateur, faire bonne et utile étude, va doucement, observe attentivement, etc. Et lorsque tu te seras fait la main et le jugement à cette diligence, la pratique (l'habileté dans l'exécution) te viendra sans que tu t'en aperçoives. Il faut être d'abord diligent, ensuite pratique. Si tu fais autrement, tu perdras le temps et allongeras l'étude. »

C'est donc la pensée des maîtres en fait de méthode qu'on doit commencer par approfondir autant que possible les principes; que c'est peu à peu que ce qui fut d'abord opération raisonnée devient action comme spontanée et instinctive, le raisonnement se pressant et se condensant par degrés jusqu'à l'instantanéité, et qu'ainsi succède insensiblement la rapidité à la lenteur. C'est ce que Condillac exprime de la manière suivante : « Accoutumez-vous à raisonner vos opérations, et vous raisonnerez d'un clin d'œil. »

En conséquence, non seulement on devra choisir parmi les modèles ceux où les principes sont le

plus en relief, c'est-à-dire, parmi les représentations de la figure humaine, celles qui montrent avec le plus d'évidence et les formes, et, surtout, les mouvements, mais encore on devra s'appliquer, et au commencement plus que jamais, à saisir dans leur caractère spécifique, soit les éléments constitutifs du détail des formes, soit la ligne d'ensemble qui de ce détail fait un tout.

Les formes se déployant dans les dimensions multiples de l'espace, et constituant ainsi des solides dont le dessin ne donne que des projections superficielles, ce serait une excellente pratique que celle, qui était en usage aux meilleurs temps de l'art, de modeler avec la cire et l'argile avant de dessiner et en même temps qu'on dessine. C'est en effet une condition à remplir pour devenir capable de bien reproduire les apparences des choses, que d'en connaître à fond la réalité.

Les premiers modèles ne peuvent guère être empruntés à la nature, comme on l'a quelquefois proposé. Pour ne rien dire de la variété des couleurs, qui y rend les formes et le clair-obscur difficiles à saisir, les objets naturels offrent presque toujours trop d'imperfections. On les choisira donc parmi les chefs-d'œuvre de la statuaire, et surtout de la statuaire antique.

A peine est-il nécessaire de dire que parmi les objets d'une beauté parfaite on devra choisir pour les écoles populaires, comme aussi pour les premières classes des autres écoles, ceux qui offrent, avec le plus de simplicité, le plus haut degré d'intelligibilité. Mais il faut ajouter que pour l'enfance et la première jeunesse on devra choisir encore, parmi ces derniers, ceux dont la beauté offrira un caractère plutôt gracieux et même enjoué que sévère. L'enfance est amie du jeu, dit Platon ; jeu et enfance s'expriment en grec par des mot de même racine, et, selon l'auteur sublime de la *République* et des *Lois*, c'est en se jouant que les enfants doivent s'instruire. « L'école, dit Montaigne, veut être jonchée de fleurs. »

Un commençant ne peut comprendre de simples indications, mais seulement des formes complètes et parfaitement déterminées. Les chefs-d'œuvre qu'on prendra pour modèles seront donc, surtout au début, de ces ouvrages achevés des sculpteurs grecs où en même temps que l'ensemble domine les détails, les détails sont du dernier fini. C'est sur des ouvrages de cette sorte qu'on s'exercera tout d'abord à apprendre comment le même principe qui fait la grandeur du tout se maintient, identique, jusque dans l'extrême détail des parties.

Pour apprendre à interpréter et à rendre de semblables modèles, c'est-à-dire pour apprendre à distinguer le principe simple d'où procède tout le reste, rien ne serait plus utile que de placer sous les yeux de ceux à qui on les donne à reproduire de ces dessins d'excellents maîtres où l'on voit accusée avec autant de force que de justesse la différence de l'essentiel et de l'accessoire, où l'on voit, surtout, comment on doit commencer, à savoir, selon les préceptes de Léonard de Vinci, par l'indication sommaire de l'ensemble et, avant tout, de la ligne fondamentale dont il est le développement.

Maintenant, puisque c'est une maxime générale de méthode qu'en quelque genre que ce soit, ce genre préalablement déterminé, il faut marcher du facile au difficile, et, par conséquent, du simple au compliqué, d'où il suit que, en présence d'un problème complexe, la première chose à faire est d'en séparer, pour les étudier à part, les divers éléments ; puisque, d'un autre côté, dans un objet en relief, la forme est compliquée de la déformation perspective dont il est difficile à un commençant de se rendre compte, tandis que sur une image plate de cet objet elle devient plus intelligible (V. *Dessin*, dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire), évidemment, il convient, avant d'aborder l'imitation des modèles en relief, d'en imiter des images planes, telles que sont des dessins. « Si tu veux apprendre à dessiner, dit Léonard de Vinci, imite d'abord des dessins, ensuite des choses de relief. » Aux dessins on peut joindre les estampes, qu'au temps où Léonard de Vinci écrivait on commençait à peine à connaître, mais qui sont les équivalents des dessins. On procédait, avant Léonard de Vinci, quoi qu'on en ait dit, comme il veut qu'on procède, et on a, depuis, toujours procédé de même, jusqu'au temps où des hommes étrangers à la connaissance du dessin sont venus, rompant avec une tradition dont les raisons profondes leur échappaient, conseiller de monter à un étage, selon les expressions de Léonard de Vinci, sans passer par les degrés qui y conduisent.

Pour aider un commençant à comprendre ce que c'est qu'une image plane d'un objet en relief comparée à cet objet lui-même, c'est-à-dire ce que c'est que l'effet perspectif, on pourra placer sous ses yeux, à côté d'une bosse, une estampe ou mieux une photographie. De ces deux objets, toutefois, pour les raisons qu'on vient de dire, ce n'est pas la bosse qu'on cherchera d'abord à imiter, mais son image plane. Ce sera plus tard, selon le précepte de Léonard de Vinci et la tradition ininterrompue des maîtres, que la bosse deviendra le modèle d'après lequel on travaillera.

Aux dessins et aux estampes, qu'on réunit souvent aujourd'hui sous le nom de modèles graphiques, sont venues s'ajouter de nos jours les photographies, qui, exécutées aussi bien qu'elles peuvent l'être, les remplacent avec avantage.

Une photographie, en effet, peut reproduire non seulement un dessin ou une estampe, mais un objet en relief, ou bosse, beaucoup plus fidèlement que ne le peut faire aucun dessin et aucune estampe. On a cependant vu en cela même une raison de n'en pas faire usage dans l'enseignement. Cette raison serait qu'une photographie reproduit les objets avec une exactitude qu'on a cru pouvoir qualifier de brutale, parce qu'elle les reproduit sans ce choix qu'apporte dans son dessin tout artiste.

Mais si l'on ne trouve pas à redire à un plâtre parce qu'il reproduit exactement le marbre sur lequel il a été moulé, pourquoi trouver à redire à une image plane parce qu'elle traduit un objet de ronde-bosse en une projection perspective sans aucun autre changement, et tel, en somme, qu'il se peint dans l'œil ? Pourquoi vouloir que d'un chef-d'œuvre tel que doit être cet objet, s'il a été bien choisi, d'un chef-d'œuvre où il n'y a rien à supprimer ni à changer, on retranche en l'image, qui n'est faite que pour en tenir lieu, quoi que ce soit ?

Il va de soi-même que la photographie d'après un chef-d'œuvre de la statuaire ne devra pas seulement le reproduire fidèlement, mais qu'elle devra le reproduire sous l'aspect le plus favorable et avec la disposition de la lumière la plus propre à en faire ressortir le caractère et la beauté. Disposer un modèle, l'éclairer, c'est de l'art, puisque c'est affaire de choix et de goût. La lumière fait le reste par une opération mécanique sans doute, mais dont le résultat ne peut être justement qualifié de brutal, si l'intelligence l'a préparé et dirigé. Les choses diffèrent beaucoup selon l'usage qu'on en fait. Le dessin réduit à une variété du calque devient pur machinisme. La photographie gouvernée par le jugement et le goût devient ce que Léonard de Vinci a dit qu'était la peinture, à l'encontre de ceux qui la rangeaient parmi les arts mécaniques ; elle devient, elle aussi, chose intellectuelle, *mentale*.

Si l'on veut exclure de l'enseignement des photographies même parfaites et représentant des originaux d'une perfection irréprochable, ne serait-ce pas précisément à cause de ce qu'elles offrent de complet et d'achevé? Parmi les modèles « graphiques » de dessin, beaucoup de ceux qui sont le plus en faveur aujourd'hui présentent les objets comme à peine dégrossis, et le modèle indiqué par des lumières et des ombres durement opposé es, presque sans transitions et sans demi-teintes ni reflets. Ces modèles correspondent ainsi au système qui veut qu'on simplifie les formes par voie d'équarrissage et épannelage. Et il en est tout autrement d'une photographie où se sont conservées toutes les finesses et délicatesses des chefs-d'œuvre, et qui impose en quelque sorte, à qui la prend pour modèle, l'obligation laborieuse de les reproduire.

Mais si l'on a compris ce précepte d'un Léonard de Vinci, conforme d'ailleurs à toutes les maximes des grands maîtres, que des modèles ne sauraient être trop parfaits, on verra dans le fini qu'offriront les photographies, reproductions exécutées d'ailleurs avec intelligence de chefs-d'œuvre accomplis, une raison décisive de les préférer à quelqu'autres modèles que ce soit. Il ne s'est donc pas trompé, celui qui a cru pouvoir rendre un service à l'enseignement du dessin en entreprenant d'exécuter, au moyen de la photographie, une collection de modèles reproduisant sous l'aspect et avec l'éclairage le plus favorable des œuvres de premier ordre des plus excellents maîtres; entreprise dont les résultats ont été signalés par deux délégués compétents de l'administration publique comme pouvant servir à donner « un enseignement très élevé ». (Rapport de MM. Eug. Guillaume et Dufresne.) Ils ne se sont pas trompés ceux qui, appelés, dans les jurys de plusieurs Expositions internationales, à juger cette même entreprise, l'ont déclarée digne de récompense comme constituant en effet un service rendu à l'enseignement.

La ligne d'ensemble qui relie les détails en une unité harmonique ne consistant pas dans des contours, mais dans une sorte d'axe générateur d'où les contours dépendent, axe qui ondule à la fois dans les trois dimensions de l'espace, c'est par le jeu de la lumière et de l'ombre, qui accuse dans le modelé l'ondulation de cet axe, qu'on arrivera le mieux à le saisir. D'où il suit qu'on devra imiter d'abord des modèles où le jeu de la lumière et de l'ombre rende parfaitement le modelé, et encore, que, pour les imiter plus aisément, on fera bien de dessiner, comme on le faisait le plus souvent au temps de la Renaissance, et comme le conseille Léonard de Vinci, sur du papier légèrement teinté, dont la couleur formera les demi-teintes et sur lequel on indiquera avec du blanc et du noir les lumières et les ombres.

Dans le rendu du modelé, on observera la règle que Léonard de Vinci exprime ainsi : « Juge bien entre les lumières quelles sont celles, et en quel nombre, qui tiennent pour la clarté le premier degré, et de même entre les ombres quelles sont celles qui sont plus obscures que les autres, et de quelle manière elles se mêlent ensemble, et compare-les toujours les unes avec les autres; et enfin que tes ombres et tes lumières soient unies sans traits ni points et se fondent comme la fumée. »

Après ces considérations sur l'enseignement, un mot encore sur le maître. Le maître, dans l'acception originale de ce mot, était celui qui, reconnu capable de bien exercer un art, l'exerçait avec le secours de compagnons et d'apprentis, lesquels apprenaient en l'aidant, et étaient ses disciples en étant ses collaborateurs.

L'enseignement des écoles n'a pu remplacer cet enseignement typique ou normal que pour un premier degré d'instruction et une espèce d'initiation élémentaire. L'éducation efficace sera toujours celle-là seule que donnera celui qui, chargé d'un ouvrage, y fera travailler avec lui son élève et le fera entrer ainsi avec lui, autant qu'il se peut, dans le secret de son art. Et, dans l'école même, le maître, digne encore de ce nom, ce ne sera pas seulement celui qui, écartant les procédés prétendus expéditifs avec lesquels, après avoir dénaturé les objets par une simplification illusoire, on n'arrive encore à quelque apparence d'imitation exacte qu'à l'aide d'artifices uniquement mécaniques, ouvrira à ses élèves le chemin, frayé par les grands auteurs de tous les siècles, où l'on ne s'avance que par l'emploi continuel de la plus haute sorte de jugement, et leur communiquera ainsi la théorie véritable; ce ne sera pas seulement celui qui saura, dans leurs essais pour la pratiquer, les avertir de leurs erreurs et les diriger de ses conseils ; ce sera celui qui, joignant lui-même la théorie à la pratique, saura faire de sa propre main ce qu'il conseillera de faire, et avec le précepte, souvent même avant le précepte, saura donner l'exemple.

En résumé, tandis que la science, du moins la science proprement dite, qui part de la définition et procède par démonstration, ne considère que la quantité, l'art, comme cette espèce supérieure de jugement qu'on appelle le goût, se rapporte à la qualité des formes. Réduire l'art à la science serait donc le supprimer. L'art, comme le goût, se rapporte surtout à cette qualité des formes, la plus éminente de toutes, que possède seul un organisme où tout est coordonné harmoniquement à une même fin, et qui est appelée la beauté. C'est dans un être organisé, parvenu à la plus parfaite beauté, qu'est le plus en lumière l'unité caractéristique en laquelle consiste la qualité de la forme. C'est donc dans l'étude de la forme d'un tel être et la recherche du principe de cette forme qu'on acquerra le mieux et la faculté, d'utilité très étendue, de produire ou de reproduire des formes, qui est l'art, et la faculté, d'utilité universelle, de bien juger de toute forme, qui est le goût. Deux méthodes se disputent aujourd'hui l'enseignement du dessin, base de tout l'art figuratif ou architectonique, l'une de date récente, l'autre consacrée par l'autorité des grands maîtres de tous les temps. La première, se préoccupant uniquement, au moins au début, du matériel des formes, laisse de côté le jugement ou sentiment, qui ne devient sûr que par l'exercice, et, prétendant le remplacer par le raisonnement et la science, avec le genre d'exactitude qui leur appartient, ne met en réalité à la place du travail nécessaire de la plus haute sorte d'intelligence qu'un mécanisme aveugle et impuissant. L'autre méthode, qui seule forme le jugement parce que seule elle l'exerce, consiste à saisir par l'intuition directe, qui est la plus haute fonction de l'esprit, l'esprit que traduit la forme, et à y rattacher incessamment, non par une déduction logique ou une opération mécanique, mais par une sorte d'estimation immédiate et indécomposable, toutes les parties que renferme le tout. La méthode de la philosophie supérieure, introduite par les Platon et les Aristote, a été caractérisée par Pascal lorsqu'il a dit qu'il y a une méthode qui consiste à montrer partout, sans prétendre, d'ailleurs, en donner l'explication rationnelle, la fin à laquelle tout est suspendu. Telle est aussi la méthode qui donne et donne seule la clef de l'art, et qui doit régir l'enseignement du dessin.

Bien que tout ce qui précède tende à établir que la méthode qui enseigne à rendre avec vérité les formes les plus compliquées et les plus déli-

cates est aussi celle qui conduit par le chemin le plus court à dessiner les figures les plus simples, peut-être est-il utile de se demander encore, en terminant cet article, jusqu'à quel point il convient de la suivre dans les écoles du premier degré, que fréquente une population destinée en général à des métiers où l'on n'a guère à se servir, en fait de dessin, que de ce qu'on appelle le dessin industriel.

Nous ne répéterons pas ici ce qui a été dit à l'article *Art*, que l'étude du dessin doit d'abord être considérée, indépendamment de l'usage technique qu'on peut en faire, comme constituant un moyen important d'éducation générale; qu'à ce titre elle forme, comme l'a dit Aristote, à apprécier la beauté; que c'est à ce titre que les Grecs avaient voulu que le dessin fût une des premières choses, si ce n'est même la première, qu'apprît tout enfant de condition libre, et qu'à ce titre aussi on ne voit pas pourquoi, dans une société telle que la nôtre, où l'on prétend qu'il n'y ait plus d'esclaves, au lieu d'enseigner à tous, dans la mesure du possible, cette sorte de dessin qui épure et élève le goût, on en ferait le privilège exclusif d'un petit nombre. Nous n'insisterons pas sur les inconvénients de tout genre, et l'injustice principalement qu'il y aurait à tracer ainsi une ligne de démarcation qu'on rendrait infranchissable, entre une multitude vouée à une barbarie relative et une classe favorisée à laquelle on réserverait la véritable civilisation. Nous n'insisterons pas non plus sur la nécessité qu'il y a, bien au contraire, à ce que tous aient part, dans les principales divisions de l'éducation, à ces principes qui doivent, à quelque condition qu'on appartienne, éclairer et diriger de haut toute la vie; surtout, nous ne chercherons pas à démontrer ainsi, à l'occasion d'une des catégories de l'enseignement, une proposition de portée universelle, à savoir que l'objet de l'éducation, et spécialement celui que doit se proposer l'éducation publique, n'est pas tant, comme on l'a dit, de développer les facultés intellectuelles d'ordre inférieur, en abandonnant à elles-mêmes celles de l'ordre le plus élevé, que de susciter et de cultiver celles-ci. Nous nous placerons ici au point de vue seulement de l'utilité dont le dessin peut être pour l'exercice le meilleur des professions industrielles auxquelles il sert directement. Nous commencerons par faire remarquer que le dessin industriel, ou celui qu'emploie l'industrie, n'a point d'objets qui lui soient particuliers, mais que seulement, d'un côté les objets que l'industrie fabrique comportent plus rarement que les œuvres de l'art proprement dit l'emploi des figures des êtres vivants, et surtout des animaux et de l'homme; d'un autre côté, que ces objets étant faits principalement pour être utiles, on n'y exige pas, pour quelques formes que ce soit, le même degré de finesse que veulent les œuvres de l'art pur, dont la seule raison d'être est la beauté. En un mot, il n'y a point d'art industriel, ou, comme on dit plus souvent aujourd'hui, d'art décoratif qui ait ses principes et sa méthode à part : il y a seulement, au-dessous de l'art pur, ou proprement dit, un art qui, devant dans ses œuvres faire céder plus ou moins le beau à l'utile, se contente généralement d'un degré inférieur de fini et de perfection.

Cela étant, nous ne nous arrêterons pas non plus à établir que c'est un devoir de ne pas refuser aux écoles populaires un enseignement de nature à susciter les esprits d'élite qu'elles peuvent renfermer; que c'est un devoir non pas seulement envers les esprits d'élite eux-mêmes, mais aussi envers la foule, l'intérêt bien compris de la foule étant certainement qu'il s'élève le plus grand nombre possible de ces génies dont en somme les conceptions la font vivre; nous nous bornerons à dire, en considérant uniquement l'intérêt immédiat de ceux mêmes des élèves des écoles populaires qui resteront au-dessous de l'élite, que ce serait mal servir cet intérêt que de borner l'enseignement, dans les écoles dont il s'agit, au dessin géométrique ou linéaire, qui, ne pouvant que fournir des moyens mécaniques pour la construction *à priori* de certaines figures régulières, ne donne et pour celles-là même et à plus forte raison pour les autres aucun principe de construction par l'ensemble ou d'architectonique, ou même au dessin à vue d'objets soit inorganiques, soit faiblement organisés, telles que sont les plantes, susceptibles de telles variations que rien, à les étudier, n'oblige le jugement et ne règle le goût.

Ce serait mal servir surtout cet intérêt que d'enseigner comme une recette pour remplacer l'étude du caractère propre des formes, un système d'équarissage prétendu géométrique qui les avilit; les œuvres d'art industriel produites par des ouvriers habitués dès l'enfance à tout concevoir sous un tel aspect prendraient le même caractère, et on n'y verrait plus ces lignes souples et gracieuses, et par suite cette harmonie de coloris, qui donnaient tant de prix aux produits de l'industrie française. Empreintes au contraire d'une sorte de dureté barbare telle que celle qu'affecte l'architecture mexicaine, elles seraient réduites en même temps pour toute décoration à des ornements d'où serait exclue toute représentation du mouvement et de la vie, et où l'on ne trouverait d'ailleurs, au lieu de ces productions indéfiniment variées où se joue l'imagination orientale, que le développement monotone de froides combinaisons mathématiques.

L'industrie française se distinguait depuis plusieurs siècles entre toutes les autres par l'élégance des formes et par l'ingénieuse richesse de la décoration. Si elle perdait, sous l'influence de l'enseignement du dessin qu'on veut lui imposer, ces qualités qui lui avaient attiré la faveur de la plus grande partie du monde, sa gloire en souffrirait et elle serait profondément atteinte dans une des sources les plus abondantes de sa prospérité.

Si donc l'enseignement du dessin devrait être tel que le comprend ce qu'on peut appeler l'école pseudo-géométrique, loin de souhaiter, comme on le fait, qu'il trouve place dans toutes les écoles, il faudrait souhaiter qu'il ne trouvât place dans aucune.

Enfin sans introduire dans les écoles primaires les pratiques qui sont l'application de la théorie pseudo-géométrique, et en reconnaissant que là comme partout, c'est par l'ensemble qu'il faut apprendre à dessiner les objets, faut-il se borner aux objets de nature inférieure auxquels l'industrie aura le plus souvent affaire ? Ce serait en tendant vers un but, comme on l'a vu plus haut, s'interdire la route qui y conduit le mieux et le plus vite. Dans l'école que fonda Bachelier* au dernier siècle pour l'art industriel, si l'on donnait aux élèves dès le début des notions de géométrie qui devaient les guider, le premier modèle qu'on leur proposait, quel que fût le métier auquel ils se destinassent, était la tête humaine. Et si, en effet, la figure humaine est l'objet dont l'étude enseigne mieux que toute autre à saisir les harmonies visibles, et par suite à juger exactement des rapports des grandeurs et des grandeurs mêmes, dans les écoles primaires non moins que dans les autres, c'est la figure humaine qu'il convient de dessiner tout d'abord. La différence à cet égard entre les écoles primaires et celles d'ordre supérieur, sera que dans celles-ci on étudiera la figure humaine plus longtemps et par suite plus profondément que dans celles-là. Mais si peu de temps qu'on ait pu donner dans l'école

primaire à l'étude de la figure, dans ce peu de temps consacré à puiser à sa source la plus pure le principe du dessin, on aura plus appris pour dessiner avec justesse les ornements, les meubles ou les ustensiles des formes les plus élémentaires, que si on l'avait employé tout entier à dessiner uniquement des objets de ce genre.

La première chose à faire, en tout cas, pour la constitution de l'enseignement du dessin dans une école de quelque degré qu'elle soit, ce sera d'y placer un certain nombre de reproductions, par le moulage, la gravure ou la photographie, de chefs-d'œuvre de l'ordre le plus élevé, propres à éveiller dans les esprits l'idée de la parfaite beauté. Les premières écoles durent être des temples, où les leçons venaient de la divinité. Toute école, aujourd'hui encore, devrait être comme un temple où l'on recevrait en quelque sorte avant toute leçon l'impression du divin, où tout concourrait à éveiller dès l'abord ce sentiment qui selon les anciens donnait commencement à toute science, je veux dire l'admiration.

Environnés d'objets d'une perfection digne de la qualification de divine, les élèves des plus humbles écoles, le temps dût-il leur faire défaut pour les imiter avec quelque exactitude, en recevraient, même sans s'en apercevoir, un enseignement par la vertu duquel ils verraient mieux, dans toute la durée de leur existence, en quoi diffère la beauté de la laideur, et par suite le bien du mal et le vrai du faux.

[F. Ravaisson, de l'Institut.]

3. L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN D'APRÈS M. E. GUILLAUME

On est toujours beaucoup trop disposé à croire que le dessin ne relève que du sentiment et que l'habileté à dessiner s'acquiert uniquement par des exercices empiriques. S'il en était ainsi, l'enseignement du dessin serait sans autorité parce qu'il ne reposerait sur aucune base rationnelle : il ne mériterait même pas d'exister dans les établissements d'instruction publique. Rien en effet ne justifierait sa présence sur le programme des études. Dans ses leçons, le professeur pourrait donner des recettes, mais non s'appuyer sur des principes. Il y aurait pour le dessin des systèmes variables, il n'y aurait point de méthode et d'unité. Les principes positifs propres à assurer son point de départ et les moyens de vérification de nature à apprécier ses résultats feraient également défaut. Il resterait dans le domaine de l'à-peu-près : son exactitude ou son imperfection n'auraient d'autres juges que nos sensations. Le dessinateur n'arriverait jamais à la certitude.

Au fond, il y a toujours sur ce sujet une grande confusion dans les idées. On ne s'entend même pas sur ce que c'est que le dessin. Bien des personnes pensent qu'il y en a de plusieurs sortes et qui sont étrangers les uns aux autres. Il semble que dessin géométrique, dessin d'architecture, dessin d'ornement et de figure soient autant de dessins. L'idée que ces différentes manières de dessiner constituent seulement des manières d'être d'un seul et même art, que ces modes, bien que divers, ont des principes communs et une seule et même essence, cette idée ne s'offre pas généralement à l'esprit. Dans le monde, on ne pense le plus souvent au dessin que pour le considérer dans ses applications aux beaux-arts. On ne sait pas que c'est avant tout une science qui a sa méthode, dont les principes s'enchaînent rigoureusement et qui, dans ses applications variées, donne des résultats d'une incontestable certitude. Or aucune certitude ne doit être négligée et devenir vaine, et s'il existe véritablement un ensemble méthodique de règles au moyen desquelles on arrive à exécuter avec une entière sûreté tous les tracés possibles, il est évident que la connaissance et la pratique de ces règles doivent former la base de l'enseignement du dessin.

Cet ensemble de moyens ayant le caractère absolu de l'exactitude nous est donné par la géométrie. En effet, si nous considérons le dessin en lui-même, nous voyons qu'il a pour objet de représenter les choses dans leur vérité ou dans leur apparence. Dans le premier cas, il s'agit de donner la figure des objets suivant leurs dimensions et avec leurs mesures par des délinéations exécutées en vraie grandeur ou réduites proportionnellement. C'est le dessin qu'emploient les architectes pour leurs plans, élévations et coupes; dont, avec eux, les ingénieurs font usage pour les tracés d'épures qui fournissent avec la dernière rigueur le développement de lignes qu'il serait impossible d'obtenir avec le dessin de sentiment. C'est, en un mot, celui qui est en usage dans toutes les professions ou métiers plastiques pour diriger le travail de l'ouvrier. C'est, en résumé, le moyen graphique par lequel le maître de l'œuvre, quelle qu'elle soit, exprime ses conceptions, les transmet et les rend intelligibles à ceux qui sont chargés de les exécuter. Ce genre de dessin, qui est dit géométral, est l'écriture propre de tous les arts et de toutes les industries du bâtiment, de toutes les professions qui s'exercent dans le monde de la forme. D'autre part, s'il s'agit de rendre l'apparence des choses et de les figurer telles qu'elles semblent être dans l'espace, la perspective intervient et permet d'obtenir des représentations avec une sûreté telle que la vraisemblance, qui est parfaite, devient une vérité mathématique. Si l'on ajoute à ce qui précède que la géométrie nous donne aussi les lois du tracé des ombres et qu'elle ajoute ainsi au domaine de la forme, dont elle nous rend maîtres, le domaine de l'effet, on voit que cette science contient et constitue le dessin tout entier.

Entre l'art et la science l'union ne saurait être plus intime. La géométrie, en nous enseignant que les surfaces et les solides sont bornés par des lignes, nous donne pratiquement l'idée la plus claire et la plus complète du dessin, qui réside dans les contours. Les contours tracés sur un plan de manière à représenter les objets qui sont dans l'espace constituent le genre de dessin qui s'applique à la peinture. L'étude des contours dont les rapports deviennent aussi nombreux et aussi variés qu'il y a de points de station autour d'un corps, c'est l'application du dessin à la statuaire, à la sculpture d'architecture et d'ornement. De plus nous voyons que non seulement la géométrie reconnaît la nécessité du contour, mais qu elle en établit parfaitement la nature. La définition de la ligne qui, sans grosseur appréciable, n'est qu'une abstraction figurée exprimant par une trace l'endroit où les surfaces et les solides expirent, cette définition mathématique nous donne la véritable manière d'entendre les contours. On peut donc dire que la science contient le principe exact de toutes les branches du dessin et affirme l'unité du dessin lui-même. Du reste tous les termes employés dans les arts pour signifier les qualités essentielles et supérieures des formes et leurs rapports sont empruntés à la géométrie. Les expressions de proportion, de symétrie, de similitude, d'équilibre, ces expressions qui sont communes à l'art et à la science avec toute leur signification sont si justes, ont une telle propriété, qu'on ne saurait leur substituer aucun équivalent. Or les mots fournissent un ordre de preuves tiré de la force irrésistible avec laquelle la logique préside à la formation des langues. La géométrie n'existe donc dans le langage de l'art

que parce qu'elle est dans l'essence des choses qui font son objet.

On observe d'ailleurs que la figure des corps célestes et de leurs systèmes, et même que la forme de plusieurs corps inorganiques et celle de tous les corps organisés attestent l'intervention d'une géométrie suprême. La régularité apparaît dans la création comme la marque d'une intervention intelligente et comme une condition essentielle de la vie. Mais si la géométrie préside à la conformation des êtres, si elle y intervient comme une cause et un signe expressif de leur perfection, elle existe aussi dans la constitution des esprits. Par la rigueur de sa méthode, par la nécessité où nous sommes de lier nos idées, de leur imposer des règles, des bornes, une mesure ; par le besoin impérieux que nous éprouvons de former des plans réguliers et définis, la géométrie tient au plus intime de l'intelligence humaine, si avide dans ses conceptions de l'ordre formel et de la conséquence rigoureuse qui paraît souvent faire défaut dans la production des faits. Comment n'aurait-elle pas sa place dans l'art où l'homme, s'appuyant sur la nature, refait une autre nature selon les besoins de son esprit et à la mesure de sa raison?

La régularité, bien qu'elle paraisse être par elle-même dénuée d'expression, est néanmoins la condition indispensable de toute représentation artistique : elle pose des limites dans lesquelles les formes créées par l'art peuvent, avec leur vive signification, et tout leur mouvement, se modifier à l'infini. Néanmoins, il faut le dire, plus on s'élève dans l'ordre des œuvres d'art, plus ces conditions initiales avec leur rigueur sont voilées. Ainsi, à mesure que la personnalité d'un artiste devient plus puissante, les idées exactes sur lesquelles nous insistons semblent perdre de leur caractère : cependant elles ne cessent pas d'être nécessaires, et en y regardant bien elles brillent dans les œuvres où l'imagination semble s'être donné le plus libre essor. Il faut donc en conclure que l'intervention constante des notions exactes dans l'art est la preuve qu'elles sont élémentaires et qu'elles doivent servir de base à tout l'enseignement du dessin.

Ces vues ne seraient pas sans importance quand bien même elles ne seraient que de pures spéculations : mais elles sont essentiellement pratiques et leur justification se trouve aussi dans l'histoire. La science donne les procédés techniques de tous les arts : elle leur fournit à la fois, nous l'avons déjà dit, les moyens initiaux et les moyens de vérification ; les vérités qu'elle enseigne étant d'un ordre universel, leurs applications seront profitables au plus grand nombre. Or l'enseignement du dessin tel que nous l'entendons doit être fait pour tous, pour les ouvriers aussi bien que pour les gens du monde. Il doit, non susciter des hommes de génie, ce qui n'est le propre d'aucune éducation, mais produire des auxiliaires habiles, des praticiens capables et aussi de bons esprits. Même en élevant le point de vue primaire auquel nous nous plaçons, on peut dire que faire commencer l'étude de l'art comme celle d'une profession exacte, c'est le meilleur moyen de régler les esprits. Si par là on apaise la crainte souvent manifestée de susciter chez l'ouvrier les aspirations de l'artiste, on combat en même temps la vanité de l'artiste qui lui ferait repousser, comme le mettant au niveau de l'ouvrier, la connaissance préalable des moyens pratiques. Qu'on veuille bien y réfléchir : dans tout artiste habile il doit y avoir un praticien consommé ; à cette condition seulement l'artiste sera complet. Seuls ceux qui savent peuvent exprimer ; les savants sont les maîtres de la forme. C'est la possession de la méthode géométrique et la rigueur des moyens jointes à une imagination puissante qui ont fait ces génies qu'au même titre que Pascal on peut appeler effrayants : Michel-Ange et Léonard, les plus grands artistes, les plus grands dessinateurs des temps modernes.

Ainsi, en dernière analyse, dans la pratique comme dans la théorie, il faut reconnaître que la géométrie est la base de la science du dessin. Cette expression de science du dessin appartient bien à notre langue et sa signification est absolument juste : notre temps l'a négligée, parce que l'idée qu'elle traduit s'est obscurcie. Si le dessin est également dénommé un art, comme tel encore il faut considérer qu'il repose sur un ensemble de règles positives et invariables au moyen desquelles on obtient la représentation exacte des objets ; ce n'est pas un phénomène purement instinctif qui, ne relevant que du sentiment, peut nous permettre de rendre l'expression et la vie en faisant bon marché de la précision. Sans doute l'homme possède l'instinct graphique, mais, comme nous l'avons dit, il en règle l'exercice conformément aux lois et aux besoins de sa raison.

Au fond les différentes formes sous lesquelles le dessin se produit sont inséparables : le dessin est un. Ce n'est donc pas à dire que son enseignement même au début doive être borné à des tracés de l'ordre exact. Les éléments du dessin qui a les beaux-arts pour objet lointain se joindront naturellement au dessin linéaire et géométrique. Ce dernier même peut et doit être le plus souvent exécuté à main levée, les instruments n'intervenant que pour contrôler le travail des élèves. Dans ces conditions nous allons faire connaître quelle serait, dans notre pensée, la marche à suivre pour l'enseignement méthodique du dessin : cet exposé aura le caractère essentiellement pédagogique.

Trois périodes peuvent être distinguées dans l'enseignement du dessin.

Dans la première, on s'imposera plus spécialement de former le coup d'œil de l'enfant ; on l'exercera à voir et à apprécier les longueurs absolues des lignes, ainsi que leurs proportions relatives ; on lui apprendra à décomposer les figures, à les analyser et à en retenir les particularités.

Les géomètres considèrent l'espace comme possédant trois dimensions, mais dans une première partie de leur science, la géométrie plane, ils n'en étudient que deux.

Le professeur de dessin doit agir de même, et consacrer la première période de son enseignement au dessin des figures qui n'ont que deux dimensions, c'est-à-dire aux figures planes que l'élève peut reproduire en véritable grandeur ou réduites dans un rapport quelconque sur le plan (feuille de papier, ardoise, etc.), qui reçoit son dessin. Le relief et les difficultés qu'offre sa représentation doivent être laissés de côté pendant la première période.

La ligne droite s'impose comme étant la plus simple de toutes et celle à laquelle on peut rapporter toutes les autres. Mettre l'élève en possession de la ligne droite sera la première tâche du professeur ; ce ne sera ni la plus facile, ni la moins importante à remplir.

Tracés de lignes droites, évaluation à vue de leurs longueurs absolues ; division de ces droites en parties égales ; appréciation des rapports suivant lesquels elles sont divisées ; copie de lignes droites fractionnées d'une manière quelconque, tels seront les exercices préliminaires que le professeur imposera aux élèves, comme une gymnastique préparatoire et indispensable destinée à former leur coup d'œil en ce qui concerne la première des trois dimensions, la longueur.

Un matériel très simple peut aider le maître dans ces exercices, sur lesquels il ne saurait trop revenir. S'agira-t-il pour lui d'enseigner à juger

des grandeurs absolues de lignes droites, une série de bâtonnets ayant des longueurs de dix, vingt, trente, quarante et cinquante centimètres seront à sa disposition. Il les présentera aux élèves et leur en fera énoncer les longueurs. Il passera ensuite à des bâtonnets de quinze, vingt-cinq, trente-cinq centimètres, et plus tard fera évaluer des longueurs quelconques. Faudra-t-il exercer les enfants à apprécier sûrement et rapidement le rapport de division d'une ligne droite, une règle portant un curseur mobile constituera le matériel voulu. Le curseur sera placé par le maître en des points connus de lui, au tiers, au quart, aux deux tiers, aux trois cinquièmes de la longueur de la règle, et les élèves apprécieront, énonceront le rapport de division et dessineront une ligne droite qu'ils fractionneront de la même manière que la règle. Ce n'est qu'après ces exercices sur la ligne droite que les figures à deux dimensions seront étudiées. Le carré est la plus simple de toutes. Ses deux dimensions sont égales. On apprendra aux élèves à le construire avec précision. La verticale et l'horizontale donneront d'abord le sens de ses côtés et on habituera peu à peu l'enfant à prendre des longueurs égales sur ces droites de directions si différentes.

Le rectangle vient ensuite, et avec lui toute une série d'exercices de première importance. En effet, une figure plane, si complexe qu'elle soit, peut toujours s'inscrire dans un rectangle qu'elle touche en certains points; une droite inclinée sur l'horizon peut toujours être considérée comme la diagonale d'un rectangle dont il suffirait de tracer deux côtés, l'un horizontal et l'autre vertical, pour reproduire avec fidélité son inclinaison; en un mot, tout ce qui nécessitera soit la comparaison d'une largeur et d'une hauteur, soit l'appréciation d'une inclinaison de ligne, peut se ramener en dernière analyse à juger des dimensions relatives d'un rectangle que le dessinateur trace ou imagine pour servir d'auxiliaire à son jugement.

Le professeur fera donc faire sur le rectangle une étude analogue à celle qu'il a imposée à ses élèves pour la ligne droite. Il leur fera dessiner et copier des rectangles de proportions variables. Les diagonales en seront tracées et leur inclinaison appréciée. Une figure curviligne quelconque sera enfermée dans un contour rectangulaire, dont les proportions seront évaluées et dont les points de contact avec la figure enveloppée seront déterminés; des lignes inclinées auront leur pente évaluée, elles seront copiées avec l'inclinaison qu'elles possèdent. En un mot, des exercices nombreux et gradués exécutés dans cet ordre d'idées rendront l'élève apte à juger immédiatement des hauteurs, des largeurs et des angles. Il sera prêt alors à aborder l'étude des corps en relief; il sera capable de juger des réductions de longueurs et des mouvements de ligne auxquels donne lieu la perspective, car il aura, dans ces études préliminaires, acquis un moyen précis pour analyser tous ces effets.

Cette première partie du programme paraîtra sans doute bien abstraite; il ne pouvait en être autrement, car il fallait insister sur le principe même de la méthode. Mais dans la pratique elle devient intéressante et se met facilement à la portée de l'élève très jeune encore auquel elle s'adresse; cela résulte du choix des modèles. Les motifs d'ornements auxquels se prêtent les combinaisons de lignes droites et de circonférences et dont les arts anciens et modernes nous fournissent tant de spécimens du meilleur goût, donneront lieu à des exercices variés et constitueront les applications attrayantes de cette partie tout à fait primaire de l'enseignement du dessin. Il existe un certain nombre d'ouvrages élémentaires sur le dessin d'ornement dans lesquels on pourra trouver de bons modèles de ce genre.

La première période se continuera par l'étude et la copie des courbes régulières autres que la circonférence, telles que les ellipses, les ovales, les spirales, et s'achèvera par des figures d'ornements inspirées des éléments du règne végétal, telles que les tiges, les feuilles et les fleurs.

On devra bien se garder de prendre comme exemples des feuilles, des fleurs naturelles ou des ornements en saillie, qui seront étudiés plus tard, lorsque l'élève abordera le dessin des objets en relief. Le professeur trouvera dans les motifs de décorations de surfaces tout un art qui n'utilise que deux dimensions et qui lui fournira des modèles admirablement appropriés à cette partie de l'enseignement. Les Égyptiens, les Assyriens, les Grecs, les Arabes, les peintres décorateurs et les peintres en vitraux du Moyen Age et de la Renaissance ont créé toute une flore de convention qu'ils ont appliquée à la décoration sans relief et qui constituent une partie importante de la plate-peinture. Ils ont produit ainsi des chefs-d'œuvre tant au point de vue de la composition que du caractère, de la pureté que de la sévérité et de l'élégance des lignes. Il suffira de choisir parmi ces chefs-d'œuvre.

Ne quittons pas cette première partie du programme sans dire un mot du dessin de mémoire et du dessin dicté.

Le dessin dicté ne peut, en général, s'appliquer qu'à des exercices d'une certaine simplicité et de nature plutôt géométrique. Le professeur choisit un sujet dont les diverses phases d'exécution soient bien accusées, et il dicte successivement aux élèves les constructions qu'ils ont à faire pour réaliser ce sujet. Cet exercice a pour avantages de bien fixer les termes employés dans la langue du dessin; il éclaire l'élève sur la marche à suivre dans l'exécution et le force à réfléchir avant de tracer ses lignes. Si, de plus, on y joint l'exercice inverse, qui consiste, un dessin étant placé devant les yeux de l'élève, à lui en faire dicter l'exécution, on conçoit qu'il y ait là une occasion de développer l'esprit d'analyse d'un enfant et la précision de son langage.

Dans le dessin de mémoire, on fait exécuter de souvenir soit un dessin fait une première fois en copiant, soit la reproduction dessinée d'un objet simplement observé par l'élève. Cet exercice, pour être profitable et pour réussir, doit être commencé dès le début des études et mené de front avec le dessin copié. Il a pour très grand avantage de développer la mémoire graphique et surtout de forcer l'élève à une attention et à un effort d'analyse sans lesquels il lui serait impossible de retenir ce qu'il doit représenter. Il en est d'un dessin comme d'un morceau de littérature, qui n'est bien compris et bien analysé que lorsqu'il est su par cœur. Le dessin de mémoire est la sanction de l'observation par les yeux; un objet bien et intelligemment copié ou regardé doit pouvoir être reproduit de souvenir.

Dans la seconde période on se proposera d'initier les élèves à la représentation des objets qui possèdent trois dimensions. Des solides géométriques et leurs combinaisons les plus simples, des objets usuels, des fragments d'architecture, des ornements en relief inspirés du règne végétal serviront successivement de modèles. La figure de l'homme et celle des animaux ne seront abordés que dans la troisième période.

C'est dans la seconde que seront acquises les notions pratiques sur la représentation géométrale et sur le dessin perspectif des objets. Pour rendre cet exposé complet, c'est ici le moment de revenir sur la différence qui existe entre ces deux modes de représentation. Disons-le encore une

fois : dans le dessin géométral on s'impose de représenter les objets dans leurs dimensions exactes; dans le dessin perspectif on cherche à rendre l'apparence qu'ils produisent à nos yeux. Généralement l'enfant a plus de tendance à dessiner géométralement que perspectivement. Lui donne-t-on un objet quelconque, un coffret par exemple, à représenter, il en dessinera successivement les faces sans défiguration perspective ; il en fera donc, en réalité, la représentation géométrale.

Les lois générales de la perspective, sans être compliquées, seraient néanmoins assez difficiles à saisir pour de jeunes élèves. C'est par l'expérience plus encore que par le raisonnement qu'il conviendra de les leur faire acquérir, et cette expérience devra se faire dès le début des études. Elle se continuera pendant toute leur durée, car ces lois sont absolues et dans aucun dessin, fût-il la reproduction d'une figure animée, on ne peut s'abstenir de les observer.

On sait que le principal effet de la perspective est la réduction de la longueur apparente d'une ligne en raison de son éloignement, et comme conséquence immédiate de ce fait la convergence en un point de fuite, sur le tableau, de toutes les lignes droites qui sont en réalité parallèles dans l'espace. Il faut donner à l'élève le sentiment juste de ces effets : on y arrivera en commençant par les lui faire observer sur des exemples simples. C'est une des raisons pour lesquelles l'étude des solides géométriques s'impose au début de la seconde période.

Le cube est le plus simple de tous, ses trois dimensions sont égales. Viennent ensuite le prisme, la pyramide, le cylindre et le cône, puis des objets usuels simples dont la forme encore géométrique se rattache intimement aux solides qui précèdent, et enfin des objets quelconques, des ornements, des fragments d'architecture.

Toutes les fois que cela sera possible, la représentation géométrale de l'objet, c'est-à-dire le dessin en véritable grandeur ou réduit à une échelle déterminée, précédera la représentation perspective. L'élève apprendra donc ainsi à se rendre compte de tous les détails de son modèle ; il en connaîtra les proportions relatives, et lorsque la perspective les lui montrera réduites et altérées, il sera mieux préparé à se rendre compte de la cause de ces modifications et à en observer les lois.

Le professeur s'aidera utilement, pour cette étude élémentaire, d'un appareil analogue à celui dont Léonard de Vinci recommande l'usage. C'est une vitre ou une gaze placées dans un cadre vertical. L'objet à représenter est d'un côté, le dessinateur est de l'autre ; son œil est appliqué derrière un œilleton qui constitue le point de vue. L'œilleton est percé dans une règle verticale qui porte plusieurs autres trous ou œilletons ouverts à différentes hauteurs. Le modèle apparaît alors sur le plan transparent. En faisant suivre ses contours et ses lignes avec un crayon ou avec de la craie, le professeur fait exécuter ainsi à l'élève un dessin perspectif d'une rigoureuse exactitude. Il peut avec cet appareil très simple démontrer l'existence de la ligne d'horizon, celle des points de distance, montrer les changements qui se produisent dans l'apparence des objets lorsque le point de vue se déplace. On ne saurait trop recommander, pour le début des études, l'usage de cet appareil.

C'est aussi sur les solides géométriques que le professeur devra faire commencer l'étude des effets de l'ombre et de la lumière. Il fera observer la différence entre les ombres propres et les ombres portées, et reconnaître l'existence des parties claires, des parties obscures et des reflets. Sur des solides en plâtre, bien éclairés, ces effets sont saisissants et de nature à impressionner l'élève. Il est facile au professeur de faire connaître sur ces exemples les lois de tous ces effets, lois aussi précises que celles de la perspective.

Ces premiers pas franchis, l'élève sera préparé à la représentation d'un objet quelconque, fût-ce la figure humaine, comme il l'était dans la période précédente, lorsqu'après avoir été rompu à l'appréciation des longueurs et des rapports linéaires, après avoir acquis le jugement prompt et certain des inclinaisons de droites et des proportions d'une figure plane, il est arrivé à copier les lignes les plus capricieuses et les plus délicates. A ce moment on peut le placer devant un modèle en relief quelconque ; il aura la méthode voulue pour le représenter avec une justesse qui est le meilleur auxiliaire du sentiment.

Convient-il néanmoins de mettre l'élève immédiatement en présence de la figure humaine? Non, ce n'est que graduellement que l'on doit en arriver là, et la fin de la seconde période sera consacrée à ménager cette transition.

Aux solides géométriques succéderont des objets usuels simples, tels que des bancs, des tables, des livres, etc., que l'élève a toujours sous les yeux; leurs formes sont bien connues et leur représentation ne peut manquer de l'intéresser. Des ornements en bas-relief viendront ensuite, d'abord ceux qui dérivent des formes géométriques, ensuite ceux qui sont empruntés au règne végétal. Ainsi, par exemple, et sans proscrire des styles plus récents, les denticules, les rosaces, les perles, les oves, les rais-de-cœur, les tresses qui décorent les moulures des édifices grecs et romains; les ornements que l'on observe sur les stèles et sur les bas-reliefs en terre cuite, depuis les baguettes autour desquelles sont figurés des enroulements, jusqu'aux palmettes et aux acanthes avec leurs combinaisons variées, seront utilement copiés et, par le choix que l'on en fera, donneront aux études un intérêt élevé. Des fragments d'architecture, tels que des piédestaux, des moulures et des corniches, des bases et des fûts de colonnes, des chapiteaux, des vases plus ou moins ornés, achèveront de servir de modèles pour cette période.

Ce qui caractérise la troisième période d'un enseignement élémentaire du dessin, c'est l'introduction de la figure de l'homme et de celle des animaux. Le professeur trouvera dans les antiques les modèles le plus désirables. Il n'y a pas lieu de tracer ici un programme aussi rigoureux que pour les études précédentes. Les élèves, en effet, possèdent la méthode, ils ont appris à observer et à voir juste, ils n'oublieront jamais les principes qu'ils ont acquis. Mais on ne saurait trop recommander au professeur qui fera dessiner la figure, d'attirer d'abord l'attention des élèves sur la charpente osseuse, sur le squelette de l'homme et des animaux ; de leur en faire connaître les proportions, de les habituer à le mettre en équilibre et en perspective. Il leur fera dessiner les muscles superficiels : l'étude de l'écorché dans son ensemble et dans ses détails est bonne à faire entreprendre, même à des jeunes gens qui ne se destinent pas à la carrière d'artiste. La copie de figures d'après l'antique constituera donc le couronnement de ces études élémentaires et viendra compléter les notions que l'élève a commencé à acquérir sur les chefs-d'œuvre des anciens par l'étude qu'il a déjà faite des plus beaux de leurs ornements. Sur ces admirables témoins d'un art qui n'a jamais été surpassé, il développera les facultés artistiques qui peuvent exister chez lui. Formé dès le début à un dessin d'exactitude et de précision, il ne restera pas impuissant à traduire les œuvres délicates ou puissantes que nous ont transmises les belles époques de l'art.

Ce programme serait incomplet au point de vue pédagogique, si l'on ne disait rien des modèles. Faut-il proscrire les modèles graphiques? Doit-on, au contraire, leur donner la préférence sur les modèles en relief?

Il est évident, tout d'abord, que pour la première période les modèles graphiques seront les seuls employés, puisque l'étude du relief n'est abordée que plus tard. On a donné plus haut l'aperçu de ce qu'ils devront être.

Pour trancher la question dans les autres périodes, il faut bien définir ce que l'on doit entendre par un modèle graphique. On doit considérer comme tel tout dessin exécuté en vue d'un progrès précis à faire accomplir aux élèves. Un pareil modèle doit être comme une leçon écrite, après laquelle un pas notable et prévu à l'avance sera franchi. Les bons modèles, ceux qui accusent des vues de méthode et la connaissance des principes, sont rares. C'est pourquoi les photographies, dans lesquelles rien n'est sacrifié, qui représentent tout ce que l'on place devant un objectif, sans dégager ni principe, ni procédé graphique, c'est pourquoi, disons-nous, les photographies, même lorsqu'elles reproduisent parfaitement les chefs-d'œuvre de la sculpture, ne constituent pas des modèles pour l'enseignement du dessin.

Compris à la fois comme un exemple et comme un guide, le modèle graphique peut et doit être employé. S'agit-il, par exemple, de l'enseignement pratique de la perspective et des effets de la lumière; figurons-nous l'enfant placé devant un solide ou devant un ornement en relief. Il hésite sur la manière de rendre ce qu'il voit; les conseils du professeur sont impuissants pour lever toutes les difficultés. On lui donne alors un modèle graphique représentant l'objet qu'il copie ou même un objet analogue. Le point de vue n'est pas le même, l'éclairage est différent; peu importe. Entre ce modèle et l'objet de son étude il n'y a pas de ressemblance parfaite, mais il y a des analogies plus profitables encore à observer. Il voit là, réalisé avec perfection, un dessin analogue à celui dont il poursuit l'exécution : la leçon est devant lui, frappante et d'autant plus fructueuse qu'il a hésité davantage et qu'il a désiré plus vivement être renseigné aussi bien sur la partie de son travail qui relève du raisonnement que sur les procédés matériels de son exécution.

C'est ainsi que le modèle graphique doit être compris et qu'il doit être employé au début de l'enseignement; il sert à guider l'élève au moins autant qu'à être copié. Plus tard, lorsque l'élève aborde l'étude de la figure, il n'y aura aucun inconvénient à lui faire copier alternativement des modèles en relief et des modèles graphiques.

Nous terminerons ces considérations en disant un mot sur la part faite ici au dessin géométrique, qui fait d'ailleurs l'objet d'un article spécial du Dictionnaire.

Ce qui semble le caractériser dans le langage ordinaire, c'est l'emploi d'instruments à l'aide desquels la précision des tracés s'obtient sans que le coup d'œil soit exercé et joue un rôle prépondérant.

Enseigné ainsi et seul, le dessin géométrique laisserait l'élève bien incomplet; au contraire, pratiqué tantôt à main levée, tantôt avec les instruments, conduit parallèlement au dessin des objets usuels, de l'ornement et de la figure de l'homme et des animaux, il apporte à ces différentes manières d'être du dessin un précieux concours. Il achève de fixer le sens précis des termes empruntés à la géométrie et dont le vocabulaire de l'artiste est rempli; il donne au dessinateur des procédés de vérification absolument exacts, pour tous ses tracés et notamment pour les constructions de la perspective et pour la détermination des ombres. Il permet enfin de faire étudier comme ils doivent l'être, c'est-à-dire par des representations géométrales rigoureusement exécutées, les éléments de l'architecture, et prépare ainsi l'élève à l'intelligence d'un art dont la peinture et la sculpture sont inséparables.

Telle est la méthode qui nous semble devoir être employée pour l'enseignement du dessin. Elle est véritablement primaire en ce sens qu'elle ne peut être ramenée à des principes plus simples et plus logiques, dont le caractère soit plus impersonnel, et l'application plus générale. Par la certitude des procédés qu'elle met à la disposition des élèves, elle est propre à régler leur esprit. Pratiquement, elle est immédiatement profitable et elle est féconde. L'objet que se propose le Dictionnaire de pédagogie appelait l'exposition de ces idées théoriques qui, si elles sont vraies, doivent être adoptées pour l'enseignement et lui servir de base.

La méthode qui vient d'être exposée diffère essentiellement du système qui a prévalu si longtemps dans nos établissements scolaires. Celui-ci consiste à faire imiter avec une fidélité souvent servile des lithographies, des gravures, des photographies représentant la figure humaine dans ses parties et dans son ensemble, et quelquefois à faire dessiner d'après la bosse, mais d'une manière empirique. Par manière empirique nous entendons celle qui n'est fondée sur aucune connaissance ni application des règles de la perspective et de l'anatomie. En vain pourrait-on dire que de grands artistes appartenant aux écoles anciennes ont procédé indépendamment de ces connaissances que nous considérons comme fondamentales et ont, néanmoins, créé d'admirables ouvrages. Il en est de même de beaucoup de chefs-d'œuvre de langue qui ont été produits longtemps avant que la grammaire eût été réduite en un corps de règles, et fût devenue un art. Serait-on autorisé à prétendre, à cause de cela, que l'étude de la grammaire est inutile et même qu'elle est nuisible? En doit-elle moins rester le fondement organique de tout enseignement littéraire? Or la méthode, avec son caractère à la fois élémentaire et logique, constitue véritablement une grammaire pour le dessin.

Il est fort exact, en effet, de dire que le dessin a sa grammaire, car il est une langue. Les idées qu'il exprime ne sauraient être traduites par des mots : autrement, il n'aurait point de raison d'exister; le domaine de l'art serait un domaine factice, car le langage suffirait pour manifester tout ce qu'il contient. Mais il n'en est rien, et aucune combinaison de mots ne peut rendre compte ni d'une forme ni de l'impression qu'elle produit. Aussi, de même que l'éloquence et la poésie aussi bien que la plus humble prose ont besoin de s'appuyer et s'appuient sur des règles invariables d'une grammaire unique, de même l'art dans ses manifestations les plus hautes ne peut se passer de la base certaine de la géométrie sur laquelle repose également le dessin des métiers. Le dessin exprime les conceptions les plus sublimes des artistes; il est le point de départ et le dernier mot des chefs-d'œuvre du peintre, du sculpteur, de l'architecte; et en même temps, il est un moyen de communication et un instrument pratique à l'usage de l'ouvrier-artiste et de l'artisan. S'il a sa langue poétique, il a aussi en quelque sorte son langage pour les affaires. Mais tout cela n'est qu'un seul et même langage qui repose sur des principes et sur des règles formelles qui ont un caractère grammatical.

Dans la pratique pédagogique, s'attacher principalement à faire imiter par les élèves des modèles graphiques représentant la figure humaine, c'est méconnaître, à double titre, le but de l'enseignement du dessin, parce que c'est substituer l'une de

ses applications à l'étude de ses principes et de ses éléments progressifs. Et d'abord, par la reproduction prolongée de gravures, de lithographies ou de photographies, on limite le travail de l'élève à l'exécution de copies, et on ne lui enseigne point les notions, on le laisse étranger aux exercices qui lui permettraient bientôt de figurer directement et avec précision les objets qui s'offrent à sa vue. Le genre d'imitation aujourd'hui en usage peut être un exercice préliminaire propre à initier aux conditions matérielles du dessin et au procédé de délinéation qui le constitue. Mais, souvent, les modèles choisis n'accusent point ce procédé et par là ils tendent à donner une idée fausse de ce que le dessin doit être : alors il ne s'agit plus que d'un exercice de calligraphie. En résumé, ce travail de copie n'est qu'une très faible partie du dessin. Comme intérêt, il est borné et sa pratique est stérile.

D'autre part, l'idée que lorsque l'on sait dessiner la figure humaine on sait tout dessiner, cette idée est fort accréditée, mais il ne faudrait pas l'adopter sans examen. Sans doute, celui qui saurait, avec une véritable connaissance de l'ordre naturel et des lois du dessin, représenter la figure de l'homme, celui-là serait, par cela même, en possession d'une méthode qui lui permettrait de reproduire en toute sûreté un objet quelconque ; mais encore ce ne serait pas sans une étude préalable et spéciale de cet objet. Nous parlons ainsi, parce que nous considérons le dessin de la figure comme le couronnement de l'enseignement du dessin. Mais l'idée qui consiste à en faire le principe et l'objet unique de l'enseignement prévaut, et elle ne peut se justifier. Au point de vue des formes, l'homme, les animaux, les plantes, les ornements, les ordres d'architecture, la construction à raison des matériaux divers qu'elle assemble, présentent autant d'organismes différents : la connaissance de l'organisme humain ne suffit point à donner la notion des autres, surtout si l'on observe que dans l'enseignement actuel l'on se passe de toute base scientifique. En effet, il semble que ceux qui professent l'opinion que nous essayons de réfuter proscrivent généralement, dans l'enseignement du dessin, l'intervention de toute espèce de science sous prétexte que la connaissance de l'anatomie et de la perspective, par exemple, risqueraient de compromettre la sincérité de l'élève et de lui ôter la naïveté. Mais la naïveté n'est pas l'ignorance : et comment prétendre que la fidélité, que la perfection du dessin ne puissent s'obtenir qu'à la condition, pour le dessinateur, de ne point connaître la nature de son modèle et les moyens techniques qui sont propres à le représenter exactement ?

Si maintenant on se demande quel profit un jeune homme peut tirer de l'étude du dessin telle qu'elle existe aujourd'hui, on peut dire que ce profit est nul, et que d'ailleurs et en général on n'en a aucun souci. Evidemment, nous en sommes encore aux idées du XVIIIe siècle : le dessin est regardé par les gens du monde comme un art d'agrément. C'est un passe-temps ; ce qui plaît en lui, c'est qu'il a un faux semblant de l'art. Aussi le véritable dessin n'est-il pas enseigné dans les établissements universitaires. On le trouve bien dans quelques écoles municipales ou libres de Paris et des départements ; mais cela ne suffit point. Il faudrait songer à le rendre obligatoire partout. Il appartient à l'Etat de le tirer de sa condition présente, où il est tronqué et inutile, pour le remettre sur sa base et le faire servir à l'éducation de la nation. Il y a aujourd'hui, dans tout le monde civilisé, avènement du dessin, comme de la science, dans l'éducation. Sans lui, tout un ordre des conceptions humaines se dessèche faute de moyen d'expression. Sans lui, point d'ouvriers habiles, point de bons chefs d'atelier ; point de progrès et d'excellence dans les plus relevées des industries, celles qui rendent témoignage d'une civilisation. Il est également indispensable que dans sa partie primaire, la seule vraiment essentielle, il serve de point de départ obligatoire aux études des jeunes artistes, études qui sont beaucoup trop spéciales dès le début.

Appuyons encore sur la nécessité de cette partie primaire, grammaticale que nous avons exposée. Il est bien certain que la notion du dessin est pervertie. De ce que le dessin sert de mode d'expression aux beaux-arts, on en conclut que l'art est son objet principal, pour ne pas dire unique, que c'est l'art qui doit être, avant tout, visé dans son enseignement. Son côté général et utile, les moyens de précision qu'il emprunte à la science et qui servent de support nécessaire même aux conceptions de l'artiste, sont dédaignés ; avant de savoir tracer une ligne et reconnaître sa direction on parle d'expression morale. D'emblée on sacrifie la justesse au sentiment. On érige le goût en règle suprême et on traite de haut les principes et les exercices fondamentaux sans lesquels, plus tard, ni l'inspiration, ni les formes ne peuvent se produire avec sûreté. On exalte l'idéal, on s'enivre de théories esthétiques avant de s'être rompu à la pratique et de s'être rendu maître des lois qui la régissent. Enfin, on songe à des vocations d'artistes qui sont l'exception, là où l'on doit s'adresser à la masse, et où l'on agit sur des enfants dont l'intelligence s'ouvre progressivement et dont la plupart seront des ouvriers. N'est-ce pas un danger de faire appel à l'initiative et à l'indépendance du sentiment, quand il ne conviendrait que d'ordonner et de discipliner les esprits ? Si peu que l'enfant suive un cours de dessin, il faut qu'il en emporte des notions certaines et quelques pratiques qui lui servent durant sa vie entière. Cela est conforme à la morale et cela, fort heureusement, est conforme aux enseignements gradués d'une méthode fondée sur la raison.

Certes, en obéissant à la logique, on ne prétend pas négliger le goût. C'est par le choix de modèles excellents qu'on peut le cultiver ; c'est par le petit musée que ceux-ci sont appelés à former au siège de l'école ou au centre du groupe scolaire qu'un appel doit être fait au sentiment. Au fond, cependant, le goût n'est pas invariable et il faut beaucoup compter sur le génie de la nation. Mais avant tout c'est un devoir d'assurer les principes et de mettre les moyens pratiques au service des intelligences ordinaires et aussi des esprits inspirés s'il vient à s'en produire. Ces principes et ces moyens sont les mêmes, qu'il s'agisse d'enseignement primaire ou d'enseignement secondaire, d'écoles professionnelles et industrielles ou d'écoles de beaux-arts, car le dessin est un ; et, pour le dessin, on n'est pas plus autorisé à mesurer les premiers éléments en vue des professions ou selon les conditions sociales, qu'on ne l'est pour la grammaire, pour les sciences et pour la morale. En cela aussi l'éducation de l'homme du monde, de l'ouvrier et de l'artiste reposent sur une base identique et qui doit être commune à tous. [Eugène Guillaume, de l'Institut.]

4. HISTORIQUE SOMMAIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN

On ne saurait trop regretter qu'il n'existe pas une histoire complète de l'enseignement populaire du dessin chez les peuples modernes. Un remarquable chapitre de la *Geschichte der Volksschulmethodik* de Kehr contient bien un des éléments de cette intéressante monographie, mais ne traite que de l'enseignement dans les pays de langue allemande.

Sans pouvoir entreprendre ici le travail complet que nous désirerions voir écrire par une plume autorisée, essayons de donner une idée sommaire des points essentiels qui, si l'on raconte un jour les développements de l'enseignement populaire du dessin, formeront comme la trame de cette histoire.

XVIIIe *siècle*. — *Rousseau; Bachelier*. — Puisqu'il ne s'agit que d'enseignement primaire, il est inutile de remonter au delà du milieu du XVIIIe siècle. Antérieurement, à peine quelques tentatives locales avaient-elles été faites pour organiser cet enseignement; l'une des plus heureuses avait été celle du fondateur de l'institut des Frères des écoles chrétiennes, qui, avec le concours de M. de la Chétardie *, dirigea de 1699 à 1705 un cours de dessin pour les apprentis à Paris. On a aussi retrouvé et l'on a beaucoup cité dans ces derniers temps un certain nombre de vieux traités écrits par des peintres à l'usage de leurs élèves et où l'on peut signaler des indications très remarquables, au point de vue de la méthode. On est remonté jusqu'à des artistes du XVe siècle, comme Léon-Baptiste Alberti, qui avait essayé de fonder le premier enseignement du dessin sur des exercices purement géométriques. On a cité surtout Gérard de Lairesse, peintre belge, qui dans ses *Principes du dessin* (Amsterdam, 1719) appelait déjà les formes géométriques l'alphabet du dessin: « De même que l'alphabet ou la connaissance des lettres, dit-il, sert d'introduction à la grammaire, ainsi la géométrie est le premier pas qui conduit au dessin; c'est par la géométrie et à la faveur des lignes que nous apprenons à connaître la longueur et la largeur des corps, ce qui est droit ou courbe, ce qui est de travers ou oblique, etc. » (Voir une intéressante analyse de son traité à la fin du *Rapport* de M. Ottin sur *l'enseignement du dessin à l'Exposition de* 1878). Mais ces ouvrages n'étaient nullement destinés aux écoles; ils passèrent inaperçus et n'eurent aucune action sur l'enseignement général du dessin.

Le seul enseignement que connussent les anciens collèges, celui qu'on songea tout d'abord à introduire dans les établissements d'instruction populaire, consistait, selon la tradition classique, à faire copier par les élèves (après quelques exercices très abrégés sur le tracé des lignes droites et courbes) les diverses parties de la figure humaine d'après des estampes. C'était cette méthode que plus tard Eugène Delacroix définissait de la façon suivante : « Qui ne se rappelle ces pages de nez, d'oreilles et d'yeux, qui ont affligé notre enfance? ces yeux partagés méthodiquement en trois parties parfaitement égales dont le milieu était occupé par la prunelle figurée par un cercle; cet ovale inévitable qui était le point de départ du dessin de la tête, laquelle n'est ni ovale ni ronde comme chacun sait; enfin toutes ées parties du corps humain, copiées sans fin et toujours séparément, dont il fallait à la fin, nouveau Prométhée, construire un homme parfait : telles sont les notions qui sont pour la vie entière une source d'erreurs et de confusions. » La réaction contre cet enseignement fut le premier signal du progrès et le commencement de la réforme.

C'est seulement dans la seconde moitié du XVIIIe siècle que cette question s'imposa réellement à l'attention publique. Alors la réforme est demandée à un double point de vue : d'une part au nom de la philosophie de l'éducation, par Rousseau dans l'*Émile*, de l'autre au nom des intérêts de l'industrie et de l'art français, par quelques artistes fondateurs de l'enseignement du dessin pour les ouvriers, notamment Bachelier * et de La Tour *.

Rousseau insiste le premier sur la portée éducative du dessin. Toutefois, il ne veut pas que son élève devienne un artiste; le dessin doit servir chez lui à développer la justesse de l'œil et l'habileté de la main; aussi ne lui donnera-t-il pas un maître : il se bornera à lui faire copier des objets d'après nature.

« Comme la vue est de tous les sens, dit-il, celui dont on peut le moins séparer les jugements de l'esprit, il faut beaucoup de temps pour apprendre à voir; il faut avoir longtemps comparé la vue au toucher pour accoutumer le premier de ces deux sens à nous faire un rapport fidèle des figures et des distances: sans le toucher, sans le mouvement progressif, les yeux du monde les plus perçants ne sauraient nous donner aucune idée de l'étendue.... Ce n'est qu'à force de marcher, de palper, de nombrer, de mesurer les dimensions qu'on apprend à les estimer : mais aussi, si l'on mesurait toujours, le sens, se reposant sur l'instrument, n'acquerrait aucune justesse. Il ne faut pas non plus que l'enfant passe tout d'un coup de la mesure à l'estimation; il faut d'abord que, continuant à comparer par parties ce qu'il ne saurait comparer tout d'un coup, à des aliquotes précises il substitue des aliquotes par appréciation, et qu'au lieu d'appliquer toujours avec la main la mesure, il s'accoutume à l'appliquer seulement avec les yeux...

» On ne saurait apprendre à bien juger de l'étendue et de la grandeur des corps, qu'on n'apprenne à connaître aussi leurs figures et même à les imiter; car au fond cette imitation ne tient absolument qu'aux lois de la perspective; et l'on ne peut estimer l'étendue sur ses apparences, qu'on n'ait quelque sentiment de ses lois. Les enfants, grands imitateurs, essaient tous de dessiner : je voudrais que le mien cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour se rendre l'œil juste et la main flexible; et, en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice. Je me garderai donc bien de lui donner un maître à dessiner, *qui ne lui donnerait à imiter que des imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins :* je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que des objets. Je veux qu'il ait sous les yeux l'original même et non pas le papier qui le représente, qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences, et non pas à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour de véritables imitations. Je le détournerai même de rien tracer de mémoire en l'absence des objets, jusqu'à ce que, par des observations fréquentes, leurs figures exactes s'impriment bien dans son imagination; de peur que, substituant à la vérité des choses des figures bizarres et fantastiques, il ne perde la connaissance des proportions et le goût des beautés de la nature.

» Je sais bien que de cette manière il barbouillera longtemps sans rien faire de reconnaissable, qu'il prendra tard l'élégance des contours et le trait léger des dessinateurs, peut-être jamais le discernement des effets pittoresques et le bon goût du dessin; en revanche, il contractera certainement un coup d'œil plus juste, une main plus sûre, la connaissance des vrais rapports de grandeur et de figure qui sont entre les animaux, les plantes, les corps naturels, et une plus prompte expérience du jeu de la perspective...

» Je prendrai moi-même le crayon à son exemple; je l'emploierai d'abord aussi maladroitement que lui. Je serais un Apelles, que je ne me trouverai qu'un barbouilleur. Je commencerai par tracer un homme comme les laquais les tracent contre les murs : une barre pour chaque bras, une

barre pour chaque jambe et des doigts plus gros que le bras. Bien longtemps après, nous nous apercevrons l'un ou l'autre de cette disproportion ; nous remarquerons qu'une jambe a de l'épaisseur, que cette épaisseur n'est pas partout la même ; que le bras a sa longueur déterminée par rapport au corps, etc. Dans ce progrès, je marcherai tout au plus à côté de lui, ou je le devancerai de si peu, qu'il lui sera toujours aisé de m'atteindre, et souvent de me surpasser. Nous aurons des couleurs, des pinceaux, nous tâcherons d'imiter le coloris des objets et toute leur apparence aussi bien que leur figure. Nous enluminerons, nous peindrons, nous barbouillerons ; mais dans tous nos barbouillages, nous ne cesserons d'épier la nature ; nous ne ferons jamais rien que sous les yeux du maître. » (*Emile*, livre II.)

Notons un point important sur lequel Rousseau n'est pas d'accord avec la plupart des grands éducateurs qui le suivirent et s'inspirèrent de lui. Tandis que Pestalozzi, Frœbel, Herbart, et les promoteurs de l'enseignement mutuel en France, font de la géométrie la base même de l'enseignement du dessin, Rousseau sépare très nettement le dessin de la géométrie. « La géométrie, dit-il, n'est pour mon élève que l'art de se bien servir de la règle et du compas : *il ne doit pas la confondre avec le dessin*, où il n'emploiera ni l'un ni l'autre de ces instruments. »

Cette éducation de l'œil que Rousseau demandait par des raisons pédagogiques, d'autres la réclamèrent, vers la même époque, comme préparation à l'apprentissage, comme point de départ de l'éducation professionnelle. Le peintre Bachelier *, dans un *Discours sur l'utilité des écoles élémentaires en faveur des arts mécaniques, prononcé à l'ouverture de l'école gratuite de dessin le* 10 *septembre* 1766, insistait un des premiers sur ces considérations : « Jusqu'à présent, dit-il, on a envisagé le dessin comme un art d'agrément... Les avantages qu'on en peut tirer par une étude suivie et par une heureuse application aux arts mécaniques sont infiniment précieux à l'Etat : il est l'âme de plusieurs branches de commerce, c'est lui qui fait donner la préférence à l'industrie d'une nation, il centuple la valeur des matières premières, et souvent il en fait sortir du néant ; lui seul peut verser dans le commerce des richessses immenses. Les étoffes, l'orfèvrerie, le bijou, la porcelaine, les tapisseries et tous les métiers relatifs aux arts ne doivent opérer que par ses principes. De la certitude dans le travail naît la promptitude dans l'exécution, qui facilite les débouchés ; en même temps par le prix modéré qu'une nation met à son industrie, elle fait payer à ses voisins une contribution volontaire pour sa supériorité dans les arts. » Recherchant ensuite la manière d'organiser cet enseignement du dessin en vue de ses utilités industrielles, Bachelier montre que les ouvriers ont manqué jusqu'ici de moyens d'instruction méthodique, qu'il n'y a pas d'écoles publiques appropriées à ce genre d'enseignement, que « les artisans sont dans l'impossibilité de procurer à leurs enfants ces principes qui font la base de tout art mécanique. » L'école gratuite qu'il ouvrait et qui est devenue le modèle de tant d'autres était destinée à « cultiver la jeunesse de ceux qui sont nés pour les arts, à guider les mains industrieuses qui doivent enrichir la patrie, enfin à éclairer leur esprit par les études élémentaires qui conviennent à leurs différentes professions. Les principes du dessin, de la géométrie pratique, de la mécanique, de la chimie, de l'histoire naturelle seront enseignés gratis aux enfants comme le grec et le latin l'ont été depuis tant de siècles dans les écoles établies à cet effet : ainsi ces nouvelles écoles formeront aux ateliers des arts des milliers d'ouvriers instruits tant en théorie qu'en pratique. » Il insistait surtout sur la nécessité « d'élever la jeunesse dans les principes de la géométrie » ; il voulait que dans son école, « l'éducation commençât par la géométrie : elle seule peut arrêter les écarts de l'inspiration, la contenir dans les bornes de la raison et faire circuler, s'il est permis de s'exprimer ainsi, les idées dans des canaux réguliers. »

Les idées que Bachelier soutenait et qu'il appliqua si heureusement dans l'école royale de dessin trouvèrent des partisans sur plus d'un point de la France pendant la fin du siècle. Les innombrables plans d'éducation nationale qui précédèrent immédiatement ou suivirent de près le mouvement de 1789, proposaient pour la plupart, d'une façon très résolue sinon très pratique, l'application des principes de Rousseau et de Bachelier (V. par ex. *Barruel*).

XIXe *siècle. Pestalozzi et ses disciples.* — Après la Révolution, nous pourrions suivre encore le double courant dont nous venons d'indiquer l'origine : nous retrouverions agissant et parlant dans le même sens, presque à l'insu les uns des autres, les réformateurs de l'éducation et les réformateurs de l'art industriel, en France et dans plusieurs autres pays. Mais peu à peu la question pédagogique et la question industrielle se séparent, à mesure que l'une et l'autre est plus profondément étudiée. La première seule peut être exposée ici.

Les principes essentiels de la méthode nouvelle, dans cet ordre d'enseignement comme dans la plupart des autres, ont été formulés par Pestalozzi, qui fixe et développe ce que Rousseau n'avait qu'esquissé.

Pestalozzi donna au dessin, pris dans son sens le plus large, comme « connaissance de la forme », une place importante dans son système d'éducation. En effet, pour lui tout le savoir humain se résume en ces trois principes élémentaires : la parole, la forme, le nombre.

Pestalozzi, pour qui la forme géométrique constituait l'essence même du dessin, veut que l'élève dessine d'abord des lignes droites, des carrés, des triangles, des arcs de cercle. Cet exercice a pour but non seulement de former la main de l'élève, mais d'habituer celui-ci à bien voir, à retrouver dans la nature les lignes qu'il trace. Plus tard, « quand l'élément esthétique de la forme se sépare de l'élément purement mathématique, et que l'élève en a pris clairement conscience, succèdent, aux exercices de dessin linéaire, des leçons de perspective et de dessin artistique. » (*Rapport aux parents*, etc., 1807.) Mais, bien qu'il procède ainsi du simple au composé, insistant sur les éléments avant d'aborder l'ensemble, Pestalozzi a soin de dire qu'il y a dans le dessin autre chose. « Ce ne sont pas des lignes que la nature donne à l'enfant, elle ne lui donne que des objets ; et nous ne devons lui donner les lignes que pour l'aider à bien voir les objets ; mais il faut se garder de lui enlever les objets et de ne lui faire voir que des lignes. »

Pestalozzi n'entreprit pas d'enseigner lui-même le dessin, qu'il ne connaissait pas; il laissa ce soin à ses collaborateurs. Et il arriva sur ce point, comme sur la plupart des autres, que les procédés d'application de sa méthode restèrent imparfaits et bien inférieurs aux vues que le maître avait formulées en principes généraux sans pouvoir les appliquer lui-même

Qu'est devenue l'idée pestalozzienne depuis quatre-vingts ans? Comme principe inspirateur, elle a pénétré toutes les écoles, toutes les méthodes, tous les genres et tous les degrés d'enseignement. Mais sous combien de formes s'est-elle présentée et par combien de procédés a-t-elle été successivement servie, c'est là l'histoire qui reste

rait à écrire. Cette histoire pourrait se diviser en deux parties : l'une s'étendant de la vieillesse de Pestalozzi à l'époque des premières expositions universelles ; l'autre comprenant la période contemporaine qui commence avec les grandes expositions de Paris et de Londres.

Jusqu'au moment où ces grandes assises de l'industrie moderne, en rapprochant les produits des diverses écoles, ont permis la comparaison des méthodes, provoqué le jugement international et déterminé de grands courants d'opinion, les méthodes de dessin gardent un caractère individuel, ce sont presque des tentatives isolées ; quelque succès qui les accueille, elles disparaissent vite et sont remplacées par d'autres non moins éphémères ; aucune ne répond à une idée générale et durable : ce sont des procédés plutôt que des méthodes, et souvent leur originalité tient bien plus à des recettes techniques qu'à des intentions pédagogiques. Aussi toute cette période de l'histoire de l'enseignement du dessin est-elle déjà fort oubliée. Retenons-en seulement quelques faits et quelques noms saillants.

Parmi les disciples immédiats de Pestalozzi qui s'occupèrent plus spécialement du dessin, en Suisse et en Allemagne, deux ont publié des ouvrages destinés à l'enseignement pratique : ce sont Joseph Schmid (1809) et Ramsauer (1821). Dans leur programme, tous deux font débuter l'élève par de longs exercices sur les lignes, les angles, les carrés, les cercles, etc. Joseph Schmid se préoccupe en outre de cultiver l'imagination : il donne une place à des « exercices d'invention », où l'élève devra chercher à imaginer lui-même de belles formes. Mais à tous deux on peut reprocher de ne pas mettre l'élève directement en présence de la nature, ou de ne le faire que trop tard, et de négliger ainsi le principe fondamental de Pestalozzi, pour qui le dessin ne se séparait pas de la vue directe des objets.

Un artiste prussien que les nécessités de la vie avaient conduit à se faire professeur de dessin, Pierre Schmid, de Berlin, publia en 1828 une méthode dans laquelle ce dernier principe recevait une plus large application. Pierre Schmid voulut fonder l'enseignement du dessin, non plus sur la reproduction de modèles dessinés, mais sur l'imitation directe des objets. Les modèles qu'il employa furent donc, non des estampes, mais des solides en bois : cubes, parallélipipèdes, cylindres, sphères, etc. Viennent ensuite des plâtres pour la tête et le corps humain. Mais, pour le paysage, Schmid est obligé d'en revenir aux modèles lithographiés. La méthode de Pierre Schmid eut un grand retentissement en Allemagne ; son auteur jouissait en effet d'une autorité considérable comme professeur de dessin, et le gouvernement prussien lui avait confié la mission de former des maîtres de dessin pour les écoles normales.

Frœbel, plaçant le dessin au nombre des exercices des jardins d'enfants, chercha à le simplifier le plus possible, et lui donna, comme Pestalozzi, les figures géométriques pour point de départ. « Dès le début, l'enfant a devant lui une table quadrillée, puis une ardoise quadrillée. Les balles, puis les cubes, puis les petites lattes, le familiarisent avec les formes géométriques ; les laines et les bandelettes de papier l'exercent à distinguer les couleurs. Ce qu'il a vu, il le reproduira naturellement. Pour guider ses premiers essais, il suffit de le faire débuter par les formes élémentaires. Il commence par voir des lignes concrètes et tangibles, pour ainsi dire, figurées par les bâtonnets ; il n'a d'abord qu'à poser et à juxtaposer de diverses façons les lattes ou les cubes pour obtenir des figures régulières. Bientôt il produit lui-même, en entrelaçant les bandes de papier, des mosaïques de petits carreaux de plusieurs couleurs. Quand enfin il prend le crayon en main, il lui est facile de représenter sur l'ardoise ou sur le cahier les combinaisons qu'il a obtenues avec ces bâtonnets, ces cubes, ces bandes de papier, et grâce aux sollicitations de l'analogie, grâce au secours du quadrillage, qui le guide sans l'enchaîner, grâce à l'instinct naissant d'harmonie et de symétrie que l'éducation frœbelienne développe merveilleusement, il ne peut pas se borner à imiter, il invente presque aussitôt des combinaisons nouvelles de lignes dont l'ordonnance régulière le ravit et l'encourage sans cesse à de nouveaux efforts. » (*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne.*)

Parmi les procédés de Frœbel, celui qui a reçu rapidement la plus grande extension est l'emploi du quadrillage (sur le papier, l'ardoise, les tableaux, la table, etc.). On en fit usage de bonne heure non seulement pour les jardins d'enfants, mais pour l'enseignement élémentaire du dessin en général. Bientôt on imagina un perfectionnement du quadrillage, consistant à figurer seulement sur le papier les points d'intersection des carrés : c'est le procédé *stigmographique*, inventé vers 1839 par le Dr Hillardt, de Prague. Dans sa « *Stigmographie, ou enseignement de l'écriture et du dessin par des points,* » Hillardt donnait le modèle de la méthode ; on met entre les mains des élèves des cahiers dont les pages sont couvertes d'un réseau de points noirs disposés en lignes parallèles et à égale distance les uns des autres ; l'élève n'a qu'à les joindre pour obtenir toute espèce de figures régulières : au lieu d'avoir, comme dans le quadrillage de Frœbel, un canevas continu et complet qu'il calque en partie, il est obligé de tracer lui-même toutes les lignes de jonction d'un point à un autre. De ces deux systèmes, quadrillage et pointillage, sont nés une foule de procédés mixtes et de perfectionnements de détail dont nous n'avons pas à faire l'énumération. Aujourd'hui on n'a que l'embarras du choix entre les recueils gradués qui partent du quadrillage de Frœbel, l'appliquent même aux lignes courbes (cahiers Ottin), passent par tous les degrés du procédé stigmographique, et finissent par habituer l'élève à poser lui-même au tableau ou sur le cahier les points de repère et les centres de figure. On s'est moins occupé de perfectionner l'emploi des autres petits instruments recommandés par Frœbel. Cependant M. Ottin a imaginé un emploi très ingénieux des petits bâtonnets pour initier les enfants à l'appréciation par le seul coup d'œil des longueurs, des directions, des angles, pour leur donner même la première idée de la perspective : ces bâtonnets jouent dans la partie élémentaire du dessin le même rôle que les solides en relief dans les études ultérieures.

En France, le mouvement qui, sous la Restauration, se produisit en faveur de l'enseignement primaire, encouragea l'étude élémentaire du dessin ; mais pendant longtemps ce fut le dessin linéaire, dans le sens le plus étroit du mot, qu'on eut en vue.

La première mention précise que nous connaissions d'un essai d'organisation méthodique de l'enseignement du dessin se trouve dans le *Journal d'éducation*, de juillet 1818, p. 206. C'est le « *Rapport fait par M. Francœur à la Société d'instruction élémentaire* », à la suite des réunions d'un comité chargé « de préparer un travail sur l'art du dessin linéaire, afin que les principes de l'enseignement mutuel fussent appliqués à ce genre d'instruction. » Ce comité se composait de MM. Francœur, de Mirbel, de Lasteyrie, Hachette et Cloquet. Le travail présenté par le comité comprenait une suite de « figures de géométrie, disposées dans l'ordre de difficulté du tracé plutôt que selon celui des théorèmes. » Un des membres du comité, de Mirbel, proposa de pro-

fiter de l'enseignement du dessin « pour habituer l'œil à évaluer en mètres les dimensions des corps et l'exercer à l'usage des nouvelles mesures. » Les élèves devaient dessiner à main levée, soit au tableau, soit sur l'ardoise : « la règle et le compas ne sont jamais que dans les mains du moniteur comme moyen de vérification. » On prévoyait quatre classes ou degrés d'enseignement : « 1° tracé des droites, parallèles, perpendiculaires, triangles, etc.; 2° cercles, polygones réguliers et figures planes qui en dépendent ; 3° imitation en perspective de quelques corps à trois dimensions (pyramides, prismes, cônes, sphères), tracé des ellipses et construction d'angles à un nombre donné de degrés ; 4° quelques traits d'architecture, des vases et des ornements de goût. » Il n'est pas sans quelque intérêt de remarquer que ce plan, conçu par des géometres, dont un avait été l'adjoint de Monge à l'École polytechnique, reçut sa première exécution (dans l'école mutuelle de Libourne), grâce aux efforts et sous la direction personnelle de deux anciens élèves de l'École polytechnique, M. Angelier, sous-préfet de Libourne, et le capitaine Chayron, officier de génie (leur rapport est annexé à celui de Francœur).

C'est donc sous les auspices de la géométrie pure que le dessin entrait dans l'enseignement populaire: il prend et il garde le nom exclusif de dessin linéaire. On en peut suivre le mouvement en quelque sorte année par année, dans la précieuse collection du journal de la *Société pour l'instruction élémentaire*, puis dans les premiers volumes du *Manuel général de l'instruction primaire*. On voit peu à peu se multiplier les efforts. A la méthode Francœur (1819) succèdent divers manuels aujourd'hui oubliés, parmi lesquels nous rappellerons seulement le *Cours élémentaire du dessin linéaire* de Boniface (1823). Boniface était un disciple de Pestalozzi; son cours d'études était conçu dans le même esprit que celui de Ramsauer, principalement dans sa seconde partie qui, sous le titre de *Formation du coup d'œil*, comprenait les exercices suivants : « lignes isolées, jugées sous le rapport de la longueur ; — sous le rapport de la direction; — lignes réunies, figures rectilignes; — estimation des longueurs et des lignes, » etc. Il disait dans son introduction : « L'élève, naturellement curieux et observateur, veut voir, connaître, analyser : il faut autant que possible favoriser cet esprit d'observation; » et cependant Boniface ne faisait dessiner que d'après des modèles graphiques.

On pourrait citer à côté de Boniface quelques essais méritoires, inspirés surtout par la préoccupation de rendre le dessin accessible et utile aux enfants des classes ouvrières, comme la *Perspective linéaire* de Cloquet (1823), l'*Ami des ouvriers* de Protot, les divers manuels de Lamotte, le *Dessin linéaire enseigné aux ouvriers* ou les vraies leçons de la science graphique, par P. de Montabert (1832), plus tard la méthode de Daix et Patroit (1840) destinée aux écoles de Paris et qui essayait de ramener tout le dessin à l'étude des angles, etc., etc.

Peu à peu le dessin linéaire s'étend et se complète par l'étude des solides géométriques, soit au moyen du dessin, soit au moyen du modelage. On crée des collections de modèles en relief qu'on fait reproduire aux élèves. Cet exercice, d'abord réservé à ceux qui devaient étudier la coupe des pierres et la charpente, prend graduellement une place plus importante dans l'enseignement primaire du dessin. Boulay de la Meurthe, dans son rapport de 1840 à la Société pour l'intruction élémentaire, citait un instituteur de la Meurthe qui faisait exécuter en pierre tendre par les élèves des solides de géométrie comme exercice de dessin linéaire. En même temps que l'enseignement mutuel s'efforçait de constituer une méthode de dessin à l'usage de ses écoles, les Frères sollicitaient et obtenaient aussitôt après le vote de la loi de 1833, qui ne rangeait pas le dessin dans les matières de l'enseignement élémentaire, l'autorisation de le maintenir ou de l'introduire dans leurs écoles (Circul. du 17 décembre 1833).

Il était facile de prévoir que le dessin linéaire ainsi étendu ne resterait pas rigoureusement confiné dans les applications industrielles et ornementales de la géométrie. Dès 1819, le fondateur de l'enseignement du dessin linéaire dans les écoles, Francœur, annonçait des prétentions plus hautes (V. plus haut, p. 676). Mais ce que Francœur avait sommairement indiqué, la méthode des frères Dupuis le réduisit en corps d'enseignement (V. même page). Dans la méthode Dupuis, au degré inférieur, les élèves copient des solides géométriques ; au degré supérieur, ils abordent l'étude de la tête d'après des plâtres qui ne présentent d'abord qu'une ébauche indiquant les lignes principales, et qui n'amènent que peu à peu l'élève à dessiner la tête avec tous ses détails. Cette méthode obtint un assez grand succès en France et en Allemagne, et elle règne encore dans un certain nombre d'établissements.

Il ne faudrait pas passer sous silence dans l'étude de cette période la méthode Jacotot, qui appliqua au dessin, comme à toutes les autres études, une idée juste outrée jusqu'à l'absurde : c'est le principe de « l'éducation spontanée. » De même que l'élève de Jacotot apprend à lire dans le *Télémaque*, de même il « débute par dessiner une tête d'après la bosse, la tête d'Apollon. » La marche à suivre est la même que dans toutes les applications de la méthode : lire, répéter, vérifier. « Ici, dit Durietz, lire c'est regarder le modèle, répéter c'est copier chaque jour le sujet dans la même position, enfin on vérifie par la comparaison du dessin au modèle et par les questions du maître. »

Une période toute nouvelle pour l'enseignement du dessin commence avec les expositions universelles. La première, celle de 1851, révéla aux Anglais la nécessité de créer chez eux l'enseignement de l'art industriel, pour pouvoir opposer une concurrence heureuse aux produits français. De là la fondation du South Kensington Museum (que nous racontons au mot *Musées*). L'immense succès de cet établissement, à la fois musée, bibliothèque et école normale de tous les arts du dessin, provoqua bientôt l'émulation des autres peuples. Des fondations analogues destinées à exercer une action régulatrice sur l'industrie nationale et sur l'enseignement du dessin, ne tardèrent pas à se faire en Autriche, en Allemagne, en Italie, etc. (V. *Musées*) ; enfin, aux Etats-Unis, l'Ecole normale du dessin, créée par M. Walter Smith, fut comme une colonie du South Kensington Museum et introduisit en Amérique, où le dessin était absolument dans le chaos, les méthodes précises de l'enseignement anglais.

En France, la préoccupation de la réforme dans l'enseignement du dessin se manifeste aussitôt après l'exposition de 1851, d'abord par des publications qui eurent une grande action sur l'opinion publique et dont nous allons dire quelques mots en raison de leur importance historique, et puis un peu plus tard par des créations dues aux pouvoirs publics ou à l'initiative privée.

Dès 1852, le ministère de l'instruction publique s'était saisi de la question de l'enseignement du dessin. Après des retards dus aux circonstances, un arrêté du 21 juin 1853 chargea une commission, dont le président était M. Ravaisson et qui comptait parmi ses membres Ingres, Delacroix et Flandrin, de présenter au ministre (c'était alors M. Fortoul) un plan d'études pour l'enseignement du dessin dans les lycées. Le rapport fut rédigé

par M. Ravaisson (*De l'enseignement du dessin dans les lycées*, 1853, in-4°, 76 pages).

Les conclusions de l'auteur et de la commission tendaient d'abord à rejeter les prétendues méthodes expéditives, notamment le calque de Mme Cavé et le procédé d'ébauches géométriques de Dupuis; et il ne sera pas sans intérêt de rapprocher le jugement porté alors par la commission de celui qu'émet plus haut (V. pp. 676-677) notre éminent collaborateur : « La méthode de M. Dupuis a été conçue pour servir à enseigner le dessin à la classe ouvrière, à cette classe qui a besoin pour l'exercice d'une foule de professions plus ou moins mécaniques d'une connaissance élémentaire du dessin et qui ne peut consacrer que peu de temps à l'acquérir. Et il semble qu'elle est assez bien appropriée à cet usage. Si, en effet, cette méthode ne peut conduire bien loin, d'un autre côté on ne peut nier qu'en faisant commencer par l'imitation de simples ensembles, elle ne soit propre à mettre plus rapidement qu'une autre en état de saisir l'ensemble des proportions et de mettre à peu près à leur place les masses principales; et si ce n'est pas assez pour l'art, c'est assez pour ce que demandent de dessin la plupart des métiers. Cette méthode encore une fois peut donc convenir assez bien à l'enseignement des artisans pour lesquels elle a été créée, mais ce n'est pas une raison pour la transporter dans les écoles supérieures et dans les lycées. » Puis le rapport expose la marche à suivre dans l'enseignement du dessin : d'abord, « quelques exercices préparatoires sur l'imitation des figures simples, telles que celles des solides réguliers, et les éléments que l'ornementation emprunte au règne végétal, puis l'imitation des parties de la tête, » puis à partir de la classe de quatrième : « 1° l'étude théorique et pratique des éléments de la perspective; 2° l'étude élémentaire de la structure de l'homme et des proportions du corps humain au point de vue du dessin; 3° le dessin des parties de la tête; 4° de la tête entière d'après des estampes ou des photographies, plus tard, d'après la bosse. » Le règlement du 29 décembre 1853 rendit ce programme exécutoire pour les lycées.

A peu près à la même époque paraissait le programme de l'école adverse. M. Antoine Etex, statuaire-architecte et peintre, publiait, de 1851 à 1859, trois éditions de son *Cours élémentaire de dessin* (in-8°, 80 pages, album de 50 planches), avec cette épigraphe : « Dessiner, c'est écrire dans toutes les langues, c'est écrire pour tous les yeux. Dessiner, c'est à la fois peindre et sculpter. *Apprendre à dessiner par la géométrie, c'est apprendre à rectifier le jugement par les yeux, c'est apprendre à voir juste* ». « Je ne crains pas d'assurer, disait-il au début d'un chapitre, que dans un avenir très rapproché on sentira la nécessité d'apprendre à dessiner, comme on a compris celle d'apprendre à lire et à écrire. » Il concluait ainsi : « Nous croyons avoir démontré que l'art se compose de deux choses aussi essentielles l'une que l'autre, la *science* et le *sentiment*. Le sentiment sans le savoir ne peut produire que des œuvres imparfaites; la science sans le sentiment crée des ouvrages qui manquent d'expression, de vie : pour le moindre travail d'art dans le dessin le plus simple, les deux puissances se manifestent. »

« *Tout le monde doit savoir dessiner, tout le monde peut savoir dessiner;* il ne s'agit que de s'exercer au dessin positif. Dessinez donc tout ce qui vous frappe et vous deviendrez dessinateur. » La méthode de M. Etex se proposait pour but « d'apprendre à voir juste », et considérait comme le meilleur moyen, pour atteindre ce résultat, d'habituer les élèves « dès qu'ils commencent à dessiner, dès les premières leçons, à chercher et à saisir les grandes lignes géométriques de tout ce qui se présente à leurs yeux dans la nature. Si la chose mobile, vivante, les embarrasse trop d'abord, qu'ils dessinent un objet immobile : une chaise, une table, un chandelier, une pierre, n'importe quoi; de la chose inanimée, ils passeront aisément à la chose vivante.

» Quelques lignes principales saisies sur la nature avec un crayon fixent la mémoire. Que rentrés chez eux ils prennent une plume, qu'exerçant leur mémoire et leur goût en même temps que leur adresse, ils passent à l'encre ce qu'ils auront esquissé. De cette manière, ils apprendront par eux-mêmes, par l'observation, plus que tous les maîtres réunis ne sauraient leur apprendre. Cette étude a le double but d'exercer en même temps l'œil et la mémoire, la mémoire des lignes, de la forme et de l'effet. »

Il nous reste à parler d'une troisième publication datant de la même époque et qui, sans être ni un cours de dessin ni un programme officiel, marque bien le début de la réforme en ce domaine : c'est le rapport de M. le comte de Laborde à la suite de l'Exposition de 1851 sur les opérations de la trentième classe du Jury (Beaux-Arts et leur application à l'industrie). Dans ce volume (publié seulement en 1856, imprimerie impériale, in-8°, 1039 pages) M. de Laborde, prévoyant déjà avec une grande sûreté de vues les conséquences qu'allaient avoir les expositions universelles, signalait la « nécessité absolue pour la France de s'opposer à l'envahissement du mauvais goût chez elle afin de lutter contre la renaissance du bon goût à l'étranger. » Et, remontant aux principes mêmes de l'éducation artistique, il abordait la question de l'enseignement universel des éléments du dessin : il l'avait déjà timidement indiquée dans un ouvrage publié par lui en 1845 (*De l'organisation des bibliothèques*), mais cette fois, en présence des résultats de la première grande exposition, il n'hésite plus : il veut qu'on apprenne à tout enfant à écrire et à dessiner sa pensée. « Le dessin n'est pas un art, dit-il, le dessin est un genre d'écriture, et avant peu chacun de nous aura un bon ou un mauvais dessin comme on a une mauvaise écriture, mais il sera honteux de ne pas dessiner, on en rougira comme aujourd'hui on rougit de ne pas savoir écrire. Et de même que *écrire*, c'est-à-dire tracer sur papier sa pensée avec l'encre, ne constitue pas le talent d'*écrire*, dans le sens d'avoir une pensée élevée et profonde, exprimée dans un style, précis ou coloré, de même aussi dessiner ce qu'on voit, ce qu'on a vu, ne saurait constituer le talent de l'artiste, ni autoriser les prétentions qui en découlent. On tenait en honneur autrefois un homme qui lisait et écrivait correctement; une place lui était réservée; bientôt pour être remplaçant dans l'armée, homme de peine dans la vie civile il faudra savoir lire, écrire et dessiner. » L'auteur insiste ensuite sur les rapports et les analogies qu'offre l'enseignement du dessin avec celui de l'écriture : « L'écriture est une partie du dessin, l'enseigner seule a été l'erreur... Astreindre l'enfant tout d'abord, sans aucune préparation préalable de son jugement, sans aucun exercice préparatoire de sa main, à reproduire mécaniquement des figures qui ne se rattachent à aucune de ses idées, à aucune des formes qu'il a d'habitude sous les yeux, c'est prendre l'étude à l'envers, c'est dégoûter l'enfant à plaisir. Tout au contraire si le dessin, cette étude attrayante, a précédé l'écriture, l'enfant passe aisément de l'un à l'autre, les deux enseignements s'allègent en alternant et font faire des progrès chacun au profit de l'autre... Si c'était là une innovation, je pourrais douter de son succès. Mais... 400 ans avant J.-C., Pamphile, le plus fameux peintre de Sicyone, avait fait admettre pour règle et même comme loi

obligatoire que tous les enfants apprendraient à dessiner *avant* d'écrire, avant d'entreprendre aucune autre étude, et la génération formée par cet excellent système donna à la Grèce plus d'artistes que d'écrivains, lui donna surtout le public délicat qui fut le juge compétent d'Ictinus, de Phidias et d'Apelles. »

Quand il vient à rechercher quelle méthode devra présider à cet enseignement tout nouveau, M. de Laborde est absolument opposé à la doctrine qui fonde le dessin plus ou moins complètement sur la géométrie. « Je passe, dit-il, à côté du dessin linéaire, je fais mieux, je le proscris absolument en tant qu'élément du dessin parce que je le crois hostile à l'art et perturbateur des instincts artistiques :... l'habitude de regarder, le talent de voir valent géométrie et arithmétique. » Il ne semble reconnaître l'utilité du dessin linéaire « que comme étude préparatoire aux carrières spéciales. » Examinant ensuite si l'on commencera par le dessin d'ornement ou par la figure humaine, il se prononce sans hésiter pour ce dernier système (p. 601) : « l'élève exercé par l'étude de la figure, qui lui fait comprendre mieux que l'ornement la nécessité des proportions, du caractère et des traits essentiels, apprendra vite à tracer l'ornement, genre d'imitation qui observe les mêmes règles avec bien moins d'exigence... Deux yeux doivent être en rapport non pas seulement de grandeur mais de proportions, d'ouverture, de direction et d'expression, et toutes ces conditions, toutes ces habitudes d'observation exacte et délicate, l'élève les transportera dans son dessin quand il copiera l'ornement ; il y mettra un sentiment de la forme, une connaissance de l'importance des parties constitutives, un bonheur d'imitation originale que n'atteindra jamais l'élève voué à l'étude exclusive de l'ornement. » L'auteur croit donc qu'il n'y a qu'un seul dessin, une seule méthode à appliquer à tous et « que le dessin au trait, d'abord des parties de la figure humaine et plus tard de l'ensemble du visage, est pour tous le meilleur commencement de l'étude du dessin » (p. 603).

Les débats auxquels donnèrent lieu ces diverses publications, suivies d'une foule d'autres moins originales, ne pouvaient rester à l'état de discussions théoriques : ils ne tardèrent pas à avoir leur contre-coup dans les institutions.

La fondation de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie, à la suite d'une exposition spéciale d'art industriel, en 1863, permit de grouper et de coordonner des forces jusque-là disséminées. Le musée, les bibliothèques, les cours, les conférences, les expositions organisées par l'Union centrale, à l'instar du musée de Londres, attirèrent et rappelèrent sans cesse l'attention publique sur la question du dessin et de ses applications industrielles. Au bout de quelques années, l'Union centrale était ce qu'elle est aujourd'hui, un centre d'action, de direction et d'enseignement d'une puissance incomparable, aussi bien par son influence sur les écoles que par son crédit auprès des autorités et du grand public industriel et artistique. C'est à la suite d'une de ses premières expositions, celle de 1865, où une section était réservée aux écoles de dessin, que M. Eugène Guillaume publia un important exposé des doctrines de la nouvelle Société en matière d'enseignement, sous le titre de *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie* (1866, in-8°, reproduit à la fin du volume de l'*Histoire sommaire de l'Union centrale*).

En même temps que l'initiative privée prenait en quelque sorte la direction du mouvement, l'initiative municipale multipliait les créations : les grandes villes de France organisaient ou reconstituaient l'enseignement du dessin en rapport avec les besoins de l'industrie française. La ville de Paris donna l'exemple. Jalouse de maintenir en ce domaine sa supériorité jusqu'alors incontestée, elle ne crut pas devoir tout attendre des dons de la nature, et d'une longue tradition de succès : elle ne négligea rien pour permettre à ses artisans de cultiver plus méthodiquement leurs merveilleuses aptitudes. L'important règlement préfectoral du 16 février 1865 (étendu deux ans après aux écoles de filles) créait ou réorganisait l'enseignement du dessin à tous les degrés, l'introduisait dans les écoles primaires sous la direction de maîtres munis d'un certificat spécial, et établissait des classes d'adultes avec cours spéciaux de dessin artistique (et depuis 1874 de dessin géométrique). De plus, les écoles libres de dessin, dont quelques-unes existaient depuis de longues années, devenaient des écoles subventionnées et prenaient un développement considérable (notamment les écoles de MM. Levasseur, Lequien père et fils, de Mme Delphine de Cool). Tout récemment des écoles supérieures de dessin ont été ouvertes, et l'on peut dire que la ville de Paris, qui consacre annuellement à ce seul enseignement près de 700 000 francs, met aujourd'hui gratuitement à la portée des enfants ou des adultes tous les degrés et tous les genres de culture professionnelle, tout ce qui peut contribuer à former des ouvriers d'élite.

Vers la même époque l'Institut des Frères des écoles chrétiennes jetait les bases d'un enseignement méthodique du dessin approprié aux besoins de l'école primaire et des cours d'adultes. Les études commencées par ordre du frère Philippe en 1859 aboutirent à la publication des cours de dessin du frère Victoris, accrus et complétés depuis par toute une série d'autres travaux. Les caractères nouveaux que présentait la méthode des Frères (qui dans beaucoup de leurs écoles, il faut le dire, n'est pas encore appliquée en réalité, faute d'un personnel capable) étaient l'emploi du mode simultané, c'est-à-dire l'enseignement fait en commun à toute une classe, l'emploi fait tour à tour, pour le dessin d'un même objet, de grands modèles graphiés, de modèles en relief et de croquis cotés à échelle réduite ; on y a récemment ajouté d'ingénieux exercices élémentaires pour donner à l'enfant par voie purement intuitive les premières notions de la perspective. Il n'est pas besoin d'ajouter qu'un des plus heureux résultats de cet effort persévérant de la part des Frères fut d'en imposer un semblable à leurs concurrents, auteurs, éditeurs et professeurs : cette lutte ne pouvait manquer d'élever sensiblement le niveau d'un enseignement trop longtemps négligé dans l'éducation populaire.

Grâce à cette impulsion donnée à l'enseignement du dessin par l'Etat, par les villes, par les sociétés, grâce à cette pression de l'opinion publique redisant à sa manière et sur tous les tons le mot de Gœthe « : Nous écrivons trop et nous ne dessinons pas assez, » grâce surtout à l'influence de ces grandes expositions nationales et internationales qui se sont multipliées depuis un quart de siècle, l'enseignement populaire du dessin a pris un caractère de plus en plus méthodique ; les idées générales communes à tous les systèmes l'ont emporté sur les procédés empiriques, sur les particularités individuelles, sur les caprices de la mode ou de l'école. C'est ce qui fait que les méthodes aujourd'hui en honneur tendent à se rapprocher d'une sorte de type commun, et sans se confondre se séparent de moins en moins.

Quelle est l'idée fondamentale de toutes les méthodes contemporaines qui se disputent la faveur du public ? A des degrés divers et par des procédés plus ou moins heureux, ces méthodes affirment la réaction contre l'abus des modèles graphiques et des exercices de simple copie. Toutes s'inspi-

rent de cette pensée de M. Viollet-le-Duc : « Il faut commencer par faire entrer dans la tête de l'enfant l'habitude de l'observation des corps et du relief de la chose avec laquelle il est en contact, et lui donner le moyen de reproduire cette chose. » En d'autres termes, on se propose surtout par le dessin bien enseigné de lui faire acquérir deux connaissances profitables, durables, qui augmenteront pour toute la vie sa valeur intellectuelle et ses aptitudes professionnelles : on veut lui apprendre d'abord à voir, et ensuite à rendre ce qu'il voit. Les exercices de dessin doivent former l'œil et le jugement, voilà leur premier objet ; ils doivent donner à l'homme un moyen d'expression et de communication rapide, un langage de plus, l'écriture des formes, voilà leur seconde utilité. « Aujourd'hui, disait spirituellement M. Viollet-le-Duc, après des mois passés à limer des ombres, faire des traits et des hachures, quand l'enfant a cessé de dessiner, il a tout oublié, et plus tard il est incapable de montrer à son menuisier la forme d'une table qu'il voudrait faire exécuter. Il aura copié la tête de Romulus pendant six mois, et il ne saura pas dessiner un tabouret, parce qu'il n'a jamais appris à le voir. »

Partant de ce principe, qu'il faut apprendre en quelque sorte à *lire* les formes et puis à les *écrire*, les auteurs de méthodes ne peuvent différer que par les moyens qu'ils emploient pour faire apprendre à l'élève cette langue nouvelle. Les uns vont plus vite, les autres plus méthodiquement, les uns insistent sur la partie géométrique, les autres sur les exercices de perspective ; ceux-ci croient à l'efficacité d'un système mixte, faisant alterner le dessin à vue avec la copie d'estampes ; ceux-là comptent plus sur la leçon simultanée et sur le dessin *dicté* ; quelques-uns abordent le dessin de tête dans leurs cours d'études primaires, d'autres le réservent pour le degré immédiatement supérieur. Ces divergences, quelque importantes qu'elles soient, n'entament pas, à vrai dire, le fond de la doctrine, elles n'enlèvent pas aux méthodes contemporaines cet air de ressemblance et cette parenté d'idées qui permet de les distinguer à première vue de celles qui les ont précédées.

On peut trouver sinon un exposé complet, du moins les plus précieuses indications sur le caractère général des méthodes modernes, par exemple dans les discours prononcés aux distributions de prix des écoles de Paris ou de l'Union Centrale des beaux-arts par MM. Charles Blanc, E. Guillaume, Perrin, Viollet-le-Duc, Cernesson, etc. (consulter la collection du *Bulletin de l'instruction primaire de la Seine;* V. aussi deux articles de M. René Ménard dans la *Revue pédagogique* de juin et octobre 1878). Sous une tout autre forme, dans le cadre d'une fiction pleine de grâce, d'esprit, et de profond bon sens, on retrouvera la même méthode mise en action dans l'*Histoire d'un dessinateur* de Viollet-le-Duc. Mais nous croyons devoir offrir à nos lecteurs un document beaucoup moins connu, qui leur permettra d'apprécier la marche des idées dans ce domaine surtout à l'étranger. C'est le début d'un rapport officiel publié par ordre du Jury de l'exposition de Philadelphie à la suite de cette exposition, dans le volume des *Reports and Awards*, groupe XXVIII. L'auteur, M. le professeur Charles Stetson de Boston, y résume, suivant la coutume américaine, en un certain nombre de propositions ou de thèses les idées qui, suivant lui, se dégageaient de l'ensemble de l'exposition des divers pays ; on remarquera sans doute que sur plusieurs points cet exposé affecte une forme beaucoup trop absolue, mais c'est un programme dont presque chaque article représente bien un des points essentiels du débat pédagogique contemporain : nous ferions toutes nos réserves s'il s'agissait de prendre ce programme comme modèle, nous le donnons simplement comme expression exclusive et excessive peut-être, mais méthodique, nette et complète, des opinions que l'influence anglaise et l'influence allemande semblent faire prévaloir dans l'enseignement populaire et industriel du dessin :

1. L'enseignement du dessin ne réclame pas de procédés exceptionnels. La méthode employée doit se conformer aux principes pédagogiques généraux qui s'appliquent également aux autres études. Sans cette condition, il n'est pas possible d'atteindre aux meilleurs résultats. Nul maître, quelle que soit son habileté comme artiste, ne peut donner un bon enseignement, s'il ne possède pas l'art de l'instituteur.

2. Le fondement de l'enseignement du dessin, qu'il s'agisse de dessin industriel ou de dessin artistique, doit être cherché dans les formes et les principes de la géométrie. Sans cela, il est impossible d'arriver à une certitude scientifique, l'indécision et le vague se feront sentir partout.

3. La représentation de deux dimensions étant beaucoup plus simple que la représentation des trois dimensions, le dessin devra commencer par la première, non par la seconde. Et comme les formes de la géométrie plane sont les plus simples de toutes, c'est par elles qu'il faudra débuter.

4. La représentation de solides copiés à main libre, d'après le modèle, doit être soigneusement distinguée de la représentation de solides faite sans modèle au moyen de la perspective instrumentale. Les formes des solides géométriques doivent être dessinées en premier lieu, comme les plus simples de toutes ; et dans le dessin à main libre, on devra copier les solides à surfaces courbes avant ceux à surfaces planes. Il faut avoir atteint une certaine habileté dans le dessin des contours avant d'entreprendre l'étude de la lumière et de l'ombre.

5. La représentation géométrale des trois dimensions, dans le dessin industriel, doit commencer par les solides géométriques. Cet exercice constituant une excellente discipline pour l'imagination, il ne doit pas être regardé simplement comme une variété professionnelle du dessin, mais comme une étude également utile pour tous.

6. A la représentation des formes géométriques doit succéder le dessin d'ornements conventionnels et d'objets artificiels. C'est là, en effet, ce qui, dans l'ordre de difficulté, vient immédiatement après les figures géométriques. L'ornement plane, à deux dimensions seulement, doit précéder l'ornement en relief.

7. Le dessin des formes naturelles doit suivre, et non précéder, le dessin des formes conventionnelles. Tel est l'ordre qu'indique la progression des difficultés, et tel est aussi, pour d'autres raisons, le véritable ordre pédagogique. Celui qui a commencé par dessiner des formes géométriques et conventionnelles apprend à voir la nature de plus haut, donne moins d'importance à l'irrégularité des détails superficiels, et en accorde davantage à l'ensemble et aux grandes lignes des formes organiques.

8. L'enseignement élémentaire du dessin, même lorsqu'on n'a en vue que le dessin industriel, ne doit pas omettre entièrement la figure humaine : celle-ci doit venir après l'ornement. Dans aucun genre de dessin il n'est plus essentiel que dans celui-ci de procéder d'après des principes pédagogiques rationnels, à cause des nombreuses difficultés à surmonter, et de la facilité avec laquelle l'élève peut être induit en erreur par des résultats défectueux ; pour le dessin industriel, on devra prendre soin de faire dessiner la figure sans aucun effet de perspective ni d'ombres.

9. Parallèlement aux exercices de dessin, il sera

bon de faire étudier aux élèves les principes de dessin industriel qui doivent être observés tant pour les formes des objets que pour leur décoration. Un grand nombre de ces principes sont assez simples pour pouvoir être aisément compris par les plus jeunes élèves de la division supérieure (*grammar school*), et quelques-uns même sont à la portée d'élèves plus jeunes encore. L'acquisition de l'habileté technique de la main est accélérée plutôt que retardée par l'étude de ces principes, qui ajoute beaucoup d'intérêt aux exercices.

10. L'enseignement des principes du dessin industriel doit tenir compte, en premier lieu, de l'usage auquel un objet est destiné; en second lieu, des matériaux qui doivent servir à sa confection, et enfin du mode de fabrication qui sera adapté. Chacun de ces trois points mérite une attention particulière. Chaque destination spéciale a ses exigences propres; un plan bien adopté à un genre de matériaux ne conviendra pas à des matériaux d'un genre différent; ce qui peut être obtenu par un mode de fabrication peut ne pas l'être par un autre mode.

11. L'enseignement des principes du dessin industriel doit être général, et non professionnel; pas plus pour le dessin que pour l'arithmétique, par exemple, l'école n'a à s'occuper des détails spéciaux d'application.

12. Des quatre genres d'ornementation — linéaire, conventionnelle, d'imitation, et grotesque, c'est l'ornementation linéaire qui doit être étudiée en premier lieu, parce qu'elle est la plus simple.

13. Le dessin de l'ornement conventionnel doit précéder celui de l'ornement d'imitation. Tous deux s'occupent de formes naturelles : mais l'ornement conventionnel ne les considère que dans leurs traits réguliers et généraux; il est donc plus facile à dessiner, et mieux adapté aux besoins ordinaires de l'industrie.

14. Dans l'ornement conventionnel, la structure organique des formes naturelles reproduites doit être scrupuleusement respectée. Si, par exemple, il s'agit de feuilles qui dans la nature sont alternes, on ne devra pas, dans l'ornement, les représenter comme des feuilles opposées.

15. Dans tout ornement conventionnel, la symétrie et le rythme sont des caractères essentiels, sans lesquels il n'y a pas d'ornementation véritable. L'unité décorative doit être d'abord symétriquement disposée, et ensuite répétée d'une façon rythmique. La symétrie et le rythme se prêtent tout particulièrement aux exigences de l'industrie ordinaire.

16. Dans l'enseignement élémentaire du dessin, l'ornement d'imitation ne tiendra que peu de place, ou sera même entièrement laissé de côté. Sans parler des erreurs de goût dans lesquelles il serait facile de tomber, ce genre d'ornement se prête difficilement aux exigences de l'industrie courante, qu'il s'agisse de peinture, de ciselure ou de gravure. Quant à l'ornement grotesque, on devra, à ce degré d'enseignement, se borner à une brève mention.

17. L'étude historique de l'ornement doit tenir une place importante dans l'enseignement élémentaire du dessin. Tout en apprenant à dessiner, et en acquérant la connaissance des principes généraux de l'art décoratif, l'élève doit en même temps apprendre à distinguer entre eux, d'une façon nette et précise, les principaux styles d'ornementation.

18. Dans les écoles primaires publiques, (à l'exception des *high schools*), l'enseignement du dessin doit être donné par l'instituteur lui-même, comme pour toutes les autres branches. Avec des maîtres spéciaux, les résultats seraient moins avantageux et les frais seraient plus grands.

19. Si l'on veut obtenir les meilleurs résultats, tant au point de vue de la culture générale, qu'à celui des aptitudes spéciales, l'enseignement devra offrir de la variété à la fois dans les objets étudiés, dans les matériaux employés, et dans les méthodes suivies. Il faut y apporter beaucoup de largeur, éviter les systèmes étroits. On visera à obtenir en premier lieu la connaissance des principes; puis la rapidité dans l'exécution; et en dernier lieu seulement le fini du travail. C'est une grande erreur, trop souvent commise, que d'insister avant tout sur le fini du travail, surtout au début. Presque tous les commençants, si on les laisse à eux-mêmes, dessinent trop lentement; ils se préoccupent trop de la finesse de l'exécution, et trop peu de l'idée à exprimer.

20. On apportera le plus grand soin à procurer aux élèves un bon matériel pour les leçons de dessin. La véritable économie — si c'est par les résultats qu'il faut prononcer sur ce point — demande, lorsqu'il s'agit de la culture du goût, que l'on fasse choix de ce qu'il y a de meilleur. L'économie bien entendue veut aussi que l'on vise à ménager le temps des élèves, plutôt qu'à épargner une légère dépense. »

Il nous resterait à passer en revue en les appréciant les principales méthodes de dessin qui sont aujourd'hui en usage dans les écoles. Mais même réduite à la France, cette étude, pour être complète, exigerait un développement que nous ne pouvons songer à lui donner ici. Bornons-nous à renvoyer à quelques-uns des documents qu'on peut utilement consulter. Outre les comptes-rendus officiels publiés à la suite des Expositions de 1862 et 1867, on trouvera dans le *Manuel général de l'instruction primaire de* 1867 (p. 828 et suivantes), sous le titre : *Les dessins à l'Exposition universelle*, un compte rendu très exact et très détaillé des principales méthodes représentées au Champ-de-Mars. Cet exposé est fait par M. d'Henriet, et certaines appréciations sont doublement intéressantes à relire aujourd'hui pour qui veut mesurer le chemin parcouru depuis quelques années.

On peut trouver aussi quelques renseignements dans les *Rapports sur l'instruction primaire aux expositions de Vienne*, 1873, *et de Philadelphie*, 1876 : trois méthodes américaines, en particulier, méritent d'être signalées : celle de M. Walter Smith, qui diffère peu de celle du musée de Kensington, celle de M. Forbriger, de Cincinnati, qui est surtout faite pour la composition en dessin industriel, et celle de M. Frank Aborn, de Cleveland, qui est avant tout un essai original d'enseignement intuitif de la perspective. Cf. aussi l'intéressant *Rapport* de M. Ottin, *sur l'enseignement du dessin à l'exposition universelle de Paris en* 1878, le *Rapport* de M. Horsin-Déon sur la même exposition, et le chapitre *Dessin* dans l'*Instruction primaire à l'exposition de Paris* par Th. Braun. Enfin l'administration des Beaux-Arts va publier un catalogue des méthodes et des modèles que, sur la proposition d'une commission spéciale de l'enseignement du dessin, elle recommande pour les divers degrés d'instruction primaire et secondaire. — V. *Modèles*.

DESSIN GÉOMÉTRIQUE. — Il n'est pas juste de faire une distinction absolue entre le dessin dit géométrique et celui que l'on qualifie de dessin d'art ou d'imitation, car dans toute représentation d'un objet, d'une figure, d'un paysage ou d'une scène, le sentiment acquis par le coup d'œil doit s'allier à la précision raisonnée que donne la connaissance des procédés de la géométrie.

Néanmoins, on peut dire que le dessin géométrique est celui qui s'applique plus spécialement à la représentation des objets définis géométriquc-

ment, et on peut restreindre son domaine à l'ensemble des règles qui permettent d'apporter de la précision dans le dessin, de quelque nature qu'il soit. Dans le genre de dessin dont il est question ici, la représentation se fait ordinairement avec l'aide des instruments de précision, règle, équerre, compas, etc.; cependant elle peut s'exécuter sans leur secours. C'est ainsi qu'un croquis de machines ou de bâtiments, fait à main levée, doit être considéré comme étant du dessin géométrique. Il en sera de même de la perspective linéaire, du tracé des ombres usuelles, et des dessins au lavis d'architecture ou de machines.

Pour juger de l'importance de ce genre de dessin, on peut se placer à deux points de vue : ou bien considérer le dessin en général, tel que l'exécutent les artistes, et chercher le parti qu'ils peuvent en tirer; ou bien envisager ses applications techniques et industrielles, indépendamment de toute idée artistique.

Au point de vue général, l'élève et même l'artiste seront initiés par lui aux constructions exactes qui d'une manière évidente ou cachée doivent présider à la mise en place d'un dessin quelconque ; ils acquerront, grâce à lui, la signification précise des termes employés journellement dans le langage artistique et le sens exact des idées que ces termes représentent; ils apprendront à juger du rapport des longueurs et à apprécier le mouvement des lignes. C'est pourquoi le dessin géométrique, dans ce qu'il a de plus élémentaire, doit être placé tout à fait au début des études artistiques. Mais il doit être continué pendant toute leur durée et, sous le titre de perspective, de tracé des ombres, de projections, de dessin d'architecture, apparaître dans l'enseignement que reçoit l'artiste.

Si on l'envisage au point de vue des applications techniques et industrielles, on reconnaîtra que le dessin géométrique est non seulement utile, mais qu'il est devenu indispensable. Les architectes, les ingénieurs, les mécaniciens ne peuvent rien construire sans son secours, et plus l'industrie se développe, plus il se fait son auxiliaire indéniable.

Si on se place au point de vue de la pédagogie théorique, on se posera les questions suivantes :

A quel moment doit-on faire commencer le dessin géométrique aux enfants? Que doit-il être au début? Comment doit-il se développer? Comment doit-il prendre place au milieu des autres études et particulièrement à côté des études scientifiques? Quelles sont les matières qu'il doit embrasser?

Ainsi que cela vient d'être dit plus haut, c'est tout à fait au début des études artistiques que le dessin géométrique doit prendre place. Pour fixer les idées, c'est vers l'âge de sept ou huit ans, à l'école primaire ou dans les classes les plus élémentaires de nos collèges ou de nos lycées, que l'enfant doit former son coup d'œil et sa main sur des figures géométriques.

Il ne sera pas question, bien entendu, de lui donner des instruments; c'est à main levée qu'il dessinera. Le tracé de lignes droites dans toutes les positions, l'appréciation de leur grandeur et de leurs proportions relatives, l'évaluation de l'inclinaison des lignes les unes sur les autres, l'étude et l'analyse de combinaisons linéaires d'abord simples et ensuite plus compliquées, le tracé des circonférences et des courbes régulières, telles que l'ellipse, la spirale, etc., les entrelacements de ces lignes, tels seront les exercices que l'on imposera aux enfants, et à l'aide desquels, sans les fatiguer et tout en les intéressant, on forcera leur observation par des exemples précis et bien à leur portée, on formera leur coup d'œil et leur esprit d'analyse, et on développera chez eux la mémoire des formes. Tel sera le premier degré dans l'enseignement du dessin géométrique.

Allant au delà, l'enfant copiera des figures plus variées et moins définies, des plantes ou des fleurs, des ornements plus ou moins capricieux; à ce moment il cessera de faire du dessin géométrique proprement dit; mais pour recommencer, dans une certaine mesure, lorsque, se préparant à dessiner d'après la bosse, il copiera, d'après le relief, des solides, tels qu'un cube, un prisme, un cylindre, un cône, etc., et qu'il apprendra sur ces objets bien définis à observer dans toute leur simplicité les lois de la perspective et les effets de la lumière. Alors, et à partir de ce moment, il ne fera plus un dessin sans se rendre compte de ces effets et sans avoir recours aux règles qui lui auront été indiquées par l'observation.

Toujours l'élément géométrique et scientifique entrera pour une part importante dans l'exécution de ce qu'il entreprendra; il y sera plus ou moins apparent, plus ou moins caché ; mais il existera, et ce serait priver un artiste d'une grande partie de sa force que de ne pas l'avoir initié aux principes scientifiques du dessin géométrique.

Cessons de nous occuper du dessin en général, et voyons à quel instant il conviendra de spécialiser l'enfant dans l'étude du dessin géométrique proprement dit.

Faut-il attendre pour lui confier une règle et un compas qu'il ait fait de la géométrie théorique? Non. Dans ce genre d'études la pratique doit précéder la théorie, et il y a tout avantage, au point de vue de cette dernière, à faire observer, par les tracés, les propriétés des figures avant de chercher à les démontrer. L'expérience a prouvé que les élèves comprennent mieux la démonstration et le sens d'un théorème quand ils en ont pressenti la justesse en faisant avec les instruments des constructions rigoureusement exactes. Pratiquement, si l'on attendait pour commencer le dessin géométrique que la théorie fût faite, les élèves, le plus souvent, ne dessineraient qu'au moment de quitter l'école ou le lycée.

C'est ainsi que les dessins dans lesquels entreront des droites, des cercles ou des combinaisons de ces lignes, précéderont l'étude de la géométrie plane, et que les élèves seront exercés à la représentation de solides et d'objets simples avant d'aborder l'étude de la géométrie de l'espace et de la géométrie descriptive.

Ce point de pédagogie fixé, comment se divisera l'enseignement du dessin géométrique proprement dit? En deux parties bien distinctes: le dessin des figures qui n'ont pas de relief, et celui des figures qui en possèdent. La première est du domaine de la géométrie plane, la seconde se rattache à la géométrie de l'espace.

Sans tracer un programme d'enseignement qui nous ferait rentrer dans la pédagogie pratique, nous esquisserons à grands traits le plan d'un cours complet de dessin géométrique.

Dans la première partie, les élèves seront exercés aux tracés les plus usuels de la géométrie plane. Ils acquerront le maniement des instruments et seront initiés aux principales propriétés des figures. Comme applications on leur fera copier des motifs de décorations de surfaces planes. Les mosaïques de l'art grec ou romain, les dallages byzantins, les vitraux du moyen âge, les rosaces et les entrelacements arabes, les reliures de la Renaissance, les parquetages modernes fourniront au professeur des modèles variés et d'un goût qui devra toujours être pur.

Ces dessins pourront être lavés; des tons colorés en orneront les différentes parties, ce qui permettra de montrer aux élèves les effets du mélange et de la juxtaposition des couleurs, et de les habituer au maniement du pinceau.

Dans la seconde partie du cours, on fera représenter des solides et des objets dans l'espace ; on indiquera la différence qui existe entre la repré-

sentation géométrale et la figuration perspective d'un objet.

La première le fait connaître dans ses dimensions vraies ; elle montre autant que possible la véritable grandeur de ses différentes parties ; c'est à elle qu'il faut avoir recours lorsque l'on veut faire un dessin qui permette de construire un objet semblable à celui que l'on a dessiné ; c'est là le dessin industriel. La perspective le fait connaître avec l'apparence sous laquelle il se présente à notre œil. C'est à elle que le peintre doit avoir recours quand il veut produire sur nous l'illusion d'un objet placé en réalité devant nos yeux.

C'est à la représentation géométrale, rigoureusement exécutée, que les élèves seront exercés tout d'abord.

Il ne saurait être question ici de géométrie descriptive ni de projections. On devra laisser de côté ces représentations abstraites de points isolés, de lignes droites, de plans qui ne disent rien aux yeux, pour figurer immédiatement des objets simples dont la forme soit bien connue des élèves. S'agira-t-il de dessiner géométralement un prisme, une pièce de bois par exemple, on la couchera successivement sur toutes ses faces et on reproduira, en vraie grandeur ou à une échelle déterminée, celle qui se présentera devant le spectateur ; on fera de même pour tout autre objet. On aura ainsi, sans qu'il ait été question de plan horizontal ou vertical de projection, d'angles dièdres, de projetantes, de traces, etc., obtenu les mêmes représentations que par une projection verticale et horizontale. Il y aura là une excellente préparation à l'étude de la géométrie descriptive. Cet enseignement doit se faire avec les modèles en relief. On commencera par les solides géométriques, on continuera par des combinaisons de ces solides, et on terminera par des objets usuels simples, tels qu'un banc, un tabouret, une table, que l'on représentera à une échelle donnée, par plans, élévations et coupes après en avoir fait mesurer les dimensions.

On pourra dès maintenant donner quelques notions pratiques et élémentaires sur les ombres et sur le lavis, mais toujours après avoir fait observer les effets de la lumière sur les objets eux-mêmes.

Arrivés à ce point, les élèves peuvent comprendre et exécuter quelques dessins d'architecture. On devra les y exercer et se borner à l'étude des ordres : l'ordre dorique, l'ordre ionique et l'ordre corinthien. Il sera bon de les leur montrer dans l'art grec et dans l'art romain. Cette étude sera excellente en ce sens qu'elle corrigera la sécheresse à laquelle pourrait conduire l'abus des figures géométriques, et qu'elle ouvrira des vues sur un art qui ne le cède en rien à la peinture ni à la sculpture.

Dans une troisième partie du cours, on approfondira l'étude des ombres et des effets de la lumière à la surface des corps. C'est ici que se placera le lavis théorique (V. *Lavis* dans la IIe PARTIE), que les élèves n'ont fait qu'aborder pratiquement dans la seconde partie du cours.

Après avoir établi les principes généraux qui doivent guider dans la recherche des ombres, après avoir rappelé et fait observer les lois physiques qui régissent les effets de la lumière tant pour modifier l'éclat que la coloration des corps, on fera comprendre aux élèves que la représentation géométrale étant essentiellement conventionnelle, il a fallu faire des conventions plus ou moins justifiées sur la direction de la lumière et sur ses effets. On indiquera ces conventions.

Après avoir posé ces préliminaires, le professeur détaillera en les justifiant les tracés usuels d'ombres (le rayon lumineux étant à 45°), et fera connaître les procédés de lavis.

Cette étude se fera d'abord sur les solides géométriques, polyèdres et corps ronds. Les ombres propres et les ombres portées seront successivement tracées dans les cas usuels de la pratique du dessin, le modelé et la coloration des corps seront indiqués par le lavis à teintes plates et à teintes fondues. On continuera cette étude sur des combinaisons de ces solides, et on la terminera sur des objets simples.

Si l'on ajoute à ces notions les éléments de la perspective linéaire, si l'on apprend aux élèves à mettre en perspective un objet dont on connaît les dimensions, c'est-à-dire la représentation géométrale, et dont on donne la position par rapport au tableau et au spectateur, on aura terminé ici la partie générale et ce que nous pourrions appeler la *partie théorique du dessin géométrique*.

Viendraient ensuite les applications sur lesquelles nous ne dirons rien et que nous ne ferons qu'énumérer. Elles comprendraient le dessin et le lavis de machines, le dessin et le lavis d'architecture, le dessin topographique, la géométrie descriptive, la stéréotomie, et plus généralement tout le dessin industriel. [J. Pillet.]

DESSIN LINÉAIRE. — Le dessin dit *linéaire* était le seul dont la loi de 1833 et celle de 1850 autorisassent l'enseignement à l'école primaire ; ce n'est qu'en 1865 que l'art. 9 de la loi du 21 juin de cette année permit d'y joindre le dessin d'*ornement* et le dessin d'*imitation*.

Qu'est-ce que le dessin *linéaire* ? On se plaint généralement que ce terme manque de précision, et se prête aux interprétations les plus diverses et les plus arbitraires. Aussi ne chercherons-nous pas, pour notre part, à en donner nous-mêmes une explication nouvelle, qui serait d'ailleurs bien superflue. En effet, quelque vague que puisse être cette expression, au point de vue de la pédagogie et de la langue usuelle, elle a reçu, dans le langage administratif, une acception bien déterminée : l'arrêté du 21 mai 1878 circonscrit nettement le programme et l'étendue de ce qu'il faut entendre, dans les écoles primaires et normales, par le dessin linéaire (V. *Dessin*, p. 670, 2e colonne). Il résulte de la définition donnée par cet arrêté, que le dessin linéaire correspond à ce que la plupart des auteurs ont appelé dessin *géométrique*. Nous renvoyons donc, pour tout ce qui concerne la méthode d'enseignement du dessin *linéaire*, à l'article *Dessin géométrique*. — On trouvera dans la IIe PARTIE, au mot *Dessin linéaire*, un programme pratique détaillé.

DESTITUTION. — V. *Révocation*.

DESTUTT DE TRACY (Antoine-Louis-Claude). — Philosophe français, né en 1754, mort à Paris en 1836. Destiné d'abord à la carrière des armes, le comte de Tracy était colonel lorsqu'éclata la révolution. Il siégea à la Constituante dans les rangs du parti libéral ; reçut ensuite, dans l'armée de La Fayette, un commandement qu'il résigna après le 10 août ; fut emprisonné comme suspect en 1793 ; et rendu à la liberté, vécut dans la retraite, où il se livra à des études philosophiques. Les maîtres dont il s'inspira furent Locke, Condillac et Voltaire. Devenu membre de l'Institut, classe des sciences morales et politiques, il publia « de remarquables travaux sur l'analyse de l'entendement humain, qui reçut de lui le nom resté fameux d'*idéologie* » (Mignet). En 1799, le Directoire le nomma membre et secrétaire du Conseil d'instruction publique, où il eut pour collègues Garat, Ginguené, Cabanis : mais ces fonctions durèrent peu ; le coup d'Etat du 18 brumaire mit fin au régime directorial, et Destutt de Tracy, rallié d'abord à Bonaparte, devint sénateur. Il continuait toutefois à s'intéresser aux questions d'enseignement, comme le prouve l'écrit qu'il fit paraître en

l'an IX (1801) sous le titre d'*Observations sur l'instruction publique*, Paris, Panckoucke. Bientôt, ayant reconnu que Bonaparte ne voulait pas de la liberté, il se rangea parmi les opposants, avec Daunou, Volney, Cabanis, Chénier, Ginguené, etc. Pour marquer son mécontentement à ceux qu'il appelait les *idéologues*, le premier consul, en réorganisant l'Institut en 1803, supprima la classe des sciences morales et politiques. A partir de ce moment, Destutt de Tracy, quoiqu'il fût resté sénateur, compta parmi les adversaires déclarés du gouvernement. En 1814, ce fut lui qui proposa au Sénat la déchéance de Napoléon. La Restauration le créa pair de France, et la monarchie de juillet lui rendit son siège à l'Institut. L'Académie française l'avait d'ailleurs admis dans son sein en 1808.

Dans ses *Observations sur l'instruction publique*, Destutt de Tracy définit d'une manière intéressante le rôle qu'il assigne aux écoles primaires dans l'enseignement national. « Dans toute société civilisée, dit-il, il y a nécessairement deux classes d'hommes : l'une est la classe ouvrière, la seconde est celle que j'appellerai la classe savante. » Ces deux classes d'hommes ont besoin, suivant lui, de deux genres d'éducation essentiellement différents : aux premiers, « il faut qu'une éducation sommaire, mais complète en son genre, soit donnée en peu d'années ; » les seconds ont plus de choses à apprendre, et des choses que l'on ne peut saisir que quand l'âge a donné à l'esprit un certain degré de développement ; leur cours d'études, devant être plus complet et durer plus longtemps, doit être disposé selon un programme différent. « Voilà des choses qui ne dépendent d'aucune volonté humaine : elles dérivent nécessairement de la nature même des hommes et des sociétés ; il n'est au pouvoir de personne de les changer. Ce sont des données invariables dont il faut partir. » De ces prémisses il résulte que ceux-là se trompent, qui ont cru que les écoles primaires pouvaient être comme le premier degré d'instruction et la préparation à des études ultérieures. « Le cours d'études des écoles des enfants de la classe ouvrière doit être un abrégé de celui des autres écoles, mais il n'en doit pas être une partie. Il ne faut pas croire que l'on remplit son but, en y substituant l'enseignement des deux ou trois premières années de ces écoles plus savantes. Ce n'est pas faire l'abrégé d'un livre que d'en prendre les premières pages, et de laisser le reste..... Concluons que dans tout Etat bien administré et où l'on donne une attention suffisante à l'éducation des citoyens, il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre.... J'ai beaucoup insisté sur cette première considération, parce que je regarde comme une grande erreur de croire que les écoles primaires se lient avec les écoles centrales et en sont comme le vestibule ; et je vois que cette erreur a pénétré même dans de très bons esprits. Peut-être cela vient-il de ce nom d'*école primaire*, qui semble indiquer un premier degré ; car les mots ont une bien grande influence sur les idées ; c'est pourquoi je serais d'avis de changer cette dénomination. Quand une fois on a adopté la fausse vue qu'elle suggère, il me paraît impossible de rien comprendre au véritable esprit de notre système d'instruction publique. »

Comme on le voit, les idées de Destutt de Tracy différaient essentiellement de celles que le parti montagnard avait essayé de faire prévaloir à la Convention. Le Comité d'instruction publique d'octobre 1793, dont Romme était le rapporteur, désirait que tout citoyen fût préparé dans les écoles nationales « à choisir une profession utile ; » et les trois degrés de ces écoles devaient être parcourus par l'ensemble des élèves, chaque degré formant la préparation au degré suivant. En 1794, Lakanal, tout en abandonnant le plan de Romme qui avait paru trop vaste et inexécutable, persistait à regarder les écoles primaires comme le « vestibule » conduisant aux écoles centrales. Destutt de Tracy, au contraire, pense que la « nature même des hommes et des sociétés » s'oppose à cette manière de voir, et que, pour deux classes de citoyens qui doivent rester éternellement séparées, il faut « deux systèmes d'éducation qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre. » Le plan de Romme était d'un égalitaire ; celui de Destutt de Tracy, d'un philosophe voltairien qui restait imbu des idées sociales de l'ancien régime et repoussait comme chimériques les aspirations de la démocratie moderne.

DÉTENUS (JEUNES). — V. *Jeunes détenus.*

DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS. — V. *Education* et *Facultés.*

DEVOIR. — Pour bien comprendre la signification et la force du mot devoir, il n'est pas inutile de se reporter à son étymologie latine : *debere, debitum,* d'où vient le mot français *dette.* Le caractère essentiel du devoir est en effet d'être obligatoire, c'est-à-dire de s'imposer à nous comme la dette, d'enchaîner notre liberté, non par une contrainte effective et matérielle, mais par un lien moral auquel nous ne pouvons nous soustraire sans nous rendre coupable.

Importance de l'enseignement du devoir. — Les maîtres de la jeunesse ne sauraient rien avoir plus à cœur que de pénétrer l'âme de leurs élèves, même à partir du premier âge, de la notion et du sentiment du devoir. Entre tous leurs enseignements, celui-là a une importance incomparable ; il faut qu'il soit l'objet de leurs plus constants efforts et le but vers lequel se tournent sans cesse leurs regards. Ce serait peu de chose que de faire des hommes instruits, habiles, capables de devenir utiles à eux-mêmes et aux autres par leur savoir et leur industrie, si, en même temps, ces hommes n'avaient contracté l'habitude de ne jamais perdre de vue ce qui est essentiellement le but de la vie. Le plus grand service à rendre aux enfants, aux familles et au pays, c'est de préparer une génération qui saura un jour *faire son devoir.*

Moyens d'enseigner le devoir : 1° *L'exemple.* — Le devoir s'enseigne avant tout par l'exemple. L'enfant qui aura vu ses parents et ses maîtres préoccupés en toutes les circonstances de la vie d'écouter la voix de la conscience, comprendra, sans qu'il soit besoin d'en faire l'objet d'une leçon, qu'il y a quelque chose de plus nécessaire que de faire sa fortune et de plus enviable que de jouir des biens acquis. Averti par le spectacle offert chaque jour à ses yeux, il apprendra naturellement à préférer le juste et l'honnête au plaisir et à l'intérêt, à respecter la loi, la règle, l'autorité. L'enfant est plus qu'on ne pense observateur et clairvoyant ; il n'est pas facile de lui donner le change sur la conduite et les sentiments de ceux qui sont chargés de son éducation, et si le maître ne prêche pas d'exemple, l'élève n'a bientôt pour lui ni respect ni confiance.

2° *La lecture.* — Après les exemples vivants, il faut placer les livres. Les premières choses qu'on lit, comme les premières choses qu'on voit, se gravent dans l'esprit d'une manière particulièrement profonde ; les maîtres ne doivent pas l'oublier. Il n'y a rien d'indifférent dans les premières impressoins de l'enfance, ni la suite de mots que les instituteurs font épeler, ni le texte des dictées, ni les morceaux qu'ils font apprendre par cœur, ni le choix des sentences et des gravures dont ils peuvent orner les murs de la classe. Il n'est pas rare que, même dans un âge avancé, on retrouve encore dans le fond de sa mémoire des traces de ce passé lointain, et plus d'un parmi nous s'est étonné du

rôle considérable qu'a joué dans sa vie un souvenir qui lui est resté du premier livre où il a appris à lire, d'un des premiers modèles d'écriture qu'il a copiés, d'une des premières phrases qu'il a plus ou moins correctement orthographiées, du précepte ou de l'image qu'il croit voir encore sur le mur de la première salle de classe où il est entré.

Quand l'élève arrive aux livres proprement dits, on ne saurait choisir avec une attention trop scrupuleuse ceux qu'on mettra entre ses mains. Il importe moins d'appeler fréquemment l'attention des enfants sur les traits héroïques de l'histoire, que de leur montrer les exemples du devoir journalier correctement rempli; il faut qu'en admirant ceux à qui il a été donné de s'élever au-dessus de l'humanité, ils apprennent surtout à estimer ceux qui font simplement, dans les circonstances ordinaires de la vie, ce que la conscience commande : le but à atteindre est qu'ils se persuadent bien qu'on n'est estimable, et en même temps qu'on n'est heureux, qu'à cette condition. On a rarement le devoir d'être un héros ; mais on a tous les jours le devoir d'être un honnête homme.

Il y a une juste mesure à tenir que ne doivent jamais perdre de vue ceux qui écrivent pour la jeunesse; qu'ils évitent de mettre la vertu hors de sa portée, dans un idéal décourageant; mais, d'autre part, qu'ils ne présentent pas non plus comme une exception ce qui est ou doit être la règle; dans l'un comme dans l'autre cas, on risque de manquer le but en fournissant à la faiblesse cette excuse : je fais comme les autres. Il y a moins de danger d'ailleurs à montrer les hommes comme meilleurs qu'ils ne le sont généralement qu'à appeler prématurément l'attention sur les misères de la triste réalité. Rien ne serait plus funeste que de familiariser de jeunes esprits avec le tableau trop exact de certains vices ou avec le compte-rendu trop fidèle de certaines fautes, même pour leur en inspirer l'horreur. Sans s'astreindre à montrer toujours le crime puni et la vertu récompensée en ce monde, il faut tout au moins bien établir qu'un homme dont la conscience est muette est, dans le monde, comme celui auquel manque un des organes des sens, comme un sourd, comme un aveugle, comme un être en dehors des conditions de la nature.

3° *Enseignement dogmatique du devoir*. — Non seulement les maîtres doivent agir sur le cœur de leurs élèves par l'exemple et par la lecture; ils doivent encore être en mesure d'agir sur leur raison par un enseignement précis qui leur fasse connaître la nature et le caractère essentiels du devoir. Les élèves des écoles trouvent un exposé complet de tous les devoirs dans le livre dogmatique qui est entre leurs mains, dans le catéchisme. Un autre livre, répandu dans un très grand nombre d'écoles en France, est le *Devoir du chrétien*, ou, comme on l'appelle simplement, le *Devoir*. Ce dernier livre sert même habituellement de livre de lecture dans les écoles congréganistes. Mais, outre que le catéchisme est un texte qu'il n'appartient pas à l'instituteur de commenter et le *Devoir du chrétien* un ouvrage qui offre trop peu d'attrait aux jeunes enfants pour lesquels certaines parties du moins ne semblent pas écrites, ces livres, en faisant en général de la morale une dépendance de la religion, sont aujourd'hui insuffisants; ils ne sauraient être le seul frein des mœurs dans un temps où l'autorité de la religion a trop généralement cessé d'être comme autrefois placée au-dessus de toutes les atteintes. A Dieu ne plaise qu'on jette prématurément des doutes dans l'esprit des jeunes gens, ni qu'on fasse de nos pauvres écoliers des philosophes; mais il faut prévoir l'avenir et donner à la doctrine du devoir une base assez large pour ne pas courir le risque de voir s'écrouler la morale tout entière avec la chute d'une croyance.

4° *Enseignement raisonné du devoir*. — De nombreux et admirables traités ont été écrits sur le devoir, depuis le temps de Socrate et des stoïciens jusqu'à Kant et aux moralistes contemporains. Contentons-nous d'indiquer, parmi les anciens, l'ouvrage que Cicéron adresse à son fils Marcus, sur les devoirs (*De officiis*), et qui résume les doctrines des philosophes de la Grèce sur ce sujet. Dans les trois livres qui composent ce traité, Cicéron ne se contente pas d'établir qu'en toute circonstance l'honnête doit être préféré à l'utile; mais il trouve dans le fond même de notre nature l'origine et les titres de la loi morale et répond à toutes les objections que la sophistique ancienne avait opposées à la doctrine du devoir.

Parmi les ouvrages modernes écrits sur le même sujet et dans lesquels les maîtres pourront utilement chercher pour eux et quelquefois pour leurs élèves les considérations les plus propres à les affermir dans les vrais principes et à les mettre en garde contre les erreurs concernant l'origine, la nature, les caractères de la loi morale, nous ne saurions mieux faire que de citer le livre de M. Jules Simon intitulé : *le Devoir*. Ce livre, qui a sa place marquée dans les bibliothèques de tous les maîtres de la jeunesse, est complet et méthodique; il ne contient à aucun égard rien d'excessif ni de contestable. Quoique résumant les doctrines philosophiques les plus savantes, il ne cesse jamais d'être accessible à toutes les intelligences. On y trouve solidement établi le fondement de tous nos devoirs envers Dieu, envers les hommes et envers nous-mêmes. Ces devoirs existent en dehors de toute considération d'intérêt ou de toute convention humaine; ils sont fondés sur des principes nécessaires, universels et absolus. La conscience, comme la raison, constitue le fond même de notre nature ; la notion du devoir préexiste en nous, comme la notion de cause, à l'éveil de toutes nos facultés, et c'est à son origine supérieure et indépendante qu'elle doit le caractère impératif avec lequel elle s'impose.

Différentes sortes de devoirs. — La conscience est la loi du devoir; les moralistes ont eu la tâche de recueillir et de classer les prescriptions de la conscience, de les traduire en une loi écrite. Il nous suffira de dire ici qu'on distingue communément les devoirs suivant les divers rapports sous lesquels on envisage la condition de l'homme. Nous avons des devoirs envers Dieu, envers nos semblables et envers nous-mêmes; quelques philosophes ont admis aussi des devoirs envers les êtres inférieurs.

Nous n'entrerons pas dans l'énumération détaillée de ces devoirs; signalons toutefois l'importance de ceux qui nous lient à l'égard de nos semblables et qui sont l'objet de ce qu'on appelle la morale sociale. Nous naissons au sein d'une famille et d'une société à l'égard desquelles nous avons des obligations particulières. L'instituteur ne devra pas négliger d'insister auprès de ses élèves sur ces obligations. Tout leur a été dit dès les premiers jours sur leurs devoirs envers les parents ; leur attention a été appelée moins souvent sur leurs devoirs à l'égard de la patrie; il faut qu'ils se pénètrent à l'école de cette pensée qu'ils doivent aimer leur pays, respecter sa constitution, supporter les charges que ses lois nous imposent et au besoin se sacrifier pour lui.

Parmi les obligations envers la patrie, donnons une place particulière au devoir professionnel. Celui qui est chargé d'une fonction publique doit s'y consacrer tout entier; et surtout quand cette fonction est celle d'élever la jeunesse, le devoir

professionnel emprunte à l'importance d'une si haute mission un caractère particulièrement obligatoire et impérieux. [Lescœur.]

DEVOIRS SCOLAIRES. — On comprend sous ce nom les travaux écrits que le maître exige de l'élève comme application des leçons données en classe. Le plus souvent ces devoirs sont faits dans la famille, et l'élève, livré à ses propres forces, ne peut consulter que ses souvenirs ou ses livres. Dans les écoles à un seul maître, une division est souvent occupée à faire un devoir pendant que le maître fait une leçon à une autre division.

Tous les devoirs scolaires doivent satisfaire aux règles suivantes :

1° Offrir à l'élève un moyen de fixer dans son esprit ce qui aura fait l'objet d'une leçon;

2° Exercer son intelligence utilement, et exiger une certaine dose d'attention et de réflexion, sans cependant excéder ses forces;

3° Etre suivis toujours d'une exacte correction, tant sur la forme que sur le fond.

Il y a, depuis quelques années, une fâcheuse tendance à multiplier outre mesure dans les écoles primaires les devoirs écrits et à en accabler en quelque sorte les élèves. On arrive ainsi à leur faire prendre l'instruction en dégoût ou tout au moins à les déshabituer d'un travail attentif. C'est là le reproche qu'on a souvent fait à l'enseignement secondaire : il a bien plus de force quand il s'agit de l'école primaire. C'est avec raison que M. Gréard écrivait dans son beau rapport de 1878 : « A tous les degrés de l'école primaire, il faut proscrire les tâches artificielles, les devoirs de convention, en un mot, ce qui occupe l'enfant sans l'instruire, ce qui pervertit sa volonté et atrophie son intelligence, en le contraignant à une application stérile. » — Et nous ajouterons avec M. Buisson : « L'enseignement ainsi donné n'est plus un stimulant et un plaisir pour l'intelligence, c'est une discipline subie par contrainte qui n'augmente la somme des connaissances qu'en diminuant l'initiative, le libre élan des facultés mentales. Aussi la science acquise de cette façon n'est-elle pas assimilée par l'esprit, qui la rejette dès qu'il sort de cette atmosphère artificielle de l'école pour rentrer dans la vie de tous les jours et reprendre ses allures naturelles. » (*Rapport sur l'Exposition de Vienne*, p. 167).

Les instituteurs ont été conduits à cet abus des devoirs écrits, d'une part par l'importance donnée aux expositions scolaires départementales ou régionales, aux concours cantonaux, etc., d'autre part par le désir des familles, surtout dans les villes, de voir leurs enfants occupés pendant tout le temps qu'ils passent à la maison. On s'est ingénié à trouver des exercices variés ; on en a fait des cahiers tout préparés, et il est arrivé trop souvent qu'en classe le temps de la leçon était absorbé par la correction du devoir.

Le reproche le plus mérité qu'on ait fait aux devoirs des écoles primaires, c'est qu'ils constituent un travail mécanique qui occupe les doigts de l'élève mais non son esprit. Ici, ce sont des exercices de conjugaison, des analyses grammaticales où les mêmes formules reviennent sous sa plume sans qu'il songe à s'en rentre compte. Là, des dictées mises au net, suivies de la copie de quelques règles de grammaire. Les problèmes d'arithmétique ou les exercices de calcul sont souvent fastidieux, d'un type uniforme, et n'exigent aucun effort d'attention.

Ce qu'il faudrait substituer à ces exercices rebutants, ce serait l'analyse d'une lecture, l'explication de mots bien choisis, la construction de phrases sur un modèle donné, ou le résumé d'une leçon orale; — la solution de problèmes sur des faits de la vie pratique, d'après des données usuelles fournies par les élèves ; — quelques tracés de cartes se rapportant à une région spéciale, etc. Ce qui vaudrait mieux encore, ce seraient des exercices d'invention exigeant une réelle activité d'esprit, des recherches personnelles. Mais on ne peut songer à demander de tels devoirs aux élèves du cours élémentaire. Avec eux, on se bornera à des exercices simples sur les mots usuels, tels que ceux qui consistent à les ranger sous une même idée, d'après une même terminaison. Tout ce qui excède la somme d'attention qu'on peut légitimement attendre de l'élève doit être écarté. Il ne faut pas, comme l'a dit Villemain, que « l'école soit pour lui un atelier d'un nouveau genre où il épuise ses forces et se fatigue, mais bien une palestre où il les développe et les fortifie. »

Ce qui n'importe pas moins que le choix du devoir, c'est la correction. L'élève ne doit jamais croire que son travail ne sera pas examiné, contrôlé, rectifié. Il serait bientôt conduit à le faire sans attention, avec la seule préoccupation de remplir un certain nombre de lignes. Il faut que, dans la correction, le maître s'attache à reconnaître le mérite du travail, la sagacité à éviter certaines fautes ou à saisir la meilleure expression. Plus il s'intéressera à l'œuvre de l'élève, plus celui-ci s'y appliquera et y mettra de soin.

Le choix des devoirs doit être très varié si l'on veut que l'élève y trouve de l'intérêt. Ils doivent naître des besoins qui se révèlent au cours de la leçon, des lacunes constatées sur une branche d'études, et dès lors on ne saurait les tirer tout préparés d'un livre où l'auteur n'a pu songer à tous les besoins, ni prévoir tous les cas spéciaux. Ici surtout se manifeste le véritable talent du maître; s'il est habile, il saura *inventer* les devoirs, en régler la forme et l'étendue sur l'aptitude des élèves, et surtout se garder de la monotonie, de la répétition machinale des mêmes types. Les indications qu'il trouvera dans les livres dits d'*exercices* ne seront pour lui que des suggestions ou des conseils. Il créera la forme de son enseignement et aussi les moyens de le fixer dans l'esprit des élèves.

Jamais les élèves ne s'intéressent à des devoirs qu'ils trouvent à l'avance dans leur livre : il faut, si l'instituteur en emprunte le texte, qu'il sache le présenter sous une forme qui soit réellement appropriée au degré de culture des élèves.

[B. Berger.]

DIAPASON NORMAL. — Un arrêté du ministre d'Etat du 16 février 1859 a institué un diapason uniforme pour tous les établissements musicaux de France. Ce diapason doit donner 870 vibrations par seconde. Une circulaire du 31 décembre 1860 a rendu obligatoire l'adoption de ce diapason, pour l'enseignement de la musique, soit vocale, soit instrumentale, dans tous les établissements publics d'instruction. [L. Armagnac.]

DICTÉE. — La dictée, l'exercice qui consiste à faire écrire par les élèves un texte dont le maître énonce successivement tous les mots, est, dans nos écoles françaises, un des moyens les plus usités pour l'enseignement de la langue maternelle ; c'est aussi une des épreuves les plus décisives servant à constater les résultats qu'on croit y avoir obtenus.

Le lecteur devra chercher dans la IIe PARTIE ce que nous considérons comme les conditions nécessaires pour la bonne pratique de cet exercice, à savoir comment il faut dicter, ce qu'il faut dicter, et comment il convient de corriger une dictée.

Nous insisterons ici sur la part normale que doit prendre la dictée dans l'enseignement de la langue française, sur les abus qu'on en peut faire, sur la valeur de cet exercice considéré comme critérium du savoir d'un élève ou d'un aspirant au brevet de capacité.

Il ne faut pas oublier que la dictée, considérée en elle-même, et dans son objet propre, est un simple exercice d'orthographe *. Or, l'orthographe n'est que l'application des règles qui concernent l'écriture des mots. La connaissance de la langue elle-même est quelque chose de bien plus complexe et de bien plus élevé. On peut jusqu'à un certain point savoir comment s'écrivent les mots d'une langue, et se méprendre parfaitement sur le sens de ces mots, c'est-à-dire sur leur rapport avec l'idée qu'ils expriment; ignorer surtout l'art de s'en servir soi-même pour rendre ses propres idées, ce qui est évidemment le but suprême qu'on doit se proposer quand on étudie une langue quelconque et, à plus forte raison, sa langue maternelle.

Cela est si vrai que, quand on a affaire à une langue dont la prononciation est facile, c'est-à-dire dans laquelle les signes qui composent les mots écrits correspondent aussi exactement que possible aux sons que nous sommes habitués à leur voir représenter, où chaque signe écrit a sa valeur propre, ceux particulièrement qui représentent les articulations, on pourrait parvenir à orthographier fort correctement cette langue, sans en comprendre un traître mot. Ce serait, par exemple, le cas du latin, au moins tel que nous le prononçons dans les collèges. Faites convenablement la dictée d'un texte de Tite-Live ou de Tacite à une personne qui sait seulement lire le latin, comme on l'exigeait aux examens du brevet de capacité, et, pour peu qu'elle prête bien l'oreille, elle écrira certainement, sans beaucoup se tromper, les mots de ce texte. Dira-t-on pour cela qu'elle entend Tite-Live ou Tacite ?

Il en pourrait être de même, ne nous y trompons pas, d'une dictée française. Faites écrire — comme cela s'est vu — tel passage, je suppose, des écrits théologiques de Bossuet ou de Fénelon à un enfant de dix ans, et, si cet enfant a été bien dressé à l'exercice de la dictée, il ne se trompera pas sur l'orthographe, bien que le sens du morceau dépasse de beaucoup son intelligence.

Il ne faut pas, cela étant, que l'instituteur s'imagine — comme il y est peut-être trop porté — qu'une dictée irréprochable soit jamais le dernier mot de ses efforts, en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle. Sans doute, cette dictée irréprochable suppose chez l'enfant, quant à l'orthographe d'usage, la connaissance au moins extérieure de beaucoup de mots, quant à l'orthographe de règles, la connaissance de ces règles mêmes et l'habitude de les appliquer. Et l'enfant n'est pas arrivé à ce résultat sans avoir passé par une gymnastique patiente et suivie, qui a certainement augmenté son acquis, aiguisé son esprit sur certains points, très délicats, parfois trop délicats peut-être. Mais tout cela n'est pas la vraie connaissance de la langue. Tout ce travail peut parfaitement bien s'être accompli en dehors, même aux dépens de l'étude propre de la langue. Nous avons vu, pour notre part, plus d'un élève, disons plus d'un élève-maître d'école normale, indémontable — qu'on nous passe le mot — sur la dictée, quelque subtile qu'elle pût être, et plus ou moins incapable de répondre par un développement suffisant à une question orale, de rédiger une lettre ou de composer un récit. C'est qu'il manquait à ceux-là ce fond même de connaissances, qui repose, non plus sur l'habitude de voir et de reproduire des mots écrits, sur les rapports qui pouvent modifier, suivant les cas, la représentation extérieure de la plupart d'entre eux, mais sur l'intelligence des idées que les mots expriment, sur les combinaisons et les développements possibles de ces idées, etc., etc., toutes choses que l'orthographe ne donne point, et pour l'acquisition desquelles il faut absolument recourir à des exercices tout autres, comme la conversation entre le maître et l'élève, comme la lecture, comme la composition, de quelque nature qu'elle soit, orale ou écrite.

Dans ces limites, mais dans ces limites seulement, l'exercice de la dictée n'en reste pas moins d'une utilité et d'une importance incontestable. S'il est absolument hors de doute qu'on ne sait pas sa langue quand on ne sait qu'en écrire les mots, il est hors de doute aussi qu'on ne la sait pas complètement quand on ne sait pas les écrire. L'usage et l'opinion publique actuelle — car il n'en a pas toujours été ainsi chez nous — sont ici conformes au bon sens. Il faut savoir l'orthographe, et il n'y a pas pour l'apprendre de meilleur exercice que la dictée. Lire et expliquer, s'il est besoin, à un enfant un texte suivi, qu'il puisse comprendre, qui soit de nature à l'intéresser et à l'instruire, en l'invitant à reproduire ce texte par écrit, en appelant son attention soit sur les règles générales de l'orthographe, soit sur tels ou tels cas particuliers pour lesquels on l'a choisi, c'est certainement la meilleure manière d'habituer ses yeux et son esprit à la représentation correcte des mots, à l'application concrète des données grammaticales. D'après une note du recueil de *Devoirs d'écoliers américains* publié par M. Buisson à la suite de l'exposition de Philadelphie, la dictée ne se fait pas en général, dans les écoles américaines, vraisemblablement aussi dans les écoles anglaises, sous la forme d'un texte continu comme chez nous; on dicte ordinairement de longues listes de mots isolés, dont les difficultés graduées correspondent au degré d'instruction des élèves. Toutes les expositions scolaires concentrées à Philadelphie contenaient, dit M. Buisson, d'innombrables collections de ces exercices de *spelling*, c'est le nom dont on les appelle. Certaines écoles françaises ont bien aussi quelque chose d'analogue dans les exercices de mots, comme ceux, par exemple, de Pautex ; mais il nous semble que, même en introduisant, ainsi que le fait Pautex, des rapports d'analogie au point de vue du sens entre les mots isolés proposés aux élèves comme exercices d'orthographe, il y aura toujours dans ces longues listes de mots sans suite ni liaison quelque chose de fastidieux qui dégoûtera l'enfant à la longue. L'exercice de la dictée est bien autrement varié ; il est et il mérite de rester classique.

Mais il ne faut pas que le cours de langue consiste exclusivement, comme cela arrive encore dans un trop grand nombre d'écoles, en une suite de textes à copier et de leçons de grammaire à apprendre, s'alternant indéfiniment. Sans parler de la composition française, qui doit avoir sa place à part, il faut que chaque leçon de grammaire, avant d'être complétée par une dictée, spéciale ou générale, soit immédiatement traduite par des exercices d'application ou d'invention, oraux ou écrits, comme en contiennent ou comme en indiquent nos meilleures grammaires modernes. Nous ne faisons qu'indiquer ce point, qui est développé au mot *Grammaire*.

On peut encore abuser de la dictée à un autre point de vue.

Il y a l'orthographe de tout le monde et l'orthographe des raffinés. C'est l'orthographe de tout le monde, et celle-là seulement, qu'il faut enseigner à l'école primaire. Ce serait grand dommage, à nos yeux, que de retenir de longues heures un futur ouvrier ou un pauvre enfant de la campagne sur la question de savoir s'il devra écrire des *à compte* en deux mots ou des *acomptes* en un seul mot, comme le veut aujourd'hui l'Académie ; s'il devra unir les deux termes de *porte-plume* ou de *porte-monnaie*, à l'exemple de *portefeuille* ou de *portemanteau ;* si tels ou tels des fameux verbes en *eler* ou *eter* doubleront leur consonne ou

prendront un *è* quand leur dernière syllabe deviendra muette; si *suprême, extrême* doivent avoir le circonflexe, quand *système* et *emblème* n'obtiennent que le grave, etc., etc. Nous ne voudrions pas non plus le voir se préoccuper outre mesure de la présence ou de l'absence d'une *s* quand il s'agit d'écrire de *la confiture de groseilles* ou de *la marmelade d'abricot;* nous voudrions qu'il pût rester indifférent devant les problèmes qu'on a soulevés au sujet de la dictée récemment envoyée par le ministère de l'instruction publique aux candidats au brevet simple de tous les ressorts académiques : faut-il écrire *des avocats en sabots et en casquette, casquette* avec le singulier, ou bien *casquettes* avec le pluriel, quand l'auteur écrit lui-même quelques lignes plus bas : *les hommes en grands chapeaux et les femmes en bonnets plats?* Nous souhaiterions que, pour notre élève de l'école primaire, ce fût tout un. Nous pensons, enfin, que c'est lui rendre un bien mauvais service que de lui torturer la cervelle avec des phrases baroques comme celles-ci : *Les insensés! ils se sont laissé mettre en désordre, ils se sont laissé envelopper et fait tailler en pièces sur les champs de batailles mêmes qu'ils avaient crus favoriser leurs manœuvres. Leurs stratagèmes, les ruses de guerre qu'ils avaient également crues devoir leur réussir ont tourné contre eux-mêmes ou ont eu une tout autre issue que celle qu'ils avaient pensé; enfin, les villes qu'ils avaient jugées pouvoir leur servir de refuge en cas de retraite se sont empressées de fermer leurs portes aux fuyards, dès qu'elles se sont aperçues que la fortune s'était déclarée de notre côté,* etc., etc. (nous avons suivi, sans prétendre la justifier, l'orthographe de l'auteur). Le temps employé à résoudre ces indéchiffrables logogriphes ne serait-il pas mieux employé à tant d'autres études plus utiles et plus élevées, qu'on n'aborde pas ou qu'on effleure à peine dans l'école, pour cette seule raison que les heures manquent?

D'après ce que nous venons de dire, il sera facile de comprendre que nous ne soyons pas d'avis que, dans la plupart des examens scolaires (certificat d'études primaires, d'admission aux écoles normales, brevet de capacité), l'épreuve de la dictée soit regardée, sinon uniquement, au moins en premier lieu, comme une preuve indiscutable du savoir des candidats en ce qui concerne la langue maternelle. Ainsi, tout candidat qui a fait plus de quatre fautes dans la dictée pour l'admission à l'école normale et tout candidat qui en a fait plus de trois pour le brevet de capacité se trouve immédiatement éliminé. Nous nous unissons, pour notre part, de grand cœur au vœu qui a été émis à ce sujet dans le congrès des inspecteurs primaires et des directeurs et directrices d'école normale réunis à Paris à la fin de mars 1880. L'assemblée a demandé que l'épreuve de la dictée, dans les examens de brevet de capacité, pût être compensée par l'épreuve de la rédaction. Si nous avons bien compris la pensée des délégués, à la note de la dictée viendrait s'ajouter la note de la rédaction, et le candidat ne serait éliminé que si la moyenne des deux notes était inférieure à cinq points, le maximum étant dix. Nous espérons qu'il sera fait droit à ce vœu, et qu'ainsi on ne courra plus le risque de voir des aspirants et des aspirantes placés au premier rang pour la composition française, c'est-à-dire en définitive ayant prouvé, aussi complètement qu'on le leur demandait, qu'ils savaient leur langue, éliminés quand même pour des étourderies ou des erreurs, souvent pardonnables, sur la forme matérielle des mots.

[Charles Defodon.]

DICTIONNAIRE. — Un dictionnaire est un recueil des mots d'une langue, des termes d'une science, d'un art, rangés par ordre alphabétique ou autre avec leur signification, ces mots et ces termes étant, suivant les cas, expliqués dans la langue à laquelle ils appartiennent ou en vue de leur interprétation dans une langue étrangère; on donne aussi le nom de dictionnaire à des encyclopédies qui contiennent par ordre alphabétique ou par ordre de matières une science ou tout ce qui concerne un art.

De cette définition découle l'importance de ces sortes d'ouvrages dans l'enseignement primaire, les services qu'ils peuvent rendre aux maîtres et aux élèves, et l'usage qu'il convient d'en faire.

Mettons d'abord à part les dictionnaires ayant pour objet les langues étrangères; il va de soi que là où l'école normale ou l'école primaire, dans ses cours supérieurs, embrassent l'étude de quelqu'une de ces langues, l'usage d'un dictionnaire est indispensable, aussitôt que les élèves ont pour tâche des textes à traduire, ou, comme on dit, des versions et des thèmes.

En dehors de cet emploi spécial, nous croyons qu'un dictionnaire étendu de la langue nationale doit avoir nécessairement sa place dans la bibliothèque scolaire, et même que, si l'on ne peut exiger de chaque enfant l'acquisition d'un petit dictionnaire de pupitre ou de poche, cette bibliothèque devrait en fournir un nombre suffisant aux élèves du cours moyen et du cours supérieur.

Le grand dictionnaire de la langue française, comme, par exemple, celui de l'Académie française, celui de Littré, etc., est surtout utile aux maîtres pour la préparation des dictées, des lectures courantes, de tous les exercices de langue et de grammaire; et nous voudrions qu'ils fussent habitués à s'en servir, non pas exclusivement — comme trop souvent nous l'avons vu faire — pour vérifier ou éclaircir telle ou telle vétilleuse question d'orthographe, mais pour se fixer sur le sens d'un mot, ses diverses acceptions, l'emploi figuré auquel il donne lieu; sur les nuances, souvent si délicates, de synonymie; sur l'historique des termes, leur filiation et leurs dépendances. On ne saurait croire ce qu'un dictionnaire bien fait peut fournir de ressources pour des définitions, des exemples, pour un choix de distinctions ou d'analogies, qui fassent pénétrer dans l'esprit des enfants le vrai rapport des mots et des idées qu'ils représentent, qui les accoutument à ne point se contenter d'à peu près, qui donnent enfin une véritable vie aux diverses explications dont il est absolument nécessaire d'accompagner leur thème de travail.

Les grands dictionnaires encyclopédiques de sciences, d'histoire et de géographie, d'art et de littérature ne rendront pas moins de services aux maîtres. Sans doute, ceux-ci ont entre les mains, pour la préparation de leurs leçons les livres de classe des élèves eux-mêmes; ils ont aussi — nous aimons du moins à le croire — quelques traités ou quelques manuels plus développés sur chaque branche du programme, ceux, par exemple, qui leur ont servi pour se préparer aux examens du brevet; la plupart ont gardé leurs cahiers d'école normale; mais, outre que ces livres, que ces résumés de cours sont toujours restreints, les matières qu'ils contiennent sont nécessairement présentées d'une façon suivie et méthodique, chaque partie supposant celle qui précède et préparant celle qui suit. Le dictionnaire donne, au contraire, ces mêmes parties isolées, formant un tout spécial et homogène, toutes prêtes, pour ainsi dire, à être prises à part, à servir de fond pour un développement ou une leçon.

Au même titre, nous conseillerions volontiers aux maîtres d'y renvoyer, quand ils le peuvent, leurs élèves des cours supérieurs, au moins les plus intelligents et les plus laborieux, pour y

chercher par eux-mêmes tel développement, tel détail complémentaire que la lecture, que la leçon du jour n'aura pu fournir. La transcription sur le cahier de devoirs des renseignements ainsi trouvés sera un excellent exercice. A l'école normale, cet exercice devra, pour l'élève-maître, se transformer en habitude. Ces notes au jour le jour formeront, en s'accumulant, un précieux appoint de connaissances et de souvenirs.

Tant de soin, avec les jeunes enfants, n'est pas possible. Il n'en est pas moins important de les accoutumer, au moyen d'un petit dictionnaire mis à leur disposition, à s'enquérir du sens d'un terme inconnu qu'ils rencontrent dans leur livre de lecture ou d'étude, à savoir ce qu'était tel personnage, où se trouve telle ville, tel pays qui y sont mentionnés, etc., etc. Le maître devra faire entrer cette recherche dans la préparation préalable de la lecture ou de la leçon ; le travail personnel de l'enfant vaudra mieux, sur ce point, que ses propres explications ; insensiblement, l'élève éprouvera le besoin de la précision et de l'exactitude ; les mots seront autre chose pour lui que des sons accolés ou des réunions de signes graphiques plus ou moins difficiles à déchiffrer ; il y verra la représentation vivante des choses ; il entrera, autant qu'il est en lui, dans cette voie d'investigation individuelle, la seule, en définitive, qui conduise chacun de nous, grand ou petit, à connaître et à savoir. Les instruments de ce travail seront ces excellents petits livres, à la fois dictionnaires de mots et encyclopédies réduites, qui se trouvent aujourd'hui, en grand nombre et à bon marché, à la portée des écoles, comme ceux de Littré et Beaujean (Hachette) ; de Bénard (Belin) ; de Guérard et Sardou (Delagrave) ; de Larousse (Boyer), etc. Il suffira de quelques indications données par le maître et de quelques exercices préparatoires pour rendre la pratique facile.

L'usage des dictionnaires est fort ancien. Le premier dictionnaire de mots ou de langue que l'on connaisse est l'*Onomasticon* du grammairien grec Julius Pollux (IIe siècle après J.-C.). Le *Lexique* du compilateur grec Suidas (XIe siècle?) est à la fois un dictionnaire de mots et de choses. Au XVIe siècle, l'étude des langues et des littératures anciennes conduisit les savants à multiplier les travaux lexicographiques. Les noms des Calepin, de Robert et Henri Estienne, des Vossius, des Du Cange, pour ne parler que des plus célèbres, sont cités à juste titre comme ceux des maîtres de l'érudition. Ils ont eu, plus près de nous, de dignes successeurs, par exemple, pour les langues anciennes, Schneider, Passow, en Allemagne ; Alexandre, Quicherat, en France ; pour notre langue nationale, Littré. Le *Dictionnaire de l'Académie* a été précédé, en 1680, par celui de Richelet, et, en 1690, par celui de Furetière, qu'on avait chassé de la compagnie, sous l'accusation de s'être approprié les travaux de ses confrères. La première édition du dictionnaire de l'Académie est de 1694 ; la dernière, qui est la septième, a paru en 1878 (2 vol. in-4°, Firmin Didot et Cie) ; on s'accorde à la considérer comme faisant loi en matière de langue. Les dictionnaires de Napoléon Landais, de Poitevin, de Wailly, de Noël et Chapsal, de Boiste, de Bescherelle, etc. ; le *Dictionnaire analogique de la langue francaise*, de P. Boissière (Boyer et Cie), sont des ouvrages fort recommandables. Le *Dictionnaire de la langue française*, de M. Littré (4 vol. gr. in-4°, et un supplément, Hachette, 1863-1879) renferme l'historique de tous les mots ; c'est le travail le plus complexe et le plus savant que nous possédions en ce genre.

Les premières encyclopédies ou dictionnaires de choses publiés dans notre pays sont les dictionnaires de Juigné, en 1644 ; de Moréri, en 1674. Bayle publia, en 1697, son célèbre *Dictionnaire historique et critique*, destiné à compléter et à rectifier celui de Moréri, et l'on sait quelle a été, au XVIIIe siècle, l'influence de la grande *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et métiers*, dont Diderot fut le promoteur et le rédacteur principal. De nos jours, le *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*, de Pierre Larousse, qui ne comprend pas moins de 16 volumes, grand in-4° à quatre colonnes la page, est peut-être le plus vaste dictionnaire de mots et de choses qu'on ait jamais mené à bonne fin.

Il y a aujourd'hui sur les sciences, l'histoire et la géographie, l'art et la littérature, des dictionnaires classiques spécialement faits pour les bibliothèques des maîtres et des écoles, et ce sont ceux-là dont nous avons recommandé l'usage dans cet article ; nous citerons : le *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* (gr. in-8°, Hachette) et le *Dictionnaire universel des sciences, des lettres et des arts* (gr. in-8°, Hachette), de Bouillet, qui ont commencé la série de ces utiles publications ; les deux *Dictionnaires* analogues, de Dézobry et Bachelet (Delagrave) ; le *Dictionnaire d'histoire et de géographie*, de Grégoire (Garnier) ; le *Dictionnaire critique de biographie et d'histoire*, de Jal (Lecoffre et Plon) ; le *Dictionnaire historique de la France*, de Ludovic Lalanne (Hachette) ; le *Dictionnaire géographique de la France*, d'Adolphe Joanne (Hachette) ; le *Dictionnaire des littératures*, de Vapereau (Hachette), et le *Dictionnaire des contemporains* (Hachette), du même auteur.

[Charles Defodon.]

DIDACTICA MAGNA. — La *Didactica Magna* ou *Grande Didactique* est l'ouvrage principal du célèbre pédagogue slave Coménius. Nous en avons donné, à l'article *Coménius* (p. 423-425), une analyse détaillée, à laquelle nous renvoyons le lecteur.

DIDACTIQUE. — Ce terme, dérivé du verbe grec qui signifie « enseigner », a reçu, en Allemagne particulièrement, une acception spéciale. Nous désignons aujourd'hui sous le nom de *pédagogie* la science de l'éducation dans son ensemble ; mais cette science se subdivise en deux parties, l'une comprenant ce qui a rapport à l'éducation proprement dite (en allemand *Erziehungslehre*), l'autre ce qui a rapport à l'enseignement (en allemand *Unterrichtslehre*) : c'est cette seconde partie qui s'appelle la *didactique*.

Au XVIIe siècle, le mot de *didactique* avait un sens plus étendu, et pouvait s'employer comme l'équivalent de *pédagogie* : c'est ainsi que Coménius a donné le titre de *Grande Didactique* au traité dans lequel il exposa sa théorie de l'éducation.

DIDEROT. — Au premier abord rien ne trahit chez Diderot les qualités du pédagogue. Comment cet esprit impétueux, toujours porté aux extrêmes, inconstant et mobile, d'une morale équivoque, aurait-il eu la vocation d'un art qui exige la dignité du caractère, la noblesse des mœurs, la patience et l'effort constant de la volonté ? Aussi Diderot n'est-il qu'un pédagogue de hasard, qu'un incident a conduit à réfléchir et à écrire sur les questions d'éducation. Vers 1775, l'impératrice de Russie, Catherine II, avait demandé au philosophe français, pour se guider elle-même dans ses projets de réforme, « le programme d'une école publique de toutes les sciences ». Une fois cette tâche entreprise, Diderot s'y mit avec son entrain ordinaire, il y déploya tout son génie, et le *Plan d'une Université russe*, par l'originalité de ses vues, mérite l'attention des historiens de l'éducation.

La foi profonde, enthousiaste, dans l'efficacité

de l'instruction, tel est le sentiment qui domine le conseiller de Catherine II. Avec quelle vivacité ne réfute-t-il pas les paradoxes de Rousseau sur les effets pernicieux de la science? « Loin de corrompre, s'écrie-t il, l'instruction adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs, subtilise les vices, les étouffe ou les voile... J'oserais assurer que la pureté de la morale a suivi les progrès des vêtements depuis la peau de bête jusqu'à l'étoffe de soie ». On n'attendait pas moins du principal auteur de l'*Encyclopédie*.

Dans le domaine de l'instruction primaire, Diderot est mieux inspiré que la plupart de ses contemporains, si dédaigneux, comme on sait, pour le peuple. Il veut l'instruction pour tous : « Depuis le premier ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire et compter. » C'est l'Allemagne avec ses écoles de village et son instruction primaire déjà fortement organisée qu'il propose comme modèle à la Russie. La leçon ne fut pas complètement perdue. Catherine ordonna de fonder des écoles dans les villes et dans les bourgades : mais elle ne réussit guère dans ses projets, et l'instruction primaire n'a été sérieusement établie en Russie que par la loi de 1864.

Diderot comprenait à merveille pour quelles raisons certaines classes de la société de son temps étaient hostiles à l'instruction populaire. « Le grief de la noblesse se réduit peut-être à dire qu'un paysan qui sait lire est plus malaisé à opprimer qu'un autre. » Quant à lui, il demande des écoles ouvertes à tous les enfants, écoles « de lecture, d'écriture, d'arithmétique et de religion », où, après le catéchisme religieux, on enseignera un catéchisme moral et politique.

La fréquentation de ces écoles sera obligatoire, et pour légitimer cette obligation absolue Diderot ne se contente pas de la gratuité, il va plus loin : il réclame une instruction rémunérée, payée à l'élève en quelque sorte. Les enfants seront tous des boursiers de l'État : ils seront nourris à l'école aux frais de l'État. Avec des livres il faut qu'ils y trouvent du pain.

Pour l'enseignement secondaire et supérieur, Diderot emprunte à l'Université de Paris la division des quatre facultés. Mais s'il respecte dans leur ensemble les vieux cadres de l'enseignement scolastique, il s'en faut qu'il approuve et qu'il conserve dans ses détails l'ancienne organisation des études. Copiées sur le patron français, les facultés de droit et de théologie ne pourraient produire en Russie, comme elles font en France, que de piteux résultats. La faculté de théologie n'est guère qu'une école d'incrédulité ou de révolte contre l'État. La faculté de droit est misérable. On n'y enseigne que le droit romain ; rien des lois et des coutumes du pays : « De sorte que celui qui vient d'être décoré du bonnet de docteur en droit, est aussi empêché, si quelqu'un lui corrompt sa fille, lui enlève sa femme ou lui conteste son champ, que le dernier des citoyens. » Quant à la faculté de médecine, est-ce la louer sérieusement que dire : « Il n'y a que peu de chose à y rectifier, sauf que la pratique y manque? » Les cliniques n'existaient pas encore dans les hôpitaux français au temps de Diderot. Malgré les essais de Turgot, c'est seulement sous le Directoire que Corvisart installa le premier service de clinique à l'hôpital de la Charité.

Mais c'est surtout la *Faculté des arts*, c'est-à-dire l'enseignement secondaire, qui préoccupe Diderot; c'est contre elle qu'il réserve les foudres de son éloquence. « C'est dans la Faculté des arts, s'écrie-t-il, qu'on étudie encore aujourd'hui, sous le nom de belles-lettres, deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un petit nombre de citoyens; c'est là qu'on les étudie pendant six à sept ans sans les apprendre; que sous le nom de rhétorique, on enseigne l'art de parler avant l'art de penser, et celui de bien dire avant d'avoir des idées ; que sous le nom de logique, on se remplit la tête des subtilités d'Aristote et de sa très sublime et très inutile théorie du syllogisme, et qu'on délaie en cent pages obscures ce qu'on pourrait exposer clairement en quatre ; que, sous le nom de morale, je ne sais ce qu'on dit, mais je sais qu'on ne dit pas un seul mot des qualités de l'esprit, ni de celles du cœur; que sous le nom de métaphysique on agite des thèses aussi frivoles qu'épineuses, les premiers éléments du scepticisme et du fanatisme, le germe de la malheureuse facilité de répondre à tout; que, sous le nom de physique, on s'épuise en disputes sur les éléments de la matière et les systèmes du monde ; pas un mot d'histoire naturelle, pas un mot de bonne chimie, très peu de choses sur le mouvement et la chute des corps, très peu d'expériences, moins encore d'anatomie, rien de géographie... »

Même aujourd'hui quelques parties du réquisitoire de Diderot seraient encore exactes et vraies. Ses critiques sont le plus souvent justes, et valent mieux que ses vues théoriques. Il n'a pas pour découvrir les bonnes méthodes la même perspicacité que pour combattre les mauvaises.

Ainsi, avant Condorcet et Auguste Comte, Diderot a cru nécessaire de déplacer le centre de l'éducation, et d'attribuer aux sciences la prépondérance jusqu'alors accordée aux lettres. Des huit classes que comprendra la faculté des arts, les cinq premières seront consacrées, dans le plan de Diderot, aux études scientifiques ; la grammaire et les langues anciennes seront reléguées dans les trois dernières.

Voici d'ailleurs le tableau dressé par Diderot lui-même :

Premier cours d'études

1re *classe :* Arithmétique; algèbre; premiers principes du calcul des probabilités ; géométrie.

2e *classe :* Lois du mouvement et de la chute des corps ; forces centrifuges et autres ; mécanique ; hydraulique.

3e *classe :* La sphère et les globes ; le système du monde ; astronomie avec ses dépendances.

4e *classe :* Histoire naturelle ; physique expérimentale.

5e *classe :* Chimie, anatomie.

6e *classe :* Logique, critique; grammaire générale.

7e *classe :* Grammaire française (ou russe, etc., selon les pays) par principes.

8e *classe :* Grec et latin, éloquence et poésie.

Si l'on ramène la division des classes établies dans le plan de Diderot aux dénominations usuelles, la classe de mathématiques correspond à la septième actuelle; la sixième sera la classe de mécanique, etc.

Sans insister sur la critique de ce programme, nous remarquerons la très large place que Diderot fait aux études scientifiques dans l'éducation générale. N'est-il pas étrange de voir ce lettré éloquent qui disait : « Homère est le maître à qui je dois ce que je vaux, si je vaux quelque chose, » retarder jusqu'à dix-neuf ou vingt ans l'étude des lettres classiques et ne leur consacrer qu'une seule année, celle qui correspond à la rhétorique ordinaire? C'est qu'à ses yeux les lettres ne sont bonnes qu'à former les orateurs et les poètes : elles ne servent pas au développement général de l'esprit. Diderot n'a pas su comprendre ce qui est en pédagogie leur vrai titre de noblesse : c'est qu'elles sont un admirable instrument de gymnastique intellectuelle, le moyen le plus sûr et aussi le plus commode d'acquérir ces qualités de justesse, de précision, de netteté, qui sont néces-

saires à tous les états et applicables à tous les emplois spéciaux de la vie.

Diderot s'est trompé aussi quand il a pensé que les enfants des classes élémentaires seraient en état de comprendre les raisonnements de l'algèbre et de la géométrie. Il a beau s'écrier « qu'il est plus facile d'apprendre la géométrie que d'apprendre à lire. » Il ne nous convainc pas, et nous ne saurions nous décider à croire que les abstractions mathématiques puissent servir à l'enfant de première instruction intellectuelle. Diderot se réfutait lui-même quand, arrivé à la quatrième classe, celle de l'histoire naturelle et de la physique expérimentale, il insistait sur les mérites pédagogiques de ces sciences, vraiment faites pour les enfants « puisqu'elles sont un exercice continu des yeux, de l'odorat, du goût et de la mémoire. » C'était entrevoir l'importance des *leçons de choses*.

Ajoutons, pour achever de donner une idée du *Plan d'une Université russe*, que Diderot joignait au premier cours d'études deux ou trois autres séries parallèles et simultanées d'enseignement : la première consacrée à la religion, à la morale et à l'histoire; la seconde et la troisième employées au dessin, à la musique, aux arts d'agrément. « Si ces talents, disait-il, qui distinguent le galant homme, l'homme du monde, du pédant et du moine, n'ont jamais fait partie d'aucune instruction publique, c'est sans doute une des suites du défaut invétéré de notre éducation monacale. »

Malgré ses défauts, le *Plan d'une Université russe* est une œuvre intéressante, où Diderot avait pris tout à fait au sérieux son rôle d'organisateur des études. Tout y est prévu, jusqu'aux plus humbles détails, et l'auteur y fait preuve d'une puissante imagination, d'un esprit de déduction remarquable. Ce qui y manque le plus, c'est ce que rien ne saurait remplacer, l'expérience personnelle : Diderot ne connaissait pas les enfants.

Dans un autre ouvrage, la *Réfutation suivie du livre d'Helvétius sur l'homme*, Diderot a traité quelques-unes des questions générales de la pédagogie, et réfuté les paradoxes d'Helvétius sur la toute-puissance de l'éducation. Jamais le sensualisme d'Helvétius n'a été attaqué avec plus de vivacité et de chaleur que dans l'éloquent commentaire de Diderot. Que l'éducation ne peut rien sans la nature, c'est ce que Diderot démontre avec force, et il trouve pour rendre plus claire sa pensée d'admirables comparaisons : « Il y a des milliers de siècles que la rosée du ciel tombe sur des rochers sans les rendre féconds. Les terres ensemencées l'attendent pour produire, mais ce n'est pas elle qui les ensemence. Les accidents par eux-mêmes ne produisent rien, pas plus que la pioche du manœuvre qui fouille les mines de Golconde ne produit le diamant qu'elle en fait sortir. »

Disons enfin que pour Diderot l'œuvre de l'éducation appartient surtout au père de famille, au citoyen. Trop longtemps le préjugé avait exclu les laïques de l'enseignement : il semblait, comme le disait spirituellement La Chalotais, que « avoir des enfants fût une exclusion pour pouvoir en élever ». Avec Diderot nous voyons apparaître la vraie doctrine pédagogique : celle qui croit que quand il s'agit d'élever des hommes, ceux-là ont le plus de chance d'y réussir qui participent à toutes les obligations des hommes.

[Gabriel Compayré.]

DIDOT. — La famille Didot occupe un rang distingué parmi les illustrations de la typographie et de la librairie française ; elle a rendu de nombreux et importants services aux lettres et à l'instruction publique ; aussi son nom méritait-il, comme celui de quelques autres éditeurs célèbres, d'avoir sa place dans ce Dictionnaire.

La maison Didot fut fondée au commencement du dix-huitième siècle par François Didot, qui mourut en 1759 et eut pour successeur son fils François-Ambroise Didot. Ce fut celui-ci qui commença la célébrité de sa maison, en publiant de nombreuses éditions de classiques, remarquables par leur belle exécution typographique : citons entre autres la collection des ouvrages destinés par Louis XVI à l'éducation du dauphin son fils, en 23 volumes in-4°. Il mourut en 1804. Ses deux fils Pierre et Firmin Didot, à la fois hommes de lettres, imprimeurs et libraires, illustrèrent leur nom, l'un par la publication de la magnifique collection des *Chefs-d'œuvre français et étrangers*, le second par l'invention de la stéréotypie. Firmin Didot fut nommé, sous la Restauration, imprimeur du roi et de l'Institut. Ce furent les deux fils de Firmin Didot, Ambroise-Firmin et Hyacinthe-Firmin, qui continuèrent l'œuvre commencée par trois générations : la maison dont ils prirent la direction en 1827 embrassait à la fois la fabrication du papier, la fonte des caractères, l'imprimerie et la librairie. Au nombre des publications faites par les deux frères associés, mentionnons l'édition du Dictionnaire de l'Académie parue en 1835, édition qui était restée trente ans sous presse ; une réédition du *Trésor de la langue grecque* d'Henri Estienne ; et les deux importantes collections des auteurs grecs et des auteurs latins. M. Ambroise-Firmin Didot, helléniste distingué, a publié divers ouvrages entre autres une traduction de Thucydide, et des *Observations sur l'orthographe française* (1867) ; dans ce dernier écrit, il propose une simplification de l'orthographe. Élu en 1872 membre de l'Académie des Inscriptions et belles-lettres, M. Ambroise-Firmin Didot est mort en 1876.

Les chefs actuels de la maison Didot sont M. Alfred-Firmin Didot, fils d'Ambroise-Firmin, et M. Edmond Magimel, son parent.

DIESTERWEG (Adolphe). — Né à Siegen, en 1790, mort à Berlin en 1866, Diesterweg a laissé en Allemagne la réputation d'un pédagogue éminent. Après avoir fait de bonnes études classiques et universitaires, il fut successivement professeur de gymnase et d'écoles modèles, précepteur, enfin directeur d'une école normale primaire à Mörs, près Cologne, de 1820 à 1832. Il se distingua si bien dans sa nouvelle carrière à la fois comme directeur, comme professeur et comme écrivain, qu'il fut appelé à Berlin en 1832. pour y diriger l'école normale de cette ville. Il resta à la tête de cet établissement jusqu'en 1847.

Il avait déjà publié en 1820 un opuscule sur l'*Education en général et l'éducation scolaire en particulier*, qui fut suivi de plusieurs travaux didactiques. En 1827, il commence à faire paraître un journal, les *Rheinische Blätter*, où il déposa depuis lors, d'année en année, quelques-unes de ses meilleures pensées, sous la forme vive et familière qui convenait à son tour d'esprit. En 1830, il publie, avec l'aide d'autres professeurs distingués, le *Wegweiser* ou *Guide pour former les maîtres* allemands, ouvrage considérable, qui traite de l'enseignement en général et des divers enseignements en particulier, et dont il paraît en ce moment une 5me édition (chez Bädeker, à Essen). En 1840, il compose l'*Astronomie populaire* (*Himmelskunde*) avec la *Géographie astronomique*, qui passe pour son chef-d'œuvre didactique.

Tout en poursuivant ses travaux professionnels, il se mêlait avec ardeur à des controverses sur différents sujets relatifs à l'instruction : par exemple, le *système Lancastrien* ou d'*enseignement mutuel*, alors en vogue, auquel il reprochait d'être un simple expédient, un utile mécanisme d'instruction extérieure, sans valeur éducative; ou encore, l'*usage des langues classiques dans l'éducation morale*. S'il eut, dans ces discussions, des contradicteurs passionnés, il fut aussi soutenu

par des disciples ardents et nombreux. Ses écrits, ses leçons, ses rapports directs avec les maîtres lui acquirent à Berlin et dans toute l'Allemagne scolaire une grande et salutaire influence.

Diesterweg ne se pique pas d'être un créateur, ni même un réformateur original en pédagogie. C'est un éclectique cherchant avant tout le progrès pratique. Il marche sur les traces de Rousseau et surtout de Pestalozzi. Son mérite est d'avoir été l'apôtre infatigable de la méthode naturelle, de l'avoir saisie dans ses plus hauts principes, de l'avoir mise en plein relief dans des écrits d'occasion, de l'avoir appliquée aux enseignements particuliers, enfin, d'avoir formé une légion de maîtres pénétrés du même esprit. Pour lui l'instruction est avant tout éducation : d'abord éducation des facultés spéciales, ensuite de l'homme tout entier, envisagé dans son unité complexe, à la fois intelligent, moral, religieux. Et la véritable éducation n'est pas autre chose que le développement : le développement des forces et des germes naturels conduit en conformité avec les lois de la *nature,* comme aussi avec les données générales et les exigences de la *culture* de telle ou telle époque. Ce n est donc pas du dehors, par la voie d'autorité, de la mémoire, et sous la forme d'un *savoir* tout fait, que doit venir l'instruction ; c'est du dedans : c'est-à-dire qu'il faut prendre le point d'attache dans la réalité, dans l'*Anschauung* (intuition), dans ce que l'enfant ou l'élève voit, observe, sent, comprend, dans ce qui est déjà partie de lui-même. *Apprendre* est peu et n'aboutit qu'à un résultat d'utilité restreinte ; l'important est de s'*assimiler* les choses au sens rigoureux du mot, et, par cette assimilation, de fortifier et de régler les facultés naturelles et de former l'*homme* en tout homme.

Il n'y a rien là de bien nouveau. Ce qui l'est, c'est le sentiment élevé qui règne dans tous les écrits de Diesterweg au sujet de la nature humaine, de l'éducation, de la mission de l'instituteur ; c'est la manière rationnelle, philosophique, religieuse, et en même temps sensée, pratique, de traiter ces grandes questions. On peut dire que le meilleur de l'esprit germanique se retrouve dans le vaillant directeur d'école normale : la *Gründlichkeit*, ou l'habitude d'aller au fond des choses ; la parfaite *sincérité,* qui ne se paie pas d'apparences superficielles, de formules de convention, qui ne veut pas plus se *mentir à soi-même* que mentir à autrui.

Cette sincérité n'est pas, même en Allemagne, du goût des partis, et surtout des partis ecclésiastiques : elle coûta cher à Diesterweg. Sa doctrine sur la vraie portée de l'éducation, qui doit embrasser tout l'homme, même l'homme religieux, et sur la vraie méthode, qui ne présente à l'esprit de l'élève — en religion comme en tout le reste — que ce qu'il peut assimiler soit à son intelligence soit à son sentiment intuitif, devait le mettre en conflit avec l'orthodoxie protestante. Elle le conduisit de bonne heure à mettre au premier rang des choses de l'éducation primaire et des devoirs de l'instituteur l'enseignement religieux, qui correspond à un fait naturel et essentiel de l'âme humaine, ainsi qu'à un des grands éléments de l'histoire ; mais en même temps à éliminer de l'éducation l'enseignement *confessionnel* ou ecclésiastique, c'est-à-dire le catéchisme dogmatique, qui varie selon les églises, qui divise au lieu d'unir, et que l'esprit ne s'assimile pas naturellement.

Diesterweg s'exprima toujours sur cette délicate question, aussi brûlante en Allemagne qu'en France, avec beaucoup de respect pour les choses et les personnes de la religion ; mais sa franchise s'accrut avec son expérience même de la pédagogie. Quand, en 1840, le pouvoir passa entre les mains du parti réactionnaire ou orthodoxe (ministère Eichhorn), les tracasseries commencèrent pour ne plus s'arrêter : en 1847, on finit par l'accuser de tendances démagogiques, socialistes, communistes, parce qu'il avait attiré l'attention du public sur l'état de misère matérielle et morale des populations industrielles. Il dut résigner son emploi, mais sans que sa considération et son honneur en souffrissent aucune atteinte. Il conserva quelques années son traitement, et reçut, en outre, mission de l'Etat pour un voyage d'études scolaires.

Depuis lors, il s'occupa sans relâche de publications et de travaux de tout genre, relatifs, soit à l'enseignement, soit aux associations de maîtres. En 1855, il contribua par son opposition énergique à atténuer les mauvais effets des *Regulative* ou Règlements prussiens, destinés à subordonner toute l'instruction populaire au clergé et au dogme ecclésiastique. Il fut élu, en 1858, député de Berlin au Parlement ; et ce mandat lui fut renouvelé jusqu'à sa mort, arrivée en 1866, au moment de la guerre avec l'Autriche.

Il a laissé cinquante-quatre écrits, plus ou moins étendus, de *didactique* ou d'enseignement proprement dit, de *méthodique*, enfin de polémique sur divers sujets. En outre, les divers articles disséminés dans les *Rheinische Blätter* et dans le *Pädagogische Jahrbuch* fourniraient la matière de plusieurs volumes. Il a paru en 1884 un choix très intéressant d'articles et de dissertations de Diesterweg, traduits par M. P. Goy, avec une introduction biographique (Hachette, 1 vol. in-18). On lira avec grand profit ce petit volume.

[F. Pécaut.]

DIMANCHE (Ecoles du). — On donne ce nom à deux institutions d'un caractère essentiellement différent. Il s'est appliqué, en Italie au XVIe siècle, en France au XVIIe et au XVIIIe siècle, et il s'applique de nos jours dans plusieurs pays protestants, particulièrement en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, à des réunions d'un caractère exclusivement religieux, où les enfants et les jeunes gens reçoivent un enseignement destiné à remplacer ou à compléter le culte public. D'autre part, on désigne aussi sous ce nom, en Allemagne et dans quelques autres pays de l'Europe, l'école d'adultes ou l'école complémentaire qui se tient le dimanche et les jours fériés.

1. *Ecoles du dimanche donnant l'enseignement religieux*. — C'est en Italie que les écoles du dimanche ou écoles dominicales furent instituées pour la première fois, par saint Charles Borromée, évêque de Milan, en 1564. En France, on en attribue la fondation à Démia, directeur des écoles de Lyon, vers 1666. J.-B. de la Salle essaya, en 1709, de transformer l'école dominicale en un véritable cours d'adultes : dans celle qu'il ouvrit dans la paroisse de Saint-Sulpice, à Paris, on enseignait la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique, un peu de géométrie, d'architecture et de dessin. Mais après quelques années, l'école dut se fermer, faute de maîtres capables, et, depuis lors, il n'y eut plus en France d'autres écoles dominicales que celles dont le programme se bornait aux exercices spirituels.

En Grande-Bretagne, on signale dès le commencement du XVIIIe siècle quelques écoles du dimanche, simples réunions de prières, dans lesquelles un ecclésiastique faisait un culte approprié aux enfants. Mais ce fut Robert Raikes *, de Gloucester, qui se fit, en 1781, l'initiateur du mouvement auquel doivent leur naissance les innombrables écoles du dimanche de l'Angleterre contemporaine. Raikes avait remarqué avec chagrin que, dans sa ville natale, beaucoup d'enfants, abandonnés à eux-mêmes le dimanche, faisaient du tapage dans les rues et scandalisaient les passants ; vou-

lant essayer de mettre un terme à cet état de choses, il engagea à ses frais quatre instituteurs pour apprendre à lire à tous les enfants pauvres qui voudraient suivre leurs leçons le dimanche : les enfants devraient se rendre en classe à dix heures et y rester jusqu'à midi ; à une heure, ils rentraient en classe de nouveau ; après une leçon, on les conduisait à l'église ; puis ils répétaient leur catéchisme en classe jusqu'à cinq heures et demie, heure à laquelle on les congédiait. Mais l'institution fondée par Raikes perdit bientôt son caractère primitif : au lieu d'une classe dans laquelle les enfants apprenaient à lire, l'école du dimanche se transforma en un lieu de culte ; c'est sous cette forme que la mode l'adopta et la propagea rapidement dans les pays protestants, et surtout aux Etats-Unis. En 1786, la société des écoles du dimanche de Londres estimait à 250 000 le nombre des élèves fréquentant les nouvelles écoles dans les trois royaumes. Quarante ans plus tard, on évaluait à 1 250 000 le nombre des élèves des écoles du dimanche dans les différents pays. Enfin, en 1875, une statistique relevait dans le monde entier 110 000 écoles du dimanche, avec 1 500 000 personnes donnant l'enseignement, et 10 millions d'élèves. Outre les îles Britanniques et les Etats-Unis, les pays où les écoles du dimanche protestantes se sont le plus développées sont la France, la Suisse, la Hollande, et quelques parties de l'Allemagne.

2. *Ecoles du dimanche donnant l'enseignement scolaire.* — C'est en Allemagne, en Hollande, en Italie et en Espagne que nous rencontrons le nom d'*école du dimanche* officiellement donné aux cours d'adultes ou à l'école complémentaire.

En Allemagne, le Wurtemberg possède, dès 1739, des écoles du dimanche obligatoires pour toutes les personnes non mariées, écoles destinées à leur faire acquérir ou conserver les connaissances élémentaires indispensables. Aujourd'hui encore, l'école complémentaire y porte le nom de *Sonntagsschule*, et la fréquentation en est obligatoire, jusqu'à l'âge de dix-huit ans, pour les élèves sortis de l'école primaire qui ne fréquentent pas un autre établissement d'instruction. — En Prusse, Frédéric II avait prescrit, par le règlement scolaire de 1763, aux instituteurs ruraux de donner chaque dimanche, dans la salle d'école, une leçon d'une heure à laquelle étaient tenues d'assister toutes les personnes non mariées de la commune, pour s'y perfectionner dans la lecture et l'écriture ; mais ce règlement tomba bientôt en désuétude. — En Bavière, l'obligation de fréquenter l'école du dimanche et des jours fériés (*Sonn- und Feiertagsschule*) fut établie en 1803 ; elle s'étend actuellement jusqu'à l'âge de seize ans. — V. *Complémentaire* (Enseignement).

En Hollande, la plupart des écoles d'adultes ont porté, jusqu'en 1862, le nom d'écoles du dimanche.

En Espagne, les classes d'adultes sont désignées sous le nom de leçons du dimanche (*lecciones de noche ó de domingo*). En Italie, les classes du dimanche (*scuole festive*) sont réservées aux adultes femmes, tandis que les adultes hommes se rendent aux classes du soir (*scuole serali*).

En France, la loi du 15 mars 1850 (Titre II, Chap. VI, *Institutions complémentaires ;* section 2e, *Ecoles d'adultes et d'apprentis*) énumère les écoles du dimanche parmi les institutions en faveur desquelles il sera ouvert chaque année un crédit destiné à la distribution d'encouragements accordés par le ministre de l'instruction publique.

Pour d'autres détails sur l'enseignement donné dans les classes du dimanche, nous renvoyons aux mots *Adultes* (Instruction primaire des) et *Complémentaire* (Enseignement).

DINTER (Gustave-Frédéric). — Célèbre pédagogue allemand, né en 1760 à Borna, en Saxe. Il reçut sa première éducation dans la *Fürstenschule* de Grimma, et là, dans les fonctions de moniteur, fit déjà preuve de remarquables aptitudes pour l'enseignement. Après avoir étudié la théologie à Leipzig, puis passé quelques années dans une famille comme précepteur, il fut nommé pasteur à Kitscher en 1787. Désireux de travailler à la réforme de l'enseignement populaire, il prit chez lui quelques jeunes gens pauvres qu'il voulut former lui-même à la profession d'instituteur. La lecture de la *Psychologie* de Campe avait attiré son attention sur la méthode *catéchétique* (explication par demandes et réponses), qui est préconisée dans cet ouvrage. Dinter s'enthousiasma pour cette méthode, et particulièrement pour ce qu'on a appelé le procédé *socratique*, qui consiste à disposer les questions de telle façon que l'élève puisse tirer les réponses de son propre fonds. Les succès que les élèves de Dinter obtinrent comme instituteurs attirèrent bientôt l'attention sur leur maître, et celui-ci fut appelé en 1797 à Dresde comme directeur de l'école normale primaire. Il s'y montra un éducateur distingué ; mais, au bout de dix ans, une grave maladie l'obligea à renoncer à ces fonctions. Il redevint pasteur de village, à Görnitz, et, sa santé s'étant rétablie, il fonda à ses frais un progymnase, c'est-à-dire une institution destinée aux jeunes gens qui se préparent à suivre les cours d'un gymnase classique. En 1816, le gouvernement prussien le nomma conseiller scolaire et membre du consistoire à Königsberg ; en cette qualité, il se trouva chargé de l'inspection des écoles de la province. Il apporta dans l'exercice de ces pénibles fonctions une infatigable activité et le plus sincère dévouement. « Je considère, disait-il, chaque enfant de paysan comme une créature qui pourra m'accuser un jour devant Dieu, si je ne lui procure pas la meilleure éducation d'homme et de chrétien qu'il me sera possible. » Grâce à son zèle, des progrès considérables furent accomplis. Il mourut en Königsberg en 1831.

Dinter a cherché à introduire dans l'école primaire les principes de Basedow et de Pestalozzi, dans la mesure où ils lui parurent pratiquement applicables. Esprit positif, tenant compte des circonstances, il se préoccupa moins de théories que de la réalisation progressive de modestes réformes de détail. En sa qualité de théologien, on devait s'attendre à lui voir donner une grande place à la religion : c'est sur elle en effet qu'il fonde l'éducation tout entière, et ses deux principaux ouvrages sont un *Commentaire sur la Bible, à l'usage des instituteurs* (*Die Schullehrerbibel*), et des *Entretiens sur le petit catéchisme de Luther* (*Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus*). Il appartenait toutefois, en théologie, à la tendance rationaliste et libérale. « L'état actuel des écoles, disait-il à un ecclésiastique éminent, m'a montré qu'il n'y a pas de péché originel. — Comment cela ? — S'il y avait un péché originel, il y a longtemps que le peuple prussien ne se composerait que de voleurs, de brigands, d'incendiaires, d'adultères et d'assassins ; car avec vos écoles, vous n'avez rien fait pour l'empêcher de devenir tel. » — « La majorité des hommes est bonne, dit-il quelque part, mon expérience me l'a clairement fait voir. » Ses dernières paroles témoignent à la fois du tour original de son esprit, porté à la saillie humoristique, et des tendances de son christianisme : « Si le bon Dieu, disait-il sur son lit de mort, ne veut recevoir dans son paradis que des esprits immaculés, il lui faudra y rester tout seul ; mais s'il y reçoit tous les braves gens, je suis bien sûr d'y entrer aussi. Et s'il me

fait de nouveau instituteur là-haut, et qu'il me donne une phalange de petits esprits à élever pour le ciel, il remplira le plus ardent de mes vœux, il me rendra heureux au point de n'envier personne, pas même les glorieux anges Gabriel et Raphael. »

Dinter a beaucoup écrit; la collection de ses œuvres ne forme pas moins de quarante-deux volumes. Outre les deux ouvrages que nous avons déjà cités, on estime son *Traité de catéchétique* (*Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik*, 1800), son *Traité de pédagogie et de méthodique* (*Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schullehrerklugheit*, 1806), et surtout son *Autobiographie*, publiée de son vivant (*Dinter's Leben, von ihm selbst beschrieben*, 1829).

[G. Calame.]

DIPLOME. — On désigne sous ce nom l'acte qu'un corps, une faculté, une société littéraire, etc., délivre à chacun de ses membres, à chacun de ceux qu'elle s'agrège, pour qu'ils puissent au besoin justifier de leur titre et de la qualité qui leur a été conférée.

Les diplômes universitaires ne sont délivrés qu'après des examens destinés à constater la capacité des candidats.

Les facultés des lettres, des sciences, de théologie, de droit, délivrent des diplômes de bachelier, de licencié, de docteur.

Les facultés de médecine délivrent des diplômes d'officier de santé, et de docteur. Elles délivrent aussi des diplômes de sage-femme, de première ou de seconde classe.

Les écoles de pharmacie délivrent des diplômes de pharmacien, d'herboriste, de première ou de seconde classe.

Les élèves qui ont suivi les cours de l'enseignement secondaire spécial peuvent subir, devant un jury spécial, des épreuves qui leur donnent droit à un diplôme appelé diplôme d'études de l'enseignement secondaire spécial.

Les attestations délivrées aux membres de l'enseignement primaire après les examens exigés d'eux, sont de véritables diplômes, bien qu'ils ne portent pas cette dénomination. — V. *Certificat d'aptitude*, *Brevet de capacité;* V. aussi *Certificat d'études primaires*.

[L. Armagnac.]

DIRECTEUR D'ÉCOLE NORMALE. — Ces fonctions appellent des hommes d'élite sur le dévouement et le savoir desquels l'administration supérieure doit pouvoir absolument compter. Aucune mission n'est en effet plus sainte que celle de former les éducateurs de l'enfance, et il faut, pour la remplir, savoir s'abaisser au niveau des plus humbles, examiner les choses dans leurs plus minutieux détails, sans cesser de les considérer de haut et dans leur ensemble. Il est indispensable que de fortes études, éclairées par la connaissance des hommes, aient donné au directeur d'une école normale l'art de manier les esprits. Il faut des hommes dont l'influence ne s'exerce pas uniquement sur les élèves-maîtres, mais qui soient capables de remuer en faveur des écoles normales tout ce que le département renferme de forces intellectuelles et matérielles.

Nul ne peut être nommé directeur ou directrice d'école normale s'il n'a été déclaré apte à ces fonctions après un examen spécial (Décr. 5 juin 1880, art. 1). Pour être admis à cet examen, qui est le même que celui des inspecteurs primaires, il faut justifier : 1° de 25 ans d'âge; 2° d'un stage soit de deux ans comme maître-adjoint dans une école normale ou comme professeur dans un établissement d'enseignement secondaire public, soit de cinq ans comme instituteur public, titulaire ou adjoint; le dernier délai de cinq ans sera réduit à trois ans pour les commis d'inspection en exercice depuis deux ans au moins; 3° de l'un des titres ci-après désignés : diplôme de bachelier ès-lettres ou ès-sciences, brevet de capacité pour l'enseignement secondaire spécial, brevet complet de l'instruction primaire (*Id.*, art. 2).

Les aspirants à la direction d'une école normale devront, en outre, justifier du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, à moins qu'ils ne soient munis des deux diplômes de bachelier ou d'une des licences ès-lettres ou ès-sciences (*Id.*, art. 3).

Une circulaire ministérielle du 21 juin 1880 fait, de plus, une exception en faveur des inspecteurs primaires : « Les inspecteurs primaires actuellement en exercice ne peuvent, en principe, aux termes du décret, être nommés directeurs d'école normale sans être pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales; toutefois ceux d'entre eux qui, par leurs fonctions antérieures et leur capacité éprouvée, présenteront de sérieuses garanties, pourront, sur leur demande et après avis des autorités académiques, être dispensés de la production de ce certificat. »

Les examens pour le certificat d'aptitude ont lieu chaque année, au mois d'octobre; les candidats doivent se faire inscrire du 1er au 15 juillet chez l'inspecteur d'académie (Arr. 5 juin 1880, art. 3). Les épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires, sont subies au chef-lieu du département. Elles comprennent deux compositions : l'une sur un sujet de pédagogie, l'autre sur un sujet d'administration scolaire (*Id.*, art. 6).

Les épreuves orales et pratiques ont lieu à Paris (*Id.*, art. 7).

Nous donnons ci-dessous le programme de l'examen pour le certificat d'aptitude à la direction des écoles normales :

« I. PÉDAGOGIE.

1° L'ÉDUCATION (Principes généraux). — *Education physique.* — Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique.

Education des sens. — Petits exercices d'observation.

Education intellectuelle. — Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement, de l'imagination. — La méthode : ses différents procédés; analyse et synthèse; induction et déduction.

Education morale. — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale; responsabilité; devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.

2° L'ÉCOLE (Education et instruction en commun). — Ecoles : école maternelle (salle d'asile). — Ecoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires. — Organisation matérielle. — Locaux et mobiliers; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques.

Organisation pédagogique. — Classement des élèves; programmes; emploi du temps; journal de classe.

Formes de l'enseignement : intuition; enseignement par l'aspect; exposition; interrogations; exercices oraux; devoirs écrits et correction; promenades scolaires.

Etude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

Examens. — Certificats d'études primaires. — Compositions et concours.

Discipline. — Récompenses; punitions; émula-

tion ; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître et conditions de son autorité ; ses rapports avec les élèves et les familles.

3° HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE. — Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants.

II. LÉGISLATION ET ADMINISTRATION.

Lois, décrets, règlements, principales circulaires.

Ecoles normales primaires. — Conditions d'établissement ; recrutement ; programme des études ; enseignement ; régime intérieur ; gestion économique ; budget ; commission de surveillance.

Ecoles primaires — Différentes sortes d'écoles publiques ; dispositions relatives à la création et à l'entretien des écoles communales ; écoles mixtes quant au sexe et mixtes quant au culte ; admission des enfants dans les écoles. Gratuité. Construction ; aménagement et hygiène des locaux scolaires. Pensionnats annexés aux écoles publiques. Ecoles primaires supérieures ; bourses nationales. Comptabilité des écoles publiques ; comptabilité communale et départementale se rapportant au service de l'instruction primaire ; registres scolaires. Ecoles libres tenant lieu d'écoles publiques ; établissements d'instruction primaire libres.

Salles d'asile. — Leurs rapports avec la classe élémentaire ; leur histoire ; leur réglementation spéciale.

Annexes de l'école. — Bibliothèque populaire des écoles ; autres bibliothèques populaires ; cours d'adultes et d'apprentis ; conférences et cours publics ; musées scolaires ; caisses des écoles ; caisses d'épargne scolaires ; atelier de travail manuel ; gymnastique.

Personnel. — Instituteurs et institutrices titulaires et adjoints, publics et libres ; nomination ; situation légale ; devoirs professionnels ; engagement décennal ; traitements ; pensions de retraite.

Associations vouées à l'enseignement ; personnes civiles ; libéralités faites aux personnes civiles en vue de l'instruction primaire.

Autorités préposées à la surveillance et à la direction de l'enseignement primaire.

Inspecteurs ; leurs attributions et leurs rapports avec les autorités, avec le personnel enseignant.

Bibliothèques pédagogiques.

Conférences pédagogiques. »

Une ordonnance du 18 novembre 1845 avait déjà institué une commission spéciale chargée d'examiner l'aptitude des aspirants aux fonctions de directeur d'école normale ou de sous-inspecteur de l'instruction primaire. En vertu d'une circulaire ministérielle du 22 mars 1850, il devait être délivré aux candidats par le recteur, à l'issue des épreuves, un certificat dans lequel seraient mentionnés les résultats de l'examen et le numéro d'ordre d'admission. Cette disposition n'a, croyons-nous, jamais reçu d'application.

Les directeurs d'école normale sont nommés par le ministre de l'instruction publique ; ils sont chargés, indépendamment de l'économat, des conférences pédagogiques et d'une partie de l'enseignement.

Ils dressent, sous l'approbation du recteur, la liste des livres à mettre entre les mains des élèves, ainsi que des livres de lecture composant la bibliothèque de la salle d'étude. Ils sont personnellement responsables de la tenue des catalogues de livres et des registres de prêt, ainsi que des inventaires du mobilier usuel et scientifique (Décr. 2 juill. 1866, art. 6).

Le directeur assiste aux délibérations de la commission * de surveillance, avec voix délibérative, hors les cas où elle a à statuer sur des questions qui intéressent sa gestion (*Id.*, art. 9).

Il ne peut prendre de congé qu'avec l'autorisation du recteur (*Id.*, art. 19).

Les directeurs peuvent être admis individuellement à la table commune, sur leur demande et moyennant pension. Le prix d'admission est égal au prix de la pension des élèves-maîtres ; il ne peut subir aucune réduction pour cause d'absence, même pendant les vacances, qui sont facultatives (Décr. 26 déc. 1855, art. 20).

La comptabilité intérieure leur est confiée (*Id.*, art. 28). — V. *Budget économique des écoles normales.*

Ils adressent tous les ans, dans la première quinzaine de décembre, à l'inspecteur d'académie, un extrait certifié du registre * matricule indiquant les noms des anciens élèves qui n'ont pas encore accompli la période décennale de leur service dans l'instruction publique (*Id.*, art. 56).

A la fin de l'année scolaire, ils envoient à l'inspecteur d'académie un état nominatif des jeunes gens qui doivent sortir de l'école. Cet état sert à placer ceux-ci selon leurs aptitudes et leur mérite (Circ. 17 oct. 1863).

Ils mettent les élèves en retenue, ils prononcent la réprimande en certains cas et, en cas de faute grave, ils peuvent prononcer l'exclusion provisoire (Décr. 2 juill., 1866, art. 21).

La loi de finances portant règlement du budget de 1878 a réparti les directeurs d'écoles normales en trois classes dont les traitements sont de 4.500. 4,000 et 3,000 fr. — V. *Normales* (*Ecoles*).

[E. de Resbecq.]

Pays étrangers. — Dans un certain nombre de pays étrangers, les directeurs des écoles normales primaires appartenant à l'Etat sont nommés directement par le roi : il en est ainsi en Prusse et en Belgique, par exemple. Les conditions requises du candidat ne sont pas, d'ordinaire, précisées par un texte de loi. En Prusse, tout directeur d'école normale doit avoir subi ce qu'on appelle l'examen du rectorat (*Rectoratsprüfung*). Les traitements sont, en Prusse, de 1200 à 1600 thalers (4500 à 6000 fr.) ; en Belgique, de 5000 à 6000 fr.

En Italie, dans les écoles normales de garçons, l'un des trois professeurs remplit les fonctions de directeur, et touche à ce titre 500 fr. de plus que ses collègues (dont le traitement maximum est de 2200 fr.). Dans les écoles normales de filles, l'enseignement étant aussi donné par des professeurs, l'un d'eux est directeur de l'école : mais il a à ses côtés une directrice, qui, sous le nom de *maestra assistente*, veille à la discipline et exerce une surveillance générale : celle-ci a un traitement de 800 à 1000 fr.

En Autriche, le directeur d'une école normale est nommé, comme le reste du personnel enseignant de l'école, par le ministre de l'instruction publique, l'autorité scolaire provinciale entendue. Les traitements varient de 1200 à 1800 florins, avec augmentations quinquennales de 100 florins. (Loi du 14 mai 1869.)

En Russie, les directeurs d'école normale sont nommés par le curateur de l'arrondissement scolaire, parmi les personnes qui ont fait leurs études dans un établissement d'instruction supérieure ; la nomination est confirmée par le ministre de l'instruction publique ; leurs droits et privilèges sont identiques à ceux des directeurs de gymnase. Ils sont logés par la couronne, et ont un traitement annuel de 2000 roubles. (Statut-type de l'école normale de Molodiétchna.)

En Espagne, les directeurs sont choisis par le gouvernement dans le personnel enseignant des écoles normales ; leur traitement varie de 8000 à 10 000 réaux. (Décret du 30 mars 1849 et règlement du 15 mai 1849.)

DIRECTEUR DÉPARTEMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — L'idée d'instituer,

dans chaque département, une direction spéciale de l'enseignement primaire, n'est pas nouvelle. Déjà la question fut agitée au sein de la Commission chargée d'examiner le projet d'où est sortie la loi de 1850. Mais au directeur spécial, proposé par MM. Michel et Cochin, la majorité substitua le recteur départemental, dont l'autorité, fort restreinte du reste, s'étendait sur tous les ordres d'enseignement.

En décembre 1870, M. Jules Simon plaça à la tête du service de l'instruction primaire dans le département de la Seine M. l'inspecteur général Gréard, et lui donna le titre de directeur départemental.

Ce titre reparaît, et l'institution se généralise dans le projet de loi (art. 82 et 84) élaboré par la Commission de l'Assemblée nationale de 1871, projet qui ne put être mis en délibération.

Dans la Commission chargée d'examiner la proposition de loi que nous avions déposée le 20 mars 1876 sur *le recrutement et le fonctionnement des instituteurs primaires*, la nécessité de créer un directeur départemental fut soutenue par M. Marmottan, député de la Seine, qui s'appuyait tout particulièrement sur les premiers résultats qu'avait donnés cette institution à Paris. Mais, « tout en appelant de ses vœux cette modification à la hiérarchie universitaire, la Commission ne s'est pas crue autorisée à la proposer à la Chambre, cette création lui paraissant dépasser les limites du projet de loi dont l'examen lui est confié. » (Rapport de M. Paul Bert, déposé le 18 mai 1877.)

La proposition de loi déposée une première fois par M. le député Barodet le 19 mars 1877, puis, après la dissolution et la réélection de la Chambre, le 1er décembre 1877, admet également (art. 86) la création de cette fonction nouvelle, et la Commission parlementaire l'a consacrée et organisée par les articles 68 à 71 de son projet, ainsi conçus :

« Art. 68. — Il est institué dans chaque département, en résidence au chef-lieu, un fonctionnaire chargé de diriger, surveiller et administrer l'enseignement primaire.

» Ce fonctionnaire prend le titre de directeur départemental de l'enseignement primaire.

» Art. 69. — Le directeur départemental est nommé par décret, sur la présentation du ministre de l'instruction publique ; il ne peut être révoqué que dans les mêmes formes, après avis du conseil supérieur de l'instruction publique.

» Il peut être changé de classe ou de résidence, et même suspendu de ses fonctions pour un temps qui ne peut excéder six mois, par arrêté ministériel.

» Art. 70. — Les directeurs départementaux devront être munis du diplôme d'inspecteur primaire et de l'un des diplômes de licencié ès-lettres ou ès-sciences des facultés de l'Etat.

» Les proviseurs, les professeurs des lycées et des facultés, en exercice depuis plus de cinq ans, seront dispensés de produire le diplôme d'inspecteur primaire.

» Les inspecteurs primaires, en fonctions depuis plus de dix ans, seront dispensés de justifier du diplôme de licencié.

» Art. 71. — Les directeurs départementaux sont divisés en trois classes, la classe étant attachée à la personne, et non à la résidence.

» L'avancement d'une classe à l'autre ne peut avoir lieu avant trois ans au moins d'exercice dans la classe inférieure. »

Mais l'institution nouvelle, si elle est acceptée par des hommes appartenant aux opinions politiques les plus différentes, ne réunit cependant pas l'unanimité des suffrages. Nous voulons examiner ici brièvement les motifs qui ont déterminé en sa faveur la Commission parlementaire.

On a compris de tout temps qu'il n'était pas possible de laisser directement au ministre, comme cela existe pour les deux ordres supérieurs d'enseignement, l'administration de l'enseignement primaire. La multiplicité des intérêts en présence, le nombre extraordinaire des fonctionnaires, suffisaient, en dehors de toute idée théorique sur le rôle particulier de cet enseignement, pour faire écarter l'idée d'une centralisation inexécutable. On n'a même jamais pensé, jusqu'à ces derniers temps, à charger de la direction de cet immense service le recteur d'académie : certains de ces fonctionnaires auraient eu sous leurs ordres près de 10 000 instituteurs répartis entre 3000 communes.

D'autre part, les défenseurs les plus absolus de l'autonomie communale ne sont jamais allés jusqu'à prétendre que l'enseignement primaire puisse échapper à toute surveillance et à toute influence du pouvoir central.

Presque tout le monde s'est trouvé d'accord pour remettre à une autorité départementale la direction de ce service. Et, par diverses raisons d'ordre administratif et financier, cette conception est tellement entrée dans nos mœurs, qu'il est tout à fait exceptionnel de voir un instituteur public changer de département.

Mais à quelle autorité départementale faudra-t-il avoir recours? Quelle part sera laissée aux influences municipales, quelle aux fonctionnaires politiques? Le représentant de l'Université aura-t-il action sur les autres ordres d'enseignement?

Sans revenir sur les diverses solutions qu'ont reçues en divers temps ces délicats problèmes, et sans faire un historique qui devra trouver sa place ailleurs, rappelons ce qui existe aujourd'hui. Et nous nous adressons ici, persuadé que cet état de choses ne peut longtemps durer, plutôt aux futurs lecteurs qu'aux lecteurs actuels du présent Dictionnaire, à qui ces notions sont familières.

L'administration de l'enseignement primaire est partagée entre le préfet et l'inspecteur d'académie. Le préfet, héritier, de par la loi du 14 juin 1854, des droits du recteur départemental, a la direction du personnel : nominations, changements de résidence, peines disciplinaires. L'inspecteur d'académie qui, dans ce domaine, n'a que le droit de présentation et de proposition, y règle au contraire souverainement tout ce qui est d'ordre pédagogique. Il a, de plus, un droit d'inspection sur les établissements d'enseignement secondaire et supérieur établis dans le département.

La proposition de la Commission de la Chambre des députés modifie profondément cet état de choses. D'une part, en effet, le directeur départemental, qui remplacera l'inspecteur d'académie actuel, aura sur l'enseignement primaire autorité complète ; de l'autre, il n'aura plus à s'occuper des deux ordres supérieurs d'enseignement.

Considérons d'abord cette dernière modification.

L'inspecteur d'académie a le droit aujourd'hui, et le devoir, de pénétrer dans les lycées et collèges du département, d'y assister aux leçons, de donner au recteur son appréciation sur la tenue de l'établissement, au point de vue pédagogique et administratif, et sur le personnel enseignant.

Il en résulte qu'il doit être muni de grades universitaires qui en fassent au moins l'égal des professeurs et des proviseurs, et l'autorisent à exercer sur eux ses fonctions de surveillance et de contrôle. Aussi, bien que les lois et décrets n'exigent de lui que le diplôme de licencié ou un stage de dix années dans l'enseignement public ou libre, l'administration, depuis quelques années, a pris pour règle de ne nommer inspecteurs d'académie que des agrégés ou des docteurs ès-lettres ou ès-sciences.

De là suit que ces fonctions sont à peu près complètement interdites aux représentants de l'ensei-

gnement primaire, aux inspecteurs primaires, aux directeurs d'école normale. Or, précisément la partie la plus importante et la plus absorbante, à coup sûr, de leurs fonctions, est relative à l'enseignement primaire. Et l'on écarte de sa direction l'élite de ceux-là mêmes qui ont consacré leur vie à son étude, à sa pratique et à son développement! Il y a là une antinomie qu'on a signalée et blâmée avec raison.

D'un autre côté, les professeurs de lycée, les proviseurs, ont souvent prétendu que, malgré les exigences récentes de l'administration, le personnel des inspecteurs d'académie ne réalise pas toujours les conditions nécessaires pour remplir avec une véritable autorité ses graves et délicates fonctions. On y voit trop souvent, dit-on, ou des professeurs trop jeunes, ou des professeurs fatigués de l'enseignement, qui sont peu capables de contrôler et surtout de critiquer l'enseignement ou l'administration de ceux qui étaient la veille leurs égaux ou leurs supérieurs. Comment pourraient-ils d'ailleurs le faire avec une véritable autorité, étant obligés de s'occuper à la fois de l'enseignement scientifique et de l'enseignement littéraire? Les professeurs de faculté, qui voient parfois leurs leçons surveillées par ces fonctionnaires, émettent avec plus de force encore des observations du même genre. Aussi beaucoup d'inspecteurs d'académie font-ils tout ce qu'ils peuvent pour réduire à son minimum cette partie de leurs fonctions.

Si ces deux ordres de plaintes sont fondés, il en résulterait que l'inspectorat d'académie, institution mixte et à plusieurs fins, ne satisferait pleinement aucun des intérêts qu'elle a pour but de sauvegarder.

C'est ce qu'a pensé la Commission parlementaire. Elle a jugé que la surveillance de l'enseignement secondaire serait bien plus efficacement exercée par des fonctionnaires qui, méritant plus exactement le titre d'inspecteurs d'académie, seraient fixés au chef-lieu de chaque académie, à la disposition du recteur, et exerceraient dans toute la circonscription administrative des inspections incessantes, inopinées, et qui seraient véritablement autorisées, parce qu'il y aurait parmi eux des représentants de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique. Ce serait comme une sorte d'inspection générale, mais bien plus fréquente, plus sûre, moins attendue, plus au courant des détails des personnes et du service que l'inspection générale actuelle, et laissant d'ailleurs à l'inspecteur général un rôle plus élevé, un contrôle plus facile et plus complet.

Revenons maintenant à l'enseignement primaire, et au directeur départemental qui s'en occupera exclusivement. Il devra, dit l'art. 68, le diriger, le surveiller et l'administrer; l'art. 31 du même projet de loi lui attribue la nomination de tout le personnel enseignant, et l'art. 37 lui donne le droit de révocation après avis du conseil départemental.

C'est donc un chef de service investi d'autorité quasi-plénière, et par suite chargé d'une lourde responsabilité, que nous avons voulu instituer. Il ne sera plus, comme l'est aujourd'hui l'inspecteur d'académie, une sorte de subordonné du préfet, ne pouvant que proposer alors que celui-ci nomme et révoque. Les instituteurs primaires échapperont à l'action toute-puissante, et qui fut si souvent néfaste, d'un fonctionnaire politique qui ne saurait avoir pour le rôle pédagogique et éducateur du maître d'école la considération, le respect qui lui sont dus.

Nous avons montré, dans notre rapport de 1877, les conséquences, dans les temps de réaction, de ce pouvoir donné aux préfets. « Jamais, disions-nous au nom de la Commission, jamais les funestes droits accordés aux préfets ne donnèrent de plus désastreuses conséquences qu'entre les mains de ces fonctionnaires également ennemis de l'instruction et de la République, pour qui un instituteur ne pouvait commettre de plus grand crime que d'être dévoué au gouvernement que, par une étrange raillerie du sort, ils représentaient eux-mêmes, et qui, maîtres pour un jour et défiants du lendemain, frappaient d'autant plus durement les faibles qu'il fallait faire illusion sur leur propre faiblesse. » Et s'il était nécessaire de justifier ici ces sévères paroles, il suffirait de citer deux chiffres, parmi les faits invoqués dans ce rapport. Le nombre des peines disciplinaires dont ont été frappés les instituteurs a quadruplé de 1872, année de gouvernement régulier, à 1874, année d'*ordre moral* (chiffres exacts : 68 et 244); et, spécialement, les révocations ont passé de 8 à 40.

Un pouvoir qui s'est signalé par de tels excès a perdu toute considération et toute force. Du reste, il ne s'était introduit que subrepticement, pour ainsi dire, dans notre législation : la grande loi du 15 mars 1850, qui donnait la nomination au conseil municipal et la révocation au recteur départemental, avait été précédée (11 janvier 1850) d'une *petite loi* (expression du ministre de Parieu), par laquelle le droit de révocation était transmis au préfet; mais le gouvernement n'avait pu obtenir, malgré sa demande formelle, que ce fonctionnaire nommât les instituteurs. C'est cette *petite loi*, que l'Assemblée de 1849 ne se résigna à voter que pour une période d'exécution de six mois, véritable époque de terreur et de décimation, qui, singulièrement aggravée, est devenue, grâce au décret du 9 mars 1852 et à la loi du 14 juin 1854, la législation encore en vigueur.

La Commission a proposé d'en finir avec un état de choses universellement condamné, et de transférer au directeur départemental les droits actuels du préfet.

Nous nous sommes un peu étendu sur ce changement d'attributions, parce qu'il détermine la vraie raison d'être du directeur départemental. Nous ne repoussons pas absolument toute intervention des autorités municipales dans le choix de l'instituteur, et le degré de leur action est matière à controverse; mais l'autorité prédominante donnée sur son personnel au chef départemental de l'instruction primaire, et sa libération vis-à-vis du fonctionnaire politique, étaient les conditions mêmes de son existence comme chef de service

Nul doute qu'entre les mains d'un directeur investi par la loi de pouvoirs étendus, dévoué à sa fonction si élevée, s'y consacrant exclusivement, et pénétré à la fois du sentiment de sa force et de sa responsabilité, l'instruction primaire ne reçoive, dans son personnel et dans ses méthodes, une vigoureuse impulsion. Quand les instituteurs sauront qu'ils sont à la fois sous la protection et sous la surveillance de leur chef naturel, qu'ils sont sévèrement responsables pour leurs devoirs professionnels et ne sont responsables que pour eux, ils reprendront confiance dans la justice de leurs supérieurs, confiance dans l'avenir, confiance en eux-mêmes, et n'auront plus d'autre souci que de se rendre dignes du beau titre qu'ils portent.

Mais pour que la création des directeurs départementaux de l'enseignement primaire amène tous ces enviables résultats, il faut que le choix de ces fonctionnaires soit entouré des plus sérieuses garanties.

Le chef du personnel de beaucoup le plus nombreux dans le département ne pourra lui commander avec assurance, et le protéger avec efficacité, que s'il est, de l'aveu de tous, au niveau de sa haute fonction. Or, il suffit d'énumérer les fonctionnaires publics qui, à côté de lui, sont domi-

ciliés au chef-lieu du département, pour donner une idée de ce qu'il devra être lui-même. Préfet, général, ingénieur, président de tribunal, évêque, directeurs des services financiers, tels seront hiérarchiquement ses similaires, sinon ses égaux. Et il aura, en outre, plus qu'eux tous, si l'on excepte le préfet, à tenir compte des influences locales, à se défendre parfois contre les insistances de personnages politiques, conseillers généraux, députés, sénateurs.

Toutes ces difficultés exigent que le directeur départemental soit non seulement un homme compétent pour tout ce qui touche à l'administration et à la pédagogie, mais un homme d'une instruction solide et étendue, d'une tenue et d'une dignité de vie irréprochables, dont l'autorité personnelle soit au niveau de son autorité légale, et qui mérite, pour prendre un mot de Pascal, « les respects naturels à côté des respects d'établissement. »

L'administration prendra de tels hommes là où elle les trouvera, à tous les degrés de la hiérarchie universitaire. Nous connaissons assez le personnel de ce corps admirable pour être certain qu'elle n'aura que l'embarras du choix ; d'autant plus que la situation de directeur départemental sera, à cause de l'indépendance et de l'autorité qu'elle confère, beaucoup plus recherchée que celle d'inspecteur d'académie.

M. Barodet demandait, dans sa proposition de loi, que ces situations fussent exclusivement réservées aux fonctionnaires de l'enseignement primaire. La Commission s'est refusée à adopter un système qui, en outre de ce qu'il présente d'injuste et d'étroit, aurait eu pour conséquence certaine de ruiner l'institution en abaissant son caractère. D'autres voulaient exiger du directeur départemental des grades universitaires élevés qui eussent éloigné de cette fonction tous les représentants de l'enseignement primaire : c'était un excès inverse, qui n'était plus justifié, comme aujourd'hui pour les inspecteurs d'académie, par la surveillance des lycées et facultés.

La Commission parlementaire a cru prendre toutes les précautions qu'il est possible de libeller en articles de loi en exigeant, en principe, du futur directeur départemental un diplôme de licencié ès-lettres ou ès-sciences, gage d'une forte instruction théorique, et un diplôme d'inspecteur primaire, qui prouve ses connaissances en pédagogie et en administration. Mais, à ce principe, nous avons admis deux exceptions (art. 70), qui pourront permettre l'accès d'emblée à cette haute fonction, soit à des professeurs de facultés ou de lycées en exercice depuis plus de cinq ans, soit aux inspecteurs primaires (et il faudra sans doute ajouter aux directeurs d'école normale primaire) en fonctions depuis plus de dix ans. Il ne nous a pas paru possible de préciser, de limiter davantage.

Tels sont les motifs qui ont déterminé la Commission à soumettre aux Chambres, en 1879, la proposition de créer des directeurs départementaux de l'enseignement primaire. Nous devons dire qu'elle n a rencontré qu'une seule objection méritant de fixer son attention. On l'a formulée en ces termes : « Est-il bon de rompre le lien, la connexité qui existent aujourd'hui dans chaque département entre l'administration de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement secondaire? » Présentée ainsi, l'objection est spécieuse, car il ne semble jamais bon, *à priori*, de rompre les liens existants entre des services en apparence aussi connexes. Mais si l'on retourne la question, et qu'on examine les intérêts des deux services, on s'aperçoit bien vite qu'il y a avantage pour tous les deux à avoir chacun une direction et une surveillance effectives et autorisées. Et l'avantage n'est pas moindre pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire, comme nous avons essayé de le démontrer au cours de cet article.

[Paul Bert.]

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — La direction de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique a été constituée par décret du 30 décembre 1868, et confiée d'abord à M. Pillet, chef de division. Elle fut supprimée, au départ de M. Pillet, et transformée de nouveau en division par décret du 10 octobre 1869, puis rétablie par le décret du 13 août 1870, qui y appelait M. Silvy, chef de bureau honoraire au ministère.

Depuis cette époque, les directeurs de l'enseignement primaire ont été :

M. Gréard, du 31 juillet 1872 au 11 octobre 1873 ;

M. Boutan, du 11 octobre 1873 au 10 février 1879 ;

M. Buisson, nommé par décret du 10 février 1879.

[Ch. Boniface.]

DIRECTOIRE. — Nous avons, aux articles *Conseil des Anciens* et *Conseil des Cinq-Cents*, donné quelques indications sur l'état de l'instruction publique en France durant la période de 1795 à 1799, et sur les tentatives faites au sein des pouvoirs législatifs, à cette époque, pour améliorer la loi du 3 brumaire an IV. Il nous reste à mentionner la part prise par le Directoire lui-même, comme pouvoir exécutif chargé de l'application de cette loi, dans les mesures propres à encourager et à développer l'instruction publique.

Cette part, il faut le reconnaître, ne fut pas considérable. Un directeur de l'instruction publique, subordonné au ministre de l'intérieur, avait été placé à la tête de l'administration des écoles (le premier fut Ginguené) ; mais le Directoire était trop préoccupé des embarras que lui suscitaient la guerre, le déficit, les complots royalistes, pour pouvoir consacrer beaucoup d'attention aux questions d'éducation. D'ailleurs les écoles primaires et centrales relevaient des autorités départementales ; le Directoire n'avait guère à intervenir que pour sanctionner les règlements, émanant des administrations de département, relatifs au régime de ces écoles.

En novembre 1797, toutefois, deux mois après la journée du 18 fructidor, qui avait rendu quelque vigueur à la république, le Directoire prit un arrêté « pour faire prospérer l'instruction publique » (27 brumaire an VI, 17 novembre 1797). Les dispositions en sont curieuses :

« A l'avenir tous les citoyens non mariés, et ne faisant point partie de l'armée, qui désireront obtenir du gouvernement soit une place quelconque, s'ils n'en occupent point encore, soit un avancement dans celle dont ils sont pourvus, seront tenus de joindre à leur pétition leur acte de naissance *et un certificat de fréquentation de l'une des écoles centrales de la République;* ce certificat devra contenir des renseignements sur l'assiduité du candidat, sur sa conduite civique, sur sa moralité, sur les progrès qu'il a faits dans ses études.

» Les citoyens mariés qui solliciteront une place de quelque nature qu'elle soit, militaire ou autre, seront tenus, s'ils ont des enfants en âge de fréquenter les écoles nationales, de joindre également à leur pétition l'acte de naissance de ces enfants, *et des certificats desdites écoles*, contenant sur eux les renseignements indiqués dans l'article précédent.

» Les administrations centrales de département adresseront tous les trois mois, au ministre de l'intérieur, l'*état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques, soit primaires, soit centrales*, avec les noms et domicile de chacun d'eux. Le Directoire exécutif, sur le rapport qui lui sera fait, par le ministre de l'intérieur, des résultats qu'offriront les divers tableaux, prendra

les mesures nécessaires pour activer l'instruction des écoles qui ne lui paraîtraient pas assez suivies. »

Il ne semble pas que cet arrêté ait jamais reçu d'exécution ; et il faut reconnaître que la confection et le dépouillement de l'état nominatif trimestriel demandé aux administrations départementales eussent offert des difficultés presque insurmontables sans présenter aucun avantage sérieux.

Peu de temps après, un autre arrêté, du 17 pluviôse an VI (5 février 1798), prescrivait une surveillance spéciale à l'égard des maisons particulières d'éducation. Les écoles privées étaient tenues en général par d'anciens prêtres, ou par des personnes ayant enseigné dans les collèges supprimés par la Révolution; ces écoles faisaient une concurrence des plus vives aux écoles nationales, et l'esprit de leur enseignement était hostile aux institutions républicaines. Aussi, dans les considérants de son arrêté, le Directoire déclare-t-il que « cette surveillance devient plus nécessaire que jamais pour arrêter le progrès des principes funestes qu'une foule d'instituteurs privés s'efforcent d'inspirer à leurs élèves, et que le gouvernement ne doit négliger aucun des moyens qui sont en son pouvoir pour faire fleurir et prospérer l'instruction républicaine. » En conséquence, l'arrêté prescrivait aux administrations municipales de canton de visiter, « au moins une fois par mois et à des époques imprévues, » les pensionnats et maisons d'éducation situés dans leur ressort, à l'effet de constater :

« 1° Si les maîtres particuliers ont soin de mettre entre les mains de leurs élèves, comme base de la première instruction, les droits de l'homme, la constitution, et les livres élémentaires qui ont été adoptés par la Convention;

» 2° Si l'on observe les décadis ; si l'on y célèbre les fêtes républicaines, et si l'on s'y honore du nom de citoyen ;

» 3° Si l'on donne à la santé des enfants tous les soins qu'exige la faiblesse de leur âge ; si la nourriture est propre et saine ; si les moyens de discipline intérieure ne présentent rien qui tende à avilir et à dégrader le caractère ; si les exercices y sont combinés de manière à développer le plus heureusement possible les facultés physiques et morales. »

Les administrations municipales, ajoutait l'arrêté, pourront provisoirement prendre telle mesure qu'elles jugeront nécessaire pour arrêter ou prévenir les abus, même en ordonnant la suspension ou clôture des écoles, maisons d'éducation et pensionnats; mais elles en réfèreront aux administrations de département, qui rendront compte au ministre de l'intérieur.

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'autre texte imprimé indiquant une intervention spéciale du Directoire dans les questions d'instruction publique. Sans doute, on trouverait des renseignements intéressants sur l'état des écoles primaires et centrales, à cette époque, dans les rapports (non publiés) du directeur de l'instruction publique et dans les procès-verbaux du conseil d'instruction publique (dont faisaient partie en 1799, avec Ginguené, Garat, Cabanis et Destutt de Tracy), ainsi que dans les divers rapports adressés par les autorités départementales; mais c'est là une histoire que personne encore n'a écrite, et dont les matériaux sont épars dans les archives de l'Etat et des départements.

DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE. — Le décret du 20 novembre 1872 répartissait les directrices d'écoles normales en trois classes, et fixait les traitements de la manière suivante : 1re classe, 3000 fr. ; 2e classe 2400 et 2600; 3e classe, 2000 et 2200 fr.

Ces traitements ont été augmentés par la loi de finance du 30 mars 1878, qui ne laissait subsister qu'un taux unique par chaque classe : 1re classe, 3500 fr. ; 2e classe, 3000 fr. ; 3e classe : 2500 fr.

Enfin, le décret du 24 février 1880 a élevé le traitement des directrices d'écoles normales à 4000, 3500 et 3000 fr.

Une décision prise à la fin de l'année 1879, à titre exceptionnel, a institué un concours pour la nomination à ces emplois. Le décret du 5 juin 1880, rendu en Conseil supérieur de l'instruction publique, a donné à ce concours un caractère définitif. Il comprend trois séries d'épreuves : épreuves écrites, épreuves orales, épreuves pratiques. Ces épreuves sont les mêmes que celles que le décret du 5 juin 1880 impose aux candidats aux fonctions de directeur * d'école normale. Les conditions d'admission à l examen sont également identiques, sauf une exception en faveur des maîtresses adjointes : pendant les cinq années qui suivront la publication du décret, les maîtresses adjointes comptant au moins cinq ans d'exercice comme titulaires pourront, par décision ministérielle rendue sur le rapport du comité consultatif, être dispensées de produire le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales.

[Ch. Boniface.]

DIRECTRICE DE SALLE D'ASILE. — Les directrices de *salles d'asile publiques* doivent avoir 24 ans accomplis et justifier d'un certificat d'aptitude ou, si elles appartiennent à une communauté religieuse régulièrement reconnue, d'une lettre d'obédience, attestant que les postulantes ont été particulièrement exercées à la direction d'une salle d'asile (Décr. 21 mars 1855, art. 20). — Elles sont nommées et révoquées par les préfets, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis du comité local de patronage : elles sont choisies autant que possible parmi les sous-directrices, lorsqu'il s'agit de laïques (*Id.*, art. 23). Le Conseil départemental peut les frapper d'interdiction locale ou absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur (*Id.*, art. 24). Elles sont payées sur les fonds communaux et admises au bénéfice de la pension de retraite ; elles jouissent, en outre, d'un logement gratuit (*Id.*, art. 32).

Les directrices de *salles d'asile libres* doivent en outre se conformer aux prescriptions de la loi pour l'ouverture de ces établissements. (V. *Ouverture.*)

Dès l'âge de 21 ans, les sous-directrices munies du certificat * de stage et les religieuses pourvues d'une lettre d'obédience peuvent être admises à diriger provisoirement une salle d'asile publique ou libre qui ne reçoit pas plus de trente à quarante enfants (*Id.*, art. 20). — V. *Cadeaux*, *Traitement*, *Salles d'asile*. [L. Armagnac.]

DISCIPLINAIRES (Peines ou mesures). — V. *Peines disciplinaires.*

DISCIPLINE. — Ce mot, comme *disciple*, vient du latin *discere*, apprendre. Etymologiquement il a donc un sens étendu, il désigne le fait d'apprendre et la manière d'apprendre, comme *doctrine* (de *docere*, enseigner) désigne l'acte et la façon d'instruire ; puis, par une extension naturelle, *discipline* s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme *doctrine* des choses mêmes qu'on enseigne.

Mais ce n'est pas cette acception large et un peu vague qui a prévalu dans la langue. L'usage a distingué les mots *discipline* et *doctrine* non seulement en ce que l'un regarde l'élève et l'autre le maître, mais en attachant surtout au mot doctrine l'idée d'*enseignement* et de direction *intellectuelle*, au mot discipline l'idée d'*éducation* et de direction *morale*. La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les carac-

tères. Ces moyens d'action peuvent s'exercer soit sur l'élève isolé, soit sur une réunion d'élèves; ils peuvent s'appliquer soit à l'intelligence, soit à la volonté, soit à d'autres facultés, soit surtout à l'ensemble du développement spirituel. Comme la discipline est principalement nécessaire et ses avantages plus manifestes quand il s'agit d'éducation collective et de direction d'ensemble à imprimer, le mot discipline éveille tout particulièrement l'idée d'école ou de collège; par extension, au lieu de le réserver au gouvernement d'enfants, on a dit la discipline d'une armée, la discipline d'un monastère ou d'une association ; on dit aujourd'hui la discipline d'un parti politique.

Chacune de ces acceptions modifie en la limitant à une application spéciale le sens primitif et fondamental du mot.

Nous n'avons à nous occuper dans ce Dictionnaire que de la discipline pédagogique; et comme elle trouve son application la plus importante et la plus complète dans les classes, nous consacrons ci-dessous un article à part à la *discipline scolaire*.

C'est dans cet article que sont passés en revue les moyens et les procédés qui assurent la bonne tenue de la classe, l'autorité du maître et l'efficacité de l'enseignement.

Au point de vue général et philosophique, on peut dire de la discipline comme de toute l'éducation : il y a deux méthodes en présence, la méthode autoritaire et la méthode libérale; il y a une discipline qui agit surtout du dehors et une autre surtout du dedans ; l'une prescrit et défend au nom du droit qu'a le maître, elle ne souffre ni résistances ni exceptions, elle s'impose comme règle indiscutable; l'autre tient plus encore à se faire comprendre qu'à se faire obéir, à être approuvée qu'à être suivie; c'est l'élève plutôt que le maître qui l'établit, et son empire dépend plus de la persuasion que de l'autorité. « Le but de l'éducation morale, dit Herbert Spencer, est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres » ; de là cette conséquence: le système de discipline qui convient le mieux à l'enfant est celui qui lui apprendra le mieux à se contrôler lui-même, c'est la discipline spontanée en quelque sorte. Au point de vue intellectuel, la meilleure discipline c'est celle qui fait aimer l'étude, qui apprend à réfléchir, qui porte au travail personnel, libre et volontaire ; au point de vue moral, c'est celle qui instruit l'enfant non par le seul moyen des récompenses et des punitions, mais surtout par les conséquences naturelles de ses actes, par l'expérience propre du bien et du mal qu'il se fait à lui-même. Herbert Spencer, dans sa belle étude sur l'*éducation morale*, a esquissé cette méthode, en l'appliquant surtout, il est vrai, à l'éducation domestique. Il insiste en particulier sur la nécessité d'établir par une transition naturelle le passage de l'enfance à la jeunesse et de l'école à la vie, passage dangereux auquel prépare si mal une discipline purement autoritaire. « Que l'histoire de votre législation domestique, dit-il spirituellement, soit en petit l'histoire de notre législation politique : au début, l'autorité despotique, quand cette autorité est réellement nécessaire; bientôt après, un constitutionnalisme naissant, où la liberté du sujet est, sur quelques points, reconnue ; ensuite, des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir par l'abdication du maître. »

On contestera peu la justesse de ces principes en tant que principes de psychologie et de pédagogie rationnelle; la difficulté commence quand on entreprend de les appliquer à l'éducation en commun, et surtout à l'éducation populaire. C'est là pourtant qu'il serait le plus nécessaire de les introduire. Avant tout, il faudrait ruiner dans l'esprit de nos maîtres une certaine idée de la discipline, idée fausse qui les égare : c'est l'assimilation à quelque degré de la discipline scolaire à la discipline militaire. Une classe qui manœuvre avec la régularité ponctuelle d'un régiment, c'est un spectacle qu'il ne faut pas admirer. Il ne doit y avoir pour ainsi dire rien de commun entre le bon ordre du régiment et le bon ordre de la classe : l'un consiste à grouper en vue d'un immense effort commun des forces physiques qui seraient perdues si elles n'étaient en quelque sorte mathématiquement réglées, et pour cela on demande à des hommes faits de se plier à des lois mécaniques, dont on a calculé les effets; l'autre consiste à éveiller, à stimuler, à diriger des forces intellectuelles et morales à peine naissantes, et qui n'achèveront de se former que si on leur ménage un libre et graduel exercice. On ne discipline pas des enfants comme on dresse des animaux, parce que le dressage est fait pour déformer le naturel de l'animal et la discipline au contraire pour former le caractère de l'enfant. Il n'y a pas de procédé automatique pour donner à un esprit l'habitude et le pouvoir de se diriger lui-même, pas plus qu'il n'y a de procédés mécaniques pour assurer l'éclosion de la fleur ou la croissance de l'être vivant. Il faut donc mettre au rang des idées les plus superficielles et les plus inexactes, cet idéal d'une discipline inflexible et invariable, merveilleuse de régularité, de précision et de puissance, qui fonctionnerait comme une machine perfectionnée.

Les prescriptions des règlements scolaires, l'uniformité d'exercices et de mouvements, la loi du silence et de l'immobilité et toutes les autres obligations que nous imposons dans nos écoles, ne viennent pas de la nature des choses ou des principes de la pédagogie, ce ne sont pas des devoirs moraux à proprement parler, mais seulement des nécessités résultant du fait matériel de la réunion d'un grand nombre d'enfants dans un même local, sous un même maître qui doit suffire à tout et à tous. Ce sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaieté de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter, mais qu'il serait absurde d'ériger en axiomes ou de prendre sérieusement comme points essentiels de discipline. Ils ne constituent pas la discipline, ils en font plutôt l'embarras et la complication. Sans doute, il faut s'en préoccuper, mais le maître qui ne ferait consister la discipline que dans l'exact accomplissement de ces règles et de ces formalités n'aurait pas même entrevu la véritable portée et la valeur éducative de la discipline scolaire.

DISCIPLINE SCOLAIRE. — C'est ordinairement de l'administration qu'émanent les règlements généraux qui se rapportent à la discipline scolaire, et c'est aux directeurs des établissements qu'appartient, de concert avec les inspecteurs primaires, la réglementation de détail. Ces organisations particulières peuvent, on le comprend, varier beaucoup, non seulement d'une école à l'autre, mais d'une classe à l'autre d'une même école. Les exigences de la discipline ne sauraient être exactement les mêmes dans une école urbaine et dans une école rurale, dans une école de garçons et dans une école de filles, dans une école qui ne comprend qu'une classe et dans une école qui en compte plusieurs. Certains points, d'une grande importance dans les classes très nombreuses, en présentent moins quand le nombre des enfants confiés à un maître est moins considérable.

La discipline scolaire embrasse un champ très vaste; elle est la base même de l'organisation de l'école. On conçoit que chacun des points qu'elle comporte ne saurait être traité ici. (V. *Organisa-*

tion pédagogique des écoles, *Classement des élèves*, etc.) Nous ne nous occuperons que de cette partie de la discipline qui dépend surtout de l'instituteur et qui assure la bonne tenue des élèves, le silence et l'ordre pendant les différents exercices. Nous ne nous arrêterons point à en démontrer la nécessité. Sans son secours, les efforts du maître sont vains; tout désordre est une perte de temps; toute leçon faite au milieu du bruit est une leçon perdue; ce sont là autant de vérités évidentes, et l'on peut dire, en toute assurance, que tant vaut la discipline, tant vaut l'école. Mais la discipline ne vaut que ce que valent les moyens employés pour l'obtenir. On ne saurait trop répéter que l'instruction des enfants n'est pas le but unique que doit se proposer l'instituteur, mais qu'il a une mission plus haute qui est de former des hommes, de les élever; il ne doit donc pas se contenter des apparences de l'ordre; si la discipline qu'il obtient n'est que le résultat de la crainte, si elle engendre, chez les enfants, l'effroi du maître, la haine du règlement, de la loi, si beaux que paraissent les résultats obtenus, il n'est point possible d'hésiter: cette discipline est mauvaise. Si, au contraire, elle résulte d'une estime et d'une affection réciproques du maître et des élèves; si, loin d'être à charge à ces derniers, elle est devenue pour eux comme une heureuse habitude; si elle s'impose comme une règle de conduite indispensable; si, en un mot, elle produit l'amour de l'ordre, on peut tenir pour certain que cette discipline est bonne.

Entrons donc dans une école bien disciplinée et voyons comment les choses s'y passent; voyons ce qu'un bon maître peut obtenir; nous étudierons ensuite les moyens par lesquels il peut arriver à de semblables résultats.

A l'heure réglementaire, la porte s'ouvre chaque matin, et l'on voit apparaître de toutes les directions les enfants qui se rendent à l'école; ils y viennent posément, sans courir, sans crier, sans insulter les passants; ils n'y viennent ni trop tôt, ce qui serait un désordre puisqu'alors il leur faudrait jouer dans la rue en attendant l'heure, ni trop tard, ce qui dérangerait les classes. Les élèves qui ont manqué la veille sont accompagnés d'une personne de leur famille ou porteurs d'une lettre qui explique les motifs de leur absence. L'appel régulièrement fait au début de chaque classe, les avis adressés aux familles des absents, l'habitude prise de ne jamais manquer l'école sans permission, la porte rigoureusement fermée à l'heure réglementaire, enfin l'assurance que « toute inexactitude est rigoureusement relevée » assurent l'*assiduité* des élèves.

Le maître tient aussi beaucoup à la *propreté*, propreté du corps et propreté des vêtements; ce qui est en effet d'une grande importance au double point de vue des bonnes habitudes que doit faire contracter l'école et de l'intérêt de la santé générale des élèves. La visite des mains et des visages est faite chaque matin. Un vêtement malpropre ou déchiré n'est point toléré. Les cheveux des enfants sont tenus toujours courts et bien peignés.

L'*entrée en classe* a lieu pour tous les élèves réunis. C'est dans un préau qu'ils s'assemblent; ils s'y tiennent en repos, employant leur temps à repasser les leçons de la veille. S'ils pénétraient dans la classe au fur et à mesure de leur arrivée, il en résulterait un désordre qui nuirait au respect qu'ils doivent avoir pour le lieu consacré à l'étude, et il deviendrait bien difficile au maître d'obtenir le silence, après avoir toléré d'abord le bavardage et la dissipation.

Pendant les *mouvements généraux*, entrée en classe, changements de place, sortie, le plus grand silence est observé dans les rangs; les élèves marchent en ligne, le corps droit, les bras dans une position uniforme, soit croisés sur la poitrine, soit rejetés en arrière avec les mains au dos. On a beaucoup critiqué cette dernière posture qui, dit-on, donne aux enfants l'air de petits captifs; elle est cependant, de l'avis des médecins, préférable à la première au point de vue de l'hygiène, car elle favorise le développement de la poitrine et force l'enfant à se tenir droit. Dans les marches ainsi conduites, on ne voit jamais les enfants se bousculer et même se battre, comme cela arrive lorsqu'ils conservent la liberté complète de leur attitude et de leurs mouvements: ils contractent de précieuses habitudes d'ordre et se préparent au travail par une sorte de recueillement. Quand ils ont pénétré dans la classe, ils ne se précipitent pas en désordre vers leurs places respectives, mais ils marchent d'abord autour des tables, en marquant légèrement le pas; souvent un chant ou une récitation cadencée accompagne la marche; chacun alors, au signal donné, se rend à sa place, s'y assied en plaçant ses bras dans la position indiquée par l'usage de la classe. Les enfants aiment ces marches en bon ordre, qui leur évitent beaucoup de punitions, car la répression devient inutile quand le désordre est prévenu. Ajoutons que cette contrainte apparente ne leur coûte jamais: le silence et le bon ordre sont contagieux tout comme le bruit et le désordre. Tous les mouvements, quels qu'ils soient, se font avec le même ensemble et à un signal donné, qu'il s'agisse de prendre ou de serrer les livres ou les cahiers, de passer les ardoises, les crayons ou les plumes; on évite ainsi de petites pertes de temps dont le total est plus élevé qu'on ne pense.

Le *silence* pendant les leçons est le point de discipline le plus important; mais il ne s'agit point ici d'un silence glacial, établi par une sorte de terreur, et qui peut bien provoquer pour un instant l'admiration d'un spectateur incompétent, mais qui ne manque pas de produire bientôt, chez l'observateur éclairé, un sentiment de tristesse, parce que l'immobilité complète, le silence absolu sont tellement incompatibles avec la nature de l'enfance, qu'ils sont évidemment la marque d'une pénible contrainte. Dans les classes ainsi conduites, le maître épargne sa peine, mais l'enfant s'étiole et ne fait rien, l'ennui se lit sur les visages. Dans l'école qui nous occupe, on sent au contraire circuler la vie, les physionomies sont éveillées, et il y a comme une sorte de communication intime entre les élèves et le maître. On entend bien un petit bruit, mais ce bruit ne fatigue pas, il plaît; ce n'est pas ce tapage multiple qui transforme la classe indisciplinée en une récréation sans fin, c'est, comme on l'a dit avec raison, le bourdonnement de la ruche au travail. Ce que nous nommons le silence, c'est donc l'absence du bavardage, et c'est là le point difficile; quant au silence absolu, le maître de l'école bien disciplinée l'obtient instantanément, à un signal convenu, toutes les fois qu'il en a besoin.

Quand un *visiteur* pénètre dans la classe, les élèves se lèvent en signe de politesse; leur bonne tenue se fait alors particulièrement remarquer; c'est ainsi qu'ils expriment le respect dû à tous ceux qui s'intéressent à leurs études et à leurs progrès. C'est d'ailleurs le moyen de faire remarquer favorablement leur école; le bon maître ne manque jamais d'inspirer et de fortifier ce sentiment d'attachement au drapeau qui est le même que l'amour de la famille et que l'amour de la patrie. C'est pour cela encore que la tenue est excellente toutes les fois que l'école doit paraître au dehors, pendant les promenades, dans les réunions nécessitées par les examens ou les concours.

La tenue reste bonne encore, dans les cas très

rares où le maître est forcé momentanément de quitter la classe. On reconnaît à cela le bon esprit qui règne dans l'école et la force du sentiment du devoir qui fait que l'observation de la règle devient indépendante de la crainte qu'inspire celui qui commande.

Pour diminuer la peine du maître et pour donner plus d'autorité à sa parole en la rendant plus rare, les ordres généraux sont souvent transmis aux élèves à l'aide de *signes* connus. Ces signes sont exactement observés par les élèves. Il en est un surtout qui, sous des noms différents, commande, d'une manière spéciale, le silence et l'immobilité ; ce signal est très important, puisqu'il permet au maître de faire entendre sa voix toutes les fois que cela est nécessaire, sans éclat et sans se départir jamais de ce calme qui seul inspire le respect et commande l'obéissance. C'est sur un signe que cesse un exercice ou qu'un autre commence, sur un signe que les enfants se lèvent et se rasseyent, sur un signe que leur attention est appelée sur le tableau ou sur la carte, sur un signe qu'un enfant succède à un autre dans une lecture à haute voix, etc. Ces signes consistent ordinairement en de petits coups frappés avec un bâtonnet ; quelquefois on se sert d'un instrument spécial appelé *signal*. Le maître n'abuse pas des signaux et les donne modérément ; s'ils sont trop multipliés, le bruit qu'ils produisent trouble le silence et ils perdent de leur autorité, parce que les enfants s'y accoutument et n'en ressentent plus aucune impression ; c'est ainsi que l'abus des meilleurs procédés en annule les bons effets.

Les règles d'une bonne discipline sont également observées pendant les diverses leçons. En ce qui concerne la *lecture*, l'enfant qui lit seul élève la voix, afin que tous les autres puissent entendre et suivre ; dans les classes nombreuses du cours élémentaire surtout, le maître exige que les enfants suivent avec l'index de la main droite ; il peut ainsi d'un coup d'œil s'assurer que tout le monde prend part à la leçon ; si les élèves lisent ensemble en cadence, ils élèvent très peu la voix afin de ne pas déranger les divisions voisines et aussi parce que cet exercice ne tarderait pas à dégénérer en désordre.

Pendant l'*écriture*, la tenue est uniforme et le silence complet ; on ne voit point d'enfants se croisant les bras, pendant que les autres travaillent, parce qu'ils n'ont point de plume ou de cahier ; la vigilance du maître a pourvu à tout cela.

La tenue est la même pendant les *récitations* et les *leçons orales* que pendant la lecture. Les enfants ne répondent aux questions du maître que séparément et lorsqu'ils ont été désignés, à moins que ce dernier n'ait autorisé, ce qui est bon quelquefois dans les petites classes, les réponses d'ensemble. Mais tous ceux qui savent ou croient savoir le font connaître par un signe, en élevant la main par exemple ; cela indique que tous prennent part à la leçon et s'y intéressent. Jamais un élève ne prend la parole sans la permission du maître, que ce soit pour répondre à une question ou pour en poser une lui-même. Ce n'est que dans les classes mal tenues et indisciplinées qu'on entend à chaque instant des voix isolées interpeller *Monsieur!* pour se plaindre d'un voisin.

Jamais non plus un enfant ne quitte sa place sans permission, et, s'il y est autorisé, il marche toujours de manière à causer le moins de dérangement possible.

La *politesse* est rigoureusement observée ; ce n'est point cette politesse recherchée, affectée, qui est comme une sorte de déguisement nuisible à ce qu'il doit toujours y avoir de naïf et de vrai dans les allures de l'enfance, mais cette politesse qui est la marque du respect que nous devons avoir les uns pour les autres, de la déférence que l'enfant doit à ceux qui lui sont supérieurs. Jamais donc l'enfant de notre école ne passe devant le maître ou devant une autre personne, sans saluer convenablement ; jamais il ne parle à quelqu'un la tête couverte ; jamais il ne s'approche du maître, s'il le voit occupé avec une autre personne ; jamais il ne lui répond sans donner à sa voix un ton convenable ; jamais non plus il n'est grossier avec ses camarades pendant les récréations aussi bien que dans la classe.

Tous les maîtres de l'école ont droit aux mêmes égards de la part de tous les élèves. Ce n'est pas une école bien disciplinée que celle où les élèves d'une classe n'ont aucune déférence pour les maîtres des classes inférieures, où les enfants distinguent le maître des sous-maîtres et marchandent l'obéissance et même la discipline à ces derniers. Le titre de sous-maître doit, selon nous, être banni et remplacé par celui de maître-adjoint. Il faut que les élèves sachent que tous les maîtres travaillent avec un égal dévouement au bon succès de l'école, que tous leur sont supérieurs et que tous ont droit à leur déférence. Ils seront pénétrés de cette pensée que lorsqu'ils obéissent au maître-adjoint ou même à celui de leurs camarades que l'instituteur a distingué et à qui il a momentanément délégué une partie de son autorité, c'est à la règle qu'ils se soumettent ; et ils apprendront ainsi que plus tard, ils devront obéissance à tous ceux qui représentent la loi, à quelque titre que ce soit.

La bonne discipline se reconnaît encore à la tenue et à la conservation des objets matériels. Dans l'école que nous essayons de décrire, les *cahiers* des élèves et leurs *livres* sont bien tenus ; une couverture spéciale les tient en garde contre les taches et atteste le soin que les élèves en prennent. On ne voit point d'encre lancée sur les cartes ou sur les murs, on ne trouve point de tables sculptées au canif ou au couteau, on ne voit point d'images ou d'inscriptions grossières sur les murailles des classes, des escaliers ou des préaux. Les enfants prennent ainsi la bonne habitude de conserver ce qui leur appartient et de respecter la propriété d'autrui.

Quand la classe est momentanément interrompue, des élèves isolés ne restent jamais dans l'intérieur des classes hors de la surveillance des maîtres.

Pendant les *récréations*, les enfants jouent librement, mais ils apprennent que la liberté n'est pas la licence ; qu'il faut s'abstenir des divertissements qui sont une gêne ou un danger pour leurs camarades ; que l'entraînement du jeu et le feu qu'ils y mettent ne peuvent être un motif pour leur faire oublier les égards qu'ils se doivent, et l'on n'entend pas là, plutôt qu'ailleurs, de ces termes blessants qui choquent l'oreille ; on n'y constate pas non plus de ces brutalités qui font des petits les souffre-douleurs des grands. La récréation s'interrompt au premier signal pour rendre possibles les observations du maître, et elle cesse instantanément au son de la cloche.

La *sortie de l'école*, soit à midi, soit le soir, a lieu dans le plus grand ordre ; les élèves, divisés en plusieurs rangs, marchent deux à deux dans la direction de leurs demeures. Jamais ils ne deviennent, par leur mauvaise tenue, un sujet de scandale pour le voisinage. Il faut que l'école soit aimée dans le quartier où elle est située et non qu'elle lui devienne à charge.

Tels sont les principaux points de discipline observés dans une école bien tenue ; il en est beaucoup d'autres que nous ne pouvons énumérer ici, mais qui tous se rattachent plus ou moins à ceux que nous venons d'indiquer. Est-il nécessaire que toutes ces recommandations soient écrites dans un règlement? Cela ne nous semble pas indispen-

sable ; ce ne pourrait être, en tout cas, qu'un règlement particulier, puisque, comme nous l'avons dit plus haut, les prescriptions peuvent varier avec les écoles et même avec les classes.

Quels sont maintenant les *moyens* à employer pour obtenir ces résultats? Nous plaçons en première ligne l'action du maître, parce qu'en effet tout dépend de lui. Il peut exister des causes qui, dans certaines écoles, rendent la discipline plus difficile que dans d'autres; il n'en existe nulle part qui la rendent impossible. Le maître qui ne sait pas obtenir l'ordre et le silence dans une classe nombreuse ne les obtiendrait probablement pas davantage s'il n'avait que quelques enfants à conduire. Il est des instituteurs qui, presque naturellement, sans fatigue apparente, commandent l'obéissance, obtiennent la soumission et même la docilité; il en est d'autres qui n'y parviennent pas malgré de réels efforts. Voyons donc à l'aide de quelles qualités les premiers réussissent et quels défauts font obstacle aux seconds.

La première nécessité pour le maître qui veut établir une sage discipline, c'est que tous les moyens qu'il emploie tendent à lui concilier l'affection et la confiance des élèves. A l'aide de ce levier puissant, il sera fort, il pourra beaucoup demander et beaucoup obtenir; si l'enfant n'aime pas son maître tout est perdu. Socrate, s'adressant un jour au père d'un jeune homme dont il avait entrepris l'instruction, lui dit : « Je vous rends votre fils, je ne puis rien lui enseigner, il ne m'aime pas. » M. Legouvé, citant cette remarquable parole, ajoute : « Maîtres et élèves ont un maître commun, l'affection. » C'est qu'en effet l'attachement des élèves naît de l'affection du maître pour eux; l'instituteur sera aimé de ses enfants, s'il les aime. Mais cette affection, il ne doit pas l'obtenir par une familiarité trop grande. La douceur et la bienveillance n'excluent pas la gravité et la fermeté. Une telle familiarité amènerait vite le désordre, et nos enfants maladroitement aimés deviendraient des enfants gâtés, c'est-à-dire indisciplinés. Il faut donc qu'avec l'affection, la conduite du maître inspire le respect, qui n'est autre chose que cette retenue qu'on a désignée quelquefois sous le nom de crainte; ainsi comprise, la crainte est nécessaire, elle est salutaire.

Le maître sera donc grave et ferme tout en demeurant doux et bienveillant, juste surtout ; il devra s'efforcer d'être toujours d'humeur égale, de ne se laisser guider jamais ni par la partialité, ni par le caprice. S'il veut être juste, il faut qu'il soit vigilant, il faut qu'il prévoie et qu'il voie tout, qu'il sache tout, qu'il connaisse tous ses élèves, qu'il pénètre, pour ainsi dire, jusqu'au fond de leur cœur.

De là la nécessité de l'*étude des caractères;* de « cette étude psychologique qui seule, dit M. Gréard, crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde. » — « La première règle qui domine toutes les règles de la pédagogie, écrivait M. Th. Lebrun, celle qui devrait servir de base à tous les systèmes d'éducation et qui cependant est celle qu'on observe le moins, impose au maître l'obligation d'étudier et de connaître le caractère de chacun de ses élèves. » Tous les enfants ne sont pas les mêmes : « Il n'est peut-être pas plus difficile, dirons-nous avec M. Ch. Barrau, de trouver deux feuilles d'arbre entièrement semblables, que deux caractères d'enfants parfaitement jumeaux. »

Tous ne peuvent donc être traités de la même manière. Les uns opposent à nos efforts une légèreté qui nous semble invincible; les autres, une insouciance désespérante ; chez plusieurs, il faut abattre l'orgueil ; quelques-uns sont lourds et apathiques, il faut les aiguillonner sans cesse et réveiller leur attention; les timides ont besoin d'encouragement, les ardents et les impétueux doivent être calmés sans cesse. Tels se laissent toujours conduire par leurs condisciples, n'ayant aucune initiative, tels autres toujours commandent et font les petits despotes. « Il en est, dit M. Barrau, qu'il faut savoir deviner et qui, sous un extérieur presque stupide, cachent un esprit pénétrant et une sensibilité profonde. » Le tableau serait long des caractères divers que le maître peut rencontrer et des procédés appropriés qu'il doit employer pour les conduire et surtout pour essayer de les modifier.

Ces caractères divers, le maître les connaîtra bientôt s'il veut prendre la peine d'observer les enfants, non seulement en classe, où ils se dissimulent plus ou moins, mais au dehors et pendant les récréations, alors que libres de toute contrainte, ils se montrent tels qu'ils sont; il les connaîtra également par les relations qu'il entretiendra avec les familles.

Au premier abord cette étude des caractères paraît moins utile dans les classes nombreuses ; on aperçoit moins le parti que le maître en peut tirer; une rigoureuse nécessité exige que tous y soient soumis à la même règle, que tous obéissent, sans réserve, à une loi commune, et il paraît alors bien difficile que le maître puisse tenir compte de ces différences de caractères. Il suffit toutefois de réfléchir un instant pour comprendre tout le profit qu'il peut tirer de cette étude ; elle lui permettra d'éviter bien des fautes. On ne le verra jamais, par exemple, entrer en lutte ouverte avec l'enfant dont il connaît l'opiniâtreté; le mauvais exemple de sa résistance serait trop funeste à l'ordre général. Il fermera les yeux, trois fois sur quatre, sur les peccadilles de l'enfant léger qui se dissipe et se dérange, sans presque s'en apercevoir ; il gardera les admonestations vives pour les apathiques, sachant bien qu'elles profiteront à toute la classe. Les paroles encourageantes seront surtout réservées aux timides ; les éloges un peu vifs ne seront jamais pour les orgueilleux. A ceux qui ne savent qu'obéir, il donnera quelquefois le droit de commander; à ceux qui manquent d'initiative, il saura confier de temps à autre de petites missions faciles qui les enhardissent et les obligent à tirer quelque chose de leur propre fonds ; nous pourrions sans peine multiplier ces exemples.

Si l'instituteur est convaincu de cette nécessité de connaître ses élèves et si sa conduite à leur égard est fondée sur cette connaissance, il se rebutera bien rarement à la tâche; il ne trouvera plus guère d'enfants intraitables, incorrigibles, comme quelques-uns les nomment; il se rappellera avec Fénelon que si l'enfance est l'âge de la dissipation, des emportements, des plaisirs, « c'est le seul âge où l'homme peut encore tout sur lui-même pour se corriger; » il prendra les enfants tels qu'ils sont et il s'efforcera de les rendre tels qu'ils devraient être. La discipline qu'il aura ainsi établie leur aura enseigné à se vaincre eux-mêmes.

Le maître vigilant aura toujours de l'ordre et du silence dans sa classe, parce que, constamment occupé de ses élèves, il les occupera sans cesse. « L'humeur, la désorganisation morale, la mutinerie chez les enfants ayant presque toujours l'ennui pour cause, le secret de les rendre sages, c'est de donner de l'occupation à leur esprit. » (Mme Necker de Saussure.)

Si donc le maître est vigilant, il prêchera lui-même d'exemple, car que peut-il espérer sans cela?

Comment en effet exigera-t-il l'exactitude s'il est inexact; l'application, la tenue, s'il n'apporte à ses leçons qu'un esprit distrait et un laisser-aller nonchalant? Qu'il ne l'oublie pas, les enfants le verront, les enfants le jugeront, et il ne leur

apparaîtra plus que comme un tyran qui dit : « Je veux, parce que tel est mon caprice, » et non comme un esclave du devoir qui, se soumettant lui-même à la règle, dit : « La loi commande, nous obéissons. »

Les meilleurs pédagogues sont unanimes pour affirmer que la plupart des défauts reprochés à l'enfance sont trop souvent la conséquence de la mauvaise direction donnée à son éducation. M. Th. Lebrun, un maître dans cette science d'élever la jeunesse, s'exprime à ce sujet en termes très vifs : « Plus j'observe l'enfance des écoles, écrivait-il en 1840, plus je vis avec les maîtres, plus j'étudie les règles de discipline et les méthodes d'enseignement, et plus je suis pénétré de cette vérité ; que les plus coupables, que les seuls coupables, ce ne sont pas les enfants, ce sont les maîtres. C'est leur impéritie, leur maladresse, leur inexpérience qui fait tout le mal. Corrigeons les enfants, disent-ils ; corrigez-vous d'abord, ne cesserai-je de leur dire. » C'est la rigueur d'une discipline impitoyable qui, engageant l'enfant à dissimuler pour éviter des punitions trop dures, le rend menteur. C'est parce que l'étude, au lieu de lui être présentée sous une forme attrayante qui satisfasse sa curiosité naturelle, lui apparaît sous un aspect pénible et rebutant, qu'il devient paresseux. C'est parce que le maître abuse des punitions, parce que, dans la répression quelquefois nécessaire, il se montre toujours impitoyable, parce que la peine infligée apparaît plutôt comme une vengeance que comme un moyen d'amendement, que l'enfant devient lui-même méchant.

Montrer d'où vient le mal, c'est en indiquer le remède.

Il ne faut pas non plus que la vigilance dégénère en tracasserie ; que, parce que le maître doit tout voir, il se croie obligé de tout punir. « Tout n'est pas matière à punition dans la conduite des enfants, dit M. Salmon ; il est des étourderies, des actes de légèreté qui proviennent du caractère et de la constitution de l'enfant, qui lui sont préjudiciables sans doute, mais qui ne troublent pas l'ordre de la classe ; ce sont fautes vénielles que les châtiments n'atteindront jamais, ou dispositions naturelles qu'ils sont impuissants à modifier ; usez ici sobrement du droit de punir ; vous tempérerez la fougue du caractère par les conseils, vous l'irriteriez par des châtiments. »

Cela nous conduit naturellement à parler de cette autre vertu indispensable au bon maître, la patience. Il sera patient s'il aime les enfants et s'il connaît l'enfance. Il ne prendra pas feu à la moindre incartade, il ne s'étonnera, ni de la légèreté, ni de l'inconstance de ses élèves, ni même de leurs défauts les plus graves ; il se dira qu'on ne peut exiger raisonnablement, du premier coup, d'une réunion d'enfants ce qu'on obtient difficilement des hommes. Les difficultés qu'il rencontrera deviendront pour lui un nouveau sujet d'études, et il se mettra tranquillement à chercher de nouveaux moyens pour les surmonter. Que les maîtres se pénètrent bien de cette vérité, que plus ils seront patients, plus ils seront forts. « La patience, bien loin d'être une marque « de faiblesse, est principalement le caractère des « grandes âmes, de celles qui sont réellement « fortes. » (*Conduite des écoles chrétiennes.*)

Le maître patient est calme, et le sang-froid triomphe des plus grandes difficultés. L'élève le plus emporté et qui paraît le plus intraitable est toujours démonté et vaincu par le calme du maître. Eclairons ce point par un exemple. Un désordre grave s'est produit dans une classe, une punition a été jugée nécessaire, le maître l'a infligée. Ce qui peut arriver de plus grave alors, c'est une sorte de révolte de la part de l'élève qui a été l'objet de cette répression ; cette révolte se traduit par un geste malséant, par une parole peu convenable, mettons les choses au pire, par une parole injurieuse. L'enfant agit évidemment sous l'empire d'un sentiment violent, son imagination s'exalte, d'autant plus qu'il sent auprès de lui des témoins de la lutte qu'il engage, et que, parmi eux, il s'en trouve un certain nombre peut-être prêts à l'admirer. Que d'hommes agissent ainsi et se laissent entraîner à des actes coupables par ce sentiment de faux honneur ! Si le maître engage la lutte avec l'enfant, le voilà dans la nécessité très grave ou de céder, ce qui compromet son autorité, ou d'employer la force, ce qui compromet sa dignité. L'instituteur, maître de lui-même, songe d'abord qu'il est homme et qu'un homme ne saurait être insulté par un enfant. Il se contente donc de sourire au spectacle de cet être faible qui commet l'erreur de se croire un moment le plus fort ; il apaise, d'un simple geste, l'émotion qui s'était manifestée dans la classe. Il évite de parler au coupable et, s'il a une observation courte à faire, c'est aux autres qu'il l'adresse, c'est sous le ridicule et presque d'un seul mot qu'il abat cette grande colère. Le petit rebelle était préparé pour le combat, son épée a frappé dans l'eau, il est désarmé, il est vaincu et tout honteux de son escapade. Dans une heure, le maître peut l'appeler et lui tenir le langage de la raison ; il écoutera, il demandera pardon, il acceptera la punition.

La Fontaine a écrit, en parlant des enfants : « Cet âge est sans pitié. » Il a calomnié l'enfance, disent les uns ; il a dit vrai, proclament les autres. Tous ont raison et tous ont tort, parce que tous ne voient la question que d'un côté. Les enfants, comme les hommes, se laissent facilement emporter à l'exagération ; avec la vivacité de leur esprit, ils voient le ridicule et ils s'en moquent « sans pitié ; » mais qu'une voix aimée se fasse entendre et cherche le chemin de leur cœur, elle ne le trouvera pas insensible, et il ne lui faudra pas beaucoup de mots pour faire couler des larmes sur ce même visage qui tout à l'heure semblait ne pouvoir exprimer qu'une impitoyable raillerie.

Le maître qui par sa tenue, par ses gestes, par ses éclats de voix désordonnés, par ses colères constantes, vraies ou feintes, par des menaces exagérées qu'il lui est impossible de mettre à exécution, se rend ridicule aux yeux de ses élèves, est complètement perdu ; il ne les dominera jamais, il ne les disciplinera pas. Arrivât-il à les battre, il ne les empêchera pas de se moquer de lui. Au contraire, celui qui sait être calme sans être froid, grave sans être revêche, ferme sans être dur, juste sans être inflexible, zélé et vigilant sans être tracassier, patient et doux sans être faible, sera véritablement le maître de ses élèves, il les dominera, il les disciplinera parce qu'il possèdera leurs cœurs.

Les principes que nous venons d'exposer en les présentant, le plus qu'il nous a été possible, sous une forme pratique, sont la règle de conduite des maîtres qui veulent établir dans leur école une sage discipline ; ils impliquent l'emploi de moyens variés dont la nomenclature ne saurait trouver place ici. Il y a là une question de tact et de mesure que l'expérience rend plus facile à l'instituteur pénétré de ses devoirs qu'elle ne paraît de prime abord. Ces moyens d'action ne s'apprennent pas, ils se devinent ; nous nous trompons, ils s'inventent, et il faudrait des volumes pour relater tous ceux que les bons maîtres ont découverts. Ils ne sauraient, d'ailleurs, être les mêmes dans toutes les circonstances ; ils ne sauraient non plus être toujours les mêmes, dans les mêmes circonstances. Il en est de ces moyens comme des remèdes qui guérissent certains malades et qui sont dangereux, dans le même cas, pour certains autres ; c'est au médecin qu'il appartient de décider, mais il ne peut le faire sûrement

que si des études sérieuses l'ont placé à la hauteur de sa mission. Il en est de même de l'instituteur ; il faut qu'il observe, qu'il étudie, qu'il cherche sans cesse. C'est en demander trop, diront peut-être quelques-uns ; nous leur répondrons avec M. Th. Lebrun : « Laissez alors, laissez une mission qui n'est pas la vôtre ; sans doute elle est pénible, elle exige un continuel sacrifice de votre temps et de votre personne ; mais qui vous force à ce sacrifice ? si vous ne vous sentez pas le courage d'accomplir les devoirs impérieux de cette noble profession, je le répète, laissez à d'autres ce soin religieux. »

Si nombreux et si variés que soient les procédés dont nous parlons, ils peuvent cependant se ramener à quelques types généraux que nous essayons de classer aux mots *Emulation*, *Récompenses*, *Punitions*.

Les conditions matérielles dans lesquelles se trouve l'école ont aussi une grande importance pour l'établissement et le maintien d'une bonne discipline. Telles sont la situation loin de tout voisinage bruyant ; la disposition des classes, qui doit être telle que le bruit d'une division ne nuise point au silence nécessaire aux autres ; la disposition des tables, la structure du mobilier, l'acoustique des salles, la largeur des couloirs, la forme et la largeur des escaliers, la hauteur des marches, etc., etc. Toutes ces choses ont une grande importance et peuvent, si elles ont été bien comprises, faciliter beaucoup la tâche du maître. — V. *Maisons d'école*, *Mobilier scolaire*.

[J. Gaillard.]

DISCOURS PUBLIC. — Aucun discours ne devra être prononcé dans les fêtes scolaires s'il n'a reçu au préalable l'approbation du président, qui est désigné par le préfet (Arr. 29 octobre 1873).

[L. Armagnac.]

DISPENSAIRE. — On désigne sous le nom de dispensaires des établissements médicaux organisés, soit par les bureaux de bienfaisance, soit par des particuliers, soit par des associations charitables, pour donner gratuitement aux indigents des consultations de médecine et de chirurgie ainsi que les médicaments nécessaires.

Les principaux dispensaires de Paris ont été fondés et sont entretenus par une association qui est classée depuis 1844 parmi les établissements d'utilité publique. [L. Armagnac.]

DISPENSE D'ÂGE. — V. *Brevet*, *Retraite* (*Pension de*), et les articles consacrés aux divers examens.

DISPENSE DE STAGE. — Le législateur ne s'est occupé de la dispense de stage quinquennal (V. *Certificat de stage*) que pour les établissements d'instruction secondaire libre. L'art. 60 de la loi de 1850, qui règle les formalités à remplir pour l'ouverture de ces maisons, porte que le ministre, sur la proposition des Conseils départementaux et l'avis conforme du Conseil supérieur, peut accorder des dispenses de stage.

De nombreuses décisions de l'administration supérieure, prises d'accord avec le Conseil supérieur, permettent aux instituteurs qui veulent ouvrir des pensionnats primaires d'invoquer les dispositions de l'art. 60.

Les délibérations des Conseils départementaux portant proposition de dispense de stage doivent être motivées ; elles sont accompagnées de la demande du postulant et de toutes les pièces par lui produites. (Décr. 20 déc. 1850, art. 5.)

La dispense de stage ne peut être qu'une assez rare exception à une règle fort sage. Mais l'exception est autorisée, et elle sera suffisamment justifiée si elle ne s'applique qu'à des hommes qui, par la moralité de leur vie, la dignité de leur caractère, par leur âge ou par leur expérience, et enfin, surtout, par des antécédents équivalents à un stage proprement dit, peuvent fournir la preuve d'une vocation décidée. Le Conseil départemental doit sans doute se former une conviction sur ce point ; mais il faut que le Conseil supérieur, qui est appelé nécessairement à donner son avis, et le ministre, qui prend une décision définitive, partagent la conviction du Conseil départemental, et par conséquent qu'ils connaissent ses motifs et les apprécient (Circ. 31 déc. 1850).

Un décret du 19 juillet 1880 porte que des dispenses totales ou partielles du stage établi par les décrets du 5 juin 1880 (certificats d'aptitude à l'enseignement et à la direction des écoles normales) pourront être accordées après avis du recteur par décision spéciale du ministre prise en conseil supérieur. — V. *Directeur d'école normale*.

[E. de Resbecq.]

DISPENSE DU SERVICE MILITAIRE. — C'est dans l'art. 15 de la loi du 10 mars 1818 qu'il fut fait, pour la première fois, mention de la dispense du service militaire accordée aux membres de l'enseignement public et aux frères des écoles chrétiennes, à la condition pour eux de contracter l'engagement de se vouer à l'enseignement pendant dix ans. — V. *Service militaire*.

La loi du 21 mars 1832 sur le recrutement a maintenu cette disposition, qui a été reproduite dans les lois scolaires des 15 mars 1850 et 10 avril 1867, ainsi que dans la loi militaire du 27 juillet 1872.

Cette faveur a même été étendue à certains maîtres de l'enseignement libre dont les écoles remplissent des conditions déterminées.

C'est là une exception faite au principe du service obligatoire, qui doit être rigoureusement maintenue dans les limites précises posées par le législateur. Il n'appartient pas à l'administration de suppléer au silence de la loi, en ajoutant de nouvelles conditions à celles que la loi pose ; mais l'administration a toujours le droit et le devoir de surveiller et d'assurer l'exécution complète et loyale de l'engagement décennal sur lequel est fondée la dispense (Décis. Cons. d'Etat, 13 nov. 1872). — V. *Engagement décennal*.

Un projet de loi présenté à la Chambre des députés par M. Paul Bert, le 22 avril 1880, propose de « rendre obligatoire pendant une année au moins le service militaire pour les futurs fonctionnaires de l'enseignement et les futurs ministres des cultes. »

[E. de Resbecq.]

DISPONIBILITÉ. — La disponibilité est l'état des fonctionnaires ou agents qui, écartés provisoirement du service, par punition ou autrement, restent néanmoins toujours à la disposition de l'administration.

La mise en disponibilité peut être demandée par le fonctionnaire, soit pour raisons de santé, soit pour des motifs graves qu'il appartient à ses supérieurs hiérarchiques d'apprécier.

Elle peut aussi être prononcée d'office, par mesure disciplinaire ou par nécessité administrative.

Les membres de l'enseignement peuvent être mis en congé de disponibilité, soit sans traitement, soit avec tout ou partie de leurs appointements, suivant les cas. Lorsqu'une fraction de traitement, si minime qu'elle soit, est maintenue au fonctionnaire et soumise à retenue, le temps du congé de disponibilité lui compte en totalité comme années de services, mais il n'est admis, lorsqu'il s'agit de liquider la pension de retraite, que pour une durée qui ne peut excéder cinq ans. (Loi du 9 juin 1853, art. 10 *in fine*.)

Pour rendre ce principe plus clair par un exemple, supposons un fonctionnaire de l'enseignement primaire qui peut, aux termes de la loi du 17 août 1876, obtenir pour infirmités la liquidation de sa pension à quarante-cinq ans d'âge, après quinze ans de services. A trente-huit ans, après avoir enseigné huit années, il est frappé

d'une maladie grave qui le met hors d'état d'exercer ses fonctions. Un congé de disponibilité, avec tout ou partie de son traitement, lui est accordé et maintenu jusqu'à ce qu'il ait atteint sa quarante-cinquième année. Il a droit alors à une pension de retraite ; il compte quinze années de services, mais pour la fixation du chiffre de cette pension, on ne comptera que treize années de services effectifs. Les sept années de disponibilité ne sont comptées que pour cinq.

Les instituteurs sont rarement mis en disponibilité avec traitement, parce qu'aucune somme n'est portée au budget à cet effet. Cependant des instituteurs publics ont obtenu, sur les fonds départementaux ou communaux, des traitements d'inactivité sur lesquels ils ont versé la retenue, et alors ce temps leur a été compté dans la liquidation de leur pension, dans les limites précédemment fixées.

Les instituteurs ne peuvent être mis en disponibilité par mesure disciplinaire, l'art. 33 de la loi du 15 mars 1850 ayant indiqué d'une manière limitative les peines disciplinaires qui peuvent être prononcées contre eux. Les préfets ne pourraient donc mettre un instituteur en disponibilité que sur sa demande ou avec son consentement, dans le cas, par exemple, où un poste d'instituteur venant à être supprimé pour une cause quelconque, il ne se trouverait pas alors d'école vacante dans le département. De nombreuses décisions ministérielles ont consacré cette jurisprudence.

La mise en disponibilité sans traitement ne fait pas perdre au fonctionnaire les droits à la retraite qu'il a pu acquérir. Ces droits subsistent toujours, mais le temps qu'il a passé dans ces conditions ne lui est pas compté. [L. Armagnac.]

DISTINCTIONS HONORIFIQUES. — Par le terme de *Distinctions honorifiques* on désigne les titres d'officier d'académie et d'officier de l'instruction publique accordés par le ministre de l'instruction publique aux membres de l'Université et aux personnes ayant rendu des services à l'instruction publique.

Les médailles et mentions honorables décernées par le ministre de l'instruction publique aux instituteurs, institutrices et directrices de salles d'asile portent le nom de *Récompenses honorifiques ;* nous leur consacrons, à ce mot, un article spécial.

Les titres honorifiques remontent à la fondation de l'Université. Ils furent créés par le décret du 17 mars 1808 et destinés à « distinguer les fonctions éminentes et à récompenser les services rendus à l'enseignement. » (Décr. 17 mars 1808, art. 32.)

A ces titres étaient attachées, aux termes du décret, « une pension et une décoration ». La première disposition du décret ne reçut pas d'exécution ; quant à la décoration, on adopta les insignes trois ou quatre fois séculaires de l'Université. Elle consistait en une double palme, portée sur la partie gauche de la poitrine, brodée sur l'habit de ville.

Les titres honorifiques se divisaient en trois classes : 1° les titulaires ; 2° les officiers de l'Université ; 3° les officiers d'académie. Ces titres étaient attachés de droit à certaines fonctions. Ils pouvaient, en outre, être conférés par nomination du grand maître aux membres de l'Université « les plus recommandables par leurs talents et par leurs services » (art. 35).

La double palme d'or était réservée aux hauts titulaires : le grand-maître, le chancelier, le trésorier et les conseillers de l'Université.

La double palme d'argent devint le signe distinctif des officiers de l'Université. Les inspecteurs de l'Université, les recteurs, les inspecteurs d'académie, les doyens et les professeurs des facultés étaient de droit officiers de l'Université. Le grand-maître pouvait conférer ce titre aux censeurs et aux professeurs des deux premières classes des lycées.

La double palme brodée en soie bleue et blanche distinguait les officiers d'académie. Ce titre appartenait de droit aux professeurs des deux premières classes des lycées et des principaux collèges. Il pouvait être conféré par le grand-maître aux professeurs des autres classes des lycées, aux régents des collèges et aux chefs d'institution.

Les nominations n'avaient lieu qu'une fois par an, à l'époque de la fête de l'empereur.

Le caractère exclusif que le décret de 1808 apportait à l'obtention des titres honorifiques fut successivement modifié sous la royauté constitutionnelle de 1830.

Le 14 novembre 1844, une ordonnance donne au ministre de l'instruction publique l'autorisation de conférer le titre d'officier d'académie aux maîtres d'études des collèges royaux et des collèges communaux.

Le 9 septembre 1845, le titre d'officier de l'Université peut être décerné aux aumôniers des collèges, aux économes, aux principaux des collèges communaux et aux inspecteurs des écoles primaires. En outre, les nominations devaient avoir lieu deux fois par an ; aux grandes vacances et à l'époque de la fête du roi.

Le 1er novembre 1846, nouvelle extension : création de nouvelles catégories d'ayants-droit et d'éligibles aux titres honorifiques.

En 1850, on reconnut que les distinctions honorifiques, pour produire tout leur effet, ne devaient être accordées qu'à des services exceptionnels ou anciens rendus dans l'exercice d'une fonction, et on exigea pour le titre d'officier d'académie un certain temps de services effectifs, et pour celui d'officier de l'instruction publique, qui remplaça alors le titre d'officier de l'Université, la possession, durant cinq années au moins, du grade d'officier d'académie.

Le décret du 7 avril 1866 a autorisé le port des palmes sur l'habit de ville comme sur le costume officiel.

L'usage a modifié la forme extérieure de cette décoration en réduisant peu à peu ses premières dimensions. Au lieu d'être brodée sur le ruban même, elle y fut suspendue. Mais une note insérée au bulletin administratif du ministère de l'instruction publique rappela que, d'après la législation générale sur les distinctions honorifiques en France, le ruban seul de la Légion d'honneur pouvait être porté sans la décoration et qu'il n'était pas dérogé à cette règle en faveur des palmes universitaires dont le ruban violet moiré ne devait pas être séparé des insignes.

Les palmes étant devenues, par le décret du 7 avril 1866, une véritable décoration, des archives spéciales furent constituées au ministère de l'instruction publique et dans les dix-huit chefs-lieux académiques.

Ces archives renferment toutes les nominations postérieures au décret précité et toutes celles qui remontent à une époque antérieure. Tous les mois les recteurs adressent au ministre un état des extinctions (Circulaire du 24 août 1866).

Depuis 1866, les nouveaux titulaires reçoivent un brevet sur parchemin revêtu de la signature du ministre et de l'empreinte du sceau du ministère ; la décoration est également remise au titulaire à l'instar de ce qui se pratique à la chancellerie de la Légion d'honneur.

Le décret du 27 décembre 1866 règle les conditions d'admissibilité et le mode de présentation.

Les titres honorifiques sont conférés, par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition des recteurs et après avis des inspecteurs généraux réunis en comité (comité consultatif de l'enseignement public), aux membres de l'ensei-

gnement supérieur, de l'enseignement secondaire public ou libre, aux fonctionnaires de l'administration de l'instruction publique, aux fonctionnaires des écoles normales primaires, ainsi qu'aux littérateurs et aux savants.

Ils sont conférés aux instituteurs, aux institutrices, aux directrices de salles d'asile, publics ou libres, sur la proposition des préfets ou sur celle des recteurs. Aux membres des sociétés savantes des départements et aux correspondants du ministère pour les travaux historiques, sur la proposition du comité des travaux historiques et des sociétés savantes et sur celle des présidents élus par les délégués des sociétés à l'époque de leur réunion à Paris. Aux personnes qui ont bien mérité de l'instruction publique, soit par leur participation aux travaux des délégations cantonales et des conseils ou commissions établis près des lycées, des collèges, des écoles normales, soit par le concours efficace qu'elles ont prêté au développement de l'enseignement à tous ses degrés et sous toutes ses formes, sur la proposition des recteurs.

Les fonctionnaires et membres de l'enseignement public et libre ne peuvent être nommés officiers d'académie qu'après cinq ans de services ou d'exercice.

Nul instituteur, public ou libre, ne peut être présenté pour les palmes d'officier d'académie, s'il n'a obtenu, depuis deux ans au moins, la médaille d'argent instituée par l'arrêté du 15 juin 1818.

Nul ne peut être nommé officier de l'instruction publique, s'il n'a été, pendant cinq ans au moins, officier d'académie, sauf les personnes déjà titulaires du grade d'officier de la Légion d'honneur.

Les nominations d'officiers d'académie et d'officiers de l'instruction publique ne peuvent avoir lieu qu'aux trois époques suivantes :

1° Au 1er janvier ;

2° Au 14 juillet ;

3° A l'époque de la réunion à Paris des sociétés savantes des départements.

Toutefois, en dehors de ces époques, le ministre s'est réservé la faculté d'accorder un certain nombre de distinctions honorifiques à l'occasion de quelques cérémonies placées sous son patronage. Les séances annuelles des sociétés philotechniques et polytechniques qui reçoivent de l'administration des livres, des livrets de la caisse d'épargne, etc., rentrent dans cette catégorie.

[Georges Petit.]

DISTRACTION. — La distraction est un état d'inattention accidentel ou habituel, dans lequel l'esprit poursuit involontairement une série de réflexions intimes, ou s'abandonne à certaines impressions extérieures, en négligeant ce qui devrait être pour lui un objet unique et sérieux d'attention.

Disons tout d'abord que la distraction, qui peut être la faute du maître, est le plus souvent du fait des enfants. La moindre contention d'esprit fatigue leurs faibles cerveaux. Non qu'ils ne soient capables d'un certain nombre d'efforts intellectuels : mais encore faut-il que ces actes soient peu prolongés, et portent sur des objets souvent renouvelés. La mobilité est, pour ainsi dire, une des fonctions de l'enfant : il est aussi difficile de fixer son attention que d'empêcher ses membres de bouger. Mais si l'attention chez lui est de courte durée, sa curiosité naturelle et son besoin impérieux d'impressions fraîches permettent de l'obtenir pour quelques instants avec la plus grande facilité. L'attrait, voilà le talisman infaillible contre la distraction. On l'a dit avec raison : l'enfant *distrait* est celui qu'on ne distrait pas assez.

Mais ce défaut commun à tous les enfants prend chez quelques-uns des proportions vraiment affligeantes. Il est des naturels maladifs, indolents, apathiques, sur lesquels la parole du maître glisse, aussi bien que les encouragements ou les réprimandes. « Tout leur est distraction, dit Fénelon, ils ne sont jamais où ils doivent être. » Ils oublient ce qu'ils savent le mieux, le lieu où ils se trouvent, les personnes qui leur parlent ; leurs réponses, leurs actes, sont toujours à contre-temps ; ils disent *blanc* pour *noir*, *oui* pour *non* ; ils ne se bornent pas à répondre aux questions avant qu'elles soient formulées, mais ils répondent aussi aux questions qu'on ne leur adresse pas. Têtes de linottes, dont l'attention ne peut un instant s'arrêter sur une idée.

En dehors de ces cas extrêmes, le maître doit se demander si la distraction de ses élèves ne vient pas en partie de sa faute. Si l'instruction, au lieu de mettre en jeu toutes les facultés de l'intelligence, ne fait appel qu'à la plus indifférente de toutes, à la mémoire ; si on la force à n'enregistrer que des règles, des mots, des faits et des dates, en les accompagnant d'explications plus ou moins abstraites ; si l'on ne proportionne pas la quantité des devoirs ou la durée des exercices à la capacité individuelle d'attention ; si l'attrait de l'enseignement ne vient pas à chaque instant provoquer la curiosité et soutenir l'effort intellectuel, faut-il s'étonner que l'enfant ne cherche pas à comprendre, n'écoute pas, ne regarde pas ce qui se fait en classe ? Et, comme il ne lui est pas permis de dormir, et qu'il ne saurait parvenir à cet idéal de la paresse, *ne rien penser*, n'est-il pas bien naturel qu'il s'occupe avec le plus sérieux intérêt à regarder voler les mouches ou à taquiner ses camarades, à moins que sa charmante imagination ne le promène dans les champs, aux bords des ruisseaux, ou à travers une belle partie de barres ? Ainsi donc, travail très court, variété dans les objets d'enseignement mesure et à-propos, en un mot, autant d'attrait que possible, — voilà des moyens sûrs pour combattre la distraction. Ajoutez à l'attrait qui vient des matières enseignées celui qui peut naître des qualités naturelles ou acquises du maître, de son entrain, de son imagination, de ses sentiments, de ses gestes expressifs, des inflexions variées de sa voix, de son attachement évident à ses élèves, et il sera bien facile de neutraliser ce défaut inhérent à l'enfance. Quand l'étourderie, même excessive, vient d'un défaut naturel d'intelligence, mais accompagné d'une certaine vivacité, il n'y a que demi-mal : il ne sera jamais impossible de rendre attentif, à ses moments, et pour un temps donné, un enfant sensible : il y a toujours quelques ressources ignorées dans ces folles petites têtes. La sensibilité est la sœur aînée de l'intelligence.

Mais la difficulté est beaucoup plus grande, quand on a affaire à cette étourderie d'indolence, qui accuse un état de langueur maladive. Dans ce cas, il est bon de ne perdre jamais ni espoir ni patience, d'agir avec tout le tact et toutes les précautions que réclament ces organisations malheureuses, et d'avertir, au besoin, les parents de la nécessité de leur appliquer une curation médicale. La contrainte n'aurait pour résultat que de briser ces cerveaux délicats, sur lesquels l'attrait lui-même a si peu de prise. C'est ici que la patience jouera un rôle dominant : ou le mal doit passer bientôt, et il faut attendre que la force avec la santé reparaissent, pour regagner le temps perdu ; ou le mal doit ne s'affaiblir qu'à la longue, et il faut se résigner à le combattre à petits coups répétés, comptant toujours sur la fécondité relative du sol même le plus ingrat. Trouvez un petit coin, dans cette intelligence, où le bon grain fructifiera, et, par l'heureuse influence de cette culture, la fertilité s'étendra peu à peu aux parties

voisines. C'est ainsi que nous avons vu un enfant indifférent à tout, incapable de fixer son attention sur rien, développer ses facultés d'observation, de mémoire, de jugement, d'imagination, à propos du plaisir de la pêche, qui devint pour lui une occupation passionnée, et véritablement intellectuelle : sa faculté d'attention, pour ne parler que de celle-là, en reçut un grand surcroît de force, dont un maître intelligent tira parti pour ses études. [Bernard Perez.]

DISTRIBUTION DE PRIX. — I. Historique. — Distribuer des prix aux élèves les plus méritants a été, à toutes les époques, l'un des moyens les plus employés pour exciter et soutenir l'émulation dans les écoles.

Quintilien veut que l'étude soit un jeu pour l'enfant, qu'on le loue, qu'on le stimule par des récompenses proportionnées à son âge.

« Aidez l'enfant à surmonter les difficultés des études, dit saint Jérôme, encouragez-le par de bonnes paroles, par des éloges, proposez-lui des récompenses. »

A partir du xve siècle, on trouve dans les archives des communes, dans les registres des hospices, des preuves évidentes que cet usage antique a passé des collèges dans les classes abécédaires, dans les petites écoles. Les constitutions des congrégations enseignantes, les règlements diocésains et les statuts synodaux renferment des chapitres qui témoignent de l'ancienneté et de l'utilité de ces cérémonies scolaires. Elles avaient lieu soit à la mi-carême ou au 1er mai, époques de la première communion et de la reprise des travaux agricoles ; soit à la fin de juillet, avant la moisson ; soit à la fête de saint Nicolas pour les garçons, et à celle de sainte Catherine pour les filles. Voici quelques extraits des procès-verbaux de ces distributions : En 1585, à Chalon-sur-Saône, dans la division des abécédaires, les petits élèves, « en la présence des assistants, écrivaient une même sentence; comparaison faite de toutes les écritures, celui qui était déclaré le mieux écrivant et ayant tenu une meilleure mesure et proportion en son escript, recevait des mains du maire deux plumes et un ganivet. » Dans les classes plus élevées, on donnait un livre, une *escriptoire*. En 1593, la distribution des prix coûta 5 écus, 28 sols, 3 deniers; en 1596, 8 écus, 10 sous. Dans les diocèses de Metz, de Toul, de Verdun, de Reims, à la fête de saint Nicolas, les maîtres avaient coutume d'habiller en évêque l'écolier le plus sage et le plus docte ; on le conduisait processionnellement à l'église; il était le roi de la fête; en son honneur on distribuait des images, des gâteaux à tous les élèves. Dans les Vosges, les autorités de la commune remettaient des livres, des images, des fournitures de classe aux élèves qui avaient obtenu les meilleures places et le plus de bons points; on leur donnait une place d'honneur à l'école, et à l'église le dimanche et les jours de fête.

Dans ses constitutions et dans ses lettres, le B. P. Fourier *, fondateur de la congrégation de Notre-Dame, recommande aux religieuses d'encourager les petites filles et, « si elles apprennent bien, de leur donner pour prix quelque papier, quelque belle plume ou autres objets semblables. »

Un évêque de Toul (1749) indique aux maîtres des petites écoles *quand* et *comment* on peut et on doit récompenser et exciter l'émulation : « On peut récompenser les enfants par des jeux innocents et mêlés de quelque industrie, mais plus facilement par de petits présents comme des livres, des chapelets, des reliquaires, des estampes ou des images signées *pour les sauver du fouët*..... Si les maîtres ou maîtresses ont le moyen de faire ces libéralités ou si quelque personne bien intentionnée leur fournit de quoi pour cela, ils distribueront pour chaque classe tous les mois un prix pour la lecture, un pour l'écriture, un pour le catéchisme, un pour l'orthographe, et un pour l'arithmétique; ils le donneront à *celui qui l'aura mérité en faisant le mieux, sans aucune acception de personnes;* ils examineront aussi de temps en temps les bonnes notes, et quand le nombre auquel il y aura une récompense attachée sera accompli, ils seront fidèles à la donner. »

L'usage des distributions des prix était tellement passé dans les habitudes scolaires, que le 21 décembre 1792, le député Rabaud-Saint-Etienne propose à la Convention que la fête des enfants sera célébrée chaque année le 1er juin. Dans les réunions et fêtes décadaires, on devait donner des prix à l'élève qui réciterait le mieux les droits de l'homme, les chapitres de la Constitution. Il suffit enfin de lire les discours de clôture des écoles centrales pour se convaincre que la tradition non interrompue, en France, a été d'exciter par des récompenses chez les élèves le sentiment de l'honneur et le goût de l'étude.

[L. Maggiolo.]

II. Conditions actuelles. — Les distributions de prix n'existent, pour les écoles primaires, que dans les villes et dans les communes importantes qui s'imposent cette dépense facultative. Mais elles n'y ont pas toujours le caractère sérieux qu'on leur donne dans les lycées et les collèges. Là il n'y a de prix que pour les élèves qui les ont réellement mérités par leur travail ou leurs succès. Il n'en est malheureusement pas de même dans beaucoup d'écoles primaires et surtout dans les pensionnats. L'institution y a perdu sa valeur morale. On donne des livres à presque tous les élèves. Ce ne sont pas des prix, mais des cadeaux ou, comme on le dit par euphémisme, des encouragements. Pour arriver à contenter tout le monde, on est dans la regrettable nécessité de multiplier les prix au delà de toute mesure et d'en instituer avec des titres vraiment dérisoires. C'est là un déplorable moyen d'éducation. Tel enfant qui comptait sur un prix le voit passer à un de ses camarades, et celui-ci est tout surpris d'être récompensé quand il n'a jamais eu de bonne place. Les enfants sont bons juges du mérite, et une distribution de prix qui froisse en eux le sentiment de la justice devient une cérémonie dérisoire. Or il faut que de bonne heure ils s'habituent au respect des institutions publiques, et comprennent que les récompenses ne vont qu'au mérite et au savoir.

Le maître ne doit être guidé dans l'attribution des prix par aucune considération étrangère, ni par la position sociale ou la fortune des familles, ni par le caractère aimable et doux de l'enfant. Le fils du plus pauvre journalier et celui du riche propriétaire doivent être traités sur un pied d'égalité, avec une rigoureuse justice.

Dans les lycées et collèges, toutes les compositions hebdomadaires de l'année y compris les compositions finales, jadis connues sous le nom de compositions des prix, concourent à la détermination du *prix d'excellence*. Les prix spéciaux à chaque faculté sont déterminés par la totalité des compositions de l'année, mais les compositions finales comptent double (arr. 8 sept. 1879).

Cette organisation est très simple et pourrait être appliquée ou imitée dans les écoles primaires.

Les distributions de prix ont souvent pour résultat de retenir quelques enfants à l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire. Elles permettent aussi de répandre, dans des familles où les livres de lecture sont rares, de bons ouvrages de littérature, des biographies inspirant l'amour de la patrie, des notions utiles sur les grandes décou-

vertes en industrie, en agriculture, etc. Ces livres passent de main en main et sont conservés comme un agréable souvenir des études de la jeunesse. Par cette considération, il y a lieu de propager l'usage des distributions de prix. [E. Cuissart.]

III. **Résultats moraux.** — Beaucoup de moralistes se sont demandé si l'usage des prix dans les écoles primaires n'avait pas plus d'inconvénients que d'avantages. Il est à remarquer que dans des pays qui devancent la France pour l'instruction populaire, notamment l'Allemagne et la Suisse, on ne connaît pas les distributions de prix, surtout avec l'appareil solennel qui leur est donné chez nous. Port-Royal et Rollin ne les ont pas connues non plus, et l'on peut dire qu'elles se sont développées à mesure que le système d'éducation des jésuites a prévalu et grâce à la faveur dont a joui le Concours général des lycées de Paris.

En Belgique, cette question : « Faut-il supprimer les distributions de prix? Doivent-elles être remplacées par un autre moyen d'éducation ? » a été discutée par les congrès scolaires, et elle a été résolue dans le sens de l'affirmative sur l'avis conforme des directeurs, pour les élèves de l'école industrielle et de l'école supérieure d'adultes de la ville de Liège.

L'émulation est un ressort fort délicat et il faut le manier avec beaucoup de tact. Le désir naturel d'être loué, d'obtenir la première place peut facilement dégénérer en jalousie, en orgueil, et en froid égoïsme.

« Faire vivre un enfant dans cet état d'irritation où le tient l'envie de supplanter les autres et la crainte d'être supplanté, c'est lui nuire de mille manières; c'est agacer ses nerfs mobiles, c'est altérer son humeur, c'est le porter en cas de revers à trouver un refuge dans le dénigrement, dans la moquerie, froide disposition du cœur.

» Quand on voit des institutions combinées de manière à fomenter l'envie, à exciter le désir de déprimer les compétiteurs, et à faire jouir chaque enfant des défauts des autres, comment se réconcilier de bonne foi avec un tel ordre de choses? Comment soutenir que les lumières doivent surtout servir à rendre les hommes meilleurs, lorsque, dans l'espoir d'un peu plus de lumières, on s'expose à les rendre plus mauvais ? Il ne résulte pas de là beaucoup de mal, à ce qu'on assure ; mais est-ce une bonne excuse, quand il en résulte toujours un peu, et quand il ne peut en résulter aucun bien ? » (Mme Necker de Saussure, *De l'éducation progressive*, liv. IV, ch. VIII.)

« Il est incontestable, dit Bain, que de tout temps les plus grands efforts de l'intelligence humaine ont été déterminés par l'émulation, la lutte et l'ambition d'être le premier Or, la question est de savoir si un moindre degré de perfection, accessible aux facultés moyennes, ne pourrait être obtenu sans l'aide de ce stimulant. Si cela était, l'avantage moral serait évident. Quoi qu'il en soit, il n'est nullement nécessaire de le faire intervenir trop tôt, ou d'en faire usage dès le début. Pendant l'enfance, il s'agit de développer les sentiments bienveillants, et il vaut mieux ne pas avoir recours à l'émulation. Pour un travail qui est facile et intéressant, elle serait inutile. Chez les élèves doués d'une facilité peu ordinaire, il faudrait plutôt développer la modestie que l'orgueil. » (*La science de l'éducation*, ch. v.)

Il nous a toujours semblé que les motifs qui ont pu être invoqués pour les distributions de prix des lycées et collèges ne sauraient avoir de valeur pour celles des écoles primaires. Il s'agit, dans les lycées, de faire remarquer, d'exciter au travail les élèves qui annoncent du talent en vue des carrières libérales ou des fonctions publiques. Dans les écoles primaires, on a pour but de mettre tous les élèves, et non une élite, en possession des connaissances indispensables. Ce qu'il y faut encourager, c'est l'effort, le travail persévérant, tandis qu'au lycée on veut susciter les aptitudes rares et signaler les sujets distingués. Le but n'étant pas le même, on ne saurait recourir aux mêmes moyens. [B. Berger.]

IV. **Législation.** — Dans chaque département les présidents des distributions de prix dans les écoles communales sont désignés par le préfet. Aucun discours ne devra être prononcé dans ces fêtes scolaires s'il n'a reçu, au préalable, l'approbation du président (Arr. 29 octobre 1873, art. 3 et 4). L'art. 104 du décret du 17 mars 1808, et l'art. 219 du statut du 4 septembre 1821, avaient déjà prescrit l'approbation pour les discours. Depuis l'établissement de la liberté d'enseignement, les directeurs d'écoles libres ne sont plus soumis à cette règle.

Le nouveau réglement-modèle * des écoles interdit toute représentation théâtrale dans les écoles publiques (Règl. mod., 5 juin 1880, art. 15).

[L. Armagnac.]

DIVISION. — *Signification.* — En général, dans le langage scolaire, on entend par *division* un groupe d'élèves recevant le même enseignement sur l'ensemble ou sur une branche du programme d'études : l'effectif de nos écoles normales se répartit en trois *divisions* comprenant l'une la promotion de première année, l'autre celle de seconde, l'autre celle de troisième ; un instituteur peut dire : les diverses *divisions* de mon école ou de ma classe, ou bien : ma première, ma deuxième, ma troisième *division* de lecture, d'écriture, d'arithmétique, etc.

Doctrine. — Dans notre système d'organisation pédagogique actuel, le mot *division*, en tant que signifiant le classement général des élèves d'une école, a à peu près disparu ; on l'a remplacé par celui de *cours ;* il y a le *cours élémentaire*, le *cours moyen* ou *intermédiaire*, et le *cours supérieur*, correspondant chacun à un certain degré de développement intellectuel et aussi à une certaine dose d'enseignement sur toutes les matières.

Comme nous l'avons dit ailleurs (V. *Cours* et *Classement des élèves*), un cours peut comprendre plusieurs classes soit parallèles, soit simplement nuancées. Mais une même classe ne doit plus être partagée en *divisions*. Il est de principe que, comme dans l'enseignement secondaire, le professeur doit s'adresser à tous ses élèves à la fois et leur donner le même enseignement en prenant pour base la force moyenne des enfants qu'il a devant lui ; les divisions multiples qu'admettait l'ancienne pédagogie sont absolument bannies.

Toutefois, un fractionnement s'impose dans la petite classe ou division inférieure du cours élémentaire, pour la lecture ou le calcul, à cause des nouveaux venus ou des retardataires : on ne peut faire marcher de front des enfants qui ne connaissent pas ou qui connaissent à peine leurs lettres, avec des enfants qui arrivent presque à la lecture courante, des enfants déjà en état de faire quelques petites opérations arithmétiques avec ceux qui n'ont aucune idée de la numération.

Le partage d'une même classe en trois cours ou divisions s'impose encore dans les écoles à un seul maître. Là, en effet, l'instituteur ne peut que rarement parler pour tous; force lui est de faire la plupart de ses leçons séparément et successivement à chacun des trois cours, à chacune des trois divisions fondamentales entre lesquelles il a dû répartir son effectif scolaire.

[E. Brouard.]

DOCTRINE CHRÉTIENNE (Frères de la). — Nom d'une congrégation religieuse d'hommes, qui se consacre à l'enseignement primaire. Elle a été autorisée par ordonnance royale du 17 juillet

1822, à titre d'institution charitable. « Vu les statuts d'une institution charitable, » dit l'ordonnance, « qui serait destinée à desservir les écoles primaires des villes et campagnes des départements de la Meurthe, de la Meuse et des Vosges, sous le titre de *Frères de la doctrine chrétienne du diocèse de Nancy*. » Cette congrégation a actuellement son siège à Vézelise (Meurthe-et-Moselle).

Une autre congrégation du même nom avait été autorisée, par ordonnance du 5 décembre 1821, à desservir, sous le titre de *Frères de la doctrine chrétienne du diocèse de Strasbourg*, les écoles primaires des départements des Haut et Bas-Rhin.

DOCTRINE CHRÉTIENNE (Pères de la). — Cette congrégation enseignante, fondée en 1592 par César de Bus * dans la ville de l'Isle (Comtat Venaissin), fut approuvée par une bulle du pape Clément VIII du 23 décembre 1597 ; et en 1610, des lettres patentes du roi en autorisèrent la réception en France. Pendant près de deux siècles, les collèges des Doctrinaires, comme ceux des Oratoriens, virent affluer une jeunesse studieuse ; leur enseignement était moins formaliste que celui des jésuites, et les tendances en étaient plus libérales (V. par exemple à l'article *Corbin* l'analyse d'un *Traité d'éducation civile* écrit par un Père de la Doctrine). Parmi les hommes éminents qui professèrent dans les établissements de la Doctrine chrétienne, on peut mentionner entre autres le futur conventionnel Lakanal *, qui devait jouer un si grand rôle dans la réorganisation de l'instruction publique, le grammairien Domergue *, et le philosophe Laromiguière.

La congrégation des Pères de la Doctrine chrétienne fut dissoute à l'époque de la Révolution, en même temps que les autres communautés religieuses.

DOMAINE. — On distingue le domaine de l'Etat ou domaine privé, et le domaine public.

Le *domaine de l'Etat*, ou *domaine privé*, est l'ensemble des biens mobiliers et immobiliers qui appartiennent à l'Etat et dont il jouit comme un propriétaire ordinaire. Parmi les biens immobiliers rentrent les hôtels des ministres, les palais, châteaux, les forêts, les forges et les fonderies, les mines de sel. Au nombre des biens mobiliers sont les meubles et le matériel des diverses administrations, les papiers, registres et livres renfermés dans les archives et bibliothèques de l'Etat, les tableaux, statues placés dans les musées, ainsi que le matériel de l'imprimerie nationale, les navires de la marine militaire ; les armes, chevaux, harnais des armées de terre et de mer.

Le domaine privé de l'Etat est aliénable aux conditions déterminées par la loi. L'aliénation des biens du domaine a lieu par vente ou adjudication, cession, échange. Dans ces deux derniers cas, une loi est nécessaire.

La gestion du domaine de l'Etat, qui est fort considérable, appartient à l'*administration de l'enregistrement et des domaines*, placée sous la direction du ministre des finances.

Le *domaine public*, qu'il faut bien distinguer du précédent, se compose des biens affectés à un usage public. Tels sont les chemins, routes et rues à la charge de l'Etat, les fleuves et rivières navigables et flottables, les canaux, les rivages de la mer, les ports, les havres, les rades, les forteresses, les places de guerre, les chemins de fer, les églises cathédrales et métropolitaines.

A la différence des biens du domaine de l'Etat qui, ainsi que nous l'avons dit, sont aliénables, ceux du domaine public sont inaliénables ; ils sont hors du commerce.

Ces biens sont, en raison même de leur destination, placés sous la surveillance et l'administration des ministres de la guerre, de la marine et des travaux publics. Le jour où le gouvernement fait cesser l'affectation de ces biens à l'usage ou à la jouissance de tous, ils passent du domaine public dans le domaine privé et deviennent aliénables selon le droit commun.

De même que l'Etat, le département et la commune ont leur domaine public et leur domaine privé.

Un décret du 9 avril 1811 a fait passer dans le domaine privé du *département* les bâtiments destinés aux services publics tels que tribunaux, préfectures, sous-préfectures, prisons, etc.

Le domaine public de la *commune*, affecté à l'usage de tous les citoyens, se compose : 1° des chemins vicinaux ; 2° des chemins ruraux ; 3° des places, rues et passages ; 4° des chemins de fer communaux ; 5° des églises paroissiales.

Le domaine privé de la *commune* comprend : 1° les édifices employés aux services publics, tels que les mairies, tribunaux de justice de paix, bâtiments servant aux établissements d'instruction publique, écoles, salles d'asile, hôpitaux, etc. ; 2° les biens que la commune afferme et dont le prix tombe dans la caisse municipale pour être employé aux dépenses obligatoires ou facultatives ; 3° les biens dont la jouissance directe en nature est réservée aux habitants ; ces biens sont appelés *les communaux*.

La question de savoir d'une manière précise quelles sont les propriétés bâties qui doivent ou non tomber dans le domaine public ou rester dans le domaine privé, a divisé les jurisconsultes les plus distingués qui se sont partagés à peu près également sur ce point.

Il faudrait, suivant certains auteurs, classer dans le domaine public tous les édifices consacrés à un service d'intérêt général, départemental ou communal. Selon les autres, le Code civil, ne mettant pas formellement un seul édifice parmi les biens du domaine public, les en a tous exclus, à moins d'une disposition législative formelle, attendu que tout ce qui fait partie de ce domaine est imprescriptible et inaliénable et qu'une disposition spéciale est nécessaire pour déclarer une chose inaliénable et imprescriptible.

Ces questions se présentant assez rarement et leur solution étant difficile et délicate, nous ne croyons pas devoir entrer dans la discussion d'une matière aussi controversée et sur laquelle d'ailleurs la jurisprudence ne paraît pas bien fixée. Il serait nécessaire, s'il se présentait dans la pratique des difficultés à ce point de vue pour les bâtiments des écoles normales, maisons d'écoles primaires, salles d'asile, etc., de s'adresser à un jurisconsulte qui aurait à examiner la question spéciale qu'il s'agirait de résoudre.

[E. de Resbecq.]

DOMERGUE (Urbain). — Grammairien français, né à Aubagne en 1745, mort à Paris en 1810. Entré de bonne heure chez les Doctrinaires, il professa d'abord dans plusieurs collèges de cet ordre enseignant, qu'il quitta en 1784. Dès 1778, il publia sa *Grammaire française simplifiée*, qui commença sa réputation ; puis il fit paraître un *Journal de la langue française*. Il s'attacha surtout aux questions d'orthographe et de prononciation, et fut un des partisans les plus zélés d'une réforme orthographique. Elu membre de l'Institut lors de la création de ce corps, et nommé vers la même époque professeur de grammaire générale à l'Ecole centrale des Quatre-Nations, il continua ses travaux de linguistique, écrivit de nombreux mémoires, et fit paraître en 1798 sa *Grammaire générale analytique*. Il termina sa laborieuse carrière comme professeur au lycée Charlemagne.

DOMESTIQUE (Education). — V. *Éducation*.

DONATIONS. — La donation entre vifs est un acte par lequel le donateur se dépouille actuellement et irrévocablement de la chose donnée en faveur du donataire qui l'accepte (Code civil,

art. 894). Tous actes portant donation entre vifs seront passés devant notaires, dans la forme ordinaire des contrats; et il en restera minute à peine de nullité (Id., art. 931). Aux termes de l'art. 910, les dispositions entre vifs ou par testament, au profit des hospices, des pauvres d'une commune, ou d'établissements d'utilité publique, n'auront leur effet qu'autant qu'elles seront autorisées par un décret. L'art. 937 ajoute que ces donations seront acceptées par les administrateurs de ces communes ou établissements, après qu'ils y auront été dûment autorisés. L'autorisation du gouvernement est également nécessaire pour les libéralités faites en faveur des communes (L. du 18 juillet 1837, art. 19), des départements (L. du 10 mai 1838, art. 4), et des établissements ecclésiastiques (L. du 2 janvier 1817).

Entre le moment où la donation est faite et celui où elle est autorisée, il s'écoule nécessairement un temps assez long pendant lequel les donateurs peuvent mourir ou révoquer leurs dispositions, ce qui amènerait la caducité des libéralités. Pour remédier à cet inconvénient, des lois successives ont permis d'accepter, à titre conservatoire, les dons et legs. Mais cette faculté n'a été accordée qu'aux communes (L. 18 juill. 1837, art 48) et aux départements (L. 10 août 1871, art. 53). Pour les établissements ecclésiastiques et religieux et les établissements civils reconnus d'utilité publique, cette acceptation, qui a pour effet non seulement de prévenir la caducité des donations, mais de faire courir les intérêts au profit de l'établissement donataire, n'existe pas. En conséquence, toute donation dont l'acceptation n'a pas été autorisée par le gouvernement du vivant du donateur est considérée pour ces établissements comme non avenue.

Le décret du 25 mars 1852, sur la décentralisation administrative, a conféré aux préfets le droit de statuer sur les dons et legs de toute sorte de biens faits aux communes, aux départements et aux établissements de bienfaisance, chaque fois qu'il n'y a pas réclamation des familles. Pour les fabriques, le décret du 15 juin 1862 permet aux préfets d'autoriser les libéralités qui leur sont faites, lorsque la valeur capitale des libéralités n'excède pas 1 000 francs. — V. ci-après *Dons et legs*.

Dans toute disposition entre vifs ou testamentaire, les conditions impossibles, celles qui sont contraires aux lois ou aux mœurs, seront réputées non écrites (Code civil, art. 900). Lorsque des conditions de cette nature sont insérées dans un acte de donation, l'administration demande leur radiation avant de donner à l'établissement donataire l'autorisation d'accepter.

En règle générale, un donateur peut faire réserve à son profit ou disposer au profit d'un autre de la jouissance ou de l'usufruit des biens meubles et immeubles dont il fait donation (Code civil, art. 949). L'article 4 de l'ordonnance du 14 janvier 1831 a interdit aux établissements ecclésiastiques et aux communautés religieuses de femmes d'accepter les libéralités faites dans ces conditions. La jurisprudence administrative avait voulu étendre cette disposition aux communes et aux établissements de bienfaisance, mais l'administration revient aujourd'hui et avec raison sur cette jurisprudence. Toute dérogation faite par la loi au droit commun doit être strictement limitée aux cas prévus par elle, et il n'appartient pas à l'administration d'appliquer, par analogie, des dispositions législatives d'un caractère exceptionnel.

On appelle *dons manuels* des libéralités qui sont faites de la main à la main et qui ont pour objet des choses mobilières. La jurisprudence administrative a exigé pendant longtemps qu'ils fussent soumis aux formalités des donations ordinaires et constatés par actes notariés. Mais un arrêt de la Cour de cassation a décidé que les délibérations constatant l'offre d'une somme à titre de don manuel, le versement de cette somme, l'acceptation de la libéralité aux conditions imposées par le donateur et le règlement du mode d'exécution, suffisent pour assurer la perpétuité de la disposition bienfaisante, lorsqu'elles ont été revêtues de l'approbation de l'autorité compétente.

La donation faite soit directement, soit sous forme de vente et par personne interposée, à une communauté religieuse non autorisée, n'est pas validée par l'autorisation accordée ultérieurement à cette communauté: l'autorisation ainsi intervenue ne peut avoir d'effet rétroactif ni préjudicier aux droits des tiers (Arrêt de la Cour de cassation, 17 février 1864, et Code civil, art. 900, 910 et 907).

Lorsqu'il y aura donation de biens susceptibles d'hypothèques, la transcription des actes contenant la donation et l'acceptation, ainsi que la notification de l'acceptation qui aurait lieu par acte séparé, devra être faite aux bureaux des hypothèques dans l'arrondissement desquels les biens sont situés (Code civil, art. 939).

Depuis la loi du 23 mars 1851, les donations de servitudes, droits d'usage ou d'habitation doivent être transcrites. — V. *Congrégations. Etablissements d'utilité publique*, *Fabriques*, *Legs*, etc.

[L. Armagnac.]

DONS ET LEGS. — Toute libéralité, c'est-à-dire ce qui est donné librement et à titre gratuit, de la main à la main ou par écrit, est un don. V. *Donation*.

Un *legs* est un don qui résulte d'un *testament*. V. *Legs* et *Testament*.

Les dons et legs constitués en faveur d'un établissement public par un acte et à charge de service, sont désignés généralement sous le nom de *fondations**.

Au nombre des ressources appliquées aux dépenses des écoles primaires publiques sous le titre de dons et legs figurent les *souscriptions** ou cotisations volontaires.

Nous n'avons à traiter ici que des dons et legs faits en faveur d'écoles publiques ou libres à des *communes* ou à des *congrégations enseignantes*.

Autorisation et acceptation des dons et legs faits aux communes. — Le conseil municipal règle par sa délibération l'acceptation des dons ou legs faits à la commune sans charges, conditions ni affectation immobilière, lorsque d'ailleurs ils ne donnent lieu à aucune réclamation. Toutefois, en cas de désaccord entre le maire et le conseil municipal, la délibération n'est exécutoire qu'après approbation du préfet (L. 24 juillet 1867, art. 1er). Le préfet pourrait même, d'après une décision du Conseil d'Etat du 14 avril 1864, dans certains cas, autoriser une commune à accepter un don ou un legs contrairement à l'avis du conseil municipal. Mais la jurisprudence peut varier sur ce point.

La délibération du conseil municipal ayant pour objet l'acceptation des dons ou legs avec charges, conditions ou affectation immobilière, devient exécutoire en vertu d'un arrêté du préfet; en cas de réclamation des familles, il est statué par un décret du chef de l'État (L. 18 juillet 1837, art. 48; Décr. 25 mars 1852, art. 1er, Tabl. A, § 42).

Ainsi lorsqu'une libéralité directement constituée au profit d'une commune et ne donnant lieu à aucune réclamation d'héritiers a pour objet l'école, un arrêté du préfet autorise l'acceptation. Ce fonctionnaire doit préalablement consulter le ministre de l'instruction publique et lui fournir tous les détails de nature à l'éclairer sur la situation des choses. Si rien ne lui paraît s'opposer à ce qu'il soit statué sur la demande en acceptation,

le ministre en informe le préfet ; dans le cas contraire, il s'entend avec son collègue de l'intérieur pour la décision qui doit être con certée entre les deux départements (Circ. Instr. pub., 10 février 1862).

Lorsque les legs ou donations sont mixtes ou complexes, c'est-à-dire faits à la fois à une commune et à un établissement à l'égard duquel le préfet n'a pas pouvoir de statuer, la décision sur l'ensemble de l'affaire appartient à l'autorité supérieure, alors même qu'il n'y aurait pas de connexité réelle entre les deux dispositions (Instr. gén., 20 juin 1859, art. 947, § 1er).

La donation faite à une commune à condition qu'elle confiera ses écoles à des maîtres ou maîtresses congréganistes ou laïques ne peut être acceptée attendu que cette clause gênerait la liberté d'action de la commune, qui doit toujours pouvoir émettre un vœu en faveur de l'ordre d'enseignement qu'elle préfère. Une condition de cette nature porterait d'ailleurs atteinte au droit qu'a le préfet de choisir, dans l'une ou l'autre catégorie, les instituteurs et institutrices, dont la nomination lui appartient légalement.

Bien que le conseil d'Etat ne se soit pas prononcé par un avis de principe sur cette question, ses décisions récentes dans des affaires où elle se présentait n'autorisent l'acceptation d'un legs affecté à l'entretien d'une catégorie déterminée d'écoles, qu'à la condition que le capital soit placé de manière à être toujours disponible et à pouvoir être restitué aux héritiers le jour où il plairait à la commune de changer d'école et par conséquent de renoncer au bénéfice du legs. — V. *Legs*.

Les clauses d'un acte de donation qui attribuent à d'autres qu'aux autorités expressément désignées par la loi le droit de dresser la liste des enfants pauvres à admettre gratuitement dans les écoles publiques sont également inadmissibles.

Enfin ne saurait être approuvée, parce qu'elle interdirait à l'établissement donataire l'exercice d'une faculté que la loi lui accorde, toute clause portant défense absolue ou relative de vendre l'immeuble donné ou légué. Il en serait de même de la condition insérée dans l'acte de donation d'une rente que le remboursement n'en pourrait jamais être effectué.

Il n'est ordinairement statué sur une *donation* qu'après la suppression des clauses inadmissibles, laquelle est demandée par le préfet, qui renvoie le dossier avec ses observations. On évite ainsi des contestations, bien que l'autorisation ne puisse rendre obligatoires des conditions que l'art. 900 du Code civil a réputées nulles.

Quant aux *legs* qui renferment des dispositions que la législation a d'avance frappées de nullité, le gouvernement les refuse ou les autorise aux charges, clauses et conditions imposées *en tant qu'elles ne sont pas contraires aux lois*. Les conditions inacceptables peuvent être modifiées par une intervention des héritiers ; alors le gouvernement est appelé à ratifier le nouvel acte par lequel ceux-ci ont renoncé à se prévaloir de l'inexécution des clauses ou conditions écartées par l'autorité administrative (Circul. Instr. pub., 10 avril 186?).

Autorisation et acceptation des dons et legs en faveur des congrégations ou associations religieuses enseignantes. — Il y a une distinction à établir suivant que l'école tenue par la congrégation et devant profiter d'un don ou legs est *privée* ou *publique*. Dans les deux cas, l'association religieuse est autorisée, s'il y a lieu, à recevoir la libéralité ; mais, si l'école est publique, la commune doit être appelée à accepter le bénéfice qui résulte pour elle de la donation ou du testament.

L'autorisation nécessaire à une association religieuse enseignante d'*hommes*, pour qu'elle recueille les dons ou legs faits en sa faveur d'une manière générale ou dont une école libre tenue par elle doit particulièrement profiter est accordée par un décret du pouvoir exécutif, sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

Pour une association religieuse enseignante de *femmes*, appelée dans les mêmes conditions à bénéficier d'un don ou legs, le décret d'autorisation est provoqué par le ministre des cultes, qui prend l'avis de son collègue de l'instruction publique.

Mais lorsque le don ou legs doit être accepté par la commune concurremment avec la congrégation, le décret qui intervient est rendu, après avis du ministre de l'intérieur, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, s'il s'agit d'une congrégation enseignante d'*hommes*.

Pour une association religieuse enseignante de *femmes*, au profit de laquelle un don ou legs a été constitué également en vue d'une école publique, le décret d'autorisation est rendu sur la proposition du ministre des cultes, après avis des ministres de l'intérieur et de l'instruction publique.

Les projets de décret de l'espèce sont toujours soumis au conseil d'État.

Les établissements religieux non reconnus comme enseignants ne peuvent être autorisés à accepter les libéralités ayant pour objet la fondation et l'entretien d'écoles.

Pièces à produire pour l'autorisation d'acceptation de dons et legs. — Ces pièces sont :

Une expédition de l'acte de donation *ou* du testament ;

Un certificat de vie du donateur *ou* l'acte de décès du testateur ;

Un certificat du maire contenant des indications sur la position de fortune du *donateur* et sur celle de ses héritiers présomptifs *ou* un état des biens laissés par le *testateur* et des renseignements sur le nombre et sur le degré de parenté des héritiers, leur situation de fortune et leurs charges de famille ;

L'adhésion des héritiers naturels ou institués, ou leur opposition à la délivrance du *legs ;* à défaut de consentement ou de réclamation, le certificat du maire attestant la mise en demeure, et les actes extrajudiciaires signifiés dans ce cas aux héritiers ;

Le rapport de l'expert chargé de l'estimation des meubles ou immeubles donnés ou légués ;

Des copies certifiées des titres, s'il s'agit de créances ou d'inscriptions de rente ;

Un certificat du conservateur des hypothèques constatant que les immeubles sont libres ou grevés ;

L'acceptation provisoire du maire si elle n'est pas insérée dans l'acte même de donation ;

La délibération du conseil municipal portant acceptation de la libéralité ;

Le budget et un état de la situation financière de la commune.

A toutes les pièces exigées de la commune bénéficiaire de dons ou legs, le sous-préfet et le préfet doivent joindre leurs avis en forme d'arrêté, lorsque l'autorité supérieure doit statuer.

En ce qui concerne les associations religieuses, il y a lieu, suivant le cas, de produire tout ou partie des mêmes documents, et en outre :

L'acceptation provisoire du supérieur général, pour toute la congrégation, ou du supérieur local, pour les maisons qui ne reconnaissent pas de supérieur général ;

Une délibération du conseil d'administration de l'ordre religieux, déclarant qu'il y a lieu d'accepter ou de refuser la libéralité ;

Un état de l'actif et du passif, ainsi que des

revenus et des charges des établissements légataires ou donataires, vérifié et certifié par le préfet.

Refus d'acceptation de dons et legs. — Pour refuser comme pour accepter les legs et donations faits en leur faveur, les communes ou les associations religieuses enseignantes ont besoin de l'autorisation, et l'instruction de l'affaire a lieu alors dans la forme ordinaire.

En cas de renonciation à un legs, le préfet apprécie les motifs particuliers qui pourraient faire dispenser de l'accomplissement de quelques-unes des formalités plus ou moins dispendieuses prescrites par les règlements (Circ., 10 avril 1862).

Emploi des dons et legs. — Les arrêtés ou les décrets qui autorisent l'acceptation des dons et legs déterminent toujours l'emploi qu'il y a lieu de faire de ces libéralités.

En ce qui concerne les écoles publiques, la loi du 15 mars 1850, art. 40, oblige d'ailleurs les communes à employer, pour les dépenses ordinaires d'entretien et avant tout recours à une subvention du département ou de l'Etat, les dons et legs que le fondateur n'a pas destinés à telle ou telle autre dépense. L'administration préfectorale porte tout particulièrement son attention sur ce point, lorsqu'elle règle les budgets communaux et établit les liquidations soumises chaque année au ministre de l'instruction publique.

D'après les relevés officiels, les dons et legs appliqués aux dépenses ordinaires des écoles primaires publiques se sont élevés en 1878, pour toute la France, à 1,016,694 fr.

Les départements où cette ressource a dépassé la moyenne sont :

Haute-Savoie	74,770 fr.
Savoie	73,858
Mayenne	51,651
Saône-et-Loire	46,522
Seine	46,483
Aisne	27,978
Seine-et-Oise	26,123
Seine-et-Marne	25,909
Sarthe	25,113
Manche	24,503
Somme	23,880
Rhône	22,596
Loire	19,377
Indre-et-Loire	19,035
Ain	18,525
Maine-et-Loire	18,420
Gard	17,963
Vosges	17,604
Marne	17,071
Calvados	16,866
Isère	16,332
Haute-Marne	15,921
Loiret	15,520
Nord	15,432
Doubs	15,051
Seine-Inférieure	14,575
Vaucluse	14,189
Basses-Alpes	12,284
Meurthe-et-Moselle	11,710

Le produit des dons et legs était seulement de 169,958 fr. en 1855; la liquidation de 1879, qui vient d'être terminée, le porte à 1,028,700 fr. Cette ressource a, pour ainsi dire, toujours progressé jusqu'en 1875, année où elle a atteint son chiffre le plus élevé : 1,049,446 fr. Si elle est susceptible de varier d'une année à l'autre, cela tient surtout à ce qu'elle comprend aussi les *souscriptions*, libéralités qui ont un caractère purement temporaire.

L'art. 43, non abrogé, de la loi du 1er mai 1802, porte que les noms des donateurs sont inscrits à perpétuité dans les lieux auxquels leurs libéralités sont appliquées. Cette prescription, quelquefois négligée, ne devrait être nulle part plus respectueusement observée que dans les écoles publiques.

Dons et legs pour les caisses des écoles. — La caisse des écoles, qui peut être créée dans chaque commune pour encourager par des récompenses les élèves assidus et secourir les élèves indigents, est apte à recevoir des dons ou legs avec l'autorisation du préfet du département. (L. 10 avril 1867, art. 15).

Dons et legs aux fabriques, cures, etc.* — Les établissements ecclésiastiques peuvent-ils être autorisés à accepter des dons ou legs à la charge de fonder et d'entretenir des écoles primaires? La jurisprudence a varié.

Depuis le commencement de la monarchie de Juillet, le conseil d'Etat avait toujours admis (par plusieurs avis de principe, notamment celui du 12 avril 1837) que la capacité des établissements ecclésiastiques est restreinte aux services qui leur sont confiés, que les fabriques par exemple n'ont été autorisées à recevoir et à posséder que dans l'intérêt du culte et dans la limite des services qui leur sont confiés à cet égard par les lois et décrets et que, par conséquent, elles ne peuvent invoquer leur qualité d'établissements publics pour tout autre objet étranger à leurs attributions.

En 1873 (décis. des 6 mars et 22 juillet) le conseil d'Etat rompit avec cette tradition et accorda aux établissements ecclésiastiques une capacité illimitée, moyennant une simple disposition insérée au décret d'autorisation : « les revenus et les dépenses de la fondation formeront un chapitre spécial dans le budget de la fabrique. »

Un rapport de M. le ministre de l'intérieur et des cultes, à la fin de 1879, a saisi à nouveau le conseil d'Etat de la question et lui a proposé le retour à l'ancienne jurisprudence. L'avis de principe qui sera certainement favorable, n'a pas encore été émis par la haute assemblée.

Nous indiquerons aux mots *Etablissements ecclésiastiques*, *Evêchés*, *Fabriques*, avec les principales phases qu'a traversées la jurisprudence, la solution qui résultera des nouvelles délibérations du conseil d'Etat. [B. Turlin.]

DORDOGNE (Département de la). — Superficie : 9186.7 kilomètres carrés. Population en 1876 : 489 848 hab. (au lieu de 502 673 en 1866). Densité moyenne de la population par kil. carré : 54 habitants. Cinq arrondissements formant autant de circonscriptions d'inspection primaire : Périgueux, Bergerac, Nontron, Ribérac, Sarlat. — 47 cantons. — 583 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait 54 828 enfants de 6 à 13 ans (28 543 garçons, 26 285 filles), soit 11.42 enfants par 100 habitants.

En 1876, on compte 55 427 enfants de 6 à 13 ans (28 890 garçons, 26 537 filles), soit 11.32 enfants par 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — La Dordogne faisait partie de la province de Guyenne. C'est à l'article consacré à cette province que l'on devra chercher les renseignements relatifs à l'état de l'instruction primaire dans la Dordogne avant la Révolution.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Nous donnerons d'abord le nombre des écoles primaires publiques et libres, de 1813 à 1878, tel qu'il résulte des tableaux statistiques publiés par le ministère de l'instruction publique et des rapports officiels (il n'existe pas de statistique des écoles primaires antérieure à 1813). Les chiffres de 1813 et de 1821 sont tirés de l'almanach de l'Université.

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813.....	...	...	176
1821.....	...	...	258
1829.....	...	...	258
1834.....	119	228	347
1837.....	365	423	788
1850.....	423	191	614
1863.....	582	180	762
1876-77.....	937	104	1041
1878-79.....	944	120	1064

En 1837, sur un total de 788 écoles, on comptait 225 écoles de garçons, 231 écoles de filles, et 332 écoles mixtes. En 1876-77, la proportion était : 376 écoles de garçons, 427 écoles de filles, et 238 écoles mixtes. En 1878, les chiffres sont 384 écoles de garçons, 444 écoles de filles et 236 écoles mixtes.

La proportion des écoles laïques a toujours été beaucoup plus considérable que celle des écoles congréganistes. En 1850, on comptait 569 écoles laïques (de garçons ou mixtes 435, de filles 134), et 45 écoles congréganistes (de garçons ou mixtes 5, de filles 40). En 1876-77, 867 écoles laïques (de garçons ou mixtes 582, de filles 285), et 174 écoles congréganistes (de garçons ou mixtes 32, de filles 142). En 1878, les chiffres étaient : 887 écoles laïques (de garçons ou mixtes 588, de filles 299), et 177 écoles congréganistes (de garçons ou mixtes 32, de filles 145).

Si nous cherchons la relation entre le nombre des écoles et celui des communes, nous trouvons qu'en 1832 on comptait 450 communes sans école; ce nombre était descendu en 1850 à 155; en 1863, à 46; enfin à 8 en 1876; 5 en 1878. — De plus, le nombre des communes n'ayant pas d'école de filles était en 1837 de 540 et en 1863 de 438; en 1876-77, on comptait 55 communes de plus de 500 âmes n'ayant pas d'école publique de filles (en 1878, 48).

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	661	20	95	157
1840.....	487	9	139	81
1863.....	482	47	261	172
1872.....	569	44	419	289
1876-77....	575	40	418	272
1878-79....	589	52	448	309

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits instruits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832.....	6 822	Manque.
1837.....	21 890	Manque.
1840.....	21 180	Manque.
1850.....	19 765	7 474
1863.....	37 337	8 335
1867.....	41 298	11 766
1872.....	50 077	28 781
1876-77.....	56 784	Manque.
1878-79.....	58 446	36 871

En 1832, il y avait 141 élèves inscrits sur 10 000 habitants : en 1876, il y en avait 1157 sur 10 000 habitants.

Les chiffres de 1878 montrent qu'il y a encore, dans le département, 14 enfants environ sur 100 qui ne vont pas à l'école.

« Les causes permanentes de la non-fréquentation, dit le dernier rapport de l'inspecteur d'académie, sont toujours les mêmes : indifférence des familles pour un bénéfice moral, défaut d'écoles de hameaux, insuffisance de locaux scolaires, travaux des champs et éloignement des écoles... Le nombre des élèves gratuits s'accroît d'année en année, au détriment de l'assiduité des classes. La gratuité sans l'obligation amènera toujours un pareil résultat. Beaucoup de pères de famille, à la campagne, n'attribuent de valeur qu'à ce qui coûte de l'argent; aussi arrive-t-il que, pour le moindre intérêt, ils font manquer la classe à ces enfants, qui, ne recevant plus de leçons suivies, ne peuvent faire de progrès sérieux. »

Maisons d'école. — On comptait, en 1878, 409 maisons d'école qui étaient propriétés communales (32 de plus qu'en 1877, 50 de plus qu'en 1876); mais il en restait encore 535 qui étaient simplement louées ou prêtées. Beaucoup de ces dernières, et même quelques-unes parmi celles qui appartiennent aux communes, sont tout à fait impropres à l'usage auquel on les emploie. « La transformation des locaux, dit un témoin oculaire, n'est pour ainsi dire que commencée. On est saisi de tristesse et de pitié quand on voit dans quelles misérables conditions beaucoup de maîtres sont réduits à enseigner durant tout le jour et l'année entière. C'est pis encore pour les filles. L'encombrement est tel dans beaucoup de classes, que l'on est réduit aux plus piteux expédients pour isoler les groupes et rendre les leçons possibles. Le meilleur consiste à expédier dans la cour un certain nombre d'enfants; là du moins l'air n'est pas vicié, ni le bruit assourdissant. Il y a telle école où la maîtresse n'a pas de plus sûr abri pour y donner ses leçons les plus sérieuses, que le vaste manteau de la cheminée. On se demande comment la santé d'un homme et surtout celle d'une femme résistent à de pareilles fatigues, et l'on est tenté de se reprocher comme une injustice l'invitation qu'on adresse aux maîtres d'animer et de renouveler leur enseignement. »

Une amélioration se produit toutefois dans cet état de choses, comme le fait voir le tableau suivant, donnant le nombre de nouvelles maisons d'école construites et de maisons réparées, et le chiffre des subventions accordées à cet effet par l'Etat à diverses communes de la Dordogne, durant les quatre dernières années :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat.
1877.....	16	67 590 »
1878.....	65	260 700 »
1879.....	49	326 300 »
1880 (jusqu'au 15 juillet).	41	394 450 »
Total.....	171	1 049 040 »

Enseignement; méthodes et résultats. — Une plainte, qui se reproduit d'ailleurs dans plusieurs départements, s'est fait entendre à propos des écoles rurales de la Dordogne : c'est que les élèves font peu de progrès dans la langue française, parce qu'ils parlent patois dans leurs familles. Il y a là un obstacle qui ne sera probablement entièrement vaincu que dans une génération; mais en attendant, l'instituteur doit lutter énergiquement et sans se lasser contre la difficulté. L'histoire, paraît-il, ne donne pas non plus des résultats bien satisfaisants, parce que le maître s'attarde trop sur les commencements de l'histoire de notre pays et ne sait pas arriver assez tôt aux grandes époques mieux connues et plus rapprochées de nous; presque tous les enfants sortent de l'école sachant les noms des rois de la première race, presque rien sur le siècle de Louis XIV et rien de la Révolution française. L'écriture, le calcul, la géographie sont généralement mieux enseignés.

La sanction des études primaires, c'est le certificat d'études. Institué dans la Dordogne en 1875, il donnait cette année-là les résultats suivants : sur 628 candidats (432 garçons, 196 filles), 369 ont obtenu le certificat (271 garçons, 98 filles). En 1878, sur 494 candidats (343 garçons, 151 filles), 302 ont été reçus (199 garçons, 103 filles). En 1879, sur 528 candidats (380 garçons, 148 filles), 389 ont été admis (270 garçons, 119 filles).

Il est intéressant, en outre, de rechercher la proportion, à diverses époques, des conscrits et des conjoints lettrés. On la trouvera dans les deux tableaux ci-dessous :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Inscrits	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	15 436	3 216	20,8	79e
1831-35	22 461	5 394	24,0	79e
1836-40	21 131	5 654	26,8	80e
1841-45	21 504	6 122	28,5	82e
1846-50	21 680	7 194	33,2	80e
1851-55	20 959	5 591	38,1	79e
1856-60	22 458	7 465	41,2	81e
1861-65	22 416	7 979	49,5	80e
1866-68	12 386	9 261	56,5	81e
1871-75	19 754	12 391	62,7	80e
1876-77	7 194	4 952	68,8	81e
1878	3 799	2 666	70,0	81e

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes.
854-55	36,1	16,9	26,5
1856-60	36,1	20,8	28,5
1861-65	39,4	20,9	30,2
1866-70	45,9	27,8	37,1
1871-75	52,2	31,6	41,9
1876-77	57,9	40,2	49,1

Ecole normale et cours normal. — L école normale d'instituteurs de Périgueux, fondée en 1835, compte actuellement 55 élèves, dont 6 boursiers de l'Etat et 49 boursiers du département; le personnel enseignant comprend, outre le directeur, 4 maîtres adjoints et 3 professeurs auxiliaires. Les résultats de ces dernières années n'ont pas été très brillants : depuis quatre ans, pas un élève n'a obtenu le brevet complet à sa sortie de l'école; mais sous une nouvelle direction, cette école normale va reprendre sans doute une vie nouvelle.

Le département ne possède pas encore d'école normale d'institutrices. Le cours normal installé à Terrasson appartient à la communauté du Sauveur. Il reçoit 26 élèves, dont 17 boursières de l'Etat et 9 boursières du département.

Brevets de capacité. — Le nombre des brevets délivrés de 1834 à 1878 a été le suivant :

Instituteurs.

1834-1850 411 brevets élémentaires, 43 brevets supérieurs.
1851-1867 366 brevets obligatoires, 14 brevets complets.
1868-1878 423 — 19 —

Institutrices.

1837-1850 158 brevets élémentaires, 18 brevets supérieurs.
1851-1867 477 brevets obligatoires, 28 brevets complets.
1868-1878 840 — 72 —

Salles d'asile. — La Dordogne comptait 9 salles d'asile en 1837, 8 en 1850, 14 en 1863, 16 en 1867, 22 en 1876, 24 en 1878. Le nombre des élèves inscrits dans les salles d'asile était de 241 en 1837, de 476 en 1850, de 1102 en 1863, de 1560 en 1867, de 1893 en 1876, de 1939 en 1878. Toutes sont dirigées par des religieuses.

Cours d'adultes. — Cette institution, qui avait reçu une vive impulsion en 1867, n'a pas progressé depuis cette époque, sauf en ce qui concerne les cours pour adultes femmes. Voici les chiffres que nous offre la statistique :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1867	363	101	9250	1643
1869	388	110	9277	1655
1872	375	154	7561	2403
1876-77	356	230	6738	3340
1878	338	260	6126	3007

Institutions auxiliaires. — Les bibliothèques scolaires étaient en 1863 au nombre de 57, avec 2127 volumes. En 1879, leur nombre était de 162 avec 13 027 volumes.

Les bibliothèques pédagogiques sont au nombre de 42, comptant ensemble 541 volumes. On regrette de constater que le goût de la lecture est encore peu développé chez les instituteurs.

Un bulletin scolaire départemental paraît à Périgueux depuis le mois de février 1867.

Une société de secours mutuels entre les instituteurs a été fondée en 1862. Elle possédait au 1er janvier 1879 un actif de 13 381 fr.

A la même date, le département comptait 145 caisses d'épargne scolaires, représentées par 1 253 livrets, montant ensemble à 14 685 fr.

La Dordogne n'a pas encore de caisses des écoles.

Une belle exposition scolaire à Périgueux (juin 1880) a donné un nouvel élan aux travaux pédagogiques et aux efforts du corps enseignant.

La Société d'agriculture du département a publié dans ses Annales un grand nombre d'articles et de mémoires en faveur de l'instruction primaire et de l'introduction des connaissances agricoles dans le programme des écoles publiques.

Budget de l'instruction primaire. — Le tableau ci-dessous donne le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire de 1855 à 1879 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855	167 782 »	78 371 »	43 014 »	58 210 »
1856	185 868 »	80 965 »	43 366 »	54 481 »
1857	204 022 »	77 100 »	39 197 »	56 836 »
1858	221 097 »	85 838 »	40 207 »	39 290 »
1859	226 284 »	81 832 »	46 840 »	40 914 »
1860	221 933 »	96 115 »	45 447 »	41 501 »
1861	226 046 »	107 847 »	44 124 »	44 475 »
1862	247 499 »	109 004 »	44 695 »	37 928 »
1863	285 689 »	106 953 »	44 121 »	40 778 »
1864	284 672 »	111 464 »	42 416 »	54 922 »
1865	279 755 »	114 069 »	43 427 »	70 711 »
1866	269 285 »	120 234 »	43 117 »	87 507 »
1867	262 045 »	124 788 »	43 101 »	102 683 »
1868	253 708 »	109 615 »	72 987 »	180 466 »
1869	251 037 »	131 411 »	70 090 »	230 052 »
1870	248 100 »	136 322 »	69 450 »	285 944 »
1871	220 239 »	133 628 »	73 696 »	346 320 »
1872	229 798 »	135 203 »	69 186 »	385 615 »
1873	276 113 »	140 977 »	73 894 »	401 762 »
1874	277 639 »	143 967 »	71 389 »	419 188 »
1875	274 731 »	147 773 »	72 580 »	436 460 »
1876	268 686 »	166 652 34	86 076 65	458 401 33
1877	264 470 »	169 600 10	102 900 65	494 390 29
1878	252 215 65	169 203 20	106 647 82	576 465 83
1879	242 778 50	170 778 10	104 039 78	622 581 50

En somme, l'état scolaire de la Dordogne est encore arriéré. Beaucoup d'écoles primaires médiocres, autant pour l'instruction que pour l'installation; l'enseignement laïque des filles bien inférieur à celui des garçons, à cause de l'éducation superficielle et peu ample des maîtresses et de leur manque d'expérience pédagogique; l'enseignement congréganiste des filles très faible, excepté dans les pensionnats payants des villes;

la fréquentation de la classe irrégulière; les familles rurales assez indifférentes. Mais la situation est en train de s'améliorer; les communes empruntent et s'imposent pour réparer et pour bâtir; les instituteurs se réveillent; ils prennent goût aux nouvelles méthodes; ils se mettent à lire; ils fréquentent volontiers les conférences. Il y a déjà un certain nombre de bonnes écoles; quelques-unes peuvent s'appeler très bonnes, et tiennent lieu d'écoles primaires supérieures. L'école normale d'instituteurs, qui a un personnel de professeurs très estimable et une école-annexe bien conduite, contribuera beaucoup à entretenir ce mouvement : il faut souhaiter qu'une école normale d'institutrices s'ouvre le plus tôt possible.

DORTOIRS. — Le système des dortoirs communs, uniformément adopté dans les lycées, est aussi en usage dans les pensionnats primaires et dans les écoles normales.

Le décret du 30 décembre 1850, relatif aux pensionnats primaires, porte ce qui suit : « Les dortoirs doivent être spacieux, aérés et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires. Ils doivent être surveillés et éclairés pendant la nuit. » La circulaire du 31 août 1850 prescrit en outre que les lits seront espacés d'un mètre au moins, que les pièces contiendront au moins 15 mètres cubes d'air par élève, et qu'elles seront surveillées pendant la nuit soit par l'instituteur lui-même, soit par un maître adjoint.

Il n'existe pas de prescriptions administratives relatives aux dortoirs des écoles normales.

Dans son livre sur l'*Hygiène et l'éducation dans les internats*, le Dr Riant fait les recommandations suivantes à propos de l'installation et de l'aménagement des dortoirs : La hauteur minimum des plafonds devrait être de 4 à 5 mètres; le cubage d'air, étant données les nombreuses causes de viciation de l'atmosphère dans un dortoir, devrait être au minimum de 20 mètres cubes par heure et par élève. Pas de rideaux aux fenêtres ni aux lits; ils ne servent qu'à retenir les poussières et les miasmes. Les lits doivent être entièrement libres, sans alcoves, *boxes*, cellules, ni rideaux fixes, placés sur deux rangs, un rang de chaque côté des longs murs opposés, le milieu de la pièce restant non occupé. Les lavabos peuvent être situés dans le dortoir même, ou installés dans une salle spéciale : chacun des deux systèmes a ses avantages et ses inconvénients. A l'École normale primaire de la Seine, ainsi qu'à l'École normale supérieure, chaque élève a un pot et une cuvette sur une planche près de son lit.

M. Félix Narjoux, traitant à son tour de la question des dortoirs dans son livre récent sur *les Ecoles normales primaires*, recommande, au moins pour les dortoirs de jeunes filles, la séparation des lits au moyen de cloisons de 2 mètres de hauteur, divisant le dortoir en cabines; il voudrait même que dans les nouvelles constructions, on renonçât aux dortoirs, et que chaque élève d'une école normale eût une petite chambre distincte dont l'usage lui serait personnel. « Les dortoirs installés dans les conditions ordinaires établissent entre les élèves une promiscuité regrettable; cette habitation en commun froisse chez les femmes les sentiments de pudeur et de retenue qu'il faut au contraire s'efforcer de développer en elles. L'obligation d'aller vaquer aux soins de leur toilette dans une salle commune augmente encore ces inconvénients. »

La surveillance des dortoirs, dans les écoles normales, incombe aux maîtres adjoints qui doivent y coucher à tour de rôle. Le service de la surveillance est obligatoire pour tous les fonctionnaires chargés de l'enseignement dans les écoles normales, quel que soit le titre en vertu duquel ils exercent (Circ. du 21 juin 1880).

DOUBS (Département du). — Superficie 5227,5 kilomètres carrés. Population en 1876 : 306 094 habitants (au lieu de 298 072 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 59 habitants. Quatre arrondissements, répartis depuis 1879 en cinq circonscriptions d'inspection primaire : Besançon (est), Besançon (ouest), Baume-les-Dames, Montbéliard et Pontarlier; 27 cantons; 638 communes.

Population d'âge scolaire. — D'après les chiffres du recensement de 1872, on aurait compté à cette époque 26 181 enfants de six à treize ans (13 101 garçons, 13 080 filles), soit 9 enfants par 100 habitants. Mais le recensement de 1876 donne 40 223 enfants de six à treize ans (20 337 garçons, 19 886 filles), soit 13 enfants par 100 habitants. Il paraît donc y avoir eu en 1872 une erreur que nous n'avons aucun moyen de vérifier. Un spécialiste très autorisé, M. T. Loua, croit que les chiffres de 1872 devraient être corrigés comme il suit : 19 101 garçons, 19 080 filles.

1. **État de l'instruction primaire avant 1789.** — Le département du Doubs a été formé d'une partie de la Franche-Comté, et du comté de Montbéliard. On trouvera à l'article *Franche-Comté* des détails sur l'état de l'instruction primaire dans cette province avant la Révolution; quant au pays de Montbéliard, nous devons à l'obligeance de M. Maggiolo la notice historique qui suit :

« En 1260, à Montbéliard, le chapitre de la collégiale de Saint-Maimbeuf entretient une école; en 1537, Michel Mulot y dirige une école municipale; en 1554, on construit une maison d'école sur la place Saint-Martin; en 1664, cette maison ne suffit plus au nombre des élèves, on en bâtit une autre plus vaste : les salles de classe sont au rez-de-chaussée, le maître et la maîtresse au premier et au deuxième étage. Une « Ordonnance ecclésiastique pour les comté, terres et seigneuries de Montbéliard et Richeville, » imprimée en un volume petit in-4 de 311 pages, en consacre 65 aux écoles, dont elle règle l'organisation de la façon la plus intelligente. L'école française se divise en trois dizaines, compagnies ou ordres : la première comprend ceux qui apprennent à connaître les lettres, la deuxième ceux qui apprennent à les assembler, la troisième ceux qui lisent et écrivent. On exerce les élèves au chant des psaumes et autres hymnes d'église; l'étude de la religion est rigoureusement imposée; les livres recommandés sont le catéchisme, le Donnest, la grammaire, le Caton. Chaque élève apporte deux cahiers; le maître trace des modèles que l'élève reproduit avec soin. On insiste beaucoup sur l'éducation : « Les maîtres, est-il dit, se doivent grandement adonner et employer à enseigner la doctrine des mœurs et l'honnête manière de vivre, de peur que les enfants ne deviennent comme des bêtes sans connaissance de la religion et des devoirs de l'humanité.... Ils ne sont pas commis sur leurs enfants comme des bergers sur des porcs... ; ils en ont la charge comme d'un trésor céleste. Le maître doit enseigner par bonnes et douces paroles; s'il faut employer la verge, qu'il ne leur advienne de battre par la tête, ou de bailler des soufflets au visage, de tirer ou tordre les oreilles, de les tirer par les cheveux ou les égratigner; qu'il ne les contraigne de bailler la main pour recevoir les verges, et qu'il ne fasse chose malséante. » Un règlement, en sept articles, sera lu et affiché dans les classes. Le maître veille partout sur ses élèves; il les fera sortir deux à deux, les accompagnera hors de l'école pour empêcher *riotes et crieries deshonnêtes*. Les ministres, du haut de la chaire, exhortent les parents à seconder les maîtres, qui seront tenus de « dénoncer » aux magistrats ceux qui négligent leur devoir. Le choix

des maîtres est soumis à de sérieuses conditions : le candidat proposé par le Sénat (conseil municipal) se présente à l'examen ; il doit justifier « de sa parenté, de ses bonnes mœurs, d'une orthodoxie exempte de superstition, d'une connaissance suffisante du catéchisme, de la lecture, de l'écriture, d'un peu d'arithmétique, de son aptitude à enseigner, et d'une connaissance parfaite de l'ordonnance. » Le maître s'engage, sous serment, entre les mains du bailli, en présence du ministre et du Sénat, à une série d'obligations : vie exemplaire, modération dans les punitions, soumission aux supérintendants, ministres, bailli et Sénat ; il sera chantre et *secrétain ;* il accompagnera le pasteur au lit des malades, il l'assistera dans la célébration de la Cène ; il aidera le bailli dans ses écritures ; mais il ne sera ni *garde public*, ni *sergeant*. Le ministre est le surveillant-né de l'école ; il variera l'heure de ses visites, « afin de n'être pas attendu. » L'ordonnance parle peu des écoles de filles ; on y lit ce passage relatif aux écoles mixtes : « Et pour ce qu'en aucunes écoles, non seulement les garçons mais encore les filles y apprennent à lire, on les doit séparer et enseigner à part, et ne leur permettre de se hanter induement les uns les autres. » En 1726, un supplément à l'ordonnance rend l'instruction obligatoire : on frappe d'amende le père qui n'envoie pas ses enfants à l'école depuis six ans jusqu'à ce que le comité d'examen décide qu'ils sont suffisamment instruits. Nous avons à regret abrégé les citations ; il faudrait pouvoir reproduire en entier cette instruction qui fut, jusqu'en 1789, la loi scolaire des écoles protestantes dans ce pays de Montbéliard, où la moyenne des conjoints qui ont signé leur acte de mariage s'élève de 8 p. 100 en 1690 à 52 p. 100 en 1790. »

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Le département du Doubs était l'un de ceux où l'instruction populaire était le plus en honneur ; les grandes réformes tentées par la Convention y rencontrèrent un accueil sympathique. Mais les troubles qui agitèrent la France pendant dix ans, et surtout les longues guerres du Directoire et du Consulat, y produisirent le même résultat que partout ailleurs : les écoles furent partiellement délaissées.

Cependant le *Mémoire statistique* rédigé par le préfet Jean Debry et publié par ordre du gouvernement (Imprimerie impériale, an XII) constate qu'à Besançon « on peut dire qu'on a éprouvé moins que partout ailleurs les effets de la désorganisation de l'instruction publique en France. » L'école centrale, où affluaient de nombreux élèves, a eu le plus grand succès. A Besançon et dans les chefs-lieux de district ont été formés de vastes dépôts de livres, provenant des bibliothèques de religieux, d'émigrés, etc. ; le dépôt de Besançon comptait plus de 200 000 volumes imprimés ou manuscrits, « et en attendant le classement de cet immense dépôt, on a établi provisoirement, près de l'école centrale, une bibliothèque composée de 10 000 volumes choisis... ; on en a laissé l'entrée libre au public, trois fois par semaine, le matin et l'après-midi ; elle a été très fréquentée, surtout par les nombreux élèves de l'école centrale. » Un lycée prit la place de l'école centrale à la fin de l'an XI. Jean Debry parle aussi de douze écoles secondaires établies dans le département, par arrêté du 30 vendémiaire an XI, en exécution de la loi du 11 floréal an X : c'étaient des écoles privées, déjà existantes, qu'un arrêté gouvernemental avait transformées en écoles secondaires. Quant à l'enseignement primaire, le préfet n'en dit rien ; il se contente de cette brève mention relative aux anciennes écoles gratuites : « Avant la révolution, il n'existait d'écoles gratuites que celles des différentes maisons de religieuses Ursulines : il y en avait quatre de cette espèce, savoir, à Besançon, à Saint-Hippolyte, à Clerval et à Ornans. Ces écoles étaient destinées à enseigner aux jeunes filles à lire, à écrire et à travailler. Il n'existe plus d'établissement de cette nature aujourd'hui. »

L'empire ne fit rien pour améliorer l'état des écoles primaires : aussi le nombre des enfants de cinq à quinze ans qui savent lire et écrire en 1809 est-il inférieur aux chiffres constatés en 1789.

On ne remarque pas de progrès bien sensibles durant la période de la Restauration : c'est seulement à partir de 1830 que le Doubs entre d'une façon décisive dans la voie où il a continué à marcher sans faiblir jusqu'à nos jours.

Nombre des écoles. — Le tableau suivant montrera l'accroissement du nombre des écoles depuis 1821 :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821.....	...	...	490
1834.....	509	32	541
1837.....	798	84	882
1850.....	818	80	898
1863.....	877	52	929
1876-77.....	938	43	981
1878-79.....	945	57	1002

En 1837, sur un total de 882 écoles, on comptait 286 écoles de garçons, 298 écoles de filles, et 298 écoles mixtes. En 1876-77, la proportion était : 329 écoles de garçons, 345 écoles de filles, 307 écoles mixtes. En 1878, les chiffres sont 336 écoles de garçons, 362 écoles de filles, et 304 écoles mixtes.

Sur les 638 communes du département, 532 possèdent (en 1879) au moins une école primaire ; 105 sont réunies à d'autres communes ; une seule est sans école. Il n'existe que 11 communes au-dessus de 500 âmes n'ayant pas d'école publique de filles.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850....	562	229	11	96	898
1863....	581	189	13	146	929
1867....	589	191	14	152	946
1872....	612	183	18	167	980
1876-77.	612	170	24	175	981
1878....	621	174	19	188	1002
1879....	622	185	17	182	1002

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	34 937	Manque.
1837	—	44 130	—
1840	—	49 376	—
1850	—	47 463	16 046
1863	—	56 551	34 054
1867	—	56 852	35 952
1872	—	57 060	40 034
1876-77	(année scolaire)..	53 782	34 178 éc. p.
1878	— ..	55 617	41 627
1879	— ..	56 626	41 878

En 1832, il y avait 872 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876 il y en avait 1755 sur 10 000 habitants. — En 1879, il y en a eu 1850.

Toutefois, il reste encore environ un onzième des enfants d'âge scolaire qui ne fréquentent aucune école. En effet, en 1876-77, le nombre total des enfants d'âge scolaire était de 40 223 ; et cette même année, 36 802 enfants de 6 à 13 ans fréquentaient les écoles de toute nature : ce qui laissait en dehors des écoles un chiffre d'environ 3400 enfants d'âge scolaire.

Personnel enseignant. — La plupart des insti-

tuteurs sont laïques ; par contre l'élément congréganiste l'emporte depuis quelques années parmi les institutrices, comme le fera voir le tableau suivant :

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837....	581	13	232	123
1840.....	618	22	261	130
1863.....	583	43	261	172
1872.....	625	52	299	273
1876-77...	624	54	275	289
1878.....	628	58	288	363
1879.....	636	57	290	326

Au point de vue de la possession du brevet, il y a une très grande différence entre les deux ordres du personnel enseignant. Le rapport de l'inspecteur d'académie pour l'année 1878 constate que 16 instituteurs ou institutrices laïques seulement sur 869 ne sont pas encore pourvus de brevet, soit 1,84 pour 100; tandis que 248 instituteurs ou institutrices congréganistes sur 304 ne sont pas encore pourvus de brevet, soit 81,58 pour 100.

Gratuité. — La gratuité est largement appliquée dans le Doubs. 422 écoles (dont 101 écoles de garçons) sont entièrement gratuites. La proportion des élèves admis gratuitement dans les écoles, les salles d'asile et les cours d'adultes était en 1877 de 77 pour 100; elle s'est élevée en 1878 à 78,10 pour 100.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — En ce qui concerne le local des écoles, ainsi que le mobilier scolaire, le département a encore de grands progrès à réaliser. On y comptait, lors du dernier relevé officiel, 174 écoles qualifiées par l'inspection de « non convenables. » Quant au mobilier scolaire, quelques améliorations ont déjà été accomplies : « L'Exposition universelle de 1878, dit le dernier rapport de l'inspecteur d'académie, a fourni en ce genre des modèles qui ont attiré l'attention des municipalités, trop souvent retenues par des difficultés budgétaires. La commune de Maiche a adopté le mobilier commode et élégant dit du grand-duché de Luxembourg; Montbéliard, Fessevillers et Valentigney ont aussi transformé leur matériel classique. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du Doubs, pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les quatre dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877.....	6	25 500
1878.....	13	41 400
1879.....	18	77 000
1880 (jusqu'au 15 juillet).	21	98 000
Total....	58	241 900

Enseignement; méthodes et résultat. — Ainsi que le constate le dernier rapport de l'inspecteur d'académie, le personnel enseignant primaire du département du Doubs est animé d'un zèle louable; il apporte à sa tâche un véritable dévouement, « et sait en général répondre à tout ce qu'on attend de lui. » Aussi les résultats obtenus sont-ils presque toujours satisfaisants. S'il reste encore des lacunes, des côtés faibles, s'il est désirable que les maîtres se pénètrent de plus en plus de l'esprit des véritables méthodes pédagogiques, on peut déjà mentionner avec éloges les progrès accomplis, et se féliciter du chemin parcouru. Citons ici un passage relatif à la part prise par le département du Doubs à la récente Exposition universelle, au point de vue scolaire. « Le département du Doubs a fait bonne figure à l'Exposition de 1878. Il a envoyé des programmes, des tableaux d'emploi du temps, des journaux de classe, des statistiques scolaires, des mémoires pédagogiques, des cartes en relief, des cartes des campagnes de 1792-1814, des tableaux d'histoire naturelle, voilà pour les maîtres; des cartes géographiques, des cahiers de devoirs journaliers, des travaux à l'aiguille, des compositions données aux examens pour le certificat d'études en 1877, voilà pour les écoliers; des plans de maisons d'école, des observations météorologiques, les plans des bâtiments, cours et jardins de l'école normale. La ville de Besançon, pour son exposition si remarquable, a mérité une récompense exceptionnelle, une grande lettre de félicitation; les instituteurs du département du Doubs ont eu le même honneur pour leurs plans et cartes.... Il a été donné pour toute la France (Paris excepté) 454 récompenses de toute nature. Le département du Doubs en a obtenu 20, c'est-à-dire quatre fois plus que sa part moyenne. »

Le certificat d'études primaires a été institué dans le Doubs en 1872 : cette année-là, sur 563 élèves présentés, 321 étaient reçus. En 1878, 1242 élèves étaient présentés, 842 étaient reçus; en 1879, 1358 élèves étaient présentés, 991 étaient reçus.

Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Inscrits	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.....	6 882	5 676	82,5	1e
1831-35.....	12 232	10 784	88,2	3e
1836-40.....	12 154	11 187	92,0	2e
1841-45.....	12 582	11 603	92,3	4e
1846-50.....	12 835	12 150	94,6	3e
1851-55.....	12 628	12 149	96,3	1e
1856-60.....	12 775	12 292	96,1	1e
1861-65.....	13 366	12 968	97,0	1e
1866-68.....	7 744	7 600	98,1	2e
1871-75.....	12 272	12 069	98,3	2e
1876-77.....	5 170	5 088	98,4	2e
1878.....	2 762	2 704	97,9	3e
1879.....	2 889	2 809	97,23	

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	87,5	79,7	83,6
1856-60.....	97,1	89,8	93,5
1861-65.....	98,2	92,7	95,4
1866-70.....	98,7	95,3	97,0
1871-75.....	98,9	96,3	97,6
1876-77.....	98,9	97,3	98,1

Ecoles normales et cours normaux. — L'école normale d'instituteurs de Besançon, fondée en 1835, comptait, en 1879, 49 élèves. Le département entretient à l'école 23 bourses, et l'Etat 6. L'enseignement est donné par le directeur, trois maîtres adjoints, trois professeurs du lycée, et un certain nombre de maîtres externes. A l'exposition universelle, l'école normale de Besançon a été classée parmi celles des écoles normales primaires de France qui tiennent le premier rang. Les études y sont sérieuses : à l'examen du brevet de 1878, sur 17 élèves de 3e année qui se sont présentés, un seul a échoué.

L'école normale d'institutrices (congréganiste), également à Besançon, fondée en 1843, dessert à la fois le département du Doubs et celui de la Haute-

Saône, ainsi que le territoire de Belfort. Elle a compté en 1879 82 élèves, dont 16 boursières de l'Etat, 21 boursières du Doubs, 18 boursières de la Haute-Saône, et 27 élèves libres. Le personnel enseignant comprend la directrice, cinq maîtresses adjointes et cinq maîtres externes. La marche de l'école est satisfaisante : en 1878, sur 22 présentations, elle a obtenu 3 brevets obligatoires, 6 brevets avec matières facultatives et 12 brevets complets. Trois maîtresses adjointes dirigent l'école annexe, qui compte plus de 100 élèves. Cette école normale va être prochainement laïcisée.

Montbéliard possède, sous le nom d'*Ecole modèle*, un cours normal fondé en 1836 et destiné à former des instituteurs protestants. Cet établissement a compté, en 1879, 19 élèves dont 15 boursiers (4 boursiers de l'Etat). L'enseignement, donné par un directeur, deux maîtres adjoints, et quatre professeurs externes, y est excellent; mais l'installation matérielle est des plus défectueuses, et appelait impérieusement des améliorations. Dès la rentrée prochaine, l'Ecole modèle sera installée dans un vaste bâtiment tout neuf, construit en grande partie avec le produit de souscriptions volontaires.

Le cours normal protestant d'institutrices, de Montbéliard, est aussi fort bien dirigé; il a compté, en 1879, 19 élèves. L'Etat et le département lui accordent des subventions, mais il n'y a pas de boursières. En 1879, 7 élèves se sont présentées à l'examen du brevet; elles ont toutes été reçues, et 4 d'entre elles ont obtenu le brevet complet.

Le nombre total des brevets délivrés de 1833 à 1879 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850	605 brevets élémentaires,	69 brevets	supérieurs.
1851-1867	700 brevets obligatoires,	107 brevets	complets.
1868-1879	320 —	33	—

Institutrices.

1836-1850.	203 brevets élémentaires,	69 brevets	supérieurs.
1851-1867.	508 brevets obligatoires,	91 brevets	complets.
1868-1879.	385 —	88	—

Salles d'asile. — Le Doubs comptait une seule salle d'asile en 1837, 13 en 1850, 19 en 1863, 21 en 1867, et 39 en 1878. Le nombre des élèves inscrits dans les salles d'asile était de 200 en 1837, de 1423 en 1850, de 2862 en 1863, de 3864 en 1867, de 7503 en 1876, et de 5510 en 1878. Sur les 36 salles d'asile existant en 1878, 28 sont des salles d'asile publiques, et parmi ces dernières, 13 avaient des directrices laïques. En 1879, il y avait 39 salles d'asile, dont 30 publiques; 14 de celles-ci sont dirigées par des laïques.

Cours d'adultes. — Cette institution n'a pas encore retrouvé toute la faveur dont elle a joui pendant quelques années. Voici les chiffres de la statistique à partir de 1867 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1867.....	295	8	7 134	142
1869.....	292	13	7 133	247
1872.....	288	54	6 070	1 252
1876-77.....	154	11	2 589	123
1878.....	168	15	2 616	217
1879.....	182	18	2 919	270

Institutions auxiliaires. — Le Doubs comptait, en 1863, 100 bibliothèques scolaires avec 7314 volumes; en 1879 il en possédait 332 avec 30 822 volumes.

L'institution des bibliothèques pédagogiques est encore toute récente; on n'en comptait que 2 en 1878; aujourd'hui, en 1880, leur nombre s'élève à 27.

Le département possède depuis 1868 un *Bulletin scolaire*, qui reçoit une subvention annuelle de 1 000 fr. du Conseil général. Cette subvention est malheureusement insuffisante pour permettre au *Bulletin* de publier tous les documents qui peuvent intéresser les instituteurs.

Une caisse départementale, créée le 25 janvier 1873, a pour but de favoriser la fréquentation des écoles par des récompenses et secours aux enfants et aux maîtres, de développer l'œuvre des bibliothèques scolaires, de venir en aide aux communes pauvres, d'accorder des secours temporaires à d'anciens instituteurs ou à d'anciennes institutrices, etc. Elle est alimentée par des subventions de l'Etat et du département, et par les souscriptions de ses membres honoraires.

Le nombre des caisses des écoles n'était encore que de 5 en 1878; il s'est élevé à 14 en 1879.

La société de secours mutuels des instituteurs et institutrices, fondée en 1868, comptait, au 31 décembre 1879, 851 membres, et son capital s'élevait à fr. 26 287.

Le nombre des caisses d'épargne scolaires en 1878 était de 162, avec 3929 déposants, qui ont versé durant l'année 1878 une somme totale de fr. 42 837. En 1879, il y a eu 180 caisses avec 4246 déposants, qui ont versé fr. 54 813.

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le Doubs de 1855 à 1879 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855....	54 619 »	280 288 98	16 876 02	» » »
1856....	50 781 »	291 932 92	27 210 08	» » »
1857....	51 383 »	208 291 »	41 586 »	» » »
1858....	52 937 »	279 789 »	34 869 »	» » »
1859....	52 162 »	288 398 »	30 720 »	» » »
1860....	52 432 »	302 308 »	14 950 »	» » »
1861....	53 068 »	308 544 »	12 163 »	» » »
1862....	53 804 »	315 118 »	8 082 »	» » »
1863....	57 012 31	325 064 58	4 999 »	» » »
1864....	56 281 35	345 826 88	13 228 »	» » »
1865....	56 251 60	354 970 49	12 379 60	» » »
1866....	51 232 »	359 889 »	7 506 »	» » »
1867....	54 841 90	363 956 77	11 835 20	» » »
1868....	70 802 79	523 495 80	17 761 56	» » »
1869....	74 138 09	541 921 59	17 397 25	» » »
1870....	61 134 63	479 306 08	19 958 »	» » »
1871....	53 004 90	537 624 54	28 023 »	» » »
1872....	54 669 67	562 620 38	28 088 »	» » »
1873....	51 760 50	588 382 60	22 230 »	» » »
1874....	50 175 20	605 998 78	17 330 »	» » »
1875....	48 064 22	609 173 36	18 400 »	» » »
1876....	48 714 59	648 748 12	37 359 21	» » »
1877....	49 053 98	703 024 21	54 056 »	» » »
1878....	46 290 35	785 650 92	52 660 »	» 850 »
1879....	46 455 72	761 191 89	91 223 85	» 625 »

DRAMATIQUES (Représentations). — V. *Représentations dramatiques.*

DROITS CIVILS. — On désigne sous le nom de droits civils l'ensemble des facultés et des avantages conférés par la loi civile, tels que le droit de propriété, de puissance paternelle, la faculté de vendre et d'acheter, d'acquérir ou de transmettre par succession. Tout Français jouit des droits civils, mais les mineurs, les interdits, les femmes mariées ne peuvent exercer leurs droits que par l'intermédiaire de leurs tuteurs ou maris.

La privation des droits civils peut résulter soit d'une condamnation judiciaire, soit de la perte de

la qualité de Français. Il y a des droits civils qui sont communs aux citoyens et aux étrangers, tels que le droit de posséder, d'acheter, de vendre; d'autres sont réservés aux nationaux, tels que la tutelle, l'adoption, le droit d'enseigner. — V. *Étrangers*.

[L. Armagnac.]

DRÔME (département de la). — Superficie : 6521 kilom. carrés. Population en 1876 : 321 756 habitants (au lieu de 324 231 en 1866). Densité moyenne de la population par kilom. carré : 49 habitants. Quatre arrondissements, divisés en cinq circonscriptions d'inspection scolaire : Die, Montélimar, Nyons, Romans, Valence; 29 cantons, 372 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait 42 709 enfants de six à treize ans (21 864 garçons, 20 845 filles), soit 13.3 enfants par 100 habitants.

En 1876, on compte 38 785 enfants de six à treize ans (19 887 garçons, 18 898 filles), soit 12,05 enfants par 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — Le département de la Drôme a été formé d'une partie du Dauphiné et d'une partie de la Provence. On trouvera à l'article *Dauphiné* des renseignements généraux sur l'état de l'instruction dans cette province avant la Révolution. Nous rapporterons ici quelques faits particuliers relatifs à la Drôme.

Les archives communales ne remontent pas, en général, au delà du XVIe siècle. On ne possède presque pas de renseignements sur l'histoire de l'instruction primaire au moyen âge. La première date certaine que l'on puisse citer est celle d'une contestation qui eut lieu en 1216 entre le doyen et le chapitre de Saint-Apollinaire, relativement à la nomination des « maistres des escoles; » une sentence arbitrale réserva cette nomination au chapitre. Il faut descendre ensuite jusqu'au XVe siècle pour rencontrer des faits authentiques. En 1406, on trouve à Romans une association entre maîtres d'école pour tenir des pensionnaires. En 1412, la ville de Montélimar donnait 3 florins (le florin valait à peu près 2 francs de notre monnaie) pour indemnité de logement à son instituteur. Une délibération des consuls de cette ville, en 1439, montre que déjà, à cette époque, les écoles étaient inspectées, l'enseignement contrôlé, l'aptitude du maître, les progrès des élèves examinés. Marsolat, maître des écoles de Montélimar, aimait à discourir sur des questions réputées oiseuses et sans utilité, telles que celle « de l'antipode. » Les consuls s'en plaignirent au conseil et demandèrent « un régent capable, bon chantre (*salmista*) et ne faisant pas perdre le temps des élèves ». Et en effet, Marsolat fut remplacé par un maître instruit et expert, aidé d'un auxiliaire. (Délibérations consulaires de Montélimar.)

Au XVe siècle, Valence était, dans cette partie du Dauphiné, la ville la mieux dotée en écoles et en moyens d'instruction. Louis XI, encore dauphin, avait pour elle une affection toute spéciale. « Lorsqu'il eût goûté, dit Chorier, dans son *Histoire du Dauphiné*, la douceur des mœurs de ses habitants et les beautés de son territoire, il se persuada que cette ville serait favorable aux lettres dont il n'était pas ennemi. » Dans l'acte de fondation de l'université de Valence (26 juillet 1452), le dauphin énumère les avantages nombreux que cette ville promet à la jeunesse studieuse : situation admirable, beauté du climat, salubrité de l'air, fertilité des campagnes, facilité des communications avec les autres villes, rien n'est oublié... qu'une dotation spéciale. Mais la communauté pourvut généreusement à tous les frais.

« On enseignait dans l'université nouvelle la théologie le droit canon, le droit civil, la médecine et les arts. Maîtres et élèves y trouvaient les mêmes privilèges qu'à Orléans, Toulouse et Montpellier. Pie II approuva cette institution en 1459. Des professeurs et des jurisconsultes célèbres, tels que Orlhan, Ph. Decius, de Milan, Ant. de Dorne, de Valence, Gribaldi, Cujas, Bonnefoy, Roaldès, Laurent Joubert, etc., illustrèrent cette université et attirèrent à leurs leçons, pendant les XVe et XVIe siècles, de nombreux étudiants, parmi lesquels figurent Scaliger, le chancelier de l'Hôpital, de Thou, Rabelais. » (*Valence ancien et moderne*, par M. A. Lacroix, archiviste du département et de la société d'archéologie de la Drôme.)

Durant le XVIe siècle, en dépit des guerres et des troubles religieux, les écoles se multiplient, ou du moins les renseignements à leur sujet deviennent plus nombreux. Le droit de nomination est disputé et attribué tantôt à la commune, tantôt à l'Eglise : mais presque toujours l'autorité civile finit par l'emporter. Une discussion s'élève, en 1512, à Montélimar, entre la ville et le chapitre, au sujet des candidats. La population voulait « maistre Pierre Chanut, » et les chanoines « Lisieula. » La querelle continuant, la ville fit constater la capacité de P. Chanut et de ses aides. Cette « dispute des écoles » était un usage généralement répandu. En 1529, Drohin, instituteur, quitte Montélimar et quatre candidats s'offrent à le remplacer. Les voix des consuls se trouvant partagées, il est décidé que les concurrents « mettront conclusions et disputes publiques et que le plus agréable à la ville sera préféré. » Jean Alberge affiche ses conclusions à la porte de l'église, et, personne ne se présentant pour les combattre, il est nommé pour un an. (Délibérations consulaires de Montélimar.)

Les archives communales, concernant le XVIIe siècle, en plus grand nombre, permettent de suivre de plus près le développement de l'instruction et de mieux connaître la situation des maîtres. Cette situation varie suivant les localités. Parfois l'école est gratuite; le plus souvent le maître reçoit de la commune une somme jointe à la rétribution scolaire. Ici, ils doivent simplement l'instruction; là, ils ont de plus la prière à l'église et la sonnerie des cloches, même pendant les orages; ailleurs, ils sont tenus de lire « les papiers des habitants et de faire promesses et certificats. » Quelquefois leurs offres déterminent leur admission. Ainsi, à Roche-sur-Buis, en 1655, Michel demande 100 livres et Barbeyrassi, 18, « outre ce qu'il plaira aux pères des enfants de lui bailler; » et il est préféré à son concurrent. A Grignan, le traitement varie de 36 à 90 livres, par an, outre les 3, 4, 8 et 11 sols, par mois, des élèves selon qu'ils « sont à l'arfabé, aux Matines, au Caton, à la Grand'mère » (Arch. du départ. de la Drôme). Le 2 mai 1649, par devant un notaire royal, une convention est conclue entre Jean Carics, maître d'école de Séderon, et les consuls de Sainte-Euphémie, aux termes de laquelle « ledit Carics s'engage d'aprendre à lire, à escripre et toutes vertus honêtes les enfants, pendant un an, et ce moyenant les estats et gaiges de 24 escus de 3 livres, payables quartier par quartier et par avance, à laquelle somme est comprise celle de 30 livres que la communauté de ce lieu donne, à l'accoustumé, pour dire la prière généralle pendant ladite année » (*Ibidem*).

Après la révocation de l'édit de Nantes, l'intervention de l'autorité ecclésiastique devient plus active, plus absolue : elle se réserve exclusivement la nomination des maîtres et le droit « de tenir les écoles : » témoin les prescriptions contenues dans les ordonnances épiscopales des diocèses de Die, de Valence, de Saint-Paul-Trois-Châteaux, en 1698, 1728 et 1751, sur les permissions écrites que

les maîtres doivent obtenir des évêques : « personne ne sera reçu dans aucune paroisse pour tenir les écoles qu'il n'ait préalablement reçu de nous leur aprobation par écrit, que nous n'accorderons qu'après avoir vu des attestations en forme de leur bonne vie, mœurs et capacité et même les avoir examinés si de besoin... Et nous défendons aux curés d'en souffrir aucun ou aucune sans notre aprobation et de nous donner avis incessamment en cas de résistance. » (Ordonnances synodales pour le diocèse de Valence, par Mgr Milon, 1728.)

Ce droit de nomination par l'évêque ne s'établit pourtant pas sans résistance. A Menglon, en 1690, la population refuse le vicaire comme instituteur et demande un laïque capable, « la Commune ayant le droit de choisir son maître et de fixer ses appointements, sauf de le présenter à l'évêque. » Même opposition, en 1692 et en 1708, à Saint-Paul-Trois-Châteaux, siège alors d'un évêché.

Pendant le XVIIIe siècle, généralement chaque commune, même les plus pauvres, a son instituteur, loué pour un an. Le traitement varie selon la richesse du pays. En 1715, nous en voyons un à Bénivay (auj. 95 hab.), avec 60 livres ; — en 1722, à Alleyrac (77 hab.), avec 50 livres; — à Eygaloyes (367 hab.), une convention, du 15 mai 1731, donne « la régence des escoles à Joseph Marcel, au prix de 3 sols, par mois, pour les enfants qui aprennent à lire, et 4 sols pour ceux qui aprenent à chifrer. » — Le 24 septembre 1742, la commune de Plaisians (auj. 668 hab.), représentée par ses consuls, « a loué, à commencer du 1er jour d'octobre venant, Jean Estève, fils de Simon, dudit lieu, pour instruire la jeunesse tant pour lui aprendre à lire le latin, le français et écrire et chiffrer et généralement ce qui est de son ministère, moyenant la somme de 100 livres payables par ladite communauté en 4 paiements égaux. » (Archives départ.).

Les écoles mixtes, quant aux sexes, étaient déjà combattues à cette époque. « Nous défendons aux maîtres et aux maîtresses, sous peine d'interdiction, d'admettre les enfants des deux sexes dans une même classe, sous quelque prétexte que ce soit. » (Ordonnances synodales de l'évêque de Valence, 1728.)

En 1731, les Frères des Ecoles chrétiennes sont appelés à Valence, par Mgr Milon, « pour assurer aux écoles l'instruction gratuite ; » en 1737, à Montélimar, puis successivement dans les principales villes.

Si l'on veut étudier, dans cette partie du Dauphiné, les instituteurs du passé, au point de vue de leur lieu d'origine, on les trouve venus de Paris, de la Bourgogne, de l'Auvergne, du Languedoc, de la Provence, de la Val-Louise (Hautes-Alpes), mais sans prédominance marquée d'une province sur l'autre. Il en est même un certain nombre nés dans le village où ils enseignent. Quant à leur degré d'instruction, on peut également s'en rendre compte en lisant leurs quittances de gages, ou leurs conventions avec les communes. Imbert, de Sault, en 1716, se charge d'instruire la jeunesse de Peyreret-sur-Mérouillon « dans la lecture, l'écriture, le calcul, la doctrine chrétienne, et de sonner les cloches moyennant 60 livres payées par la communauté et 30 par les parents... Pendant les récoltes, il quêtera de maison en maison et chacun lui donnera le grain qu'il voudra... » Imbert sait à peine l'orthographe : il écrit « faites » pour « fêtes », — « comansera » pour « commencera », — « ameau » pour « hameau, » etc. — Lesgret de Lespée, d'Aix, le 13 septembre 1717, s'offre, en ces termes, aux consuls de Pierrelatte, pour enseigner « l'écriture en toutes sortes de caractères ronds, français, financiers, titulaires, italienne, bâtarde et romaine... Je sçai l'arithmétique dans toute son étendue..., j'aprends les doubles parties à la françoise, holandaise, italienne et lyonaise... et afin que la jeunesse qui ne suit pas le cours des études sçache parfaitement l'ortografe je lui aprends les déclinaisons et a conjuguer en françois toutes sortes de verbes ce qui les aprends à parler comme des courtisans... A legard de ceux qui sont destinés pour les études par la méthode de Port Royal je les met en état dentrer tout d'un coup en quatrième. » (Arch. départ.)

En résumé, on peut dire que l'instruction primaire, dans la Drôme, a suivi, pendant le long intervalle entre le moyen âge et la Révolution de 1789, toutes les vicissitudes des époques, tous les perfectionnements, tous les progrès opérés par la civilisation et par la marche de nos institutions sociales, prospérant généralement dans les villes et dans les groupes populeux, recherchée même dans les parties montagneuses où règnent les longs hivers. Ce qui caractérise surtout cette période, c'est la liberté presque entière des communes et l'absence de toute immixtion du pouvoir civil, dans le choix des maîtres, jusqu'à la révocation de l'édit de Nantes, date de la prédominance de l'autorité ecclésiastique dans les affaires scolaires.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789, et état actuel. — Pendant la Révolution, puis sous le consulat et l'empire, les écoles ne prospèrent que dans les villes. Ce sont surtout les maîtres qui font alors défaut. Un arrêté du 12 floréal an V, vu le nombre considérable de communes privées d'instituteurs, appelle à ces fonctions « tous les hommes qui y sont propres par leurs connaissances et par leur amour de la liberté. » Dans des *Observations sur la situation du département de la Drôme* (Paris, an IX), le premier préfet du département, le citoyen Colin, apprécie en ces termes la situation de l'instruction publique :

« Dans les campagnes, le choix des instituteurs, soit qu'il ait été fait trop légèrement et sans examen, soit que l'on ait manqué d'hommes propres à ces fonctions, a besoin d'être rectifié.

» Dans les villes, il a été plus facile de trouver des hommes instruits ; mais ils sont sans moyens pour former des pensionnats, et les revenus communaux, déjà insuffisants pour les dépenses locales, ne permettent pas de leur faire des avances.

» Les collèges, les universités ont été remplacés par les écoles centrales, et le système d'éducation est sans doute préférable à celui où, après avoir passé dix années de sa jeunesse, on ignorait tout ce qu'il faut savoir pour devenir magistrat, homme d'Etat, artiste, etc.; mais, avant 1789, chaque ville avait son collège, et il n'existe dans chaque département qu'une école centrale... On remédierait à un inconvénient aussi grave, en établissant des écoles secondaires, dont la dépense serait supportée par les habitants des communes où elles seraient placées, soit par un supplément aux centimes additionnels, soit sur les produits des octrois. »

D'après une statistique dressée au mois d'avril 1809 par ordre du préfet, le nombre total des écoles, dans la Drôme, était alors de 46, dont 4 dans l'arrondissement de Die, 8 dans celui de Montélimar, 15 dans celui de Nyons et 19 dans celui de Valence. Le nombre des instituteurs était de 52, instruisant en moyenne 613 élèves. Quelques-uns de ces instituteurs sont des « membres de la ci-devant Doctrine chrétienne, » comme à Montélimar, à Valence ; — d'autres sont prêtres, à Propiac, à Charpey, à Lens-Lestang, à Montelier. Partout où l'instituteur n'a pas de pensionnaires, le traitement est des plus modiques. A Donzère, il reçoit 1 fr., 1^fr^,25, 1^fr^,50 et 2 fr. se

lon le genre d'instruction qu'il donne : celui de Mirabel reçoit 40 cent. par mois des élèves de 7 à 12 ans, et 60 cent. de ceux au-dessus de cet âge. A Bourg-de-Péage, ville riche et commerçante, l'instituteur « reçoit uniquement 1 fr. et 1fr,50 de ses élèves, selon le degré d'instruction, avec indemnité de 80 fr. pour le logement. » A Etoile, 1000 fr., « comme gratification annuelle, à la charge d'entretenir le bâtiment communal mis gratuitement à sa disposition pour l'établissement de l'école et se loger. » A Livron, outre 200 fr. donnés par la commune et considérés comme « plus que suffisants pour son logement et l'établissement de l'école, » l'instituteur retire, chaque mois, des écoliers, savoir : 1 fr. de ceux qui apprennent à livre, 1fr,50 de ceux qui apprennent à écrire et 2 fr. de ceux qui apprennent l'arithmétique : « ces rétributions peuvent valoir au maître d'école 600 fr. environ. »

L'enseignement, dans la presque totalité des écoles, se ramène à la lecture, à l'écriture et au calcul : nulle trace de programme, d'emploi du temps, d'organisation pédagogique. Quant à l'aptitude des maîtres et à leur degré d'instruction, on peut les caractériser par cette note fréquemment reproduite dans la statistique citée plus haut : « capacité suffisante pour la tenue des petites écoles. »

Avec le manque de maîtres, ce qui a le plus retardé, dans la Drôme, le développement de l'instruction, c'est la configuration même de son sol montagneux dans toute la partie orientale. Des torrents et des ravins rendent souvent impossibles, surtout en hiver, entre les diverses sections d'une même commune, les communications et la réunion des enfants sous un même maître Les habitants d'un hameau sont alors obligés de s'entendre pour se procurer, à frais commuus, un instituteur particulier. « C'était là principalement l'office confié à ces maîtres *briançonnais* qu'on voyait encore, il y a moins de trente ans, dans les foires d'automne, se promener dans la foule, une plume au chapeau, pour indiquer et leur état et leur désir de se *louer*, pendant l'hiver, moyennant un prix convenu. » (*Statistique de la Drôme*, par Delacroix, 1835.)

Toutefois, les effets de la loi de 1833 se firent bientôt sentir, et, comme le montreront les tableaux statistiques ci-dessous, les cinquante dernières années ont été, pour le développement de l'instruction populaire dans la Drôme, une ère de progrès continu, quoique moins rapide que dans quelques autres départements.

Nombre des écoles. — Voici d'abord le nombre total des écoles primaires, publiques et libres, à partir de 1821 :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821.....	...	...	201
1829.....	...	...	213
1834.....	136	181	317
1837.....	346	198	544
1850.....	500	230	730
1863.....	634	146	780
1876-77.....	706	88	794
1879.....	713	125	838

D'autre part, voici la répartition de ces écoles en écoles de garçons, écoles de filles, et écoles mixtes, de même qu'en écoles laïques et congréganistes :

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons.	Écoles mixtes	Écoles de filles.	Total
1837.....	164	238	142	544
1850.....	495 (y compris les éc. mixtes)		235	730
1863.....	273	193	314	780
1867.....	281	170	329	780
1872.....	281	205	326	812
1875.....	282	208	335	825
1876-77...	277	204	313	794
1879.....	288	211	339	838

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	475	120	20	115	730
1863.....	406	115	60	199	780
1867.....	395	134	56	195	780
1872.....	427	131	59	195	812
1876-77..	412	126	69	187	794
1879.....	430	139	69	200	838

Sur les 372 communes du département, 5 sont dépourvues d'école : mais ce sont des communes dont la population arrive à peine à 100 habitants. Toutes les communes de plus de 500 âmes, à l'exception de 2, ont une école spéciale pour les jeunes filles.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	412	28	102	103
1840.....	402	19	148	100
1863.....	426	114	183	597
1872.....	453	147	218	589
1876-77...	435	139	194	374
1879.....	468	138	243	471

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Elèves gratuits
1829 (année civile).....	6 945	Manque.
1832 —	22 993	Manque
1837 —	25 606	Manqu.
1840 —	29 839	Manque.
1850 —	32 902	11 731
1863 —	39 952	11 823
1867 —	41 449	15 450
1872 —	45 976	21 947
1876-77 (année scolaire)..	38 788	éc. pub. 18 487
1879 — ..	44 060	23 848

En 1829, il y avait 232 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876, il y en avait 1202 sur 10 000 habitants.

L'état actuel de la fréquentation semble satisfaisant ; en effet, en 1879, on comptait 33 578 enfants de 6 à 13 ans, tandis que le chiffre total des élèves qui ont fréquenté l'école cette année-là est de 44 060. « Pour expliquer l'apparente contradiction de ces deux chiffres, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, il faut considérer : 1° que dans les communes où une salle d'asile n'existe pas, — et presque toutes sont dans ce cas — l'école reçoit des enfants au-dessous de 6 ans, et 2° que les écoles spéciales aux garçons et aux filles reçoivent aussi des élèves ayant dépassé 13 ans. Cependant il reste encore 3 220 enfants des deux sexes, ayant l'âge scolaire, qui ne fréquentent pas l'école. Parmi eux 2 429 sont complètement illettrés. Ce chiffre est malheureusement trop élevé, et ni l'abonnement ni la gratuité ne paraissent devoir le diminuer rapidement : l'obligation seule fera disparaître le fléau de l'ignorance. »

Maisons d'école. — L'installation matérielle des écoles s'améliore bien lentement. Les effets de la loi du 1er juin 1878, créant la Caisse des écoles, ne sont pas encore sensibles. L'arrondissement de Valence est, sous ce rapport, le plus en progrès. Sur 710 maisons servant, dans le département, à la tenue de la classe, 455 sont la propriété des communes, et 225 sont louées. Les maisons appartenant aux communes répondent en général à leur destination ; mais quant aux locaux loués, ils laissent presque tous à désirer.

Voici le tableau des subventions accordées par l'Etat, durant les quatre dernières années, à diverses communes de la Drôme pour construction ou réparation de maisons d'école :

	Nombre de communes	Subventions de l'Etat
1877	13	43 400 fr.
1878	23	49 700
1879	36	186 340
1880	27	252 350
	99	531 790 fr.

Enseignement; méthodes et résultats. — Les méthodes de la pédagogie moderne sont constamment recommandées aux instituteurs de la Drôme, dans les inspections, dans les conférences cantonales, etc., et elles sont suivies dans la grande majorité des écoles. Pour encourager chez les instituteurs le travail personnel, le Conseil général a voté depuis 1877 un crédit annuel de 1500 fr., à répartir entre les instituteurs qui auront présenté les meilleurs mémoires sur une question de pédagogie et ceux qui auront préparé et fait recevoir le plus grand nombre d'élèves aux examens du certificat d'études primaires.

Ces examens n'ont été institués dans la Drôme qu'en 1877. Cette année-là, il y eut 696 élèves présentés et 273 admis. En 1878, il y eut seulement 366 élèves présentés et 164 admis. Enfin en 1879, 378 garçons et 85 filles ont été présentés, 199 garçons et 59 filles ont été reçus.

Les deux tableaux ci-dessous indiquent la proortion des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT.
	Inscrits	Sachant au moins lire.	Combien pour 100.	
1827-29	7 759	3 601	47,7	37e
1831-35	13 311	6 340	47,6	48e
1836-40	14 024	7 635	54,4	44e
1841-45	14 177	8 385	59,1	39e
1846-50	13 647	8 928	65,4	37e
1851-55	13 411	9 159	68.3	36e
1856-60	13 685	10 086	73,7	36e
1861-65	14 301	11 281	78,9	35e
1866-68	8 093	6 783	83.8	34e
1871-75	12 424	10 884	87,6	31e
1876-77	5 417	4 718	87,1	38e
1878	2 551	2 218	86,9	

Nombre des conjoints, sur 100, *qui ont signé leur acte de mariage.*

Dates	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-1855	72,2	48,0	60,1
1856-1860	74,4	53,6	64,0
1861-1865	81,5	62,3	71,9
1866-1870	77,1	58,9	68,0
1871-1875	72,5	64,1	68,3
1876-1877	81,8	71,0	73,5

Ecole normale et cours normaux. — Jusqu'en 1862, le recrutement du personnel enseignant primaire se faisait difficilement et sans offrir les garanties désirables; le département n'avait pas d'école normale : il entretenait un certain nombre de boursiers dans celle du département de l'Isère. Aujourd'hui, l'école normale d'instituteurs, créée en 1862, et installée, depuis le mois d'octobre 1877, à Valence, dans des bâtiments construits pour cette destination, dans les conditions les plus avantageuses d'étendue, de salubrité, d'aménagement, avec un matériel et un mobilier scolaires des plus complets, aide au meilleur recrutement des maîtres. L'école a été construite pour recevoir 50 élèves; le département y entretient 28 bourses. Le nombre des élèves a été de 44 en 1878-79.

L'école modèle de Dieulefit, destinée à former des instituteurs protestants, comprend un cours normal, un cours supérieur, et un cours préparatoire; l'Etat entretient 4 bourses au cours normal, et 2 au cours préparatoire; la Société d'enragement pour l'instruction primaire des protestants en France entretient 14 bourses au cours normal, et 4 au cours préparatoire. L'établissement a compté en 1878-79 70 élèves, tant boursiers que libres.

Pour les institutrices, il existe, à Valence, un cours normal catholique, où l'Etat entretient 4 bourses et le département 8 (92 élèves en 1878-79), et un cours normal protestant, où le département entretient 2 bourses.

A la suite d'une délibération en date du 6 janvier 1880, le Conseil général de la Drôme a acquis à Valence, dans une position des plus favorables, uu vaste enclos pour y construire une école normale d'institutrices. Au moment où ces lignes sont écrites, les plans et devis sont préparés : ils vont être soumis à l'autorité supérieure, et les travaux de construction pourront commencer à la fin de la présente année (1880).

Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1878 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850	353 brevets élémentaires,	19 brevets supérieurs
1851-1867	354 brevets obligatoires,	3 brevets complets.
1868-1878	296 —	90 —

Institutrices.

1836-1850	160 brevets élémentaires,	7 brevets supérieurs.
1851-1867	290 brevets obligatoires,	2 brevets complets.
1868-1878	687 —	112 —

Salles d'asile. — Ces dernières années ont vu se fonder plusieurs salles d'asile nouvelles, et on peut espérer que ces écoles de la première enfance continueront à se multiplier. Le tableau ci-dessous résume l'histoire de leur développement :

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	1	60
1850	21	1 861
1863	33	3 568
1867	36	3 656
1876-77	40	3 596
1878	42	3 700
1879	46	4 074

Malheureusement, l'installation matérielle de beaucoup de salles d'asile laisse grandement à désirer.

Cours d'adultes. — Voici le tableau statistique du nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs depuis 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	38	...	608	...
1867	315	76	7 519	1 274
1869	356	145	7 274	2 249
1872	280	118	5 124	1 572
1876-77	260	88	5 151	1 386
1877-78	259	100	4 661	1 531
1878-79	276	113	5 325	1 671

Institutions auxiliaires. — Les bibliothèques scolaires ne prospèrent pas, il faut le constater à regret; cette utile institution est stationnaire quant au nombre des bibliothèques, en décadence quant au nombre des volumes et au nombre des livres prêtés. Voici le tableau comparatif de la situation dans une période de dix ans :

	1869	1879
Nombre des bibliothèques scolaires.....	177	179
Nombre de volumes contenus dans les bibliothèques	13 063	11 999
Nombre de volumes prêtés pendant l'année scolaire.....	8 047	5 661

Une bibliothèque pédagogique a été créée en novembre 1878 dans l'arrondissement de Montélimar par les efforts de l'inspecteur primaire, et comptait plus de 600 volumes après quelques mois d'existence. Dans les quatre autres circonscriptions d'inspection, cette institution est à l'état de projet, probablement réalisé à l'heure où ces lignes paraissent.

Le Bulletin scolaire départemental, qui paraît irrégulièrement (8 à 10 numéros par an), a été fondé en 1867; le Conseil général lui accorde une subvention annuelle de 700 fr.

Des conférences pédagogiques sont faites, depuis 1876, aux instituteurs de chaque canton une fois tous les ans, à l'occasion et à la suite des examens du certificat d'études primaires.

La société de secours mutuels des instituteurs et institutrices, fondée en 1865, comptait, au 1er janvier 1879, 501 membres, et possédait un avoir de 81 275 fr. La société a obtenu un diplôme d'honneur à l'Exposition universelle de 1878.

Il n'existe pas encore dans la Drôme de caisses des écoles.

Des essais pour l'introduction de caisses d'épargne scolaire ont été faits en 1879 dans trois écoles; il faut espérer qu'ils réussiront et seront imités.

Budget de l'instruction primaire. — Le tableau ci-dessous donne le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans la Drôme de 1855 à 1879 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	77 990 65	41 195 »	30 841 »	37 595 65
1856.....	114 942 65	68 961 »	39 827 »	71 242 65
1857.....	103 984 27	79 374 »	36 918 »	28 702 95
1858.....	119 594 95	86 207 31	36 177 07	66 410 17
1859.....	122 401 94	87 264 68	37 681 89	68 009 71
1860.....	127 058 63	97 853 97	37 331 52	47 360 49
1861.....	152 374 61	95 359 94	36 249 07	40 821 98
1862.....	157 162 80	96 513 74	37 385 69	38 419 42
1863.....	160 107 61	94 390 49	28 138 12	60 427 51
1864.....	169 397 91	94 769 35	21 160 74	67 324 48
1865.....	160 346 02	99 624 25	21 810 63	70 324 49
1866.....	148 681 24	101 815 25	22 743 54	79 491 30
1867.....	144 842 85	101 851 06	22 425 69	87 163 62
1868.....	230 466 56	167 555 09	42 639 22	158 737 57
1869.....	229 573 28	148 283 66	38 887 05	232 618 49
1870.....	224 915 11	131 792 85	39 539 14	227 278 44
1871.....	218 104 20	146 915 99	40 997 69	236 217 28
1872.....	255 059 48	157 306 87	38 829 90	213 322 15
1873.....	244 699 52	168 785 62	39 219 47	227 122 92
1874.....	247 144 80	176 991 42	41 160 34	218 670 82
1875.....	257 119 79	177 851 26	38 857 54	217 309 96
1876.....	255 768 41	185 678 65	63 510 78	214 648 15
1877.....	244 730 32	196 147 77	59 331 97	269 686 49
1878.....	229 796 50	145 718 90	59 891 69	385 635 39
1879.....	209 932 61	156 360 81	74 343 02	404 424 93

Les faits et les renseignements contenus dans cette notice montrent que le département de la Drôme a réalisé des progrès réels. L'œuvre n'est pas achevée ; mais encore quelques efforts, et on obtiendra, avant longtemps, une situation scolaire laissant peu à désirer. [J. Duranton.]

DUBEAU (l'abbé). — Curé de la commune de Vaujours (Seine-et-Oise), l'abbé Dubeau conçut le projet de sauver le château et les dépendances qui venaient d'être vendus et allaient être démolis (1843), en y établissant un orphelinat. Avec le concours de personnes charitables, il parvint à fonder cet établissement sous le nom d'*Asile Fénelon*. — V. *Fénelon* (*Asile et Société*).

DUCLOS. — Duclos, le célèbre moraliste du XVIIIe siècle, l'auteur des *Considérations sur les mœurs de ce siècle*, n'a touché qu'en passant aux questions d'éducation. Quelques-uns de ses jugements méritent cependant d'être notés. « On trouve parmi nous, disait-il, beaucoup d'instruction et peu d'éducation. » (*Considérations*, etc., chap. VI : *Sur l'éducation et les préjugés.*) Il se défie, comme Rousseau, de l'instruction, et songe à la restreindre plutôt qu'à l'accroître, comme si l'instruction elle-même n'était pas la source et le principe de l'éducation. C'est dans le même sens qu'il disait à Linant, le précepteur du fils de madame d'Épinay : « Laissez donc le latin, monsieur ! De la morale, de la morale. » Mais la morale elle-même ne saurait être enseignée qu'à des esprits déjà cultivés, développés, instruits. Duclos commettait donc une grave erreur pédagogique quand il reléguait l'instruction dans l'éducation spéciale, professionnelle, et l'excluait de l'éducation générale. « Dans l'éducation générale, disait-il, on doit considérer les hommes relativement à l'humanité et à la patrie : c'est l'objet de la morale. Dans l'éducation particulière, qui correspond à l'instruction, il faut avoir égard à la condition, aux dispositions naturelles, au talent personnel. »

Mais une fois cette critique faite, il faut savoir gré à Duclos d'avoir mis en relief l'importance de l'éducation morale, et, ce qui est plus nouveau, la nécessité d'une éducation civique, nationale. Comme son ami La Chalotais, Duclos est préoccupé de former une nation de citoyens et prend ses exemples dans les républiques antiques. « Il est certain, disait-il, que dans l'éducation qui se donnait à Sparte, on s'attachait d'abord à former des Spartiates. C'est ainsi qu'on devrait, dans tous les États, inspirer les sentiments du citoyen, former des Français parmi nous, et pour en faire des Français, travailler à en faire des hommes. »

Comme contribution positive à la pédagogie, on ne peut guère citer que ses *Remarques sur la Grammaire générale de Port-Royal*. Mentionnons aussi la part active qu'il prit, comme secrétaire perpétuel de l'Académie française, à la nouvelle édition du *Dictionnaire*, qui parut en 1762.

[G. Compayré.]

DUCOS (J.-François). — Conventionnel français, né à Bordeaux en 1765, exécuté à Paris le 31 octobre 1793. Il appartenait au parti girondin. Dans la séance de la Convention du 18 décembre 1792, il prononça un remarquable discours sur l'instruction publique. « L'instruction, y disait-il, est une dette de la société envers chacun de ses membres. » Pour fonder la liberté et l'égalité, il réclamait une *instruction commune* : il entendait par là « l'obligation, pour tous les enfants nés dans la République, quel que soit l'état ou la fortune de leur père, de suivre pendant un certain espace de temps les écoles primaires.... Il faut opter, ajoutait-il, entre l'éducation domestique et la liberté. » Nous avons donné une analyse étendue de ce discours à l'article *Convention*, pp. 526-527.

DUFAU (Pierre-Armand). — Homme de lettres, instituteur à l'Institution des jeunes aveugles de Paris, puis directeur de cet établissement, né à Bordeaux le 15 février 1795, mort à Paris en octobre 1877. A vingt ans, sans avoir fait de fortes études, mais ayant beaucoup lu et possédant des connaissances nombreuses et variées, il fut nommé second instituteur à l'établissement des

jeunes aveugles. Il occupa durant vingt-cinq ans ce poste subordonné, employant les loisirs que lui laissaient ses fonctions à des travaux littéraires ou scientifiques, qui attirèrent l'attention sur lui. C'est alors qu'il écrivit son *Essai sur l'état physique, moral et intellectuel de l'aveugle-né*, 1 vol. in-8, auquel l'Académie décerna en 1837 le prix Montyon.

En 1840, l'administration, mécontente de la marche imprimée à l'Institution des jeunes aveugles, révoqua le directeur, qui était alors un congréganiste, et le remplaça par Dufau. Celui-ci transforma aussitôt l'Institution, qui avait pris sous la direction précédente les allures d'un couvent ; il mit franchement en pratique les idées et les procédés alors en honneur dans les écoles publiques, et refondit entièrement les bases de l'enseignement. Les élèves furent répartis en deux catégories générales. Ceux de la première suivirent un cours d'instruction primaire, reçurent des leçons de musique théorique et instrumentale, et firent partie d'un atelier. Dans la seconde catégorie, il fut fait un triage : les uns suivirent le cours d'enseignement supérieur ; d'autres, tout en suivant ce cours en général, continuèrent leurs études musicales ; les autres enfin, dépourvus d'intelligence et de facultés musicales, furent appliqués à un complément d'apprentissage. Programme bien conçu, qui est encore celui qu'on applique à l'Institution des jeunes aveugles de Paris.

Ce fut Dufau qui créa l'enseignement de l'accord du piano, ou du moins qui lui donna une impulsion toute nouvelle ; il organisa à cet effet une classe régulière, où les élèves purent acquérir les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'une industrie qui devait bientôt devenir pour les aveugles l'industrie fondamentale. L'exemple de Dufau fut suivi, et l'enseignement de l'accord du piano s'introduisit très vite dans la plupart des institutions étrangères.

Dufau montra toujours un vif intérêt pour le relèvement et le bien-être des aveugles. S'il n'eut pas la première idée d'une société de patronage et de secours pour les élèves sortis de l'institution, il l'organisa du moins et s'en occupa toute sa vie.

Ses fonctions de directeur ne l'empêchèrent pas de continuer à s'occuper de travaux sur les sujets les plus divers. Sa mise à la retraite en 1855, après quarante ans de services, n'arrêta point son activité : citons, parmi ses écrits de cette dernière période, son ouvrage sur la *Méthode d'observation dans son application aux sciences morales et politiques*, qu'il publia en 1867, à l'âge de soixante-treize ans.

Le buste de Dufau a été érigé dans l'Institution des jeunes aveugles, par les soins de la veuve de cet homme de bien. [J. Guadet.]

DULAC (François). — Instituteur français, né à Bourges en 1804, mort au Mans le 22 septembre 1873. Après avoir fait ses études au petit séminaire de Bourges, il embrassa la carrière de l'enseignement, et pendant quatre ans il professa dans la classe de cinquième au collège de Donzy (Nièvre). Puis il fut nommé directeur de l'école communale d'enseignement mutuel du Mans, en 1831 ; il exerça ces fonctions pendant quarante et un ans avec un zèle et un dévouement admirables. Un an après son arrivée au Mans, il avait créé dans son école un cours d'adultes, qu'il continua pendant plus de vingt ans. De plus, il fonda successivement un cours gratuit pour les militaires destinés à être moniteurs dans les écoles régimentaires ; un cours gratuit, qui dura deux ans, en faveur des instituteurs ; et un autre cours gratuit, qui dura quatre ans, en faveur des élèves de l'école normale. Une caisse d'épargne, dans laquelle les enfants pouvaient déposer, sou par sou, leurs petites économies, jusqu'à ce qu'elles eussent produit la somme voulue pour pouvoir être versées à la caisse de la ville, fut fondée par M. Dulac en 1834 ; cette utile institution existe encore : le nombre des déposants était, en 1858, de 661, et la somme des versements s'élevait à 45,904 francs. Les services de l'éminent instituteur furent récompensés par le ministère de l'instruction publique, qui lui décerna successivement trois médailles d'argent et les palmes d'officier d'académie et d'officier de l'instruction publique, et qui lui accorda, en 1867, la croix de la Légion d'honneur. La Société pour l'instruction élémentaire lui décerna quatre fois des médailles de bronze. Les anciens élèves de l'école mutuelle du Mans ont érigé sur la tombe de M. Dulac un monument qui a été inauguré en 1874.

DUMARSAIS (César Chesneau). — Né en 1676 à Marseille, Dumarsais fut élevé par les Oratoriens ; il a vécu à Paris, donnant des leçons pour vivre, et il y est mort dans la misère en 1756. Quelques-uns de ses ouvrages, notamment la *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), et le *Traité des Tropes* (1730), lui ont fait en pédagogie une réputation honorable.

Mécontent de la longueur des études latines et préoccupé d'abréger le temps qu'on y emploie, Dumarsais proposait dans sa *Méthode* des moyens expéditifs. Son système consistait à remplacer la vraie langue latine avec ses inversions, ses ellipses, sa construction propre, par une langue latine de convention, arrangée et factice, dont les phrases, disposées à la française, se prêteraient à un mot à mot rigoureux. L'élève doit être occupé pendant un temps plus ou moins long à l'étude des textes ainsi transformés et francisés, où toutes les difficultés de construction auront disparu. C'est la première partie de la méthode, ce que Dumarsais appelle la *routine*. Dans la seconde partie, le maître abordera l'enseignement de la grammaire : à la *routine* succédera la *raison*. Alors seulement il sera question de déclinaisons et de conjugaisons, et l'élève fera connaissance avec la véritable construction latine.

En résumé, Dumarsais jette tout de suite le commençant dans l'explication des textes, et pour rendre ce travail possible, il désorganise les phrases latines et les refait sur le patron des phrases françaises ; il recule l'étude de la grammaire jusqu'au moment où l'élève a fait une ample provision de mots latins, afin qu'il n'ait à apprendre les règles grammaticales qu'à propos d'exemples déjà connus.

On voit quel est le but de celui que d'Alembert appelait un « grammairien profond et philosophe » : c'est de faire apprendre le latin par l'usage, le plus vite possible, comme on apprend les langues modernes. La question est de savoir d'abord si tel est bien le but qu'on doit poursuivre. Les méthodes d'abréviation et de simplification, malgré les résultats immédiats qu'elles procurent, n'ont-elles pas le tort de réduire le travail de l'enfant à une pure étude verbale, en éliminant précisément ce qui fait le prix des études classiques, les exercices lents et laborieux où se forment les facultés intellectuelles de l'élève ? « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, dit M. Bréal (*Quelques mots sur l'instruction publique*, p. 164), c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue, doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écarter les difficultés de la route, mais seulement de les disposer d'une façon méthodique et graduée. Il ne s'agit pas d'abréger le chemin ; car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se

propose. » Dumarsais, dans son désir de supprimer les lenteurs nécessaires de l'enseignement, a complètement mis de côté les principes excellents que nous venons de rappeler; il ressemble à quelqu'un qui, nous voyant disposé à faire une promenade hygiénique pour exercer nos muscles et fortifier nos membres, nous proposerait de nous conduire en voiture au but de notre course.

D'autre part, considérée en elle-même, la méthode de Dumarsais soulève de graves objections. Que penser d'abord du procédé qui consiste à exprimer, dans le texte arrangé pour les élèves, tous les mots sous-entendus? Sous prétexte de faire disparaître toutes les obscurités de la langue, Dumarsais y introduit systématiquement les incorrections. Par exemple, dans son prétendu latin, l'ablatif sera toujours précédé d'une préposition. N'est-ce pas ériger le solécisme en principe, et inventer, pour les enseigner à l'enfant, des locutions dont on sera plus tard obligé de lui interdire absolument l'usage? Un autre tort de la méthode de Dumarsais, c'est la dislocation qu'il fait subir à la phrase latine. N'est-il pas à craindre que l'élève, habitué de bonne heure à un faux latin, ne puisse pas ensuite se familiariser avec le vrai latin, avec ses tours et ses constructions propres? Nous comprenons qu'on choisisse pour les commençants les textes les plus faciles, ceux dont les constructions se rapprochent le plus des constructions de notre langue. Mais qu'on n'aille pas jusqu'à leur imposer le double travail d'apprendre deux fois le latin, d'abord dans un ordre factice et de fantaisie, ensuite dans l'ordre réel.

La *Méthode* de Dumarsais, malgré certaines parties excellentes, ne méritait donc pas de réussir.

Dans l'article *Education*, qui lui fut demandé pour l'Encyclopédie, il expose ces principes avec précision. « Nous ne parvenons aux idées générales qu'après avoir passé par les idées particulières... Avant que de parler de *dizaine*, sachez si votre jeune homme a l'idée d'*un;* avant que de lui parler d'*armée*, montrez-lui un *soldat*... Il y a un ordre à observer dans l'acquisition des connaissances. Le grand point de la *didactique*, c'est-à-dire de l'art d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre. » C'est pour obéir à ces lois pédagogiques que Dumarsais avait composé un petit ouvrage, malheureusement perdu, où il s'efforçait de donner aux enfants une idée de la nature, des arts et des sciences. « J'espère, ajoutait-il, leur en rendre la lecture plus utile et plus amusante par le secours des figures. » C'était revenir à la tradition de Coménius, et devancer tous les écrivains pédagogiques qui de notre temps présentent aux enfants des *leçons de choses* illustrées par des images. [G. Compayré.]

DUMAS ou DU MAS (Louis). — Né à Nîmes en 1676, mort dans cette même ville en 1744. Il était fils naturel de Louis de Montcalm, qui lui fit faire des études de droit; mais le jeune Dumas abandonna bientôt la jurisprudence pour se consacrer aux sciences, à la philosophie et à la musique. Il fut un des disciples et des amis de Malebranche. Frappé de la difficulté que les enfants éprouvent à apprendre à lire et à écrire, il inventa pour l'enseignement de la lecture un procédé ingénieux (V. *Bureau typographique*), dont Rollin a fait l'éloge dans son Traité des études, et qui a souvent été imité depuis. Pour faciliter l'usage de sa méthode aux enfants de la famille royale, à qui il devait donner la première instruction, il composa un ouvrage explicatif intitulé *Bibliothèque des enfants* qui eut une grande vogue. Dumas a aussi publié, quelques ouvrages relatifs à l'enseignement de la musique.

DUMOUCHEL (Jean-François-Adolphe). — Né à Paris en 1804, d'abord professeur de sciences dans divers collèges, puis successivement inspecteur primaire à Paris, directeur de l'école normale de Versailles, alors que celle-ci réunissait les élèves de plusieurs départements, recteur départemental et inspecteur d'académie. Collègue de M. Perdonnet à l'Association philotechnique, il fit à Paris pour les ouvriers des cours qui eurent un grand succès et lui valurent la décoration. Deux ouvrages le firent surtout connaître : ses *Leçons de pédagogie*, qui furent couronnées par l'Institut (1re édition, 1850), et sa *Petite arithmétique* qui, pendant de longues années, fut exclusivement autorisée pour les écoles primaires de la ville de Paris. Il écrivit plus tard plusieurs autres ouvrages de sciences qui n'étaient pas non plus sans mérite, notamment sa *Cosmographie*, mais qui aujourd'hui ont vieilli. On lui doit aussi des *Biographies* des hommes illustres de la France, qui servent encore de livres de lecture dans les écoles. Il mourut en 1870 à Douai, où il s'était fixé après avoir pris sa retraite.

DUPAIN-TRIEL (Jean-Louis). — Géographe français, né à Paris en 1723. Il a publié divers travaux géographiques, et quelques ouvrages relatifs à l'éducation et à l'enseignement. Citons entre autres : *Lettre à M. le comte de ***, dans laquelle on examine l'insuffisance de la méthode actuelle d'enseigner les mathématiques*, Paris, 1759; nouv. édition, 1779; *Etablissement de collèges municipaux pour les sciences, arts et métiers, en faveur de la jeunesse, avec quelques conseils aux femmes relatifs à leur éducation*, par M. Dupain-Triel, géographe du roi, censeur royal, de la section de Notre-Dame, Paris, 1791, in-8. Dans cette dernière brochure, l'auteur émet une idée utile, mais en la noyant dans une rhétorique creuse et diffuse. Son but est de « développer dans chaque individu le genre de talent auquel il est propre. Comment y parviendra-t-on? C'est, selon nous, en formant dans nos grandes villes d'immenses ateliers de travail, de vastes cabinets d'études, en un mot des collèges municipaux, pourvus de tous les maîtres, de tous les instruments propres aux sciences, aux arts et aux métiers. » En 1802, Dupain-Triel, âgé de soixante-dix-neuf ans, fit encore paraître un *Essai sur une institution nouvelle, ayant pour objet le développement libre des dispositions naturelles de la jeunesse adolescente, dans les différents genres de talents*, Paris, in-8. Nous n'avons pas pu nous procurer cet ouvrage, qui est probablement une reproduction du projet exposé dans la brochure de 1791.

DUPANLOUP (Félix-Antoine-Philippe). — Prélat français, membre de l'Académie française, né en 1802 à Saint-Félix en Savoie, alors département du Mont-Blanc, mort au château de Lacombe (Isère), le 10 octobre 1878. Nous n'avons à retracer ici ni la carrière ecclésiastique ni la fortune politique de Mgr Dupanloup; de sa vie publique nous ne relèverons que les actes qui intéressent directement l'instruction, surtout l'instruction primaire, et de ses nombreux écrits, nous ne signalerons que ceux qui traitent de l'éducation.

Dans les fonctions de supérieur du petit séminaire de Paris, dans son journal *l'Ami de la Religion*, puis dans son cours d'éloquence sacrée à la Sorbonne (interrompu à la suite de quelques désordres provoqués par ses attaques contre Voltaire), l'abbé Dupanloup avait acquis déjà une grande autorité au point de vue spécial des questions qui nous occupent, quand son élévation à l'épiscopat lui permit de prendre le premier rôle comme champion de l'Église ou au moins d'un parti politico-religieux dans les grandes contro-

verses relatives à l'éducation publique. Les *Lettres à M. de Broglie, rapporteur du projet de loi relatif à l'instruction publique* (1844), avaient ouvert sa première grande campagne ; il se distingua bientôt dans les débats relatifs à la liberté de l'enseignement; nous apprécions ailleurs le but poursuivi et en partie atteint à l'aide de ce mot plus heureux qu'exact (V. *Liberté de l'enseignement*).

Le 4 janvier 1849, le *Moniteur* publiait un rapport du nouveau ministre de l'instruction publique, M. de Falloux, et la nomination d'une commission chargée de préparer la réforme législative de l'enseignement : l'abbé Dupanloup en faisait partie, il y prit une place importante et fut l'un des principaux auteurs de la loi de 1850 (V. *Loi du 15 mars* 1850 dans l'article général *Lois*).

De la commission il passa au Conseil supérieur de l'instruction publique (juillet 1850), où il s'occupa surtout d'enseignement secondaire. Il eut à ce moment et dans les années suivantes l'honneur de soutenir contre le parti extrême, représenté par l'abbé Gaume et par l'*Univers*, l'utilité des études classiques et surtout des littératures anciennes. On le trouve déjà dans cette polémique tel qu'il resta dans toute sa carrière, ferme défenseur de la saine et haute éducation intellectuelle, dont il devait réclamer plus tard les bienfaits pour la femme du monde aussi bien que pour l'homme. Donnant lui-même l'exemple, il faisait jouer, dans son palais épiscopal, Eschyle et Sophocle en grec par les élèves de son petit séminaire.

Il fut nommé en 1854 membre de l'Académie française; il s'était retiré l'année précédente (5 janvier 1853) du Conseil supérieur à cause de sa répugnance pour le malheureux système de la *bifurcation*, dont il ne prédit que trop exactement les désastreux effets. Rendu à son évêché, il y déploya une activité pastorale et enseignante qui n'eut d'égale que sa fécondité d'écrivain et d'orateur militant.

Des innombrables polémiques auxquelles il prit une part éclatante, nous ne rappellerons que celle où il s'engagea contre M. Duruy à l'occasion d'une des idées les plus justes et les plus généreuses dont ce ministre ait tenté l'application : l'enseignement secondaire des jeunes filles. Les partisans de l'éducation ecclésiastique eux-mêmes n'ont pu s'empêcher de trouver dans l'extrême violence à laquelle s'abandonna en cette circonstance l'éloquent prélat, l'indice involontaire des craintes que lui inspirait cette revendication si sage et si modérée. La fameuse phrase où Mgr Dupanloup s'indignait de voir passer les jeunes filles « des genoux de l'Église dans les bras de l'Université, » donne la mesure de la passion qu'un certain parti apportait dans ces débats, et elle explique, si elle ne les excuse, les représailles de plume qu'elle provoqua.

Nous n'avons à rappeler ni le rôle de l'évêque au concile du Vatican, son éloquente opposition puis sa prompte et totale soumission au nouveau dogme, ni son zèle infatigable et patriotique pendant la guerre de 1870.

C'est à l'Assemblée nationale (où il fut élu en 1871 par le Loiret) que nous le retrouvons aux prises avec les questions d'instruction primaire. M. Jules Simon avait déposé un projet de loi rendant l'instruction obligatoire (15 déc. 1871). Mgr Dupanloup, qui s'était vivement prononcé contre l'obligation (7 janvier 1872), fut nommé président de la commission hostile à laquelle ce projet fut renvoyé; il en dirigea avec habileté les travaux, qui aboutirent au dépôt du rapport de M. Ernoul et du fameux contre-projet en 95 articles destiné, s'il avait réussi, à sceller en France l'œuvre de la loi de 1850. Ce fut à l'occasion de ces débats législatifs et en partie sous l'impulsion de l'évêque d'Orléans que s'organisa, outre une vive polémique de presse, un pétitionnement « en faveur de l'enseignement libre, religieux et gratuit pour les pauvres », c'est-à-dire contre l'instruction obligatoire, gratuite et laïque. Les événements politiques firent ajourner le vote de la nouvelle loi organique sur l'instruction primaire ; et nous ne trouverions à relever, en ce qui concerne notre sujet, dans la fin de la carrière parlementaire de Mgr Dupanloup soit à l'Assemblée nationale, soit au Sénat (où il était entré en 1875 comme 74e sénateur inamovible), que des discours de circonstance et de véhémentes sorties pour la défense des droits ou des privilèges de l'Église en matière d'enseignement.

Au Conseil supérieur de l'instruction publique, où il était rentré aussitôt après le 24 mai (4 juin 1873), Mgr Dupanloup fut surtout adversaire ardent des projets de réforme de M. Jules Simon, qu'il parvint en effet à faire ajourner; mais il fut le rapporteur et le principal promoteur de la réforme du baccalauréat ès lettres (dédoublement des épreuves en deux examens successifs à une année d'intervalle).

Quelque étendue qu'ait été l'action de Mgr Dupanloup comme homme public, quelque place que tienne dans l'histoire de notre temps cet homme qu'on a pu appeler non sans justesse un « journaliste égaré dans l'épiscopat », et de qui l'on a pu dire non moins exactement qu'il a été pendant près d'un demi-siècle « un corps enseignant à lui seul », c'est surtout à cause de ses ouvrages sur l'éducation que nous lui devons dans ce Dictionnaire une mention et une étude spéciale.

Les principaux ouvrages pédagogiques de Mgr Dupanloup sont : 1° son traité en trois volumes *De l'Education* (1851, 9e édition 1872); 2° *De la haute éducation intellectuelle* (1855); 3° *La femme studieuse* (1869, in-18, 3e édition 1872); 4° *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde* (in-18, 1879), sans parler d'un grand nombre de brochures : *Discours sur l'enseignement des lettres* (1854), *Discours au Congrès de Malines sur l'enseignement populaire* (1864), *De la haute éducation, quelques conseils aux femmes chrétiennes qui vivent dans le monde* (1866), *Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire* (1872), *Quelques mots sur l'instruction primaire en Prusse* (1872), etc.

Le premier de ces ouvrages mérite une analyse étendue : c'est en effet un traité de pédagogie dont il est impossible de ne pas tenir compte dans l'histoire des doctrines de l'éducation au XIXe siècle.

L'ouvrage se divise en trois volumes contenant quatorze livres. Le tome premier, sous le titre *De l'Education en général*, renferme cinq livres.

LIVRE I. — *De l'éducation en général.* — « Lorsque, après de longues études et une laborieuse expérience, j'ai recherché, par une réflexion plus profonde, quelles étaient les deux choses fondamentales dans l'éducation, j'ai trouvé l'*autorité* et le *respect*. » — L'éducation, selon l'auteur, est tout à la fois « œuvre d'autorité et de respect, œuvre de développement et de progrès, et œuvre de politesse, » en d'autres termes : 1° Elle *cultive* les facultés : « c'est la continuation de l'œuvre divine dans ce qu'elle a de plus noble, la création des âmes ; » — 2° Elle les *exerce* : « le talent principal de l'instituteur consiste à faire entrer courageusement son élève dans la voie du travail et de l'application personnelle... Œuvre du maître et travail de l'élève, elle est tout à la fois culture et exercice, enseignement et étude... Dans l'éducation, ce que fait l'instituteur par lui-même est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout.

L'éducation est essentiellement une action créatrice ; l'instituteur et l'élève y ont tous deux essentiellement part : l'instituteur avec autorité et dévouement, l'élève avec docilité et respect ; » — 3° Elle *développe* les facultés, sinon l'enfant pourrait à toute force être *instruit*, il ne serait pas *élevé ;* » — 4° Elle les *fortifie*, si elle n'est pas une culture de serre-chaude, une éducation superficielle et artificielle ; — 5° Enfin elle les *polit*, ce qui a toujours été un des plus beaux caractères de l'éducation française.

Livre II. — *De l'enfant et du respect qui est dû à la dignité de sa nature.* — On ne peut analyser les trois premiers chapitres, pleins des souvenirs les plus tendres et les plus affectueux, des appréciations les plus délicates sur ce premier âge de la vie, sur ses qualités, sur ses défauts, sur ses dangers. — L'admirable chapitre sur « l'enfant gâté » se termine par des vues d'une justesse et d'une profondeur que peut seule donner la longue expérience d'un prêtre.

Signalons entre autres le passage sur les enfants trop parfaits, trop irréprochables, et le saisissant développement de cette conclusion en apparence paradoxale : « Je n'hésite pas à le dire, il manque quelque chose à une éducation quand il ne s'y est jamais rencontré ni faute ni reproche ; » et le récit des moyens employés pour amener le dénouement de la crise morale : « Un des plus doux et peut-être des plus efficaces, c'est d'aller droit au cœur de l'enfant... Il m'est souvent arrivé de les faire venir chez moi. Je leur parlais tendrement, paternellement : Vous êtes triste, mon enfant, cela va mal, vous me semblez moins heureux ; voyons, n'êtes-vous pas devenu un peu moins bon... Mettez la main sur votre conscience, laissez un peu parler votre raison, votre cœur, votre religion, votre bonne nature : de sang-froid, devant Dieu, devant votre meilleur ami, voyons ! J'ai vu souvent alors de pauvres enfants fondre en larmes, me regarder avec confusion et attendrissement, se jeter entre mes bras. Tout était sauvé ! Nous n'avions pas d'autres explications : il y a dans l'âme des tristesses, des pudeurs qu'il faut ménager ; les éveiller suffit ! »

Livre III. — *Des moyens d'éducation.* — Il y a quatre moyens nécessaires d'éducation : la *religion*, l'*instruction*, la *discipline*, les *soins physiques.*

Dans le développement du premier de ces quatre points, on n'est pas étonné de l'importance capitale que l'auteur donne à la *religion*, mais on ne peut s'empêcher de l'être en retrouvant sous la même plume qui vient d'écrire des pages si éloquentes et si élevées toute une tirade de grossières injures contre Voltaire et Rousseau, « ces lâches et odieux corrupteurs de la jeunesse, » contre Jean-Jacques surtout, dont « le nom est un nom infâme », « ridicule et odieuse caricature de Fénelon, » auteur d'un « effroyable roman d'éducation, » etc.

Le chapitre de la *discipline* en montre bien les trois fonctions principales : maintenir, prévenir, réprimer ; il insiste sur les services qu'elle peut rendre surtout à l'éducation religieuse, et se termine par cette métaphore souvent citée : « La discipline est à l'éducation ce que l'écorce est à l'arbre qu'elle entoure, c'est l'écorce qui retient la sève et la force de monter au cœur de l'arbre. »

Le chapitre de l'*instruction* insiste sur la différence entre l'acquisition des connaissances et le développement de l'esprit, et conclut que si l'*éducation* est le but, l'*instruction* n'est que le moyen. « A la fin de son éducation, un jeune homme sera parfaitement élevé intellectuellement parlant, non pas s'il est très instruit, mais s'il est très capable de s'instruire. »

Enfin sous le titre de *soins physiques*, il est traité, avec de très intéressants détails, du bon air, de la bonne nourriture, de la vie réglée, des exercices et des jeux, de la température, de la propreté, des soins médicaux.

Livre IV. — *De l'enfant et du respect qui est dû à la liberté de sa nature.* — On retrouve ici l'éducateur pénétré du sentiment de la gravité de sa tâche. « Le respect que m'inspire aujourd'hui un enfant quel qu'il soit — et je le sens, cette impression est désormais ineffaçable dans mon âme, — c'est un respect religieux, mêlé de crainte, à la vue de ces jeunes et puissantes créatures dont les facultés sont si libres, si fortes, si invincibles. Tant que de près ou de loin je pourrai m'occuper de l'éducation de la jeunesse, je respecterai la liberté humaine dans le moindre enfant plus religieusement encore que dans un homme mûr, parce qu'au moins celui-ci saurait contre moi la défendre, l'enfant ne le peut pas..... Non, jamais je n'outragerai l'enfant à ce point de le considérer comme une matière que je peux jeter dans un moule pour l'en faire sortir avec l'empreinte que lui donnera ma volonté. »

Aussi conclut-il : « Le grand principe qui domine tout, c'est que l'éducation doit suivre la nature et l'aider, jamais la contraindre violemment ni la forcer. »

Pour appliquer ce principe 1° à l'intelligence et 2° à la volonté, l'auteur repousse d'abord la *contrainte intellectuelle*, le régime qui emprisonne l'esprit de l'élève, qui le rebute, qui lui donne le dégoût du travail et qui a pour résultat que les jeunes gens font « leurs classes, » mais ne font pas « leurs études. » Il veut qu'une solide instruction primaire soit à la base des études secondaires ; il esquisse même, en quelques belles pages, le plan de ces réformes essentielles que lui-même combattit plus tard quand M. Jules Simon essaya de les appliquer à l'Université, et qui aujourd'hui seulement reçoivent leur exécution : « Je crois, dit-il, que l'écriture, la lecture, la grammaire nationale, l'histoire élémentaire et universelle, la géographie, la fable, le dessin, la musique, les éléments du calcul, les matières les plus faciles et les plus intéressantes des sciences naturelles pourraient et devraient occuper plus agréablement et plus utilement les premières années de la jeunesse que l'étude du grec et du latin. Sans modifier le système des humanités, je me bornerais à reculer d'une année ou même de deux l'étude du latin. Non seulement on saurait plus et mieux, mais on saurait plus vite, » etc.

La *contrainte physique* et la *contrainte morale* donnent lieu à des recommandations non moins sages et non moins vives : il s'y trouve des détails pleins de finesse et de bonté, où, en commentant Fénelon, Dupanloup s'en rapproche et semble par instants ne faire qu'un avec lui ; mais le polémiste ne tarde pas à reparaître et à saisir la plus lointaine occasion pour reprendre le cours de ses attaques contre l'Université.

Ce livre se termine par de longues et sévères réflexions sur la nécessité d'inculquer aux jeunes gens même des classes les plus aisées l'habitude du travail et de les préparer à une vocation précise par une éducation sérieuse, tendant à un but sérieux, inspirant des goûts sérieux.

Livre V. — *Des diverses sortes d'éducations.* — L'éducation se partage en éducation *générale* et *essentielle*, qui forme l'homme, et en éducation *spéciale* et *professionnelle* qui le forme pour une vocation déterminée. « Je ne donne, dit l'auteur, à aucune éducation en particulier le nom d'éducation *libérale ;* toute éducation humaine est essentiellement une éducation libérale. »

Puis, passant en revue les formes spéciales que l'éducation peut revêtir pour s'approprier aux besoins de la société moderne, il distingue : 1° l'édu-

cation industrielle et commerciale, dont l'absence est déplorée dans tant de grandes villes, à laquelle ne peut suppléer l'éducation littéraire des collèges, et que s'efforcent de donner dans une certaine mesure les pensionnats primaires supérieurs des Frères ; 2° l'éducation artistique ; 3° l'éducation populaire, « question de vie ou de mort pour la France. » Les pages qui traitent de l'instruction du peuple sont pourtant une des parties les plus faibles de cet ouvrage, tant l'auteur s'enferme étroitement d'abord dans le tableau de l'antagonisme entre l'instituteur et le curé, puis dans l'éloge plus qu'exclusif de l'enseignement congréganiste par opposition à celui des laïques ; 4° la haute éducation intellectuelle ; on retrouve ici l'éloquent et chaleureux défenseur des humanités, dont il montre merveilleusement l'utilité pour les carrières même qui semblent le moins les réclamer.

La fin du volume est consacrée à une étude ou plutôt à une apologie très étendue des petits séminaires et des services qu'ils rendent soit à l'Eglise, soit à la société. L'auteur se prononce ouvertement contre les parents qui, de leur seule autorité, destinent à la prêtrise des enfants dont, à son avis, nul n'a droit de disposer par avance. Les considérations finales sur le bon et le mauvais sens des mots *éducation nationale* n'ont pas la même originalité : on sent trop l'influence qu'ont ici sur l'esprit de l'auteur ses sympathies et ses antipathies politiques.

Le 2e volume, *De l'autorité et du respect dans l'éducation*, contient aussi cinq livres, consacrés à ce que l'auteur appelle le « personnel de l'éducation, c'est-à-dire Dieu, — les parents, — l'instituteur, — l'enfant — et le condisciple.

Livre Ier. — *Dieu.* — Point d'éducation sans autorité, point d'autorité sans Dieu. L'auteur ne connaît que trois manières d'entendre l'éducation de la jeunesse : la *spéculation*, qui n'a en vue que ses *pensionnaires ;* l'*administration*, pour qui les jeunes gens sont des *écoliers ;* l'*apostolat*, qui seul aime et élève des *enfants*. Les chapitres sur la piété et sur les fêtes abondent en fines observations que tout le monde ne goûtera pas, mais que personne ne lira sans profit : il est impossible de ne pas être frappé de la puissance morale que peut avoir l'éducation telle que la décrit l'auteur, cette éducation tout imprégnée d'influences religieuses, où tous les détails de la vie, tous les plaisirs, toutes les peines, tous les exercices, tous les entretiens, tous les incidents scolaires sont en quelque sorte combinés par avance pour pénétrer l'âme de l'enfant des plus douces et des plus graves impressions.

Livre II. — *Le père, la mère et la famille.* — La première moitié de ce livre est plus théologique que pédagogique, et prend le plus souvent le ton de la méditation religieuse. La seconde, au contraire, entrant dans le vif du régime scolaire, montre par de très heureux détails ce que peut, pour l'instruction des enfants, la participation, on pourrait dire la collaboration assidue de la famille. L'ancien supérieur du petit séminaire de Paris tenait si particulièrement à trouver chez les parents un concours effectif et zélé, qu'il émet cette proposition très neuve encore en France, mais depuis longtemps passée dans la pratique aux Etats-Unis : que les parents soient autorisés, invités même à assister de temps en temps à la lecture des notes hebdomadaires ou mensuelles, aux examens trimestriels de l'établissement. C'est dans ce même et excellent esprit qu'il parle des *sorties* et de l'abus qu'on fait parfois de la privation de sorties : « En mon âme et conscience, je n'ai jamais pensé qu'un instituteur eût le droit d'enlever à un enfant le bonheur de revoir ses parents, ni pût faire de ce bonheur une grâce. »

La fin du livre, sur la dernière éducation de la jeunesse et sur les déchéances de l'autorité paternelle, est d'un moraliste aussi sagace qu'expérimenté, qui a reçu les confidences des familles, suivi de près le développement des caractères chez l'enfant et chez le jeune homme, et saisi au fond des cœurs que la religion lui ouvrait le secret des misères et des ruines qui s'y préparaient.

Livre III. — *L'instituteur.* — L'instituteur de la jeunesse remplit une véritable *magistrature*, une haute magistrature sociale ; il est pour ses élèves « un second *père*, préparé par la Providence pour aider le premier dans l'accomplissement de son œuvre la plus difficile » ; il exerce un saint *ministère* et comme un sacerdoce. Pour remplir dignement de telles fonctions, on doit lui demander : 1° la *vertu* (mais l'auteur va plus loin et considère « comme le dernier et le plus malheureux des hommes » le professeur ou le chef d'institution qui n'a pas la *foi* et ne participe pas de tout son cœur aux exercices religieux de ses élèves) ; 2° la *fermeté ;* 3° la *douceur* (ici se place un admirable chapitre de pédagogie pratique : l'auteur y expose son « système pénitentiaire, » d'où sont exclues les punitions matérielles proprement dites, non seulement la férule et les coups, mais le pensum et la retenue ; les pénalités sont calculées en vue de l'éducation intérieure de l'enfant et de manière à atteindre la fin essentielle du châtiment, c'est-à-dire l'amendement du coupable. Ce système est fondé sur une classification des fautes, dont chacune doit être réprimée, corrigée, réparée ou expiée par les moyens et les châtiments moraux exactement appropriés et proportionnés à la nature de la faute commise et à l'effet moral à obtenir) ; 4° le *dévouement* et l'amour de l'enfance, dont l'auteur parle avec l'éloquence du cœur (lire sa touchante page sur l'arrivée des nouveaux pensionnaires et sa désolation en les voyant tristes : « J'aurais voulu être leur père et leur mère ») ; 5° l'*intelligence* et surtout celle qu'il nomme l'*intelligence professorale*. « Pour enseigner peu, il faut savoir beaucoup ce peu là... C'est me faire d'un instituteur un médiocre éloge que de me dire : il sait beaucoup. Il sait beaucoup ! mais sait-il bien ce qu'il doit savoir ? sait-il bien enseigner ce qu'il sait ? » 6° la *modestie* et la docilité d'esprit.

Livre IV. — *L'enfant et la loi du respect.* — Respect de l'autorité en général, respect filial, respect envers l'instituteur, ce sont à la fois des sentiments et des principes sans lesquels l'enfant ne reçoit utilement ni l'éducation morale ni l'éducation intellectuelle ; aussi faut-il à tout prix créer et maintenir cette disposition d'esprit et de cœur chez l'enfant.

Livre V. — *Le condisciple et l'éducation publique.* — « L'enfant le plus vulgaire reçoit plus de soins intelligents et en rapport avec ses besoins, rencontre plus de précepteurs utiles, plus de gouverneurs dévoués dans l'éducation publique qu'un fils de roi dans l'éducation particulière... Il y a là plus d'esprit autour de l'enfant, il y a un horizon, un grand jour, un grand air, quelque chose de plus large, de plus animé, de plus éclairé que le cabinet de Bossuet lui-même ne pouvait l'être pour son élève... » Le développement de cette thèse au triple point de vue de l'intelligence, du caractère et de la moralité forme une des parties les plus solidement éloquentes du traité.

Le 3e volume a pour titre : *Les hommes d'éducation*, titre qui convient surtout aux deux premiers livres, l'un traitant du supérieur et l'autre des maîtres.

Bien que l'auteur ait principalement et presque exclusivement en vue les établissements ecclésiastiques et par conséquent le personnel tout spécial de ces maisons religieuses, on retrouve

dans le portrait qu'il fait du supérieur une foule de traits qui conviennent à tout chef d'institution. Le choix des collaborateurs, le soin de les former, pour l'enseignement et pour la discipline, les qualités essentielles (d'être l'homme de la règle, l'homme des conseils, l'homme d'action, enfin l'homme de prière), donnent lieu à une suite de recommandations qui, dégagées des formes ecclésiastiques et des citations bibliques où elles s'enferment, sont empreintes d'une sagesse profonde. Les conseils qui s'adressent aux maîtres sont d'un intérêt moins général; ils sont minutieusement appropriés au régime des petits séminaires (les directeurs, le préfet de religion, le préfet de discipline, le préfet des études, l'économe, les professeurs, les présidents de discipline, les confesseurs). Notons un chapitre de haute pédagogie morale, sur le système des *fonctions simultanées*, qui, au lieu d'enfermer étroitement chaque maître dans ses fonctions spéciales, l'un dans la discipline, l'autre dans l'enseignement, impose à chacun le devoir de prendre part et de s'intéresser à toutes les parties de l'éducation. Pour réaliser, pour soutenir une telle continuité de dévouement, l'auteur ne connaît qu'une puissance au monde, la religion.

L'avant-dernier livre revient sur l'étude de la nature de l'enfant, et entre plus avant dans l'examen de ses défauts les plus graves (surtout au point de vue des mœurs) et des moyens de les corriger. On y retrouve des observations psychologiques très judicieuses, souvent présentées sous la forme et dans le cadre d'une homélie ou d'une dissertation théologique.

Enfin le dernier livre traite de quelques grands moyens d'action éducative, et d'abord de « l'instrument universel, la parole. » Savoir parler aux enfants, c'est un don qui n'est pas commun. « L'important, le capital, c'est de parler toujours *à* son auditoire, *pour* son auditoire et non pas simplement *devant* son auditoire. » Puis viennent d'excellents et minutieux détails sur les *notes* hebdomadaires, la lecture spirituelle, les prédications, les catéchismes, les avis, les jeux et les vacances.

Nous essaierions en vain de consacrer une analyse aussi étendue au dernier livre de Mgr Dupanloup, *Lettres sur l'éducation des filles,* dont le tome Ier seulement a été corrigé par l'auteur et a paru quelques semaines après sa mort. La forme épistolaire donne à cet ouvrage une liberté et une variété de ton qui en accroît l'intérêt sans en diminuer la portée sérieuse, mais qui se prêterait fort mal à un résumé méthodique. C'est au courant de la lecture qu'il y faut cueillir des morceaux pleins de charme et de finesse, des appréciations et des descriptions d'une exquise délicatesse morale, des conseils et des jugements dignes de Fénelon et de Mme de Maintenon, que l'auteur cite souvent et qu'il rappelle toujours.

La première partie du volume est remplie par l'ample et heureux développement de cette idée que l'instruction, le travail intellectuel, la culture de l'esprit, l'habitude du jugement, de la réflexion et de la méthode sont aussi nécessaires et aussi précieux pour la femme dans toutes les conditions sociales que pour l'homme. Il est impossible de parler avec plus de sens, plus d'autorité, contre l'ignorance et la frivolité, contre l'exaltation à vide des imaginations oisives, contre les préjugés mondains qui attachent un ridicule à la femme instruite et sérieuse. Toutes ces lettres sont le commentaire ingénieux de ce mot de Mme de Maintenon : « On doit moins songer à orner l'esprit des femmes qu'à former leur raison. »

La seconde partie, sous le titre *De l'éducation des filles*, se fait remarquer par un autre genre de qualités. On croit assister à la causerie intime d'un vieux prêtre avec une mère sur l'éducation de sa fille, et l'on se demande qui, de la mère ou du prêtre, a le plus finement observé le cœur et l'esprit de l'enfant.

Le chapitre intitulé *les Petites filles*, les charmantes pages sur les lectures, les récits, le besoin des larmes et du rire chez les petites filles, les observations sur « les gâteries pernicieuses et sur les indulgences nécessaires », les études pleines de grâce et de fraîcheur sur *les petites filles de neuf à douze ans*, sur les *adolescentes*, sur l'*âge ingrat* sont à lire et à méditer : il est impossible de voir ou plus de tendresse ou plus de clairvoyance. Les conseils relatifs aux soins physiques et hygiéniques, en particulier aux récréations, l'éloge du travail à l'aiguille et des soins du ménage, complètent d'une façon toute pratique et toute féminine ce plan d'éducation, dont les derniers chapitres sur la piété résument le caractère à la fois libéral et religieux.

En achevant la lecture de ces deux ouvrages, on ne peut se défendre du désir d'oublier tous les autres aspects de la vie et de l'œuvre de Mgr Dupanloup pour ne plus voir en lui que le pédagogue, l'éducateur, le moraliste, dont l'inspiration est si généreuse, l'ambition si haute, la psychologie si fine, le jugement si sagace.

Assurément, à qui ne le connaîtrait que par ces seuls ouvrages, Mgr Dupanloup apparaîtrait comme un des plus dignes héritiers des traditions du XVIIe siècle, comme un des derniers et des plus nobles interprètes de cette doctrine qui faisait grande la part de la piété dans l'éducation et plus grande encore celle de la raison dans la piété même.

Cependant et sans méconnaître le profit moral et intellectuel que tout lecteur sérieux tirera de cette lecture, on ne peut s'empêcher, quand on scrute de plus près l'œuvre pédagogique de l'évêque d'Orléans et surtout quand on la rapproche de ses actes publics et de ses autres écrits, de remarquer dans sa théorie et dans son système d'éducation deux caractères qui expliquent pourquoi son influence en ce domaine n'a été ni plus étendue ni plus profonde.

D'une part, l'éducation qu'il a surtout en vue n'est pas l'éducation populaire. Bien qu'il en parle souvent, on sent qu'il la connaît moins, qu'il l'aime peut-être moins aussi que l'éducation des enfants des classes plus aisées. Ses plus belles pages, ses meilleurs conseils, ses plus chaleureuses exhortations se rapportent aux humanités, ou y tendent. L'enfant qu'il a si bien analysé, si bien peint, si bien compris dans ses défauts et dans ses qualités, ce n'est pas l'enfant de l'école primaire, c'est celui du collège ou du petit séminaire. Bien qu'il emploie sans cesse le nom d'*instituteur* et le juge plus beau que celui de *maître* ou de *professeur*, on retrouve à plus d'une page, sous l'écrivain pédagogique, l'inspirateur de la loi de 1850 et sa profonde défiance pour le véritable instituteur primaire : pour lui, pour lui seul il redevient dur, âpre, hautain, il ne le souffre que docile, humble et pénitent, faisant amende honorable de ses égarements, reniant l'esprit laïque et l'indépendance qu'il a sucée à l'école normale, donnant des gages à l'Eglise et jurant de n'être plus, suivant le barbarisme à la mode en 1850, l'*anticuré* du village, mais au contraire le valet du curé. La partie primaire, si l'on peut ainsi dire, du traité de l'*Éducation* est à la fois la plus faible et la moins libérale. On pourrait presque dire sans paradoxe que Mgr Dupanloup, écrivant en plein XIXe siècle, a parlé de l'enseignement populaire comme en auraient parlé au XVIIe siècle ses illustres devanciers de cette époque, et n'a presque rien dit qu'ils n'aient pu dire ou penser. Or lequel d'entre eux, vivant de nos jours, en présence d'un enseignement national si puissamment organisé, n'eût ajouté beau-

coup à ses écrits, peut-être même à ses doctrines sur l'éducation?

L'autre critique à laquelle ce système d'éducation nous semble donner prise, c'est d'être un système artificiel, de s'enfermer rigoureusement dans le cadre de l'école ecclésiastique, de prétendre élever les enfants d'après une vue préconçue et très étroite de la vie humaine en général, de leur avenir en particulier. Nous ne reprocherons certes pas à un évêque de faire de la religion le ressort essentiel de l'éducation, nous nous sommes plu à reconnaître l'élévation du sentiment moral qui le plus souvent s'allie au sentiment religieux dont le livre est imprégné ; mais est-il possible de ne pas voir combien il y a d'apprêt et de convention, d'afféterie et de fausse sensibilité dans ce régime perpétuel d'excitation à la vie dévote? Il y a tel chapitre où l'on se croit transporté en plein couvent, où l'on touche du doigt les petits artifices et les petits manèges d'un système de préparation qui doit aboutir à former non pas des chrétiens, non pas des catholiques comme ceux que rêvaient les Bossuet et les Fénelon, mais des hommes de sacristie et, ce qui est pis, des hommes de parti. C'était assurément le droit de l'auteur d'écrire un livre à l'usage exclusif des petits séminaires, mais ce livre a de si belles parties qu'on regrette par endroits qu'il ne soit pas tout entier conçu en vue d'un plus large public. On voudrait voir un si habile éducateur, dans l'enfant qu'il élève oublier un peu plus le séminariste pour songer à l'homme. L'Eglise et ses pompes lui font trop perdre de vue le monde et ses dangers; il aime profondément les enfants qui lui sont confiés, et c'est le vrai secret de son action sur eux : mais il les aime peut-être trop pour l'Eglise et pas assez pour eux-mêmes; il est peut-être trop préoccupé de les arracher à l'Université pour ne pas être en danger de les détacher par avance de la société où ils vont entrer. En seront-ils réellement plus forts pour le bien, citoyens meilleurs et hommes plus vertueux? Ce parfum d'encens sacré, dont ils sont en vérité enivrés par ces quelques années d'internat monastique, aura-t-il la vertu de les envelopper et de les préserver longtemps au sortir de cette serre-chaude? Il est impossible de ne pas songer ici à un mot de l'homme que Mgr Dupanloup affectait de haïr le plus : « Pour moi j'ai grand'peur que toutes ces petites saintes, qu'on force de passer leur enfance à prier Dieu, ne passent leur jeunesse à tout autre chose. » Ce que Rousseau disait des filles n'est peut-être pas moins vrai de leurs frères.

Quoi qu'il en soit, nous ne saurions donner les ouvrages de Mgr Dupanloup, malgré les mérites que nous y avons relevés, comme répondant à l'idée que nous nous faisons de l'éducation nationale : ils attestent sans doute des qualités brillantes et sérieuses, de nobles aspirations, une grande compétence, une facilité merveilleuse à concevoir et à développer, on pourrait presque dire à improviser de toutes pièces un corps de doctrines pédagogiques, enfin une chaleur d'âme, une abondance et une vivacité de style qui ne sont point communes; mais ils ne respirent ni cet esprit démocratique, ni ce respect des institutions fondamentales de la société moderne, ni cette largeur de fraternité et de patriotisme qui doivent, à tous les degrés, distinguer profondément de l'éducation cléricale l'éducation française.

DUPIN (baron Charles). — Géomètre et économiste français, né à Varzy dans le Nivernais, en 1783. Elève de l'Ecole polytechnique, Charles Dupin en sortit avec le diplôme d'ingénieur de la marine. Nous n'avons pas à retracer ici la carrière si remplie de cet homme remarquable ; nous nous bornerons à mentionner ceux de ses travaux qui ont trait à l'enseignement populaire. Nommé professeur de mécanique au Conservatoire des arts et métiers sous la Restauration, il y fit en 1824, pour les ouvriers, un *Cours de géométrie appliquée aux arts;* ses leçons, publiées plus tard, forment un ouvrage en trois parties, qui a été traduit en plusieurs langues. Les écoles d'arts et métiers ayant été attaquées à la Chambre lors de la discussion du budget de 1825, Dupin répondit par une brochure intitulée *Avantages sociaux d'un enseignement public appliqué à l'industrie*, Paris, Bachelier, in-8. On a de lui, dans le même ordre d'idées, plusieurs discours ou brochures; citons : *Notice sur un nouvel enseignement de la géométrie et de la mécanique appliquées aux arts et métiers et aux beaux-arts*. Paris, Fain, in-8, 1825; *Effet de l'enseignement populaire de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique*, discours prononcé à l'ouverture des cours de géométrie au Conservatoire, le 30 nov. 1826; *Discours sur le progrès des connaissances de géométrie et de mécanique dans la classe industrieuse*, Paris, 1829, in-18. Charles Dupin fut un des membres les plus actifs de la Société pour l'instruction élémentaire; en 1826, il publiait sa célèbre *Carte figurative de l'instruction populaire en France*, ou « Carte de la France éclairée et de la France obscure; » il la complétait l'année suivante par une brochure intitulée *Conclusions des recherches statistiques sur les rapports de l'instruction populaire avec la moralité des diverses parties de la France*, et prononçait l'*Eloge* du duc de Larochefoucault-Liancourt*; trente ans plus tard, en 1856, il publiait encore un *Discours sur les progrès accomplis dans l'instruction élémentaire de la France*, Paris, in-8. Nommé baron par Louis XVIII, Charles Dupin devint député en 1828, conseiller d'Etat en 1831, membre de l'Institut en 1832, pair de France en 1838. Ce fut lui qui présenta en 1841, à la Chambre des pairs, le rapport sur le projet de loi relatif au travail des enfants dans les manufactures. Lors de la première exposition universelle à Londres, en 1851, il présida le jury français. Le second empire le nomma sénateur. Il est mort à Paris en 1873.

DUPONT (Hippolyte-Auguste). — Instituteur français, né à Arboras (Hérault) en 1767, mort à Versailles en 1855. Fils de pauvres vignerons, Dupont n'apprit les lettres qu'à l'âge de douze ans, lorsqu'il dut étudier le catéchisme pour sa première communion. Ses parents firent alors de lui un petit marchand ambulant. Grâce à la bienveillance d'un régent de collège qu'il rencontra, et qui lui donna quelques livres et des modèles d'écriture, il put continuer ses études. « Je ne me séparais plus de mes livres, a dit Dupont; je les lisais partout, en mangeant, en marchant, et, le soir, je m'endormais avec eux sur mon grabat d'auberge, où, le plus souvent, je n'avais été admis que par charité. » Un accident décida de sa future carrière. Etant tombé malade dans un hameau du département du Gard, il fut soigné avec bonté par les habitants: ceux-ci l'engagèrent, après sa guérison, à rester avec eux pour enseigner à leurs enfants ce qu'il savait, moyennant cinq francs par mois et la nourriture; Dupont accepta, et c'est ainsi qu'il devint instituteur.

Il continua à travailler avec ardeur à perfectionner sa propre instruction, s'appliquant surtout à la calligraphie. En 1807, il fut nommé maître d'écriture au collège de Clermont-l'Hérault, et bientôt après il obtint le brevet d'instituteur. Muni de ce titre, il put accepter la direction de l'école primaire d'Agde, qu'il quitta au bout de quelques années pour fonder une école indépendante à Marseillan (Hérault). Ce fut là qu'il essaya l'application d'une nouvelle méthode de lecture, qu'il appelait *Citolégie*, et dont les heureux résultats attirèrent l'attention sur lui. Il fut appelé à Montpellier, où il resta jusqu'en 1828, puis à Nancy, où il fonda

un pensionnat primaire, qui donna, sous son habile direction, les plus brillants résultats. Burnouf, qui vit Dupont en 1835, frappé de ses procédés ingénieux, l'engagea à se fixer dans la capitale ; et l'année suivante, l'ancien colporteur, devenu l'ami des plus hauts fonctionnaires de l'Université, ouvrait une maison d'éducation à Paris, rue Saint-Lazare.

L'institution Dupont réunissait les enfants de l'élite de la bourgeoisie et du monde officiel ; les élèves y affluaient de tous les quartiers, ce qui engagea Dupont à créer l'*omnibus de l'école*, voiture qui allait prendre les écoliers à leur domicile le matin et les y ramenait le soir. La renommée de l'instituteur parvint jusqu'à Louis-Philippe, qui l'appela auprès de lui pour avoir ses conseils, et qui décida que les méthodes de Dupont seraient employées pour l'éducation de ses petits-fils : une nouvelle édition de la *Citolégie* fut dédiée au comte de Paris.

Dupont était arrivé à l'apogée de sa carrière. En 1844, il reçut la croix de la Légion d'honneur. Peu de temps après, il s'associa M. Tuffier, auquel il céda bientôt la direction de son établissement. Il se retira alors à Versailles, où il vécut encore quelques années dans la retraite, occupé surtout à revoir ses ouvrages et à en publier de nouvelles éditions.

Dans sa méthode d'enseignement de la lecture Dupont commence par l'étude des voyelles et des différentes sortes d'*e;* il les associe ensuite aux articulations pour former des syllabes de deux lettres, puis des mots avec lesquels sont composées de petites phrases. Vient ensuite l'étude des sons simples représentés par plusieurs lettres inséparables, avec lesquels on fait les mêmes combinaisons que précédemment ; puis l'étude des diphtongues et celle des consonnes représentées par plusieurs lettres. L'enfant est alors en état de lire quelques petites histoires morales que l'instituteur met sous ses yeux.

Les principaux ouvrages de H.-A. Dupont sont : la *Citolégie en tableaux*, dont il imprima lui-même, à Marseillan, la première édition en empruntant les caractères qui lui étaient nécessaires ; le même ouvrage, en un volume de 80 pages, format carré ; *Manuel de la citolégie* (1re édition vers 1825) ; la *Citolégie à l'usage des mères de famille*, 1 vol. grand in-8 ; *Méthode pour mettre la grammaire à la portée de l'enfance* (1re édition vers 1828), 2 vol. in-12 ; *Questions d'arithmétique préparatoire ou de calcul mental*, 2 vol. in-18 ; *Lettre à MM. les instituteurs primaires de France*, brochure in-18, 1850.

DUPONT dit DE NEMOURS (Pierre-Samuel). — Economiste et homme politique français, né à Paris le 14 décembre 1739. Après avoir étudié la médecine, il s'occupa de philosophie et d'économie politique, et s'attacha aux doctrines de Quesnay. Il devint l'ami de Turgot, qui l'appela auprès de lui pendant son passage aux affaires, et qu'il suivit dans sa disgrâce. En 1789, il fut élu député aux Etats-généraux par le bailliage de Nemours, et se rangea parmi les partisans de la monarchie constitutionnelle. Emprisonné en 1793 comme suspect, il recouvra la liberté après le 9 thermidor, et fut élu en 1795 membre du conseil des Anciens. Il faillit être déporté au 18 fructidor comme royaliste, et ne fut sauvé que par l'intervention de M.-J. Chénier. Toutefois, ne se jugeant pas en sûreté en France, il se rendit aux Etats-Unis, où il demeura jusqu'en 1802. Revenu en Europe, il refusa d'accepter de Napoléon aucune fonction, et se consacra exclusivement à des travaux scientifiques. En 1814, il fit partie du gouvernement provisoire, et Louis XVIII le nomma conseiller d'Etat. Au retour de Napoléon de l'île d'Elbe, il quitta définitivement la France pour retourner aux Etats-Unis, où il mourut en 1817 dans l'Etat de Delaware.

Au cours de ses travaux philosophiques et économiques, Dupont de Nemours s'est occupé d'instruction publique à plusieurs reprises. Les doctrines de l'école des *physiocrates*, à laquelle il appartenait, devaient le porter à attacher une grande importance à l'instruction des travailleurs des campagnes. Aussi est-ce à ce sujet qu'il a consacré son premier ouvrage relatif à l'éducation : c'est un écrit anonyme intitulé *Vues sur l'éducation nationale, par un cultivateur*, Paris, an II. Il n'en a paru que le premier cahier, qui porte ce sous-titre : *De la manière d'enseigner à écrire et à lire, et de l'organisation des écoles primaires dans les campagnes*. Nous analyserons brièvement ce curieux ouvrage.

« L'objet de l'instruction publique, dit l'auteur, est de procurer aux citoyens le plus qu'il sera possible de connaissances utiles, en exigeant pour chacune d'elles le moins de travail qu'il sera possible... Chez les citoyens laborieux des campagnes, dont les travaux produisent la subsistance et la richesse de la nation entière, les enfants ont très peu de moments qu'ils puissent consacrer même à la première, à la plus simple instruction lettrée. Il faut donc prendre des mesures et adopter des plans tels que la première instruction leur soit donnée sans les détourner de leurs occupations indispensables pour les emprisonner dans une école. Il faut donc accourcir la carrière, y marcher à pas plus sûrs, briser toutes les entraves de la routine, qui dans tous les établissements d'instruction n'avait songé qu'aux citadins et aux riches. » Il propose de commencer, non par l'enseignement de la lecture, mais par celui de l'écriture ; on gagnera ainsi un temps précieux, tout en exerçant davantage l'intelligence des enfants. « Un des premiers vices de cette éducation de classe ou d'école dont nous avons tous été plus ou moins les victimes, est d'avoir consumé plusieurs années de notre jeunesse pour nous faire parvenir à savoir lire et écrire. Et encore, quand nous l'avons su, nous n'avions acquis qu'un moyen d'apprendre ; mais nous n'avions rien appris. Aucune vérité physique, ni morale, n'était entrée dans notre tête : excepté celles qu'avait recueillies notre expérience enfantine, indépendamment des leçons, et plus souvent malgré nos maîtres. Heureux si nous n'avions pas appris à rebours ; si les erreurs de nos livres et les préjugés de nos pédagogues n'avaient pas émoussé ou faussé notre esprit, et encombré les passages par lesquels il aurait pu et dû recevoir une instruction réellement avantageuse pour nous-mêmes et pour nos concitoyens !.... Même encore aujourd'hui, et depuis l'invention du *bureau typographique* *, qui n'a jamais été connu dans les campagnes, et ne pouvait, dans les villes, l'être que des familles aisées, parce qu'il était trop dispendieux pour les autres, on aurait cru manquer à tous les principes, si l'on eût laissé manier une plume aux enfants avant qu'ils sussent parfaitement lire. L'écriture était un second métier, presque sans rapport avec celui qui avait jusqu'alors absorbé leur attention. On les forçait de s'y livrer, lorsqu'on avait épuisé la lecture, et répercuté par elle cette ardeur juvénile qui porte les enfants à s'instruire quand on ne les en empêche pas, à faire quelque chose, à imiter les hommes. C'était après les avoir lassés de préceptes et d'obéissance, qu'on venait les asservir et les assujettir de nouveau, au moment où l'on aurait pu, en leur choisissant, en leur composant des livres, leur procurer quelque instruction et quelque amusement par cet art de lire qu'on leur avait si difficilement rendu praticable. On leur faisait déjà connaître, comme dit Montesquieu, *le travail après le travail*, ou plutôt l'ennui après l'ennui ; et quelquefois on les dégoûtait pour la vie des occupations sédentaires, qui, mélangées

et distribuées avec intelligence, peuvent être une si grande source de lumières et de plaisirs.

» Dans cet ordre d'études, on avait oublié l'instinct de l'enfance qui aime plus à occuper ses doigts que sa tête, ou, pour mieux dire, qui n'occupe bien sa tête que lorsqu'elle exerce ses doigts. On l'avait tellement oublié, on se le rappelle si peu, que je vais paraître paradoxal en disant qu'il faudrait, qu'il faut commencer l'instruction littéraire des enfants, par leur apprendre à écrire, et qu'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée.

» Je me hâte de repousser la prévention qui fera d'abord regarder cette méthode comme absurde, et comme une rêverie de l'esprit innovateur, en ajoutant que j'ai eu le bonheur d'avoir à élever plusieurs enfants qui sont aujourd'hui des hommes de mérite, d'excellents citoyens, et qui n'ont jamais appris spécialement à lire. Je renouvelle l'expérience auprès d'une seconde génération. Il ne s'agit donc pas d'une *idée*, mais d'un fait constaté avec succès sur un assez grand nombre d'individus. »

Dupont pense qu'il suffira, pour l'acquisition des connaissances formant le programme de l'école primaire, d'une classe d'une heure par jour à midi en été, le soir en hiver ; que les procédés du chevalier *Pawlet* * permettront aux enfants de s'entr'aider (première idée du mode mutuel) ; qu'enfin, en sectionnant les communes en « petits arrondissements dont les enfants se réuniront chez quelque particulier (de 8 à 12 élèves par cours), le propriétaire de la maison les surveillera, un maître ambulant parcourra à tour de rôle les diverses petites écoles ; » deux élèves, *sergent* et *caporal*, feront la discipline. Le maître peut à la rigueur ne les visiter qu'une fois par décade. Pour encourager l'émulation, les élèves décerneront eux-mêmes les places par numéro d'ordre aux plus méritants après examen des travaux.

L'auteur recommande les exercices militaires ; les élèves éliront eux-mêmes le capitaine et les sous-officiers de leur petite troupe. Dans ce système, « l'instituteur que leur a donné la République n'aura été que leur *instructeur*, leur compagnon, leur ami, non leur *maître* ». Dupont insiste beaucoup sur l'avantage qui résulte, en éducation, de l'absence de la contrainte. « On ne les aura forcés de rien apprendre, on leur aura seulement montré à s'instruire, on aura dirigé la pente que tous les enfants y ont jusqu'à ce que l'ignorance ou l'ineptie de ceux qui les entourent borne à leurs yeux la carrière ou que le pédantisme les en dégoûte par sa tyrannique et sotte sévérité. » L'enseignement doit être intuitif : « Les mots ne leur arriveront qu'à la suite des choses, ce qui est encore une des méthodes de la nature qui environne les enfants de faits et les engage à les discerner, à les connaître, à les juger longtemps avant qu'ils sentent le besoin de les exprimer et de les nommer. »

Voici la conclusion de l'auteur : « Nos jeunes et dignes paysans, dans les neuf années de leur éducation publique (de 7 à 16 ans), auront acquis toutes ces connaissances.... sans avoir cessé un moment d'être selon leur âge pâtres, pionniers et cultivateurs, sans qu'il y ait dans la République un poulet, un fromage ou une pomme de terre de moins. Ils auront appris autre chose que les sciences qu'on leur aura assignées, ils sauront comment donner un suffrage et pourquoi ils le donnent, comment on dit courageusement sa pensée en public et au public..... Ils arriveront à la virilité, à l'état de gardes nationales, aux assemblées primaires, au grade d'électeur, aux places de l'administration, de la représentation et de l'armée. »

Dupont de Nemours compléta quelques années plus tard l'exposé de ses vues sur ce sujet, dans un *Mémoire sur le nombre des écoles primaire que l'on doit entretenir*, qui fut lu à l'Institut, dont Dupont était membre, dans la séance du 22 ventôse an VII. Il débute ainsi : « J'ai fait voir dans un premier ouvrage que les enfants des cultivateurs étant pour eux des coopérateurs utiles et même nécessaires, il y aurait un très grand obstacle physique, moral, domestique, économique à ce que la plupart d'entre eux pussent profiter des leçons des « *écoles primaires*, » même en supposant qu'on en placerait une dans chaque commune rustique. J'ai tâché d'indiquer les moyens par lesquels on pourrait surmonter cet obstacle, d'abord en sous-divisant les écoles primaires en autant de sections qu'il y aura de fois 10 ou 12 élèves, puis en s'aidant de ceux qui auront le plus de dispositions pour contribuer à former les autres et choisissant les heures de l'étude tant selon les saisons que d'après l'espèce de culture du pays et faisant inspecter chaque jour, sans ordre réglé, à l'improviste, quelques-unes des sections par le professeur, qui ne donnerait leçon à toute l'école réunie que le décadi. »

L'auteur insiste ensuite sur la nécessité d'avoir une école par commune, et non pas seulement une école par canton comme le prévoyait la loi de l'an IV.

Si les enfants ont une trop longue course à faire pour se rendre à l'école, ils n'iront pas, le père et la mère s'y opposeront par des motifs divers : « Contraindre les pères, contraindre les mères, contraindre les enfants à des choses qui surpassent la force physique des enfants et la force morale des mères, et que l'intérêt des pères contredit : c'est ce qui ne se peut pas, c'est ce que la terreur même tenterait en vain. »

La constitution de l'an III portait qu'en l'an XII celui qui ne saurait pas écrire perdrait l'usage des droits de citoyen. « Ce fut, dit à ce sujet Dupont de Nemours, une belle pensée de la Commission des onze et de la Convention nationale, de poser pour condition de l'exercice du droit de cité la possibilité de lire les lois, celle de signer son serment, celle d'administrer ses affaires en père de famille éclairé, et de n'être pas entièrement incapable de recevoir des idées justes sur les droits, les devoirs, les intérêts des citoyens. Mais cela même suppose une école à proximité de tous ceux qui ont besoin de recevoir l'enseignement. »

Mais des écoles aussi nombreuses coûteraient fort cher ? « L'argent, répond l'auteur, ne manque jamais pour les services qui touchent les familles. On nourrit tous les enfants, Dieu merci, et cela coûte fort cher aux parents. Cela n'est cependant presque pas plus nécessaire que de leur apprendre à lire, à écrire, à mesurer, à penser, à sentir avec moralité, à chérir la justice, à préférer l'amour honnête, filial, conjugal, paternel et celui de la patrie, aux séductions des plaisirs tumultueux et de l'intérêt mal entendu. Voilà ce que peuvent des écoles primaires suffisantes et bien dirigées, et ce second besoin de la vie auquel on ne saurait pourvoir que par elles sera beaucoup moins dispendieux que le premier. Quand la diffusion de l'instruction ne devrait augmenter que d'un dixième la belle manufacture des récoltes nationales, le résultat serait d'une valeur au moins décuple des frais. »

Le minimum du traitement que Dupont propose pour les instituteurs des campagnes est de 5 ou 600 francs, dont une partie sous forme de traitement fixe payé par la nation, et le reste provenant d'honoraires payés par les communes et les familles en raison du nombre des élèves et à proportion de leurs progrès.

Mentionnons encore un troisième ouvrage, composé par Dupont pendant son premier séjour en Amérique. C'est un mémoire sur l'*Education nationale dans les Etats-Unis d'Amérique*. Il a été publié en 1812 dans les *Annales de l'éducation*, recueil périodique dirigé par M. F. Guizot. L'auteur fait précéder son écrit de quelques lignes d'introduction, où il nous apprend que « cet ouvrage a été fait en 1800, à la demande de M. Jefferson, président des Etats-Unis d'Amérique ; il a eu le suffrage de ce grand magistrat et de son respectable successeur. » Abordant ensuite son sujet, Dupont constate qu'aux Etats-Unis l'instruction primaire est très répandue : « Les jeunes Américains apprennent presque tous à lire, à écrire et à compter. Il n'y en a pas plus de quatre sur mille qui n'écrivent pas lisiblement et même proprement; tandis qu'en Allemagne, en Espagne, en Portugal, en Italie, il n'y a guère qu'un sixième de la nation qui sache lire ; en France même, pas plus d'un quart. » Il énumère les branches qui doivent être enseignées dans les écoles primaires, parle des méthodes d'enseignement, et insiste pour que les connaissances concrètes, acquises par l'observation, par l'intuition, précèdent les notions abstraites. Il reconnaît la nécessité de livres classiques ; ces livres devraient être au nombre de quatre : en premier lieu, un abécédaire, contenant des lectures sur toute sorte de sujets, et un livre de physique et de mathématiques ; ces deux manuels seraient destinés aux exercices de la classe ; en outre, un abrégé chronologique de l'histoire, et un recueil de traits de vertu et d'anecdotes : ces deux derniers livres seraient donnés à titre de récompense aux élèves, qui acquerraient ainsi sans étude spéciale les connaissances historiques dont ils ont besoin. L'auteur propose de mettre au concours la composition de ces quatre livres. Il termine par quelques mots sur l'organisation des classes : le cours d'études de l'école primaire doit durer trois années, correspondant à trois classes différentes, qui recevront l'enseignement dans des locaux séparés ; il n'y aura qu'un seul instituteur ; mais il sera secondé par des moniteurs choisis par les élèves eux-mêmes parmi leurs camarades. On retrouve là les idées exposées déjà dans le premier ouvrage de Dupont : abréger autant que possible la durée des études, et rendre possible la direction de plusieurs classes par un seul maître, au moyen de l'institution des moniteurs.

DUPUIS (Alexandre). — Peintre et professeur de dessin, auteur d'une méthode d'enseignement du dessin qui eut un grand succès pendant les années qui suivirent 1830. Chargé d'une classe de dessin au lycée Saint-Louis, Dupuis y avait fait l'essai de sa méthode ; à la suite d'une enquête comparative qui permit de constater les résultats obtenus, la méthode Dupuis obtint l'approbation de l'Académie des Beaux-Arts, dans sa séance du 1er décembre 1833, et celle du Conseil royal de l'instruction publique, dans sa séance du 27 mars 1834. M. Guizot, alors ministre de l'instruction publique, recommanda la méthode Dupuis aux proviseurs des lycées par une circulaire spéciale, en date du 7 juin 1834.

Nous empruntons à une brochure publiée par Alexandre Dupuis en 1839 un résumé des principes de sa méthode. Il commence par critiquer la méthode en usage avant lui :

« Dans tout enseignement rationnel, dit-il, on procède des divisions principales aux subdivisions ; pour le dessin, on suit une marche inverse. On présente d'abord à l'élève des détails, *un nez*, *une bouche*, *un œil*, *une oreille*, qu'on lui fait copier successivement de profil, puis de trois quarts, et enfin de face. Ce n'est que lorsqu'il a consacré beaucoup de temps à cette besogne fastidieuse, qu'on lui permet d'essayer un ensemble. Qu'arrive-t-il ? l'élève, dominé par l'habitude, commence un modèle par le plus petit détail. Le professeur l'arrête aussitôt, et, lui indiquant brusquement une marche nouvelle, il exige que son disciple attaque d'abord les divisions principales. On sent ce qu'il y a de choquant dans une méthode qui force le professeur à condamner ses premières leçons. L'élève, exercé à une copie minutieuse de détails, n'a pas contracté l'habitude de lire largement, c'est-à-dire de saisir les principaux plans et le mouvement du modèle : ses premières études, loin de lui être de quelque secours, sont un obstacle de plus à surmonter.

» Jugeons les modèles eux-mêmes. Copier des dessins ne peut apprendre qu'à manier les instruments et non à dessiner. Comment, en effet, prétendez-vous exercer et former le coup d'œil en ne lui offrant point les objets tels qu'ils existent? Est-ce donc avec des surfaces planes que nous accoutumerons l'œil à juger des formes, qui partout s'offrent en relief? d'ailleurs, après avoir perdu un temps précieux sur ces copies de copies, ne faut-il pas en venir à l'étude des reliefs? Alors, pour la seconde fois, vous êtes obligés de détruire votre ouvrage. Tel est le résultat forcé d'une méthode antirationnelle dans toutes ses parties. »

Passant ensuite à l'exposé de sa propre méthode, il en indique comme il suit les avantages :

« La nouvelle méthode que nous offrons s'est spécialement proposé, au contraire, d'établir une liaison intime entre les différents degrés d'enseignement, de hâter les progrès de l'élève par une étude attachante, de ne proposer à son imitation que des modèles en relief, afin d'habituer son œil au vrai.

» ... Seize bosses graduées composent toute cette méthode ; c'est dans l'analyse de ces 16 modèles qu'il faut chercher l'esprit et les avantages de ce nouveau mode d'enseignement.

» Ces 16 modèles se partagent en 4 séries, chacune de 4 bosses.

» 1re *série*. — Les 4 bosses de la 1re série offrent seulement la masse de l'ovale avec ses grands plans ; le profil est indiqué par un angle obtus dont le sommet correspond à la partie inférieure du nez, et les lignes se terminent l'une à la racine des cheveux, l'autre à l'extrémité de la mâchoire inférieure ; en sorte que l'attention de l'élève, n'étant plus distraite par les détails, se porte tout entière sur le dessin de l'ovale et sur l'ensemble et le mouvement du modèle... Il est à remarquer que les 4 bosses de la 1re série sont en même temps un excellent exercice de dessin linéaire.

» 2e *série*. — Tous les modèles de la 2e série présentent le même ovale, mais avec les quatre divisions principales : l'occipital jusqu'à la naissance de la chevelure, le front jusqu'à la ligne des yeux, le nez en saillie, et la partie inférieure de la face avec indication de la bouche. Ces quatre divisions sont marquées par quatre plans, sans aucun détail. Les modèles de cette série correspondant par le mouvement à ceux de la 1re, l'élève peut faire lui-même sur ses premiers dessins les divisions indiquées dans la 2e série, et se trouve ainsi conduit, sans explication de la part du professeur, à l'intelligence des divisions de la tête.

» 3e *série*. — Les modèles offrent ici, de plus que ceux de la série précédente, les yeux, la bouche, le menton et les oreilles, indiqués par de grands plans fortement accentués, avec le sentiment de la forme, mais sans détail.

» 4e *série*. — Chacun des modèles de cette série mérite un examen particulier. Dans le premier, les cheveux commencent à être massés, les traits de la face présentent des formes plus arrêtées, le front a ses plans principaux, les yeux sont dessinés avec plus de détails, les ailes du nez et les narines sont exprimées, la bouche et le men-

ton mieux articulés, les muscles du visage généralement sentis. Cette tête est celle d'un homme d'un âge mûr.

» Dans le modèle suivant, les cheveux sont détaillés, toutes les parties qui composent la face se rapprochent d'un travail plus fini ; c'est une tête de jeune homme qui sert de passage aux deux derniers modèles. Ceux-ci présentent chacun une tête de femme avec tous ses détails. Arrivé à ce point, l'élève peut, sans aucune difficulté, aborder l'étude de l'antique. »

Dupuis avait également appliqué sa méthode au dessin des fleurs ; mais ce genre de modèles était plus spécialement réservé aux jeunes filles.

Le prix de la collection des seize modèles de la méthode Dupuis était de 48 fr., plus 14 fr. pour l'emballage ; la collection des modèles pour le dessin des fleurs coûtait 20 fr., emballage compris.

La méthode d'Alexandre Dupuis fut introduite en Allemagne et en Suisse, et elle est encore employée, croyons-nous, dans un certain nombre d'écoles de ces deux pays.

DUPUIS (Ferdinand). — Frère du précédent, et peintre comme lui, il s'était également consacré à l'enseignement du dessin, fondé sur l'étude de la perspective. Il conduisait les élèves jusqu'au dessin de la bosse et de l'académie.

Il employait au début de ses leçons une méthode de son invention qu'il appelait le *polyschématisme ;* elle consistait dans l'emploi de modèles en fil de fer, supportés sur un pied à articulation mobile, qui, suivant les positions différentes qu'on leur donnait, plaçaient sous les yeux des élèves une figure géométrique quelconque. Un cercle, par exemple, devenait un ovale, ou une simple ligne droite, selon qu'il était présenté par rapport au plan de l'œil de l'élève ; un carré apparaissait sous la forme d'un losange, etc. Les élèves devaient reproduire ces figures sous leurs différents aspects.

La même démonstration avait lieu sur des polyèdres, cube, cône, pyramide, sphère, etc., que les élèves dessinaient d'abord au trait, et ensuite aux deux crayons pour s'exercer à l'étude des ombres.

Pendant leur travail, les élèves recevaient du professeur des leçons orales sur la perspective, et étaient fréquemment interrogés pour s'assurer s'ils les avaient suffisamment comprises.

Après un plus ou moins grand nombre de séances, les élèves passaient, suivant leurs aptitudes, d'abord à l'exécution au trait, sur papier de couleur, du bas-relief, puis à celle de la bosse, qu'ils devaient ensuite ombrer aux deux crayons ; et ainsi de suite jusqu'à l'académie et aux animaux d'après les modèles en plâtre.

Quand la saison le permettait, les élèves étaient conduits dans la campagne, où le professeur leur faisait appliquer sur le terrain les leçons de perspective qu'ils avaient reçues dans l'école.

Ferdinand Dupuis enseigna pendant plusieurs années, avant et après 1848, dans les écoles communales de la ville de Paris. [P. Chevallier.]

DURSCH (Martin). — Théologien et pédagogue allemand, né en 1800 à Deggingen, dans le Wurtemberg. Après avoir professé durant quelques années au gymnase d'Ehingen, il se consacra à la carrière ecclésiastique, et fut successivement curé à Wurmlingen et à Rotweil. Il a publié en 1851 un ouvrage intitulé « Pédagogie, ou science de l'éducation chrétienne au point de vue de la foi catholique » (*Pädagogik, oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens*). Il y part de ce principe que, de même qu'il n'y a point de salut hors de l'Eglise, il n'y a pas d'éducation possible sans elle. Dursch est regardé comme le représentant le plus distingué de la pédagogie catholique contemporaine en Allemagne.

DUTENS (Joseph-Michel). — Economiste et ingénieur français, né à Paris en 1765, mort en 1848. Il a publié divers ouvrages d'économie politique, ainsi que des études sur des questions relatives aux travaux publics. On a de lui un écrit assez bizarre consacré à l'organisation de l'instruction nationale ; il est intitulé : *Des moyens de nationaliser l'instruction et de sa doctrine*, par J. Dutens, ingénieur des ponts et chaussées ; floréal an VIII (1800) ; Evreux, in-8. L'auteur propose au gouvernement consulaire un nouveau système de gradation de l'enseignement ; il demande que les écoles soient divisées en écoles primaires, à raison d'une par canton ; en écoles intermédiaires, à raison d'une par arrondissement ; et en écoles divisionnaires, qui seraient au nombre de vingt-cinq pour toute la France, et qui remplaceraient les écoles centrales. Il voudrait en outre fixer et universaliser la doctrine des écoles nationales au moyen d'un cours complet d'études allant de l'instruction primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. « Le gouvernement, dit-il, n'aurait qu'un mot à prononcer pour voir déposer sur l'autel de la patrie ce grand livre des connaissances humaines qui offrirait une loi fixe à tous les agents de l'instruction publique. » La brochure de Dutens ne semble pas avoir attiré l'attention de ses contemporains.

DWIGHT (Francis). — Educateur américain, né à Springfield (Massachusetts) en 1808, mort à Albany (New-York) en 1845. Il remplit pendant plusieurs années les fonctions de surintendant des écoles de la ville et du comté d'Albany, capitale de l'Etat de New-York, et rendit en cette qualité de nombreux services à la cause de l'éducation populaire. Il fonda en 1840, sous le titre de *District School Journal*, un journal scolaire qui prit une place distinguée parmi les publications pédagogiques américaines.

E

EAUX MINÉRALES. — Les eaux minérales sont des établissements d'utilité publique placés dans les attributions du ministère de l'agriculture et du commerce et régis par une ordonnance royale du 18 juin 1823.

Sept établissements thermaux appartiennent à l'Etat : Vichy, Néris, Bourbon-l'Archambault dans l'Allier, Bourbonne dans la Haute-Marne, Luxeuil dans la Haute-Saône, Aix dans la Savoie, et Plombières dans les Vosges.

Les instituteurs et institutrices publics dont l'état de santé exige un traitement thermal obtiennent du ministre de l'instruction publique, sur la proposition du préfet, une indemnité pour se rendre aux eaux.

Il est tenu compte dans ces concessions du nombre d'années de services des pétitionnaires, de leurs charges de famille et surtout de la quotité de leur traitement. Ceux dont les émoluments dépassent le minimum légal sont exclus de cette faveur.

Afin d'éviter des abus, ces indemnités ne sont accordées aux maîtres dont il s'agit qu'au retour de la ville d'eaux et sur le vu d'un certificat de présence délivré par le directeur de l'établissement.

Le ministre de l'instruction publique demande,

en outre, à son collègue de l'agriculture et du commerce l'usage gratuit des eaux en faveur des instituteurs et institutrices.

Cette faveur est toujours accordée, lorsqu'il s'agit d'un établissement appartenant à l'Etat.

Quand l'établissement n'appartient pas à l'Etat, le ministre de l'agriculture et du commerce prie le préfet du département d'intervenir auprès du directeur des eaux. Si la faveur sollicitée n'est pas accordée intégralement, une sensible réduction est faite sur les prix ordinaires.

Aux termes du § 8 de l'arrêté du 23 juin 1879, pris conformément aux propositions présentées par les compagnies de chemin de fer, les instituteurs et institutrices qui ont besoin de suivre un traitement dans un établissement thermal ou thérapeutique voyagent sur les chemins de fer d'après le tarif de demi-place. Pour bénéficier de cette réduction, ils doivent présenter aux gares de départ une carte spéciale qui leur est délivrée par l'inspecteur d'académie ou l'inspecteur primaire du ressort. Cette carte doit être revêtue du sceau de l'inspection académique et signée par le titulaire.

[Georges Petit.]

ÉCHANGES INTERNATIONAUX. — L'idée d'un échange de documents, de publications administratives ou scientifiques, de livres rares, d'objets ou de reproductions d'objets d'art, etc., entre les gouvernements, les sociétés savantes, les bibliothèques des divers pays, est déjà ancienne. M. Alexandre Vattemare s'en était fait le promoteur dès 1832. Cette idée, qui avait reçu une exécution partielle en France et dans quelques autres pays, fut reprise, il y a quelques années, à l'occasion du congrès de géographie réuni à Paris en 1875. Un règlement fut élaboré et soumis aux gouvernements des différents Etats.

Aux termes de ce règlement, chacun des Etats contractants devra créer chez lui un bureau comme centre des échanges internationaux. Chaque bureau dressera une bibliographie des travaux officiels publiés dans ces dernières années et qu'il est disposé à échanger. Il transmettra un exemplaire au moins de cette bibliographie aux bureaux étrangers, et s'engagera à donner avis à ces mêmes bureaux des publications officielles nouvelles, à mesure qu'elles verront le jour. L'échange est gratuit pour tous les documents officiels, c'est-à-dire pour les publications faites aux frais de l'Etat ; chaque partie contractante s'engage à envoyer aux bureaux étrangers un exemplaire au moins de chacune des publications, sauf certaines publications militaires. Si une société savante ou un institut subventionné ou non par l'Etat désire recevoir directement des publications officielles de l'étranger, il devra s'adresser au bureau de son pays, qui servira d'intermédiaire pour obtenir les conditions les plus favorables. Le bureau servira aussi d'intermédiaire entre les sociétés scientifiques, subventionnées ou non, qui désireraient faire des échanges entre elles, en donnant tous les renseignements dont il peut disposer.

La France installa aussitôt un service pour les échanges internationaux. Au début, ce service, relevant du ministère de l'instruction publique, n'eut à sa disposition ni budget, ni personnel, ni local ; un employé s'en occupait seul, en dehors de son travail. Depuis le mois de mars 1879, le service des échanges a obtenu un personnel et un local, et un crédit spécial de 5000 francs lui a été affecté pour l'exercice 1880. La France entretient aujourd'hui des relations d'échanges avec la Belgique, la Suisse, l'Autriche-Hongrie, la Russie, le Portugal, les États-Unis, l'Italie, la Chine, le Japon, les Pays-Bas, le Brésil, etc. Le mouvement des volumes échangés en 1879 entre la France et ses correspondants a été de 40 000.

« Aussitôt qu'ils ont connu l'existence du service français des échanges internationaux, dit M. Wilhem Eriksen dans une brochure à laquelle nous avons emprunté les détails qui précèdent, la plupart de nos grands établissements scientifiques, de nos bibliothèques et de nos sociétés savantes se sont empressés de solliciter son secours pour la transmission de leurs documents. Le service des échanges internationaux s'est chargé d'exécuter *sans aucun frais* tous leurs envois, ou de leur faire parvenir gratuitement tous les documents qu'il recevrait pour eux de l'étranger. »

Comme on le voit, la nouvelle institution a promptement pris racine, parce qu'elle répondait à un véritable besoin, et elle est certainement appelée à rendre les plus grands services aux sciences et à l'instruction publique. Au mois d'août 1880, un congrès auquel s'étaient fait représenter neuf Etats a eu lieu à Bruxelles, pour discuter de nouveau les moyens pratiques d'organiser sur une plus vaste échelle l'échange international. Ce congrès a confirmé, dans leurs traits essentiels, les dispositions du règlement provisoire élaboré en 1876.

ÉCHENILLAGE. — On appelle ainsi l'opération qui consiste à détruire en temps utile les œufs des papillons ou les jeunes chenilles, source de si grandes pertes pour l'agriculture. Aux termes de l'art. 6 de la loi du 26 ventôse an IV, toujours en vigueur, l'échenillage doit être partout exécuté avant le 20 février de chaque année. Les autorités administratives ont mission de veiller à ce que cette loi reçoive son application, et, à l'expiration du délai qu'elle fixe, de visiter les domaines garnis d'arbres, d'arbustes, haies ou buissons, pour s'assurer que l'échenillage a été fait exactement. Les contraventions sont constatées par des procès-verbaux et déférées aux tribunaux de simple police.

Les enfants des écoles peuvent être associés utilement à cette œuvre de destruction des chenilles. Dans plusieurs communes de France, des instituteurs zélés ont formé parmi leurs élèves des sociétés pour la protection des oiseaux utiles et la destruction des insectes nuisibles. C'est là un exemple à imiter. — A l'article *Papillons* de la IIe PARTIE de ce Dictionnaire sont indiqués les principales espèces de chenilles nuisibles et les procédés à employer pour les détruire.

ÉCHO DE LA SORBONNE (L'). — V. *Filles* (*Enseignement secondaire des*), p. 1024.

ÉCLAIRAGE. — On ne peut pas toujours formuler en termes absolus les règles qui doivent présider à la construction et à l'aménagement des bâtiments scolaires ; on se heurterait, dans l'application, à d'inextricables difficultés.

Dans la plupart des cas, cependant, une réglementation rigoureuse est possible ; elle offre d'ailleurs de tels avantages que les autorités compétentes n'ont pas hésité à l'imposer. Pour ne citer qu'un exemple, il est évident que des prescriptions comme celles qui touchent à l'étendue superficielle des classes et au cubage de l'air seront facilement observées dans toute école, et que rien n'empêchera l'architecte de prendre ses mesures pour assurer à chaque élève les 1m,25 à 1m,50 superficiels, et les 5 mètres cubes qu'exige le règlement ministériel de 1880. Il en serait de même d'une série d'autres points qu'il est inutile d'énumérer ici.

Pour un petit nombre d'entre eux, au contraire, il importe de laisser au constructeur une certaine liberté. On ne peut pas édifier toutes les maisons d'école d'après un plan uniforme ; leur installation variera, cela va sans dire, suivant les régions et même suivant les localités. Le terrain, dans les grandes villes surtout, ne se prête pas à toutes les

combinaisons; le voisinage de bâtiments qui atteignent parfois une certaine hauteur, la nécessité d'emprunter des murs mitoyens, d'observer un alignement et une orientation arrêtés à l'avance, sont autant de circonstances particulières qui influeront plus ou moins sur les dispositions à prendre.

Si des prescriptions d'un caractère trop absolu doivent être écartées, c'est à coup sûr lorsqu'on veut déterminer les mesures à l'aide desquelles une salle de classe peut être pourvue d'un bon éclairage pendant le jour.

La question de l'éclairage diurne des locaux scolaires a une importance capitale, et l'on ne saurait lui accorder trop d'attention. Liée de la manière la plus étroite à toutes celles que soulèvent l'hygiène de la vue et le développement physique de l'enfant et de l'adulte, elle a été l'objet d'études approfondies de la part des médecins et des architectes; elle a même quelquefois soulevé d'ardentes controverses dont on retrouve la trace dans les documents qu'ils nous ont laissés.

Comment doit-on orienter et disposer les fenêtres d'une salle de classe pour que l'élève jouisse pendant toute la durée de ses travaux d'un jour pur et abondant? tel est le problème à résoudre. On en comprendra l'importance si l'on songe que de six à treize ans, c'est-à-dire dans la période qui coïncide avec la croissance et le perfectionnement des organes, l'enfant ne consacre pas à ses études moins de six heures par jour, et si l'on rapproche de la constatation de ce fait les déclarations réitérées des médecins et des oculistes, qui affirment que l'insuffisance de la lumière et le régime de l'école en général peuvent être la cause de graves désordres dans l'organe visuel, qui s'affaiblit par degrés. Les travaux qu'ont publiés depuis nombre d'années les médecins et les oculistes ne laissent subsister aucun doute à cet égard.

La structure de l'œil humain est telle que le cerveau ne peut avoir, au moyen du nerf optique, réellement conscience de l'impression produite par un objet quelconque, que si la rétine se trouve placée à la distance focale du cristallin, c'est-à-dire si ce dernier organe, qui fait office de lentille, réunit les rayons lumineux sur la rétine, en un point qu'on désigne sous le nom de *tache jaune*. Les yeux ne sont bien conformés qu'à cette condition, car si une vision vague, indistincte, peut être produite sur toute l'étendue de la rétine, il n'y a vision nette que si la *tache jaune* recueille tous les rayons.

Certains yeux, dits myopes, sont construits de telle sorte que cette partie de la rétine, trop éloignée du cristallin, ne peut grouper les rayons parallèles qui le traversent. Il n'y a, dès lors, que les rayons divergents, émis par des objets situés à une distance limitée, qui puissent être réunis sur le point de la rétine dont il s'agit. Ceux qui proviennent d'une distance plus éloignée sont de même rassemblés en un point, non pas sur la rétine, mais au devant. Il n'existe par suite qu'une vision indistincte. Pour les myopes, le point de vue distinct est, suivant les degrés de myopie, plus ou moins rapproché. Quant aux presbytes, chez lesquels au contraire l'axe de l'œil est trop court, les rayons parallèles se rassemblent, non point sur la rétine comme dans les yeux bien conformés, non point au devant comme chez les myopes, mais derrière. Ils ne peuvent donc voir distinctement les objets rapprochés.

On a quelquefois confondu, par erreur, la presbytie avec les degrés les plus élevés de la myopie. La presbytie n'a pourtant rien de commun avec elle, puisque l'axe de l'œil, trop long dans le cas de myopie, est trop court dans ce second cas. Autre différence à noter : chez le presbyte, l'inconvénient ne se déclare qu'à la suite de diverses modifications subies par le cristallin à un âge avancé; un œil sain ne peut jamais devenir presbyte par l'effort ou l'application; les myopes au contraire voient leur infirmité naître et se développer dès que leurs yeux sont soumis à un travail excessif.

En effet, lorsqu'on est doué d'une bonne vue, après avoir lu un écrit à une certaine distance, on peut encore le déchiffrer en le rapprochant de plus en plus de l'œil, jusqu'à ce qu'il atteigne la moitié au moins de la distance primitive. A un certain point pourtant la lecture devient plus difficile, et impossible même si la distance devient presque nulle. Pendant cette expérience, l'œil est contraint de se livrer à un certain effort, pour que la rétine puisse recueillir l'image d'objets ainsi rapprochés : le cristallin se courbe d'une manière assez prononcée, flexion qui n'est possible que par l'action du muscle ciliaire ou muscle d'accommodation. Lorsqu'il s'agit de regarder des objets plus éloignés, ce muscle demeure en repos; l'accentuation de la convexité du cristallin étant très légère, l'œil ne se fatigue pas en les regardant. Au contraire, quand il faut regarder des objets très rapprochés, ce muscle agit, la pression hydrostatique est augmentée dans l'intérieur de l'œil, et, par suite, les membranes de la partie postérieure, si flexibles et si délicates, surtout chez les enfants, sont tirées en arrière : l'axe du globe oculaire s'allonge. L'œil fixant de la sorte, pendant un certain temps, des objets rapprochés, le cristallin n'a pas le temps de s'égaliser, le muscle ciliaire ne peut se reposer; et la continuité de cette forte pression que provoquent des efforts prolongés d'accommodation détermine alors la myopie, qui correspond, avons-nous dit plus haut, au prolongement excessif de l'axe du globe oculaire.

Ajoutons que la myopie ne se développe pas seulement par cette accommodation forcée, mais encore par la congestion du sang que peut amener l'inclinaison trop prononcée de la tête. En considérant longtemps des objets placés à courte distance, la tête baissée, un œil sain peut donc devenir myope et un myope plus myope.

Dans une salle mal éclairée, ce n'est qu'en approchant d'une manière sensible le cahier des yeux, en baissant la tête par conséquent, qu'on peut lire ou écrire. Tel qui lit couramment une écriture à 40 centimètres environ si la pièce dans laquelle il se trouve est claire, devra se rapprocher de son cahier jusqu'à 12 centimètres au moins, et cela à la même heure du jour, s'il ne reçoit la lumière que par une petite fenêtre. L'insuffisance de l'éclairage est assurément l'une des principales causes de la naissance ou de l'accroissement de la myopie, puisqu'on doit se rapprocher d'autant plus du livre ou du cahier que la clarté qui règne dans la salle est moins vive. Il faut donc contraindre les enfants à se tenir le plus loin possible de leurs cahiers, et pour qu'ils puissent conserver ce maintien il est nécessaire d'éclairer convenablement les locaux qu'on leur destine.

Il existe une quantité considérable d'écoliers dont la vue est prématurément fatiguée par le travail de classe. Certains observateurs, frappés de cette particularité, ont pensé qu'il était utile d'indiquer exactement la proportion de myopes que fournit un nombre donné d'enfants ou adultes, et, cette constatation faite, de rechercher les moyens de lutter avec succès contre le développement d'une infirmité si préjudiciable à la jeunesse.

D'intéressants travaux ont été entrepris à cet

effet en plusieurs pays : par James Ware, en Angleterre (1812); par le Dr Schürmayer, dans le grand-duché de Bade (1840); par le Dr Szokalski, à Paris (1834 à 1847); par le professeur de Jäger à Vienne (1861); par le professeur Rüte à Leipzig (1865); par le Dr Reck à Brunswick; par le Dr Alexander à Aix-la-Chapelle (1866); par le Dr Gross à Tubingue (1866); par le Dr Hermann Cohn de Breslau, etc. Presque tous concluent que la myopie s'accroît en raison directe du temps passé dans les établissements d'instruction. Assez rare dans les écoles primaires, chez les enfants de huit à dix ans, elle apparaît fréquemment dans les collèges et dans les universités.

Les tableaux publiés par le Dr Szokalski et par le Dr Cohn donnent le résumé de longues et patientes recherches, et sont particulièrement curieux à consulter.

Le premier a examiné à Paris 807 élèves du lycée Charlemagne et 170 élèves du lycée Louis-le-Grand. Les cas de myopie se répartissent de la manière suivante :

Lycée Charlemagne.

CLASSES	NOMBRE des ÉCOLIERS	MYOPES	PROPORTION
Septième.....	65	0	0
Sixième.....	86	4	1 : 21
Cinquième.....	92	3	1 : 31
Quatrième.....	106	5	1 : 21
Troisième.....	96	7	1 : 14
Seconde.....	88	8	1 : 11
Rhétorique.....	102	13	1 : 8
Philosophie	98	11	1 : 9
Physique et mathématiques ..	74	38	1 : 2
Total.....	807	89	1 : 9

Lycée Louis-le-Grand.

Dans les basses classes, il n'existe pas, dit le Dr Szokalski, de cas de myopie. Parmi les élèves des plus hautes classes, les différences suivantes s'accusent :

CLASSES	NOMBRE des ÉCOLIERS	MYOPES	PROPORTION
Troisième.....	32	3	1 : 11
Seconde.....	36	3	1 : 12
Rhétorique.....	49	7	1 : 7
Philosophie.....	28	7	1 : 4
Physique et mathématiques ..	25	5	1 : 5
Total.....	170	25	1 : 7

Le second, le Dr Cohn, a publié le résultat de ses recherches sur les yeux de 10 060 écoliers. Ces recherches ont été poursuivies avec une conscience et une sûreté dans les procédés employés telles qu'on peut les considérer comme rigoureusement exactes. A la suite d'expériences de lecture, confirmées par un examen accompli à l'aide du miroir des yeux de Helmholtz, ont été acquis les résultats suivants :

ÉCOLES	NOMBRE des ÉCOLIERS	VUE normale	MYOPES	TANT de myopes p. 100
5 écoles de village.....	1486	1408	78	5,2 0/0
20 écoles élémentaires à Breslau.....	4978	4245	733	14,7 0/0
2 écoles moyennes 1 à Langelbielau.....	65	57	8	12,3 0/0
1 à Breslau ..	361	287	74	20,5 0/0
2 écoles supérieures de filles ..	834	651	183	21,9 0/0
2 écoles réales.	1141	866	275	24,1 0/0
2 gymnases	1195	816	379	31,7 0/0
Total des écoliers de village ...	1486	1408	78	5,2 0/0
Total des écoliers de ville.....	8574	6922	1652	19,2 0/0
Total général	10 060	8330	1730	17,1 0/0

Les éléments de comparaison contenus dans ce dernier tableau permettent de conclure que la proportion est toujours ascendante. De 5,2 p. 100 dans les écoles élémentaires de village et de 14,7 p. 100 dans celles de la ville, elle s'élève dans les gymnases ou collèges à 31,7 p. 100. On voit, en outre, qu'il existe à la ville près de 4 fois plus de myopes qu'à la campagne. Quant à la différence de sexe, les données fournies sont les suivantes :

	Nombre.	Myopes.	Tant pour cent
Garçons	6367	1201	18,8 0/0
Filles	3693	529	14,3 0/0
	10060	1730	

Il y a donc 4 p. 100 de cas de myopie de plus parmi les garçons que parmi les filles.

L'insuffisance du jour dans une salle de classe n'est pas seule responsable de ce développement progressif de la myopie. Il est évident qu'on doit aussi faire entrer en ligne de compte l'hérédité, la disposition défectueuse des sièges, circonstance qui, dans l'espèce, a une importance capitale, l'application soutenue qu'on exige de l'enfant qui est obligé de regarder constamment des objets placés très près de lui, et qui ne repose que bien rarement ses yeux sur un horizon lointain, l'impression défectueuse des livres et cahiers, l'emploi d'une encre trop pâle, etc.; tous ces détails ont leur importance. Il faut se préoccuper de même de l'existence que mène l'enfant en dehors de l'école, à l'atelier ou chez ses parents; les lectures du soir, à la lueur d'une mauvaise lampe, ne sont pas non plus étrangères aux résultats ci-dessus relatés. Quoi qu'il en soit, un éclairage insuffisant, dû à la mauvaise disposition des fenêtres, est considéré, par tous les hommes spéciaux, comme la cause première du mal. Ils ne se lassent pas de le répéter dans leurs écrits.

M. le docteur Liebreich dit en propres termes dans son ouvrage, l'*Ecole et son influence sur la vue* : « La myopie et d'autres maladies de l'œil proviennent de l'insuffisance ou de la mauvaise disposition des éclairages des locaux scolaires ou d'une fausse position dans le travail. » Il insiste pour l'exécution de réformes à ce double point de vue, et il donne, à l'appui de ses récriminations, le résultat d'observations analogues à celles que nous venons de rapporter.

Il ressort de tout ceci que le régime de l'école, s'il est mal appliqué, peut nuire au développement physique de l'enfant. Ce n'est pas seulement sa

vue qui s'affaiblit si le jour dont il a besoin pour ses travaux lui est parcimonieusement mesuré. Il est exposé à d'autres infirmités corporelles. Pour combattre l'insuffisance de l'éclairage, il est obligé de recourir à des contorsions qui, avec le temps, compromettent la correction de la tenue et quelquefois même provoquent une déviation de la taille.

Ces inconvénients constatés, il importe de signaler les procédés qui permettent de remédier à cette insuffisance de la lumière, et d'introduire celle-ci dans une classe de telle sorte qu'elle soit abondante, à peu près égale pour tous les écoliers, et dans tous les cas suffisante, sans qu'on ait à se préoccuper de l'état de l'atmosphère ou de l'heure plus ou moins avancée de la journée.

On peut concevoir de différentes manières l'éclairage d'une salle de classe. La lumière peut y pénétrer soit par un plafond vitré, soit par des fenêtres percées à la droite de l'élève, à sa gauche, devant ou derrière lui, quelquefois sur un côté seulement, quelquefois sur deux, trois, quatre côtés à la fois. Quelques-uns de ces divers modes d'éclairage sont considérés comme défectueux et sont unanimement condamnés : le jour de plafond, notamment; il fournit une lumière très abondante, mais qui a de graves inconvénients. Cette clarté qui tombe perpendiculairement fatigue les yeux. La grande ouverture pratiquée au-dessus de la tête des élèves rend la salle trop sensible aux influences de la température extérieure. En été, lorsque celle-ci s'élève, les rayons solaires tombent d'aplomb sur cette large surface vitrée, les stores ne les interceptent qu'insuffisamment; il devient impossible de maintenir une température fraîche dans la classe, qui absorbe une quantité de chaleur considérable. En hiver, grande déperdition de calorique; le poêle lutte difficilement contre le froid qui vient de ce plafond et qui descend sur la tête des enfants. Ajoutons qu'en cette dernière saison la neige, dans certains pays, vient recouvrir presque constamment les châssis, et obscurcir le jour. Enfin, certaines observations faites dans les écoles éclairées de la sorte ont permis de constater que les élèves étaient sujets à des maux de tête, migraines, etc., qu'on attribue volontiers à ce mode d'éclairage.

On peut adresser des critiques d'un même ordre au jour que laisseraient passer des fenêtres faisant face aux élèves. Il fatigue les yeux, place dans l'ombre le maître sur lequel tous les yeux doivent être fixés et dont il importe que le visage soit franchement éclairé, car le moindre geste, le moindre jeu de physionomie ajoute au charme, à l'entraînement, à la sévérité de la parole ; il est bon que l'écolier perçoive tout cela. Le regard du maître, si redouté, perd de son action si la figure de celui-ci est plongée dans l'ombre. S'il n'y a de fenêtres que derrière lui, les enfants assis sur les premiers bancs reçoivent seuls une lumière suffisante ; ils assombrissent par l'ombre de leurs corps la table placée derrière eux. Si un tableau noir est scellé au mur entre des fenêtres faisant ainsi face à l'élève, l'œil ébloui n'en peut lire les inscriptions. Toutes ces raisons ont fait proscrire le jour de face.

Celui qui est introduit par des fenêtres placées derrière l'élève offre encore des inconvénients. Il gêne le maître pour la surveillance par une cause analogue à celle qui vient d'être indiquée; l'instituteur ne voit pas distinctement les visages des enfants. Enfin l'élève voit l'ombre de son propre corps projetée tout entière sur son cahier; il perd par là une notable quantité de lumière et court le risque de fatiguer sa vue. Employé comme jour supplémentaire, ce mode d'éclairage ne présente plus les mêmes inconvénients ; dans certaines écoles appartenant à des pays peu favorisés au point de vue de la lumière, à Londres notamment, beaucoup de classes prennent jour de trois côtés, à droite, à gauche de l'élève et derrière lui.

Le jour qui viendrait seulement à la droite de l'élève doit également être condamné, car il projette l'ombre de la main sur le cahier.

Ces diverses prohibitions ne laissent en somme subsister que deux modes d'éclairage sur les mérites respectifs desquels nous nous expliquerons plus loin : l'un, l'éclairage *bilatéral*, assuré par des fenêtres placées à la droite et à la gauche de l'élève ; l'autre, l'éclairage *unilatéral de gauche*, dû à des ouvertures pratiquées d'un seul côté, à gauche de l'élève.

Il ne suffit pas, pour assurer à l'enfant un bon éclairage, d'examiner si les fenêtres sont placées à gauche ou à droite de celui qui écrit, s'il n'en existe point devant ou derrière lui. Il faut encore se préoccuper de leur orientation au sud, à l'est, à l'ouest ou au nord; de leur hauteur et de leur largeur ; de la couleur qui peut convenir pour le mur de la classe. Il faut enfin savoir de quelle hauteur sont les maisons situées vis-à-vis; de combien de pas elles sont éloignées; à quel étage est la classe; si une distance moyenne d'un pas a été observée entre les bancs.

Dans l'ouvrage que nous avons cité, le docteur Cohn a successivement noté toutes ces particularités, cherchant à se rendre compte de l'influence qu'elles peuvent avoir les unes et les autres sur la santé de l'organe visuel. Les 33 écoles mentionnées au tableau ci-dessus représentent 166 salles de classe. Leur inspection a suggéré les remarques suivantes :

« Dans 43 classes, 106 fenêtres, c'est-à-dire plus de la septième partie du nombre total des fenêtres dans les 166 classes (724), étaient à la droite de l'enfant. Chacun sait par expérience que, dans ce cas, l'ombre de la main est projetée sur le papier, au point même où l'on écrit, et qu'il faut se rapprocher très sensiblement de cette place ainsi assombrie, pour distinguer nettement les caractères tracés par la main. Dans 3 classes, même, la lumière était introduite exclusivement à droite de l'élève. Dans les 40 autres, des fenêtres existaient bien du côté opposé ; une partie des élèves n'en était pas moins incommodée par ce jour venant de la droite. Or il est à remarquer que dans les 20 écoles élémentaires de Breslau, qui ont beaucoup d'ouvertures pratiquées à la droite des élèves, la proportion des myopes est assez élevée (14,7 °/₀).

» Dans deux classes, les fenêtres sont placées devant l'élève ; c'est une disposition très défectueuse.

» La combinaison des jours de devant et de droite, qui ne devrait exister nulle part, se retrouve pourtant dans 26 classes.

» 4 classes ont l'éclairage par devant et par derrière, qui est encore fort mauvais.

» *Le meilleur jour est à coup sûr celui qui vient du côté gauche seulement*, car alors l'écriture est entièrement éclairée : c'est le cas dans 76 classes.

» Si, outre les fenêtres de gauche, des fenêtres ont été établies derrière l'élève, cela n'a pas d'inconvénient : cette installation a été remarquée dans 19 classes.

» 95 classes, c'est-à-dire plus de la moitié, sont donc bien éclairées.

» Pour la partie du ciel à laquelle on doit exposer les fenêtres, il est juste de reconnaître que le sud donne plus de lumière que le nord; 21 classes ne reçoivent que le jour du nord. La quatrième partie, à peu près, de toutes les fenêtres a reçu cette orientation. L'éclat de la lumière dépend de l'orientation ; un certain nombre d'élèves ne pouvaient pas lire le tableau d'essai dans une classe

exposée au nord ; ils s'acquittaient de cette tâche dans une autre salle ayant même hauteur de fenêtres et d'étage, à la même distance que la première des constructions voisines, mais recevant la lumière du côté sud.

» Pour les nouvelles constructions, on devra préférer l'orientation du sud ou celle de l'est, car les rayons du soleil du matin réchaufferont la classe, et en été l'on pourra se garantir aisément de la chaleur et des rayons solaires, au moyen de stores de toile. On a quelque raison de dire des fenêtres situées à l'ouest que l'étude de la journée ne se prolonge pas assez tard pour tirer de cette exposition un véritable avantage.

» La hauteur et la largeur des fenêtres ont naturellement leur importance au point de vue de la clarté de la classe. La hauteur des fenêtres dépendra de la hauteur de la salle. Une classe de 60 à 80 enfants devra, pour recevoir assez d'air respirable, être élevée de 10 à 12 pieds; les fenêtres auront donc toujours au moins 6 pieds de hauteur et 4 de largeur. De petites fenêtres peuvent occasionner la myopie ; mais il vaut mieux posséder de petites fenêtres, donnant une franche lumière que n'assombrit pas le voisinage de maisons qui auraient été construites vis-à-vis, que de grandes fenêtres qui, par le motif qui vient d'être indiqué, ne donneraient que peu de lumière. Les classes sont plus sombres dans ce second cas que dans le premier.

» Si l'on donne à la hauteur de la fenêtre 80 à 100 pouces, à la largeur 50 à 60, une telle fenêtre représentera une surface vitrée de 4000 à 6000 pouces carrés. Si l'on compte vingt élèves par fenêtre, chaque élève aura pour sa part 200 à 300 pouces carrés. Dans ces conditions, une salle d'école est convenablement éclairée, si toutefois les bâtiments voisins ne s'opposent pas au libre passage de la lumière.

» Plus l'école est isolée, plus les rues qui l'entourent sont larges, plus l'étage est élevé, plus les bâtiments qui lui font face sont bas, moins il y a de myopes. Les classes installées dans des bâtiments indépendants contiennent de 1,8 à 6, 6 °/₀ de myopes, tandis que celles qui sont enfouies dans des ruelles étroites donnent de 7,4 à 15,1 °/₀.

» La couleur des murs est aussi d'une grande importance. Elle ne doit pas être d'un blanc vif ni d'un gris foncé, car la lumière serait en partie absorbée et ne rayonnerait pas assez. Une peinture gris clair souvent renouvelée est salutaire à la vue.

» Un couloir ménagé au milieu de la classe et rompant les longues lignes des tables facilite la surveillance, mais éloigne un plus grand nombre d'élèves des fenêtres et refoule ceux-ci dans la partie sombre de la pièce, si la lumière ne vient que d'un côté. Pour qu'on n'ait pas besoin d'ouvrir des fenêtres dans la paroi opposée, il faut établir de grandes baies et éloigner l'école des bâtiments voisins, afin que tous les élèves puissent recevoir de gauche et de derrière un jour direct.

» La section pédagogique de l'association silésienne a fixé comme règle : que pour doter les classes d'un éclairage convenable, il faut que l'école soit une construction isolée, pourvue de fenêtres hautes de 80 à 100 pouces, larges de 50 à 60, et placées à la gauche des élèves. »

M. Cohn ajoute qu'il ne voit pas d'inconvénient, pour son compte, à ce que des ouvertures pratiquées derrière l'eiève viennent compléter l'effet de celles qui ont été ménagées à sa gauche. La meilleure orientation est l'est ou le sud. Comme, selon lui, il n'y a jamais trop de lumière dans une classe et que l'éclairage d'en haut par un toit de verre, comme en Amérique, ne sera pas introduit de longtemps en Allemagne, il conseille des fenêtres aussi hautes et aussi larges que possible, soit 100 pouces de haut sur 60 pouces de large, à raison de 300 pouces carrés de vitrage pour 20 élèves.

Cette question de l'affaiblissement de la vue par l'insuffisance de l'éclairage a préoccupé divers conseils scolaires qui ont formulé des règlements sur la matière. Un des plus précis est celui du Wurtemberg, qui porte la date du 28 décembre 1870. Nous en donnons les prescriptions plus loin, sous la rubrique *Législation étrangère.*

Les autres États de l'Allemagne ont suivi cet exemple ; et l'on retrouve dans leurs règlements scolaires la plupart des dispositions édictées par le Wurtemberg.

En Autriche-Hongrie, et dans la plupart des cantons suisses, l'éclairage unilatéral de gauche est seul autorisé. Le jour est proportionné à la capacité, à la largeur ou à la surface des classes. Les jours croisés sont absolument bannis. Ces règles ne sont pas édictées pour l'avenir seulement, mais les anciennes constructions sont modifiées conformément aux prescriptions nouvelles.

En Angleterre, la myopie paraît moins développée que dans d'autres pays. Doit-on attribuer cette enviable supériorité à la vie au grand air, si prisée par le peuple anglais, à ce fait que dans leurs écoles, certains exercices, la lecture, par exemple, se font souvent, non à la classe, mais au préau, et qu'ainsi l'enfant a l'occasion de reposer plus souvent la vue sur un champ lointain? Quoi qu'il en soit, il n'y a pas eu dans ce pays les préoccupations qui ont agité l'Allemagne à ce sujet.

L'administration française a pendant longtemps proposé comme règle que les classes devaient être éclairées par des fenêtres percées à la fois à gauche et à droite des élèves. Elle désirait surtout qu'une grande quantité de lumière pénétrât dans les salles, estimant que c'était encore le meilleur moyen d'obvier à tous les inconvénients relatifs à la myopie, à la déviation de la taille, etc., et qu'on ne pouvait par un autre procédé assurer à toutes les classes, quelle que fût leur dimension, la quantité de lumière nécessaire aux heures différentes du jour.

M. E. Trélat, directeur de l'École spéciale d'architecture, a vivement combattu ce système d'éclairage qui, selon lui, présente de graves inconvénients. Il a pris à tâche de les signaler dans deux opuscules intitulés : *Lettres à M. le préfet de la Seine*, Paris, Morel, 1875.

Il pense d'abord que cet éclairage n'est pas sain pour l'œil au point de vue de sa propre conservation. Des fenêtres opposées engendrent de doubles lumières et de doubles ombres qui s'entre-détruisent. De là un éclairage faux qui trouble la vue de l'enfant et l'oblige à se rapprocher de l'objet de son travail. D'où, comme conséquence, la déformation du cristallin, l'approfondissement du globe oculaire, le développement de la myopie avec complication de déviation corporelle, accidents dont nous avons parlé plus haut. M. Trélat considère en outre que ce mode de répartir la lumière porte atteinte à l'épanouissement de certaines facultés qu'il importe de développer chez l'enfant et dont il y a lieu de s'occuper à l'école au moins autant qu'à l'atelier. C'est ce qu'il appelle l'éducation plastique de l'œil. Il entre dans quelques détails à ce sujet, et insiste sur les avantages qu'en peut retirer une race aussi particulièrement douée que la nôtre au point de vue artistique. Le développement donné depuis quelques années dans nos programmes d'enseignement à l'étude du dessin témoigne de semblables préoccupations. Avant d'apprendre à dessiner, il faut apprendre à voir. On ne peut apprendre à bien voir que dans un milieu correctement éclairé ; il faut donc fournir aux jeunes écoliers des salles d'étude dans lesquelles le sens de la vue s'exerce à saisir les éléments qui constituent la forme et la couleur.

Ce n'est qu'avec de telles précautions que la capacité de distinguer les formes se développera en eux.

« Une salle qui reçoit le jour de deux côtés se trouve relativement aux ondes lumineuses dans les mêmes conditions qu'un bassin où l'eau pénétrant de toutes parts clapote sans cesse entre des courants qui se heurtent. Les silhouettes rompues ne se dégagent pas; les reliefs sont appauvris, les modelés sont perdus dans des valeurs effacées. La forme et la couleur se dérobent. Le regard se noie. L'œil fatigué d'avance se replie et ne fonctionne plus qu'à la défensive. Il est impossible de considérer ces classes comme des locaux propices à l'éducation visuelle. Ce sont des milieux pernicieux où l'œil ne s'exerce qu'au détriment de la vue, où le sens plastique se pervertit.

» Enfin, au point de vue pédagogique même, cette bonne direction que reçoit la lumière a son importance. L'élève doit rencontrer dans la salle d'études tout ce qui favorise le travail et commande l'application, le bien-être, le calme, le silence, l'absence de distractions. On doit donc y préparer une lumière calme, fixe, sans violence et sans éclats; les jours croisés de l'éclairage bilatéral, la lumière du midi, de l'est, de l'ouest ne peuvent assurer cet éclairage calme, plein et constant. La lumière qui vient du nord peut seule le donner, car seule elle a ces qualités. Cette partie du ciel ne donnant jamais de lumière violente, puisque le soleil n'y paraît pas, l'éclairage y est d'une grande égalité, parce qu'il n'est modifié que par la plus ou moins grande densité aqueuse de l'atmosphère. C'est par ces motifs que l'artiste éclaire son atelier d'un jour pris au nord; c'est ce qu'il faut faire pour l'école, aussi bien pour ménager la santé de l'œil que pour favoriser son éducation. »

S'autorisant de l'exemple des Allemands, qui ne tolèrent dans les classes que le jour qui y pénètre par un seul côté, M. Trélat demande que la salle d'école soit éclairée par un jour unilatéral assez élevé pour laisser plonger la lumière jusqu'aux parties profondes de la pièce.

Plusieurs objections ont été faites à ce système.

I. On a craint que la classe, éclairée d'un seul côté, ne reçût pas une quantité de lumière suffisante, et qu'elle ne fût pas éclairée également dans toutes ses parties; on s'est demandé par exemple si les élèves placés au fond d'une salle qui aurait 6 à 8 mètres de profondeur, mesure commune à un grand nombre de classes, ne demeureraient pas dans une obscurité relative par rapport à ceux dont les pupitres seraient disposés le long des fenêtres. On n'admet pas sans regret qu'on renonce ainsi volontairement à la quantité de lumière que procureraient les ouvertures pratiquées à la droite de l'élève, lumière qui viendrait, vers le soir surtout, renforcer avec tant d'opportunité celle qui diminue inévitablement de l'autre côté.

II. L'irradiation solaire procure certains avantages à la classe, qui, bien ensoleillée, est plus agréable, plus gaie, et à coup sûr plus saine. N'est-il pas étrange de l'en priver? N'est-il pas illogique d'orienter au nord la salle de classe où l'enfant est assis à son banc et demeure dans une immobilité presque absolue pendant plusieurs heures, tandis que le préau où l'enfant peut jouer et courir sans avoir à redouter le froid, aura l'exposition du midi? Bien que l'éclairage soit unilatéral, on pratique néanmoins dans le mur opposé aux fenêtres des baies destinées à l'aération et à l'insolation de la classe; ces baies seront garnies de volets pleins qu'on ouvrira après le départ des élèves. Mais peut-on compter que l'instituteur observera fidèlement cette prescription? Dans un si court intervalle, le soleil pénétrera-t-il dans la classe assez de temps pour l'aérer et pour la réchauffer?

III. Avec des baies d'égales dimensions et disposées d'un seul côté, l'orientation au nord donnera beaucoup moins de clarté que celle au midi. Et d'ailleurs peut-on orienter de même toutes les classes d'une école?

IV. La classe étant éclairée au nord, ne souffrira-t-on pas de la réflexion de la lumière du midi provenant des bâtiments qui font face aux fenêtres? On sait que cette lumière réfléchie est autrement intolérable et dangereuse pour la vue que la lumière directe.

V. Si une vue fatiguée craint la lumière solaire un peu vive, les yeux des enfants en seraient-ils également affectés?

Telles sont les principales objections que rencontre ce système. Elles ont été formulées à peu près dans ces termes par le rapporteur de la commission ministérielle qui a préparé les éléments du règlement scolaire de 1880 et devant laquelle la question a été longuement discutée.

Il a été répondu :

La lumière solaire nous est envoyée de trop loin pour que l'on ait à se préoccuper d'une distance aussi minime que celle qui sépare les fenêtres de la classe du mur qui leur est opposé. Si la source de lumière est située, comme on le croit généralement, à 10 kilomètres, que seront, par rapport à cette grande distance, les 8 ou 10 mètres de largeur de classe que le rayon lumineux devra franchir pour pénétrer jusqu'au mur opposé aux fenêtres? On peut être assuré que le jour sera aussi pur, aussi abondant au fond de la classe que près des fenêtres, si l'on a donné à celles-ci une hauteur suffisante: une suite de calculs fort simples permet de déterminer le rapport qui doit exister entre la profondeur de la salle et la hauteur des ouvertures.

M. Trélat établit ce rapport de la manière suivante :

« 1° Le linteau de la baie d'éclairage devra être placé au-dessus du parquet à une hauteur égale aux soixante-six centièmes de la mesure totale qui exprime la profondeur de la classe augmentée de l'épaisseur du mur. Ainsi, pour une classe de 7 mètres de profondeur avec des murs de $0^m,50$ d'épaisseur, le linteau sera placé à la hauteur qu'indique la formule ci-dessous :

$$H = (7^m,00 + 0,50) \times 0,66 = 4^m,95.$$

» 2° L'appui des baies d'éclairage doit dégager la lumière à 45 degrés sur les premières places des tables situées du côté de ces ouvertures; cela implique la nécessité de ne jamais élever l'appui à une hauteur qui dépasse celle des tables augmentée de la largeur du passage réservé le long du mur. Ainsi, pour des tables de $0^m,70$ et un passage de $0^m,80$, l'appui sera placé au-dessus du parquet à une hauteur maximum de $1^m,20$ ($0,70 + 0^m,80$).

» 3° Il ne doit pas y avoir de trumeau dans le flanc d'éclairage de la classe. La baie d'éclairage doit être unique et séparée par des meneaux. Elle devra embrasser dans sa largeur le profil total des tables diminué de la largeur du dernier banc.

» Si, dans la construction, les trumeaux ne peuvent être évités, leur largeur ne doit pas excéder la distance d'une table à l'autre (on ne tient pas compte des bancs), augmentée de la largeur du passage réservé le long des fenêtres. On est ainsi assuré que le trumeau ne porte ombre sur aucune des extrémités des tables.

» Enfin, comme dernière garantie, les espaces extérieurs sur les flancs des classes devront être dégagés de tout obstacle pouvant nuire à l'efficacité de l'éclairage ou de l'insolation. »

La formule suivante, empruntée par M. Trélat à M. le Dr Javal, précise cette règle :

« Si on trace une ligne droite qui s'appuie sur l'extrémité supérieure de la table la plus éloignée

du jour et sur l'appui des fenêtres. et qu'on prolonge cette ligne au dehors, aucune construction ne doit en aucun point dépasser cette ligne en hauteur. »

Ces prescriptions diverses observées, on est assuré, selon les partisans de l'éclairage unilatéral, de posséder une lumière abondante sans être excessive, simple, régulière, égale dans les diverses parties de la salle, tombant directement et sans obstacles sur les tables de travail, favorable aux yeux, car l'élève n'en voit pas la source quand il lit, écrit ou écoute le maître. La classe éclairée de la sorte par des fenêtres d'une hauteur suffisante n'a nul besoin d'un jour supplémentaire venant du côté opposé. Tant que la clarté subsiste au dehors, le fond de la classe sera aussi clair que la partie antérieure, en hiver même à l'époque des jours les plus courts.

Quelques personnes ne partagent pas cette opinion. L'expérience leur a démontré que le soir surtout, quand la lumière baisse, si les élèves rapprochés des fenêtres voient difficilement, ceux qui sont installés au fond de la classe ne distinguent plus rien.

Convaincues des avantages du jour unilatéral, elles ont voulu les conserver, tout en créant une lumière de secours au fond de la classe pour les élèves placés à l'opposé des grandes fenêtres. Admettant, comme les partisans du jour unilatéral, qu'à la gauche des élèves on dispose une très grande partie vitrée mesurant par exemple 10 mètres de surface, ils proposent d'établir à leur droite un second jour d'importance secondaire que procurerait un châssis mesurant seulement 5 mètres. Ce serait alors un éclairage bilatéral, mais avec intensités lumineuses différentes, ce qui remédierait aux inconvénients du jour bilatéral équivalent.

Avec des croisées de dimensions semblables placées à droite et à gauche des élèves, disent les partisans de ce système intermédiaire et tout de conciliation, la lumière ne peut être pure si le côté droit est exposé au midi; la grande intensité de la lumière produit une ombre gênante du côté gauche et des croisements de lumière qui fatiguent la vue.

En supprimant l'équivalence des intensités lumineuses opposées, le mal cesse, et un éclairage commode, avantageux en résulte, car l'intensité la plus vive subsiste du côté gauche, l'ombre est portée de gauche à droite; il n'y a pas de croisements lumineux, résultat identique à celui que procure l'éclairage unilatéral.

Ce procédé d'éclairage a été surtout patronné par M. Ferrand, architecte, sur les conseils du Dr Galezowski.

Aux arguments des défenseurs de l'éclairage *bilatéral équivalent*, ou de l'éclairage *bilatéral différentiel*, on peut répondre ce qui suit :

I. L'insuffisance d'éclairage reconnue à certaines heures, dans des classes qui ne reçoivent le jour que d'un côté, s'explique aisément. Dans ces classes l'éclairage unilatéral est le résultat du hasard. Il n'a pas été établi dans des conditions de nature à assurer son bon fonctionnement. La hauteur des fenêtres n'a pas été proportionnée à la profondeur de la pièce. La lumière n'est insuffisante que parce qu'elle a été mal distribuée et non point parce qu'elle vient d'un seul côté. Quant à l'éclairage bilatéral différentiel, il a tous les inconvénients des éclairages bilatéraux à fenêtres semblables des deux côtés. Ces derniers sont même tous différentiels, quant à la valeur de la lumière, sinon quant à la dimension respective des baies opposées. Une lumière d'égale intensité ne peut venir de deux points opposés de l'horizon. Une classe qui a des fenêtres au nord et au midi, ou bien à l'est et à l'ouest, sera par là même dotée d'un éclairage bilatéral différentiel. Dans l'un comme dans l'autre cas, les ombres portées seront plus fortes d'un côté que de l'autre, et elles varieront notablement d'après les heures de la journée. L'éclairage bilatéral, différentiel ou non, ce qui revient au même, subsiste donc seul avec ses avantages et ses inconvénients en présence de l'éclairage unilatéral.

II. Les partisans de ce dernier mode d'éclairage défendent leur système d'orientation au nord en faisant remarquer que la classe ne sera pas privée de l'action bienfaisante des rayons solaires, puisque les baies qui, d'après les principes posés par eux, doivent toujours être ménagées dans la paroi opposée aux fenêtres, recevront pendant les classes le soleil sur leurs volets et seront ouvertes dans l'intervalle des leçons pour le laisser pénétrer à l'intérieur. Dans l'état actuel, ne recommande-t-on pas aux instituteurs d'aérer la classe, dès que les élèves l'ont quittée, en ouvrant toutes les fenêtres? En quoi la prescription d'ouvrir les volets diffère-t-elle de cette règle établie depuis si longtemps? pourquoi serait-elle inexécutable?

III. Si toutes les classes d'une école sont placées à la suite les unes des autres au rez-de-chaussée, non dans une rue étroite, mais au milieu d'un espace libre, l'orientation au nord ne rencontrera plus de difficulté, et, si elle donne moins de clarté que celle du midi, elle procurera au moins à l'élève cette lumière calme, simple et toujours égale, favorable aux yeux au double point de vue ci-dessus indiqué.

IV. Cette condition d'un espace libre autour de l'école est indispensable, aussi bien pour permettre au jour introduit d'un seul côté de plonger au fond de la salle, que pour éviter la réflexion de la lumière du midi produite par des maisons voisines, situées en face des fenêtres.

V. La lumière solaire directe doit être évitée avec le plus grand soin. Si elle est justement redoutée des vues fatiguées, les enfants eux-mêmes doivent en être préservés. L'action des rayons solaires est telle qu'on prend, chacun le sait, toutes les mesures possibles pour s'en garantir. Des rideaux ou stores sont généralement placés dans les salles éclairées de deux côtés devant les fenêtres exposées au midi. On les tire quand les rayons du soleil pénètrent dans la classe. Les volets en bois qu'on fermera pendant les heures d'étude tiendront lieu de stores.

Tels ont été les éléments de la discussion soulevée par cette question de l'éclairage des classes dans la commission ministérielle qui s'est réunie en 1879 et 1880.

De savants spécialistes, les docteurs Liebreich, Gavarret, Gariel et Javal, ont été successivement entendus par elle. Ils ont cru devoir faire certaines réserves sur plusieurs des arguments émis par M. Trélat en faveur de l'éclairage unilatéral.

D'après leur opinion, l'éclairage bilatéral ne présentera aucun danger, si des stores translucides arrêtent les rayons solaires directs ou permettent d'établir une différence d'éclairement entre les deux côtés, au cas où celle qui se produirait naturellement ne serait pas jugée suffisante. Dans tous les cas, la lumière venant de gauche devra être la plus intense.

Le système d'après lequel l'éclairage bilatéral passe pour nuisible à la conservation de la vue ne repose sur aucune base théorique. Avec l'éclairage bilatéral, les courants d'air nécessaires à la ventilation seront faciles à établir, et l'insolation se fera largement.

L'éclairage unilatéral est sans inconvénient pour une classe dont la largeur ne dépasserait pas 4 mètres. Pour les salles plus larges, il convient d'ouvrir de nouvelles baies du côté opposé. Ces fenêtres auront de chaque côté une hauteur au moins égale à la moitié de la largeur de la classe.

L'axe de la classe, dirigé du nord au sud, donnera des fenêtres à l'est et à l'ouest, système qui présente l'avantage d'éclairer au mieux pendant les courtes journées d'hiver. On pourrait même incliner l'axe plutôt vers le nord-est que vers le nord-ouest, pour recevoir le soleil plus longtemps le matin que le soir. Autant que possible le maître fera face au midi pour qu'il reçoive, pendant les jours courts, la lumière plutôt par derrière que par devant.

Il faut éviter les constructions trop rapprochées de l'école. Si l'on réserve de part et d'autre de l'axe de l'école un espace libre, d'une largeur au moins égale au double de la hauteur des plus grandes constructions en usage dans la contrée, on aura amplement satisfait aux exigences d'un bon éclairage bilatéral.

La commission a pensé, de son côté, qu'il n'y avait aucun inconvénient à admettre en principe les deux modes d'éclairage, qui sont appelés l'un et l'autre à rendre des services, suivant la disposition des classes, leurs dimensions, etc.

Les articles du règlement préparé par elle et adopté par le ministre sont ainsi libellés :

« Art. 15. — L'éclairage unilatéral sera adopté toutes les fois que les conditions suivantes pourront être réunies :

» 1° Possibilité de disposer d'un jour suffisant;

» 2° Proportion convenable entre la hauteur des fenêtres et la largeur de la classe (art. 24) ;

» 3° Établissement de baies percées sur la face opposée à celle de l'éclairage ($1^m \times 2^m$) et destinées à servir à l'aération et à l'introduction du soleil pendant l'absence des élèves.

» Lorsque l'éclairage sera unilatéral, le jour viendra nécessairement de la gauche des élèves.

» Art. 16. — Lorsque les conditions qui précèdent ne pourront être réalisées, on aura recours à l'éclairage bilatéral, avec éclairage plus intense à la gauche qu'à la droite.

» Art. 17. — On ne percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître, ni, à plus forte raison, dans celui qui fait face aux élèves.

» Art. 18. — L'éclairage par un plafond vitré est interdit.

» Art. 19. — Les fenêtres seront rectangulaires.

» En cas d'éclairage unilatéral, le linteau des fenêtres sera placé au moins à une hauteur égale aux deux tiers de la largeur de la classe. Dans tous les cas, le dessus du linteau des fenêtres devra atteindre le niveau du plafond (art. 24).

» Art. 20. — L'appui des fenêtres sera taillé en glacis sur les deux faces et élevé de $1^m,20$ au-dessus du sol.

» Art. 21. — Que la classe soit éclairée d'un côté ou de plusieurs côtés, par une baie unique ou par plusieurs fenêtres, les dimensions de ces ouvertures devront toujours être calculées de façon que la lumière éclaire toutes les tables.

» Dans le cas d'éclairage bilatéral, les baies placées à la gauche des élèves seront au moins égales en largeur à l'espace occupé par les tables.

» Art. 22. — La largeur des trumeaux séparant les fenêtres sera aussi réduite que possible.

» Art. 23. — Les fenêtres seront divisées en deux parties. La partie inférieure, dont la hauteur sera égale aux trois cinquièmes de la hauteur totale, s'ouvrira à battants. La partie supérieure, formée de panneaux mobiles, s'ouvrira à l'intérieur.

» Art. 24. — La hauteur sous plafond sera au moins de 4 mètres.

» Si l'éclairage est unilatéral, cette hauteur devra être au moins égale aux deux tiers de la largeur de la classe augmentés de l'épaisseur du mur dans lequel les fenêtres sont percées. »

Telles sont les prescriptions énoncées au règlement ministériel de 1880. Les rédacteurs de ce document ont pensé qu'il était indispensable de tenir compte des conditions particulières que l'emplacement ou la proximité de hautes bâtisses imposent parfois à l'architecte, privé par là d'une certaine liberté; ils se sont rappelé, en outre, que la France est un pays d'un climat tempéré, mais dont le territoire est assez étendu pour que certaines de ses régions soient plus favorisées que d'autres sous le rapport du soleil et de la lumière ; ils ont renoncé, en conséquence, à l'adoption d'une formule uniforme applicable en toute circonstance.

En ce qui nous concerne, nous acceptons volontiers ce moyen terme. Il est incontestable que l'éclairage unilatéral, assuré par de hautes et larges fenêtres, donne une lumière agréable, favorable à la vue, éminemment propre à faciliter le travail.

Deux écoles ont été construites dans ces conditions, il y a quatre ans : l'une à Essonnes, par M. Simonet, sur les indications de M. Trélat ; l'autre à Saint-Denis (cours Chavigny), par M. Laynaud. On peut les considérer comme des types d'écoles éclairées unilatéralement. Le jour y est abondant, et une disposition particulière, qui consiste dans la forme parabolique donnée au plafond, a pour effet de rendre la lumière aussi égale que possible dans toutes les parties de la classe. A Essonnes, les baies d'éclairage sont exposées au midi. Leur hauteur atteint la moitié de la profondeur de la salle. A Saint-Denis, le bâtiment principal est orienté au midi, les ailes latérales à l'est et à l'ouest : il y a dans chaque classe deux fenêtres de 4 mètres de hauteur sur 2 mètres de largeur; le linteau est à 5 mètres du sol ; la salle est carrée et mesure $7^m,70$ sur $7^m,70$.

Si des données analogues ne pouvaient être, pour un motif quelconque, acceptées par un architecte, si, par exemple, les chiffres fixés ci-dessus pour la profondeur des salles devaient être dépassés, si des constructions voisines ou des arbres empêchaient le libre accès de la lumière, il est douteux que des baies ouvertes d'un seul côté procurassent un jour suffisant aux élèves placés près de la paroi opposée aux fenêtres.

Selon les préceptes de M. Trélat, une salle de $8^m,50$ de largeur suppose une élévation sous plafond de 6 mètres au moins, la baie devant atteindre cette hauteur. Cet agrandissement du vaisseau ne facilite guère le chauffage ; on n'obtiendra qu'avec plus de temps et de dépenses, par conséquent, dans les grands froids, les 15 degrés centigrades réglementaires : ajoutons qu'il n'est guère plus favorable au maître, qui aura quelque peine à parler sans fatigue pendant six heures par jour dans ce vaste espace.

En pareil cas, il ne faudrait pas, selon nous, hésiter à recourir à l'éclairage bilatéral, seul admissible dans les grands locaux, l'éclairage unilatéral convenant plutôt aux classes petites et moyennes.

Quant à l'orientation, celle du nord présente à nos yeux de graves inconvénients. Nous conseillerons celle de l'est ou du nord-est. On profitera de la sorte, dès le matin, de l'action bienfaisante des rayons solaires ; ils contribueront sensiblement à échauffer la température de la classe.

[A. Dethomas.]

LÉGISLATION ÉTRANGÈRE.

PRUSSE. — Il résulte d'une décision du ministère des cultes, publiée dans le *Centralblatt* (Bulletin officiel) de janvier 1880, que l'administration prussienne s'est prononcée en faveur de l'éclairage unilatéral. Voici le texte de cette décision :

« En réponse au rapport du ..... sur la reconstruction de l'école catholique à X., je porte à la connaissance de la régence de Z. que les raisons

invoquées par les intéressés en faveur du maintien de l'éclairage bilatéral ne sont pas suffisantes pour lever les objections du bureau technique de mon ministère. L'éclairage bilatéral ne peut être admis pour les salles de classe, et comme la dépense que nécessitera la transformation ordonnée n'est pas considérable, il n'y a aucun motif pour conserver une disposition condamnée au point de vue sanitaire. Il y a donc lieu de murer entièrement les fenêtres du côté de la rue, et de ne donner accès à la lumière que par des fenêtres percées du côté de la cour et montant jusqu'à la hauteur du plafond. »

WURTEMBERG. — Le règlement du 28 décembre 1870 sur les constructions scolaires contient (art. 10, 11 et 13) les prescriptions suivantes :

« L'éclairage est d'autant meilleur, que la lumière tombe de plus haut. Pour les salles de dessin, il est désirable que l'éclairage vienne du plafond; quant aux salles de classe, les fenêtres devront en être aussi élevées qu'il sera possible.

» La disposition des fenêtres d'une salle de classe devra être telle que les élèves reçoivent la lumière du côté gauche, et, si l'on veut, aussi du fond; il ne doit point se trouver de fenêtre dans le mur contre lequel est placée l'estrade du maître; il faut éviter de même un éclairage venant de fenêtres placées à droite et à gauche, des deux côtés de la salle.

» Si le bâtiment scolaire est complètement indépendant et que rien n'y gêne l'entrée de la lumière, la surface totale des fenêtres d'une salle devra être égale au sixième de la surface du plancher; si le voisinage d'autres bâtiments, etc., intercepte en partie la lumière, la surface des fenêtres devra être égale au quart de celle du plancher.

» La distance du bas de la fenêtre au plancher ne doit pas être moindre d'un mètre; la lumière qui entre à un niveau inférieur à la hauteur des tables est inutile, et peut être nuisible en produisant l'éblouissement. La largeur des trumeaux ne dépassera pas 1m,30.

» Les fenêtres doivent être construites de façon à pouvoir être en tout temps complètement ouvertes. En outre, pour faciliter la ventilation pendant la durée des leçons, certains carreaux des fenêtres, de préférence ceux de la partie supérieure, doivent pouvoir être ouverts isolément au moyen d'un agencement spécial.

» Les vitres doivent être claires et transparentes. Si, malgré le nettoyage, une vitre reste terne, elle devra être remplacée.

» L'eau provenant de la condensation de l'humidité de l'air sur les vitres sera recueillie dans des gouttières et conduite au dehors.

» L'usage des doubles fenêtres ne peut être autorisé que si celles-ci sont munies d'appareils de ventilation convenables.

» La lumière du soleil, directe ou réfléchie par les bâtiments voisins, ne doit pas entrer dans la salle de classe pendant les leçons. Pour s'en préserver, on n'emploiera ni volets ni jalousies, mais seulement des stores intérieurs, recouvrant exactement la surface entière de la fenêtre. Ces stores seront d'étoffe blanche s'il s'agit de lumière réfléchie, d'étoffe de couleur unie, grise, gris-bleu ou vert-pâle s'il s'agit de la lumière directe; la nuance ne sera pas trop sombre.

» Les salles de dessin, celles surtout où l'on dessine d'après la bosse, ne doivent point recevoir de lumière solaire directe pendant les leçons; les stores pour ces salles seront faits en toile blanche unie. »

AUTRICHE. — Le règlement autrichien du 9 juin 1873, sur la construction des bâtiments scolaires, reproduit en substance les dispositions du règlement du Wurtemberg.

On y trouve en outre deux prescriptions nouvelles. La forme des fenêtres sera toujours quadrangulaire, la forme arrondie n'est pas admise; — lorsqu'il sera nécessaire d'empêcher de voir à travers la partie inférieure de la fenêtre, on emploiera des moyens appropriés, par exemple une application de blanc de zinc sur les vitres.

BELGIQUE. — Le programme pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, du 27 novembre 1874, contient à l'art. 6, sous le titre de *distribution de la lumière*, les dispositions suivantes :

« On donnera aux salles la forme rectangulaire avec angles légèrement arrondis; les fenêtres seront placées latéralement.

» Celles-ci seront pratiquées, autant que possible, dans la direction du sud-est et du nord-ouest.

» S'il y a impossibilité de disposer les fenêtres de deux côtés, on en établira au moins à la gauche des élèves; on en pratiquera, en outre, s'il est possible, dans le mur opposé à l'estrade.

» Le nombre représentant la surface vitrée des fenêtres sera au moins égal au 20e du nombre représentant la capacité cubique de la salle.

» Les carreaux inférieurs pourront être en verre dépoli.

» La partie supérieure des châssis sera disposée de manière à pouvoir s'ouvrir à volonté.

» Les côtés et le bas des baies des fenêtres seront évasés.

» Les fenêtres seront garnies de stores disposés de manière à se déployer de bas en haut, au lieu de se développer de haut en bas.

» Dans les écoles où l'on emploie la lumière artificielle (classes du soir, classes d'adultes, etc.), on aura soin d'expulser au dehors les produits viciés de la combustion en plaçant, au-dessus des appareils d'éclairage, des tuyaux fumivores mis en communication avec une cheminée d'appel, et disposés de façon à activer la ventilation. On réservera, entre les tables de travail et les réflecteurs, une distance d'environ 1m,20, afin de protéger la tête des élèves contre un excès de température. »

HOLLANDE. — Le règlement hollandais du 6 septembre 1880, sur la construction et la disposition des locaux scolaires, ne dit que peu de choses de l'éclairage. Il se contente des prescriptions suivantes :

« Les fenêtres doivent être disposées de façon que la salle soit convenablement éclairée et que la lumière trop intense puisse être adoucie.

» La partie supérieure des fenêtres doit pouvoir être en tout temps facilement abaissée. » (Art. 10.)

ANGLETERRE. — Les règles pour la construction et l'aménagement des écoles, annexées au Code scolaire de 1870-1871, sont ainsi conçues :

« Art. 13. — Les fenêtres doivent être de verre, les châssis étant de bois ou de métal.

» Art. 14. — L'appui des fenêtres ne doit pas être placé à plus de 4 pieds du parquet.

» Art. 15. — Une grande partie du vitrage de chaque fenêtre doit pouvoir s'ouvrir. »

ESPAGNE. — Extrait des recommandations votées par une commission ministérielle en date du 30 décembre 1869 :

« Art. 4. — Il doit y avoir au minimum 14 décimètres carrés de fenêtre par élève.

» Art. 5. — L'école doit être éclairée par des fenêtres hautes; il n'y a pas d'inconvénient à ce que la lumière vienne des deux côtés, vu les conditions climatologiques de notre pays, et l'absence de vents réguliers, qui rend difficile une orientation convenable des bâtiments scolaires. »

PORTUGAL. — Le règlement en vigueur porte ce qui suit :

« L'étendue des classes ouverte à la lumière ne sera jamais inférieure à 10 centimètres carrés pour

chaque mètre interne ; elle pourra s'élever jusqu'à 20 ou 25 centimètres carrés.

» La largeur des fenêtres ne sera jamais inférieure à 1m,20, et intérieurement elle devra être encore plus grande; les fenêtres seront faites de manière à s'ouvrir en dedans ; celles du système Hurwood seront préférées.

» On cherchera à donner aux écoles l'exposition du sud-ouest, la plus favorable au climat du Portugal. »

ÉCLAIRAGE ARTIFICIEL OU NOCTURNE. — Dans les écoles primaires rurales, les classes finissent avec le jour; elles n'exigent pas, par conséquent, d'éclairage artificiel ou nocturne. Dans les écoles urbaines, au contraire, certaines leçons spéciales, certaines classes destinées aux élèves les plus avancés (sans parler des cours d'adultes), ont lieu le soir, ou ne finissent pas, en hiver, au moment précis de la chute du jour. Il est donc nécessaire de prévoir, dans ces établissements, un mode d'éclairage spécial pour le travail du soir.

Jusqu'à ces dernières années, on s'est contenté, pour atteindre le résultat désiré, de suspendre au plafond des appareils d'éclairage alimentés par l'huile ou le gaz. Ce procédé, encore en usage dans la plupart de nos écoles, offre des inconvénients faciles à comprendre. Si les appareils sont placés bas, ils échauffent beaucoup la tête des élèves; s'ils sont placés haut, ils ne les éclairent pas. Ils les éclairent par en haut, en arrière, à droite ou à gauche, au hasard, comme la chose se présente. Cette situation s'est modifiée depuis qu'on a commencé à se préoccuper de l'installation des bâtiments scolaires. Le point de départ des recherches faites a été le désir très sage de disposer l'éclairage nocturne suivant les mêmes principes que l'éclairage diurne.

En Allemagne, en Autriche, en Belgique, des expériences ont été récemment faites à ce sujet; et comme ces pays ont adopté l'éclairage unilatéral diurne, on a cherché à obtenir l'éclairage unilatéral nocturne.

Ainsi, à Prague, dans une école du Hradschin, des classes de 6 mètres de largeur sont éclairées au moyen d'une rampe à gaz, ou plutôt de foyers à gaz placés au milieu des trumeaux des fenêtres, aux deux tiers environ de leur hauteur. Ces appareils sont munis de réflecteurs et entourés de globes en verre légèrement fumé. Cette combinaison est assez ingénieuse : mais les élèves placés au premier rang sont incommodés par l'excès de lumière et de chaleur ; ceux qui sont placés au dernier y voient à peine suffisamment. Si on augmente la production de la lumière, les élèves du premier rang ne peuvent rester à leur place; si on la diminue, les élèves du dernier rang ne voient plus rien.

A Berlin, on a, dans les classes d'une école de la rive droite de la Sprée, essayé de remplacer les appareils à gaz par une série de lampes accrochées à côté et devant les fenêtres au moyen de supports mobiles enlevés durant le jour. Ces lampes occupent, sur deux rangs, toute la longueur de la classe ; la chaleur et la lumière qu'elles produisent sont donc ainsi plus également réparties qu'à l'école de Prague.

On tente en ce moment, à Bruxelles, l'emploi d'une rampe à gaz placée au-dessus du linteau des fenêtres.

Enfin, à Glasgow, on a essayé l'emploi de plafonds lumineux.

Ces procédés varient dans l'application, mais leur principe reste le même; aussi ne peuvent-ils donner des résultats pratiques satisfaisants. Les appareils à gaz ne répartissent pas assez la lumière, puisqu'ils ne peuvent que difficilement être placés au devant des fenêtres et doivent rester dans les trumeaux. L'entretien, la mise en place et l'enlèvement d'un grand nombre de lampes est une cause de gêne, d'embarras et de malpropreté. Ces moyens sont trop compliqués, trop coûteux, d'un emploi trop difficile, pour pouvoir entrer dans la pratique.

Un procédé plus simple doit, suivant nos indications, être appliqué dans les écoles de la ville de Luxembourg. Les appareils d'éclairage seront placés au-dessus des passages réservés entre les bancs des élèves ; ils ne descendront qu'à 1 mètre des tables et pourront, en cas de besoin, se relever pendant le jour.

Chaque appareil n'est destiné à éclairer que deux tables (quatre élèves); la lumière viendra à la gauche des élèves. Un réflecteur en augmentera l'intensité à gauche et empêchera en même temps qu'elle ne vienne gêner les élèves du rang voisin en les éclairant à droite. Ce ne sera pas là un éclairage unilatéral absolu, mais un éclairage bilatéral différentiel.

Les appareils n'ont besoin d'aucune combinaison spéciale autre que celle de l'agencement du réflecteur. La manière de les disposer, seule, offre une différence avec celle qui est ordinairement en usage.

Maintenant, comme conditions générales, il faut ajouter que l'emploi des lampes à huile minérale doit être absolument interdit ; que l'emploi des verres dépolis est mauvais, parce que les verres de cette nature diffusent la lumière d'une façon blessante pour les yeux (Dr Liebreich) ; que, dans le cas d'appareils à gaz, le dessous des tubes doit être garni de petites corbeilles métalliques qui, en cas d'explosion, reçoivent les débris du verre et les empêchent de tomber sur les élèves ou sur le sol.

[F. Narjoux.]

ÉCOLAGE. — *V. Rétribution scolaire.*

ÉCOLATRE. — Nom donné, avant la Révolution, à un auxiliaire de l'évêque chargé de la direction et de la surveillance des écoles, et dont l'autorité s'étendait généralement à tout le diocèse. Claude Joly*, chantre et chanoine de l'église métropolitaine de Paris, juge et directeur des écoles de grammaire ou petites écoles de la ville, faubourgs et banlieue de Paris, donne, dans son curieux ouvrage intitulé *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques*, 1678, des détails sur l'institution des *escholastres* et leurs attributions. Selon lui, dans les commencements de l'Eglise catholique, le grand chantre, souvent appelé *primicerius*, était chargé de la direction des écoles épiscopales et abbatiales. « Mais nous avons vu, ajoute-t-il, que cette intendance et conduite si importante a été discontinuée par la négligence de ceux qui y étaient prépo-sés... C'est pourquoi il a fallu enfin que les passés diteurs de l'Eglise se soient réveillés, et qu'ils aient préposé des officiers nouveaux au lieu de ces grands chantres, qui avaient négligé en beaucoup d'églises cette intendance ; lesquels on a appelés de divers noms, dont celui de scolastique, ou écolâtre, est le plus commun, comme le plus convenable à l'office qu'on leur avait donné d'avoir soin des écoles.

» Ces scholastiques ont été appelés diversement dans les églises, savoir écolâtres ou maîtres-école, comme à Orléans, Amiens, Arras, Soissons, et autres lieux, et capischols en Gascogne. Ils ont été aussi nommés chanceliers en quelques églises, principalement aux villes où il y a Université.

» Cette charge d'écolâtre était autrefois comme un degré pour parvenir plus haut, et souvent aux évêchés. Ainsi Alcuin, précepteur de Charlemagne, fut écolâtre, et après abbé de Saint-Martin de Tours ; Gerbert, précepteur d'Othon III, fils d'Othon II, empereur, et encore de Robert, fils de Hugues Capet, roi de France, fut écolâtre, et depuis archevêque de Reims et de Ravenne, et enfin pape sous le nom de Sylvestre II, lequel

Gerbert fait voir en ses épîtres qu'il tenait cette qualité d'écolâtre à honneur, se la donnant plusieurs fois en ses épîtres. Saint Bruno, fondateur de l'ordre des chartreux, avait été écolâtre de Reims. Marbod, évêque de Rennes, avait été écolâtre d'Angers. Honoré fut écolâtre et après évêque d'Autun; Adelme, et Vato ou Wazo, de Liège; Anseaume, de Laon; Fulbert, de Chartres; Gilbert, de Poitiers; et autres en grand nombre.

»... Mais il y a encore d'autres personnes dans l'Eglise, qui ont été instituées pour enseigner, lesquelles il ne faut pas confondre avec les précédents, comme aucuns font... Ces nominations particulières (d'ecclésiastiques commis à l'enseignement de la jeunesse) ne concernent point la direction des écoles dans les églises cathédrales, laquelle appartient de droit aux chantres, scholastiques, ou chanceliers qui y sont établis d'antiquité, pour prendre soin de faire enseigner la jeunesse par des personnes capables, et pour avoir l'œil sur la doctrine et les mœurs des maîtres qu'ils commettent... De même il faut faire distinction entre les chantres et les écolâtres des églises cathédrales, qui sont d'ancienne institution pour avoir intendance et gouvernement sur les écoles des diocèses, et entre les théologaux et les autres ecclésiastiques qui ont des prébendes préceptoriales, établis seulement pour enseigner par eux-mêmes de vive voix, sans juridiction ni conduite générale sur les écoles publiques. » — V. *Chantre*.

ÉCOLE. — Ce mot pourrait être suivi non pas d'un article, mais de tout un volume : car l'histoire de l'école, c'est l'histoire de l'instruction publique, et la théorie de l'école, c'est peu s'en faut la doctrine pédagogique tout entière. Presque toutes les questions d'organisation, de méthode ou d'enseignement auxquelles nous consacrons des articles spéciaux auraient pu trouver place au mot *École*, s'il s'étendait assez pour les contenir. Afin de rester dans le cadre du Dictionnaire et d'éviter les répétitions qui ne sont pas indispensables à la commodité des recherches, nous prenons le mot *école* dans son acception la plus étroite, et indiquons par des renvois les principaux articles auxquels il y aura lieu de se reporter pour les développements que nous supprimons ici.

Etymologie. — Que signifie et d'où vient le mot *école?* La question est moins facile à répondre qu'on ne serait porté à le croire. Le mot grec *scholé* désignait le loisir, le repos, la cessation des fatigues physiques, et par extension le moment propice à l'activité de l'esprit, à la lecture, aux arts, à l'étude. De ce sens primitif il était aisé de passer à celui de lieu d'étude, de lecture, d'exercice intellectuel. Ce fut le sens du latin *schola*. Mais la preuve que l'idée première subsistait se retrouve dans le mot latin *ludi magister*, littéralement maître de jeu, qui désigne le maître d'école : ainsi, pour les Romains comme pour les Grecs, l'école a été tout d'abord conçue comme un lieu d'agréable repos : l'étude leur semblait un jeu au regard des rudes occupations de la vie extérieure.

Rôle de l'école. — Considérée d'une manière générale, en tant qu'école et abstraction faite de la forme ou du degré d'enseignement auquel elle répond, l'école est essentiellement un organe social ayant pour fonction de préparer les individus pour la société où ils doivent vivre. C'est l'institution nécessaire pour établir la transition entre la famille et l'Etat, pour façonner les générations nouvelles non au gré du hasard, des caprices individuels ou des vues étroites de la famille, mais en vue de la vie commune ultérieure, et en raison des besoins de la société. Telle société, telle école; et inversement tant vaut l'école, tant vaudra la société qui en sort. Pour l'individu, l'école représente un secours offert par la société pour faire de lui un homme, suivant le type que comporte la civilisation de son temps et de son pays. Pour la société, elle représente une mesure de prévoyance et d'utilité publique, une garantie pour le présent et pour l'avenir, un instrument d'assimilation intellectuelle et morale sans lequel une société n'aurait pas de lendemain. Qu'il s'agisse de l'école de Sparte ou de Rome, de celle du moyen âge ou de celle de nos jours, qu'elle soit libre ou publique, élémentaire ou supérieure, l'école répond en soi à la définition très générale que nous venons de donner. Cette définition se précise et se modifie suivant les formes que revêt l'école, et ces formes elles-mêmes dépendent surtout de l'état social. Les passer en revue, ce serait faire l'histoire de l'instruction publique, qui serait moins bien placée au mot *École*, qui désigne l'instrument principal d'éducation et d'enseignement, qu'aux trois articles généraux, *Education*, *Instruction publique* et *Enseignement primaire*. Les seules indications qui nous semblent trouver ici leur place sont celles qui ont trait à la classification des écoles, qui en déterminent les principes et qui nous permettront de renvoyer à autant d'articles spéciaux, qu'il peut y avoir de catégories à distinguer en cette matière.

Au point de vue le plus général, en ce qui concerne le mode d'instruction et les moyens d'entretien de l'école, on peut distinguer quelques formes fondamentales.

Un savant et ingénieux pédagogue allemand, Palmer*, les ramène à trois types : 1° l'école de caste, sorte d'éducation spéciale et de préparation réservée à la jeunesse des castes privilégiées; telles sont les écoles des prêtres en Egypte, les écoles de prophètes chez les Hébreux, les écoles de castes sacerdotales de l'Inde, etc.; 2° l'école privée et payante, fondée par un particulier ou par une société libre, recevant et instruisant des élèves dont les familles acquittent une certaine rétribution : telle est l'école du grammairien et du cithariste à Athènes pour l'instruction élémentaire, plus tard certaines écoles de rhéteurs et de philosophes; 3° l'école publique fondée par la ville ou par l'Etat, alors que le besoin d'instruction est assez reconnu pour donner lieu à une dépense publique : les Spartiates connurent de bonne heure et poussèrent jusqu'à l'excès cette notion de l'éducation commune; à Athènes, les gymnases furent le premier établissement public d'instruction; à Rome, les premières fondations par l'Etat d'écoles et de chaires pour l'enseignement de la grammaire et de la rhétorique datent de Vespasien.

Avec quelques complaisances, on retrouve la succession de ces trois types aux divers degrés de l'enseignement dans les temps modernes : l'école de caste, dans les écoles monacales du moyen âge; puis les écoles ouvertes sous les auspices de l'Eglise ou des associations religieuses, et qui se développent graduellement depuis l'école de village jusqu'à l'université; enfin l'école publique, communale ou nationale, qui, déjà conçue par la Réforme du XVIe siècle, reçoit depuis la fin du XVIIIe des accroissements continuels.

Nous consacrons ci-dessous un certain nombre d'articles à des établissements spéciaux, tels que les écoles nationales relevant des divers ministères, quelques écoles privées, etc. On trouvera au mot *Ecoles primaires* des indications générales qui seront complétées aux articles *Enseignement primaire* et *Instruction publique*. Pour les écoles qui comportaient un article étendu et une étude plus approfondie, telles que *Ecoles d'agriculture*, *Ecoles complémentaires*, *Ecoles normales*, *Ecoles professionnelles*, *Ecoles techniques*, il faudra chercher l'article qui les concerne au mot caractéristique : ainsi V. *Agriculture* (*Enseignement de l'*), *Complémentaire* (*Enseignement*), *Normales* (*Ecoles*), *Professionnelles* (*Ecoles*), etc.

LES ARTICLES SPÉCIAUX CI-DESSOUS, COMMENÇANT PAR LE MOT *École* OU *Écoles*, CONSACRÉS SOIT A UN ÉTABLISSEMENT PARTICULIER OU A UNE CATÉGORIE D'ÉCOLES, ONT ÉTÉ RANGÉS, NON DANS L'ORDRE ALPHABÉTIQUE ABSOLU, MAIS DANS CELUI QUI RÉSULTE DU MOT CARACTÉRISTIQUE. AINSI POUR L'*École spéciale d'architecture*, CE MOT EST *Architecture*; POUR L'*École centrale des arts et manufactures*, C'EST *Arts et manufactures*; POUR L'*École française d'Athènes*, C'EST *Athènes*, ETC. : EN CONSÉQUENCE, CES TROIS ARTICLES TIENNENT LA TÊTE DE LA LISTE. L'*École pratique des hautes études* EST PLACÉE AVANT L'*École d'horticulture*, PARCE QUE LE MOT CARACTÉRISTIQUE EST ICI *Hautes études* ET NON PAS *pratique*, ET AINSI DE SUITE. CETTE INDICATION, CROYONS-NOUS, RENDRA LES RECHERCHES FACILES.

QUANT AUX RAISONS QUI ONT FAIT METTRE CERTAINS MOTS AU SINGULIER ET D'AUTRES AU PLURIEL, LE LECTEUR LES SAISIRA SANS PEINE.

ÉCOLE (L'), journal. — V. *Périodiques*.

ÉCOLE ALSACIENNE. — V. *Alsacienne* (*Ecole*).

ÉCOLE AMBULATOIRE. — V. *Ambulatoire* (*Ecole*).

ÉCOLE ANNEXE ou D'APPLICATION. — V. *Normales* (*Ecoles*).

ÉCOLE D'APPRENTIS. — V. *Apprentis* (*Instruction primaire des*).

ÉCOLE D'APPRENTISSAGE. — V. *Apprentissage* (*Ecoles d'*).

ÉCOLE MANUELLE D'APPRENTISSAGE. — V. *Ecoles manuelles d'apprentissage*.

ÉCOLE SPÉCIALE LIBRE D'ARCHITECTURE. — Cette école a son siège 136, boulevard Montparnasse, à Paris. Elle détient l'enseignement essentiel de la profession des architectes. Elle joue vis-à-vis des architectes civils le rôle que l'Ecole centrale des arts et manufactures joue vis-à-vis des ingénieurs civils. Elle se trouve placée à côté de l'Ecole nationale des beaux-arts, qui instruit et prépare des architectes pour les services de l'Etat, comme l'Ecole centrale des arts et manufactures est placée à côté des Écoles polytechnique et des ponts et chaussées, qui instruisent et préparent des ingénieurs pour les services de l'Etat.

Le cadre des études comprend : 1° des ateliers et une salle de dessin, où se poursuit l'éducation artistique de l'élève; 2° un amphithéâtre de dix-huit chaires où sont développées toutes les connaissances, générales et spéciales, utiles à l'exercice de la profession. Cet enseignement professionnel compte 25 professeurs. Il se distingue par là de l'éducation artistique fournie par le maître *unique* des ateliers privés. D'un autre côté, le développement des connaissances techniques et le régime fermé des études réserve ici aux étudiants une ressource spéciale qui ne se confond pas avec les études illimitées de notre Ecole des beaux-arts.

L'enseignement dure trois ans. Les élèves sont externes et séjournent à l'école de dix heures à cinq heures. Ils partagent leur temps entre l'atelier, qui est leur premier lien, la salle de dessin et l'amphithéâtre. Celui-ci comprend les chaires de stéréotomie, stabilité des constructions, chimie générale, chimie appliquée, physique générale, physique appliquée, géologie, histoire naturelle, hygiène, ombres, perspective, construction, comptabilité des constructions, législation des constructions, histoire des civilisations, histoire de l'architecture, théorie de l'architecture, économie politique.

Les études sont organisées suivant un régime de concours et d'examens permanents. L'école décerne son diplôme à la sortie par voie de concours. Les Français et les étrangers sont reçus à l'école. Nul n'est admis qu'après avoir subi les épreuves exigées et publiées dans les programmes. Ces épreuves comprennent : un dessin d'après un ornement en relief, un dessin (plan, coupe et élévation) d'un édifice d'après un croquis coté, une composition écrite, et un examen oral portant sur l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie, la géométrie descriptive, l'histoire et la géographie politique. Le prix de l'enseignement est de 850 fr. par an. La ville de Paris et l'école elle-même entretiennent des bourses qui s'obtiennent au concours. L'école ouvre le 10 novembre.

L'École spéciale d'architecture a été fondée en 1865 et reconnue comme établissement d'utilité publique en 1870.

ÉCOLE NATIONALE DES ARTS DÉCORATIFS. — V. *Arts décoratifs* (*Ecole nationale des*).

ÉCOLE CENTRALE DES ARTS ET MANUFACTURES. — Cette école, fondée en 1829 et devenue établissement de l'Etat en vertu de la loi du 19 juin 1857, est située à Paris. Elle ressortit au ministère de l'agriculture et du commerce, et a pour objet de former des ingénieurs pour toutes les branches de l'industrie, pour l'agriculture supérieure et pour les travaux et services publics dont la direction n'appartient pas nécessairement aux ingénieurs de l'Etat.

L'École centrale admet les étrangers aux mêmes conditions que les nationaux. Elle ne reçoit que des élèves externes.

L'admission à cette école est prononcée chaque année à la suite de concours et examens publics qui ont lieu, au choix des candidats, dans deux sessions distinctes, à Paris, l'une en juillet ou août, l'autre en octobre.

Le programme des connaissances exigées pour l'admission est envoyé gratuitement à ceux qui en font la demande au directeur de l'école, à partir du 1er avril jusqu'au 1er octobre.

Un certain nombre d'élèves sont entretenus à l'école aux frais de l'Etat ou de leur département. Les candidats qui désirent prendre part aux encouragements de l'Etat doivent en faire la déclaration par écrit, avant le 1er août, à la préfecture de leur département; cette déclaration est accompagnée d'une demande motivée adressée au ministre de l'agriculture et du commerce.

La durée du cours d'études est de trois années. L'école délivre aux élèves sortants soit de simples certificats de capacité, soit le diplôme d'ingénieur des arts et manufactures. [L. Armagnac.]

ÉCOLE FRANÇAISE D'ATHÈNES. — Cette école, qui a été instituée par ordonnance du 11 septembre 1846 pour permettre aux jeunes professeurs de se perfectionner dans l'étude de la langue, de l'histoire et des antiquités grecques, ressortit au ministère de l'instruction publique. Elle a été réorganisée par un décret du 26 novembre 1874 et placée sous le patronage du ministre des affaires étrangères et la direction scientifique de l'Académie des inscriptions et belles-lettres. L'école d'Athènes a pour chef un directeur nommé pour six ans par décret.

Les candidats au titre de membre de l'école doivent être âgés de moins de trente ans, docteurs ès lettres ou agrégés des lettres, de grammaire, de philosophie ou d'histoire.

Les membres de cette école y passent deux années; ils peuvent être autorisés par décision du ministre à y rester une troisième année. Pendant la durée de leur séjour, ils jouissent d'un traitement spécial.

Avant de se rendre en Grèce, les membres de l'école d'Athènes sont obligés de suivre pendant une année les cours de l'école archéologique de Rome, afin d'y recevoir une préparation pratique aux travaux qu'ils doivent faire en Grèce et en Orient. (Arr. du 20 novembre 1875 portant règlement de l'école de Rome). [L. Armagnac.]

ÉCOLE NATIONALE DES BEAUX-ARTS. — L'origine de cette école remonte à Louis XIV, qui créa en 1648 l'Académie des beaux-arts et en 1671 l'Académie d'architecture, et chargea ces deux

institutions de l'enseignement de la peinture, de la sculpture et de l'architecture. En 1793, la Convention supprima toutes les Académies ; mais peu après, en 1795, elle reconstitua l'enseignement de la peinture, de la sculpture et de l'architecture en créant à cet effet, sous le nom d'*Ecole des beaux-arts*, une école unique qui fut installée dès l'origine dans le bâtiment qu'elle occupe aujourd'hui, rue Bonaparte, 14. L'école a été réorganisée deux fois depuis cette époque : en 1819, sous Louis XVIII, et en 1863, à la suite d'un rapport de M. de Nieuwerkerke, surintendant des beaux-arts. Elle ressortit au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

Le régime de l'école est l'externat. L'enseignement est gratuit. Les cours ont lieu du 1er novembre au 31 juillet. Les jeunes gens qui désirent, soit suivre les cours, soit faire partie d'un des ateliers de l'école, doivent justifier de leur qualité de Français et être âgés de plus de quinze ans et de moins de trente ans. Les étrangers peuvent, avec l'autorisation du ministre, être admis à suivre les cours.

Les jeunes gens inscrits prennent le titre d'aspirants, et en cette qualité ils ont accès, ainsi que les élèves des ateliers et de l'école proprement dite, aux cours, aux galeries et à la bibliothèque.

Sont élèves de l'école et jouissent des avantages attachés à cette qualité, les jeunes gens qui ont été admis à l'école proprement dite, après avoir subi avec succès des épreuves déterminées.

Pour les écoles de Lyon et de Dijon, V. *Écoles nationales des beaux-arts des départements*.

[L. Armagnac.]

ÉCOLE DE BERGERS DE RAMBOUILLET. — V. *Agriculture* (*Enseignement de l'*), p. 37.

ÉCOLE BUISSONNIÈRE. — V. *Écoles buissonnières*.

ÉCOLE CENTRALE. — V. plus haut *École centrale des arts et manufactures* ; V. aussi *Écoles centrales*.

ÉCOLE DES CHARTES. — Cette école, créée par ordonnance royale du 1er juin 1821, est établie à Paris au palais des Archives nationales. Elle est destinée à former des archivistes paléographes. Elle ressortit au ministère de l'instruction publique et elle est placée sous l'autorité d'un directeur nommé par le ministre. Ce directeur est assisté d'un conseil de perfectionnement qui surveille les études et procède aux examens. C'est parmi les élèves sortis de l'école et munis du diplôme d'archiviste paléographe que sont choisis de préférence les professeurs de l'école, les archivistes aux Archives nationales, les archivistes des départements, les auxiliaires aux travaux de l'Académie des Inscriptions, les bibliothécaires ou employés dans les bibliothèques publiques.

Avant 1872 il suffisait, pour obtenir le titre d'élève de cette école, d'être bachelier ès lettres, âgé de moins de 24 ans, de s'inscrire au secrétariat de l'école avant la rentrée des cours, et d'être présenté au choix du ministère par le conseil de perfectionnement. La loi du 27 juillet 1872 ayant accordé aux élèves de l'école des Chartes nommés après examen la dispense du service militaire s'ils réalisaient un engagement décennal, soit dans l'école, soit dans un service public, un arrêté réglementaire du 24 juillet 1872 a établi en même temps qu'à l'avenir le nombre des élèves serait limité et que l'admission s'obtiendrait au concours.

Le cours d'études est de trois années. Le régime de l'école est l'externat. Les cours sont publics et gratuits ; ils commencent en novembre et se terminent en août.

Huit bourses ou subventions existent en faveur des élèves de l'école. Ces bourses sont annuelles et consistent dans un traitement de six cents francs chacune. A la fin de chaque année d'études, les huit bourses sont mises au concours, savoir : deux bourses pour les élèves du premier cours, trois bourses pour ceux du deuxième et trois bourses pour ceux du troisième.

Il est procédé chaque année par le conseil de perfectionnement de l'école à des examens de fin d'année, auxquels concourent nécessairement tous les élèves, sous peine de perdre leur titre. Les élèves déclarés admissibles au service paléographique soutiennent en séance publique, dans le courant de janvier, une thèse imprimée, dont le sujet est laissé à leur choix parmi les matières qui se rattachent à l'enseignement de l'école. A la suite de cette épreuve sont conférés les diplômes d'archiviste paléographe. Ceux des anciens élèves qui sont pourvus du diplôme de licencié ès lettres sont admis à se présenter, après deux ans d'enseignement, au concours d'agrégation spéciale d'histoire et de géographie, les trois années qu'ils ont passées à l'école comptant comme années d'enseignement.

[L. Armagnac.]

ÉCOLE NATIONALE DE DESSIN POUR LES JEUNES FILLES. — Cette école, fondée en 1803, devint établissement de l'État en 1810. Elle est située à Paris, rue de Seine, et ressortit au ministère de l'instruction publique. L'enseignement y est gratuit. Les élèves y sont admises de douze à vingt-cinq ans.

A l'achèvement de leurs études de dessin, les élèves de cette école peuvent se présenter aux examens spéciaux de la ville de Paris et obtenir le diplôme nécessaire pour exercer dans les établissements municipaux.

ÉCOLE ENFANTINE. — V. *Enfantines* (*Ecoles et Classes*).

ÉCOLE FORESTIÈRE. — Cette école, qui ressortit au ministère de l'agriculture et du commerce, est établie à Nancy. Elle est destinée à former des jeunes gens pour le service de l'administration des forêts. Les élèves n'y sont admis qu'à la suite d'un concours. Pour pouvoir se présenter au concours, il faut avoir plus de dix-huit ans et moins de vingt-deux, et posséder l'un des diplômes de bachelier. Le régime de l'école est l'internat. Le prix de la pension annuelle est de 1500 francs. La durée des études est de deux années. Au sortir de l'école, les élèves qui ont satisfait à l'examen final reçoivent le titre de garde général des forêts.

ÉCOLE GARDIENNE. — V. *Écoles gardiennes*.

ÉCOLE DE HAMEAU. — V. *Hameau* (*Ecoles de*).

ÉCOLE DES HARAS. — Cette école, qui ressortit au ministère de l'agriculture et du commerce, est établie au village du Pin, arrondissement d'Argentan (Orne). Les élèves n'y sont admis qu'à la suite d'un concours ; pour s'y présenter, il faut une autorisation du ministre, qui n'est accordée qu'à des jeunes gens âgés de plus de dix-huit ans et de moins de vingt-cinq. Le candidat doit fournir une attestation des études par lui faites dans les collèges ou tout autre établissement d'enseignement secondaire. L'examen porte sur l'arithmétique, la géométrie, l'histoire, la géographie, les éléments de physique et de chimie, les études hippiques, plus une épreuve pratique au manège. Le régime de l'école est l'internat. La durée des études est de deux ans. L'instruction et le logement sont gratuits.

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES. — Le décret du 31 juillet 1868, qui a créé cette institution, en définit le but en ces termes :

« Il est fondé à Paris, auprès des établissements scientifiques qui relèvent du ministère de l'instruction publique, une école pratique des hautes études ayant pour but de placer, à côté de l'enseignement théorique, les exercices qui peuvent le fortifier et l'étendre. »

L'école est divisée en cinq sections : 1° sciences mathématiques ; 2° sciences physico-chimiques ; 3° sciences naturelles ; 4° sciences historiques et philologiques ; 5° sciences économiques (cette dernière section n'a pas été organisée).

Aucune condition d'âge, de grade ou de nationalité n'est exigée des candidats à l'admission. Il suffit de s'inscrire au secrétariat de la faculté des sciences, à la Sorbonne. Après un stage de trois mois, le ministre prononce l'admission de l'élève, si le rapport du directeur de l'école est favorable.

Les exercices pratiques consistent en travaux exécutés à l'Observatoire national, ou dans les laboratoires du Collège de France, de la faculté des sciences, du Muséum, ou dans la participation à des conférences. La jouissance des avantages que confère l'admission à l'école ne peut dépasser trois ans.

ÉCOLE D'HORTICULTURE DE VERSAILLES. — V. *Agriculture* (*Enseignement de l'*), p. 37.

ECOLE PRATIQUE D'IRRIGATION ET DE DRAINAGE. — V. *Agriculture* (*Enseignement de l'*), p. 37.

ÉCOLE NATIONALE DES LANGUES ORIENTALES VIVANTES. — Le 10 germinal an III (27 mars 1795), la Convention nationale rendait le décret suivant : « Il sera établi dans l'enceinte de la Bibliothèque nationale une école publique, destinée à l'enseignement des langues orientales vivantes, d'une utilité reconnue pour la politique et le commerce. Les professeurs feront connaître à leurs élèves les rapports politiques et commerciaux qu'ont avec la république les peuples qui parlent les langues qu'ils seront chargés d'enseigner. »

Cette école, dont les premiers professeurs furent Langlès, Sylvestre de Sacy, Venture et Millier, a été conservée sous tous les régimes. Elle est actuellement située rue de Lille, à Paris, et ressortit au ministère de l'instruction publique. Les cours durent trois ans ; ils sont publics et gratuits. Les aspirants au titre d'élève de l'Ecole des langues orientales vivantes, qui ne sont pas pourvus du diplôme de bachelier ès lettres, sont astreints à un examen d'admission. Les candidats doivent être âgés de seize ans au moins et de vingt-quatre ans au plus.

L'école a aujourd'hui pour but de former des élèves-consuls et des élèves-interprètes pour les pays de l'Orient.

ÉCOLE LAIQUE (L'), journal. — V. *Périodiques*.

ÉCOLE DE MARS. — La Convention avait supprimé les écoles militaires fondées sous l'ancien régime ; mais elle sentit le besoin, en 1794, de créer, pour faciliter le recrutement des cadres de l'armée, une institution *révolutionnaire* où des jeunes gens, choisis au concours dans tous les départements, recevraient pendant quelques mois l'instruction militaire. Nous avons donné (V. *Convention*, p. 557) le texte du décret rendu le 13 prairial an II (1er juin 1794), sur le rapport de Barère, et portant création de l'*Ecole de Mars*. Le commandant en chef de l'école fut le général de brigade Labretèche. Les élèves, au nombre de six par district, étaient partagés en décuries, en centuries, en milleries ; chaque élève remplissait à son tour les fonctions de décurion ; les plus distingués étaient appelés à tour de rôle, pendant une décade, au grade de centurion et de millérion. Les élèves de l'École de Mars logeaient sous des tentes, dans la plaine des Sablons ; un vaste local construit en planches servait de salle d'études.

L'Ecole de Mars fut licenciée le 2 brumaire an III (23 octobre 1794), et dans le rapport qui fut présenté à cette occasion à la Convention, Guyton-Morveau constata la pleine réussite de cette tentative, qui toutefois ne fut pas renouvelée (V. *Convention*, p. 557).

ÉCOLE MATERNELLE. — V. *Maternelles* (*Ecoles*).

ÉCOLE MÉRIDIENNE. — V. *Ecoles méridiennes :*

ÉCOLE SPÉCIALE MILITAIRE. — V. plus bas *Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr*.

ÉCOLE DES MINES. — En 1783, une École des mines, avec deux chaires seulement, avait été créée à Paris. Lors de la Révolution, le Comité de salut public remplaça cette école par une « maison d'instruction » qui devait répandre les connaissances relatives aux mines (Arrêté du 24 messidor an II, 2 juillet 1794) ; cette « maison d'instruction » fut installée rue de l'Université, dans le bâtiment actuellement occupé par le dépôt général de la guerre. Par son décret du 30 vendémiaire an IV (22 octobre 1795), sur les écoles de service public, la Convention fonda une École des mines. L'établissement fut supprimé sous le Consulat, puis rétabli en 1816. L'École des mines a été réorganisée depuis lors à diverses reprises, entre autres par le décret du 15 septembre 1856. Elle est actuellement située à Paris, boulevard Saint-Michel.

L'école, qui ressortit au ministère des travaux publics, reçoit trois catégories d'élèves : 1° les *élèves ingénieurs*, destinés au recrutement du corps des mines, pris parmi les élèves les plus distingués de l'Ecole polytechnique ; 2° les *élèves* dits *externes*, admis par voie de concours et qui, après avoir justifié, à leur sortie, de connaissances suffisantes, sont déclarés aptes à diriger des exploitations de mines et d'usines métallurgiques et reçoivent, à cet effet, un brevet qui leur confère le titre d'*élève breveté ;* 3° enfin, des *élèves étrangers* admis, sur la demande des ambassadeurs ou chargés d'affaires, par décisions spéciales du ministre.

Les cours oraux de minéralogie, de géologie et de paléontologie sont ouverts au public, du 15 novembre au 15 avril.

La bibliothèque est ouverte au public tous les jours (dimanches et fêtes exceptés) de 10 à 3 heures.

Toute personne qui désire faire exécuter l'essai d'une substance minérale est admise à en faire le dépôt au secrétariat de l'école ; l'inscription de la demande du déposant mentionne la localité d'où provient la substance à essayer. Il est aussitôt procédé à ceux de ces essais qui peuvent aider au progrès de l'industrie minérale.

Tous les services de l'école, enseignement, musée, bibliothèque et bureau d'essais, sont gratuits. [L. Armagnac.]

ÉCOLE DES MINEURS. — Cette école, située à Saint-Etienne (Loire), ressortit au ministère des travaux publics ; elle est destinée à former des directeurs d'exploitations de mines et d'usines métallurgiques ainsi que des gardes-mines.

Les candidats sont admis après examens.

Le cours d'études est de deux années. Le régime de l'école est l'externat. L'instruction est gratuite.

Des brevets de capacité de différents degrés sont délivrés, à leur sortie de l'école, aux élèves qui s'en sont rendus dignes.

Les élèves de cette école sont admis à contracter l'engagement conditionnel d'un an pour le service militaire. [L. Armagnac.]

ÉCOLE MIXTE. — V. *Ecoles mixtes quant au culte* et *Ecoles mixtes quant au sexe*.

ÉCOLE MODELE DE BRUXELLES. — V. *Ligue belge de l'enseignement*.

ECOLE MODELE PROTESTANTE. — V. *Ecoles modèles protestantes*.

ÉCOLE MONGE. — V. *Monge* (*Ecole*).

ÉCOLE MOYENNE. — V. *Ecoles moyennes*.

ÉCOLE NAVALE. — Cette école, placée sur le

navire *le Borda*, en rade de Brest, est destinée à former des officiers pour la marine de l'Etat. On n'y est admis qu'après concours.

La durée des études est de deux années. L'année scolaire commence le 1er octobre. Le régime de l'école est l'internat. Le prix de la pension annuelle est de 700 fr., payable par trimestre et d'avance, et celui du trousseau et des livres de 900 fr.

Des bourses et demi-bourses, trousseaux et demi-trousseaux sont accordés par le ministre de la marine. [L. Armagnac.]

ÉCOLE NORMALE (L'), journal. — V. *Larousse*.

ÉCOLE NORMALE DE L'AN III. — La fondation de la première Ecole normale, qui fut créée par un décret de la Convention et dont les cours durèrent de janvier à mai 1795, a été racontée à l'article *Convention*. La première idée de l'Ecole normale fut émise dans un rapport lu par Barère au nom du Comité de salut public, le 13 prairial an II (1er juin 1794). Cinq mois plus tard, le 9 brumaire an III (30 octobre 1794), sur le rapport de Lakanal, parlant au nom du Comité d'instruction publique, la Convention décréta « qu'il serait établi à Paris une Ecole normale où seraient appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres l'art d'enseigner; — que les élèves seraient choisis par les administrations de district, à raison d'un élève pour vingt mille habitants; qu'ils ne pourraient être âgés de moins de vingt-cinq ans; qu'ils se rendraient à Paris avant la fin du mois de frimaire, et qu'ils recevraient, pour leur voyage, et pendant la durée du cours normal, le traitement accordé aux élèves de l'École centrale des travaux publics (1200 fr. par an); — que les professeurs de l'école seraient nommés par la Convention elle-même, sur les propositions faites par le Comité d'instruction publique; — que la durée des cours de l'école serait au moins de quatre mois; — et que les élèves de l'Ecole normale de Paris, une fois rentrés dans leurs districts, y ouvriraient à leur tour une école normale, dont l'objet serait de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'enseignement public, la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'Ecole normale de Paris. »

Les professeurs choisis par la Convention furent d'illustres savants ou des célébrités littéraires. « Pour la première fois, avait dit Lakanal, les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents, les hommes qui jusqu'à présent n'ont été que les professeurs des nations et des siècles, les hommes de génie vont être les premiers maîtres d'école d'un peuple. » Les différentes chaires furent ainsi distribuées : *Mathématiques*, Lagrange, Laplace et Monge; *Physique*, Haüy; *Histoire naturelle*, Daubenton; *Chimie*, Berthollet; *Agriculture*, Thouin; *Géographie*, Buache et Mentelle; *Histoire*, Volney; *Morale*, Bernardin de Saint-Pierre; *Grammaire générale*, l'abbé Sicard; *Analyse de l'entendement*, Garat; *Littérature*, La Harpe; *Économie politique*, Vandermonde.

Les élèves étant arrivés à Paris, la séance d'ouverture de l'Ecole normale eut lieu le 1er pluviôse an III (20 janvier 1795), dans le grand amphithéâtre du Muséum d'histoire naturelle, en présence des deux représentants du peuple délégués près l'école, Lakanal et Deleyre. Lakanal donna lecture du décret de la Convention, instituant l'école; puis Laplace, Monge et Haüy firent tour à tour une courte leçon. Les leçons de l'École normale devaient toutes être improvisées; elles étaient recueillies par la sténographie, puis publiées dans le journal de l'école, créé à cet effet, et qui était distribué aux membres de la Convention, aux professeurs et aux élèves de l'école, aux administrations de district, et aux agents de la République en pays étrangers. Une fois par décade avait lieu une conférence où les élèves discutaient avec les professeurs, leur demandaient des éclaircissements ou leur proposaient des objections : ces débats étaient aussi sténographiés et publiés.

Le caractère des leçons ne fut pas exactement celui qu'avait prescrit le décret de fondation. La plupart des professeurs s'occupèrent fort peu de montrer aux élèves « l'art d'enseigner », et cédèrent à la tentation assez naturelle de communiquer à leur auditoire soit leurs propres découvertes dans la science qu'ils cultivaient, soit les résultats les plus élevés auxquels cette science était parvenue. C'est ainsi que Laplace et Lagrange, après avoir débuté par une leçon sur la numération, arrivent rapidement à la haute algèbre; la dernière leçon de Laplace traite du calcul des probabilités. Monge expose la théorie et les procédés de la géométrie descriptive, dont il était l'inventeur. Berthollet rend compte des récentes découvertes de la chimie. Sicard, chargé d'enseigner l'art de la parole, n'entretient guère ses auditeurs que des succès qu'il a obtenus dans l'éducation de quelques jeunes sourds-muets, dont il fait l'exhibition publique. La Harpe, sous prétexte de littérature, déclame contre les jacobins; il analyse quelques discours de Cicéron, afin d'y chercher des allusions politiques; il fait même, au lendemain de la défaite des faubourgs au 12 germinal, une leçon contre le *tutoiement* (14 germinal).

Toutefois, malgré les critiques qu'on pouvait adresser à l'enseignement de l'Ecole normale, il était incontestable que les jeunes gens qui le recevaient en profitaient, et se préparaient utilement à diriger à leur tour les écoles normales (temporaires) de second ordre qui, aux termes du décret du 9 brumaire, devaient être ensuite ouvertes dans chaque district. Mais, dans l'intervalle, la réaction avait marché; la Convention, qui allait proscrire Romme et abroger la loi Lakanal du 27 brumaire an III, avait cessé de porter un vif intérêt à l'instruction primaire. Les nouveaux meneurs de la majorité déclarèrent que la création d'écoles normales de district, même temporaires, était une chimère; et ils firent en même temps le procès de l'École normale centrale, dont quelques-uns demandèrent la suppression immédiate, sans même lui laisser atteindre le terme des quatre mois d'existence que lui assignait le décret de fondation. C'était vers la fin de germinal que ces récriminations s'étaient produites au sein de la Convention; le Comité d'instruction publique fut chargé d'examiner la question et de présenter un rapport. Le 7 floréal, Daunou parut à la tribune au nom du Comité. Son rapport étant peu connu, nous croyons utile d'en donner quelques extraits.

« Dans une de vos dernières séances, dit Daunou, vous avez ordonné à votre Comité d'instruction publique de vous faire un rapport sur la question de savoir s'il convient de conserver ou de supprimer l'Ecole normale.

» On doit convenir avec ceux qui ont demandé la suppression de cette école, qu'elle n'a point pris en effet la direction que vous avez cru lui prescrire, et que les cours, en général, ont plus offert jusqu'ici un enseignement direct des sciences qu'une exposition des méthodes qu'il faut suivre en les enseignant.

» Quoique l'Ecole normale n'ait pas rempli toutes les vues qu'on se proposait en l'instituant, le Comité n'a pu méconnaître les fruits que l'instruction publique en doit retirer. Outre les leçons

des professeurs, il se fait plusieurs cours particuliers où les élèves les plus instruits donnent des leçons élémentaires, profitables à la fois et à ceux qui les reçoivent, et à ceux qui en sont les organes... Ainsi appelés au foyer des lumières nationales, beaucoup de talents se sont fécondés;... on peut dire qu'ils ont aperçu un horizon plus vaste, éprouvé des sensations plus profondes, conçu des pensées plus fortes et plus étendues; et si, de toutes ces causes, il n'est pas résulté une direction assez sûre vers un but bien fixé, au moins est-il incontestable qu'un grand mouvement salutaire, bien qu'indécis, a été imprimé à l'instruction.

» Peut-être qu'en instituant l'Ecole normale, on ne s'est point assez occupé d'en déterminer l'objet avec précision. Il eût fallu surtout savoir si, en appelant ici 1400 citoyens de toutes les parties de la France, on avait pour but de les préparer aux fonctions d'instituteurs primaires, ou à celles de professeurs centraux (professeurs d'écoles centrales), ou si l'on voulait enfin seulement les disposer à tenir à leur tour des écoles normales secondaires dans chaque département de la République. » (Daunou semble ignorer le texte du décret du 9 brumaire, où il est dit expressément que les élèves de l'Ecole normale étaient appelés à Paris pour y apprendre l'art d'enseigner, et transmettre à leur tour dans les écoles normales de districts, aux citoyens et citoyennes qui voudraient se vouer à l'enseignement public, la méthode d'enseignement qu'ils auraient acquise dans l'Ecole normale de Paris.)

« Suivant que l'on se proposait l'un de ces trois buts très divers, ajoute le rapporteur, il y avait aussi une marche très distincte à suivre, et dans le choix des élèves, et dans le genre d'enseignement.

» C'est en se fixant dans l'une de ces trois hypothèses que l'on aurait pu, ce me semble, discuter, avec quelque succès, une question importante, celle de savoir jusqu'à quel point l'art d'enseigner une science est en effet séparable de l'enseignement immédiat de cette science elle-même. Mais, il faut le dire, lorsqu'on a formé cet établissement, on était beaucoup plus frappé d'une image assez confuse de la transmission de l'art d'enseigner, que dirigé par des vues distinctes sur le mode de cette transmission. La célébrité des professeurs et le concours de beaucoup de talents parmi les élèves ont fait accueillir l'Ecole normale avec enthousiasme; et cet enthousiasme est devenu depuis, comme c'est l'ordinaire, la mesure de la défaveur dont elle est l'objet.

» D'après ces considérations, votre Comité croit d'abord qu'il faut renoncer à l'idée d'établir des écoles normales secondaires dans les départements. Il n'aperçoit plus aucun moyen d'effectuer avec quelque utilité ce difficile et dispendieux projet...

» Si nous ne proposons point de supprimer totalement, et dès ce jour, l'Ecole normale établie à Paris,... c'est que nous avons cru que vous deviez accorder le délai strictement nécessaire à l'achèvement des cours que les professeurs ont commencés... S'il est vrai que les leçons des professeurs ne soient point ce que l'on avait imaginé qu'elles devaient être, il est difficile au moins de ne pas reconnaître, dans la plupart de ces cours, d'excellents ouvrages, recommandables à jamais, soit par la sûreté et la richesse des théories, soit par la précision et l'utilité des méthodes, soit enfin par la beauté des formes et par la pureté du goût. Jusqu'ici l'enseignement public avait été constamment en retard d'un demi-siècle sur les progrès de l'esprit humain. Aujourd'hui les leçons des professeurs de l'Ecole normale, faisant passer dans l'instruction toutes les découvertes dont les sciences et les arts se sont enrichis, élèvent l'enseignement public au niveau de l'état actuel des connaissances...

» L'Ecole normale n'est en activité que depuis trois mois; elle a commencé le 1er pluviôse; le Comité vous invite à fixer au 30 floréal le terme de sa durée. Il a espéré que les professeurs, soit en resserrant les leçons, soit en les rendant plus fréquentes, pourront achever dans ce délai le cours qu'ils ont entrepris.

» Voici le projet de décret:

» La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son Comité d'instruction publique, décrète :

» Art. 1er. — Les cours de l'Ecole normale seront terminés le 30 floréal présent mois.

» Art. 2. — Ceux des élèves de l'Ecole normale qui voudront retourner dans leurs districts avant la fin des cours, seront libres de le faire.

» Art. 3. — Les professeurs de l'Ecole normale seront chargés en outre de rédiger ou d'indiquer les livres élémentaires destinés aux écoles primaires.

» Art. 4. — Les professeurs de l'Ecole normale, qui n'auront pas fini leurs cours le 30 floréal, donneront le complément de leurs cours dans le journal de l'Ecole normale, lequel complément sera distribué gratuitement à tous les élèves. »

Le décret proposé par Daunou fut voté sans opposition, et la clôture de l'école fixée au 30 floréal. Les cours restèrent incomplets, aucun professeur n'ayant pu terminer le sien dans le délai fixé. La 61e et dernière séance de l'école eut lieu le 26 floréal.

Voici un tableau des leçons données à l'Ecole normale du 1er ventôse au 26 floréal; on verra que tous les professeurs n'apportèrent pas le même zèle à leur enseignement:

Lagrange et Laplace, mathématiques, 14 leçons;
Haüy, physique, 14 leçons;
Monge, géométrie descriptive, 7 leçons;
Buache et Mentelle, géographie, 16 leçons;
Volney, histoire, 5 leçons;
Daubenton, histoire naturelle, 18 leçons;
Bernardin de Saint-Pierre, morale, 1 leçon;
Sicard, art de la parole, 25 leçons;
Garat, analyse de l'entendement, 2 leçons;
La Harpe, littérature, 6 leçons;
Berthollet, chimie, 13 leçons;
Vandermonde, économie politique, 8 leçons.
Thouin ne fit aucune leçon.

Nous n'avons pas eu entre les mains l'édition originale du journal de l'Ecole normale; mais il en existe une réimpression, sous le titre de « *Séances et Débats des Ecoles normales* (ce pluriel est erroné), recueillies par des sténographes et revues par les professeurs; nouvelle édition; Paris, à l'imprimerie du Cercle Social, an IX (1800). » Cette édition comprend 13 volumes, dont 10 pour les séances ou leçons, et 3 pour les débats, plus un atlas. Les leçons proprement dites de l'Ecole normale ne remplissent que les 6 premiers volumes des séances; les 4 autres contiennent des travaux ultérieurs, savoir: t. 7, un extrait de la *Mécanique céleste* de Laplace, par Biot, et le commencement d'un cours d'agriculture, par Thouin; t. 8, des fragments sur l'histoire naturelle, par Daubenton et Lacépède, et la suite du cours d'agriculture, par Thouin; t. 9, une leçon complémentaire de chimie, par Berthollet, datée de l'an IX, et la suite du cours d'agriculture de Thouin; t. 10, des leçons sur le calcul des fonctions, professées à l'Ecole polytechnique par Lagrange en l'an VII. La seconde moitié du t. 3 des débats est occupée par des mémoires posthumes de Haüy sur la minéralogie.

ÉCOLE NORMALE DE CLUNY. — V. *Cluny*.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE. — V. *Normales* (*Ecoles*).

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE. — L'École

normale supérieure a été fondée par le décret impérial du 17 mars 1808, qui organisait l'Université. Les articles 110-118 de ce décret établissent à Paris un « pensionnat normal » destiné à recevoir chaque année trois cents jeunes gens, choisis par les inspecteurs généraux parmi les meilleurs élèves de tous les lycées de France. Ces jeunes gens devaient suivre les cours du Collège de France, de l'École polytechnique, du Muséum, et recevoir en outre les leçons de répétiteurs attachés à l'établissement. Le séjour était de deux ans ; le régime, un internat gratuit. Pendant les années d'études, les élèves prenaient leurs grades à Paris, près la Faculté des sciences ou la Faculté des lettres. Ensuite, ils étaient à la disposition du grand-maître de l'Université, qui les appelait pour remplir les places vacantes dans les académies.

Un règlement du 30 mars 1810 compléta les dispositions de ce décret, et régla l'organisation des conférences. En novembre 1810, la nouvelle école était installée dans les anciens bâtiments du collège du Plessis ; en 1813, on la transféra rue des Postes, au séminaire du Saint-Esprit. L'école était alors sous la direction de M. Guéroult.

La Restauration laissa d'abord subsister l'Ecole normale. La durée du séjour fut même portée à trois ans (règlements des 5 et 14 décembre 1815). Mais bientôt une ordonnance royale, du 6 septembre 1822, contresignée par M. de Corbière, la supprima. Des Ecoles normales partielles, établies dans les différentes académies, devaient la remplacer.

On ne tarda pas à voir que ces écoles ne suffisaient point. Mgr Frayssinous, évêque d'Hermopolis, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, se vit obligé de rétablir, sous un autre nom, l'ancienne École normale. Il institua dans les bâtiments mêmes du collège Louis-le-Grand une Ecole préparatoire pour les jeunes gens qui se destinaient à l'enseignement (Ordonnance du 9 mars et arrêtés des 5 septembre et 19 décembre 1826).

Le gouvernement de Juillet rendit à l'Ecole normale son ancien nom, et l'installa (4 novembre 1847) dans les bâtiments de la rue d'Ulm, qu'elle occupe encore. Sous la direction de M. Guigniault (1831-1836), de M. Cousin (1836-1840), de M. Dubois (1840-1850), l'école devint peu à peu ce qu'elle devait être, et ce qu'elle est, le premier établissement d'enseignement supérieur qui soit en France, et un établissement qui ne ressemble à aucun autre. On s'y prépare à des examens : la licence, qu'on passe après la première année; l'agrégation, qu'on passe après la troisième ; mais on y fait plus et mieux. On y cultive la science pour la science elle-même. On s'y exerce aux travaux personnels, aux recherches originales. Les élèves de la section des sciences ont, à côté de leurs conférences, leurs laboratoires, où ils voient travailler les maîtres, et où ils travaillent eux-mêmes. Les élèves de la section des lettres ont leur bibliothèque, où ils s'habituent à manier et à étudier de près les textes.

C'est ce qui fait la force de l'École normale; c'est ce qui lui permet de donner à la France, non seulement des professeurs instruits, mais encore des savants, et des esprits vraiment originaux, qui renouvellent ce qu'ils touchent. De là sont sortis des savants comme MM. Beudant, Delafosse, Pasteur; des philosophes comme MM. Cousin, Jouffroy, Cournot, Vacherot; des historiens comme Augustin Thierry ; des moralistes comme MM. Prévost-Paradol et Bersot ; des érudits comme MM. Guigniault, Patin, Havet; des critiques comme M. Taine.

Dans les années qui suivirent la révolution de 1848, sous les ministères de MM. de Falloux, de Parieu, Fortoul, l'École normale fut exposée à de fâcheuses hostilités. Elle souffrit encore durant les premières années de l'Empire. Bientôt, pourtant, elle se releva. Sous la direction de M. Nisard (1857-1867), de M. Bouillier (1867-1871), commença une période de prospérité qui ne fit que s'accroître sous la direction d'un maître vénéré, M. Bersot (1871-1880).

Les successeurs de M. Bersot ont été M. Fustel de Coulanges et M. Georges Perrot.

L'Ecole normale est restée un internat. L'instruction et l'entretien sont gratuits : l'admission des élèves se fait au concours. Les candidats s'inscrivent du 1er janvier au 1er mars près les secrétariats des académies.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'INSTITUTRICES. — « La loi du 9 août 1879 ayant imposé à tous les départements l'obligation d'être pourvus, dans un délai de quatre ans, d'une école normale d'institutrices, et le décret du 5 juin 1880 ayant institué, pour les fonctions de directrice et de professeur de ces établissements, un examen qui exige des connaissances spéciales, l'administration, qui se trouvait ainsi dans la nécessité de s'assurer, dans un temps relativement très court, un personnel nombreux, a dû se préoccuper des moyens de faire face à cette situation. » Ainsi s'exprime le rapport explicatif du décret du 13 juillet 1880, par lequel a été créée l'Ecole normale supérieure d'institutrices, préparatoire à l'enseignement et à la direction des écoles normales de filles.

Un décret du 31 juillet 1880 a mis à la disposition du ministre de l'instruction publique, pour être affecté à l'Ecole normale supérieure d'institutrices et à ses annexes, l'immeuble d'Izeure (Allier). Un peu plus tard, un nouveau décret, du 15 octobre 1880, statuait que l'école serait provisoirement installée à Fontenay-aux-Roses (Seine).

Le tableau des cours et conférences pour l'année 1880-1881 a été fixé par arrêté du 3 novembre 1880 : à teneur de ce tableau, l'enseignement donné à l'Ecole normale supérieure d'institutrices comportait des cours et des conférences sur vingt-sept sujets distincts, savoir :

Psychologie et morale appliquées à la pédagogie;
Histoire et critique des doctrines et des méthodes pédagogiques ;
Grammaire ;
Histoire de la langue;
Composition française et lecture expliquée des classiques ;
Littérature ancienne;
Littérature française aux XVIe et XVIIe siècles;
Littérature française aux XVIIIe et XIXe siècles;
Histoire ancienne;
Histoire de France et histoire générale (jusqu'au XVIIIe siècle) ;
Histoire du XVIIIe et du XIXe siècle;
Arithmétique et géométrie élémentaire,
Physique et chimie;
Histoire naturelle;
Géographie;
Notions et exercices de cartographie ;
Organisation des classes et des études primaires ; inspection des écoles;
Notions d'économie politique;
Législation scolaire;
Hygiène;
Notions de comptabilité ;
Langue et littérature anglaises ;
Langue et littérature allemandes;
Dessin ;
Chant ;
Gymnastique ;
Leçons de coupe et d'assemblage.

Parmi les cours ci-dessus, les uns embrassent toute la durée de l'année scolaire, les autres se

composent de quelques leçons seulement. Les conférences, faites à des époques indéterminées, ont spécialement pour objet la méthode à suivre dans chaque enseignement spécial. En outre, des exercices pratiques ont lieu sous la surveillance de la directrice des études, avec l'assistance des répétitrices.

Les conditions d'admission des élèves, actuellement soumises à l'examen de la section permanente du Conseil supérieur (novembre 1880), seront indiquées, ainsi que les développements ultérieurs de l'institution, aux mots *Normales* (*Ecoles*). — V. p. 2072.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE SAINT-CLOUD. — V. *Normales* (*Ecoles*), p. 2072.

ÉCOLE POLYTECHNIQUE. — Le 21 ventôse an II (11 mars 1794), Barère présentait à la Convention, au nom du Comité de salut public, un rapport relatif à la création d'un établissement propre à former des ingénieurs civils et militaires. L'idée première de cet établissement était due à Lamblardie, ingénieur des ponts et chaussées, qui l'avait communiquée au Comité de salut public. La Convention vota d'urgence la fondation d'une *Ecole centrale des travaux publics*. Sept mois plus tard, le 7 vendémiaire an III (28 septembre 1794), un nouveau décret, rendu sur le rapport de Fourcroy, organisa définitivement la nouvelle institution, fixa au 10 frimaire (30 novembre 1794) l'ouverture de ses cours, et détermina les conditions d'admission. Le régime de l'école fut l'externat; les élèves reçurent une indemnité annuelle de 1200 francs. L'école fut installée au Palais-Bourbon, avec 349 élèves, et les plus illustres savants de la France pour professeurs.

Le 15 fructidor an III, un décret de la Convention changea le nom d'École centrale des travaux publics en celui d'*Ecole polytechnique*.

Napoléon, en 1804, transforma l'Ecole polytechnique en internat, la transporta dans l'ancien collège de Navarre, lui donna une organisation militaire, supprima l'indemnité accordée aux élèves, et fixa à 800 francs le prix de la pension.

L'école fut licenciée le 3 avril 1816 par le gouvernement de la Restauration, mais reconstituée bientôt après par l'ordonnance du 4 septembre de la même année. Depuis cette époque, elle a été réorganisée à deux reprises, par les décrets des 1er et 25 novembre 1852, et en dernier lieu par celui du 15 avril 1873, encore en vigueur.

L'Ecole polytechnique ressortit au ministère de la guerre. Elle est commandée alternativement par un général du génie et un général d'artillerie. Deux Conseils, l'un de *perfectionnement*, l'autre d'*instruction*, ont mission de veiller à l'exécution des programmes, qui ne peuvent être modifiés que sur leur proposition et après approbation du ministre. C'est aussi à ces deux Conseils qu'appartient le choix de tout le personnel enseignant. L'administration de l'école est confiée aux soins d'un conseil d'administration.

Elle est destinée à former des élèves pour différents services publics qui exigent des connaissances scientifiques étendues et approfondies. On ne peut y être admis que par voie de concours. La durée du cours d'études est de deux ans. Le prix de la pension est actuellement de 1000 francs, celui du trousseau d'environ 700 fr. Des bourses et demi-bourses, des trousseaux et demi-trousseaux, dont le nombre n'est pas limité, sont accordés par le ministre de la guerre sur la proposition des Conseils d'administration et d'instruction réunis. En outre, des premières mises ou des demi-premières mises sont accordées, dans les mêmes conditions, aux élèves sans fortune qui sortent de l'école dans les carrières militaires.

ÉCOLE DES PONTS ET CHAUSSEES. — Dès le milieu du dix-huitième siècle (1747), un enseignement destiné à former des ingénieurs avait été organisé dans les bureaux de Perronnet, premier ingénieur des ponts et chaussées. Une loi votée par l'Assemblée constituante, le 19 janvier 1791, donna une meilleure organisation à cet enseignement. par la création de l'École gratuite et nationale des ponts et chaussées. Lors de la fondation de l'Ecole centrale des travaux publics (Ecole polytechnique), en 1794, on pensa un instant que cette nouvelle institution rendrait superflues la plupart des autres écoles du gouvernement : toutefois, l'École des ponts et chaussées fut provisoirement maintenue, et, un an plus tard, la Convention, renonçant à substituer l'Ecole polytechnique aux écoles de services publics, consacrait, dans le décret du 30 vendémiaire an IV (22 octobre 1795), l'existence de l'École des ponts et chaussées.

Réorganisée une première fois par le décret du 7 fructidor an XII (25 août 1804), cette école a reçu de nouveaux développements par le décret du 13 octobre 1851.

Elle est située à Paris, rue des Saints-Pères, 28, et ressortit au ministère des travaux publics.

Son but est de former les ingénieurs nécessaires au recrutement du corps des ponts et chaussées. Elle admet exclusivement en qualité d'élèves ingénieurs les jeunes gens annuellement choisis parmi les élèves de l'Ecole polytechnique, ayant terminé leur cours d'étude et ayant satisfait aux conditions imposées par les règlements. Elle admet, en outre, à participer aux travaux intérieurs de l'Ecole des élèves dits externes, français ou étrangers. Elle en admet également à suivre les cours oraux. Les conditions d'admission ont été réglées par l'arrêté ministériel du 18 février 1852.

Le cours complet des études a une durée de trois années. L'instruction est gratuite.

[L. Armagnac.]

ÉCOLE PRIMAIRE (L'), journal. — V. *Périodiques*.

ÉCOLE PRIMAIRE. — V. *Ecoles primaires*.

ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE. — V. *Ecoles primaires* et *Enseignement primaire*.

ÉCOLE RÉALE OU REELLE. — V. *Realschule*.

ÉCOLE ARCHÉOLOGIQUE DE ROME. — Le décret du 26 novembre 1874 qui a réorganisé l'école d'Athènes portait que la section romaine de l'école d'Athènes prendrait à l'avenir le titre d'école archéologique de Rome. Un règlement du 20 novembre 1875 a organisé cette école.

Elle dépend du ministère de l'instruction publique et elle a pour objet : la préparation pratique des membres de l'école française d'Athènes aux travaux qu'ils doivent faire en Grèce ou en Orient; l'étude des monuments et des bibliothèques de l'Italie; les collations et les recherches qui lui sont demandées par l'Institut, par les comités du ministère et par divers savants, autorisés par le directeur de l'école.

Elle est une mission permanente en Italie. Elle a pour chef un directeur nommé pour six ans par décret, et se compose : 1° des membres de première année de l'école d'Athènes; 2° des membres propres à l'école de Rome.

Les membres propres à l'école de Rome sont au nombre de six. Ces places sont attribuées soit à des candidats présentés par l'Ecole normale supérieure, par l'Ecole des chartes et par la section d'histoire et de philosophie de l'Ecole pratique des hautes études, soit à des docteurs reçus avec distinction ou à des jeunes gens signalés par leurs travaux.

Les candidats de l'Ecole normale doivent avoir le titre d'agrégé, ceux de l'Ecole des chartes le diplôme d'archiviste paléographe, ceux de l'Ecole des hautes études le titre d'élève diplômé.

Les membres de l'école sont nommés pour un an par arrêté ministériel. Du 1er au 10 juin, ils doi-

vent adresser au ministre un ou plusieurs travaux personnels, qui sont soumis à l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres. Après l'avis de l'Académie, une prolongation d'abord d'une seconde année, puis d'une troisième, peut être accordée.

[L. Armagnac].

ÉCOLE LIBRE DES SCIENCES POLITIQUES. — Cette école est située à Paris, 15, rue des Saints-Pères. Elle prépare aux carrières suivantes et aux examens ou aux concours qui en ouvrent l'entrée : la diplomatie, le conseil d'Etat, l'administration, l'inspection des finances, la cour des comptes. L'enseignement dure deux années. A la fin de la seconde année, les élèves sont admis à un examen, à la suite duquel des diplômes sont décernés aux candidats reconnus capables. Les élèves sont les personnes qui prennent une inscription d'ensemble ; les personnes qui ont pris une inscription partielle sont admises à titre d'auditeurs.

ÉCOLE SPECIALE MILITAIRE DE SAINT-CYR. — Cette école, créée sous le Consulat, en 1803, avait d'abord été placée à Fontainebleau. En 1808, Napoléon la transféra à Saint-Cyr, dans les bâtiments de l'ancienne institution des filles nobles établie par madame de Maintenon. Elle est destinée à former des officiers. L'école a été réorganisée par décret du 5 juin 1861. Elle ressortit au ministère de la guerre. L'admission des élèves a lieu par voie de concours. La durée des études est de deux ans. Le régime est l'internat. Le prix de la pension est de 1500 francs, celui du trousseau de 600 à 700 francs. Des bourses et demi-bourses, trousseaux et demi-trousseaux sont accordés par le ministre. [L. Armagnac.]

ÉCOLE SECONDAIRE. — V. *Ecoles secondaires.*

ÉCOLE STAGIAIRE. — V. *Ecoles stagiaires.*

ÉCOLE CENTRALE DES TRAVAUX PUBLICS. — V. *Ecole polytechnique.*

ÉCOLE TURGOT. — *V. Turgot (Ecole).*

ÉCOLES ABBATIALES. — V. *Abbatiales (Écoles).*

ÉCOLES ABÉCÉDAIRES. — Au VIe siècle, les conciles, plus tard les capitulaires des empereurs et des évêques, prescrivent la fondation d'écoles *abécédaires*. On y enseignera gratuitement, aux petits enfants des hommes libres et des serfs, la lecture et les notions élémentaires afin de les préparer à l'étude des Saintes Ecritures. Il y a partout, dans les hautes écoles, une division abécédaire confiée à un ou plusieurs maîtres. Le mot est consacré, nous le trouvons jusqu'au seizième siècle dans les collèges : « Le précepteur, dit un règlement de Montpellier, sera tenu d'enseigner, tant par lui-même que par ses préposés, les jeunes enfants abécédaires de la ville. » [L. Maggiolo.]

ÉCOLES NATIONALES D'AGRICULTURE. — V. *Agriculture (Enseignement de l')*, p. 36.

ÉCOLES PRATIQUES D'AGRICULTURE. — V. *Agriculture (Enseignement de l')*, p. 37.

ÉCOLES AMBULATOIRES. — V. *Ambulatoire (Ecole).*

ÉCOLES ANNEXES OU D'APPLICATION. — V. *Normales (Ecoles).*

ÉCOLES D'APPRENTIS. — V. *Apprentis (Instruction primaire des).*

ÉCOLES D'APPRENTISSAGE. — V. *Apprentissage (Ecoles d').*

ÉCOLES MANUELLES D'APPRENTISSAGE. — Une proposition de loi déposée à la Chambre le 16 janvier 1878 par M. Martin Nadaud et quelques-uns de ses collègues tendait à établir des « écoles professionnelles d'apprentissage », placées sous le patronage des Conseils généraux et subventionnées par l'Etat. La Commission chargée de l'examen du projet crut devoir, pour le mieux préciser, substituer au nom d' « écoles professionnelles » celui d'*Ecoles manuelles d'apprentissage*, afin de bien marquer qu'il s'agit d'établissements destinés à former, non des ingénieurs ou des contre-maîtres, mais de véritables ouvriers. De plus, après avoir passé en revue, dans un intéressant rapport, les principaux établissements d'instruction professionnelle, la Commission concluait en demandant qu'au lieu de créer de toutes pièces des écoles nouvelles, on se bornât à annexer des ateliers de travail manuel ou des écoles de travail manuel à l'école primaire ordinaire.

Dans sa séance du 18 février 1879, la Chambre adopta cette proposition en en modifiant le texte ; l'article 1er portait : « Des subventions peuvent être accordées par le ministre de l'agriculture et du commerce aux écoles d'apprentissage fondées par les départements, les communes, les chambres de commerce et les associations de patrons ou d'ouvriers. »

Cette proposition renvoyée au Sénat subit encore de nouvelles transformations. M. Tolain, rapporteur, proposait la création d'une caisse pour la construction et l'installation des écoles d'apprentissage, « analogue à celle qui fonctionne pour les constructions d'écoles et de lycées ». Ajourné le 3 mai 1880, après une discussion où M. le ministre de l'agriculture en fit ressortir les difficultés d'application et le caractère au moins prématuré, ce projet fut une dernière fois remanié par la commission du Sénat, de concert avec les administrations de l'instruction publique et de l'agriculture, et adopté à l'unanimité le 9 juillet sous la forme suivante :

« Art. 1er. — Les écoles d'apprentissage, fondées par les communes ou les départements, pour développer, chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles, la dextérité nécessaire et les connaissances techniques, sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics.

» Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire, dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel, sont assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage.

» Art. 2. — Les écoles manuelles d'apprentissage et autres écoles à la fois primaires et professionnelles, fondées et entretenues par des associations libres, sont mises au nombre des établissements désignés par l'article 56 de la loi du 15 mars 1850 comme pouvant participer aux subventions inscrites au budget de l'instruction publique.

» Art. 3. — Les établissements désignés dans les articles 1 et 2 de la présente loi pourront également participer aux subventions inscrites au budget du ministère de l'agriculture et du commerce, sous le titre de subventions à des établissements d'enseignement technique.

» Art. 4. — Le programme d'enseignement de chacun de ces établissements est arrêté d'après un plan élaboré par les fondateurs, et approuvé par les ministres de l'instruction publique et de l'agriculture et du commerce.

» Art. 5. — Dans les écoles fondées par les départements ou les communes, le directeur est nommé, en la même forme que tous les instituteurs publics, sur la présentation du conseil municipal, si l'école est fondée par une commune, ou du Conseil général, si l'école est fondée par le département.

» Le personnel chargé de l'enseignement professionnel est nommé par le maire, si c'est une école communale, ou par le préfet, si c'est une école départementale, sur la désignation de la commission de surveillance et de perfectionnement instituée auprès de l'établissement par le conseil municipal ou par le Conseil général.

» Dans les écoles libres, tout le personnel est choisi par les fondateurs.

» Art. 6. — Un règlement d'administration publique déterminera les conditions d'application de la présente loi. »

C'est ce texte qui est en ce moment même soumis à la délibération de la Chambre des députés. S'il est adopté, comme il est permis de le supposer, non seulement le travail manuel aura sa place dans l'école primaire, mais des classes et des écoles spéciales superposées à l'école primaire proprement dite, partout où le besoin s'en fera sentir, permettront d'assurer aux futurs ouvriers le bienfait d'un apprentissage rationnel se combinant avec un complément d'études générales. Nous donnerons des détails complémentaires à ce sujet dans un supplément au présent article, placé au mot *Manuelles d'apprentissage* (*Écoles*).

ECOLES NATIONALES D'ARTS ET METIERS. — Ces écoles sont au nombre de trois : celle de Châlons-sur-Marne, installée d'abord à Compiègne par arrêté du 6 ventôse an XI, puis transférée à Châlons en 1806 ; celle d'Angers, installée primitivement à Beaupréau (28 ventôse an XII), et transférée à Angers en 1815 ; et celle d'Aix, créée en 1843. Elles sont destinées à former, pour les industries correspondant à l'emploi du fer et du bois, des contre-maîtres, des chefs d'ateliers et des ouvriers instruits et habiles ; elles ressortissent au ministère de l'agriculture et du commerce. La durée des études est de trois ans. L'instruction est à la fois théorique et pratique. L'instruction pratique est donnée dans quatre ateliers et embrasse le travail de la forge, de la fonderie, de l'ajustage et des tours et modèles. Il y a dans chaque école trois cents places d'élèves boursiers ou pensionnaires. Les bourses sont entières ou partielles, et divisibles par quarts. Six places à bourse entière et deux places à trois quarts de bourse aux écoles de Châlons et d'Angers sont réservées aux candidats présentés par la Société d'encouragement pour l'industrie nationale. Les autres bourses sont accordées par le ministre de l'agriculture et du commerce, qui tient compte tout à la fois du rang d'admissibilité, de l'âge du candidat, de la fortune de ses parents et des titres particuliers qu'ils peuvent avoir à un encouragement de l'Etat.

Les élèves pensionnaires sont nommés par le ministre de l'agriculture et du commerce. Le prix de la pension est de 600 francs par an, payables par trimestre et d'avance ; celui du trousseau est fixé à 200 francs.

Les quinze premiers élèves sortants obtiennent une médaille d'argent, et peuvent aussi recevoir, au bout d'une année, un encouragement pécuniaire destiné à faciliter leur placement dans l'industrie. Les premiers élèves et ceux qui ont obtenu le premier prix de leur atelier peuvent être admis à faire gratuitement une quatrième année d'études et d'applications.

Les examens d'admission ont lieu tous les ans, du 1er au 8 août, dans chaque département, devant un jury spécial. Pour y prendre part, il faut avoir déclaré son intention par écrit, trois mois à l'avance, c'est-à-dire avant le 8 mai, au chef-lieu de la préfecture du département où l'on a son domicile. L'entrée des élèves à l'école a lieu le 1er octobre. Les conditions de l'admission sont les suivantes : être Français et âgé de 15 à 17 ans au moment de l'entrée à l'école (1er octobre) ; savoir lire et écrire couramment, connaître l'orthographe, pratiquer et démontrer les quatre premières règles de l'arithmétique, les fractions et le système décimal inclusivement, posséder les premiers éléments de la géométrie, jusques et y compris tout ce qui concerne les surfaces planes, et les principes du dessin linéaire ou d'ornement ; avoir fait un apprentissage dans un métier analogue à l'un de ceux qui sont enseignés dans les écoles.

Les élèves de ces écoles sont admis à contracter l'engagement conditionnel d'un an pour le service militaire. [L. Armagnac.]

Pour l'étranger, voyez *Technique* (*Enseignement*) et *Professionnelles* (*Ecoles*).

ÉCOLES NATIONALES DES BEAUX-ARTS DES DÉPARTEMENTS. — Outre l'Ecole des beaux-arts de Paris, à laquelle nous avons consacré un article spécial, il existe en France deux autres écoles nationales consacrées à l'enseignement des beaux-arts, et ressortissant au ministère de l'instruction publique : celle de Lyon, créée en 1807 et réorganisée en 1876, et celle de Dijon, dont la création remonte à 1765, et qui a été récemment réorganisée par un arrêté du 30 septembre 1880. L'enseignement y est moins étendu et moins élevé qu'à l'école de Paris ; il comprend la peinture, le dessin, la gravure, la sculpture et l'architecture.

ÉCOLES BUISSONNIÈRES OU FURTIVES. — Le chantre de Notre-Dame, à Paris, exigeait que les maîtres d'école lui payassent une redevance ; pour se soustraire à cet impôt, quelques-uns tinrent école dans les lieux écartés, les champs ou les bois ; on appela leurs écoles buissonnières ou furtives. Au XVIe siècle, on donne ce nom aux écoles des huguenots établies, sans autorisation de l'évêque, hors des villes et des villages, au milieu des buissons, au fond des vallées. Un arrêt du parlement (1552) défend ces écoles, que l'on trouve en grand nombre dans les Cévennes et dans le Béarn avant les édits de pacification. De 1790 à 1795, les prêtres et les religieuses insermentées ouvrent des écoles clandestines, où les élèves se rendent furtivement : « Les écoles patriotes sont désertes, disent les rapports des commissaires, le fanatisme soutient les écoles des prêtres, il en est d'impénétrables à l'œil du fonctionnaire. » Manquer à l'école, c'est faire l'*école buissonnière ;* Ménage donne une double explication de ce mot : l'enfant veut ou échapper à une punition, ou aller chercher des nids, et il cite ces vers de Marot :

> Où pas à pas, le long des buissonnets,
> Allais cherchant le nid des chardonnets.

[L. Maggiolo.]

ÉCOLES CANONIALES OU COLLÉGIALES. — Les chapitres et les collégiales, dans un grand nombre de villes, à Toul, par exemple, étaient tenus d'entretenir des écoles, en dehors des écoles cathédrales ; l'enseignement y était plus profane, moins spécialement destiné au recrutement du sacerdoce. Au XVe siècle, les écoles canoniales disparaissent ou se confondent avec les écoles épiscopales, mais les chapitres doivent fonder des écoles dans les paroisses soumises à leur patronage et entretenir des préceptoriales, dont les chiffres figurent aux budgets des collèges municipaux jusqu'en 1790. [L. Maggiolo.]

ÉCOLES CATHEDRALES OU ÉPISCOPALES. — L'origine de ces écoles remonte au IVe et au Ve siècle ; elles remplacent les écoles municipales. L'évêque, trésorier de la cité, défenseur de ses droits contre le fisc, est obligé d'établir une école auprès de l'église cathédrale ; il y enseignera par lui-même, ou par un délégué choisi parmi les plus habiles (V. *Écolâtre*), les écritures et la théologie. Saint Loup, en 585, fonde et dirige une école à Châlons auprès de la cathédrale. Le but semble d'abord restreint ; on y prépare, comme plus tard dans les séminaires, des enfants, des adultes, des clercs pour le service des autels ; cependant, on y reçoit aussi des fils de princes et des écoliers qui ne se destinent pas à l'Eglise ; il y a en dehors du cloître des écoles

pour les laïques et les externes. Les écoles cathédrales de Reims, de Verdun, de Metz, de Toul, sont au premier rang; il y en a de célèbres aussi au centre de la France, à l'ouest et au midi: elles exercent une heureuse influence sur le développement des écoles élémentaires. [L. Maggiolo.]

ÉCOLES CENTRALES. — Nom sous lequel furent désignés, de 1794 à 1802, les établissements créés par la Convention et formant, dans le plan définitivement adopté par elle, le second degré d'instruction.

Dès 1792, le girondin Bancal des Issarts avait proposé de désigner sous le nom d'*écoles centrales* des écoles qui eussent été placées au chef-lieu de chaque département (V. *Convention*, p. 528). Cette idée n'avait pas été favorablement accueillie; et c'est seulement en décembre 1794 (26 frimaire an III) que le Comité d'instruction publique, revenant sur la résolution, qui avait prévalu pendant un temps, de laisser l'enseignement dn second degré aux mains de l'initiative privée, proposa, par l'organe de Lakanal, la création d'écoles centrales. Le rapporteur répondait d'avance à une objection qui devait, depuis. être fréquemment reproduite. « Ces écoles, disait-il, ne sont pas des écoles secondaires (V. *Ecoles secondaires*). Celles-ci sont devenues inutiles par l'étendue que vous avez donnée aux écoles ouvertes à l'enfance. Les écoles primaires présentent en effet tous les germes des connaissances qui seront enseignées dans les écoles centrales; des établissements intermédiaires, des écoles de district ou de canton, seraient superflus. » (V. le rapport de Lakanal, article *Convention*, pp. 564 et 565.)

Le 7 ventôse an III (25 février 1795), la Convention adopta le décret relatif aux écoles centrales. En voici les principales dispositions :

« CHAP. Ier. — *Institution des écoles centrales.*

» Art. Ier. — Pour l'enseignement des sciences, des lettres et des arts, il sera établi, dans toute l'étendue de la République, des écoles centrales distribuées à raison de la population ; la base proportionnelle sera d'une école par trois cent mille habitants.

» Art. 2. — Chaque école centrale sera composée :

» 1° D'un professeur de mathématiques ;

» 2° D'un professeur de physique et de chimie expérimentales ;

» 3° D'un professeur d'histoire naturelle ;

» 4° D'un professeur de méthode des sciences ou logique, et d'analyse des sensations et des idées ;

» 5° D'un professeur d'économie politique et de législation ;

» 6° D'un professeur de l'histoire philosophique des peuples ;

» 7° D'un professeur d'hygiène ;

» 8° D'un professeur d'arts et métiers ;

» 9° D'un professeur de grammaire générale ;

» 10° D'un professeur de belles-lettres ;

» 11° D'un professeur de langues anciennes ;

» 12° D'un professeur de langues vivantes les plus appropriées aux localités ;

» 13° D'un professeur des arts de dessin.

» Art. 3. — Dans toutes les écoles centrales, les professeurs donneront leurs cours en français.

» Art. 4. — Ils auront tous les mois une conférence publique sur les matières qui intéressent le progrès des sciences, des lettres et des arts les plus utiles à la société.

» Art. 5. — Auprès de chaque école centrale, il y aura :

» 1° Une bibliothèque publique ;

» 2° Un jardin et un cabinet d'histoire naturelle ;

» 3° Un cabinet de physique expérimentale ;

» 4° Une collection de machines et modèles pour les arts et métiers.

» Art. 6. — Le Comité d'instruction publique demeure chargé de faire composer les livres élémentaires qui doivent servir à l'enseignement dans les écoles centrales.

» Art. 7. — Il sera statué, par un décret particulier, sur le placement de ces écoles.

» CHAP. II. — *Jury central d'instruction. Professeurs.*

» Art. 1er. — Les professeurs des écoles centrales seront examinés, élus et surveillés par un jury central d'instruction, composé de trois membres nommés par le comité d'instruction publique.

» Art. 3. — Les nominations des professeur seront soumises à l'approbation de l'administration du département. »

(Les articles suivants stipulaient que, en cas de conflit entre le jury et l'administration, le Comité d'instruction publique aurait à prononcer.)

« Art. 9. — Le traitement de chaque professeur des écoles centrales est fixé provisoirement à 3000 livres.

» Dans les communes dont la population s'élève au-dessus de 15,000 habitants, ce traitement sera de 4000 livres.

» Dans les communes au-dessus de 60,000 habitants, il sera de 5000 livres.

» Art. 10. — Il sera alloué tous les ans, à chaque école centrale, une somme de 6000 livres pour frais d'expériences, salaire des employés à la garde de la bibliothèque, du cabinet d'histoire naturelle, et pour toutes les dépenses nécessaires à l'établissement.

» Art. 11. — Le Comité d'instruction publique est chargé d'arrêter les règlements sur le régime et la discipline intérieure des écoles centrales.

» CHAP. III. — *Elèves de la patrie. Prix d'encouragement.*

» Art. 1er. — Les élèves qui, dans la fête de la jeunesse, se seront le plus distingués, et auront obtenu plus particulièrement les suffrages du peuple, recevront, s'ils sont peu fortunés, une pension annuelle pour se procurer la facilité de fréquenter les écoles centrales.

» Art. 2. — Des prix d'encouragement seront distribués tous les ans, en présence du peuple, dans la fête de la jeunesse.

» Le professeur des élèves qui auront remporté le prix recevra une couronne civique.

» Art. 3. — En conséquence de la présente loi, tous les anciens établissements consacrés à l'instruction publique, sous le nom de collèges, et salariés par la nation, sont et demeurent supprimés dans toute l'étendue de la République.

» Le Comité d'instruction publique fera un rapport sur les monuments et établissements déjà consacrés à l'enseignement public des sciences et des arts, comme les jardins des plantes, les cabinets d'histoire naturelle, les terrains destinés à des essais de culture, les observatoires, les sociétés des savants et artistes qu'il serait bon de conserver dans le nouveau plan d'éducation nationale. »

Afin « d'assurer l'exécution des lois relatives à l'instruction publique, » c'est-à-dire pour hâter partout la création des écoles primaires et des écoles centrales, la Convention décida, le 18 germinal an III, l'envoi dans les départements de cinq commissaires, qui furent Dupuis, Barailon, Lakanal, Bailleul, et Jard-Panvilliers.

Peu de temps après, Boissy d'Anglas, présentant (5 messidor an III), au nom de la Commission des Onze, un rapport sur la future Constitution de l'an III, déclarait que le chiffre de 86 écoles centrales lui paraissait beaucoup trop considérable, et qu'on pourrait se contenter de la moitié de ce nombre. L'opinion soutenue par Boissy se retrouve,

dans l'article 297 de la Constitution de l'an III, qui porte qu'il sera établi des écoles supérieures aux écoles primaires et dont le nombre sera tel qu'il y en ait au moins une pour deux départements. Toutefois les décrets du 2 ventôse an III, attribuant cinq écoles centrales à la ville de Paris, et du 18 germinal an III, créant des écoles centrales dans 96 communes des 86 départements (les départements des Côtes-du-Nord, du Bec d'Ambès ou Gironde, de l'Hérault, de la Meurthe, du Pas-de-Calais, de Saône-et-Loire, de Seine-Inférieure, et du Var en avaient deux ; celui du Nord en avait trois), ne furent pas abrogés.

Mais lorsque, le 3 brumaire an IV, Daunou présenta, au nom de la Commission des Onze et du Comité d'instruction publique, le texte définitif de la loi sur l'organisation de l'instruction publique, il se trouva que les dispositions du décret du 7 ventôse an III et de ceux du 2 ventôse et du 18 germinal avaient été modifiées sur plusieurs points dans ce nouveau projet, que la Convention adopta. Au lieu de distribuer les écoles centrales à raison de la population, sur la base d'une école par trois cent mille habitants, la nouvelle loi disait : « Il sera établi une école centrale dans chaque département de la République. » Chaque école ne devait plus avoir que dix professeurs au lieu de treize ; les professeurs de logique et d'analyse des sensations et des idées, d'hygiène, et d'arts et métiers, étaient supprimés. L'enseignement était divisé en trois sections qui correspondaient à trois degrés d'études : la première section comprenant l'enseignement du dessin, de l'histoire naturelle, des langues anciennes et des langues modernes ; la seconde, celui des mathématiques, de la physique et de la chimie ; la troisième, celui de la grammaire générale, des belles-lettres, de l'histoire et de la législation. Les élèves ne devaient être admis aux cours de la première section qu'à l'âge de douze ans ; à ceux de la seconde, qu'à l'âge de quatorze ans ; et à ceux de la troisième qu'à l'âge de seize ans. La rétribution annuelle à payer par les élèves était fixée au chiffre maximum de vingt-cinq livres ; de cette rétribution pouvaient être dispensés le quart des élèves de chaque section, pour cause d'indigence. Enfin, les règlements relatifs aux écoles centrales devaient être arrêtés par les administrateurs de département, sous la sanction du Directoire exécutif. En outre, des écoles centrales supplémentaires pouvaient être organisées dans les communes qui en feraient la demande, aux frais de ces communes. (V. le texte de la loi du 3 brumaire an IV, article *Convention*, pp. 569 et 570.)

Il fallut une année environ pour organiser dans toute la France les écoles centrales : à la fin de 1796, Paris en possédait deux et chaque département avait la sienne. Les deux Conseils qui avaient succédé à la Convention s'étaient occupés des moyens pratiques de procéder à cette installation ; par une résolution du 8 messidor an IV (26 juin 1796), le Conseil des Cinq Cents avait décidé que les écoles centrales seraient placées dans les anciens collèges, ou, à défaut, dans un local désigné par l'administration départementale au Directoire exécutif. Le Conseil des Anciens sanctionna cette décision le 25 messidor an IV, après avoir entendu un rapport de Fourcroy, qui avait fait l'éloge de la nouvelle institution en des termes intéressants à reproduire :

« ... Grâces éternelles, disait-il, soient rendues à cette étonnante Convention qui, dans les orages perpétuels des révolutions, au milieu même du chaos révolutionnaire, entourée des débris et des décombres sous lesquels le vandalisme menaça tant de fois de l'ensevelir tout entière, n'a jamais désespéré de la chose publique, et a conçu le vaste projet d'élever sur les ruines des sciences et des arts une foule de monuments destinés à les faire renaître, à en répandre et à en féconder le germe, et à multiplier tout à coup les canaux de l'instruction sur la surface entière de la République !... Quatre-vingt-dix écoles centrales semblent tout à coup sortir du néant, et succéder à des collèges où des méthodes encore gothiques se bornaient presque à ressasser pendant de longues années les éléments d'une langue morte, la source, à la vérité, de toutes les beautés littéraires, mais en même temps celle d'une stérile abondance et d'une pédantesque élocution pour le plus grand nombre des jeunes gens qu'on y fatiguait de longues et ennuyeuses répétitions. Ici, au contraire, les langues ne sont qu'un des moindres objets, et peut-être même trop resserrés, de leurs études. On les appelle à des jouissances plus étendues, à des connaissances plus multipliées, à des études plus attrayantes. C'est le spectacle de la nature et de ses créations, c'est la mécanique du monde et la scène variée de ses phénomènes, qu'on offre à leur active imagination, à leur insatiable curiosité. Ils n'auront plus à pâlir sur de tristes rudiments, sur d'insignifiantes et menteuses syntaxes, sur des leçons mille fois rebattues et mille fois oubliées ; on ne bornera plus leurs facultés intellectuelles à la seule étude des mots et des phrases : ce sont des faits, ce sont des choses dont on nourrira leur esprit et dont on ornera leur mémoire. Aux sciences physiques et mathématiques on associera l'exercice si utile qui apprend à représenter sur des plans les objets avec leurs formes, leurs dimensions, leur position respective; on alliera aux langues anciennes l'étude des principales langues vivantes, dont l'insouciante ignorance peut seule méconnaître l'utilité pour le commerce et les négociations. Aux principes et aux exemples de la belle littérature, on associera le mécanisme général des langues ; au lieu de quelques traits de l'histoire grecque et romaine qui ne donnaient autrefois dans nos collèges qu'une idée confuse de ces deux peuples fameux, et qui semaient dans nos jeunes esprits quelques germes de républicanisme que le despotisme et les habitudes monarchiques devaient bientôt y étouffer ou y comprimer, on offrira à de jeunes républicains la série non interrompue de l'histoire des hommes depuis les temps fabuleux jusqu'aux époques modernes ; on fera germer dans leur âme l'amour de la liberté par les grands exemples des nations qui en ont joui, et l'amour des vertus par ceux des philosophes qui les ont cultivées. La science sociale, l'art de gouverner les hommes par les lois, les rapports des peuples par l'industrie et le commerce, sciences qui se composent réellement de toutes les autres aux yeux des législateurs habiles, feront le complément de cette instruction consacrée à l'adolescence depuis douze ans jusqu'à dix-huit. Tel est l'ensemble de connaissances que doivent embrasser les écoles centrales. Dix professeurs dans chacune sont employés à fournir cette belle carrière, et en la comparant à celle qu'on faisait naguère encore parcourir aux jeunes gens dans l'âge auquel on veut l'ouvrir aujourd'hui, on reconnaît une grande et utile conception, mise à la place de la mesquine et pédantesque répétition qui caractérisait nos anciens collèges. On conçoit qu'en établissant ces institutions centrales telles que le législateur les a conçues, au lieu de faiseurs d'amplifications, au lieu de présomptueux bavards, ou d'ignorants écoliers que nous étions en général en sortant du collège, nos jeunes gens auront l'esprit meublé de connaissances utiles en entrant dans le monde, et qu'ils ne seront plus, comme nous nous rappelons l'avoir été presque tous, obligés de recommencer des études pour rectifier ou perfectionner ce qui était mal appris ou trop superficiellement enseigné... Aussi sous ce point de vue la suppres-

sion des universités et des collèges qui en dépendaient fut une chose utile, et leur remplacement par les écoles centrales fut une chose grande. »

Cependant, le parti qui regrettait l'ancien régime avait vu d'un mauvais œil, comme il était naturel, l'établissement des écoles centrales; et même dans cette partie de la bourgeoisie qui acceptait sans arrière-pensée la constitution républicaine, beaucoup de pères de famille conservaient une certaine défiance à l'endroit de la nouvelle méthode d'enseignement. On reprochait aux écoles centrales d'avoir, conformément aux dispositions constitutionnelles sur la liberté des cultes, laissé l'enseignement religieux au soin des familles, sans lui faire une place dans leur programme d'études ; on regrettait aussi, paraît-il, le système de l'internat qui était celui des anciens collèges, et auquel les écoles centrales avaient substitué l'externat. Quelques-uns trouvaient encore que la part donnée à l'étude des langues anciennes n'était pas suffisante (Fourcroy l'avait déjà dit), et qu'on les avait sacrifiées aux sciences. On retrouve l'écho de quelques-unes de ces critiques dans une proposition faite au Conseil des Cinq Cents au nom de la Commission d'instruction publique, par Roger-Martin, le 30 floréal an V.

Roger-Martin proposait une réorganisation du programme d'enseignement des écoles centrales, sur les bases suivantes : on eût supprimé les professeurs de langues vivantes, de grammaire générale et d'histoire ; en revanche, trois professeurs eussent été affectés à l'enseignement des langues anciennes et de la langue française, et un professeur à celui de la logique et de la philosophie spéculative ; en outre, le professeur de législation eût été chargé de faire aussi un cours de morale. La division des cours en trois sections eût été supprimée. On eût établi enfin, auprès de chaque école centrale, un pensionnat où eussent été placés les « élèves de la patrie ou boursiers », et dans lequel les pères de famille domiciliés dans une commune éloignée auraient pu envoyer les enfants qu'ils destinaient à suivre les leçons de l'école.

Le projet de Roger-Martin n'eut pas de suite.

La réaction, sur ces entrefaites, avait gagné du terrain ; les élections du printemps de l'an V amenèrent dans les conseils une majorité de royalistes. Pendant quelques mois, les institutions républicaines furent sérieusement menacées, et les écoles centrales se ressentirent de cet état de choses : les professeurs furent intimidés ; les familles, s'attendant à chaque instant à voir les écoles fermées, hésitèrent plus que jamais à y envoyer leurs enfants. La journée du 18 fructidor an V délivra enfin la République du complot royaliste, et l'on put espérer que la stabilité du gouvernement républicain, qui semblait désormais assurée, favoriserait la prospérité des écoles centrales qui achevaient à ce moment leur première année d'existence.

Un curieux article, publié par le *Moniteur* du 18 brumaire an VI (8 novembre 1797), donne des détails sur la cérémonie de clôture de la première année scolaire des écoles centrales de Paris, en thermidor an V, et sur celle de la réouverture de leurs cours en brumaire an VI. On verra, par les passages que nous reproduisons, quelle était à ce moment la situation des écoles de la capitale.

« Les écoles centrales (de Paris), dit l'auteur de l'article, qui signe *David*, ne furent organisées qu'au mois de frimaire an V. Les chaires étaient occupées par les plus habiles professeurs, et pourtant ils ne rassemblèrent autour d'eux qu'un très petit nombre de disciples. N'importe, ils ne perdirent point courage : ils enseignèrent à quelques jeunes gens les sciences, l'histoire et les belles-lettres, avec autant de zèle qu'ils l'eussent fait pour une nombreuse jeunesse.

« Ces professeurs étaient d'autant plus simples et plus clairs dans leurs leçons, qu'ils étaient plus profonds et plus habiles ; ils créèrent une méthode nouvelle, ou plutôt ils renouvelèrent celle des anciens philosophes qui instruisaient leurs disciples, non par d'ennuyeux sermons, mais par des conversations familières... Nos professeurs ont senti que l'autorité de ceux qui enseignent nuit souvent à ceux qui veulent apprendre ; et ils se sont dépouillés de cet appareil magistral qui rebute la jeunesse, et qui rend les savants ridicules et leurs leçons inutiles.

» Ce fut le 27 thermidor an V que finit cette première année scolaire, et que l'on distribua les prix. Les deux écoles du Panthéon (depuis le lycée Henri IV) et des Quatre-Nations (au palais Mazarin), les seules en activité jusqu'alors, tinrent à cet effet une séance publique, présidée par les administrateurs du département. Le jury d'instruction, composé des citoyens Lagrange, Laplace et Garat, une députation de l'Institut national, et des membres du Corps législatif, assistaient à cette cérémonie.

» Le président de l'administration centrale ouvrit la séance par un discours sur les bienfaits de l'instruction nouvelle ; mais comme il était alors de bon ton de vanter, par dessus tout, les institutions de *nos pères* » (c'était le moment où s'étalait au grand jour le complot royaliste, déjoué par le coup d'Etat du 18 fructidor), « il fit en passant le panégyrique de l'ancienne Université, que personne ne blâme depuis qu'elle n'est plus, et dont Montesquieu ne faisait point l'éloge dans ses *Lettres persanes*, lorsqu'elle existait encore.

» Le citoyen Boisjolin (professeur à l'école du Panthéon), nommé par les deux écoles pour faire le discours de clôture, rendit compte de leurs travaux, de la méthode des professeurs et des progrès des élèves. Malgré les circonstances, il n'oublia point qu'il parlait devant des *citoyens* aux élèves *d'une République*. L'administration départementale ordonna l'impression de son discours.

» ... Ces premiers succès de l'institution nouvelle laissèrent d'agréables espérances aux amis de la philosophie et de la liberté. Voyons si l'ouverture de la seconde année doit ajouter encore à cet espoir flatteur.

» Une troisième école centrale a été organisée, durant l'intervalle des vacances ; et cet accroissement est déjà d'un bon augure, et pour la stabilité de l'institution et pour la propagation des lumières. C'est dans le local de cette nouvelle école (celle de la rue Saint-Antoine, depuis le lycée Charlemagne) que les autres se sont réunies le 1er brumaire, pour célébrer en quelque sorte sa naissance.

» Les autorités constituées, le jury d'instruction, des membres de l'Institut national, les professeurs des écoles centrales, des hommes de lettres, des chefs de pensionnats, des pères de famille, un grand nombre de jeunes gens, étaient réunis dans cette enceinte pour cette cérémonie. »

Le journaliste termine en adjurant les pères de famille, au nom de la République, de recevoir les bienfaits de l'instruction qu'elle leur offre pour leurs fils.

Cependant, au sein même du parti républicain, quelques voix adressaient aux écoles centrales le reproche d'être, par l'élévation de leur enseignement, trop éloignées du niveau auquel s'arrêtait l'instruction des écoles primaires. La Commission d'instruction publique du conseil des Cinq-Cents présenta à cette assemblée, en brumaire an VI, un projet instituant des *écoles secondaires**, intermédiaires entre les écoles primaires et les écoles centrales, et réduisant le nombre de celles-ci à

quarante-deux, soit une pour deux départements, ainsi que le permettait le texte de la constitution.

Le représentant Barailon prit énergiquement la défense des écoles centrales. Voici les principaux passages de son plaidoyer :

« La commission objecte, contre les écoles centrales du 3 brumaire, qu'elles n'ont qu'une demi-existence, qu'elles n'ont pu se former, ou qu'elles sont peu fréquentées.

» On se serait épargné ces diverses allégations, si l'on eût bien approfondi notre situation.

» D'abord je me refuse à croire qu'il y ait des départements où elles ne sont point organisées, lorsque de toutes parts on reçoit des témoignages du contraire, lorsque je connais moi-même les travaux et les succès de plusieurs.

» Il est vrai, à l'égard de certaines, que la malveillance a cherché à les avilir, qu'elle est même parvenue à décourager les professeurs.

» Il est vrai aussi que dans ces derniers moments (avant le 18 fructidor), des jurys royalistes y ont introduit des ennemis de la constitution, des réfractaires, des ignorants; mais ce n'est là qu'une gangrène partielle, très facile à extirper.

» Reste maintenant à déduire pourquoi elles sont peu fréquentées.

» Je commence par soutenir que les écoles centrales, actuellement existantes, sont aussi fréquentées qu'elles peuvent l'être, eu égard aux circonstances... » Les causes qui ont mis obstacle à une plus grande fréquentation, selon Barailon, sont, en premier lieu, la guerre : « loin de se fixer sur des livres, les jeunes gens se livraient aux armes ; on ne voyait de toutes parts que des adolescents, même des enfants, faisant des évolutions militaires » ; 2° les pères de famille étaient appauvris, et beaucoup n'ont pu procurer l'instruction à leurs enfants; 3° les parents n'avaient pas confiance dans l'avenir, « voyant que la faction royale grossissait chaque jour; » ils ne voulaient pas faire des frais pour envoyer des jeunes gens à l'école centrale, « sans cesse menacée, et qui sans doute, disaient-ils, n'existera plus dans trois mois ; » 4° « il faut aussi compter pour quelque chose le peu d'attrait qu'offre toujours un nouveau système d'instruction, surtout quand il est encore peu connu, conséquemment mal apprécié. Il est si difficile de renoncer à ses habitudes, de divorcer avec ses préjugés !

» On assure, continue l'orateur, qu'il existe une telle disproportion entre l'école primaire et l'école centrale, que jamais un élève, sortant de l'une, ne pourra parvenir à l'autre et en suivre utilement les leçons.

» Il ne faut ni beaucoup de savoir, ni un grand effort de génie, pour concevoir que l'enfant qui sait lire, écrire et calculer, n'a aucun besoin d'intermédiaire pour apprendre la langue latine, l'histoire naturelle, le dessin.

» Votre commission ne serait pas mieux fondée quand elle prétendrait que l'élève, âgé de quatorze ans, qui a déjà des notions de la langue latine et de l'histoire naturelle, n'est pas susceptible de comprendre les éléments de mathématiques, de physique et de chimie.

» Enfin la commission n'oserait prétendre, sans doute, qu'avec toutes les connaissances préliminaires dont on vient de parler, l'élève, alors âgé de seize ans, est incapable de profiter des cours de belles-lettres et de législation.

» Que l'on me démontre donc, s'il est possible, le besoin d'une école intermédiaire entre les primaires et les centrales.

» .... Il n'y a donc pas de vide réel entre les écoles primaires et les écoles centrales du 3 brumaire. Les écoles secondaires que l'on présente ne sauraient donc capter les suffrages, ni mériter votre approbation. »

La proposition de la commission fut effectivement rejetée par les Cinq-Cents (27 brumaire an VI).

L'année suivante, la même commission présentait un nouveau projet (brumaire an VII), qui maintenait une école centrale dans chaque département, mais qui proposait en même temps, pour tenir lieu des écoles secondaires repoussées, d'élever le niveau de l'enseignement dans un certain nombre d'écoles primaires : « Dans quelques points remarquables de chaque département, deux ou trois instituteurs primaires seront réunis dans la même école, afin de donner à leur enseignement un degré d'élévation qu'il ne peut avoir dans les écoles ordinaires. »

Ce projet fut discuté dans plusieurs séances, mais sans que le Conseil prît une résolution. Lorsque l'année suivante le coup d'Etat du 18 brumaire mit fin au régime de la constitution de l'an III, les écoles centrales, qui comptaient alors trois années d'existence, se trouvaient dans la même situation légale qu'au moment de leur première organisation.

Le gouvernement consulaire ne se montra pas d'abord hostile à l'enseignement scientifique et laïque tel que l'avait créé la Convention. Le plan d'instruction publique élaboré par le ministre de l'intérieur Chaptal (V*. Consulat*, p. 513) supprimait, il est vrai, les écoles centrales, mais pour les remplacer par 250 écoles d'arrondissement, ayant à peu près le même programme, et destinées à des élèves de dix à seize ans; « celles qui existent sous le nom d'écoles centrales, ajoutait le projet, conserveront l'emplacement qui leur est affecté. »

Il est intéressant de connaître le jugement porté par Chaptal sur les écoles centrales. Voici les objections qu'il leur adresse dans l'exposé des motifs de son projet :

« La graduation des études, si nécessaire pour développer par degrés les facultés de l'entendement, n'est point organisée dans les écoles centrales : car on ne peut pas appeler *organisation* les dispositions bizarres de la loi qui distribue l'enseignement d'après la seule considération de l'âge.

» L'instruction s'y donne sans surveillance, de sorte que le temps consacré à l'enseignement n'est point tracé; les élèves n'y sont point soumis à une discipline assez sévère ; et, dans un âge où le besoin du mouvement et l'attrait presque irrésistible des jeux maîtrisent la jeunesse, cette discipline, cette contention forcée, sont la première condition qu'on doit lui imposer pour assurer de bonnes études.

» Les cours des écoles centrales ne sont pas disposés partout d'une manière avantageuse à l'élève. Trop souvent l'heure des leçons et l'époque des cours sont commandées par la seule commodité des professeurs. Il en résulte que l'instruction se donne sans ordre et sans suite ; que, dans certaines époques de l'année, les cours sont si nombreux, que les élèves ne peuvent pas y suffire, tandis que dans d'autres temps l'école ne présente aucune trace d'enseignement.

» L'instruction, telle qu'on la donne généralement, n'est pas proportionnée à la faiblesse de l'élève, pour qui essentiellement elle est faite. Aussi ne voit-on dans les départements que quelques hommes déjà instruits qui suivent les cours des écoles centrales, de manière que ces écoles sont plutôt des écoles de perfectionnement que des écoles d'instruction première pour les sciences.

» Toutes les parties de l'enseignement n'y reçoivent pas d'assez grands développements. Un seul professeur est destiné à enseigner les langues anciennes, de manière que ses leçons ne peuvent être profitables ni aux personnes instruites, qui

désirent se perfectionner dans leurs études, ni à ceux qui commencent. »

Chaptal signale en outre la lacune dont il a déjà été question, et qui paraît avoir été réelle dans la plupart des cas : « Le passage des écoles primaires aux écoles centrales n'est pas rempli par des études intermédiaires, de manière que le jeune homme qui sait lire et écrire ne peut pas profiter de l'instruction qu'on donne dans les écoles centrales. »

Ces objections sont d'un esprit judicieux ; mais elles ne portent pas sur le fond même du système d'enseignement, et il eût été bien facile d'opérer les réformes que demandaient d'ailleurs, avec Chaptal, beaucoup d'amis des écoles centrales, et quelques-uns des professeurs qui y enseignaient, sans supprimer l'institution. On pouvait créer des examens de passage ; les règlements spéciaux, dont la confection avait été laissée par la loi aux administrations de département, pouvaient être révisés de manière à assurer une discipline plus exacte et une meilleure répartition des leçons. On trouve, par exemple, dans un discours prononcé à la distribution des prix des écoles centrales du département de la Seine, le 29 thermidor an VIII, par Lacroix, membre de l'Institut et professeur de mathématiques à l'école centrale des Quatre-Nations, un examen détaillé des critiques adressées aux écoles, et l'indication des réformes qu'il serait possible d'y introduire. Dellard, professeur de physique et de chimie à l'école centrale de Seine-et-Oise, proposait aussi, dans une brochure publiée en l'an IX, un certain nombre d'améliorations : il faut, disait-il, non détruire des établissements que nos voisins nous envient, mais les perfectionner (V. *Dellard*).

Mais le retour à la tradition d'avant 1789, à la discipline monacale ou militaire de l'internat, à la prépondérance donnée aux études classiques, était déjà décidé dans l'esprit du premier consul ; les écoles centrales, où vivait encore l'esprit de la Révolution, ne pouvaient continuer à subsister sous un régime tel que celui que Bonaparte voulait imposer à la France. En l'an X, un nouveau projet de loi sur l'instruction publique fut présenté au Tribunat et au Corps législatif : ce projet instituait les « écoles secondaires » repoussées tour à tour par la Convention et les Cinq-Cents, et créait, comme troisième degré d'enseignement, en lieu et place des écoles centrales, les « lycées », au nombre de trente. « A mesure que les lycées seront organisés, disait le projet, le gouvernement déterminera celles des écoles centrales qui devront cesser leurs fonctions. »

Dans la discussion de ce projet au Tribunat et au Corps législatif, la plupart des orateurs, tout en acceptant le plan du gouvernement, payèrent un juste tribut d'éloges aux écoles centrales. Ainsi le tribun Jacquemont dit : « Le nombre des élèves de ces écoles, dans ces dernières années, s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. » Jard-Panvilliers, délégué par le Tribunat pour appuyer le projet de loi devant le Corps législatif, s'exprima en ces termes au sujet de la « lacune » dont on avait si souvent parlé : « S'il existait, par le fait, une lacune entre les écoles primaires et les écoles centrales, on pouvait facilement la remplir sans créer d'autres établissements que ceux qui avaient déjà été formés par la loi. Il suffisait pour cela d'élever un peu l'enseignement dans les écoles primaires des villes, et de le rendre plus élémentaire dans les écoles centrales.... Si cela n'a pas été fait, on ne peut l'imputer qu'à la négligence des administrations de département, qui étaient autorisées par la loi à faire tous les règlements relatifs aux écoles primaires et centrales. » Il manifesta le regret de voir remplacer une centaine d'écoles centrales par trente lycées seulement : « Il en résultera que, dans la plupart des départements, les enfants seront obligés d'aller chercher au loin l'enseignement assez étendu dont les écoles centrales leur offrent aujourd'hui l'avantage. »

Seul le royaliste Rœderer, l'un des orateurs du gouvernement, osa critiquer la pensée même qui avait donné naissance aux écoles centrales, et faire l'éloge des anciens collèges : « Le système d'instruction publique qui nous a donné, en l'an IV, les écoles centrales, dit-il, a fait tout le contraire de ce qu'indiquait la nature des choses. Dans ce système, peu ou point d'enseignement littéraire, partout des sciences. Tandis que, d'un côté, les écoles centrales accordaient à peine un cours à l'étude des langues anciennes, première base de toute éducation libérale, de l'autre elles semblaient avoir entrepris de peupler la France d'encyclopédies vivantes. Il y avait plus de sagesse à cet égard dans le système des anciens collèges ; de ces collèges par où ont passé, d'où nous sont venus tous les grands hommes des deux siècles qui viennent de s'écouler ; là le fond de l'instruction était l'étude des langues anciennes, l'art d'exprimer ses pensées en prose, en vers ; l'art de conduire son esprit dans la recherche de la vérité. ».

On se rappelle qu'une des raisons qui avaient éloigné des écoles centrales une partie de la population, c'est que l'enseignement religieux ne figurait pas dans leur programme. Le nouveau projet du gouvernement consulaire ne contenait également aucune disposition relative à l'enseignement de la religion dans les lycées. Daru en fit l'observation au Tribunat, et exprima à cet égard un regret. Sans doute Bonaparte, qui venait de rencontrer une si vive opposition dans les assemblées délibérantes à l'occasion du Concordat, avait voulu éviter de faire publiquement, et dans le corps même de la loi sur l'instruction publique, une nouvelle concession au clergé. La loi fut votée (11 floréal an X), après que Fourcroy eut déclaré au nom du gouvernement que les écoles centrales auraient, si la difficulté des temps ne s'y fût opposée, « entièrement rempli le but que la philosophie avait marqué dans leur création, » et ajouté que « c'était véritablement une amélioration de ces écoles qui se présentait dans les lycées ; » après que Rœderer eut rappelé, toujours au nom du gouvernement, que « l'instruction publique et la religion sont et doivent être deux institutions différentes, » et que l'Etat ne pouvait faire donner l'enseignement religieux dans les écoles nationales, parce qu' « il aurait fallu mettre un enseignement pour chaque culte avoué par l'Etat dans chaque école, et en écarter les enfants dont les parents sont attachés à un autre culte. » Mais quelques mois plus tard (19 frimaire an XI), un arrêté fut pris par les consuls pour régler l'organisation de l'enseignement dans les lycées ; et cet arrêté contenait un article 28 ainsi conçu : « Il y aura un aumônier dans chaque lycée. »

Après l'adoption de la loi du 11 floréal an X, les écoles centrales disparurent successivement. En ce qui concerne Paris et les départements avoisinants, l'arrêté qui les supprima est du 23 fructidor an XI (10 septembre 1803) ; il porte ce qui suit : « Dans le cours de l'an XIII, il sera établi à Paris trois lycées à la place des trois écoles centrales actuelles. Les trois écoles centrales de Paris, les écoles centrales de Seine-et-Oise, de Seine-et-Marne, d'Eure-et-Loir, de l'Yonne et de l'Aube, seront fermées à dater du 1er vendémiaire an XIII. Les fonds des écoles centrales supprimées par le présent arrêté seront affectés à l'entretien des lycées de Paris. »

« Les écoles centrales, dit M. Eugène Despois dans un livre remarquable (*Le Vandalisme révolutionnaire*), ont duré trop peu de temps pour qu'on puisse apprécier exactement leur utilité et leurs services. Attaquées avec fureur dès leur début par les ennemis bientôt enhardis de la Révolution, menacées sans cesse dans leur existence, elles ont succombé sous l'accusation de n'avoir pas réussi : ce crime leur a été surtout reproché par ceux qui avaient tout fait pour les empêcher de réussir. A l'époque où cette imputation nouvelle fut dirigée contre elles avec un ensemble et une émulation de haine qui indiquaient assez les vues secrètes de leurs adversaires, au début du Consulat, elles trouvèrent des défenseurs sérieux et convaincus qui montrèrent les résultats obtenus en moins de six années, et prouvèrent qu'indépendamment du mérite des méthodes et des innovations utiles, elles avaient dans bien des villes mieux réussi que les anciens collèges. Ainsi, à Besançon, l'école centrale comptait cinq cents élèves, tandis que le collège n'en avait jamais eu plus de trois cents dans son état le plus florissant. Mais elles étaient condamnées et devaient disparaître pour faire place à une restauration à peu près complète de l'enseignement tel qu'il était avant 1789. Le temps s'est chargé de les justifier, en ramenant lentement et malgré bien des obstacles, dans l'enseignement des lycées, les études diverses que les écoles centrales avaient eu le mérite d'inaugurer les premières, et que la réaction consulaire et impériale avait supprimées. »

ÉCOLES CHARITABLES OU DE CHARITÉ. — V. *Charité* (*Ecoles de*).

ÉCOLES CHRÉTIENNES. — V. *Chrétiennes* (*Ecoles*) et *Frères des Ecoles chrétiennes*.

ÉCOLES CLANDESTINES. — V. *Ouverture d'école*.

ÉCOLES CLAUSTRALES ET MONASTIQUES. — Au milieu du VIe siècle, les moines ajoutent aux exercices de la vie contemplative, aux travaux manuels, le soin de lire, d'écrire, de copier les livres sacrés. Leurs écoles, réservées d'abord aux oblats, offerts tout jeunes par leurs parents, et aux enfants destinés au cloître, reçoivent bientôt des élèves appelés à vivre dans la société laïque ; il y a, dans chaque monastère, une école interne spéciale pour l'instruction des moines, entièrement distincte de l'école publique et externe pour les enfants pauvres. Cette dernière école est placée hors de la clôture, pour un double motif : on évite ainsi les communications extérieures, et on assure aux hautes études le calme que le bruit des petites écoles pourrait troubler. En 824, on constate à l'abbaye de Saint-Martin de Tours l'existence d'une école gratuite. En 1225, l'archevêque de Trèves accorde à l'abbé le droit exclusif d'établir des écoles ; en 1441, à Baccarat, les Carmes fondent une école pour les personnes séculières et ecclésiastiques, ils acceptent même quelques pensionnaires des abbayes de Senones et d'Etival. Il faut remarquer qu'en droit, les monastères n'exercent que par délégation de l'évêque le droit de donner ou de faire donner l'instruction aux laïques. — V. *Bénédictins*.

[L. Maggiolo.]

ÉCOLES COMPLÉMENTAIRES. — V. *Complémentaire* (*Enseignement*).

ÉCOLES CONSISTORIALES. — Écoles protestantes ou israélites entretenues ou subventionnées par les consistoires *. — V. *Confessionnelles* (*Écoles*).

ÉCOLES DE CUISINE. — V. *Cuisine* (*Écoles de*).

ÉCOLES DU DIMANCHE OU DOMINICALES. — V. *Dimanche* (*Ecoles du*).

ÉCOLES DE DROIT. — La plupart des anciennes universités comprenaient une faculté destinée à l'enseignement du droit ; il y avait même le plus souvent une double faculté, enseignant à la fois le droit canon et le droit civil, et qui faisait des docteurs *utriusque juris*. En France, la Révolution abolit les universités ; et, quand la loi du 3 brumaire an IV réorganisa l'instruction publique, parmi les écoles spéciales créées par cette loi aucune place ne fut faite aux écoles de droit ; les griefs populaires contre la « chicane » étaient trop vivaces pour qu'on songeât, à ce moment où la Convention voulait rendre les lois simples et intelligibles pour tous, à remettre en honneur le savoir des anciens jurisconsultes. Par contre, une école spéciale devait être fondée pour l'étude des « sciences politiques ».

Le Consulat, qui avait au contraire bien des services à demander aux légistes, rétablit l'enseignement du droit. La loi du 11 floréal an X disait, art. 25 : « Il pourra être établi dix écoles de droit. » Deux ans plus tard une loi spéciale (22 ventôse an XII) organisa ces écoles sur un plan nouveau, bien différent de celui des écoles anciennes, que le rapporteur de la loi, Fourcroy, qualifiait « d'institutions inutiles, pour ne pas dire illusoires ou dangereuses. » Le décret du 4e jour complémentaire de l'an XII ordonna que les écoles de droit seraient placées dans les villes de Paris, Dijon, Turin, Grenoble, Aix, Toulouse, Poitiers, Rennes, Caen, Bruxelles, Coblentz, et Strasbourg ; et enfin, le 19 mars 1803, une instruction pour les écoles de droit fixa les formes de l'enseignement et la discipline des écoles.

Le décret du 1er mars 1808, sur l'organisation de l'Université, changea le nom d'écoles de droit en celui de facultés.

Il y a actuellement treize facultés de droit, qui sont situées dans les villes suivantes : Paris, Aix, Bordeaux, Caen, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes, et Toulouse.

ÉCOLES ECCLÉSIASTIQUES, PAROISSIALES OU PRESBYTÉRALES. — Les conciles d'Orléans (511), de Vaison (529) ordonnent à chaque curé de tenir école, dans sa maison, selon la coutume qui existe en Italie. Ils enseigneront aux enfants la loi de Dieu, l'*a b c*, et le rudiment. Charlemagne trace le programme et la méthode ; au temps d'Hincmar il y avait des écoles dans les paroisses rurales organisées, c'est-à-dire ayant baptistère, messe, prédication et dîme. Le concile de Trente (1547) veut que chaque curé, auprès de son église, entretienne au moins un maître choisi par l'évêque, de l'avis du chapitre, pour enseigner gratuitement aux clercs et aux écoliers pauvres la lecture, l'écriture, le chant et le comput. Le droit du curé d'ouvrir des écoles et de les diriger est contesté tout à la fois par le chantre ou l'écolâtre et par l'autorité civile ; il y a de longues discussions et enfin des transactions confirmées par les Parlements. En Bretagne, tout ecclésiastique qui avait vingt écoliers ou plus dans son école, lors de la confection des rôles de la subvention, obtenait diminution de la moitié de l'imposition ordinaire ; il lui suffisait de présenter un certificat du recteur constatant le chiffre de ses élèves (Synode de Saint-Malo, 1717). Le régime et le programme des écoles épiscopales, claustrales, paroissiales et ecclésiastiques sont restés, au moment de leur ruine, à peu près ce qu'ils étaient à l'origine ; les enfants dès l'âge de sept ans y venaient étudier, sous la direction du curé, le catéchisme, le psautier, les éléments des plus simples connaissances. La législation nouvelle a consacré le principe des écoles ecclésiastiques, en le modifiant : le 24 août 1813, un arrêté du grand-maître soumet les curés et pasteurs à l'autorisation et à la juridiction de l'Uni-

versité pour admettre chez eux des élèves internes ou externes, excepté ceux qui se bornent à élever les enfants de leur propre famille. Un curé qui donne à deux ou trois enfants l'instruction primaire n'est pas censé tenir une école (Avis du Conseil d'instr. publique, 2 mars 1834).

[L. Maggiolo.]

ÉCOLES ENFANTINES. — V. *Enfantines* (*Ecoles et Classes*).

ÉCOLES ÉPISCOPALES. — V. *Écoles cathédrales ou épiscopales.*

ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DES ÉQUIPAGES DE LA FLOTTE. — Par un décret du 16 pluviôse an II, la Convention avait tenté d'organiser l'enseignement élémentaire sur les principaux bâtiments de guerre. Malgré les graves difficultés que présentait l'exécution de cette idée, elle reçut un commencement de réalisation, et, sous la plupart des régimes qui suivirent, des mesures diverses furent prises pour en assurer le succès pratique.

En 1868, sur l'initiative de l'amiral Rigault de Genouilly, ministre de la marine, un décret assura aux écoles de la flotte les services d'instituteurs brevetés, recrutés exclusivement dans les équipages. Un règlement du 25 mai 1870 a organisé le fonctionnement régulier de ces écoles. Dans les divisions à terre, les cours ont lieu tous les jours; la durée de chaque cours est de deux heures. A bord des bâtiments armés, l'école est faite au moins trois fois par semaine, et la durée de chaque cours est de une heure et demie ou deux heures.

Les cours sont de deux degrés. Le premier degré comprend l'enseignement de la lecture, de l'écriture, et des quatre règles du calcul; le second degré y ajoute les éléments de grammaire française, d'histoire, de géographie et d'arithmétique. Tout quartier-maître, marin, apprenti, novice ou mousse illettré est astreint à suivre le cours du premier degré; le cours du second degré est obligatoire pour les mousses et les novices possédant l'instruction du premier degré, facultatif pour les quartiers-maîtres, marins et apprentis.

L'école est faite, dans les divisions, par un sergent-major pourvu du brevet d'instituteur élémentaire de la flotte; à bord, par un instituteur breveté. Un certain nombre d'hommes sont désignés pour remplir les fonctions de moniteurs. Un arrêté du ministre de la marine, en date du 16 octobre 1880 a augmenté le nombre réglementaire des moniteurs, qui se trouvait ne plus répondre à celui des élèves.

ÉCOLES GARDIENNES. — Nom donné, en Belgique, aux écoles enfantines. Les premières écoles gardiennes furent fondées à Bruxelles en 1826, par la *Société des salles d'asile-écoles gardiennes*. La loi de 1842 sur l'instruction primaire ne contenait aucune prescription relative aux écoles gardiennes; elle se contentait de statuer qu'une partie du subside voté annuellement par la législature pour l'instruction primaire aurait pour destination « d'encourager l'établissement de salles d'asile, principalement dans les cités populeuses et dans les districts manufacturiers. » La fondation des écoles gardiennes était laissée entièrement à l'initiative des communes et des particuliers; toutefois, le ministre de l'intérieur avait recommandé, par une circulaire adressée aux gouverneurs de province le 9 avril 1843, ces écoles de la première enfance à la sollicitude des autorités : « Les écoles gardiennes, disait-il, sont en quelque sorte la base de l'éducation populaire. » En 1860, le gouvernement prescrivit l'enseignement de la méthode Frœbel dans les écoles normales d'institutrices, espérant arriver ainsi à former un personnel propre à donner une meilleure direction aux écoles destinées aux petits enfants. A la date du 31 décembre 1872, les écoles gardiennes étaient au nombre de 780, dont 202 communales, 220 privées et soumises à l'inspection, et 348 entièrement libres. Le personnel enseignant se composait de 11 instituteurs et de 1196 institutrices et assistantes. Les élèves étaient au nombre de 78,241, dont 53,682 admis gratuitement.

Sous le régime de la loi scolaire du 1er juillet 1879, dont l'article 1er a consacré l'existence des écoles gardiennes, d'importantes améliorations ont été introduites dans l'organisation et le programme des écoles gardiennes communales. Une circulaire du ministre de l'instruction publique, M. Van Humbeeck, appréciait en ces termes la situation passée et les modifications que le gouvernement libéral s'est efforcé d'y apporter : « Soumises précédemment à l'action exclusive des autorités locales, n'ayant reçu du gouvernement ni programme, ni règlement, ni direction, elles n'étaient, dans bon nombre de communes, que de simples garderies, que des refuges charitables pour l'enfance. Seules, les grandes villes s'étaient dégagées des étreintes de la routine, et avaient fait passer à travers leurs classes enfantines le souffle puissant de Frœbel. Les principales de ces villes, Bruxelles, Liège, Gand, Mons, avaient même organisé des cours normaux en vue d'initier leur personnel enseignant à la théorie et à la pratique de la méthode créée par l'illustre pédagogue allemand, tandis que les écoles normales officielles se bornaient à donner, aux élèves-institutrices de 3e année, quelques leçons sur l'organisation et la discipline des écoles maternelles.

» Avant d'appliquer, d'une manière générale, à la réforme des écoles gardiennes et à la création de jardins d'enfants les principes consacrés par la nouvelle loi sur l'instruction primaire, il était indispensable de préparer, en nombre suffisant, des institutrices intelligentes et dévouées.

» L'arrêté royal du 18 mars 1880, réglant cet important objet, a institué un diplôme spécial à exiger des personnes qui aspirent aux fonctions d'institutrice d'école gardienne, et a établi, en attendant que l'Etat crée des écoles normales spéciales pour la préparation d'institutrices de jardins d'enfants, des cours normaux temporaires ayant le même objet. Ces cours normaux, ouverts à Anvers, à Bruges, à Bruxelles, à Charleroi, à Gand, à Liège, à Mons, à Namur, et à Saint-Josse-ten-Noode, ont été suivis, cette première année, par 830 jeunes personnes, qui avaient, au préalable, subi un examen d'admission sérieux sur toutes les branches ordinaires de l'instruction générale. 721 ont obtenu un certificat de capacité qui leur donne l'avantage de pouvoir être nommées, à titre provisoire, aux fonctions d'institutrice d'école gardienne. Un délai, au maximum de trois ans, est accordé à ces personnes pour se mettre en possession du diplôme d'institutrice d'école gardienne, qui seul peut leur faire obtenir une nomination définitive. »

Un programme des exercices et des occupations dans les écoles gardiennes est joint à cette circulaire. « Ce programme, dit le ministre, a pour base la méthode de Frœbel interprétée dans son esprit, élevée au-dessus des formes sèches et étroites introduites par des novateurs plus attentifs au côté extérieur, aux procédés mécaniques qu'à l'action à produire sur les facultés. »

Le programme en question comprend cinq sections, savoir : 1° Dons de Froebel et occupations manuelles; 2° Causeries; petites collections; explications d'images choisies; historiettes morales; poésies enfantines; 3° Chant; 4° Jeux gymnastiques; 5° Jardinage.

« L'école maternelle (gar dienne), ajoute la circulaire, ouverte aux enfants de trois à six ans, exclut de son programme l'écriture et la lecture, comme matières spéciales; mais elle y prépare à

l'aide d'un grand nombre de ses exercices. A partir de six ans, ses élèves sont en état d'aborder avec fruit l'apprentissage de l'écriture et de la lecture et d'entrer, par conséquent, dans la division inférieure de l'école primaire. Il est désirable que, dans cette première annnée d'études, on continue à appliquer un certain nombre d'exercices de Frœbel et qu'on ménage ainsi une transition facile entre le jardin d'enfants et l'école proprement dite.

» Le gouvernement ne voit aucun inconvénient à ce que la classe de transition soit rattachée, dans certaines localités, au jardin d'enfants dont elle formera la division supérieure, à la condition toutefois qu'on n'y reçoive que des élèves âgés de six ans au moins, et qu'on en confie la direction à une institutrice spéciale initiée à la méthodologie de l'école primaire aussi bien qu'à celle de l'école frœbelienne. » — V. *Enfantines* (*Ecoles et Classes*).

ÉCOLES DU GOUVERNEMENT. — Bien que ce mot ne paraisse pas avoir jamais reçu la sanction d'une définition légale, il est ordinairement employé dans le langage courant pour désigner les établissements créés et entretenus par l'État en vue d'assurer la préparation d'un personnel destiné à des emplois publics et à certaines professions.

A prendre le mot dans toute son extension, les établissements d'instruction publique du degré supérieur ou secondaire pourraient tous recevoir cette dénomination d'écoles du gouvernement, mais l'usage a prévalu de ne comprendre sous ce titre ni les facultés* ni les lycées* et de le réserver aux écoles ayant un caractère technique.

Ces écoles nationales dépendent des différents ministères. Nous citerons : parmi celles qui relèvent du ministère de l'instruction publique, l'Ecole normale supérieure*, l'Ecole d'Athènes*, l'Ecole des chartes*, l'Ecole des langues orientales*, les Ecoles supérieures de pharmacie*, l'Ecole des beaux-arts*;

Parmi celles qui relèvent du ministère de la guerre, l'Ecole polytechnique*, l'Ecole de Saint-Cyr*, l'Ecole de cavalerie de Saumur, le Prytanée* militaire de la Flèche, les Ecoles de médecine et de pharmacie militaires;

Parmi celles qui relèvent du ministère de la marine, l'Ecole navale* de Brest, l'Ecole du génie maritime de Cherbourg, les Ecoles de médecine et de pharmacie navales;

Parmi celles qui relèvent du ministère des travaux publics, l'Ecole des mines* et les Ecoles des mineurs* (Saint-Etienne) et des maîtres-ouvriers mineurs* (Alais et Douai); l'Ecole des ponts-et-chaussées*;

Parmi celles qui relèvent du ministère des postes et des télégraphes, l'Ecole supérieure de télégraphie à Paris;

Parmi celles qui relèvent du ministère de l'agriculture et du commerce, le Conservatoire des arts et métiers*, l'Ecole centrale des arts et manufactures*, les Ecoles d'arts et métiers*, l'Ecole forestière*, l'Fcole des haras*, l'Institut national agronomique*, les Ecoles nationales d'agriculture (V. *Agriculture*).

ÉCOLES DE HAMEAU. — V. *Hameau* (*Ecoles de*).

ÉCOLES D'HYDROGRAPHIE. — Une loi du 10 avril 1791 avait organisé des écoles dites de mathématiques et d'hydrographie, destinées à la marine de l'État, et des écoles d'hydrographie destinées à la marine du commerce. Le décret du 30 vendémiaire an IV, sur les écoles de services publics, conserva ces établissements sous le nom d'écoles de navigation. Actuellement, le nom d'écoles d'hydrographie est réservé à des instituts ressortissant au ministère de la marine, qui ont pour but de former des marins pour le service de la marine marchande; les connaissances qu'on y acquiert permettent d'obtenir les brevets de capitaine au long cours et de maître au cabotage. Il existe des écoles d'hydrographie dans les principales villes maritimes.

Pour être admis à suivre les cours d'une école d'hydrographie, il faut être âgé de treize ans au moins et posséder une instruction élémentaire. La durée des cours est d'une année; mais les marins peuvent les suivre pendant plusieurs années. L'enseignement est gratuit. Les écoles d'hydrographie n'admettent que des élèves externes.

ÉCOLES INDUSTRIELLES. — Ce nom, qui n'est pas en usage en France, s'applique en Belgique, en Suisse et en Angleterre à des établissements de nature fort diverse.

En Belgique, on appelle *écoles industrielles* des écoles destinées à donner, à des jeunes gens âgés ordinairement de quatorze ans au moins, l'enseignement du dessin et de ses applications à l'industrie, de la géométrie, de la comptabilité, et des éléments des sciences en général. Ces écoles sont entretenues par les communes, mais elles ont droit à des subsides de la province et de l'Etat. Le directeur et les professeurs de l'école sont nommés par le conseil communal. La durée du cours d'étude varie de deux à quatre ans. Dans l'année 1877-1878, la Belgique comptait 32 écoles industrielles, qui ont été fréquentées par 8387 élèves.

En Suisse, dans le canton de Neuchâtel, on appelle école industrielle un établissement dont l'enseignement fait suite à celui de l'école secondaire*. L'école industrielle se distingue du gymnase en ce que les langues anciennes n'y sont pas enseignées; toutefois, l'une d'entre elles a introduit dans son programme un cours facultatif de latin. Il existe, à côté des classes de garçons, des classes de filles qui ont à peu près le même programme. Les écoles industrielles neuchâteloises se rapprochent beaucoup, pour les matières d'enseignement, des *Realschulen** allemandes.

En Angleterre, enfin, la loi désigne sous le nom d'*Industrial Schools* des établissements destinés à recevoir les enfants ou les jeunes gens que l'autorité judiciaire condamne à être enfermés dans une maison de correction (*Industrial Schools Act*, 1866). Une autre catégorie d'établissements correctionnels, sous le nom de *Day Industrial Schools* (écoles industrielles du jour) a été instituée par l'*Education Act* de 1876; ces écoles donnent aux enfants l'instruction élémentaire avec apprentissage industriel, et les reçoivent comme pensionnaires durant le jour; mais ils n'y couchent pas. Leurs élèves appartiennent à la même catégorie que ceux des *Industrial Schools* ordinaires.

ÉCOLES LIBRES. — V. *Privées* (*Ecoles*) et *Liberté de l'enseignement*.

ÉCOLES MANUELLES. — V. *Ecoles manuelles d'apprentissage*.

ÉCOLES DE MANUFACTURES. — V. *Manufactures* (*Ecoles de*).

ÉCOLES MATERNELLES. — V. *Maternelles* (*Ecoles*).

ÉCOLES DE MÉDECINE. — « Il existait en France, avant le décret du 18 août 1792, qui a supprimé les universités, des facultés et des collèges de médecine. Sur dix-huit facultés, neuf seulement conservaient, à cette époque, plus ou moins d'activité; toutes les autres n'avaient plus qu'un vain nom. Celles de Paris, Montpellier, Toulouse, Besançon, Perpignan, Caen, Reims, Strasbourg et Nancy, recevaient chaque année un certain nombre de médecins. Outre ces facultés, il y avait quinze collèges de médecine, situés

à Amiens, Angers, Bordeaux, Châlons, Clermont, Dijon, Lille, Lyon, Moulins, Nancy, Orléans, Rennes, La Rochelle, Tours et Troyes. Ces collèges, sans enseignement et sans droit de réception, n'étaient que des corporations auxquelles étaient tenus de s'agréger les médecins reçus auparavant à l'une des neuf facultés. » Ainsi s'exprime Fourcroy dans l'exposé des motifs de la loi relative à l'exercice de la médecine (19 ventôse an XI).

Un décret de la Convention, du 14 frimaire an III établit trois « écoles de santé », à Paris, à Montpellier et à Strasbourg. La loi du 3 brumaire an IV changea le nom de ces institutions en celui d'écoles de médecine, et, par un arrêté en date du 14 messidor an IV, le Directoire sanctionna le règlement de l'école de médecine de Paris.

Le Consulat porta de trois à six (en réalité cinq) le nombre des écoles de médecine (Loi du 11 floréal an X), et règla par une loi spéciale, du 19 ventôse an XI, tout ce qui était relatif aux examens des docteurs en médecine ou en chirurgie, et des officiers de santé. Enfin le décret du 17 mars 1808 incorpora les écoles de médecine à l'Université, en leur rendant leur ancien nom de facultés.

Aujourd'hui, les établissements consacrés à l'enseignement de la médecine forment quatre catégories distinctes : 1° les facultés de médecine au nombre de trois, à Paris, Montpellier et Nancy ; 2° les facultés mixtes de médecine et de pharmacie, à Bordeaux, Lille, Lyon et Toulouse ; 3° les écoles de médecine et de pharmacie de plein exercice, à Marseille et à Nantes ; 4° les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, au nombre de quinze, à Alger, Amiens, Angers, Arras, Besançon, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Limoges, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Tours. — V. *Facultés*.

ÉCOLES MÉNAGÈRES. — Il a été fondé récemment en France, sous ce nom, quelques écoles ayant pour but de préparer les jeunes filles aux divers travaux de couture en tous genres, de coupe et confection de vêtements, de lingerie, de repassage et de tenue d'un ménage. La première en date est celle de Reims (1873), due à la généreuse initiative de M. le Dr Doyen. Celle de Rouen, fondée en 1879, a été créée par le conseil municipal de cette ville. Une autre école du même genre s'est ouverte au Havre.

Dans les communes rurales du Wurtemberg se sont organisées récemment des écoles destinées aux jeunes filles de la campagne, et dans lesquelles on enseigne les travaux du ménage (couture, coupe des vêtements, cuisine, etc.), l'hygiène, l'art de soigner les malades, etc. Les leçons se donnent pendant l'hiver, et la rétribution annuelle est de 75 marcs par élève.

Les *écoles de cuisine* * qui fonctionnent en Angleterre et en Amérique peuvent être assimilées jusqu'à un certain point aux écoles ménagères françaises et wurtembergeoises. — V. en outre *Économie domestique*.

ÉCOLES MÉRIDIENNES. — Nom donné à certaines écoles primaires qui ne reçoivent leurs élèves qu'au milieu de la journée. C'est une variété des écoles de *demi-temps* *. — V. aussi l'article *Manufactures (Écoles de)*.

ÉCOLES DES MAITRES-OUVRIERS MINEURS. — Il existe en France deux écoles pratiques destinées à former des maîtres-ouvriers mineurs, l'une à Alais (Gard), l'autre à Douai (Nord). Elles ressortissent au ministère des travaux publics. L'école d'Alais a été créée en 1843. Les candidats sont admis après un examen portant sur des connaissances élémentaires ; ils doivent justifier qu'ils ont travaillé comme ouvriers dans une mine. La durée des cours est de deux ans. Les leçons de l'école s'ouvrent chaque année dans les premiers jours de novembre. Le régime de l'école est l'internat. Le prix de la pension entière est fixé à 360 francs pour un séjour d'environ sept mois et demi à l'école. Les bourses ou fractions de bourses instituées par l'Etat à l'école sont accordées de préférence aux mineurs ou fils de mineurs. Des brevets de maître-mineur sont délivrés à ceux des élèves de deuxième année qui en sont jugés dignes.

L'école de Douai est établie dans les mêmes conditions. [L. Armagnac].

ÉCOLES MIXTES QUANT AU CULTE. — Les écoles mixtes quant au culte sont celles qui reçoivent des élèves appartenant à des confessions religieuses différentes.

Aux termes de la loi du 15 mars 1850, l'école primaire, en France, a un caractère confessionnel. On lit ce qui suit à l'art. 36 : « Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes. » Toutefois l'article 15 admet la possibilité d'une exception : « Le Conseil académique (départemental), y est-il dit, détermine les cas où les communes peuvent, à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles seront admis des enfants appartenant aux différents cultes reconnus. »

Une circulaire ministérielle du 27 mars 1880 a interprété dans le sens le plus large le texte de la loi de 1850, en faisant observer que le « provisoire » admis par cette loi dure maintenant depuis trente ans déjà, et que les écoles communales mixtes quant au culte sont souvent au nombre des meilleures d'un département. « Je ne vois donc aucun inconvénient, ajoute le ministre, à ce que les Conseils départementaux usent largement de la faculté que leur donne l'article 15, de créer ou de maintenir les écoles destinées à recevoir des enfants de cultes différents : cet article n'a jamais été d'une application plus opportune qu'aujourd'hui. »

Pour les pays étrangers, nous avons donné, à l'article *Confessionnelles (Écoles)*, les prescriptions qui régissent la matière. V. aussi *Laïcité*.

ÉCOLES MIXTES QUANT AU SEXE. — La loi du 15 mars 1850, tout en partant du principe que l'école primaire doit être spéciale aux garçons ou spéciale aux filles, avait admis à l'article 15, pour l'école mixte quant au sexe, une tolérance de même nature que celle qu'elle accorde à l'école mixte quant au culte.

La loi du 10 avril 1867 a restreint cette tolérance, en statuant que toute commune de cinq cents habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le Conseil départemental.

Pour l'étranger, on trouvera les prescriptions relatives à ce sujet à l'article *Écoles primaires*. — V. aussi *Sexes (Coéducation des)*.

ÉCOLES MODELES PROTESTANTES. — L'ordonnance du 16 juillet 1833 pour l'exécution de la loi du 28 juin 1833 portait (art. 23) que dans les départements dont les habitants professent différents cultes, le gouvernement pouvait autoriser, après avoir pris l'avis du Conseil royal, outre les écoles normales, l'établissement d'écoles modèles, destinées à la préparation du personnel enseignant pour les écoles primaires.

Les départements et les communes pouvaient contribuer aux dépenses d'entretien des élèves (Circ. 24 juillet 1833).

Il existe trois écoles modèles protestantes, pour les instituteurs, celle de Dieulefit (Drôme), de Montbéliard (Doubs) et celle de Mens (Isère).

Les instituteurs protestants se préparent encore

à l'école normale protestante libre de Courbevoie (Seine), les institutrices au cours normal de Boissy-Saint-Léger (Seine) et à celui de Valence (Drôme).

[L. Armagnac.]

ÉCOLES MONASTIQUES. — V. *Ecoles claustrales ou monastiques.*

ECOLES DES MOUSSES. — V. *Mousses* (*Ecoles des*).

ÉCOLES MOYENNES. — Ce nom est employé, dans différents pays, pour désigner des établissements qui ne sont pas tous du même degré, et qui appartiennent les uns à l'enseignement primaire supérieur, les autres à l'enseignement secondaire.

En Belgique, les écoles moyennes de l'Etat, des provinces, ou des communes, forment la transition entre les écoles primaires et les établissements d'enseignement secondaire ou athénées. Le cours d'études est de trois années. Un certain nombre de villes ont organisé des écoles moyennes de filles.

En Prusse, l'administration range sous le nom d'écoles moyennes ou *Mittelschulen* toutes les écoles qui, sans appartenir à l'enseignement secondaire proprement dit (gymnases et *Realschulen*), ont un programme plus développé que celui de l'école primaire. Ces écoles, suivant les lieux, portent les noms de *Bürgerschulen*, *Rektorschulen*, *höhere Knabenschulen*, *Stadtschulen*. Le chiffre normal des classes dans une *Mittelschule* est de six ; mais il peut être plus élevé, ou être réduit à cinq. Lorsqu'une école primaire atteint le chiffre de six classes, les classes supérieures de cette école peuvent organiser leur enseignement d'après le programme de la *Mittelschule* (Ord. minist. du 15 octobre 1872).

Dans le Wurtemberg aussi, on appelle *Mittelschule* une école intermédiaire entre l'école primaire et la *Realschule*.

En Autriche, par contre, le terme de *Mittelschule* désigne un établissement d'enseignement secondaire, par opposition à la *Bürgerschule* ou école primaire supérieure, celle-ci correspondant à la *Mittelschule* prussienne ou wurtembergeoise.

ÉCOLES (PETITES) MUNICIPALES OU MERCENAIRES. — Dans la première moitié du XVIe siècle, les écoles des monastères et celles des presbytères sont en souffrance, l'Église est en péril ; le concile de Trente (1542) prescrit l'érection de séminaires ou collèges ecclésiastiques. Nul n'y sera admis s'il n'est âgé de douze ans et s'il ne sait lire et écrire correctement (*competenter*). Or, pour lire et écrire, il faut avoir fréquenté les écoles abécédaires et rudimentaires. Il y aura donc auprès de chaque église au moins *une petite école*, dont le maître, choisi par l'évêque, de l'avis du chapitre, instruira gratuitement les clercs et les écoliers pauvres ; on revient aux programmes des Capitulaires de Charlemagne et de Théodulphe. Ecclésiastique ou laïque, le maître d'école aura désormais une existence légale, il ne dépendra plus exclusivement du prieur ou du curé ; il a des devoirs propres à l'office scolaire, des droits et des privilèges. L'autorité du roi, des parlements, des évêques et des synodes force les gens d'église à pourvoir à l'entretènement des petites écoles, et aussi les consuls, maires, jurats et échevins. L'école est municipale et publique, c'est-à-dire subventionnée par la paroisse aux conditions d'un traité, bail ou contrat consenti par les magistrats et par le maître, ou bien elle est mercenaire et privée. Dans ce dernier cas, le maître ou précepteur fixe le prix des rétributions, et, pourvu d'une approbation du chantre * ou de l'écolâtre *, il fait souvent une rude concurrence au maître communal.

Une ordonnance royale du 14 mars 1724 confirme et complète les dispositions des édits et des ordonnances antérieurs sur les petites écoles ; tout y est prévu et réglé, les programmes, les salaires, l'impôt spécial, l'obligation, la surveillance.

Au XVIIIe siècle, on trouve dans les archives des preuves nombreuses et irréfutables de l'existence des petites écoles de garçons et de filles, dans les riches contrées de la Normandie ou des Flandres, comme dans les pauvres Cévennes, au centre comme à l'est de la France. Ces maîtres, en majorité, sont laïques ; les maîtresses au contraire appartiennent en général à des associations religieuses ou au tiers ordre de saint François. Partout on institue des legs, des fondations, des rentes pour l'entretien des maîtres et des maîtresses ; on bâtit des maisons, on en prête, on donne des jardins, des enclos, des prés, on fournit aux élèves du papier, des livres, on établit des bibliothèques et des distributions de prix. Un arrêté du 7 mars 1789 détermine et précise le droit des maîtres des petites écoles ; ils enseigneront « l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique et tout ce qui en émane, comme les comptes en partie double et simple, les changes étrangers... » En 1789, à Paris, les petites écoles coûtaient de 120 à 130,000 livres par an ; les archives des départements fournissent presque partout les renseignements les plus précis sur le nombre des écoles et leur budget dans les villes et les campagnes.

[L. Maggiolo.]

ÉCOLES MUSULMANES. — V. *Algérie.*

ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES. — V. *Normales* (*Ecoles*).

ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — V. *Ecole normale supérieure d'institutrices*, et *Normales* (*Ecoles*).

ÉCOLES PAROISSIALES. — V. *Ecoles ecclésiastiques, paroissiales ou presbytérales.*

ÉCOLES PENITENTIAIRES. — V. *Pénitentiaires* (*Etablissements*).

ÉCOLES DE PERFECTIONNEMENT. — V. *Complémentaire* (*Enseignement*).

ÉCOLES DE PHARMACIE. — Avant la Révolution, la France ne possédait qu'un seul collège de pharmacie, celui de Paris. Une loi du 21 germinal an XI ordonna qu'il serait établi des écoles de pharmacie à Paris, à Montpellier, à Strasbourg, et dans les autres villes où seraient placées les nouvelles écoles de médecine ; le règlement de ces écoles de pharmacie est du 25 thermidor an XI. Actuellement, l'État possède trois écoles supérieures de pharmacie, ressortissant au ministère de l'instruction publique, à Paris, Montpellier, et Nancy, placées auprès des trois facultés de médecine ; l'enseignement de la pharmacie se donne en outre (V. *Écoles de médecine*) dans les quatre facultés mixtes de médecine et de pharmacie, dans les deux écoles de médecine et de pharmacie de plein exercice et dans les quinze écoles préparatoires de médecine et de pharmacie. Les écoles préparatoires et celles de plein exercice font passer l'examen du certificat d'herboriste de 2e classe, et celui du diplôme de pharmacien de 2e classe ; les examens pour le certificat d'herboriste de 1e classe et le diplôme de pharmacien de 1e classe ne peuvent être passés que devant les facultés mixtes ou les écoles supérieures.

ÉCOLES PIES. — V. *Calasanz* et *Piaristes.*

ÉCOLES PRESBYTÉRALES. — V. *Ecoles ecclésiastiques, paroissiales ou presbytérales.*

ECOLES PRIMAIRES. — Le nom d'*écoles primaires*, en France, apparaît pour la première fois dans les plans d'éducation nationale présentés par Talleyrand à la Constituante et par Condorcet à la Législative ; il reçut sa consécration légale par un vote de la Convention, du 12 décembre 1792, l'article 1er du projet du Comité d'instruction publique ayant été décrété en ces termes : « Les *écoles primaires* formeront le premier degré

d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs*. »

La loi du 3 brumaire an IV plaça les écoles primaires sous la surveillance des administrations municipales; les règlements relatifs au régime de ces écoles devaient être faits par les administrations de département; la République fournissait à l'instituteur un local avec logement et un jardin, ou à défaut une somme annuelle pour lui en tenir lieu.

La loi du 11 floréal an X statua que les écoles primaires seraient établies par les communes, sans aucun secours de l'Etat; le logement de l'instituteur fut mis à la charge des communes, et l'organisation des écoles primaires confiée aux sous-préfets.

Le décret impérial du 17 mars 1808, portant organisation de l'Université, ne mentionne les écoles primaires qu'en deux articles: on y lit, art. 107 : « Il sera pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire, et les premières notions du calcul dans les écoles primaires, ne soit exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances nécessaires à tous les hommes; » et à l'art. 119 : « Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier, et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. »

A ce moment, l'école primaire, dont la Convention avait voulu faire l'école nationale du premier degré d'instruction, est presque retombée à l'état d'institution charitable.

L'ordonnance royale du 29 février 1816 relève l'école primaire, en lui donnant des surveillants officiels, en exigeant que toute commune pourvoie à l'instruction primaire des enfants qui l'habitent; et la loi de 1833 restitue en partie à l'école primaire son caractère national, en définissant en ces termes l'école primaire publique : « Les écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes, les départements ou l'Etat. »

La loi du 15 mars 1850 confirme, sur ce point, la loi de 1833, mais elle supprime la distinction établie par cette dernière entre l'école primaire élémentaire et l'école primaire supérieure.

L'école primaire peut être publique ou libre, gratuite ou payante, confessionnelle ou mixte quant au culte, spéciale aux garçons ou aux filles ou mixte quant aux sexes. Tout ce qui se rapporte à l'organisation de l'école primaire, à la législation qui la régit, à l'enseignement qui s'y donne, etc., sera traité aux mots *Enseignement primaire* et *Instruction publique*. On pourra consulter aussi les nombreux articles consacrés à toutes les questions spéciales qui se rattachent à l'école primaire.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — L'école primaire porte généralement le nom de *Volksschule*, « école populaire » (dans le duché de Saxe-Weimar, *Elementar-Schule*, « école élémentaire; » à Brême, *Gemeinde-Schule*, « école communale »). Elle comporte, suivant les pays, deux ou trois degrés.

ANHALT. — L'école primaire élémentaire est appelée simplement *Volksschule;* elle se distingue en écoles rurales et écoles urbaines : les premières n'ont généralement qu'un seul instituteur; les secondes sont divisées en classes, avec un instituteur au moins pour deux classes. Autant que les circonstances le permettent, il doit y avoir des écoles distinctes pour les filles et les garçons.

Les écoles primaires supérieures (*höhere Volksschulen*) ne sont établies que dans les trois villes chefs-lieux. Le programme est le même que celui des écoles primaires élémentaires, sauf que les matières sont traitées avec plus de développement. Le nombre des heures de leçons est déterminé proportionnellement à l'extension que reçoit le plan d'études, dans la limite de seize heures par semaine pour les classes supérieures. Ces écoles supérieures se distinguent en écoles de garçons et écoles de filles (L. 24 avril 1850).

BADE. — L'école élémentaire s'appelle *einfache Volksschule*, « école populaire simple. » Elle se distingue en école à temps simple (*mit einfacher Unterrichtszeit*), où l'enseignement dure seize heures par semaine, et école à temps plus développé (*mit erweiterter Unterrichtszeit*), où l'enseignement dure de vingt-six à trente heures par semaine. Les sexes ne sont pas séparés, à moins que l'école n'ait plus de trois instituteurs.

L'enseignement primaire supérieur se donne dans l'école primaire développée (*erweiterte Volksschule*), qu'il ne faut pas confondre avec l'école primaire simple à temps plus développé (*einfache Volksschule mit erweiterter Unterrichtszeit*). La création des *erweiterte Volksschulen* n'est pas prescrite obligatoirement aux communes; celles qui veulent en instituer peuvent le faire soit sous la forme d'un établissement continuant l'école primaire simple (*einfache Volksschule*), soit sous celle d'un établissement tenant la place de l'*einfache Volksschule*, ou bien encore, plus simplement, en donnant à des classes supérieures d'une *einfache Volksschule* le caractère d'une *erweiterte Volksschule*. Le programme de l'enseignement et le nombre des heures de leçons sont fixés pour chacune de ces écoles par une décision spéciale du conseil scolaire supérieur (*Oberschulrath*). Ces établissements d'enseignement primaire supérieur portent aussi les noms de *Bürgerschulen*, et, lorsque ce sont des écoles de jeunes filles, de *höhere Töchterschulen*, tandis que dans quelques autres pays allemands ces noms sont réservés à des écoles ayant nettement le caractère d'établissements d'enseignement secondaire ou moyen. (L. 8 mars 1868, 16 février 1872, Ordonn. minist. des 24 avril 1869 et 7 juin 1869).

BAVIÈRE. — Le nom officiel de l'école élémentaire est *Werktags-Schule*, « école des jours ouvrables. » Cette école se tient régulièrement toute l'année dans les villes et bourgs, à raison de cinq heures de leçons par jour; à la campagne, le temps des leçons est abrégé durant l'été. La séparation des sexes n'est pas de règle stricte; cependant il existe un grand nombre d'écoles de filles, tenues par des institutrices.

Il n'y a pas en Bavière d'enseignement primaire supérieur, distinct de celui que donne l'école élémentaire ou *Werktags-Schule*. Immédiatement au-dessus de la *Werktags-Schule* on rencontre, dans la hiérarchie scolaire, les établissements d'enseignement secondaire; ainsi les *höhere Töchterschulen* bavaroises (écoles supérieures de filles) sont des écoles secondaires ou moyennes, et non, comme dans le grand-duché de Bade, des écoles primaires supérieures. (Lois et règlements en vigueur.)

BRÊME. — Le degré élémentaire et le degré supérieur sont confondus en une seule école à plusieurs classes, appelée *Gemeinde-Schule*, « école communale. » Le nombre légal des heures de leçons est de trente-deux par semaine. Les sexes sont séparés dans les classes supérieures, à partir de l'âge de onze ans. (Ordonnance du 9 avril 1866.)

BRUNSWICK. — Les écoles rurales forment la catégorie des écoles élémentaires, tandis que les écoles urbaines appartiennent à celle des écoles primaires supérieures ou *Bürgerschulen*. Dans les écoles rurales, le nombre des heures de leçons est de vingt-six à trente-deux par semaine dans le semestre d'hiver; il est un peu moindre en été. Les sexes sont réunis, à moins qu'il n'existe dans la commune une école de filles tenue par une institutrice. (L. 23 avril 1840 et L. 8 décembre 1851.)

HAMBOURG. — Comme à Brême, les degrés élémentaire et supérieur sont réunis dans le même établissement : les écoles populaires publiques, *öffentliche Volksschulen*, ont dans la règle sept classes successives. Le nombre légal des heures de leçons que chaque instituteur ou institutrice est astreint à donner est de trente par semaine. Il y a des écoles spéciales pour les filles. (L. 11 novembre 1870.)

HESSE. — La loi appelle l'école élémentaire simplement *Volksschule*, et en détermine le programme, en ajoutant que l'autorité scolaire supérieure peut autoriser le développement de ce programme, lorsque l'organisation de l'école et les ressources locales s'y prêtent. Le nombre des heures de leçons est fixé par les autorités locales; il ne doit pas dépasser six par jour. La loi n'ordonne pas la séparation des sexes; néanmoins quelques communes ont des écoles spéciales pour les filles.

A côté des *Volksschulen*, à programme plus ou moins développé suivant les ressources locales, la loi prévoit la création, dans les communes où la chose est faisable, d'écoles primaires supérieures ou développées (*erweiterte Volksschulen*), dont le programme est réglé par l'autorité scolaire supérieure, qui décide jusqu'à quel point la fréquentation de ces établissements peut dispenser de celle de la *Fortbildungs-Schule*. (L. 16 juin 1874.)

OLDENBOURG. — La loi laisse au conseil scolaire supérieur le soin de déterminer le programme d'enseignement pour l'école primaire (*Volksschule*). Il n'est pas fait de distinction entre l'école élémentaire et l'école primaire supérieure. Quelques communes ont des écoles de filles dirigées par des institutrices. (L. 3 avril 1855.)

PRUSSE. — L'école primaire (*Volksschule*) comprend trois degrés (*Stufen*) correspondant à l'avancement des élèves. Les branches d'enseignement sont les mêmes à chaque degré. Nous avons donné, au mot *Cours*, les détails nécessaires sur les diverses formes que prend l'école primaire en Prusse, suivant le nombre de ses classes et de ses instituteurs.

L'enseignement primaire supérieur se donne dans les classes les plus élevées de la *Volksschule*, lorsque celle-ci a plus de trois classes. La transition à l'enseignement moyen est insensible, car une circulaire ministérielle prévoit que, dans une *Volksschule* à six classes, les classes les plus hautes peuvent travailler d'après le programme de l'école moyenne ou *Mittelschule*. (Circul. min. du 15 octobre 1872.)

La séparation des sexes est déclarée désirable dans les classes supérieures des écoles à plusieurs instituteurs.

SAXE (royaume). — Dans ce pays, on ne trouve pas, comme en Prusse, trois degrés successifs d'enseignement se donnant dans la même école, mais trois catégories d'écoles différentes, distinguées par les noms de *einfache*, *mittlere* et *höhere Volksschule*, « école populaire simple, moyenne et supérieure. » Dans l'*einfache Volksschule* sont enseignées toutes les branches que la loi déclare constituer l'instruction primaire. L'école est à un ou deux instituteurs. Les sexes sont réunis. Le nombre des heures de leçons auxquelles un instituteur est astreint est de trente-deux par semaine.

La *mittlere Volksschule* enseigne les mêmes branches que l'*einfache Volksschule*, mais avec plus de développement. Quant aux écoles primaires supérieures (*höhere Volksschulen*), elles existent soit à côté de l'école primaire simple et moyenne, soit en remplacement de celle-ci. Elles doivent avoir au moins cinq classes. Une école primaire moyenne (*mittlere Volksschule*) peut, par une transformation ou une augmentation de ses classes, être érigée en école primaire supérieure. (L. 26 avril 1873, et Règl. d'exécution du 25 août 1874.)

SAXE-WEIMAR. — Le nom officiel de l'école primaire, à tous ses degrés, est *Elementar-Schule*. Dans toute *Elementar-Schule*, qu'elle soit à une ou à plusieurs classes, les élèves sont divisés en trois catégories d'âge : à l'inférieure appartiennent les élèves des deux premières années scolaires, à la moyenne ceux des trois années suivantes, à la supérieure ceux des trois dernières années. Selon les circonstances et sur la décision de l'inspecteur scolaire de district, les élèves, dans les écoles à plusieurs classes, sont séparés par sexes ou par catégories d'âge. Le degré supérieur de l'*Elementar-Schule* correspond à l'école primaire supérieure des autres pays. Les instituteurs sont astreints à donner trente-deux heures de leçons par semaine (L. 24 juin 1874.)

WURTEMBERG. — La loi n'a pas établi de catégories dans les écoles primaires, qui sont toutes désignées par le nom général de *Volksschule*. La *Volksschule* est à une ou à plusieurs classes, suivant le nombre des instituteurs et le chiffre de la population scolaire. Dans l'école à une seule classe, les élèves sont répartis en quatre divisions. La séparation des sexes n'est pas prescrite. Le nombre des heures de leçons varie de douze à vingt-six par semaine, selon les classes ou divisions scolaires.

L'enseignement primaire supérieur se donne dans les établissements nommés *Miltelschulen* ou écoles moyennes, qui tiennent le milieu entre la *Volksschule* et la *Realschule;* elles sont destinées aux élèves de la *Volksschule* qui, sans fréquenter une école réale, désirent cependant pousser leurs études un peu plus loin que l'enseignement de la *Volksschule* habituelle. — On trouve dans l'école des jeunes filles de Tubingue (*Tübinger Mädchen-Schule*) une combinaison particulière de la *Volksschule* et de la *Miltelschule :* cette école est divisée en classes parallèles A et B; les classes A sont fréquentées par des jeunes filles de bonne famille, qui font leurs études selon le programme de la *Miltelschule*, tandis que les classes parallèles B donnent l'enseignement selon le programme de la *Volksschule ;* chaque instituteur donne des leçons à la fois dans une classe A et une classe B. La *Mittelschule* du Wurtemberg doit donc être considérée comme une école primaire supérieure, plutôt que comme un établissement d'instruction secondaire. (Lois et règlements en vigueur.)

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — L'école élémentaire porte le nom d'*allgemeine Volksschule*. Les matières de l'enseignement sont réparties sur le nombre d'années que l'élève doit passer à l'école, de façon à ce qu'il y ait autant de degrés d'enseignement que d'années scolaires. La division en classes et leur séparation par sexes dépendent du chiffre du personnel enseignant et des décisions de l'autorité scolaire de district. Le nombre des heures de leçons pour chaque classe ou division est déterminé par un programme spécial (il varie de 14 à 24 pour le degré inférieur, de 18 à 29 pour le degré supérieur).

L'enseignement primaire supérieur se donne dans la *Bürgerschule*, que la loi définit ainsi : « La *Bürgerschule* a pour tâche de donner à ceux qui ne fréquentent pas un établissement d'enseignement secondaire (*Mittelschule*) une instruction

dépassant le niveau de l'enseignement qu'on reçoit dans la *Volksschule* ordinaire. » Il est permis d'organiser la *Volksschule* de façon à ce qu'elle remplisse en même temps le programme de la *Bürgerschule :* dans ce cas, la *Volksschule* doit avoir huit classes, dont les trois plus élevées sont destinées à l'enseignement primaire supérieur. Lorsque la *Bürgerschule* existe sous forme d'un établissement spécial, elle a trois classes et se rattache à la cinquième classe de la *Volksschule*. La séparation des sexes est prescrite, tant dans les trois classes supérieures de la *Volksschule* à huit classes (tenant lieu de la *Bürgerschule*), que dans la *Bürgerschule* proprement dite (L. 14 mai 1869).

HONGRIE. — Il y a deux catégories d'écoles primaires. L'inférieure, ou école élémentaire, comprend un cours de six années. Le nombre des leçons est de 20 à 25 par semaine. La séparation des sexes n'est pas prescrite.

L'école primaire supérieure (*höhere Volksschule*) fait suite aux six années du cours de l'école élémentaire : il doit être fondé une de ces écoles dans toute localité dont la population atteint le chiffre de 5000 habitants. La durée de l'enseignement à l'école primaire supérieure est de trois ans pour les garçons, de deux pour les filles. La loi prescrit la séparation des sexes (L. 5 décembre 1868).

BELGIQUE. — L'enseignement primaire se donne dans une catégorie unique d'écoles, qui correspondent aux écoles élémentaires de l'Autriche-Hongrie et de la plupart des Etats de l'Allemagne, et que la loi appelle *écoles communales*. Les sexes sont réunis; néanmoins, lorsque dans une commune le nombre des élèves du sexe féminin est assez considérable pour permettre la formation d'une classe distincte, la loi ordonne la création d'une école de filles. Rien n'est prescrit relativement au nombre des heures de leçons; c'est au conseil communal à statuer sur les jours et heures de travail, les vacances, etc.

L'enseignement primaire peut recevoir des extensions dans les localités où elles sont reconnues possibles et utiles (Loi du 1er juillet 1879).

Il existait autrefois, dans chaque arrondissement judiciaire, des écoles primaires supérieures fondées par le gouvernement et entretenues avec le concours des communes. Mais ces écoles ont été transformées en écoles moyennes de l'Etat, et ne relèvent plus du service de l'instruction primaire. Toutefois, les écoles moyennes belges ne sont en fait que des écoles primaires à programme développé; elles correspondent aux écoles primaires supérieures ou *Bürgerschulen* de l'Autriche et de certains Etats d'Allemagne, et servent de trait d'union entre l'instruction populaire et l'enseignement moyen proprement dit ou secondaire. — V. *Ecoles moyennes*.

DANEMARK. — Les écoles primaires, en Danemark, se divisent en trois catégories :

1° Les écoles de la capitale, qui se distinguent en écoles gratuites ou *Friskoler* (comprenant aussi les écoles de charité), et en écoles payantes; quelques-unes de ces dernières donnent l'enseignement primaire supérieur. A Copenhague, dans toutes les écoles les sexes sont séparés ;

2° Les écoles des villes (*Kiöbstæder*), distinguées aussi en écoles gratuites et en écoles payantes : ces dernières sont appelées *Realskoler* ou *Realklasser*, et les élèves peuvent y recevoir l'enseignement primaire supérieur. On trouve, aussi bien dans les écoles payantes que dans les écoles gratuites, des classes spéciales aux garçons ou aux filles, et des classes mixtes quant au sexe;

3° Les écoles rurales, qui sont toutes du degré élémentaire. Celles de ces écoles qui n'ont qu'un instituteur sont mixtes quant au sexe.

ESPAGNE. — Les écoles primaires sont distinguées en élémentaires et en supérieures, selon qu'elles embrassent les matières attribuées à l'un ou à l'autre de ces degrés d'enseignement. Les écoles élémentaires sont incomplètes ou complètes; les écoles dites incomplètes ne sont tolérées que dans les localités ayant moins de 500 habitants. Les garçons et les filles reçoivent l'enseignement dans des écoles différentes; ce n'est que dans les écoles incomplètes que la réunion des deux sexes dans un même local est autorisée, sous réserve que les garçons et les filles seront dûment séparés.

Dans les capitales de provinces et dans toutes les localités qui atteignent le chiffre de dix mille habitants, l'une au moins des écoles primaires doit être du degré supérieur (L. 9 septembre 1857).

GRANDE-BRETAGNE. — ANGLETERRE. — Pour être rangée au nombre des écoles élémentaires publiques (*Public elementary schools*) une école doit avoir pour partie principale de son programme l'enseignement élémentaire; ne pas exiger de ses élèves une rétribution dépassant neuf pence par semaine; admettre les élèves sans distinction de culte, et ne les astreindre à aucune pratique religieuse obligatoire; se soumettre à la visite des inspecteurs du gouvernement; et se conformer aux prescriptions édictées par le département d'éducation. La loi ne prescrit rien relativement à la séparation des sexes. Quant au nombre des heures de leçons, elle exige qu'il y ait eu au moins quatre cents séances scolaires du matin ou de l'après-midi, dans le courant d'une année, pour que l'école ait droit à une allocation de l'Etat (*Elementary Education Act*, 1870, et *New Code*, 1880).

Les écoles primaires du degré supérieur n'existent pas, du moins comme établissements reconnus par la loi. Toutefois, la quatrième cédule du Code scolaire permet d'enseigner dans les écoles élémentaires publiques, sous le nom de sujets spéciaux (*specific subjects*), un certain nombre de branches appartenant à l'enseignement primaire supérieur.

ECOSSE. — La définition légale d'une école élémentaire publique est moins précise qu'en Angleterre. La loi dit seulement : « Toute école relevant du *School Board* d'une paroisse sera réputée école de paroisse (*Parish school*), et toute école relevant du *School Board* d'un bourg sera réputée école de bourg (*Burgh school*), et toutes ces écoles sont déclarées écoles publiques (*Public schools*) dans le sens attribué à cette expression par le présent acte. »

Au-dessus des écoles élémentaires, la loi mentionne une catégorie d'écoles qu'elle appelle *higher class public schools* (écoles publiques du degré supérieur). Ces établissements appartiennent essentiellement à l'enseignement secondaire ou moyen; cependant quelques-unes de leurs classes peuvent être considérées comme des classes primaires du degré supérieur, ainsi qu'il résulte de l'article 63 de l'*Education Act* d'Ecosse. Les *higher class public schools* sont placées, comme les écoles élémentaires, sous le contrôle des *Schools Boards* (*Education Act, Scotland*, 1872).

IRLANDE. — L'école primaire publique porte le nom d'école nationale (*National school*). Elle doit être ouverte au moins cinq jours par semaine; l'enseignement littéraire doit y être donné au moins quatre heures par jour; elle ne peut pas avoir de caractère confessionnel; elle est soumise au contrôle des commissaires de l'éducation nationale; à ces conditions, elle a droit aux subventions du gouvernement. Il existe plusieurs autres catégories d'écoles où se donne aussi un enseignement primaire; ce sont : 1° les écoles primaires agricoles, divisées en quatre classes, celles

qui relèvent directement des commissaires de l'éducation, celles qui relèvent de l'autorité d'une administration locale publique ou particulière, celles qui sont des écoles nationales ordinaires auxquelles est adjointe une petite ferme avec deux ares de terrain au moins, et celles qui sont des écoles nationales ordinaires avec adjonction d'un jardin cultivé par les élèves; 2° les écoles nationales à section industrielle; 3° les écoles nationales annexées à des couvents; 4° les écoles nationales de travail; 5° les écoles du soir. (*Rules and Regulation of the Commissioners*, etc., 1874.)

Il n'existe pas d'écoles primaires publiques du degré supérieur.

GRÈCE. — La loi du 6 février 1834 n'a institué qu'une seule catégorie d'écoles primaires, ayant toutes le même programme, et les a désignées par un nom correspondant au terme allemand de *Volksschule*, celui de *dimotikon scholion* ou école populaire. Mais un projet de loi présenté en 1877 à la Chambre des députés par le ministre Delyannis prévoyait pour l'avenir une distinction entre les écoles populaires communes (*kina dimotika scholia*), et les écoles populaires plus étendues, ce qu'on appelle en allemand *erweiterte Volksschulen* (*pliri dimotika scholia*). La loi de 1834 a prescrit d'établir, partout où ce serait possible, des écoles à part pour les filles, sous la direction d'institutrices.

ITALIE. — La loi du 13 novembre 1859 distingue entre les écoles primaires du degré inférieur et celles du degré supérieur : mais, comme le montre le programme des matières d'enseignement pour ces deux degrés, et le fait que dans ces deux écoles l'instruction des élèves ne dure en tout que cinq ans, l'un et l'autre degré appartiennent à l'instruction primaire élémentaire. Les deux sexes reçoivent l'enseignement dans des écoles séparées; les écoles de filles sont dirigées par des institutrices. La durée quotidienne des leçons est de quatre heures et demie ou cinq heures. (Règlement du 15 sept. 1860.)

PORTUGAL. — Les écoles primaires se divisent en écoles élémentaires (une école au moins dans chaque paroisse) et en écoles supérieures dites complémentaires (une école au moins dans chaque chef-lieu d'arrondissement). Les filles fréquentent des écoles à part, dirigées par des institutrices. (L. 2 mai 1878.)

RUSSIE. — A la catégorie des écoles primaires élémentaires appartiennent toutes les écoles rurales (écoles primaires du gouvernement à une ou deux classes; écoles paroissiales entretenues par le clergé orthodoxe; écoles luthériennes), ainsi que les écoles urbaines à une et deux classes, et les classes inférieures des écoles urbaines à trois, quatre, cinq et six classes. Le nombre des heures de leçons, dans les écoles urbaines, varie de 18 à 28 par semaine, selon les classes. (*Rapport du ministre de l'inst. publ. pour* 1872, et *Statut des écoles urbaines*, 1872.)

Ce sont les classes supérieures des écoles urbaines qui donnent l'enseignement primaire supérieur, ainsi que l'indique le programme officiel de ces écoles, où l'enseignement dure en tout six ans. Dans les écoles urbaines à une seule classe, les élèves forment trois divisions; la troisième division, comprenant les deux dernières années scolaires, correspond à l'école primaire supérieure. (*Statut des écoles urbaines* du 31 mai 1872.)

SUÈDE. — La loi reconnaît trois catégories d'écoles populaires publiques; deux d'entre elles appartiennent à l'enseignement élémentaire : ce sont les écoles préparatoires, dites petites écoles, et les écoles primaires proprement dites. Les sexes sont réunis.

Il y a des écoles primaires supérieures, régies par des règlements spéciaux, et dont les instituteurs doivent avoir passé l'examen universitaire. Elles sont organisées pour les communes avec le concours de l'Etat.

SUISSE. — La plupart des cantons ont des écoles primaires des deux degrés élémentaire et supérieur; cependant quelques-uns, tels que le Valais, Uri, Unterwald-Nidwald, n'ont que des écoles du degré élémentaire. Au degré élémentaire les élèves sont tantôt réunis, tantôt séparés.

Les écoles où se donne l'enseignement primaire supérieur portent différents noms suivant les cantons. On les appelle écoles secondaires ou *Secundar-Schulen* dans les cantons de Zurich, Schwytz, Glaris, Fribourg, Vaud, Neuchâtel, Genève (à Genève, il n'y a d'école secondaire que pour les filles; les garçons ont l'école industrielle du soir); écoles de district dans les cantons de Lucerne, Bâle-campagne, Grisons; *Realschulen* dans ceux de Zug, Bâle-ville, Schaffhouse, Appenzell Rhodes-Ext., Saint-Gall; écoles moyennes dans le Valais; *scuole elementari maggiori* dans le Tessin; écoles primaires supérieures à Soleure. Dans les cantons d'Argovie et de Thurgovie, l'école primaire a une *division réale* où se donne l'enseignement primaire supérieur. Les cantons de Berne et d'Unterwald-Obwald ont, au-dessus de l'école élémentaire, des écoles moyennes dites progymnases ou écoles réales; mais l'école primaire supérieure, formant la transition entre l'école élémentaire et l'école moyenne, n'y existe pas.

UNION AMÉRICAINE. — L'enseignement élémentaire est représenté par les écoles appelées *elementary* ou *primary schools*, et par celles nommées *intermediate schools*, qui servent de transition pour arriver à l'école primaire supérieure ou *grammar school*. Les *high schools*, placées au-dessus des *grammar schools*, participent de l'enseignement primaire supérieur, et de l'enseignement secondaire. Les sexes sont, comme en Suisse, tantôt séparés, tantôt réunis.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — L'article 10 de la loi du 28 juin 1833 portait qu'indépendamment de l'école primaire élémentaire que toute commune était obligée d'entretenir en tout ou en partie, les communes chefs-lieux de département et celles dont la population excédait 6 000 âmes devraient avoir une école primaire supérieure.

L'article 1er de la même loi déterminait les matières convenant à cet enseignement, en ajoutant que les diverses branches d'études recevraient d'ailleurs les développements qui seraient jugés convenables, selon les besoins et les ressources de chaque localité.

La loi du 15 mars 1850 n'a pas renouvelé cette prescription. Néanmoins, dans quelques localités, les écoles primaires supérieures établies précédemment ont continué à subsister, et leur existence a été régularisée par la loi du 21 juin 1865 dont l'article 8 est ainsi conçu :

« Les dispositions de la présente loi ne font pas obstacle à ce que les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction primaire, fondés en exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, et de celle du 15 mars 1850 sur l'enseignement, continuent à donner l'instruction primaire, prévue par ces deux lois. »

Un crédit ayant été inscrit aux budgets de 1879 et de 1880 pour la fondation de bourses dans les écoles primaires supérieures, les circulaires des 20 novembre et 6 décembre 1879 et le décret du 14 février 1880 ont arrêté les conditions auxquelles ces bourses sont accordées. Elles s'obtiennent au concours. Il y a des bourses d'internes et des bourses d'externes; des sommes représentant le taux moyen de la pension dans les établissements

à internat peuvent être allouées aux boursiers externes à titre de prix.

En 1880, le ministre a accordé dans les écoles primaires supérieures de Paris et des départements 114 bourses (66 d'internes, 49 d'externes, 9 de demi-pensionnaires).

Un décret et un arrêté du janvier 1881 ont réglé les conditions d'obtention des divers encouragements de l'État pour les Écoles primaires supérieures publiques et libres.

[E. de Resbecq.]

Pour l'étranger, V. ci-dessus l'article général *Écoles primaires*.

ÉCOLES PRIVÉES. — V. *Privées* (*Écoles*) et *Liberté de l'enseignement*.

ECOLES PROFESSIONNELLES. — V. *Professionnelles* (*Ecoles*).

ÉCOLES PROFESSIONNELLES DE JEUNES FILLES. — V. *Professionnelles* (*Ecoles*) et *Lemonnier*.

ÉCOLES PUBLIQUES. — On nomme ainsi les écoles primaires fondées ou entretenues par la commune, le département ou l'Etat, par opposition aux écoles libres, fondées et entretenues par des particuliers ou des associations (L. 1850, art. 17)

Le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune est fixé par le Conseil départemental, sur l'avis du conseil municipal. Les décisions du Conseil départemental sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique. (L. 10 avril 1867, art. 2.)

Lorsque le nombre des écoles est ainsi fixé, l'entretien de ces établissements devient obligatoire. Le préfet a, dans ce cas, le droit d'imposer d'office les communes. — V. *Communes*.

Avant de fixer le nombre des écoles, le Conseil départemental doit avoir sous les yeux : 1° Le plan topographique de la commune, indiquant l'emplacement de l'école existante et celui de l'école à ouvrir; 2° un état certifié du chiffre de la population, indiquant le nombre exact des enfants aptes à fréquenter l'école demandée, et qui ne peuvent, vu la distance, se rendre à l'école existante; 3° une copie résumée du budget de la commune; 4° une délibération du conseil municipal, indiquant, s'il y a lieu, la raison de son opposition à la création de la seconde école; 5° l'avis du délégué cantonal et de l'inspecteur primaire; 6° le rapport de l'inspecteur d'académie et la proposition du préfet (Instr. 12 mai 1867). [E. de Resbecq.]

ÉCOLES DE RÉFORME. — V. *Réforme* (*Ecoles de*).

ÉCOLES RÉALES OU RÉELLES. — V. *Realschule*.

ÉCOLES RÉGIMENTAIRES. — Aux termes du règlement du 31 juillet 1879, il y a dans chaque régiment d'infanterie, ou bataillon formant corps, deux écoles, savoir: 1° l'école primaire de compagnie, destinée aux illettrés; 2° le cours préparatoire fait aux sous-officiers, caporaux et soldats ayant un commencement d'instruction et désireux d'arriver au grade de sous-lieutenant, soit dans l'armée active, soit dans la réserve.

Dans chaque compagnie, le capitaine est chargé, sous sa responsabilité, de la direction de l'école primaire. Il en fait surveiller l'enseignement par les officiers de peloton et l'adjudant de compagnie; il y emploie comme moniteurs les sous-officiers et caporaux. L'école se fait dans les chambres de la compagnie.

L'école primaire de compagnie est obligatoire pour les illettrés seulement. Ils cessent d'y assister dès qu'ils savent lire, écrire et compter. Le soin de régler les détails de l'enseignement est laissé à l'initiative des capitaines. Il est consacré, autant que possible, tous les jours à l'école primaire de compagnie une séance d'une heure au moins, dont la durée peut être portée à deux heures pendant la période d'hiver.

Pour le cours préparatoire, le colonel nomme des officiers professeurs du grade de lieutenant ou de sous-lieutenant, en nombre suffisant pour enseigner les différentes matières, de manière que chacun d'eux n'ait, autant que possible, qu'un cours ou deux à faire. L'enseignement du cours préparatoire comprend:

1° Les exercices de français (dictée et rédaction), 19 leçons;
2° L'arithmétique, 13 leçons;
3° Éléments de géométrie plane, 20 leçons;
4° Topographie, 9 leçons, 4 séances pratiques;
5° Fortification, 8 leçons et 6 séances pratiques;
6° Histoire militaire, 10 leçons;
7° Géographie, 9 leçons.

Il est fait chaque semaine deux classes du 1er novembre au 15 février et du 1er juin au 15 août, et trois classes ou séances pratiques du 15 février au 1er juin. La durée des classes est de une heure et demie à deux heures. Le cours préparatoire est facultatif.

Il y a dans chaque régiment un capitaine directeur nommé par le chef de corps; le capitaine directeur et les officiers professeurs composent une commission d'examen présidée par le lieutenant-colonel. Le capitaine directeur n'exerce aucune action sur l'école primaire de compagnie.

La salle d'école du cours préparatoire a un mobilier et un matériel dont la composition est fixée par le règlement, et qui comprend entre autres: un globe terrestre, des cartes géographiques, un tableau chronologique des rois de France, des reliefs, et divers instruments pour le dessin géométrique.

Il est pourvu aux dépenses des écoles régimentaires au moyen d'une allocation annuelle fixée:

Pour un régiment d'infanterie... à 1 400 fr.
Pour un bataillon formant corps.. à 600 fr.

BELGIQUE. — Depuis une quinzaine d'années l'instruction se répand sur une très grande échelle dans l'armée belge. Les soldats illettrés que le sort appelle sous les armes sont obligés dans leurs régiments à apprendre à lire, à écrire et à calculer; pour les soldats lettrés les cours sont facultatifs.

Chaque régiment d'infanterie a en outre une école, dite régimenaire, établie dans une ville dépourvue d'autre garnison; les jeunes gens entrant volontairement au service y sont admis sans examen; ils y reçoivent l'instruction à tous les degrés se rejoignent le régiment lorsqu'ils obtiennent le grade de sous-officier.

Le programme des écoles régimentaires correspond à celui de l'enseignement moyen; il y est organisé des cours particuliers et spéciaux où l'on prépare les élèves aux examens d'entrée à l'école spéciale et à l'école militaire, deux écoles pour la formation d'officiers.

L'armée belge possède en outre une école pour enfants de troupe; un institut pour les orphelines d'officiers, et une école de guerre qui est à l'armée ce que les universités sont aux professions libérales.

V. en outre *Armée* (*Enseignement dans l'*).

ÉCOLES DE RÉPÉTITION. — V. *Complémentaire* (*Enseignement*).

ECOLES SECONDAIRES. — Nous prenons ici ce terme dans le sens où il a été employé en France, depuis le moment où Talleyrand présenta à la Constituante son plan d'éducation nationale, jusqu'à l'établissement de l'Université.

Les « écoles secondaires », dans le plan de Talleyrand, sont appelées *écoles de district*; elles

forment le degré intermédiaire entre les écoles primaires et les écoles de département.

Le plan de Condorcet ne prévoit point d'écoles secondaires ; immédiatement au-dessus des écoles primaires, il place les « instituts », qui correspondent aux écoles de département de Talleyrand.

La loi du 3 brumaire an IV se conforma sur ce point au plan de Condorcet. En créant les instituts ou écoles de département sous le nom d' « écoles centrales », elle repoussa les écoles secondaires, qui, avait dit Lakanal, « sont devenues inutiles par l'étendue que vous avez donnée aux écoles ouvertes à l'enfance. Les écoles primaires présentent en effet tous les germes des connaissances qui sont enseignées dans les écoles centrales ; des établissements intermédiaires, des écoles de district ou de canton seraient superflus. »

Toutefois, sous le Directoire, on vit se reproduire plusieurs fois, au conseil des Cinq-Cents, la proposition d'établir des écoles secondaires pour combler la lacune qu'un certain nombre de personnes, contrairement à l'opinion de Lakanal, disaient exister entre les écoles primaires et les écoles centrales (V. *Conseil des Cinq-Cents* et *Ecoles centrales*). Cette proposition fut rejetée. Mais, sous le Consulat, la loi du 11 floréal an X donna raison aux partisans des écoles secondaires : le titre II de cette loi admit l'existence, au-dessus des écoles primaires, et au-dessous des lycées qui remplaçaient les écoles centrales, d'établissements intermédiaires portant le nom d'*écoles secondaires*. Voici le texte des articles relatifs à ces écoles, dont la création était d'ailleurs laissée à l'initiative des communes ou des particuliers :

« Art. 6. — Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire.

» Art. 7. — Le gouvernement encouragera l'établissement des écoles secondaires, et récompensera la bonne instruction qui y sera donnée, soit par la concession d'un local, soit par la distribution de places gratuites dans les lycées à ceux des élèves de chaque département qui se seront le plus distingués, et par des gratifications accordées aux cinquante maîtres de ces écoles qui auront eu le plus d'élèves admis aux lycées.

» Art. 8. — Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement. Les écoles secondaires, ainsi que toutes les écoles particulières dont l'enseignement sera supérieur à celui des écoles primaires, seront placées sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets. »

Un arrêté des consuls, du 4 messidor an X, ordonna la formation d'un état des écoles de chaque département susceptibles d'être considérées comme écoles secondaires. A la suite de cet arrêté, le titre d'école secondaire, avec les privilèges qui y étaient attachés, fut accordé à 164 écoles en l'an XI, et à 116 autres écoles en l'an XII.

Lors de l'organisation de l'Université, les écoles secondaires prirent le nom, qu'elles ont gardé, de collèges communaux. — V. *Lycées et collèges*.

En Suisse, le nom d'écoles secondaires (*Secundar-Schule* dans la Suisse allemande) est donné à des écoles qui complètent l'instruction primaire par un enseignement plus étendu des matières formant le programme de celle-ci : ce sont, à proprement parler, des écoles primaires supérieures ; elles correspondent à peu près aux écoles moyennes de la Belgique.

ÉCOLES DE SERVICES PUBLICS. — Le décret du 30 vendémiaire an IV comprenait sous ce nom les écoles suivantes, entretenues aux frais de l'Etat, et « relatives aux différentes professions uniquement consacrées au service public » : l'Ecole polytechnique *, l'Ecole d'artillerie, l'Ecole des ingénieurs militaires, l'Ecole des ponts et chaussées *, l'Ecole des mines *, l'Ecole des géographes, l'Ecole des ingénieurs de vaisseaux, les Ecoles de navigation, et les Ecoles de marine. — V. les articles spéciaux consacrés à quelques-uns de ces établissements. — V. aussi *Convention*.

ÉCOLES DE SOURDS-MUETS. — V. *Sourds-muets*.

ÉCOLES SPÉCIALES. — Le décret du 3 brumaire an IV, titre III, articles 1 et 2, énumérait en ces termes les écoles que la Convention avait créées ou entendait créer sous le nom d'écoles spéciales :

« Il y aura dans la République des écoles spécialement destinées à l'étude :

1° De l'astronomie ;
2° De la géométrie et de la mécanique ;
3° De l'histoire naturelle ;
4° De la médecine ;
5° De l'art vétérinaire ;
6° De l'économie rurale ;
7° Des antiquités ;
8° Des sciences politiques ;
9° De la peinture, de la sculpture et de l'architecture ;
10° De la musique.

» Il y aura de plus des écoles pour les sourds-muets et les aveugles-nés. »

Les écoles spéciales étaient bien distinctes de celles de services publics, ces dernières étant destinées à former des élèves pour le service de l'Etat. L'article 4 du décret établissait cette distinction en ces termes : « Ne sont point comprises parmi les écoles mentionnées dans l'article 1er du présent titre, les écoles relatives à l'artillerie, au génie militaire et civil, à la marine et aux autres services publics, lesquelles seront maintenues telles qu'elles existent, ou établies par des décrets particuliers. »

ÉCOLES SPÉCIALES POUR LES ENFANTS DE CULTE OU DE SEXE DIFFÉRENT. — V. *Confessionnelles et non confessionnelles* (*Ecoles*) et *Sexes* (*Coéducation des*).

ÉCOLES STAGIAIRES. — On nomme ainsi tout établissement public ou libre d'instruction primaire autorisé par le Conseil départemental pour recevoir des élèves-maîtres stagiaires (L. 1850, art. 47). — V. *Certificat de stage*.

Ces écoles sont désignées chaque année, dans le courant du mois de mars (Décr. 12 mars 1851, art. 1). Tout instituteur voulant recevoir des stagiaires devra adresser sa demande au préfet avant le 1er janvier. Cette demande devra mentionner le nombre des élèves pensionnaires ou externes qu'il se propose de recevoir ; il accompagnera en outre sa demande, s'il appartient à l'enseignement public, de l'avis du maire et du conseil municipal de la commune (*id.*, art. 2). Après avoir recueilli le témoignage des autorités préposées à la surveillance des écoles, le Conseil départemental arrête la liste des écoles autorisées à recevoir des stagiaires et fixe le nombre de ces derniers qui pourront être admis dans chaque école. Cette liste est affichée chez l'inspecteur d'académie et insérée dans le Bulletin des actes administratifs de la préfecture (*id.*, art. 3).

L'autorisation accordée peut toujours être retirée par le Conseil départemental (*id.*, art. 4).

On doit tenir dans chacune de ces écoles un registre sur lequel l'instituteur inscrit les noms, prénoms, dates et lieux de naissance des élèves-maîtres admis, le jour de leur entrée et celui de leur sortie, les motifs de la sortie (*id.*, art. 5). L'inspecteur primaire est chargé de constater si les stagiaires enseignent réellement dans l'école (*id.*, art. 6).

Chaque année, le Conseil départemental fait procéder à l'examen de l'enseignement dans les écoles stagiaires. Les résultats de cet examen sont consignés dans un rapport qui est communiqué, s'il y a lieu, au Conseil général par le Conseil départemental (*id.*, art. 8).

Tout instituteur libre ou public, autorisé à recevoir des élèves-maîtres, qui aurait faussement attesté que l'élève-maître aspirant à obtenir un certificat * de stage a rempli les conditions de stage exigées par la loi, pourra être traduit devant le Conseil départemental, pour lui être fait application des dispositions de l'art. 30 de la loi de 1850 (V. *Peines disciplinaires*), s'il appartient à l'enseignement libre; s'il est instituteur public, il lui sera fait application des peines portées en l'art. 39 de la dite loi (*id.*, art. 13).

Les inspecteurs primaires doivent surveiller particulièrement les élèves-maîtres entretenus par le département dans les établissements d'instruction primaire (L. 1850, art. 47).

Tous les départements ayant une école normale ou au moins un cours normal, il n'y a jamais eu qu'un nombre très restreint d'écoles stagiaires.

[E. de Resbecq.]

ÉCOLES TECHNIQUES. — V. *Technique* (*Enseignement*).

ÉCOLES TEMPORAIRES. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique a émis l'avis, le 16 décembre 1850, que le ministre peut en cas de nécessité, sur la demande du conseil municipal, approuvée par le Conseil départemental, autoriser l'ouverture d'écoles temporaires. — V. *Hameau* (*Ecoles de*). [E. de Resbecq.]

ÉCOLES TURGOT. — V. *Turgot* (*Ecole*).

ÉCOLES VÉTÉRINAIRES. — Ces établissements, qui ressortissent au ministère de l'agriculture et du commerce, sont au nombre de trois, et situés à Alfort près Paris, à Lyon et à Toulouse. Les écoles d'Alfort et de Lyon existaient déjà avant la Révolution. La loi du 29 germinal an III les avait réorganisées, en transférant celle d'Alfort à Versailles; la loi du 3 brumaire an IV les rangea au nombre des écoles spéciales entretenues par le gouvernement. Les écoles vétérinaires reçoivent des élèves internes, des élèves externes et des auditeurs libres, français et étrangers. L'admission des élèves internes ou externes ne peut avoir lieu que par voie de concours; toutefois les bacheliers ès lettres ou ès sciences et les jeunes gens munis du certificat d'instruction agricole délivré par les écoles nationales d'agriculture sont dispensés de l'examen. Les auditeurs libres sont reçus sans examen sur l'autorisation du directeur de l'école.

Nul ne peut être admis au concours s'il n'a préalablement justifié qu'il avait plus de 17 ans et moins de 25 ans au 1er janvier de l'année dans laquelle le concours a lieu. Aucune dispense d'âge ne peut être accordée. Les demandes d'admission au concours doivent être adressées au ministre de l'agriculture et du commerce, soit directement, soit par l'intermédiaire du préfet du département où réside le candidat.

La durée des études est de quatre années. Le prix de la pension est de 600 francs par an pour l'internat, de 200 francs pour l'externat, payables par trimestre et d'avance. Les auditeurs libres payent 50 francs par trimestre. Les frais de trousseau, de livres et instruments nécessaires aux études sont de plus à la charge des élèves. Les élèves de quatrième année, qui sont reconnus par le jury en état d'exercer la médecine des animaux domestiques, reçoivent un diplôme de vétérinaire, pour lequel il est perçu un droit fixe de 100 francs. Les élèves de ces écoles sont admis à contracter l'engagement conditionnel d'un an pour le service militaire. [L. Armagnac.]

ECONOMAT, ÉCONOME. — On nomme économe la personne qui est chargée de l'administration financière d'une maison, d'un établissement public ou privé.

Econome dans les écoles normales. — La comptabilité intérieure des écoles normales primaires est confiée aux directeurs de ces établissements, sous le contrôle de la commission de surveillance, des inspecteurs d'académie, des recteurs et des inspecteurs généraux (art. 28 du décret du 26 décembre 1855). Les dépenses prévues au budget intérieur sont acquittées sur un mandat délivré par un des membres de la commission de surveillance spécialement désigné comme ordonnateur des dépenses par le recteur de l'académie. Cet ordonnateur ne délivre aucun mandat, sans avoir préalablement apprécié l'opportunité de la dépense et s'être assuré que le paiement s'applique à des fournitures faites (Décret du 26 décembre 1855, art. 38). Le directeur est comptable des recettes, il répond de la validité des paiements, de la quantité, de la qualité et de l'emploi des fournitures; il est chargé de la caisse, de la tenue des registres, de la rédaction des états de situation et des comptes annuels (Décret du 26 décembre 1855).

Les comptes des directeurs des écoles normales, qui sont en même temps les agents comptables de ces établissements, sont dressés en la forme des comptes des lycées. Ceux des écoles dont les recettes n'excèdent pas 30 000 fr. sont soumis au conseil de préfecture, qui les apure, sauf recours à la Cour des comptes.

Les comptes de ces agents comptables dont les recettes excèdent 30 000 fr. sont réglés et apurés par la Cour des comptes (art. 710 du décret du 31 mai 1862).

L'art. 2 du décret du 3 octobre 1849 relatif au cautionnement des agents comptables ressortissant au ministère de l'instruction publique, dispense les directeurs et les maîtres adjoints des écoles normales primaires qui rempliront les fonctions de comptables de fournir un cautionnement.

Econome des lycées. — L'administration de chaque lycée est confiée à un proviseur: il a immédiatement sous ses ordres un censeur des études et un procureur gérant les affaires de l'établissement (art. 13 de la loi du 11 floréal an X, 1er mai 1802). Un règlement concernant les lycées en date du 19 septembre 1809 a substitué au titre de *procureur gérant* celui *d'économe*. L'art. 46 de ce règlement porte que le proviseur aura sous ses ordres, tant pour les détails de l'administration intérieure que pour la comptabilité, un agent comptable sous le nom d'économe.

Les fonctions de l'économe sont essentiellement actives; sans doute la bonne tenue des livres et des écritures est nécessaire au contrôle des opérations; mais ces opérations elles-mêmes sont l'objet principal de ses soins et de ses devoirs (Instruction du 9 avril 1863).

L'économe est chargé seul, sous sa responsabilité, de poursuivre la rentrée de tous les revenus du lycée et de toutes les sommes qui lui seraient dues, ainsi que d'acquitter les dépenses ordonnancées par le proviseur, jusqu'à concurrence des crédits régulièrement accordés. Le mobilier ainsi que les magasins et approvisionnements de toute nature sont entièrement à sa garde (art. 678 du décret du 31 mai 1862).

L'économe est tenu de fournir un cautionnement pour la responsabilité de sa gestion. Les comptes annuels de la gestion de l'économe sont jugés par la Cour des comptes (art. 678 du décret du 31 mai 1862).

Le service des économes ne se borne pas aux écritures et aux opérations de comptabilité; ils doivent discuter les marchés, présider aux livraisons des fournitures et aux distributions, surveiller les

domestiques, veiller à ce que toutes les parties de la maison soient dans un état de propreté convenable, et, en évitant toute dépense inutile, ne rien négliger de ce qui peut contribuer au bien-être des élèves (Circ. 10 février 1838).

Les économes sont nommés par le ministre. Pour devenir économe, il faut avoir exercé pendant trois ans les fonctions de commis d'économat (Ord. du 1er décembre 1837). [A. Boibieu.]

ÉCONOMIE DOMESTIQUE. — L'économie domestique est la *science*, nous dirons plus volontiers, puisqu'il s'agit d'instruction primaire, l'*enseignement* qui apprend aux élèves, futurs pères et mères de famille, à tenir convenablement une maison, un ménage; à y faire régner l'ordre, la propreté, l'hygiène, le bon goût; à ne faire aucune dépense inutile, à se contenter de ce que l'on a, et à tirer le meilleur parti possible des ressources dont on dispose.

L'enseignement de l'économie domestique est-il utile, nécessaire, possible?

Doit-il trouver place dans le programme des écoles primaires en général, et dans les écoles de filles en particulier?

A-t-il déjà été introduit, et sous quelle forme, dans les écoles de France ou de l'étranger? Et quels résultats a-t-on obtenus?

Comment faut-il enseigner l'économie domestique à l'école primaire? Dans quelles limites doit-on l'enfermer? Quel programme convient-il de suivre?

Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre.

Le foyer domestique est le centre des affections et des intérêts de la famille. C'est là que se retrouvent le père qui rentre des champs, de l'atelier, du bureau; les fils et les filles qui reviennent de leurs classes ou de leurs travaux. C'est là que les uns et les autres sont entourés des soins dévoués de la mère de famille.

Mieux la maison est conduite, plus le ménage est tenu avec ordre, plus grande est l'harmonie qui y règne, plus vif est l'attachement réciproque des différents membres de la famille.

Il est bon, sans doute, il est indispensable, que la jeune fille sache lire et écrire, qu'elle ait l'intelligence ouverte, le sens moral formé, la tête et le cœur à la bonne place. Mais il est au moins aussi utile qu'elle ait des habitudes de travail, qu'elle connaisse et aime les soins du ménage.

En 1833 déjà, Mme de Pirey disait, dans son journal *la Mère de famille :* « L'*économie domestique* offre un faisceau de qualités presque toutes également nécessaires au mérite des femmes : l'ordre, la prévoyance, la propreté, l'amour du travail, la connaissance usuelle et pratique de tout ce qui concerne la science du ménage. »

L'école primaire ne doit pas dédaigner cet enseignement; il lui appartient; il faut qu'elle l'élève pour en faire comprendre toute l'importance aux populations; il faut qu'elle le mette à l'égal des autres matières du programme; qu'elle montre que cet art de l'alimentation, de la cuisine, de la propreté des appartements et des habits, peut devenir fécond en résultats hygiéniques et moraux; que l'un des meilleurs moyens de faire aimer le foyer domestique au mari et aux fils, c'est de le rendre agréable et riant, de l'animer par la bonne humeur, la douceur, l'habileté, l'affection de la mère.

C'est donc surtout dans les écoles de filles qu'il sera nécessaire d'introduire cet enseignement. Mais il aura aussi sa place dans l'école de garçons; le futur chef de famille n'entre pas dans tous les détails du ménage, mais il doit connaître l'emploi et l'usage de chaque chose afin d'éviter des pertes; l'épargne judicieuse et le bon usage des divers objets de consommation; la juste appréciation des besoins réels, afin d'y pourvoir avec sagesse, prévoyance et économie.

Cet enseignement a été préconisé, il y a plus d'un demi-siècle, par Mme Campan : « On s'accoutume, dit-elle, à la *prodigalité* comme à l'*économie;* il est donc indispensable de bien enseigner à une fille la valeur et l'emploi de l'argent, avant de lui accorder assez de confiance pour la charger des dépenses de son entretien. Pendant une ou deux années, on doit lui faire additionner tous les mémoires de la dépense; qu'elle compte et distribue elle-même les sommes destinées à les acquitter. »

L'économie domestique a déjà été introduite dans nos écoles, mais timidement, indirectement, à l'occasion des leçons de lecture seulement.

Ainsi dans son livre de lecture, *le Ménage*, M. J.-H. Fabre enseigne l'économie domestique sous la forme de causeries d'une tante avec ses nièces, sur l'origine, la fabrication, l'usage, l'histoire des principales choses usitées dans le ménage.

M. Chaumeil, dans ses lectures alternées, a fait un pas de plus. Il consacre 17 lectures spéciales à l'économie domestique sous les rubriques suivantes :

Le foyer domestique. — La ferme. — Les vêtements, couture. — Le linge. — La lessive. — Le pain. — La viande et le bouillon. — Les boissons, le vin. — Le café, le thé, l'alcool. — Les tisanes. — Le laitage. — La basse-cour. — La porcherie. — Le jardin potager. — La culture des fleurs et des arbres fruitiers. — Les abeilles. — Le rucher. « Ces chapitres, dit M. Liès-Bodart dans la préface, sont assez nombreux, assez riches d'observations et de conseils pour donner de précieux résultats. »

Nous ne parlons ici ni des *écoles ménagères* *, comme celle de Reims, fondée en 1873 par le Dr Doyen, secondé par sa généreuse compagne, et celle de Rouen : elles font l'objet d'un article spécial; ni des *écoles de cuisine* qui existent en Angleterre et aux États-Unis. — V. *Cuisine* (*Ecoles de*).

Nous avons à considérer plus particulièrement l'introduction de cet enseignement dans les écoles primaires ordinaires fréquentées par l'immense majorité et la plus intéressante partie de la population scolaire.

En *Suisse*, dans plusieurs cantons, des leçons spéciales d'économie domestique font partie du programme d'enseignement des écoles primaires supérieures ou secondaires de jeunes filles. Un professeur neuchâtelois, M. Louis Favre, a publié un *Manuel d'économie domestique* qui sert de base à cet enseignement dans un certain nombre d'écoles; il comprend les divisions suivantes : Notions générales; — l'habitation; — le vêtement; — les aliments; — pharmacie domestique; — le jardin; — les abeilles.

En *Belgique*, les instituteurs et institutrices réunis au congrès de Bruxelles, en 1880, ont demandé que l'économie domestique fût introduite dans les écoles primaires élémentaires. Elle figure déjà dans le programme des écoles primaires supérieures de filles, en la forme suivante :

« XVII. — *Notions d'économie domestique.* — 1. Conditions que doit réunir une habitation pour être saine. Ventilation. Propreté. — 2. Le mobilier, son entretien. — 3. Chauffage et éclairage. Conseils pratiques. — 4. Blanchissage du linge. Lessivage au savon; emploi des chlorures liquides. Dégraissage. Emploi et danger du sel d'oseille. — 5. Entretien du linge, des literies et des vêtements. — 6. Conseils pratiques relatifs à l'alimentation. Qualités des aliments, leur conservation : pain, pommes de terre, viande, poissons, œufs, beurre, graisses, légumes, fruits. — 7. Instructions générales sur les préparations culinaires. — 8. Boissons : eau, lait, bière, café. — 9. Batterie de cuisine : matière, propreté. — 10. Toilette des

jeunes personnes. — 11. Recettes et dépenses de la famille. »

Pour les écoles de garçons, les instituteurs belges proposent de faire porter l'enseignement sur le choix d'une habitation, sur l'achat des habillements, en se contentant du nécessaire, sur l'achat des aliments et des combustibles en temps utile, sur les moyens de reconnaître la falsification des aliments, sur l'économie et l'épargne, sur la tenue des livres ; et ils proposent le programme suivant :

« 1° *De l'habitation.* — Choix intelligent de l'habitation, situation par rapport aux affaires. Situation hygiénique, exposition ; nombre de places en rapport avec les besoins de la famille. Aménagement intérieur. Goût, économie. Loyer en rapport avec les revenus de la famille. (La question de l'hygiène est souvent inséparablement liée à celle de l'économie.) Etude des moyens d'entretenir dans les pièces la fraîcheur ou une douce température suivant les saisons. Chauffage, aérage, éclairage. Entretien : restauration, propreté.

» 2° *Du mobilier.* — Objets strictement nécessaires ; solidité, durée, commodité, choix des matières, objets de fantaisie. Entretien et conservation. Quelques recettes utiles et pratiques. Disposition des meubles, symétrie, la place qui revient à chacun : chambre à coucher, salle à manger, cuisine, salon, choix du linge. La lessive, le nettoyage des lampes, choix de l'éclairage, soins à donner aux parquets. Destruction des insectes. Chauffage, confection des cheminées, poêles, fourneaux, calorifères, choix du combustible au point de vue de l'hygiène et de l'économie.

» 3° *Approvisionnements.* — Achat des denrées pouvant s'altérer, qualité et quantité. Endroits favorables à la conservation des produits alimentaires ; mode d'acquisition, époque des provisions ; les mets, leur succession en chaque saison, avantages au point de vue de la santé, de la dépense. Nourriture plus ou moins abondante, suivant l'âge, les occupations, l'état de santé. Notions de physique, de chimie et de botanique en rapport avec la ventilation, les procédés de conservation et de préparation des boissons et des aliments, les moyens de reconnaître les falsifications et l'altération des denrées et des liquides (lait, poids spécifique ; vin, couleur), beurre, fruits (maturité), racines, légumes (fraîcheur). — *Géographie.* Contrées où se récoltent, où se fabriquent les meilleurs produits : produits naturels, produits de l'industrie (aliments, tissus, ustensiles, instruments).

» 4° *Choix du personnel.* — Domestiques. Rapports : justice, calme, énergie, activité, prudence. Inspection de la maison. Avantages de pouvoir se passer momentanément de leurs services.

» 5° *De l'argent et du travail.* — Recettes et dépenses. Parti qu'on peut tirer du savoir et des talents. Gain et épargne, double profit ; sobriété dans le nombre des choses ; le bon marché ; connaissance du prix des denrées, des étoffes, des toiles, du linge, des ustensiles, etc. Avarice et prodigalité (distinction). Compte du ménage. Agenda, compte de fin du mois. Le superflu et le nécessaire. Achat à crédit ; danger des dettes, la probité. Réparation en temps utile des objets usés, détériorés, brisés. La toilette. Luxe, bon goût, simplicité. Maximes de Franklin, du Bonhomme Richard, sage emploi du temps. Habitude de prendre des notes. »

Ce programme est peut-être vaste ; en tous cas on ne pourra se prononcer sur son mérite que lorsqu'il aura été appliqué et qu'on aura pu constater les résultats obtenus.

Dans une école du *Haut-Rhin*, à Ribeauvillé, un enseignement de ce genre est donné avec une parfaite compétence et un plein succès, depuis plusieurs années, par la femme du pasteur de la petite ville, Mme Michel. Elle y consacre deux séances, de trois heures chacune, par semaine.

Ce n'est plus à l'occasion de la leçon de lecture, et incidemment, que l'économie domestique est enseignée, mais directement et à des heures consacrées exclusivement à cet objet.

Le programme comprend, pour les 5 sections de l'école, le *tricot* des bas sans mesure, d'après un calcul simple fondé sur le nombre des mailles qui commencent les bas ; la *couture*, en commençant par le point à bâtir et en finissant par la reprise ; la *coupe* et l'*assemblage*, à l'aide du papier pour les plus petites élèves, et en commençant par les chemises de poupée, pour terminer par la robe, la chemise d'homme, le vêtement.

Pendant ces travaux d'aiguille et de coupe, l'économie domestique est enseignée par des entretiens qui portent, savoir :

Dans la 5e *section*, sur l'aération de la chambre et du lit, sur le balayage du corridor, de la cuisine, de l'appartement ; — sur le nettoyage de la vaisselle et de l'âtre, sur les ustensiles de cuisine ;

Dans la 4e *section*, sur la lessive ; sur les différentes espèces et les usages du savon ; — sur la manière d'enlever les taches d'huile, d'encre, de sang, de rouille, de fruit, de vin, de chocolat, de café ; — sur les soins à prendre du linge non lavé ; — sur le lit et les différentes parties qui le composent : paillasse et pailles, matelas, crins et laines ; coussins, plumes et duvets ; — soins à donner à la peau, aux cheveux, aux ongles ; — guérison des brûlures, coupures, engelures, cors aux pieds ;

Dans la 3e *section*, sur le lait, le beurre, le fromage ; — précautions à prendre pour empêcher le lait de tourner, ou pour l'utiliser, même s'il est aigre ; — sur les différentes espèces de graisse ; — sur les viandes fraîches ou conservées ; — sur le pot-au-feu, le bouillon, le bœuf rôti ; — sur la viande de cheval, et les précautions à prendre pour la préparer ; — sur le veau, le mouton, le porc ; — sur les légumes frais ou secs, sur les fruits verts ou secs ; — sur les différentes espèces de farines ;

Dans la 2e *section*, sur les boissons ; — sur l'eau, l'eau froide, tiède, chaude, l'eau salée, l'eau minérale ; — sur le lait comme nourriture pour les enfants privés du lait maternel ; — sur le lait dans les différentes maladies ; — sur les confitures, sur les mets sucrés pour les malades et les convalescents ; — sur le vin, l'eau-de-vie, la bière, le sirop, la limonade ; — sur le bouillon de veau pour les malades, l'eau de riz et d'orge, les tisanes ; — sur la nourriture des malades : lait, œufs, viande, légumes ;

Dans la 1re *section*, sur les précautions hygiéniques à prendre pour les malades ; — les bains, bains de mains, bains de pieds, bains complets ; sur l'air et son influence salutaire ; — sur la lumière et son action sur le corps humain ; — la moutarde, les sinapismes, la graine de lin, le camphre ; — la pauvreté du sang, les fièvres, les affections de la poitrine, de la gorge, du cœur ; — l'hydropisie ; — les crampes, la paralysie, les syncopes, la léthargie ; — soins à donner au mourant, au mort, à la tombe.

Un point sur lequel Mme Michel revient avec une touchante insistance, c'est la mission de garde-malade pour laquelle la jeune fille et la femme sont spécialement faites ; sur les qualités qu'exige le soin des malades ; sur le dévouement, la douceur, la patience dont elles ont besoin en présence des malades souvent impatients et injustes ; sur l'influence qu'exercent sur le moral du malade les soins dévoués, la douceur, une parole d'encouragement, un regard affectueux.

Tous ces entretiens sont rédigés et résumés sous forme de rédactions revues, corrigées et complétées par la maîtresse, et conservées dans des cahiers qui formeront comme le vade-mecum de la future ménagère.

Il semble inutile, après ce qui précède, d'insister encore sur l'utilité, la nécessité de cet enseignement.

Nous ne parlerons pas ici de la place que doit occuper cet enseignement à l'école normale; le Conseil supérieur vient de règler la question (janvier 1881) dans les nouveaux programmes des écoles normales d'institutrices. — V. *Normales* (*Écoles*). Mais, même dans les écoles primaires, il est convenable autant que facile de donner sous la forme d'entretien, et pendant les heures des travaux d'aiguille, un certain nombre de notions que nous classerions à peu près dans le cadre que voici :

Habitation. — Aménagement intérieur; aérage, chauffage, ventilation, entretien. — Mobilier.

Cave. — Les différentes boissons. Conservation des produits alimentaires.

Cuisine. — Disposition, conservation, nettoyage des ustensiles.

Aliments. — Leur préparation. Viandes, légumes, laitage, farines; fruits, frais et secs, et leur usage.

Lessive. — Les cendres, la potasse, la soude, les savons.

Repassage.

Linge. — Entretien et conservation.

Habillement. — Hygiène du corps.

Soin des malades. — Syncope, asphyxie.

Recettes et dépenses. — Gains et épargnes. Economies. [G. Jost.]

ECONOMIE POLITIQUE. — I. *Ce qui est fait et ce qui est à faire.* — M. Rossi prononçait, il n'y a pas moins de quarante ans, du haut de sa chaire du Collège de France, les paroles suivantes :

« Nous ne craignons pas de le répéter: il importe à la prospérité des classes peu fortunées, et à l'avenir du pays, de joindre à l'éducation du peuple quelques notions élémentaires d'économie nationale. Il importe d'expliquer nettement aux enfants des classes laborieuses la nature et la variation des salaires, l'origine et l'action des petits capitaux, le danger de les perdre, le moyen de les employer utilement, les ressources qu'offre l'association, soit pour accroître la puissance productive du travail, soit pour diminuer les dépenses individuelles et donner plus de développement au principe si fécond des secours mutuels. Dans les temps calmes, ordinaires, on néglige complètement cette partie si essentielle de l'instruction populaire; et ce n'est que lorsqu'un désastre, une disette, une tourmente politique, une crise commerciale ont déjà paralysé le travail et jeté la confusion dans le marché, que des hommes, qui ont plus de vanité que de jugement, adressent leurs prédications *économiques* à une population ignorante et irritée par la misère : ils se flattent de faire comprendre, dans quelques instants, à la multitude, des enseignements tardifs dont rien n'a préparé l'application, et qui ne paraissent inspirés alors que par la crainte et par l'égoïsme des classes supérieures. »

Vingt-cinq ans plus tard, en 1864, au lendemain de cette « famine de coton » qui avait été pour l'Europe le contre-coup des terribles déchirements de l'Union américaine, un ministre de l'instruction publique, M. Duruy, faisait, dans un rapport officiel, les déclarations que voici :

« L'Angleterre a pu traverser paisiblement une crise épouvantable, parce que ses ouvriers connaissaient tout ce que nos jeunes gens ignorent encore : les ressorts délicats de la production et de la vie économique. Nos misères de 1848 sont venues de cette ignorance. »

Plus récemment, en 1876, un autre ancien ministre de l'instruction publique, qui a occupé depuis un poste plus considérable encore, M. Jules Simon, félicitant la société d'enseignement professionnel du Rhône d'avoir ajouté à ses anciens cours un cours d'économie politique, s'exprimait ainsi à son tour :

« Croiriez-vous que nous avons toutes les difficultés du monde à faire entrer l'enseignement de l'économie politique dans l'enseignement officiel? Nous y arriverons, je l'espère; le bon sens aura raison de la routine. » Et, un instant après, le même orateur s'écriait : « Savez-vous ce que c'est que l'économie politique? C'est la science du bon sens. Elle vous montrera d'abord où est votre intérêt, et c'est un premier service; ensuite elle vous apprendra à ne pas le mettre là où il n'est pas, et c'est un service peut-être aussi grand. »

Et comme preuve de fait à l'appui de cette assertion, M. Jules Simon ajoutait : « J'ai assisté à Manchester à des discussions entre patrons et ouvriers. J'écoutais avec admiration des tisserands dont les journées entières s'écoulaient devant leurs métiers, discutant leurs intérêts contre leurs patrons avec sobriété et sagesse, en hommes pratiques et intelligents. »

Ces trois citations, auxquelles il serait aisé d'en joindre bien d'autres, disent assez haut quelle est l'importance de l'enseignement de l'économie politique et combien il est nécessaire que les notions, au moins élémentaires, de cette science soient partout répandues de façon à devenir, comme elles le sont heureusement devenues dans quelques pays, familières à tous les esprits. Elles disent en même temps combien ces idées ont jusqu'à ce jour rencontré d'obstacles, et avec quelle lenteur la science économique a commencé à pénétrer dans les différentes sphères de l'enseignement.

Sur le premier point nous n'entrerons pas dans de longs développements, et nous ne plaiderons pas à fond la cause de l'économie politique. Les autorités que nous venons d'invoquer suffisent; et les faits en cours d'accomplissement, dont nous allons présenter un aperçu, établissent d'autre part que l'impulsion est désormais donnée et que les difficultés dont parlait M. Jules Simon sont enfin en train de disparaître. « On agit selon qu'on pense, » disait, il y a plus de deux mille ans, le bon Socrate. « L'ignorance, disait-il encore, quand elle n'est pas factieuse, est toujours prête à le devenir. » En quelles matières, plus qu'en celles qui sont l'objet de la science économique, ces paroles sont-elles vraies, et combien de fois n'en avons-nous pas fait, à nos dépens, la redoutable expérience? L'objet de la science économique, Rossi l'indique avec sa finesse et sa précision habituelles, c'est notre vie de tous les jours ; ce sont les questions mêmes desquelles dépendent, suivant la façon dont elles sont entendues et réglées, notre bien-être ou notre mal-être, et avec les nôtres ceux de la société à laquelle nous appartenons. Ce sont, à proprement parler, des questions de ménage, et le nom même d'économie politique, ce nom souvent si mal compris, ne veut pas dire autre chose : c'est la *science du ménage social*; science non moins indispensable à tous que celle de l'hygiène, puisque des deux côtés les effets de l'ignorance sont les mêmes. Lorsque nous nous faisons, quant aux conditions de la vie physiologique, des idées fausses; lorsque nous ignorons, comme il arrive trop souvent, les conditions essentielles de l'art de conserver la vie ; non seulement nous ne faisons pas, à ce point de vue, ce que nous devrions faire, mais nous faisons ce que nous ne devrions pas faire : de gaieté de cœur, pour ainsi dire, tantôt nous compromettons notre santé, ou la

santé des autres, par l'inobservation la plus grossière des lois de la vie physique ; tantôt nous recourons, pour la rétablir, aux plus ridicules ou aux plus dangereux expédients. Lorsque nous nous faisons de même sur les conditions de la vie économique des idées fausses ; lorsque nous ne nous rendons compte ni de la façon dont se forme la richesse, ni de la façon dont elle se conserve ou se perd ; lorsque nous ne comprenons ni la nature ni le rôle du travail, du capital, des machines, du commerce ou de la monnaie ; lorsque nous nous figurons, comme il n'est que trop facile de le faire sur de premières apparences, que l'on peut, à volonté, par la force (ou par la loi, qui n'est qu'une des formes de la force), modifier d'un instant à l'autre la richesse d'une société et en donner à chacun une part à sa convenance ; lorsque nous ignorons, en un mot, qu'il y a des lois naturelles de ces choses et que l'accroissement de la prospérité commune ne s'obtient que par le développement naturel des activités individuelles mieux dirigées, nous sommes à la merci de tous les mirages de l'alchimie sociale, et fatalement nous devenons les artisans de notre propre malheur ou les fauteurs du malheur d'autrui.

Ces vérités, avons-nous dit, ont fini par être comprises, ou du moins elles commencent à l'être, et l'on a vu, dans ces dernières années, l'enseignement économique prendre des développements, bien insuffisants encore, mais tout nouveaux. Une place lui a été faite, dès 1864, grâce à M. Duruy, dans l'enseignement secondaire spécial, en vue duquel un manuel a été rédigé sur le programme officiel par les soins de M. Levasseur. Quelques notions, bien insuffisantes aussi, en ont été introduites, vers la même époque, et par le même ministre, dans l'enseignement des lycées.

C'était l'histoire alors qui devait élargir son cadre ; et l'histoire, assurément, ne peut que gagner à éclairer les faits qu'elle expose à la lumière de l'économie politique. La tentative cependant n'eut que peu de succès ; l'innovation, malgré les bonnes intentions de M. Duruy, ne prit pas racine ; et l'on peut dire que de ce côté, hier encore, presque tout était à faire. Les nouveaux programmes arrêtés, en cette année 1880, par le Conseil supérieur de l'instruction publique viennent enfin, il faut l'espérer, de réaliser un progrès plus sérieux. Le cours de philosophie, dans tous les lycées de France, comprendra désormais huit leçons d'économie politique ; et ces huit leçons, dans leurs indications sommaires, contiennent la substance au moins des trois grandes branches de la science, la production, la circulation et la consommation des richesses. Par une conséquence inévitable, — ce que les professeurs de philosophie sont tenus d'enseigner leur devant être enseigné à eux-mêmes, — des conférences d'économie politique sont, dès à présent, instituées à l'École normale supérieure, et confiées à un savant de premier ordre, M. Courcelle-Seneuil. La Faculté des lettres, à son tour, sous peine de manquer à ses candidats en leur refusant les moyens de trouver chez elle toutes les connaissances dont ils pourront ou devront être appelés à justifier devant elle, sera dans l'obligation de s'enrichir, d'ici à peu, d'une chaire qu'elle aurait dû depuis longtemps tenir à honneur de posséder.

En même temps l'École normale supérieure d'institutrices, dont l'organisation s'achève en ce moment, prend part à ce mouvement. L'homme distingué à qui cette organisation a été confiée, M. Pécaut, qui depuis longtemps s'était prononcé pour l'introduction de cette science dans les écoles primaires supérieures, tout au moins, a inscrit dans ses programmes quelques leçons d'économie politique ; et c'est un des hommes les mieux qualifiés pour cette tâche, M. Félix Cadet, inspecteur général de l'enseignement primaire et jadis excellent professeur de philosophie et d'économie politique à Reims, qui en est chargé. Sous une autre forme et par d'autres de ses représentants, la science économique figurera aussi dans les conférences, d'un caractère plus général et plus élevé, qui doivent être faites dans cette école par les sommités des diverses branches d'enseignement.

De leur côté les professeurs de philosophie ne demeurent pas inactifs. Quelques-uns d'entre eux (parmi lesquels on peut citer le savant doyen de la Faculté des lettres de Dijon, M. Henri Joly), qui avaient la bonne fortune de se trouver déjà préparés, par des études antérieures, aux nouveaux devoirs qui leur vont incomber, offrent à leurs collègues plus novices et à leurs élèves des directions précieuses. Et le vieux professeur qui a la satisfaction d'enregistrer ici ces progrès et qui déjà à Nice, il y a plus de quinze ans, avait été admis à faire, à titre d'essai volontaire, ce qui maintenant est de règle et d'obligation, est officiellement autorisé à faire, avec l'assentiment du professeur, dans un des grands lycées de Paris, une série de douze leçons destinées jusqu'à un certain point à tracer la voie et à donner la note juste de ce qui convient.

On sait d'autre part que depuis 1863 à Nancy, depuis 1868 à Paris, la science économique a pris place à côté de la science juridique. En 1876, en vertu d'un vote des Chambres, ce qui n'était jusqu'alors que l'exception est devenu la règle. Toutes les Facultés de droit ont dû, pour se compléter, être pourvues de chaires d'économie politique, et un décret du 26 mars 1877, rendu sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, a inscrit cet enseignement parmi les matières obligatoires des examens. En même temps des conférences, des cours suivis parfois, étaient, comme à Lyon et à Marseille, où l'enseignement est donné par le savant doyen de la faculté de droit d'Aix, M. Jourdan, institués ou patronnés par des sociétés industrielles, des chambres de commerce ou des municipalités intelligentes, et l'on ne tardait pas à en constater les excellents effets.

Tout cela cependant ne s'adressait pas à la masse de la nation, et ne prenait pas d'ailleurs les esprits assez tôt, avant l'âge où, à force d'être saturés d'erreurs, ils deviennent impénétrables à la vérité. L'enseignement primaire seul répond à ces conditions. « L'école primaire, dit M. Laboulaye, est la seule que fréquente la majeure partie de la nation ; c'est là qu'il faut semer des idées justes, afin d'empêcher que plus tard ne germent l'erreur et l'envie, ces deux causes de révolutions. »

On ne saurait mieux dire, assurément. Mais, pour enseigner, il faut savoir ; et, dans la plupart des localités, il faut bien le reconnaître, on chercherait encore en vain, à l'école ou hors de l'école, l'homme en état de donner aux élèves les notions les plus élémentaires de l'économie politique. On a toutefois organisé cet enseignement dans quelques villes : M. Livet, à Nantes, dans le bel établissement dont il est le créateur ; M. Dérivaux à Angoulême, dans les écoles municipales, s'en acquittent depuis plusieurs années. Ce sont des exceptions. A Paris même, malgré le vœu émis, le 6 novembre 1875, par le Conseil général, et tendant à ce que « l'enseignement donné dans toutes les écoles primaires du département comprenne des notions sommaires d'économie politique, » tout ou à peu près reste à désirer. On ne saurait demander aux instituteurs les plus dévoués d'enseigner ce qu'on ne leur a pas appris ; tout ce qu'on peut faire jusqu'à présent, et c'est beaucoup, c'est de mettre entre leurs mains et entre les mains des élèves des ouvrages dans les-

quels, comme dans Francinet ou dans le livre de lecture courante de Caumont, les questions économiques soient touchées avec sûreté.

Mais, quand on n'a pas de professeurs, on en forme, et c'est à cela précisément que sont destinées les écoles normales. Il était donc naturel de songer à faire dans les programmes des écoles normales, ainsi que cela est, depuis 1868, règlementaire en Belgique, une petite place au moins à l'économie politique. Cela ne demandait ni beaucoup de temps, car quelques heures pour le but à atteindre suffisent ; ni beaucoup d'argent, car un crédit de quelques centaines de francs était tout ce qu'il fallait pour indemniser le professeur et garnir la bibliothèque ; ni beaucoup de fatigue, car si l'on ajoutait quelque chose aux études déjà très nombreuses qui sont imposées aux élèves-maîtres, le nouveau cours, par l'attrait et la variété des sujets, ne pouvait qu'être une diversion salutaire, dont devait profiter l'ensemble du travail. La seule difficulté sérieuse, et elle n'était pas insurmontable, était celle du personnel auquel pourrait être confié le nouvel enseignement. Dans les bornes où doivent être renfermées ces leçons tout à fait élementaires, il ne peut s'agir que d'exposer les solutions définitivement acquises, celles qui sont, selon l'expression de M. Jules Simon, du domaine du sens commun ; et tout homme d'un esprit ouvert et droit, accoutumé à se rendre compte de ses idées et à les exposer avec netteté, peut, en s'aidant des excellents guides qui sont à la disposition de tous, se mettre en état de remplir très convenablement cet office. Beaucoup le sont déjà ; et comme les écoles normales ne sont pas, en général, perdues au milieu de déserts ou enfouies dans des villes de dixième ordre, on n'a, dans la plupart d'entre elles, qu'à regarder autour de soi pour trouver l'homme de bon sens et de bonne volonté dont on a besoin.

Ainsi du moins ont pensé un certain nombre de personnes qui se sont faites, dans ces dernières années, les promotrices de cette idée, et à cette heure un tiers environ des Conseils généraux de France ont émis des vœux en faveur de l'introduction de l'enseignement économique dans le programme des écoles normales. Plusieurs chambres de commerce et plusieurs Conseils académiques se sont prononcés dans le même sens ; et dans un certain nombre de ces écoles déjà non seulement le cours est institué, mais, comme à Toulouse, à Versailles, à Paris, à Nancy encore, il a fonctionné assez longtemps pour que les résultats en aient pu être appréciés. De l'aveu de tous, ces résultats sont excellents : les rapports des directeurs et des inspecteurs sont décisifs ; et la commission de surveillance de l'école d'Auteuil, pour ce qui la concerne, a pris l'initiative de régulariser le nouvel enseignement en l'introduisant, sur les conclusions formelles de l'un de ses membres, M. l'abbé d'Hulst, vicaire général de l'archevêché de Paris, dans le budget ordinaire de l'école.

Essayons de résumer ce qui, dans ce domaine, est à cette heure réalisé ou en voie de réalisation.

Dès 1872, le Conseil général de l'Oise, sur la proposition de M. G. Meurinne, avait formulé un vœu en faveur de l'introduction de l'économie politique dans les écoles normales, et dès la même époque M. Rozy, professeur à la faculté de droit de Toulouse, était admis à faire un cours complet à l'école normale de cette ville. En 1874, le conseil général de Seine-et-Oise, sur la proposition de MM. Frédéric Passy, Eugène Rendu et Fréville, émettait un vœu analogue, appuyé, pour en assurer la réalisation immédiate dans le département, d'une ouverture de crédit de 500 fr. : et, dès le premier semestre de 1875, une série de dix leçons était faite à l'école de Versailles, et parallèlement à celle d'Auteuil. Le même enseignement était donné, en même temps, à l'école normale pour les jeunes filles, à Neuilly. Le signataire de ces lignes, qui s'est trouvé chargé de ces trois cours simultanément, avait déjà fait en 1869-70, à la mairie du 1er arrondissement de Paris, un cours pour les jeunes filles, dont les résultats avaient été très satisfaisants. En cette même année 1875, et de nouveau l'année suivante, un appel était adressé, par les mêmes conseillers généraux, avec l'appui d'un grand nombre de personnes notables, à tous les Conseils généraux de France ; et cet appel amenait à se prononcer expressément, et dans certains cas à plusieurs reprises, les Conseils généraux des départements suivants : Aisne, Ariège, Corrèze, Doubs, Gers, Hérault, Indre-et-Loire, Loire-et-Cher, Loire-Inférieure, Lozère, Manche, Meurthe-et-Moselle, Puy-de-Dôme, Côte-d'Or, Seine-Inférieure, Somme, Var, Haute-Vienne, Gironde et Vosges : soit, avec la Haute-Garonne, l'Oise, la Seine et Seine-et-Oise, déjà mentionnées, un total de vingt-cinq (sans compter les omissions).

Plusieurs Conseils académiques, ceux de Bordeaux, de Dijon et de Meurthe-et-Moselle, tout au moins, ont pris des conclusions dans le même sens. Ces conclusions valent pour tout le ressort de ces conseils.

Un certain nombre de chambres de commerce, dont nous n'avons pu nous procurer la liste, mais parmi lesquelles nous pouvons citer celles de Laval, de Bordeaux, de Montpellier, se sont, à diverses époques, montrées pénétrées des mêmes idées. Un cours public d'économie politique est fait à Bordeaux, depuis plusieurs années, sous les auspices de la chambre de cette ville, qui délivre même, après examen, des diplômes aux élèves. L'un des premiers a été obtenu par une demoiselle ; parmi ses concurrents étaient M. Faure, devenu depuis l'un de nos plus brillants agrégés, et actuellement chargé du cours d'économie politique à la faculté de droit de Bordeaux. Un autre cours a été fait longtemps, dans des conditions analogues, à Lyon, par M. H. Dameth, professeur à l'académie de Genève et correspondant de l'Institut. Nous ne parlons que pour mémoire, puisqu'ils ne sont ni publics ni précisément primaires, des cours des écoles de commerce de Paris, Lyon, Bordeaux, Marseille, le Havre et autres grandes villes. Mais on doit ranger dans cette catégorie des cours primaires, avec ceux de la société professionnelle de Lyon et de la municipalité d'Angoulême, dont il a été parlé ci-dessus, ceux des collèges et écoles supérieures de la ville de Paris, Turgot, Chaptal, etc., et ceux de la Société d'économie politique de Lyon, de la Société des cours d'adultes de Corbeil, des sociétés industrielles de Saint-Quentin, d'Amiens, de Reims et autres cités industrielles, et les cours des diverses sections des associations philotechnique et polytechnique, ainsi que de l'Union française de la jeunesse, dans les divers quartiers de Paris et dans les communes voisines, Vincennes entre autres. Il convient encore de mentionner les cours faits, dans certaines grandes maisons industrielles, pour les ouvriers ou apprentis : par exemple chez MM. Chaix et Cie, à Paris, ou chez MM. Gillet et fils, à Lyon, où un ingénieur distingué, M. Michel, s'est fait pendant plusieurs années, avec autant d'habileté que de dévouement, petit pour les petits.

Bien qu'aucune fondation définitive n'ait encore suivi, l'auteur de ces lignes ne saurait oublier qu'il a été appelé, en 1876, à faire aux instituteurs du Loiret, à l'occasion de leur exposition scolaire, un exposé sommaire de la science ; et que M. L. Rabourdin, compagnon d'études de M. Faure, et comme lui élève diplômé des cours

de la chambre de commerce de Bordeaux, a pu ouvrir, depuis trois ans, dans la même ville d'Orléans, une série de conférences élémentaires qu'il a été appelé à répéter en partie à Chartres, et que le Conseil général d'Eure-et-Loir a eu la bonne pensée d'étendre, pendant deux hivers, aux divers chefs-lieux d'arrondissement. Le même professeur a été, en 1879, et doit être de nouveau, en 1880, chargé d'un cours à la mairie de Versailles.

Ajoutons que le même département du Loiret, sans instituer encore dans son école normale l'enseignement nouveau, a exprimé le vœu de voir rédiger un manuel-programme destiné à servir de guide pour cet enseignement, et que le Conseil général de Seine-et-Oise, sur la proposition du préfet, M. de Crisenoy, a ouvert un concours, avec prix de *mille* francs, pour provoquer la composition de ce manuel.

Ce concours, dont le jugement a été confié à une commission composée de MM. Hély d'Oissel, conseiller d'État, Baudrillart et F. Passy, membres de l'Institut, n'a pas produit, comme le constate le rapport, moins de onze mémoires, presque tous plus ou moins dignes d'éloges par des qualités diverses, et dont trois au moins ont paru mériter une récompense.

Rendons enfin, avant de clore cette énumération que nous voudrions plus longue, un témoignage particulier à la courageuse et persévérante initiative de mademoiselle H. Malmanche, d'abord directrice, puis inspectrice des cours municipaux de comptabilité de la ville de Paris, qui a eu l'heureuse inspiration et le rare talent d'introduire insensiblement dans ces cours, à la satisfaction de tous, des notions pratiques d'économie politique, et a réussi à former, à son école, non seulement de bonnes élèves, mais des auxiliaires intelligentes et dévouées. Depuis plusieurs années déjà cet enseignement, d'abord simplement toléré, est officiellement reconnu. Des spécimens des devoirs qui s'y rattachent ont figuré, en 1878, à l'Exposition universelle et attiré suffisamment l'attention des commissaires étrangers pour provoquer, en Italie, une imitation empressée. Les jeunes filles qui le reçoivent sont interrogées, dans plusieurs mairies, par les professeurs et les juges des grandes écoles, et une note spéciale, qui a la même valeur que les autres, leur est comptée pour l'obtention des certificats d'études qui leur sont délivrés. Cette année même, 1880, des examens ont eu lieu, sous les auspices de la direction de l'enseignement primaire de la Seine, dans les salles de la préfecture; et un grand nombre d'aspirantes, parmi lesquelles plusieurs déjà pourvues d'un diplôme d'institutrice, y sont venues prendre part. Une seule chose, de ce côté, reste à désirer : c'est que l'heureuse innovation réalisée dans une partie seulement des arrondissements de la capitale se généralise (cela ne tardera pas); et qu'elle s'étende aux adultes hommes (on s'en occupe). Il faudrait aussi qu'au-dessus des cours de quartier, destinés surtout à la population laborieuse qui vient le soir, après sa journée faite, profiter de l'instruction mise chaque jour plus libéralement à sa portée, un cours central fût institué, destiné plus particulièrement à la classe si nombreuse et si intéressante des institutrices et instituteurs : ils y trouveraient, avec un complément désormais indispensable de connaissances, le moyen de se préparer à donner à leur tour, dans les situations diverses qu'ils auront à occuper, des idées justes, des notions exactes et un sentiment vrai des faits économiques, de leurs lois et des obligations qu'elles imposent à tous.

II. *Comment on doit s'y prendre pour faire ce qui est à faire.* — La principale objection que rencontre en général l'introduction de l'économie politique dans l'enseignement primaire, c'est la difficulté, quelques-uns vont jusqu'à dire l'impossibilité, d'en déterminer avec précision et d'en présenter avec clarté les notions essentielles.

On a pu voir plus haut ce qu'ont pensé de cette difficulté des hommes tels que MM. Duruy, Jules Simon et Rossi.

Un autre juge, non moins compétent, M. Laboulaye, déclare de son côté que c'est une tâche *d'une facilité extrême*.

« Les principales lois économiques, dit l'éminent professeur, ne sont que des vérités d'observation qu'on peut vérifier dans la première boutique venue. Je me chargerais d'enseigner toute l'économie politique, y compris le commerce extérieur, sans sortir d'un magasin d'épicerie. »

C'est M. Laboulaye qui a raison, sans nul doute; et nous croyons qu'en effet la besogne ne lui pèserait guère. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas, si l'on veut obtenir un bon enseignement économique, à se préoccuper de la façon dont cet enseignement sera donné. Les principales lois de la morale, elles aussi, ne sont que des vérités d'observation; et celles de l'hygiène également, et de la chimie, et de la physique, et de la mécanique, et bien d'autres. Il n'en faut pas moins, pour étudier et pour exposer convenablement ces sciences, ne fût-ce que dans leurs éléments les plus simples, quelque préparation et quelques directions tout au moins. La science économique ne saurait faire exception. Il s'agit ici d'ailleurs, nous l'avons dit, d'une innovation contre laquelle toute faute ou tout échec ne manqueraient pas d'être tournés : il est naturel que les personnes qui en ont à cœur le succès, aussi bien que celles qui conservent à son égard des appréhensions ou des doutes, se préoccupent de l'insuffisance des maîtres et de l'imperfection des méthodes.

Il sera, selon toute apparence, formulé d'ici à peu un programme officiel; et le concours si judicieusement ouvert par le Conseil général de Seine-et-Oise ne pouvait manquer de provoquer l'apparition de quelques bons manuels spéciaux. Il a réussi en effet, nous l'avons dit, presque au delà des espérances de ses promoteurs. Ce ne sera pas, cependant, faire une œuvre inutile que de donner, d'après ce qu'a pu déjà fournir l'expérience, quelques indications sur l'étendue qu'il convient d'assigner à l'enseignement nouveau et sur le caractère qui lui sied le mieux. Dire ce qu'il est bon et désirable qu'il soit, c'est dire ce qu'il serait regrettable et dangereux qu'il voulût être.

Cet enseignement doit être modeste, d'abord, et ne réclamer que peu de place. Il le doit, parce qu'il n'y en a pas beaucoup à lui donner, et qu'il ne convient pas, quand on a à se faire accepter, de commencer par empiéter sur le domaine des autres. Il le doit aussi (et cette raison est de plus d'importance encore) parce que la première des règles est de proportionner l'effort au résultat, et de ne viser qu'à ce qui est utile et pratique. Or il n'y a de pratique et d'utile que ce qui est réellement en rapport avec l'âge, avec l'intelligence, et aussi avec l'emploi qu'on en pourra avoir à faire ultérieurement. Autres sont les études supérieures ou spéciales, couronnement d'une éducation complète ou apprentissage d'une profession déterminée, autre est cette préparation générale et moyenne, nécessaire à toutes les éducations et profitable dans toutes les situations et pour toutes les carrières. Là pourront être abordés, selon les cas, tantôt le détail des questions techniques, tantôt au contraire le vaste champ des hypothèses et des systèmes encore contestés; ici ne devront être admis que les résultats acquis et les vérités fondamentales désormais hors de discussion.

On n'enseignera pas, si l'on est sage, même dans les lycées, les subtilités de la métaphysique et du droit; on n'y discutera pas le mécanisme com-

plexe des banques et les combinaisons infinies de l'impôt ; on se gardera, à plus forte raison, d'y entreprendre l'examen critique des utopies de tout ordre et de faire défiler devant de jeunes cerveaux les plans plus ou moins étranges des réformateurs anciens et modernes. Mais on fera bien, même dans les écoles primaires, d'indiquer les bases essentielles et les dispositions capitales de la législation qui nous régit, et que nul parmi nous n'est censé ignorer. On fera bien, pour ne parler que de la science économique, d'enseigner en quelques mots ce que c'est que le travail, et la production qui en découle ; de montrer comment se forme le capital et à quoi il sert ; de donner une idée juste de la monnaie et de ses fonctions ; des machines et de leur rôle ; des services collectifs et de la nécessité d'y pourvoir par des ressources également collectives ; de la concurrence, qui n'est, comme on l'a si bien dit, que la forme industrielle de la liberté morale par la mise au concours des biens d'ici-bas ; de l'inévitable loi de l'offre et de la demande, enfin, et de la solidarité non moins inévitable du bien et du mal. On ne fera pas ainsi, très certainement, des économistes dès les bancs de l'école, pas plus que des philosophes ou des juristes. Mais on fera, il faut l'espérer, ce qui vaut mieux, des esprits droits, doués en quelque mesure au moins du sens économique, et qui plus tard pourront se servir utilement de la clef qu'on leur aura mise à la main. On aura, à l'époque décisive où se prend le pli de l'intelligence, enseigné à la jeunesse l'exactitude dans l'observation et la prudence dans les déductions, et elle se trouvera ainsi mise en garde pour l'avenir contre les illusions du premier coup d'œil et les conclusions hâtives du sentiment. C'est l'essentiel ; et, comme le dit le proverbe vulgaire, on ne vit pas de ce qu'on mange, mais de ce qu'on digère. Tout peut être ramené à un petit nombre de points centraux d'ailleurs ; et savoir ce que c'est que le travail, la propriété, le capital, le salaire, l'échange, la monnaie, l'impôt et les machines, ce n'est pas déjà en savoir si peu, bien que cela se puisse apprendre en peu de leçons. Que de gens, parmi les plus haut placés, qui n'en ont aucune idée, ou qui n'en ont que les idées les plus fausses !

Tel est donc le cadre modeste dans lequel se doit renfermer, à notre avis, jusqu'à nouvel ordre, l'enseignement élémentaire de la science économique.

Quant à la façon de donner cet enseignement, une condition (est-il besoin de le dire ?) domine toutes les autres : la simplicité. Pas de grands mots, pas d'expressions scientifiques, pas de définitions pédantesques et autoritaires ; une définition, pour n'être pas une formule vaine, doit être un résumé, non un oracle. Pas même, ou le moins possible, d'argumentations en forme et d'expositions d'idées générales ; mais des faits, des anecdotes, dans lesquels les raisonnements prennent corps comme d'eux-mêmes, et des exemples choisis de préférence, pour chaque centre, dans le cercle des travaux et des usages locaux. Lorsqu'on le peut, enfin, des interrogations, tendant à mettre en jeu l'activité intellectuelle des élèves en leur faisant trouver par eux-mêmes ce qui ne leur a pas été dit encore, ou exprimer à leur façon ce qui leur a été dit déjà : c'est la méthode socratique, et elle reste la bonne.

Dans les écoles normales, où l'on est en face de jeunes gens déjà plus ou moins rompus à l'étude, cet art d'envelopper la science est moins indispensable : il ne faudrait même pas en abuser. Il importe, puisque ce sont de futurs professeurs que l'on prépare, de leur fournir des points de repère ; il est donc bon qu'une sorte de sommaire, ou de table analytique, soit dressé pour eux, et il n'est pas inutile de leur donner, en quelques formules nettes, la substance des explications du cours.

Pour les enfants des écoles, la forme concrète est tout spécialement indiquée : un récit, une histoire, pris de préférence parmi les faits de la vie courante ou empruntés à l'industrie qui leur est familière, frapperont leur attention et graveront dans leur mémoire la leçon qu'il s'agira d'en tirer. On ne peut cependant, à cet égard, s'en remettre à la discrétion du maître. Il importe donc que des livres, destinés à diriger cet enseignement, soient mis à leur disposition ; et il sera bon que ces livres, coupés en lectures courtes et simples, soient pourvus d'une table et d'un questionnaire rédigés avec le plus grand soin.

Les conférences, dont l'usage s'est heureusement répandu depuis quelques années, sont encore un excellent moyen, le seul bien souvent, de mettre à la portée des adultes des connaissances qui ne leur ont pas été données dans leur enfance. Elles comportent, par leur nature, beaucoup plus de liberté, aussi bien quant au choix des sujets que quant à la façon de les traiter. Mais elles présentent en même temps plus de difficultés, plus de dangers même.

Elles s'adressent, la plupart du temps, même lorsqu'elles forment une série, à des auditeurs plus ou moins variables et plus ou moins inconnus, parfois absolument de passage ou absolument sans préparation. Il en résulte qu'elles doivent être disposées de façon à former chacune un tout complet en lui-même, et qu'il n'y doit être rien supposé qui ne soit ou réellement connu et admis de tous ou préalablement indiqué et expliqué. De là, vu les inévitables limites de temps, la nécessité de circonscrire avec soin le sujet et de n'y mettre, si l'on veut laisser quelque chose dans l'esprit des auditeurs, que peu de matière. Une ou deux vérités, clairement mises en lumière, et c'est assez.

En même temps qu'il est variable, l'auditoire des conférences est presque toujours mêlé, aussi bien sous le rapport de l'intelligence et de l'éducation que sous le rapport de la condition sociale. Il s'y trouve à la fois des simples d'esprit et des raffinés, des incultes et des cultivés, des gens qui ne savent pas le premier mot de la question et des gens qui en ont fait une étude spéciale. Il faut parler pour tous, et par conséquent unir la clarté à la sûreté, et la pureté du langage à la familiarité. Il ne faut craindre ni la variété des images, ni la chaleur du sentiment, ni les larges aperçus et les mouvements généreux qui élèvent et parfois transportent les foules, parce qu'ils les atteignent dans ces profondeurs où sont les racines communes de toutes les âmes humaines. Mais ce qu'il faut éviter et proscrire de la manière la plus absolue, ce sont les grands mots, les déclamations et tout ce qui vise à l'effet ; ce sont aussi ces allusions au moyen desquelles il est toujours facile d'exciter des applaudissements et de se procurer une popularité plus ou moins passagère, mais qui ont le grave défaut de substituer la passion à la conviction et d'éloigner les uns en flattant les autres.

L'économie politique surtout, pour laquelle cette épithète mal comprise a été l'occasion de tant de confusions regrettables, a le plus grand intérêt à éviter avec soin tout ce qui peut l'entraîner hors de son domaine. Les vérités économiques, pas plus que les vérités astronomiques ou chimiques, ne sont affaire de pays, de secte ou de parti. Elles sont les mêmes pour tous, et c'est dans l'intérêt de tous qu'il importe d'en répandre et d'en populariser la connaissance.

En observant les règles que nous venons de tracer, on peut être, notre longue expérience nous autorise à l'affirmer, assuré de n'y pas travailler en vain. Les questions économiques, lorsqu'elles sont

bien posées, ont le don d'intéresser tout le monde, parce qu'elles touchent aux intérêts de tout le monde; et les plus ignorants ne sont, en cette matière, ni les moins avides de s'instruire, ni les moins accessibles à la vérité. — V. *Économie politique* dans la IIe PARTIE.

[Frédéric Passy, de l'Institut.]

ÉCONOMIE RURALE. — V. *Agriculture*.

ÉCOSSE. — **1. Aperçu historique.** — C'est aux XVe et XVIe siècles que remonte la fondation des quatre universités écossaisses : celle de Saint-Andrews fut fondée en 1410, celle de Glasgow en 1450, celle d'Aberdeen en 1494, et celle d'Edimbourg en 1552. Quant à l'éducation populaire, elle reçut une première impulsion lors de la réforme religieuse prêchée par John Knox; les doctrines presbytériennes ayant été acceptées par la presque unanimité de la population, l'obligation de lire la Bible favorisa la diffusion des connaissances élémentaires. Au commencement du XVIIe siècle, le roi Jacques VI (Jacques Ier d'Angleterre) ordonna la création d'écoles dans toutes les paroisses; et, en 1696, un acte du Parlement écossais vint régulariser et généraliser les institutions scolaires déjà existantes. Chaque paroisse dut avoir son instituteur, choisi sur l'avis du ministre; et les propriétaires furent tenus de s'assembler pour pourvoir aux besoins de l'école, de fournir pour celle-ci une maison convenable, et de voter pour l'instituteur un traitement qui ne devait pas être inférieur à 10 merks (environ 166 francs), ni supérieur à 20 merks. L'acte de 1696 resta en vigueur pendant tout le XVIIIe siècle. En 1803, le minimum du traitement des instituteurs fut élevé à 416 francs, et, en 1828, il fut porté à 641 francs.

Pendant près de trois siècles, le système des écoles paroissiales avait suffi aux besoins du peuple écossais. Mais l'ancienne unanimité confessionnelle ayant fait place de nos jours à de nombreuses dissidences, chaque secte a voulu avoir son école à soi. L'Eglise libre d'Ecosse s'est séparée en 1843 de l'Eglise nationale presbytérienne, et a aussitôt créé pour ses adhérents des écoles spéciales; de leur côté, l'Eglise épiscopale et l'Eglise catholique en ont fait autant. Ce nouvel état de choses a engagé le Parlement britannique à remplacer le système paroissial, qui avait fait son temps, par un système national analogue à celui qui a été introduit en Angleterre par l'*Education Act* de 1870 : l'*Education* (*Scotland*) *Act* de 1872 institua un Bureau d'éducation siégant à Edimbourg, mais dépendant du département d'éducation pour l'Ecosse qui siège à Londres, et confia l'administration de toutes les écoles publiques à des comités scolaires locaux ou *School Boards* élus par les contribuables.

2. État actuel de l'instruction primaire. — *Le Département d'éducation pour l'Ecosse et le Bureau d'éducation.* — Le Département d'éducation pour l'Ecosse (*Scotch Education Department*) se compose des mêmes personnages que le Département d'éducation pour l'Angleterre et le pays de Galles, c'est-à-dire des membres du Conseil privé constitués en « Comité d'éducation »; seulement ils s'intitulent pour la circonstance « Comité de l'éducation en Ecosse » (*Committee on Education in Scotland*).

Le Bureau d'éducation siégeant à Edimbourg, et servant d'agent exécutif au Département d'éducation, ne devait avoir qu'un caractère provisoire; il avait été institué pour faciliter la réorganisation de l'instruction primaire au moyen de l'action directe d'une autorité installée sur les lieux mêmes. L'Acte de 1872 disait expressément que le Bureau d'éducation n'était nommé que pour le terme de trois ans, en laissant toutefois à la reine la faculté de prolonger de deux années de plus, s'il était nécessaire, la durée de ses fonctions. En conséquence, le Bureau d'éducation devait cesser d'exister en 1877, à l'expiration de la cinquième année de son activité; toutefois, le Parlement, par un vote spécial rendu en 1877, l'a maintenu en fonction pour une sixième année. Mais, à partir de 1878, l'instruction publique en Ecosse s'est trouvée placée sous le contrôle direct du *Scotch Education Department*, qu'assistent un agent comptable résidant à Edimbourg et chargé d'apurer les comptes des *School Boards*, et les commissaires royaux auxquels est confiée l'exécution des dispositions d'un Acte récent, l'*Endowed Institutions* (*Scotland*) *Act* de 1878, dont il sera question ci-après.

Les School Boards. — Dans toute paroisse et dans tout bourg (*burgh*) d'Ecosse, un comité scolaire ou *School Board* a dû être élu dans le délai d'un an à partir de la promulgation de l'Acte de 1872. La faculté était donnée au Bureau d'éducation de réunir en une seule paroisse scolaire deux ou plusieurs paroisses voisines, et de rattacher à une paroisse un bourg dont la population ne dépasserait pas 3 000 habitants. Le nombre des membres d'un *School Board* ne doit pas être inférieur à cinq ni supérieur à quinze. Peuvent participer à la nomination du *School Board* comme électeurs toutes les personnes majeures inscrites sur le registre du bourg ou de la paroisse comme propriétaires ou tenancières d'une propriété d'un revenu annuel minimum de 4 livres sterling, située sur le territoire du bourg ou de la paroisse. Le mode de votation est celui qu'on appelle en Angleterre *vote cumulatif* : chaque électeur dispose d'un nombre de voix égal à celui des membres à élire, et il a la faculté de les attribuer toutes à un seul candidat ou à plusieurs, à sa convenance. Les *School Boards* sont élus pour le terme de trois ans. Ils ont qualité de personnes civiles; ils sont aptes à posséder et à acquérir, et ont le pouvoir de lever des taxes scolaires.

Les écoles publiques. — L'Acte de 1872 a placé toutes les écoles existantes à ce moment, et désignées par le nom soit d'écoles de paroisses, soit d'écoles de bourg (y compris les *académies*, les *high schools* et les *grammar schools*), sous la juridiction des *School Boards*, et leur a imposé à toutes la dénomination d'*écoles publiques*. Si le nombre de ces écoles est insuffisant dans une localité, le *School Board* a le devoir de créer des écoles nouvelles; il peut aussi créer des écoles du soir, et des *Industrial schools* ou établissements de réforme pour les enfants vicieux. Les instituteurs sont nommés par le *School Board*, qui fixe leur traitement, et qui règle aussi le taux de la rétribution scolaire. Nulle personne ne peut être nommée aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice, si elle n'est en possession du brevet de capacité délivré par le Département d'éducation.

Au nombre des écoles que l'Acte de 1872 a rangées dans la catégorie des écoles publiques, se trouvent, comme il vient d'être dit, quelques établissements d'enseignement secondaire. Ces écoles secondaires sont distinguées par le nom d'*écoles publiques supérieures* (*higher class public schools*); leurs maîtres sont aussi nommés par les *School Boards* respectifs, qui fixent eux-mêmes le niveau des connaissances à exiger de ces maîtres et nomment la commission d'examen chargée de s'assurer de leurs aptitudes. Les *higher class public schools* ne participent pas à la subvention accordée par le Parlement en faveur de l'instruction publique.

Liberté de conscience garantie. — L'article 68 de l'Acte de 1872 contient les dispositions suivantes : « Toute école publique et toute école recevant une subvention quelconque prise sur les fonds publics, doit être ouverte aux enfants de toutes les confessions; les parents pourront tou-

iours empêcher leurs enfants de participer à l'enseignement religieux ou à tout acte religieux ; aucun enfant ne devra éprouver quelque désavantage, en ce qui concerne l'enseignement laïque donné dans l'école, du fait que lui ou ses parents appartiennent à telle confession, ou du fait qu'il ne participe pas à l'enseignement religieux. Les moments consacrés soit à l'accomplissement d'actes religieux, soit à l'enseignement religieux, seront placés au commencement ou à la fin de la classe, et dûment indiqués dans un tableau à soumettre à l'approbation du Département d'éducation. »

Obligation. — Les parents sont tenus de pourvoir à l'instruction élémentaire (lecture, écriture, arithmétique) de leurs enfants âgés de cinq à treize ans. S'ils sont trop pauvres pour payer la rétribution scolaire, ils devront s'adresser au conseil de paroisse (*parochial board*), qui paiera pour eux.

Un fonctionnaire spécial, nommé par le *School Board*, s'assure que les parents remplissent leur devoir à cet égard, et dresse la liste des délinquants. Ceux-ci sont appelés devant le *School Board*, qui peut les dénoncer au procureur fiscal du comté ; et, à la requête de celui-ci, le shériff peut les condamner sans appel à 20 shillings d'amende ou à 14 jours de prison.

Un certificat délivré par un inspecteur royal, et constatant que l'enfant sait lire et écrire et possède des connaissances suffisantes en arithmétique, dispense les parents de l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école.

Un supplément à l'Acte de 1872 a été voté en 1878 par le Parlement, sous le titre d'*Education (Scotland) Act*, 1878, et a renforcé les dispositions relatives à l'obligation. Il stipule que dans le délai d'un mois après la condamnation de parents qui négligent de pourvoir à l'instruction de leurs enfants, de nouvelles poursuites pourront être exercées contre eux pour le même motif. Il interdit le travail des enfants âgés de moins de dix ans, et n'autorise le travail des enfants âgés de plus de dix ans que s'ils sont munis du certificat de l'inspecteur dont il vient d'être question.

Inspecteurs. — Des inspecteurs scolaires sont nommés par la reine, sur la proposition du Département d'éducation. Ces inspecteurs visitent chaque école au moins une fois par an, et c'est sur leur rapport que le Département d'éducation décide le chiffre de la subvention qui doit être accordée à une école. L'examen annuel que doivent subir les élèves est fait soit par l'inspecteur lui-même, soit par une personne à laquelle il a délégué ses pouvoirs.

Subvention du Parlement. — Le Parlement vote en faveur de l'instruction publique en Ecosse une subvention annuelle, dont la répartition est faite par le Département d'éducation conformément aux règles que celui-ci établit dans son Code scolaire publié chaque année. Le Département consulte en outre les commissaires spéciaux nommés par la reine en vertu de l'*Endowed Institutions (Scotland) Act* de 1878, qui ont à donner un préavis sur cette répartition « en ce qui concerne l'encouragement de l'enseignement primaire supérieur, surtout dans les districts qui n'ont pas de *higher class public schools.* »

Sont admises à participer à la subvention parlementaire :

1° Les écoles administrées par les *School Boards;*

2° Parmi les autres écoles, celles que le Département « aura jugées contribuer efficacement à donner l'instruction laïque dans la paroisse ou le bourg où elles sont situées. » Une école privée qui désire bénéficier de cette disposition doit adresser directement sa demande au Département, et se soumettre à l'inspection.

Comme en Angleterre, nulle école subventionnée ne doit exiger de ses élèves une rétribution supérieure à 9 pence par semaine.

Le montant de l'allocation accordée à chaque école se calcule d'apres le nombre des élèves qui l'ont fréquentée régulièrement et qui ont passé un examen satisfaisant dans les branches obligatoires ou facultatives mentionnées par le Code scolaire. Aucune allocation n'est accordée pour l'enseignement religieux.

Le chiffre total de l'allocation ne pourra pas dépasser 17 shillings 6 pence par élève, à moins que la somme de cette allocation ne reste inférieure à celle des revenus que l'école reçoit d'autre part (une exception est faite à cette disposition en faveur des îles Orcades et Shetland et des comtés d'Inverness, d'Argyll et de Ross).

Des subventions peuvent aussi être accordées aux *School Boards* pour la construction de maisons d'école.

Matières d'enseignement. — Les matières d'enseignement obligatoires à l'école primaire sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'histoire et la géographie. Les examens que l'inspecteur fait passer aux élèves sur les trois premiers de ces sujets peuvent être de six degrés (*standards*) différents, suivant la force et l'âge des enfants ; pour l'histoire et la géographie, la connaissance n'en est exigée que des élèves passant l'examen des trois degrés supérieurs.

Les filles doivent en outre être exercées aux travaux à l'aiguille.

Quant aux matières facultatives, elles sont actuellement au nombre de quatorze ; la quatrième cédule du Code scolaire de 1880 les énumère comme il suit : mathématiques, langue et littérature anglaise, latin, grec, français, allemand, mécanique, chimie, physiologie animale, lumière et chaleur, magnétisme et électricité, géographie physique, botanique, économie domestique (pour les filles). Les examens sont de trois degrés différents.

Comme on le voit, l'étude des langues classiques n'est pas exclusivement réservée à l'enseignement secondaire, et la loi lui accorde une place parmi les matières facultatives de l'enseignement primaire.

Personnel enseignant des écoles primaires. — Le personnel enseignant comprend trois catégories : 1° instituteurs et institutrices brevetés ; 2° élèves-maîtres (*pupil teachers*) ; 3° adjoints et adjointes (*assistant teachers*).

La carrière de l'enseignement n'est ouverte qu'aux laïques ; une exception est faite toutefois en faveur des ecclésiastiques qui se trouvaient, avant la promulgation de l'Acte de 1872, en fonctions comme instituteurs en chef d'une école publique, ou comme instituteurs dans une école de bourg.

Pour obtenir un brevet, le candidat doit subir un examen et faire ensuite un stage de deux ans dans une école publique.

Sont admis à l'examen du brevet :

1° Les élèves des écoles normales ;

2° Les candidats âgés de plus de vingt-un ans, qui ont servi au moins deux ans comme maîtres provisoirement brevetés, ou qui ont servi pendant un an comme adjoints ou adjointes dans une école publique ;

3° Les candidats qui ont pris un grade dans une université du Royaume-Uni, et qui ont fait un stage d'au moins trois mois dans une école subventionnée approuvée par un inspecteur. Pour les candidats de cet ordre, l'examen ne porte que sur les questions de pédagogie et de pratique scolaire.

Les brevets sont de quatre classes. Nul ne peut recevoir de prime abord un brevet de première

classe. Les brevets de seconde classe peuvent être transformés en brevets de première, et ceux de troisième en brevets de seconde, à la suite de services satisfaisants. Le brevet de quatrième classe ne peut être transformé en brevet d'une classe plus élevée qu'à la suite d'un nouvel examen.

Le brevet est valable pour dix ans; mais il est révocable en tout temps sur un rapport défavorable de l'inspecteur.

Pour être admis à la condition d'élèves-maîtres dans une école publique, les jeunes gens des deux sexes doivent être âgés de quatorze ans au moins, contracter un engagement de quatre ans, et subir un examen annuel destiné à constater leurs progrès. A la fin de leur engagement, ils peuvent exercer les fonctions d'adjoint ou adjointe, ou entrer à l'école normale.

Les élèves-maîtres qui ont fini leur temps peuvent aussi, sur la recommandation spéciale de l'inspecteur, recevoir un brevet provisoire de quatrième classe qui les autorise à se charger d'une école et à se présenter à l'examen du brevet.

Les adjoints et adjointes sont choisis, soit parmi les élèves-maîtres qui ont terminé leur engagement d'une manière satisfaisante, soit parmi les candidats qui ont subi avec succès l'examen d'admission à l'école normale.

Le traitement des instituteurs, des adjoints et des élèves-maîtres est fixé par les administrateurs de chaque école.

Ecoles normales. — Le cours d'études dans les écoles normales primaires est de deux ans. Toutefois, il est permis de se présenter aux examens du brevet après une seule année d'études.

Des bourses sont accordées par le Département d'éducation aux élèves qui satisfont à certaines conditions de l'examen d'entrée. En outre, des subventions peuvent être allouées à l'école normale, ainsi qu'à l'éccle primaire qui y est annexée comme école d'application.

Les élèves des écoles normales sont autorisés à suivre, pendant le semestre d'hiver, un ou plusieurs cours à l'une des universités écossaises.

Toutes les écoles normales d'Écosse sont des fondations privées.

Statistique scolaire. — Nous extrayons du rapport du Département d'éducation pour l'année 1879 les renseignements suivants:

La population de l'Ecosse était estimée en 1879 à 3 628 065 habitants. Le nombre des enfants inscrits sur les registres des écoles primaires du jour était de 508 402, savoir:

108 863 enfants au-dessous de sept ans,
363 143 enfants de sept à treize ans, et
36 446 enfants au-dessus de treize ans.

Le nombre des écoles du jour visitées par les inspecteurs a été de 3 003, contenant des places pour 585 629 élèves. Le nombre des élèves présents à l'école le jour de la visite de l'inspecteur a été de 447 801; le chiffre moyen de la fréquentation pendant l'année a été de 385 109 èlèves.

Une comparaison avec les chiffres de 1872 montre que des progrès importants ont été réalisés durant les sept dernières années. En 1872, le nombre des enfants inscrits était de 266 998; celui des places dans les écoles du jour, de 281 688; celui des élèves présents le jour de l'inspection, de 225 300; et le chiffre de la fréquentation moyenne de 213 549.

En outre, 271 écoles du soir ont donné en 1879 l'instruction à 15 090 élèves.

Le nombre des instituteurs et institutrices brevetés employés dans les écoles publiques était de 5 148, auxquels il faut ajouter 357 adjoints et adjointes et 4 648 élèves-maîtres. Les écoles normales, au nombre de sept, ont compté 970 élèves.

L'allocation parlementaire répartie entre les écoles du jour a atteint la somme de 325 754 livres sterling, soit 16 shillings 11 pence par élève, sur la base de la fréquentation moyenne. Le produit des taxes scolaires locales levées par les *School Boards* a été de 207 577 livres sterling.

Le nombre des élèves qui ont passé l'examen des matières facultatives a été le suivant:

Langue et littérature anglaise....	26 018
Economie domestique..... .. .	19 071
Géographie physique.....	12 102
Physiologie animale	5 061
Latin.....	5 027
Français.....	2 305
Mathématiques.....	2 138

Le chiffre moyen du traitement d'un instituteur breveté, qui était en 1870 de 101 livres sterling 16 shillings 7 pence, est aujourd'hui de 139 livres sterling 3 shillings; celui d'une institutrice, qui était de 55 livres sterling 14 shillings 2 pence, est actuellement de 72 livres sterling 6 shillings 4 pence. En addition à ce traitement, 1 735 instituteurs sur 3 034, et 450 institutrices sur 2 028 ont le logement gratuit.

Des pensions de retraite ont été payées par le Département d'éducation à 45 instituteurs ou institutrices.

Le nombre total des *School Boards* qui administrent en Ecosse les écoles publiques est actuellement de 982, dont 923 *School Boards* de paroisses, pour une population de 1 882 101 habitants, et 59 *School Boards* de bourgs, pour une population de 1 477 917 habitants (d'après le recensement de 1871).

ÉCRITURE. — Nous n'avons, dans cette Ire Partie du Dictionnaire, ni à définir l'écriture ni à faire l'historique des différentes formes de l'écriture; nous n'avons point non plus à énumérer les services que l'écriture rend aux sociétés, ni même les avantages qu'il y a à bien écrire. Sur ce dernier point toutefois, sans aller peut-être jusqu'à prétendre, comme Grote, qu' « une mauvaise écriture est une forme du mépris d'autrui, parce qu'elle prouve qu'on attache plus de prix à son propre temps qu'à celui des autres, » disons que c'est faire preuve d'une certaine éducation que d'écrire au moins lisiblement et correctement; qu'il y a une écriture de cuisinière comme il y a une orthographe de cuisinière; qu'en dehors des raffinements de la calligraphie, qui est une certaine forme, inférieure, si l'on veut, mais réelle, de l'art, à laquelle tout le monde ne peut atteindre, il y a au moins dans l'écriture un certain degré de qualités moyennes d'ordre, de proportion, de propreté et de goût, au-dessous duquel il n'est permis à personne de rester, et qui, faute de mieux, sert souvent de mesure pour juger les gens.

A tous ces titres, l'écriture occupe une place extrêmement importante dans l'instruction primaire. Elle a été même, pendant des siècles, la seconde des trois matières d'enseignement dont on s'occupait, exclusivement ou à peu près, dans les écoles : lecture, *écriture*, calcul. D'après les anciennes méthodes, on apprenait d'abord à lire, puis à écrire, et c'était seulement quand on avait passé par tous les degrés de la lecture que l'on devenait « écrivain ». — « Il est nécessaire, dit l'auteur de la *Conduite des écoles chrétiennes* (J.-B. de la Salle, 1722), que les écoliers sachent très parfaitement lire, tant le français que le latin, avant que de leur faire apprendre à écrire. Si cependant, ajoute-t-il, il arrive qu'il y en ait qui aient atteint l'âge de douze ans, et qui n'aient pas encore commencé à écrire, on les pourra mettre à l'écriture en les mettant dans le latin, pourvu qu'ils sachent bien et correctement lire dans le français, et qu'on juge qu'ils ne viendront pas assez longtemps à

l'école pour apprendre suffisamment à écrire... »

Nous avons aujourd'hui réformé cette pratique, dont le moindre inconvénient était le terrible ennui qu'elle apportait dans la classe. L'enfant, en arrivant à l'école, est jeté, comme on dit, *in medias res;* on lui ouvre à la fois toutes les sources d'instruction, en lui enseignant, dès le premier jour, toutes les matières du programme, l'écriture comme les autres. Quelques-uns même — et ce ne sont pas les moins avisés — font découler la lecture de l'écriture; ils enseignent à tracer les lettres avant d'enseigner à les lire, sauf à faire précéder l'étude du tracé des caractères graphiques par celle de quelques principes préliminaires de dessin. (V. dans la IIe PARTIE, l'article *Ecriture* et l'article *Lecture.*)

Quelle que puisse être, d'ailleurs, la méthode d'exécution, il s'agit toujours pour l'instituteur de conduire l'enfant le plus tôt possible à écrire bien.

Il convient de s'entendre sur ce mot. Ecrire bien, en véritable langage d'école, ce n'est pas écrire comme les Barbedor, les Rossignol, les Beaulieu, les Baron et autres maîtres en l'art de la calligraphie. L'écolier, en apprenant à écrire, n'est pas plus destiné à devenir un calligraphe qu'il n'est destiné à devenir un artiste en apprenant à dessiner. Les calligraphes, comme les artistes, outre leur vocation naturelle, se forment par des moyens spéciaux, qui ne sont pas l'affaire de l'école. Ce n'est pas la pratique d'un art, à proprement parler, que l'école doit mettre entre les mains de l'enfant quand elle lui enseigne l'écriture, c'est un précieux moyen d'étude personnelle, c'est un instrument de communication à distance aujourd'hui indispensable dans toute société civilisée; c'est aussi un ensemble de procédés qui sont l'expression de principes harmoniques, de certaines données d'ordre et de convenance, et peuvent, comme tels, contribuer, pour leur part et dans une juste mesure, à la formation de ce produit complexe et délicat de l'intelligence qu'on appelle le goût.

De là, quelques règles générales, qui devront, ce semble, guider le maître chargé d'enseigner l'écriture à des enfants.

Il est bien clair, par exemple, que le meilleur « écrivain », à prendre ce mot dans son vieux sens scolaire, ne sera pas l'élève qui pourra le mieux, comme on disait encore, peindre la lettre moulée ou pousser une élégante majuscule, mais celui qui saura écrire le plus proprement et le plus lisiblement, en se conformant d'ailleurs aux lois de proportion, de symétrie et de forme. Il est clair encore que l'enseignement ne devra pas tendre à la « main posée », mais à l'expédiée, à cette écriture, en quelque sorte spontanée, que nous employons de nous-mêmes, une fois sortis des préliminaires de l'apprentissage, et où chacun de nous met comme la marque de sa propre personnalité. Il est clair enfin qu'à la condition de répondre à toutes les exigences voulues en fait de lisibilité et de convenance graphique, la meilleure méthode d'écriture, ce sera la plus rapide.

Ces données vont nous permettre de dire quelques mots d'une question qui partage aujourd'hui les maîtres, et qui, sur un terrain où il semblerait qu'il fût facile de s'entendre, a souvent donné lieu à des discussions passionnées.

Depuis longtemps, en effet, deux méthodes ou plutôt deux systèmes différents sont en présence. Les uns, s'attachant, disent-ils, dans l'écriture, à une qualité qui est, sans contredit, une qualité maîtresse, la lisibilité, préconisent une forme d'écriture large, arrondie, de peu de pente, facilement uniforme sous toutes les mains, à laquelle on donne généralement le nom d'*écriture française*, sans doute parce qu'elle se rapproche plus ou moins de notre ancienne bâtarde. Les autres veulent, sans sacrifier la lisibilité, atteindre aussi à une certaine élégance, et surtout à la rapidité, condition si nécessaire, en écriture comme en toute chose, à notre époque pressée, et ils ont adopté les formes anglaises, américaines, anglo-américaines, anglo-françaises, comme on voudra les appeler, qui constituent la *cursive;* formes allongées, penchées, légères d'exécution et de liaison, aussi faciles, quoi qu'on en ait dit, à saisir et à reproduire que les autres, charmantes — il est impossible de le nier — sous des doigts habiles.

Sur une question comme celle-là, le maître, cela va sans dire, doit avoir toute liberté, et, en fait, cette liberté lui a été garantie par une lettre ministérielle. Remarquons seulement qu'à degré égal de lisibilité — et il y a des cursives qui sont lisibles — il nous semble difficile que l'écriture dite française, qui n'est, au bout du compte, qu'une bâtarde ou une coulée, puisse échapper aussi bien que l'anglaise, l'américaine, ou tout autre système analogue, aux nécessités de la main posée. L'anglaise, l'américaine sont incontestablement plus rapides. Plus rapides et aussi plus agréables à l'œil, pouvant conduire plus directement à un certain sentiment de formes gracieuses et harmonieuses, dont l'école n'a pas le droit de dédaigner l'appoint éducatif, si minime qu'en soit la valeur dans le développement général des facultés.

Ce n'est pas, d'ailleurs, que le type d'écriture que l'écriture française prétend reproduire n'ait aussi sa grâce et sa beauté; mais il faudrait, ce nous semble, le maintenir à la place qu'on lui a toujours donnée, au moins depuis cinquante ans. On se servait autrefois, et on se sert encore généralement, de la ronde, de la coulée, de la bâtarde, et de tout ce qui y ressemble, dans des pièces d'écriture soignée, pour les titres, pour les en-têtes, pour tout ce qui a besoin d'être mis en relief ou en saillie, et de l'écriture anglaise ou américaine (M. Taupier, qui a été un de nos calligraphes contemporains les plus compétents, disait *anglo-française*) pour le corps même de la pièce : n'est-ce pas là ce qu'on peut encore faire de mieux?

Une fois le maître fixé sur le fond même de ce qu'il doit enseigner en fait d'écriture, sur le but précis et la direction générale de son enseignement, il devra se préoccuper de la meilleure manière de donner une leçon d'écriture.

Les bonnes méthodes (elles sont énumérées, pour la plupart, dans l'article *Écriture* de la IIe PARTIE) contiennent des indications techniques sur la position que doit avoir l'élève en écrivant, sur la façon dont il faut qu'il tienne son cahier ou son ardoise, son crayon ou sa plume. Nous ne pouvons que renvoyer les maîtres à ces méthodes. Nous les y renvoyons aussi pour tout ce qui concerne l'étude graduée des éléments, le choix du corps d'écriture pour les premiers exercices, etc. Nous nous bornerons à remarquer que l'enseignement de l'écriture, trop dédaigné dans certaines écoles, demande, de la part du maître, plus que toutes les autres parties du programme, une intervention personnelle prolongée, une dépense quotidienne considérable de temps et de soins. Si le mode d'enseignement individuel est nécessaire quelque part, c'est quand il s'agit de conduire les petites mains si lourdes et si gauches des enfants, de corriger et de rectifier leurs premiers essais plus ou moins informes, de leur tracer, à côté de ces essais, des modèles dont ils puissent suivre des yeux l'exécution. Nos anciens maîtres d'école, moins surchargés, hâtons-nous de le dire, et moins pressés que ceux d'aujourd'hui, ont laissé sur tous ces points d'excellentes traditions qu'on aurait tort de laisser perdre, et nous trouvons dans nos plus vieux livres de pé-

dagogie des directions qu'il n'est peut-être pas inutile de remettre en mémoire à un bon nombre d'instituteurs.

« Il est nécessaire, dit la première édition de la *Conduite des écoles chrétiennes*, que le maître visite chaque jour tous les écrivains, et même plusieurs fois les commençants, et qu'en les visitant, il remarque si les plumes de ceux qui les taillent sont bien taillées (on se servait alors de plumes d'oie); si leur corps est dans la posture dans laquelle il doit être; si leur papier est droit, et s'il est net; s'ils tiennent bien leurs plumes, et s'ils ont des exemples; s'ils écrivent autant qu'ils le doivent; s'ils s'appliquent à bien faire; s'ils n'écrivent point trop vite; s'ils font leurs lignes droites; s'ils portent toutes leurs lettres dans la même situation et dans la distance convenable; si le corps de toutes les lettres est d'une même hauteur et d'un même caractère, et si elles sont nettes et bien formées; si les mots et les lignes ne sont ni trop serrés ni trop éloignés; il corrigera chaque fois l'écriture et la moitié des écrivains (on faisait chaque jour deux classes d'écriture), et ainsi il la leur corrigera à tous, tant le matin qu'après midi, sans y manquer.

» Il ira derrière tous l'un après l'autre, et pour ce sujet il y aura quelque espace entre les bancs des écrivains; il se mettra du côté droit de celui qu'il a à corriger et lui fera remarquer tous les défauts qu'il fait en écrivant, tant dans la posture du corps que dans la manière de tenir la plume et de former les lettres, et dans toutes les autres choses qu'il doit remarquer quand il les visite, et qui sont exprimées ci-dessus.

» Lorsqu'en corrigeant, il parlera de jambages, de pieds, de têtes et de queues, de membres et de corps de lettres; de séparations, distances, éloignements; de hauteur, largeur, rondeur et demi-rondeur, plein et délié, petit caractère, gros caractère, etc., il leur expliquera tous ces termes chacun en particulier et en demandera ensuite l'explication, en disant, par exemple : qu'est-ce qu'on appelle jambages?

» Il aura soin que les écoliers soient attentifs lorsqu'il corrigera leur écriture, leur marquant par un trait de plume les principales fautes qu'ils auront faites, et prendra garde dans le commencement de ne leur faire remarquer que trois ou quatre fautes dans la crainte de les brouiller, s'il leur en marquait un plus grand nombre, et de leur faire oublier ce qu'il leur aurait enseigné par la confusion que mettrait dans leur esprit le grand nombre de fautes dont on les aurait repris...

» Pendant qu'il visitera et corrigera l'écriture de quelqu'un des écoliers, il prendra garde d'avoir toujours tous les autres en vue, et pour cet effet il lèvera de temps en temps la tête pour regarder tout ce qui se passera dans la classe, et, s'il trouve quelqu'un en faute, il l'avertira en lui faisant signe; il veillera particulièrement sur ceux qui en auront besoin, c'est-à-dire sur les commençants et sur les négligents; il aura égard surtout dans ce temps-là que rien n'échappe à ses yeux... »

Ailleurs, il est prescrit que « toutes les exemples en lignes soient des sentences de la Sainte Ecriture ou des maximes chrétiennes tirées des saints Pères ou des livres de piété. » Il y aura pour cela deux recueils dans chaque maison : « les maîtres ne donneront aucune exemple qu'elle ne soit tirée de l'un de ces deux recueils, et s'appliqueront surtout à celles de la Sainte Ecriture, qui doit faire une plus forte impression et plus facilement toucher les cœurs, comme étant la parole de Dieu. »

Dans un livre aujourd'hui fort rare, imprimé au commencement du XVIIIe siècle (l'approbation et le privilège sont de 1706) : *L'Ecole paroissiale*, sorte de manuel dédié « à monsieur le chantre de l'église de Paris, collateur, juge et directeur des petites écoles, tant en la ville, cité et université que faubourg et banlieue de Paris, » et qui contient « une instruction facile et méthodique » pour chaque partie de l'enseignement dans ces *petites écoles*, nous trouvons, en ce qui concerne l'écriture, les mêmes directions, avec des détails peut-être plus minutieux encore. Le chapitre II de la troisième partie, qui a pour objet « la méthode pour enseigner l'écriture, » prévoit non seulement les divers cas sur lesquels devra se porter l'attention du maître dans l'enseignement proprement dit, mais encore les conditions matérielles de cet enseignement, depuis les plumes, le papier, le canif (« les meilleurs de Paris se prennent ordinairement en la rue de la Coustellerie, au Pistolet ») jusqu'à la poudre et l'encre des enfants, voire la composition de cette encre. « Le maître aura soin de faire apporter à chacun des écrivains une main de papier relié et couvert proprement d'une carte; le papier ne sera point moite, mais bien sec, bien collé, à ce qu'il reçoive l'encre sans boire (comme on parle communément); ils tiendront toujours leur papier bien propre, bien net, sans oreilles; autrement le maître les punira exactement... » Dans l'école paroissiale comme dans l'école des frères, il y a deux leçons d'écriture par jour. « Il faut que le maître fasse écrire tous les jours à ses enfants un exemple le matin, et un redouble après midi au moins; et pour ceux qui en pourraient faire davantage, comme les plus avancés, il doit avoir un nombre d'exemplaires en feuilles, afin que, quand ils ont fait leurs exemples, ils s'en puissent servir pour les copier sur le derrière de leur papier, jusqu'à la fin de la leçon, prenant garde qu'ils ne gâtent rien, mais qu'ils tiennent tout net, sans mettre de l'encre dessus. Le maître même regardera la pratique de ces redoubles, dont la matière sera de divers formulaires de quittances, obligations, baux à ferme, etc., parties de marchandises, selon la vacation d'un chacun, afin de les styler aux pratiques du trafic des affaires du siècle, en apprenant l'écriture, ce qui donne de la satisfaction aux parents... »

L'école mutuelle, qui, sous la Restauration, parvint presque à se substituer au système des anciennes écoles, se préoccupa particulièrement de l'enseignement de l'écriture. Elle contribua pour une très grande part à l'adoption de la cursive anglaise, dont le *Guide de l'enseignement mutuel* (1818), dans un très remarquable exposé, fait valoir tous les avantages. Par une innovation qui mérite d'être remarquée, l'enfant, en arrivant à l'école mutuelle, était immédiatement mis à l'étude simultanée de la lecture et de l'écriture; on faisait marcher de front ces deux enseignements, « en les associant de manière que l'un servît de complément et comme de contrôle à l'autre. » On avait imaginé, à cet effet, d'apprendre aux enfants à tracer avec le doigt la figure des lettres sur du sable blanc, à mesure qu'on leur montrait ces lettres. Les tables de la division des petits enfants étaient munies pour cela d'une tablette avec rebords contenant une mince couche de sable que le rabot du moniteur égalisait, au besoin, pendant ou après l'exercice. Ce n'était point là, d'ailleurs, la méthode actuelle, qui subordonne la lecture à l'écriture; les auteurs du système nouveau y voyaient surtout « un moyen sûr de parvenir à une prompte connaissance de l'alphabet, tout en amusant les écoliers. » L'école mutuelle préconisa aussi et popularisa l'emploi de l'ardoise et du crayon à ardoise précédant l'emploi du papier et de la plume pour apprendre à écrire. Peut-être même lui devons-nous ce procédé, que ne mentionne point, par exemple, l'édition de la *Conduite des écoles chrétiennes* refondue en 1811. Les ar-

doises, « ce papier du pauvre, » ont des avantages et des inconvénients qui ont été indiqués dans ce Dictionnaire (V. *Ardoises*), et sur lesquels nous ne reviendrons pas ici. A l'école mutuelle, c'était dans la huitième classe seulement, c'est-à-dire dans la classe supérieure, qu'intervenait l'étude de l'écriture sur le papier, celle-ci n'étant alors pour les élèves qu'un fac-simile de l'écriture sur l'ardoise.

Nos écoles actuelles, où domine la leçon directe du maître et le mode d'enseignement simultané, doivent, pour l'écriture comme pour toutes les autres matières du programme, faire appel à ces deux principes, en vue desquels elles sont organisées.

La leçon du maître consistera à écrire, sur le tableau noir, non avant la classe, comme on le fait quelquefois, mais en présence des élèves, les parties de lettres, les lettres, les mots, la phrase, sur lesquels les élèves devront s'exercer, et qu'ils auront à reproduire sur leurs ardoises ou sur leurs cahiers. Et il ne lui suffira pas d'écrire la donnée de l'exercice, il l'expliquera; il dira pourquoi il l'a choisi, il dira comment on doit s'y prendre pour l'imiter.

Cette leçon directe, où le maître fera œuvre de professeur, ne l'empêchera pas, s'il le juge utile, de mettre entre les mains des élèves des cahiers préparés, comme l'industrie scolaire en fournit maintenant une grande variété, contenant en haut de chaque page des modèles tracés ou des motifs de calque ou de repassage; ce sont là des procédés qui peuvent rendre de grands services, pourvu qu'on n'en abuse point, en en prolongeant l'usage outre mesure. Mais il faut que le maître comprenne bien que tous les exercices, qu'ils viennent de lui ou qu'il les emprunte à une méthode, réclament absolument son interprétation personnelle, avec questions posées aux élèves pour s'assurer qu'ils ont compris, etc. C'est le seul moyen d'éviter la routine machinale, si facile dans un exercice qui peut se réduire, comme cela se voit trop souvent, à un acte inconscient des doigts.

D'autre part, comme toutes les matières du programme se tiennent, et que chacune, sans rien perdre de son individualité propre, doit venir compléter ou confirmer les autres, le maître rattachera la leçon d'écriture, soit à la leçon de langue française, soit à la leçon de morale, soit à telle autre matière du cours, en choisissant, pour les reproduire, des mots qui aient un sens et dont il expliquera le sens; des phrases qui contiennent, indépendamment des éléments graphiques à l'enseignement desquels elles sont destinées, quelque indication morale, historique, géographique, etc., qu'il ne manquera pas non plus d'expliquer, de développer au besoin, pendant que les élèves écrivent.

Enfin, la leçon d'écriture sera véritablement simultanée, si, en dehors des conseils individuels que le maître pourra donner en passant entre les tables, comme le veulent les vieilles méthodes, il a soin de tenir la main à ce que les élèves d'une même classe fassent, le même jour, les mêmes exercices, ceux précisément qui auront été indiqués au tableau noir, et non d'autres.

Voici, pour finir, les excellentes directions que donne, pour l'enseignement de l'écriture, l'*Organisation pédagogique des écoles publiques du département de la Seine*, laquelle est, comme on sait, la grande œuvre de M. Gréard; on y trouvera une confirmation autorisée des principes pédagogiques que nous avons essayé nous-même de formuler.

Cours élémentaire. — Le maître rappelle au commencement de chaque classe les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume.

L'objet de la leçon est toujours exposé au tableau noir.

Le maître passe ensuite dans les tables et procède à la correction individuelle des cahiers. Les défauts qui se produisent chez plusieurs élèves font l'objet d'une observation générale accompagnée d'une démonstration au tableau noir.

Il veille à ce que les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume soient toujours observés quand l'élève écrit, que ce soit un exercice spécial d'écriture ou une rédaction de devoir.

Cours moyen. — Au commencement de chaque classe, et toutes les fois qu'il en est besoin, le maître rappelle les principes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume.

La leçon est exposée au tableau noir sur un modèle que trace le maître.

Les corrections individuelles aux tables et les démonstrations au tableau noir se font comme dans le cours élémentaire.

Les phrases servant de modèles doivent toujours présenter un sens complet, et avoir pour objet soit un précepte de conduite, soit une notion utile.

Cours supérieur. — *Ecriture cursive, ronde, bâtarde.* — Retour sur les principes; exercices de ronde et de bâtarde (Insister sur la cursive).

Tableaux, comptes, factures, mémoires d'un genre simple, réunissant les trois genres d'écriture. [Charles Defodon.]

Législation. — FRANCE. — L'écriture fait partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire (L. 15 mars 1850, art. 23).

Les épreuves écrites pour l'admission dans les *écoles normales* comprennent :

Une page d'écriture cursive, en gros, en moyen et en fin. Elle comprend au moins deux lignes de gros, quatre de moyen et huit de fin. Les candidats devront avoir une écriture non seulement courante, mais encore régulière et déjà formée; il sera tenu compte, dans l'appréciation de cette épreuve, de l'écriture des autres compositions (Arr. du 31 décembre 1867, art. 3).

L'écriture est comprise dans le programme d'études de ces établissements (Décr. du 22 janvier 1881).

L'enseignement donné dans les *salles d'asile* publiques ou libres comprend les premiers principes de l'écriture (Décr. 21 mars 1855, art. 2).

Les épreuves écrites pour l'examen des aspirants et aspirantes au *brevet de capacité* comprennent :

Une page d'écriture à main posée, comprenant une ligne en gros dans chacun des trois principaux genres (cursive, bâtarde et ronde), une ligne de cursive en moyen, et quatre lignes de cursive en fin (Arrêté du 5 janvier 1881). [L. Armagnac.]

PAYS ÉTRANGERS. — Dans la plupart des pays étrangers, l'écriture figure au programme de l'enseignement primaire, parmi les branches obligatoires, sans autre explication ni commentaire. Quelques Etats, cependant, distinguent entre l'*écriture* proprement dite et la *calligraphie :* cette dernière branche est alors enseignée à part. Les pays qui font expressément cette distinction sont : le duché d'Anhalt et celui de Bade, le Wurtemberg, l'Italie et le Portugal.

ÉCRITURE-LECTURE. — C'est par cette expression abrégée qu'on désigne souvent la méthode de l'*enseignement simultané de l'écriture et de la lecture.* Cette méthode, qui, après avoir été pratiquée en France dès le siècle dernier par quelques novateurs, n'a reçu ses derniers perfectionnements que dans la seconde moitié de celui-ci, gagne rapidement du terrain dans tous les pays où l'instruction populaire est en honneur. Il

importe donc d'exposer les principes sur lesquels elle est fondée.

C'est par un court résumé historique qu'il sera le plus facile de montrer les diverses séries de progrès qui, en se combinant, ont fini par produire une méthode à la fois rationnelle et expéditive.

Dans les écoles d'autrefois, la lecture et l'écriture formaient deux ordres d'enseignement parfaitement distincts. Un grand nombre d'élèves se contentaient d'apprendre à lire plus ou moins couramment, sans aborder les mystères de l'écriture ; ceux-là seuls dont les parents avaient le moyen de payer une rétribution plus élevée étaient initiés à l'art de tracer les lettres sur le papier : ils formaient dans la classe une catégorie à part, celle des *écrivains*. Il est clair que cette séparation des matières du programme scolaire ne reposait sur aucun principe pédagogique, et n'avait d'autre raison d'être que les convenances du maître d'école, qui cherchait à tirer le plus de profit personnel possible du savoir qu'on le chargeait de transmettre à ses élèves.

Cependant, dès le XVIIe siècle, on voit en Allemagne quelques bons esprits, préoccupés d'introduire dans l'enseignement élémentaire une méthode rationnelle, arriver à cette conclusion que l'écriture est inséparable de la lecture. Un règlement scolaire de la principauté de Köthen, attribué à Ratichius *, recommande de faire écrire les lettres aux élèves, en même temps qu'on leur enseigne à les assembler en syllabes. Un siècle plus tard, un grammairien français, Pierre Delaunay, publiant la méthode de lecture due à son père Py-Poulain Delaunay *, s'exprime ainsi : « Une chose essentielle que je conseille aux parents qui voudront enseigner leurs enfants suivant cette méthode est *de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture*, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être ; cet exercice les avancera extraordinairement. » A la fin du XVIIIe siècle, un économiste, Dupont * de Nemours, qui s'était occupé d'éducation, déclarait « qu'il faut commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et qu'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée. » Il ajoutait qu'il avait élevé lui-même de cette façon plusieurs enfants, « qui n'ont jamais appris spécialement à lire. » (*Vues sur l'éducation nationale*, Paris, an II). Dans un *Mémoire sur l'éducation nationale dans les Etats-Unis d'Amérique*, publié en 1812, Dupont, revenant sur cette question, ajoutait : « Nous ignorions à Paris (en l'an II) que chez la nation allemande, moins frivole que la nôtre, l'usage de l'écriture, comme première étude, avait été plus heureux ; et c'est avec un plaisir extrême que je viens d'apprendre que, dès 1778, M. Joachim-Henri Campe avait fait imprimer à Altona un excellent mémoire où il développait, avec beaucoup d'esprit, de raison et de goût, les avantages du procédé dont je me croyais le seul inventeur. »

Campe *, à qui Dupont de Nemours rend un hommage mérité, avait en effet entrevu la méthode moderne d'écriture-lecture ; un autre disciple de Basedow *, le Prussien Gedike *, était allé plus loin : il avait formulé dès 1779 le principe de la méthode analytique-synthétique, qui, employée dans toutes les sciences, devait s'appliquer aussi à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Toutefois, les idées de Gedike ne furent comprises et réalisées que de nos jours.

Pestalozzi, malgré ses bonnes intentions, ne sut rien faire pour améliorer les méthodes : celle qu'il adopta pour l'enseignement de la lecture ne saurait être regardée que comme une des nombreuses aberrations pratiques de cet initiateur, si grand d'autre part par le courage et le dévouement.

Les fondateurs de l'enseignement mutuel, Bell * et Lancaster *, avaient, comme Dupont de Nemours, combiné les exercices d'écriture et ceux de lecture : on sait que, pour apprendre aux élèves la forme des lettres, ils les leur faisaient tracer sur le sable avec le doigt, procédé que Bell avait emprunté aux écoles hindoues.

Ce fut un pédagogue bavarois, J.-B. Graser *, qui introduisit le premier à l'école primaire, sous une forme méthodique, le système d'écriture-lecture ou *Schreiblese-Methode* (vers 1820). Il enseignait d'abord aux enfants à écrire les lettres prises isolément, puis les leur faisait assembler pour former des syllabes et des mots. Quoiqu'il partît de ce principe erroné que la forme des lettres n'était autre chose qu'une représentation des diverses positions des lèvres, des dents et de la langue dans la prononciation des sons, il a rendu aux écoles allemandes un service signalé en ouvrant pratiquement une voie nouvelle, dans laquelle allaient le suivre de nombreux imitateurs.

Un de ses disciples, Scholz, imagina (1827) de combiner le système de Graser avec une réforme introduite dès 1803 par le Bavarois Stephani *, la *Lautiermethode* ou méthode phonétique, dans laquelle l'élève, au lieu d'épeler en disant le nom des lettres, se borne à émettre les sons qu'elles représentent. Enfin Lüben *, s'inspirant du vieux Comenius, ajouta à l'étude des sons, des lettres et des mots l'enseignement intuitif des choses, de façon à faire voir à l'enfant, d'abord un objet réel qui lui est nommé, puis la manière d'en lire et d'en écrire le nom. La méthode d'écriture-lecture, avec les développements qu'elle comporte et dont nous parlerons plus loin, était désormais fondée.

Nous devons ajouter toutefois que la prononciation phonétique des lettres, non plus que les leçons de choses, ne sont point en elles-mêmes des parties intégrantes de la méthode d'écriture-lecture. On peut très bien concevoir et pratiquer celle-ci indépendamment de ces additions. Quelques-uns de nos lecteurs pourront même se demander si les partisans de l'épellation phonétique ne sont pas arrivés quelquefois à compliquer ce qu'ils voulaient simplifier, et si l'enfant de cinq ans ne possède pas déjà un pouvoir d'abstraction suffisant pour distinguer entre le nom de la lettre et le son que celle-ci représente. D'ailleurs, l'orthographe française n'est malheureusement pas phonétique, et, dès les premières leçons, l'enfant rencontrera des assemblages arbitraires de consonnes et de voyelles auxquels l'usage donne des valeurs toutes différentes de celles qu'indique l'alphabet. L'épellation phonétique ne peut donc pas conduire l'élève bien loin ; et, tout en en reconnaissant les mérites logiques, nous nous permettons de croire que l'élève qui apprendra à nommer les lettres par leur nom ne court pas le risque de faire des progrès moins rapides dans l'écriture-lecture que celui à qui on aura fait articuler les consonnes sans permettre à aucune voyelle de se joindre à l'articulation. Quant à la combinaison des leçons de choses avec les exercices de lecture et d'écriture, elle ne peut évidemment être que très profitable ; mais ce n'est là qu'un accessoire intéressant, et non, comme ont paru le penser quelques personnes, l'essence même de la méthode.

Les éducateurs partisans de la méthode d'écriture-lecture sont divisés sur la question de savoir s'il convient de n'enseigner à l'enfant, au début, que l'alphabet manuscrit, ou s'il vaut mieux lui faire connaître d'abord les deux alphabets différents, celui du manuscrit et celui de l'imprimé. Le plus grand nombre, croyons-nous, s'est prononcé pour l'alphabet unique : l'enfant, dans ce système, ne

lit que des lettres semblables à celles qu'on lui fait écrire, et l'étude de l'alphabet imprimé est renvoyée à plus tard.

La méthode d'écriture-lecture, dont nous venons d'exposer la formation historique, était une méthode *synthétique* : c'est-à-dire que l'instituteur fait connaître à l'enfant les éléments du langage parlé et écrit, des sons et des signes, qu'il doit assembler pour en former des mots.

Un perfectionnement pouvait encore être introduit dans la méthode. Gedike l'avait signalé : il s'agissait de la rendre à la fois *analytique* et *synthétique*. On devait y parvenir en présentant à l'enfant, non plus des éléments, les *lettres*, mais un tout, un *mot*, sur lequel on l'invite à faire lui-même le travail d'analyse, en décomposant ce mot en lettres ; une fois les éléments du mot obtenu, l'enfant fait le travail inverse, la synthèse : il reconstitue, avec les lettres que l'analyse lui a fournies, soit le mot qui a servi de point de départ à l'exercice, soit d'autres mots ou des syllabes.

C'est à peu près là ce que Jacotot faisait faire à ses élèves, lorsqu'il leur présentait la première phrase du *Télémaque* comme matière de leurs exercices d'épellation et de grammaire. Seulement, Jacotot faisait travailler ses élèves sur une phrase *quelconque*. Or, pour enseigner les premiers éléments de l'écriture et de la lecture, il est évident que le choix des mots qui doivent servir aux exercices n'est pas indifférent : il faut que ces mots soient simples, courts, qu'ils offrent un sens connu des enfants, que les lettres qui les composent s'y présentent avec leur valeur alphabétique habituelle ; il faut, pour employer une expression créée par l'Allemand Lüben, de qui nous parlions tout à l'heure, que ce soient des *mots normaux*. L'idée, une fois jetée dans le public, fit rapidement son chemin : Lüben, et avec lui bien d'autres, parmi lesquels il convient de citer Graffunder, à Erfurt, et Vogel, à Leipzig, travaillèrent à introduire ce perfectionnement dans la pratique ; et on eut alors, à côté de la méthode simplement synthétique, une méthode plus complexe, qui s'appela analytique-synthétique, ou encore méthode des mots normaux (*Normalwörter*). En Belgique, en Suisse, aux Etats-Unis, et jusqu'à un certain point en France, la méthode d'écriture-lecture analytique-synthétique s'est imposée à l'attention : elle est pratiquée, grâce à l'initiative d'un ami de l'éducation, M. Maurice Block, à l'école-annexe de l'école normale d'instituteurs de la Seine, et elle a été vulgarisée, sous le nom de *méthode Schuler*, dans un excellent petit ouvrage dont nos lecteurs trouveront le résumé à l'article *Lecture* de notre IIe Partie. Tout fait prévoir que c'est à elle qu'appartient l'avenir. — V. sur cette même question l'article *Lecture*, Ire Partie. [J. Guillaume]

ÉCRITURES EXIGÉES DES INSTITUTEURS. — Les seules écritures périodiques dont la tenue est exigible sont les suivantes :

1° *Ecritures relatives au recouvrement de la rétribution scolaire :* — Registre-matricule, — rôles de la rétribution scolaire et écritures qui s'y rapportent, — registre des déclarations d'abonnement.

2° *Ecritures d'ordre et de statistique :* — Registre d'inventaire du mobilier de l'école, — catalogue et registre d'entrée et de sortie des livres des bibliothèques scolaires ; — registre des recettes et des dépenses et état au 31 décembre de ces bibliothèques. — Rapport annuel contenant les renseignements nécessaires à la rédaction des états de situation des écoles et salles d'asile.

3° *Ecritures relatives à la direction pédagogique de l'école :* — Registre d'appel ou de présence, de notes et de compositions ; — journal de classe (ar. 17 avr. 1866). — V. ces divers mots.

Les *directrices de salles d'asile* tiennent : 1° un registre sur lequel sont inscrits les noms et la demeure des enfants admis provisoirement, le nom du médecin qui a délivré le certificat (V. *Certificat de médecin*), la date du jour où il a été provisoirement admis ; 2° un registre sur lequel sont inscrits jour par jour, sous une même série de numéros, les nom et prénoms des enfants admis définitivement, les nom, demeure et profession des parents ou tuteurs, et les conventions relatives aux moyens d'amener ou de reconduire les enfants ; 3° un registre sur lequel les dames patronnesses, chargées de la surveillance des salles d'asile, inscrivent leurs remarques sur la tenue de l'établissement au moment de leur visite ; 4° un registre de présence des enfants.

[E. de Resbecq.]

EDGEWORTH (Richard-Lovell). — Homme de lettres et savant irlandais, né à Bath en 1744, mort à Edgeworth's Town en Irlande en 1817. Il s'occupa surtout de mécanique et d'agronomie, et a publié divers mémoires sur des questions scientifiques. Marié quatre fois, il eut vingt et un enfants, dont la célèbre Miss Maria Edgeworth fut l'aînée. Il collabora aux premiers ouvrages de sa fille, entre autres à ses *Essais sur l'éducation pratique*. Il a publié en outre, sous son propre nom, des *Essais sur l'éducation professionnelle* (1809). Cet ouvrage se compose d'une introduction et de huit chapitres intitulés : De l'éducation préparatoire ; de la profession ecclésiastique ; de la profession militaire et navale ; de la profession médicale ; de l'éducation des gentilshommes campagnards ; de la profession juridique ; de l'éducation des hommes d'Etat ; de l'éducation d'un prince. Il avait commencé des *Mémoires* qui furent achevés et publiés par sa fille, et qui ont été traduits en français.

EDGEWORTH (Maria). — Miss Maria Edgeworth, née en 1770 en Angleterre, dans le comté d'Oxford, morte en 1849 à Edgeworth's Town, en Irlande, était la fille aînée de Richard-Lovell Edgeworth *. Ses premières années se passèrent en Angleterre, jusqu'au moment où son père, irlandais de naissance, ayant hérité du domaine patrimonial, alla se fixer en Irlande. Depuis ce moment, toute son existence s'écoula dans le village d'Edgeworth's Town, sans autres incidents que la publication de ses ouvrages, quelques séjours en Angleterre à différentes reprises, et deux voyages à Paris en 1801 et en 1820.

Richard Edgeworth, qui s'était marié quatre fois, eut de nombreux enfants ; et c'est en surveillant les études de ses jeunes frères et sœurs que Miss Edgeworth se trouva portée à s'occuper des questions relatives à l'éducation. Ses premiers ouvrages sur ce sujet furent écrits en collaboration avec son père : ce sont les *Lettres sur la littérature* (*Letters for literary ladies*), l'*Ami des parents* (*the Parent's Assistant*), les *Essais sur l'éducation pratique* (*Essays on Practical Education*), et les *Premières Leçons* (*Early Lessons*).

L'*Ami des parents* est un recueil de contes pour l'enfance, dans le genre des historiettes morales de Berquin. Les *Premières Leçons*, qui, de tous les livres de Miss Edgeworth, sont restées le plus populaire, offrent un cours d'éducation sous la forme de trois récits destinés à la fois aux enfants et aux parents, *Rosemonde*, *Frank*, et *Henri et Lucie*. Quant aux *Essais sur l'éducation pratique*, c'est un traité didactique où Miss Edgeworth et son père ont exposé leurs vues sur l'éducation et les résultats de leur expérience. Ce dernier ouvrage, qui reçut du public un accueil très favorable lors de sa première apparition en 1798, et qui aujourd'hui encore peut être lu avec intérêt, mérite une courte analyse.

La première idée des *Essais sur l'éducation pratique* appartient à Honora Sneyd, seconde

femme de Richard Edgeworth. Les chapitres sur la grammaire et la littérature classique, sur la géographie et la chronologie, sur l'arithmétique, sur la géométrie, sur la mécanique, et les remarques sur l'enseignement de la lecture dans le chapitre des tâches, sont dûs à Richard Edgeworth ; le chapitre sur l'obéissance a été écrit par sa seconde femme ; le chapitre sur la chimie, par son fils Lovell Edgeworth ; le reste de l'ouvrage est l'œuvre de Miss Edgeworth.

Sur les vingt-quatre chapitres qui composent ces *Essais*, les onze premiers sont consacrés plus particulièrement à l'éducation morale. Ils traitent des sujets suivants : 1° des jouets ; 2° des tâches ; 3° de l'attention ; 4° des domestiques ; 5° des relations ; 6° du caractère ; 7° de l'obéissance (par Mme Edgeworth) ; 8° de la véracité ; 9° des punitions et des récompenses ; 10° de la sympathie et de la sensibilité ; 11° de la vanité, de la fierté et de l'ambition.

L'auteur insiste sur l'importance du choix des jouets. « Plus les enfants ont d'intelligence et de vivacité, moins ils s'accommodent des jouets qu'on leur met ordinairement entre les mains... Il leur faudrait des choses qui exerçassent leurs sens, leur imagination, leurs facultés imitatives et inventives. »

Au chapitre des tâches est exposée la méthode de la syllabation directe, pour l'enseignement de la lecture. L'auteur veut qu'on rende aussi attrayante que possible l'acquisition des connaissances, mais s'élève en même temps contre la théorie de ceux qui veulent faire de l'étude un jeu perpétuel. « Si on fait de l'instruction un jeu, on associe à son objet une idée factice de plaisir. Si on fait de l'instruction une tâche, on y associe une idée factice de peine : l'un et l'autre retardent les progrès de l'intelligence... Fixer l'attention de l'enfant, tel doit être notre premier objet. »

Une des particularités du système éducatif de Miss Edgeworth, c'est la séparation complète qu'elle veut maintenir entre les enfants et les domestiques : elle pense que tout contact de l'enfant avec les gens de service ne peut être que nuisible, et elle en donne de nombreuses raisons. A l'objection qu'elle prévoit, qu'une séparation pareille serait impraticable, elle répond que depuis vingt ans il en est ainsi dans sa propre famille. Elle veut aussi qu'on tienne autant que possible les enfants éloignés des grandes personnes, des relations de la famille, car souvent les propos inconsidérés des étrangers pourront compromettre les enseignements reçus, et développer chez l'enfant la vanité ou d'autres défauts.

Les chapitres sur le caractère, sur l'obéissance, sur la véracité, sur les punitions et les récompenses, etc., sont pleins de conseils judicieux et d'observations fines et sensées, à l'appui desquels l'auteur cite à profusion des anecdotes dont elle semble avoir un arsenal inépuisable. Nous ne pouvons songer à résumer ces pages si nourries, et souvent si attachantes ; nous nous bornerons à les recommander à tous ceux qui trouveront l'occasion de les lire.

Le chapitre sur les livres contient des critiques à l'adresse de Mme Barbault, de Berquin, auxquels l'auteur reproche de présenter parfois aux enfants des idées fausses ou des exemples mal choisis ; de Condillac, dont le cours d'études est si peu approprié aux facultés naissantes de son élève.

Dans les chapitres écrits par M. Edgeworth père, concernant l'enseignement des langues classiques et des sciences, on trouve d'excellentes observations sur le choix des méthodes, sur l'importance relative des différentes études ; l'auteur entre dans le détail des procédés qu'il a suivis pour l'instruction de ses propres fils, rappelant toujours qu'il ne recommande rien que son expérience ne lui ait démontré être utile, et visant avant tout à rester « pratique ».

L'ouvrage se termine par six chapitres où Miss Edgeworth reprend la plume, et traite de l'éducation publique et particulière, des talents agréables pour les femmes, de la mémoire et de l'invention, du goût et de l'imagination, de l'esprit et du jugement, de la prudence et de l'économie.

« Si nous voulions louer Miss Edgeworth, a dit son premier traducteur, M. Charles Pictet, nous aurions beaucoup à dire. Son ouvrage suggère un grand nombre d'idées ; il fait réfléchir, il donne d'excellentes leçons à qui sait les entendre. Il est, dans son ensemble, une production étonnante, soit pour son objet particulier, soit comme ouvrage de philosophie morale. C'est la première fois que l'idée de l'éducation expérimentale a été présentée et développée. Ce n'est point ici un simple projet : l'auteur trace les progrès et les épreuves des élèves en expérience. Tout le mérite qui dépend de connaissances très étendues, tout le poids que peuvent donner un esprit net et réfléchi, un jugement sain, une longue pratique, sont acquis à cet ouvrage. L'auteur a ouvert une route dans laquelle les bons esprits, les observateurs sages, pourront faire faire des pas utiles à l'humanité. Qui sait si l'observation et l'expérience, qui ont tant avancé nos connaissances physiques, ne pourront pas être appliquées avec fruit à la science de l'éducation ? si, à force d'observer la marche de la nature humaine, on ne réussira pas à fonder sur des connaissances positives une théorie plus sage ? »

La traduction de M. Pictet, qui est plutôt une suite d'extraits qu'une reproduction littérale de l'original, parut d'abord dans la *Bibliothèque britannique* de Genève, puis fut publiée en deux volumes in-16, en 1801.

Miss Edgeworth avait révélé, dans ses *Premières leçons*, un remarquable talent de conteur. Elle publia vers la même époque une série de *Contes moraux pour les jeunes gens* (*Moral Tales for young people*), que suivirent des *Contes populaires pour les jeunes filles* (*Popular Tales for young persons*). Puis elle s'essaya dans le roman proprement dit, et publia successivement, sous cette forme, des tableaux de la vie irlandaise ou des mœurs du grand monde ; citons entre autres : *Castle Rackrent* (1802), *The modern Griselda* (1804), *Leonora* (1806), *Tales of fashionable life* (1809), *Patronage* (1814). Walter Scott était un grand admirateur de Miss Edgeworth ; c'est la lecture de ses récits irlandais qui l'engagea à essayer à son tour du roman pour y peindre les mœurs écossaises, « quoique, dit son biographe Lockhart, il désespérât d'égaler son modèle. »

Le dernier roman de Miss Edgeworth, *Helen*, parut en 1834. A l'âge de soixante-dix-huit ans, en 1847, elle reprit encore la plume pour écrire, sous le titre d'*Orlandino*, un récit destiné à la jeunesse. Deux ans plus tard, elle achevait au milieu des siens sa paisible et laborieuse carrière. « Sa fin, dit un biographe, fut le soir d'un beau jour. Le pur milieu dans lequel elle avait vécu, ces générations renouvelées autour d'elle, cette perpétuelle jeunesse épanouie sous ses yeux, et qui semblait lui avoir communiqué, en échange de ses tendres avis, ses grâces et son charme juvénile, lui créaient une atmosphère de printemps qui semblait défier la vieillesse et la mort. »

Une amie de Miss Edgeworth, Mme Louise Belloc (née Swanton), a donné une version française des *Early Lessons*, sous le titre d'*Education familière*, en faisant à l'original anglais divers changements et des additions qui ne sont pas toujours heureuses.

ÉDIT. — **Avant 1789, l'*édit* est, à proprement**

parler, une constitution faite par le prince, soit pour créer ou organiser un établissement public, soit pour notifier quelque prohibition. L'édit porte aussi quelquefois le nom d'*ordonnance*.

Les capitulaires de Charlemagne, les admonitions de Louis le Débonnaire aux évêques, au sujet des écoles, sont de véritables édits, qui constituent d'une extrémité à l'autre de l'empire une organisation complète de l'instruction à tous les degrés. Du XIe au XIIe siècle, l'enseignement est soumis à la loi et à la juridiction du pape et des évêques. Au XIVe siècle, on revient aux anciennes traditions. « Le roi, étant empereur en ce royaume », a, comme Constantin et Charlemagne, juridiction sur les écoles; l'évêque n'a de droit qu'en ce qui concerne la spiritualité. — En 1312, Philippe le Bel, en vertu de son droit régalien, rétablit par un édit l'université d'Orléans, qu'il avait détruite « parce qu'elle n'était pas soumise à son autorité, » *nec fuerit auctoritati nostræ subnixa*. En 1452, un édit de Charles VII désigne huit commissaires pour accompagner le cardinal-légat d'Estouteville, chargé de visiter et réformer les collèges, chapitres et pédagogies. C'est par ses édits que le roi opère insensiblement la sécularisation de l'enseignement; il oppose avec succès le droit civil au droit canonique, la justice séculière aux justices ecclésiastiques, les privilèges royaux aux privilèges apostoliques. Un édit de Henri II, en 1550, affirme le droit de la couronne : « Nul ne sera reçu à tenir école, qu'il n'ait été dûment approuvé de ceux à qui par droit et coutumes il appartiendra la provision desdits états et maîtres. Les statuts, fondations, comptes, lettres, titres et enseignements seront soumis à nos procureurs généraux....; sous notre autorité royale et mandement, il sera pourvu de plus ample et générale réformation sur tout le corps des universités. » A la même époque, un édit de Charles-Quint prescrit que « d'ores en avant nul ne tienne école publiquement sans être préalablement admis et approuvé par l'officier principal du lieu et des écolâtres, qui sur ce d'ancienneté ont eu le regard et supérintendance. » En 1560, à la suite des plaintes, doléances et remontrances des députés des trois Etats, Charles IX, par son ordonnance d'Orléans, prescrit (art. Ier) qu'une prébende sera affectée à l'entretenement d'un précepteur chargé d'instruire les jeunes enfants gratuitement et sans salaire; les maires, échevins, conseillers ou capitoux de la ville seront consultés pour l'élection et la destitution de ce précepteur; (art. 10) que les deniers et revenus des confréries, les charges du service divin déduites et satisfaites, seront appliqués à l'entretenement des écoles des plus prochaines villes, bourgades et villages, sans que les dits deniers puissent être employés à autres usages pour quelque cause que ce soit. En 1589, Henri III, faisant droit aux doléances des Etats réunis à Blois, confirme les dispositions de l'ordonnance d'Orléans: « Les deniers d'octroi et impositions accordés par les roys et par lui aux villes seront employés à l'entretenement des fontaines, prédicateurs et maîtres d'école. » En 1598, l'édit de Nantes fixe l'état légal des réformés; ils ont le droit d'assembler, au son des cloches, leurs consistoires, colloques et synodes; « les universités, les collèges, les écoles seront ouvertes aux écoliers des deux cultes. » Si l'édit ne fait pas mention des petites écoles, c'est qu'elles sont l'annexe obligée du temple. Les édits de 1600, de 1662, de 1682 reproduisent en général les prescriptions de l'édit de Nantes; mais, en 1685, l'édit de révocation ferme les écoles particulières des réformés (art. 7); les enfants seront rebaptisés par les curés des paroisses et instruits dans la religion catholique (art. 8). En avril 1695, un édit donne aux curés le droit d'approuver les maîtres et maîtresses des petits villages : en cours de visite, l'évêque interrogera les maîtres sur le catéchisme; il ordonnera qu'on les remplace, s'il n'est pas satisfait de leur doctrine et mœurs. Une déclaration royale, du 14 mai 1724, enregistrée en parlement, confirme et complète les dispositions des ordonnances, déclarations et édits antérieurs; tout y est prévu, les règlements, les programmes, les salaires, l'impôt spécial, l'obligation, la surveillance, l'inspection; on punira sévèrement « ceux qui auraient la témérité de contrevenir à la volonté royale » (art. 5); il y aura partout des maîtres et des maîtresses d'école; le traitement variera de 150 à 250 fr. pour les maîtres, de 100 à 150 fr. pour les maîtresses; tous les habitants seront imposés pour ce traitement (art. 6); obligation pour l'enfant de fréquenter l'école jusqu'à seize ans : « les juges procureurs et ceux des sieurs qui ont la haute justice feront toutes les diligences, perquisitions et ordonnances pour l'exécution de la volonté royale »; ils exigeront tous les mois, des curés et des maîtres et maîtresses, « un état exact de tous les enfants qui n'iront pas à l'école, » pour faire contre les parents toutes les poursuites nécessaires; ils rendront compte, tous les six mois au moins, aux procureurs généraux, des diligences faites à ce sujet (art. 7).

L'édit de 1762 supprime les jésuites en France; l'édit de 1763 témoigne de la volonté du roi d'apporter à l'état des collèges et des écoles de sérieuses réformes.

L'édit disparaît avec l'ancien régime. Pour les ordonnances de la Restauration et de la monarchie de Juillet, V. *Ordonnances*. [L. Maggiolo.]

ÉDITEURS SCOLAIRES. — V. *Livres scolaires*.

ÉDUCATEUR (L'), journal. — V. *Périodiques*.

ÉDUCATION. — « Mot nouveau, dit Littré; autrefois on disait *nourriture*. » En effet, les dictionnaires français-latins du XVIe siècle traduisent tous le mot latin *educatio* par *nourriture, nourrissement, institution*. Mais dès les premières années du XVIIe siècle, on trouve dans les dictionnaires (Pierre Canal, Nicot, Cotgrave) le mot *éducation*, soit seul, soit surtout dans cette expression : *Education et nourriture*. Cette mention dans les dictionnaires publiés tout au commencement du XVIIe siècle prouve bien que le mot avait été employé à la fin du XVIe par les écrivains. Le seul passage où nous l'ayons retrouvé est cette phrase de Montaigne (*Essais*, liv. II, chap. VIII) : « J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. » Ce passage est une addition faite au texte des premières éditions.

La formation du mot était du reste toute naturelle, puisque ce n'est que la transcription du latin *educatio*. Le verbe *educare* lui-même aurait dû donner naissance au français *éduquer* : mais ce verbe, aussi correctement formé que le substantif, n'a pas obtenu le même succès et n'a guère été admis que dans la locution : homme ou enfant mal éduqué.

Définition de l'éducation. — Les définitions de ce mot, bien que très diverses et en apparence innombrables, peuvent se ramener à un très petit nombre de types.

On doit d'abord les distinguer en deux grandes classes, d'après leur extension. Les unes prennent le mot dans son acception la plus large, l'appliquent à tous les êtres et y comprennent tous les modes possibles d'éducation directe ou indirecte, c'est-à-dire d'influence et d'action modificatrice. Les autres le restreignent à l'homme, et dans l'homme même considèrent surtout les facultés particulièrement aptes à subir l'action éducatrice. Dans le premier sens, l'éducation est considérée comme l'ensemble des moyens qui contribuent à façonner un être en vue de sa fin na-

turelle ou artificielle : c'est ainsi qu'on parle de l'éducation des animaux et même des plantes ; c'est ainsi que Frarière a traité, dans un opuscule célèbre, de « l'éducation antérieure », et Karl Schmidt de l'*Erziehung im Mutterleib;* c'est ainsi encore qu'on peut parler de l'éducation générale d'un peuple, d'une société, d'une race. Mais cette acception est si étendue qu'elle embrasse, avec l'éducation proprement dite, le dressage, l'action de l'hérédité, du milieu, de l'habitude, de la langue, les influences conscientes et inconscientes de tout ordre, en un mot toutes les forces, toutes les circonstances qui peuvent modifier, soit l'état, soit la destinée d'un être quelconque.

Bornons-nous donc aux définitions qui restreignent ce mot à son sens étroit, c'est-à-dire à l'éducation proprement dite, à celle de l'homme. Dans les limites de cette acception, les définitions diffèrent encore, mais seulement autant que peuvent différer les systèmes sur la nature et la fin de l'homme. Toutes s'accordent à considérer l'homme comme ayant en lui un certain nombre de facultés à développer, de germes à cultiver, de prédispositions naturelles qui pourraient rester à l'état virtuel et que l'éducation a pour but de faire passer à l'état de réalité. Quelles sont ces facultés à former par l'éducation ? Quelle en est l'importance respective? Dans quel ordre, par quels moyens, d'après quels principes convient-il de les façonner ? C'est sur ces questions que se divisent les systèmes philosophiques et par conséquent les définitions de l'éducation. « Former l'homme » : tel est, de l'aveu de toutes les écoles, l'objet de l'éducation. Le former pour lui-même, en vue de son bonheur ici-bas, en vue de l'éternité ; le former pour la famille, pour la société, pour sa patrie ; le former d'après tel ou tel idéal et en conséquence par les moyens les plus propres à l'en rapprocher, tels sont les éléments qui viennent s'ajouter à la définition et qui la font varier. Passons en revue les plus célèbres parmi ces formules, nous y remarquerons ce double caractère : idée commune du but de l'éducation, idées diverses quant à la manière de l'atteindre.

« L'éducation a pour but le développement harmonique de toutes les facultés humaines. » (Stein.)

« L'éducation a pour but de faire autant que possible de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables. » (James Mill.)

« L'éducation comprend tout ce que nous faisons et tout ce que les autres font pour nous rapprocher de la perfection de notre nature. » (Stuart Mill.)

« Développer chaque individu dans toute la perfection dont il est susceptible, tel est le but de l'éducation. » (Kant.)

« L'éducation est une opération par laquelle un esprit forme un esprit et un cœur forme un cœur. » (Jules Simon.)

« L'éducation a pour but de donner à l'élève la volonté et les moyens de parvenir à la perfection dont il sera un jour susceptible. Elever un enfant, c'est le mettre en état de remplir le mieux possible la destination de sa vie. » (Mme Necker de Saussure.)

« L'éducation est l'influence qu'un esprit libre exerce sur un autre pour cultiver celui-ci d'une manière méthodique, soit en vue d'un développement général, soit en vue de quelque fonction particulière ; en d'autre termes, c'est le développement de la raison théorique et de la raison pratique qui sont innées dans l'être humain. » (Rosenkranz.)

Toutes ces définitions et bien d'autres, loin de s'exclure, se complètent naturellement. La différence de l'une à l'autre tient surtout à ce que chacune insiste plus particulièrement sur un des caractères essentiels de l'idée, caractères dont aucun n'est à négliger.

Divisions de l'éducation. — Le but ainsi défini, comment se subdivise l'œuvre complexe de l'éducation ? La réponse dépendra naturellement de la classification qu'on aura adoptée pour les facultés de la nature humaine.

Si l'on s'en tient à la dualité fondamentale de l'esprit et de la matière, du corps ou de l'âme, il n'y a qu'à distinguer l'éducation du corps et celle de l'esprit, suivant la devise antique : *mens sana in corpore sano*. Si l'on analyse davantage, on sépare dans l'être spirituel l'intelligence et la volonté, et dans l'éducation de l'esprit, la culture intellectuelle et la culture morale. Si l'on veut enfin considérer à part chacune des formes essentielles par lesquelles se manifeste l'activité de l'esprit humain, on envisagera successivement l'éducation des sens, l'éducation du jugement, de la raison, de la mémoire, de l'imagination, l'éducation du caractère, celle du cœur, etc.

Conviendrait-il, cependant, de placer en quelque sorte sur le même plan ces diverses parties de l'éducation, comme autant de chapitres de pareille importance ? Assurément non. Il faut considérer l'œuvre de l'éducation comme un tout ayant son unité et non comme une série d'opérations isolées et de disciplines spéciales. Le propre de l'éducation est de n'être ni un apprentissage, ni un dressage : exercer et développer, si brillamment que ce soit, une faculté entre plusieurs, ce n'est point faire une éducation. Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait harmonie dans le développement de l'homme, équilibre et proportion dans l'exercice de ses diverses fonctions ; il faut même que l'éducation mette entre les diverses facultés qu'elle règle et perfectionne cette sorte de hiérarchie qui résulte de leur nature même et de la constitution de l'homme ; enfin, il faut qu'elle assigne à chacune des parties de l'œuvre éducatrice l'ordre et le temps qui lui est propre.

Cette observation a son importance, elle doit mettre en garde contre la tendance à multiplier les subdivisions de l'éducation et surtout contre une fausse symétrie qui établirait entre elles un parallélisme spécieux. Ce serait, par exemple, une vue fausse que de prendre les trois chapitres que nous indiquions plus haut — éducation physique, intellectuelle et morale, — comme trois parties d'un même tout, corrélatives, solidaires, et de même portée au point de vue philosophique et au point de vue social.

Ce serait une erreur semblable, bien qu'on la commette assez volontiers aujourd'hui, de rapprocher l'une de l'autre, comme les deux faces d'un seul objet, l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Il importe d'établir entre ces deux éducations, non seulement une distinction, mais une différence de nature et d'essence : l'une forme l'homme, l'autre l'homme propre à telle fonction dans la société ; la première seule est l'éducation proprement dite, la seconde est une culture complémentaire, artificielle et spéciale, correspondant à un but déterminé qui n'est pas de perfectionner l'individu en lui-même, mais de lui faire acquérir des talents dont l'exercice lui assure une carrière.

Analyse du phénomène de l'éducation : ses trois phases. — Comment l'éducation est-elle possible, comment se fait-elle ? Nous l'avons définie l'art de former l'homme : qu'est-ce que former l'homme ?

Pour répondre à ces questions, il faut considérer dans ses éléments constitutifs le phénomène même de l'éducation. Il nous semble que ce phénomène se décompose naturellement en trois actes, trois *moments* psychologiques ou trois

états successifs qui pourraient se marquer par ces trois mots : *avant*, *pendant* et *après* l'opération éducatrice proprement dite :

1° Pour qu'une faculté soit éducable, il faut qu'elle préexiste, au moins comme germe, comme instinct, comme disposition latente et confuse, mais réelle et naturelle. Demander d'où vient cette disposition elle-même, c'est demander d'où vient la nature de l'homme ; il est inutile de rechercher ici dans quelle mesure l'hérédité * a contribué à former ces penchants innés, à déposer dans l'enfant ces semences du bien et du mal qui grandiront avec lui. Tout ce qu'il faut constater, c'est qu'il y a en nous un fonds originel d'inclinations et de tendances physiques, intellectuelles, morales que l'éducation exploite, mais qu'elle ne parviendrait jamais à créer : c'est là la principale différence entre *élever* et *dresser*, entre l'éducation de l'homme et l'apparence d'éducation des bêtes ; l'une a sa raison d'être et sa force dans la nature, dans la constitution, dans les besoins primitifs de l'être qu'elle façonne ; l'autre, par exemple, le dressage des perroquets et des chiens savants, fait violence à une nature sur laquelle elle n'a aucune prise parce qu'elle n'a aucun rapport avec ses instincts, non plus qu'avec sa destination.

2° L'éducation ne crée pas *ex nihilo*, mais elle crée bien réellement. Les trésors qu'elle tire du fond même de la nature de l'enfant y resteraient enfouis et inutiles, si un travail opiniâtre ne les produisait au jour. L'enfant ne s'élèverait pas tout seul, il faut qu'on l'élève, et c'est un long ouvrage. Il demande du temps, de la patience, une suite innombrable d'efforts accumulés de la part du maître et de la part de l'élève ; car, ceci est le propre de l'éducation, on ne cultive pas l'âme comme la jeune plante, à son insu et au seul gré du jardinier, on lui apprend à se cultiver elle-même, on l'y invite, on l'y oblige même non par le droit du plus fort, mais par le droit du plus prévoyant. Il n'y a pas d'éducation passive ; il n'y a pour personne d'éducation sans peine. Il n'est pas nécessaire que l'éducation soit dure, ennuyeuse ou chagrine, mais il est impossible qu'elle dégénère en une sorte de jeu. Il faut qu'elle tende les ressorts de l'âme, qu'elle aguerrisse l'esprit et le corps, qu'elle exige un travail ; sinon, elle n'est rien. On pourrait presque dire : elle vaut ce qu'elle coûte. Quand on parle du développement des facultés comme de l'œuvre même de l'éducation, il faut bien prendre garde que, si ce n'est pas un développement artificiel et contre nature, ce n'est pourtant pas non plus un développement à tel point spontané et facile qu'il n'y ait qu'à le laisser faire. Il s'agit d'un développement aidé et guidé par une savante culture. Il ne se fait ni contre ni même sans la nature, mais il ne se ferait pas par elle seule, du moins chez l'immense majorité des sujets. Tant que dure ce traitement de l'enfant par l'homme, tant qu'on oblige cet être faible et nécessairement imprévoyant à discipliner, à exercer, à stimuler par un labeur quotidien ses facultés naissantes, l'attention, la volonté, la pensée, toutes ces forces qui, sans l'éducation, sommeilleraient en lui, l'enfant a le sentiment du travail, de la fatigue et de la contrainte et il l'aurait à un degré bien plus pénible, si l'heureuse légèreté de son âge, la mobilité de ses impressions, surtout le don merveilleux de se reposer de tout par le jeu, ne lui dissimulaient à lui-même la plus grande partie des efforts qu'il est obligé de faire.

3° Vient enfin le troisième état, celui où l'éducation commence à porter ses fruits. Le pli est pris, la faculté est formée : ce qui était *effort* va devenir *habitude*. Le développement peut être désormais abandonné à lui-même, grâce aux résultats déjà irrévocablement acquis. L'intelligence affermie, la mémoire exercée, la volonté éclairée, l'imagination elle-même encouragée par l'intérêt des premières conquêtes, ne risquent plus d'interrompre et de remettre en péril l'œuvre commencée. L'éducation, jusqu'ici laborieusement donnée et non moins laborieusement reçue, va se continuer désormais sans nouveau déploiement d'énergie et par une sorte d'impulsion acquise. Non seulement elle ne coûte plus de peine, mais elle est accompagnée de plaisir. Le travail s'est insensiblement changé en un état d'esprit continu qui est une sorte de seconde nature.

Ces trois moments, ces trois phases du phénomène se distinguent aussi clairement, soit qu'on envisage l'ensemble d'une éducation, soit qu'on ait en vue l'éducation d'une faculté, soit même que l'on considère exclusivement une étude spéciale et déterminée. A tous ces points de vue, il est vrai de dire de l'éducation qu'elle est une culture à la fois naturelle et artificielle, en ce sens qu'elle commence et qu'elle finit par la nature, mais qu'elle ne consomme son œuvre qu'au prix d'une lutte que la nature ne s'imposerait pas d'elle-même. C'est bien un développement normal, mais il n'est spontané qu'en partie : il a bien pour point de départ un premier mouvement naturel et comme un élan instinctif sans lequel nulle éducation ne serait possible ; mais cet essor s'arrêterait court, cette curiosité s'éteindrait, cet appétit de savoir ne surmonterait pas les dégoûts du commencement, ces étincelles d'intelligence ne parviendraient pas à se concentrer en flamme constante, si l'action éducatrice ne s'exerçait du dehors avec une régularité, une persévérance qui centuplent les ressources intellectuelles et les forces morales de l'individu soumis à ce régime. C'est seulement à la fin et par les résultats de l'éducation qu'on acquiert la preuve que cette contrainte a été légitime, qu'elle était nécessaire, et que loin de faire violence à la nature, elle lui venait en aide et la sollicitait à suivre plus vite et mieux ses propres lois. Cette éducation n'était pas opposée à la nature, mais elle lui a été imposée.

Le rythme des opérations qui se succèdent dans l'éducation consiste à aller d'une nature inférieure à une nature supérieure en passant par un état intermédiaire qui semble artificiel, parce qu'il n'est plus l'une et qu'il n'est pas encore l'autre. On va de l'instinct à l'habitude par le travail.

Ainsi se concilient les propositions en apparence incompatibles auxquelles donne lieu la théorie de l'éducation. Doit-elle être œuvre de liberté ou d'autorité ? Doit-elle procéder par l'attrait ou par la contrainte ? par l'imitation instinctive ou par l'enseignement dogmatique et méthodique ? gagner indirectement l'esprit et le cœur ou bien commander l'effort ? être active ou passive, intuitive ou raisonnée, analytique ou synthétique ? C'est son essence même de ne pouvoir se réduire ni à l'un ni à l'autre de ces deux termes, parce qu'elle a pour objet d'opérer entre eux une transition insensible. Elle est, par définition en quelque sorte, l'évolution qui fait passer un être d'un premier état de nature à un second, comme il passe d'un âge à un autre, sans s'en apercevoir. L'enfant s'élève un peu comme il grandit : son éducation comme sa croissance, il la doit avant tout à sa constitution propre ; mais le milieu où on le place, les aliments dont on le nourrit, les circonstances qui l'entourent et les influences auxquelles on le soumet, toutes les actions du dehors hâtent ou retardent, facilitent ou entravent, règlent ou faussent le développement intellectuel et moral aussi bien que le développement physique.

Autre analyse du même phénomène : ses trois facteurs. — Si au lieu d'envisager l'opération éducatrice dans ses phases psychologiques, on recherche quels sont les agents ou les facteurs divers qui y concourent, on arrivera à une conclusion analogue ; on reconnaîtra encore que l'éducation ne fonctionne pas comme un mécanisme simple et tout d'une pièce, mais à la façon d'un organisme vivant infiniment complexe et délicat.

Elle est le résultat de trois forces qui diversement coopèrent tantôt en agissant dans le même sens, tantôt en se combattant : d'abord l'action de l'*élève*, ensuite celle du *maître*, enfin celle du *milieu* (famille, collège, société).

Ce qui fait la différence principale entre les divers systèmes d'éducation, c'est précisément le rôle prépondérant que chacun d'eux attribue à l'une de ces trois forces. L'éducation qui se prétend naturelle, qui veut être attrayante, compte essentiellement sur les instincts de l'enfant, sur sa spontanéité, sur sa curiosité quant à l'esprit et son bon vouloir quant au caractère ; elle croit à peine nécessaire de le diriger, jamais de le contraindre. Le système opposé, qui est beaucoup plus répandu, donne au contraire à l'action du maître le rôle capital : c'est sa parole qui éclaire l'élève, son autorité qui le meut, son savoir qui l'instruit, son commandement qui le fait agir, penser, vouloir. Enfin nombre de parents attendent les meilleurs effets non pas précisément de l'enseignement direct, mais des influences innombrables qui se combinent dans l'éducation publique. Combien mettent leurs enfants au collège ou à l'école, moins encore pour leur donner de bons maîtres que pour leur donner des camarades ? Ces trois appréciations ne sont inexactes que si elles sont exclusives et absolues ; chacune a sa part de vérité que les deux autres complètent, restreignent ou corrigent ; on peut même dire que chacune a son temps, et que toutes trois peuvent sans inconvénient prédominer à leur heure. Dans une journée d'écolier comme dans les diverses périodes d'une éducation, il faut s'attendre à voir l'emporter tour à tour l'initiative bonne ou mauvaise de l'élève, l'ascendant intellectuel ou moral du maître, et enfin l'influence plus ou moins confuse qu'exercent l'exemple, l'émulation, l'entraînement de la classe, l'échange d'impressions entre enfants, les marques d'approbation ou de blâme des parents, etc.

Cette analyse sommaire du phénomène de l'éducation réduit à ses éléments essentiels suffira pour nous guider dans l'examen des lois générales auxquelles doit satisfaire toute doctrine sur l'éducation.

Recherche des principes généraux de l'éducation. — En réalité, il y a dans l'éducation deux agents essentiels et un milieu où ils se rencontrent, l'homme, l'enfant et l'école. Quel est le rôle normal de chacun de ces agents, et de ce milieu ? C'est en ces termes que se pose le problème.

Les prescriptions relatives au maître, ce sont les conditions mêmes de l'*autorité* en matière d'éducation.

Les prescriptions relatives à l'élève ont trait aux mobiles de la *liberté*.

Les prescriptions relatives au milieu éducatif, école et famille, constituent l'*organisation pédagogique*.

Essayons d'indiquer, sous ces trois chefs, les règles les plus générales de l'éducation, celles qui forment non pas une méthode particulière d'enseignement, mais la méthode même, c'est-à-dire l'esprit de l'éducation. Nous renverrons, bien entendu, aux articles spéciaux pour chacun des points que nous ne pouvons qu'effleurer ici, puisque le but de cet article est seulement de montrer la liaison générale des idées et comme l'esquisse du cadre que doit remplir un traité quelconque d'éducation.

1° CONDITIONS RELATIVES A L'AUTORITÉ. — Dans toute éducation, il faut qu'il y ait une autorité, et, toutes les fois qu'il s'agit d'enfants, il faut que cette autorité se personnifie dans le maître.

Toute autorité n'a sa raison d'être que dans ses bienfaits, dans les services qu'elle rend à l'être faible, en un mot dans sa nécessité même.

La raison d'être de cette autorité spéciale qui est déférée au maître dans l'éducation, c'est qu'elle est le seul moyen d'assurer le développement de l'élève. Pour que ce résultat soit atteint, il faut évidemment que d'une part le maître *puisse* efficacement contribuer à ce développement, et d'autre part qu'il le *veuille*.

Qu'il le *puisse* d'abord : et pour cela il est nécessaire avant tout qu'il sache ce qu'il doit transmettre, qu'il en sache plus et qu'il le sache mieux que l'élève, qu'il ait sur lui l'avantage de l'expérience, d'une pleine et sereine possession des connaissances dont il communiquera les éléments. S'il ne s'est pas au préalable parfaitement assimilé la substance même de son enseignement, quel qu'en soit l'objet, il manquera de sûreté ou de calme, d'ordre ou de profondeur, d'exactitude ou de netteté.

Ce n'est pas tout ; même ce qu'il sait à fond, il faut encore qu'il apprenne à le communiquer. Donner un enseignement, faire une éducation, c'est véritablement un art qui a ses règles et ses secrets et qui suppose, — sans parler des conditions de santé et de constitution physiologique, — certaines conditions d'esprit et certaines conditions de caractère tout à fait spéciales. Il y faut des conditions d'esprit, c'est-à-dire des aptitudes et des habitudes, qui permettent au maître, par exemple, s'il s'agit d'enseignement, d'exposer avec ordre et pourtant avec variété, de se tracer un plan et de le suivre sans excès de rigueur dogmatique, de savoir faire la lumière dans l'esprit des enfants, d'insister sur l'important et de sacrifier ou d'ajourner l'accessoire, etc. ; s'il s'agit d'éducation, de surveiller délicatement et de redresser plus délicatement encore les défauts de l'esprit ou du caractère, de persuader et de commander tour à tour, d'encourager à propos et juste assez pour ne pas enorgueillir, de gouverner enfin d'après des principes très fixes et cependant avec des nuances très fines ce petit peuple d'autant plus difficile à manier qu'il est plus frêle et plus impuissant à se diriger lui-même. Il y faut aussi des conditions de caractère dont l'absence suffirait pour faire échouer l'œuvre, l'égalité d'humeur, le don de la patience, une tenue qui n'est pas tout à fait celle de la vie ordinaire, je ne sais quel mélange de gravité et d'enjouement dans le ton qui gagne immédiatement les enfants, des précautions extrêmes pour éviter les choses mêmes qui, dans le monde et dans le commerce de la vie, sont le plus acceptées ou le plus recherchées, jamais d'ironie, jamais de contradictions et de paradoxes, jamais rien qui fasse briller le maître aux dépens de l'élève, beaucoup d'indulgence et aucune trace de faiblesse, rien de nerveux, rien de brusque, une fermeté inflexible et une douceur paternelle, un grand fonds de simplicité en tout, enfin un effort en quelque sorte constant et qui doit devenir insensible avec le temps pour se rapprocher de la nature de l'enfant, vivre un peu de sa vie, se remettre à son ton, le comprendre, le supporter, l'aimer.

Ce dernier mot nous fait passer au second ordre de conditions : il faut que le maître *veuille* travailler au développement de l'enfant. Ce n'est pas tant, en effet, une question de savoir que de vouloir. S'il a vraiment à cœur d'enrichir le patrimoine de la jeune âme qui lui est confiée, il y réussira

infailliblement, même avec des connaissances limitées. S'il aime ses élèves, il résoudra pour ainsi dire d'intuition une foule de ces problèmes pratiques dont se compose son art; car, on ne saurait trop le redire, l'éducation est un art, qui procède bien plutôt par expérience que par formules. Il tiendra la juste mesure entre l'autorité et la liberté, il respectera l'initiative de l'enfant sans lui demander trop, sans la trop abandonner à elle-même; il acquerra d'autant plus d'ascendant qu'il se préoccupera moins de lui-même et plus de l'enfant, il se perfectionnera pour perfectionner son élève.

Il est bien manifeste que pour atteindre un tel but, il faut se l'être expressément proposé et se le remettre incessamment devant les yeux. Ce qu'on appelle le dévouement chez un instituteur suppose tout à la fois la claire intelligence de sa mission et puis un acte de volonté sans cesse renouvelé pour bien remplir cette mission. Un tel effort indéfiniment répété deviendrait un supplice perpétuel ou plutôt ne pourrait pas se perpétuer longtemps, s'il n'était en quelque sorte inspiré et soutenu par l'amour des enfants, s'il ne se confondait à la longue chez le maître avec sa propre nature, s'il n'entrait réellement dans ses besoins et dans ses instincts.

2° Conditions relatives a la liberté. — Si l'autorité en éducation a besoin d'appuis, de garanties et de sanctions, la liberté a besoin de mobiles incitateurs et d'impulsions régulatrices.

Le premier de tous les mobiles chez l'élève, comme chez le maître, c'est l'affection. Quand il s'agit d'influences aussi intimes que celles sur lesquelles repose l'éducation, quand on est en présence d'un problème qui serait insoluble s'il n'était résolu par l'action lente et insinuante d'une douce persuasion, quand on convient qu'il n'y a rien à faire d'un enfant malgré lui et que pour l'instruire il faut avant tout lui faire désirer de s'instruire, n'est-il pas clair que l'amour pour les personnes chargées de son éducation est le commencement même de l'éducation? C'est par là qu'on a prise sur lui : s'il s'attache à son maître, se plaît à l'entendre et a confiance en lui, la cause est déjà plus qu'à demi gagnée; ce sentiment sera pendant longtemps plus puissant que les meilleures raisons pour le faire entrer dans la bonne voie et pour l'y maintenir.

Après l'amour du maître, c'est l'amour du savoir qu'il faut prendre résolument comme notre plus sûr allié dans dans l'œuvre de l'éducation. Cicéron le disait déjà dans une page éloquente, rien n'est plus inné à l'homme que le désir de savoir : curiosité, attrait du nouveau, joie de la découverte, plaisir de l'esprit à apprendre et à comprendre, ce sont là les ressorts que le maître doit savoir mettre en mouvement, s'il veut voir ses leçons assidument suivies. Et comme il faut pour intéresser être intéressant, comme il faut pour captiver l'attention se donner la peine de la provoquer et de la tenir en éveil, de cette seule règle générale découle tout un programme d'enseignement et d'éducation, tout un plan d'études, toute une pédagogie : aller du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, faire trouver par l'enfant lui-même le plus souvent possible ce qu'on veut lui enseigner, ordonner les études avec une aimable variété et les graduer de telle sorte que sans jamais atteindre le point où naîtrait la fatigue et la satiété, on dépasse toujours celui où l'élève lui-même sentirait qu'on le borne à une vue extérieure confuse et superficielle.

Ce n'est qu'en troisième rang que nous placerons les mobiles que l'on considère parfois comme les plus efficaces : émulation, récompenses, punitions. Il ne faut point les dédaigner, mais il faut leur laisser le caractère de moyens accessoires. Ils ne font pas l'éducation, ils y aident, à condition d'être bien administrés : s'ils l'étaient mal, ils nuiraient. C'est un appui non pas exceptionnel, mais extrinsèque, sur lequel il ne faut compter que pour parer aux intermittences de l'attention et aux défaillances prévues de la volonté. Les efforts déterminés par la seule pensée de la récompense peuvent s'ajouter à ceux que suscite l'amour de l'étude, mais non y suppléer. C'est parce que l'enfant est enfant et a besoin en quelque sorte de se distraire et de jouer même quand il travaille le plus sérieusement, qu'on a imaginé tout cet appareil de petits artifices et de petits stimulants : bons points, places, tableau d'honneur, croix, prix, etc.

Enfin la liberté de l'enfant est déterminée par une influence qui est le résultat même de l'éducation : c'est ce qu'on nomme d'un mot l'*habitude*. Mais que de faits psychologiques résumés en ce mot! Si Aristote a pu dire, en un sens profond : « La vertu est une habitude, » à combien plus forte raison doit-on le dire des vertus que l'enfant acquiert insensiblement, de l'amour du travail, de l'esprit d'ordre, de l'attention, de l'obéissance, de la sincérité, de la persévérance, du courage, enfin de tout effort physique, intellectuel ou moral qu'il s'impose pour se conformer à un devoir. Chacun de ces actes d'énergie volontaire lui coûte d'abord une souffrance et peu à peu lui devient une source de plaisir. La régularité, la discipline, la répétition d'abord maussade des mêmes choses aux mêmes heures, finit par devenir une sorte de cadre de l'existence qui ferait défaut s'il venait à disparaître; et à mesure que l'intelligence se développe, que le caractère se forme, que la raison d'être de tant de prescriptions et de tant de contraintes commence à se dégager pour l'esprit, il se trouve que l'enfant ou l'adolescent, sans raisonnement distinct et même presque sans en avoir conscience, cesse de se sentir gêné de ce perpétuel et doux emprisonnement.

Fénelon, parlant de l'éducation des enfants, revient sans cesse à une image familière qui les compare à une cire molle recevant et gardant l'empreinte du sceau; la métaphore est inexacte en ce que dans l'éducation aucune influence n'a le caractère d'action absolument mécanique : le cerveau de l'enfant n'est pas cette substance inerte qui subit passivement et qui reproduit avec une fidélité automatique l'effigie dont on le marque, c'est une substance vivante qui, tout en étant molle et malléable comme les tendres tissus de la plante qui vient d'éclore ou de l'animal naissant, ne se laisse former ou déformer que dans une mesure déterminée par les lois mêmes de sa nature. On peut modifier gravement et profondément son développement spontané, mais ce n'est pas par une brutale impression comme celle du cachet sur la cire, car sur cette cire-là l'empreinte qu'on croit la plus forte s'efface presque aussitôt, c'est en l'enfermant dans un moule qui, sans empêcher la croissance, la déterminera peu à peu dans un certain sens et l'obligera insensiblement à prendre en grandissant une certaine forme qui avec le temps lui restera. C'est là le rôle de l'habitude; bonne ou mauvaise, elle achève de décider et de former pour la vie ce que toutes les précédentes influences n'ont pu que préparer : le caractère de l'enfant.

3° Conditions relatives au milieu éducatif. — On peut ramener à un très petit nombre de règles générales les prescriptions relatives à la constitution du milieu où l'on donne l'éducation et aux diverses influences qu'il doit exercer. Que ce milieu soit la famille, l'école ou le collège, les conditions essentielles à remplir sont les mêmes et il y faut satisfaire avec les éléments dont on dispose dans chaque cas particulier.

Le premier bienfait qu'on ait à attendre de l'influence du milieu, c'est une action régularisatrice qui profite à la fois aux études et à l'éducation : le temps est réglé, mesuré, sagement employé; un plan tracé d'avance coupe court aux tâtonnements et aux discussions sur l'ordre du travail, sur la part à faire aux divers exercices; ni le maître ni l'élève n'ont à gaspiller leurs forces, l'un en actes d'autorité, l'autre en souhaits capricieux ; la vie est d'avance assujettie à un programme qui, n'étant ni l'œuvre du hasard ni celle de l'arbitraire, tire son autorité de son caractère même, et inculque, en quelque sorte, à l'esprit l'idée de l'ordre, le respect de la règle et l'amour de la discipline.

Le second effet de la bonne organisation d'un centre d'éducation commune doit être l'influence réciproque et pour ainsi dire insaisissable des élèves les uns sur les autres : l'instinct d'imitation * chez le tout jeune enfant et plus tard l'émulation * sont des ressources dont on se prive dans l'éducation isolée. La saine contagion d'une classe qui travaille, le voisinage d'un camarade appliqué et laborieux, la participation à une veillée d'études ou de lecture, l'exemple des succès et des fautes d'autrui remplacent souvent et bien heureusement l'action directe des maîtres ou l'effort personnel et spontané de l'élève.

Enfin, et c'est à ce dernier ordre de prescriptions que la pédagogie devra surtout s'attacher, l'école doit être conçue et organisée de telle sorte qu'elle prépare et forme à la vie. L'école est sans doute un milieu artificiel en ce sens qu'il est tout spécialement constitué en vue de l'enseignement et de l'éducation, mais ce doit être en même temps un lieu propice au développement de l'individualité, un foyer de lumière et de chaleur, une petite société en raccourci, où se fasse un premier apprentissage de la vie sous ses divers aspects : elle doit favoriser, non pas également, mais harmoniquement, l'exercice des forces diverses qui font l'homme, fortifier le corps, aiguiser l'esprit, stimuler la pensée, assouplir la parole, éveiller la sensibilité, façonner la mémoire, orner l'imagination, cultiver le goût, redresser les travers, dissiper l'humeur, former le caractère. L'école qui ne produit pas ces multiples et complexes effets, qui n'agit pas sur tout l'être et qui ne résout pas ce problème de laisser à chaque individu sa personnalité en faisant porter à tous l'image de la société au sein de laquelle il grandit, cette école-là, quelque perfection qu'elle puisse avoir à certains égards au point de vue purement didactique, ne remplit pas entièrement l'office en vue duquel elle est instituée.

Nous bornerons ici cette sèche énumération des données absolument générales du problème de l'éducation. Comment de cette simple constatation des faits essentiels et des conditions universelles de l'éducation on peut tirer tout un ensemble de règles, tout un corps de doctrines, toute une pédagogie enfin, c'est ce qu'expliqueront les divers articles qui ont pour objet de développer les différents points dont le présent exposé ne cherche à présenter que la liaison et le rapport logique. Au mot *Pédagogie* nous essayons de montrer comment peuvent s'appliquer d'une façon régulière, aux différents chapitres de l'art de l'éducation, les considérations générales que nous venons de résumer; les mots *Enfance* et surtout *Facultés* les développent en ce qui concerne l'élève, les mots *Instituteur* et *Institutrice* en ce qui concerne le maître, le mot *Organisation pédagogique* en ce qui concerne l'école. Chacun de ces articles d'ensemble renvoie aux articles spéciaux qui forment en quelque sorte les subdivisions du sujet.

ÉDUCATION (Principaux ouvrages sur l'). — Nous donnons ci-dessous une liste, par ordre chronologique, des ouvrages les plus remarquables, publiés en langue française, ayant pour sujet soit l'éducation en général, soit une question spéciale relative à l'éducation. Nous n'avons pu placer dans cette liste que les écrits dont le titre contient le mot *Éducation.* D'autres ouvrages non moins importants, mais qui traitent de l'éducation ou de l'instruction publique sans que la forme de leur titre permît de les faire figurer ici, se trouveront mentionnés à leur rang alphabétique dans le Dictionnaire.

Education d'un prince (*Traité de l'*), par Pierre Nicole, 1671. — V. *Nicole.*

Education des filles (*Traité de l'*), par Fénelon; Paris, 1687 — V. *Fénelon.*

Education des enfants (*De l'*), traduction française, par Coste (Amsterdam, 1695), de l'ouvrage de Locke *Some Thoughts concerning Education* (Londres, 1693). — V. *Locke.*

Education des enfants (*Traité de l'*), par J.-P. de Crousaz; La Haye, 1722. — V. *Crousaz* (J.-P. de).

Education (*Projet pour perfectionner l'*), par l'abbé de Saint-Pierre; Paris, 1728. — V. *Saint-Pierre* (l'abbé de), au Supplément.

Education corporelle des enfants en bas âge (*Traité de l'*), par Des Essartz, docteur en médecine; Paris, 1760. — V. *Des Essartz.*

Education (*Emile, ou de l'*), par J.-J. Rousseau; La Haye, 1762. — V. *Rousseau* (Jean-Jacques).

Education nationale (*Essai d'*), ou plan d'études pour la jeunesse, par La Chalotais ; Dijon, 1763. — V. *La Chalotais.*

Education (*Plan d'*), *adopté par l'Université*, par le président Roland d'Erceville; Paris, 1763. — V. *Roland d'Erceville.*

Education publique (*Mémoire sur l'*), par Guyton de Morveau ; Paris, 1764. — V. *Guyton de Morveau.*

Education (*De l'homme et de son*), par Helvétius ; ouvrage posthume publié en 1772. — V. *Helvétius.*

Education morale (*Traité d'*), par Formey; Liege, 1773. — V. *Formey.*

Education (*Adèle et Théodore, ou Lettre sur l'*), par Mme de Genlis; Paris, 1782. — V. *Genlis* (Mme de).

Education du peuple (*Vues patriotiques sur l'*), tant des villes que des campagnes, par Philipon de la Madelaine ; Lyon, 1783. — V. *Philipon de la Madelaine.*

Education (*Plan d'*), présenté à l'Assemblée nationale, au nom des instituteurs publics de l'Oratoire, par Daunou ; Paris, 1790. — V. *Daunou.*

Education publique (*Travail sur l'*), trouvé dans les papiers de Mirabeau ; Paris, 1791. — V. *Mirabeau.*

Education du peuple français (*Projet d'*), présenté à la Convention par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique, dans la séance du 26 juin 1793. — V. *Convention* et *Lakanal.*

Education nationale (*Plan d'*), par Michel Lepelletier, lu à la Convention par Robespierre le 13 juillet 1793. — V. *Convention* et *Lepelletier.*

Education nationale (*Vues sur l'*), par Dupont de Nemours; Paris, 1794. — V. *Dupont de Nemours.*

Education pratique, traduction française, par Ch. Pictet (Genève, 1801), de l'ouvrage de Miss Edgeworth *Essays on Practical Education* (Londres, 1798). — V. *Edgeworth* (Maria).

Education (*Lettres sur les principes élémentaires d'*), traduction française, par L.-C. Chéron (Paris, 1804) de l'ouvrage d'Elisabeth Hamilton (Londres, 1801). — V. *Hamilton* (Elisabeth).

Education nationale aux Etats-Unis (*Sur l'*), par Dupont de Nemours, Paris, 1812. — V. *Dupont de Nemours.*

Education (*Essai sur les principes élémentaires de l'*), par le Dr G. Spurzheim; Paris, 1822. — V. *Spurzheim.*

Education (*De l'*), *suivi de conseils aux jeunes filles*, par Mme Campan ; Paris, 1823. — V. *Campan* (Mme).

Education des femmes (*Essai sur l'*), par la comtesse de Rémusat; Paris, 1824. — V. *Rémusat* (Mme de).

Education domestique, *ou Lettres de famille sur l'éducation*, par Mme Guizot; Paris, 1826. — V. *Guizot* (Mme).

Education familière, traduction française, par Mme Louise Belloc, née Swanton (Paris, 1828), de l'ouvrage de Miss Edgeworth *Early Lessons.* — V. *Edgeworth* (Maria).

Education progressive (*L'*), *ou Etude du cours de la vie*, par Mme Necker de Saussure. Paris, 3 vol., 1828, 1832, 1838. — V. *Necker de Saussure* (Mme).

Education publique (*De l'*),considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, la marche progres-

sive de la civilisation, etc., par Naville ; Paris, 1831. — V. *Naville*.

Education des mères de famille (*De l'*), ou de la civilisation du genre humain par les femmes, par Aimé Martin ; Paris, 1834. — V. *Martin* (Aimé).

Education (*Lettres sur l'*), par Laurentie ; Paris, 1835.

Education (*De l'*), par l'abbé Dupanloup ; Paris, 1851. — V. *Dupanloup*.

Education des jeunes filles (*De l'*), *et de l'influence possible des femmes*, par la comtesse Drohojowska ; Paris, 1854.

Education intellectuelle (*De la haute*), par l'abbé Dupanloup ; Paris, 1855. — V. *Dupanloup*.

Education (*L'*), *la famille et la société*, par Alex. Vinet ; Paris, 1855 (ouvrage posthume). — V. *Vinet*.

Education en France (*Histoire de l'*), par A.-E.-F. Théry ; Paris, 1858. — V. *Théry*.

Education (*La philosophie et la pratique de l'*), par Roger de Guimps, Paris, 1860.

Education de l'homme (*L'*), traduction française, par Mme de Crombrugghe (Paris, 1861), de l'ouvrage de Frœbel *Menschenerziehung* (1826). — V. *Frœbel*.

Education professionnelle en France (*Etudes sur l'*), par Ph. Pompée ; Paris, 1863. — V. *Pompée*.

Education morale et religieuse en France (*Histoire littéraire de l'*), par L. Burnier ; Paris, 1864. — V. *Burnier*.

Education de la femme (*L'*), par Le Hardy de Beaulieu ; Paris, 1867.

Education (*Premiers principes d'*), avec leur application spéciale à l'étude des langues, par Claude Marcel ; Paris, 1867. — V. *Marcel* (Claude).

Education homicide (*L'*), plaidoyer pour l'enfant, par V. de Laprade ; Paris, 1868.

Education intellectuelle, morale et physique (*De l'*), traduction française (Paris, 1878) de l'ouvrage d'Herbert Spencer *Education intellectual, moral and physical* (Londres, 1860).

Education en France (*Histoire critique des doctrines de l'*), par Gabriel Compayré ; Paris, 1879.

Education (*La science de l'*), traduction française (Paris, 1879) de l'ouvrage d'Alexandre Bain *Education as a science* (1878).

Education de soi-même (*L'*), traduction française, par F. Pécaut (Paris, 1881), de l'ouvrage de Blackie *Self-Education*.

ÉDUCATION (L'), titre commun à plusieurs journaux ou revues. — V. *Périodiques*.

ÉGOISME. — Nous prenons ici ce mot, non dans son sens philosophique le plus large, où il serait synonyme d'amour de soi, mais dans le sens restreint consacré par l'usage général : l'égoïsme désigne alors un vice, l'amour de soi ou l'intérêt personnel devenant le mobile exclusif, réfléchi ou inconscient, de toutes les actions.

On a pu attribuer à l'amour-propre un rôle en éducation (V. *Amour-propre*, *Emulation*, *Récompenses*). Il n'en est pas ainsi de l'égoïsme, vice moral, produit d'une étroitesse du cœur et de l'esprit contre laquelle il faut lutter, en faisant successivement appel au sentiment et à la raison.

Dans l'ordre du sentiment, le meilleur remède à employer contre la tendance de l'enfant à tout rapporter à soi-même, c'est le développement des instincts *altruistes* qui existent chez toute créature humaine (V. *Inclinations* dans la IIe PARTIE). L'amour des autres est aussi naturel à l'homme que l'amour de soi : il correspond, il est vrai, à une phase ultérieure de l'évolution morale ; il a besoin, pour croître et se fortifier, de trouver un encouragement et un aliment dans la réciprocité ; mais il n'en est pas moins inhérent au fond même de notre être moral ; et à mesure qu'en se développant il prend, dans le concert de nos sentiments, la place qui lui revient, il fait équilibre à l'amour de soi, il empêche celui-ci d'usurper la domination, il le réduit sans effort à ne pas sortir des limites où son existence est utile et légitime.

Une attaque directe contre les tendances égoïstes, par voie de réprimande et d'exhortation, pourra quelquefois sembler nécessaire. Mais l'efficacité des remontrances est contestable ; tandis que la méthode qui consiste à détourner le cœur d'un penchant mauvais, en suscitant à celui-ci la rivalité d'un penchant meilleur, est bien autrement sûre et recommandable. Il pourra être inutile d'adresser à un enfant des reproches : aussi longtemps que l'instinct auquel il a obéi restera le plus fort, les reproches demeureront sans effet. On réussira toujours, au contraire, si l'on s'y prend bien, à éveiller chez l'enfant les sentiments de générosité, d'affection, de dévouement, de justice : et une fois que ces sentiments, dont la racine existe chez tout homme, auront commencé à prendre leur croissance régulière, on se trouvera avoir élevé, contre les empiètements de l'égoïsme, une barrière dont la solidité augmentera tous les jours.

La raison viendra plus tard achever l'œuvre du sentiment. Quand le jeune homme commencera à réfléchir sur lui-même et sur ce qui l'entoure, à se rendre compte de l'identité des préceptes moraux et des lois générales qui gouvernent toutes choses, il se formera une conception nette et personnelle du rôle de l'individu dans la société, de ses droits et de ses devoirs. Il verra clairement que l'égoïsme n'est pas seulement haïssable, mais déraisonnable. Il saisira le grand fait de la solidarité sociale ; il comprendra que l'individu, mis au monde par l'espèce et élevé par elle, vit à la fois pour lui-même et pour l'espèce, et que l'égoïsme, poursuite exclusive de fins personnelles et intéressées, est destructif de l'existence même de la société.

Si la maturité morale, dans laquelle les facultés sont normalement équilibrées et où par conséquent l'égoïsme est refoulé par les sentiments qui lui font contre-poids, si cette maturité est lente à se produire, il ne faudra pas désespérer. Comme l'a dit Herbert Spencer, « non seulement il n'est pas sage d'attendre beaucoup de la part des enfants en fait de moralité, mais il n'est pas sage de leur demander beaucoup. Aujourd'hui, la plupart des personnes reconnaissent les mauvais résultats de la précocité intellectuelle ; mais il reste à reconnaître que la précocité morale a aussi des résultats funestes. Nos facultés morales supérieures, de même que nos facultés intellectuelles supérieures, sont comparativement complexes. Par conséquent, elles sont les unes et les autres tardives dans leur évolution. » Que l'éducateur ne s'inquiète donc pas outre mesure de voir l'enfant manifester naïvement l'égoïsme irréfléchi du premier âge ; qu'il ne croie pas tout perdu parce que des facultés morales, qui s'épanouiront plus tard, n'ont pas encore fait leur apparition. Qu'il patiente ; et à mesure que l'adolescent, par une accumulation journalière de force, s'acheminera vers la plénitude de ses facultés physiques et intellectuelles, il le verra tendre aussi de plus en plus au développement harmonique et complet de son être moral.

[J. Guillaume.]

ÉGYPTE. — Nous consacrons à l'Egypte deux articles distincts : le premier, dû au savant M. Maspero, directeur des musées de Boulaq, résume ce qu'on sait de l'instruction dans l'*Egypte ancienne ;* le second, écrit par M. Mougel, directeur de l'école normale du Caire, traite de de l'instruction publique dans l'*Egypte musulmane et contemporaine*.

ÉGYPTE ANCIENNE

De tous les pays célèbres dans l'antiquité, l'Egypte a été peut-être celui où l'instruction a été le plus généralement répandue : il fallait savoir lire et écrire pour arriver régulièrement à tous les grades, et le titre de *scribe* est l'accompagnement presque obligatoire de tous les autres titres. « Sois

scribe, tu parviendras aux honneurs et à la fortune ; le métier de scribe prime les autres métiers » ; voilà ce que les maîtres de l'ancienne Egypte répétaient perpétuellement dans leur correspondance avec leurs élèves (Cf. *Du style épistolaire chez les anciens Egyptiens de l'époque pharaonique*, ch. II).

On connaît assez peu l'organisation des écoles en Egypte. Il semble que, dans les grandes villes comme dans les villages, l'instruction ait été donnée par les prêtres, et que certains temples aient été en même temps des maisons d'éducation. L'enfant restait aux mains des femmes jusque vers l'âge de six à sept ans, puis on le remettait au maître. « La mère allait lui porter chaque jour le pain et les aliments de sa maison », et probablement le ramenait le soir au logis : il semble cependant que dans bien des cas l'écolier fût au nombre des servants du temple et y logeât tout le temps que durait son éducation. On lui enseignait à lire, puis à écrire, ce qui n'était pas petite affaire, étant donné le nombre de caractères dont se compose l'écriture égyptienne. Les modèles, tracés sur des tableaux en bois ou sur des fragments de pierre, étaient copiés au calame sur des tablettes en bois mince, recouvertes d'une légère couche de stuc blanc ou rouge, et analogues pour la forme aux tablettes dont se servent aujourd'hui encore les écoliers du Caire. Le British Museum et le Musée de Turin possèdent des spécimens de ces tablettes, recouverts d'écriture. Plus tard, on confiait aux écoliers du papyrus sur lequel ils copiaient ou écrivaient à la dictée des morceaux choisis des auteurs classiques ; le maître revoyait le travail et traçait à la marge les signes mal dessinés ou les mots mal orthographiés. Une bonne partie de la littérature égyptienne n'est arrivée jusqu'à nous que sur des cahiers d'écolier.

L'école s'appelait littéralement la *maison d'instruction*, AIT-N-SIB. La discipline y était sévère et l'écolier récalcitrant. « On apprend à voler au faucon », dit un professeur irrité à son élève, « à nicher au pigeon : je t'apprendrai bien les lettres, vilain paresseux » ; et ailleurs : « Il y a un dos chez le jeune homme, il écoute quand il est frappé. » Un écolier écrivant à son maître lui rappelle, sans amertume du reste, les sévérités de l'école : « ses os ont été brisés comme ceux des ânes. » A force de travail et de coups, l'on arrivait à savoir, outre la lecture et l'écriture aux deux encres rouge et noire, l'arithmétique assez compliquée de l'époque, la géométrie pratique, la tenue des livres, ce qui était nécessaire de dessin pour tracer les vignettes des manuscrits religieux, des notions de religion et de théologie. Un scribe ordinaire se contentait de ce bagage : l'instruction d'un prêtre ou d'un homme de haut rang exigeait plus de soins. Clément d'Alexandrie énumère quelque part les livres qui étaient nécessaires à l'éducation du sacerdoce égyptien. Aucun des ouvrages qu'il cite ne paraît avoir été retrouvé jusqu'à présent, mais les ruines nous en ont rendu beaucoup d'autres qu'il ne connaissait pas. La théologie à elle seule pouvait remplir la vie d'un homme ; la médecine avait produit nombre de traités qu'il fallait étudier de très près avant de pouvoir obtenir le droit de pratiquer. Nous ne savons pas d'une manière certaine où l'on donnait ce degré d'instruction supérieure : c'était probablement dans les grands temples de Thèbes et de Memphis, d'Héliopolis et de quelques autres villes ; mais peut-être en dehors des sanctuaires y avait-il des écoles indépendantes où les médecins, les littérateurs, les mathématiciens recevaient ou complétaient leur éducation.

Nous pouvons aujourd'hui encore juger à distance des résultats que produisait le système employé chez les Egyptiens. En examinant les manuscrits que renferment nos Musées et qui viennent d'époques différentes, on est frappé de la correction relative qu'ils présentent. Le texte en est souvent altéré, et souvent l'écrivain paraît ne pas avoir très bien compris le sens des phrases qu'il copiait et qu'on lui dictait : mais généralement l'orthographe des mots est bonne et l'écriture bien formée. Le dessin des figures est sommaire, mais hardi et vivant. Les calculs sont exacts et bien posés. En résumé, l'instruction que recevaient les Egyptiens leur donnait le moyen de prospérer dans le milieu où ils étaient appelés à vivre : il fallait après tout qu'elle ne fût pas mauvaise pour avoir formé les littérateurs, les architectes, les ingénieurs, les savants dont les ruines nous rendent chaque jour les œuvres plus ou moins mutilées. [G. Maspero.]

ÉGYPTE MUSULMANE ET CONTEMPORAINE

Il existe dans l'Egypte moderne deux sortes d'enseignements parfaitement distincts : l'enseignement arabe proprement dit, et l'enseignement gouvernemental qui vise à l'imitation des méthodes européennes.

1° ENSEIGNEMENT ARABE

Cet enseignement est à deux degrés, primaire et supérieur. Son but unique est l'étude de la religion.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ARABE. — **Historique.** — Dès les premiers siècles de l'Islam, la lecture des *âiâts* ou merveilles, terme appliqué aux versets du Koran, fut considérée comme un devoir et une œuvre pie ; aussi la connaissance de la lecture et de l'écriture se répandit-elle rapidement.

Les premiers Khalifes inaugurèrent le système des *waqfs*, dotations pieuses faites à des mosquées, à des fontaines publiques, ou à des écoles (*kouttâbs*), quelquefois aux trois à la fois. Il n'est pas rare de trouver la mosquée, la fontaine et la kouttâb réunies dans le même bâtiment. Les personnes riches imitèrent l'exemple des premiers Khalifes et le nombre des kouttâbs augmenta rapiment. Les waqfs ont acquis une telle importance dans l'ancienne société musulmane qu'aujourd'hui encore ils sont sous l'administration d'un ministère spécial, nommé Ministère des waqfs.

Ces premières écoles, presque toutes adossées à des mosquées, avaient une architecture particulière parfaitement appropriée à leur destination. Il en existe encore un certain nombre au Caire qui sont de véritables monuments d'architecture arabe.

Les waqfs consacrés aux écoles sont de différentes sortes. Dans divers cas, et par exception, le bienfaiteur a institué, outre la donation du bâtiment scolaire, une légère subvention pour le maître d'école ; dans d'autres, c'est une modique récompense aux enfants, qui consiste généralement en quelques pièces d'habillement.

Avec la conquête turque commença la décadence des écoles arabes. Aujourd'hui, elles végètent sans pouvoir se relever. Le gouvernement porte avec raison ses soins vers d'autres établissements plus en rapport avec les besoins de la vie moderne ; il en résulte que ces écoles, restes de la civilisation arabe, disparaissent peu à peu. Beaucoup sont abandonnées et tombent lentement en ruine, faute de la modique somme nécessaire à leur réparation. Celles qui subsistent seront transformées dans un avenir prochain et deviendront de véritables écoles primaires.

État actuel. — L'enseignement primaire arabe en Egypte compte aujourd'hui 5370 kouttâbs. Sur ce nombre, 80 environ sont dotées de waqfs permanents. Beaucoup d'autres proviennent aussi de waqfs, mais ne reçoivent plus rien de l'administration. Enfin, plus des deux tiers sont dues à l'initiative privée. Jusqu'à ces derniers temps, l'enseignement primaire est resté tout à fait libre en Egypte. Aussi, partout où la foi religieuse n'avait pas créé une école, un *fiqi* (maître d'école), sorti quelquefois de la grande université musulmane d'El-Azhar, ou seulement ayant pendant de longues années servi d'*ârif* (sous-maître) dans une autre école, réunit autour de lui, pour une somme minime, quelques enfants. Il s'établit où il peut, dans une cour, dans un hangar, dans un local quelconque Quel que soit le lieu choisi, on répand sur le sol un peu de sable fin, ou on le couvre d'une natte; le *fiqi* apporte son *koursî*, petit pupître de $0^m,50$ de haut, sur lequel il place son Koran, et l'installation est terminée.

Ainsi, au point de vue de la création et des ressources, les kouttâbs sont de trois sortes : celles qui proviennent de waqfs et qui, recevant une dotation annuelle, sont sous la dépendance du gouvernement qui nomme les fiqis et les ârifs : celles qui proviennent de waqfs, mais qui, ne recevant aucune dotation, échappent au gouvernement ; enfin celles qui sont dues à l'initiative privée et qui ne relèvent en aucune manière du ministère de l'instruction publique.

Le maître. — Le fiqi, dont nous avons indiqué plus haut le mode de recrutement, n'a pas besoin d'avoir poussé bien loin ses études ; ce qu'il faut avant tout, c'est qu'il sache le Koran par cœur. A part le Koran, il ne sait pas grand'chose : parfois les règles simples de l'arithmétique, quelques notions de cosmographie et de géographie fantaisistes, voilà tout le bagage scientifique du plus érudit.

Ses émoluments sont modestes. Dans les écoles dotées de waqfs, ils sont fournis par le ministère, et ces écoles sont gratuites, au moins en partie. Dans les autres, le fiqi reçoit un écolage. Chaque jeudi, dernier jour de la semaine musulmane, les élèves apportent, selon la fortune des parents, une demi-piastre ou une piastre (0 fr. 26), quelquefois rien du tout. La moyenne des élèves par école étant d'environ 25, le fiqi reçoit par mois à peu près 20 fr. En dehors de ce modique revenu, il se crée d'autres ressources en allant lire le Koran chez les personnes riches, ou en arrachant, à l'occasion des fêtes de famille, quelques piastres aux parents de ses élèves. Dans les villages, le fiqi joint souvent à son école un petit commerce d'épicerie.

Les élèves. — Quant à l'enfant dont l'éducation est confiée au fiqi, il a grandi jusque-là dans le harem. Sa mère, n'ayant aucune instruction, n'a pu lui inculquer qu'un nombre infini de superstitions, telles que la croyance aux djinns, au mauvais œil, etc., ou des préjugés funestes qui faussent son jugement pour toujours, car ce n'est malheureusement pas la kouttâb qui fera disparaître ces croyances malsaines.

Rien ne fixe l'âge d'entrée des enfants à l'école ; il y en a qui n'ont certainement pas trois ans ; on en voit peu ayant plus de dix ans.

Pendant la leçon, fiqi, ârif et élèves sont assis sur le sol. Les enfants se groupent au hasard. Devant le maître est placé le koursî qui supporte le Koran, et, à portée de sa main, une longue baguette flexible dont on devine l'usage.

Le matériel scolaire qu'apporte l'élève est très simple : une petite plaque en fer-blanc de $0^m,25$ de longueur, sur $0^m,15$ de largeur, un étui en cuivre jaune qui renferme quelques roseaux du nom de *qalam*, servant de plumes, puis, soudée à l'étui, une petite boîte de même métal, contenant une éponge imbibée d'encre ; c'est là tout. 137 550 élèves fréquentent actuellement les kouttâbs.

La méthode. — Le fiqi procède toujours par instruction particulière ; il n'enseigne jamais à la classe tout entière, mais à un élève seul. Chaque enfant s'approche à son tour du fiqi, récite sa lecon, reçoit une tâche nouvelle, et retourne à sa place.

Les élèves commencent comme chez nous par étudier les lettres, puis les syllabes, puis les mots, et enfin, au bout d'un an ou deux, l'élève sait lire. Alors commence la mémorisation du Koran. Le fiqi écrit sur la tablette un ou deux versets que l'élève répète et copie jusqu'à ce qu'il les sache bien par cœur. L'enfant apprend toujours à haute voix en se balançant sur les hanches. A un signal du maître l'étude commence, et avec elle ce mouvement perpétuel qui a tant frappé les voyageurs. Rien d'étrange comme de voir ces petites têtes s'entre-croisant, ces épaules s'entrechoquant et ce bruit confus produit par vingt-cinq voix d'enfants criant à tue-tête chacun une chanson différente.

Malgré le bruit et le désordre qui résultent de cette méthode pédagogique, la discipline laisse peu à désirer. Si un élève baisse la voix, ou si le mouvement de son buste se ralentit, un coup sec de la baguette du fiqi lui rend bientôt toute sa vigueur. Dans les cas d'insubordination ou de récidive, le fiqi use de punitions d'une barbarie révoltante. La plus cruelle est la *falaqa*, qui se pratique au moyen d'un solide bâton auquel est attachée par les deux bouts une corde lâche. Les pieds de l'enfant sont passés entre la corde et le bâton ; on enroule la corde autour des pieds, puis un mouvement de rotation du bâton amène une torsion de la corde, et une pression qui fait pousser des cris terribles au malheureux supplicié. Quelquefois la falaqa se complique d'une bastonnade administrée sur la plante des pieds. Les efforts de feu Dor-Bey, inspecteur général des écoles égyptiennes, n'ont pas réussi à supprimer complètement ces procédés barbares dignes de l'Inquisition.

Tous les ans, au mois de *chaabân*, qui est la fin de l'année scolaire, le ministère des waqfs fait une distribution générale de vêtements aux élèves qui dans l'année se sont distingués par leurs progrès. Ce jour-là, on fait une procession (*sourâfa*) dans toutes les rues du quartier, avec accompagnement de musique arabe ; les élèves récompensés prennent la tête du cortège.

Instruction des filles. — Il n'y a pas de kouttâbs spéciales pour les filles. On rencontre cependant quelques filles dans diverses kouttâbs de garçons.

On a fait des essais depuis quelque temps pour l'instruction de la femme en Egypte. Nous en dirons un mot plus loin.

Résumé. — Pour une population musulmane d'environ 5 millions d'habitants, l'Egypte compte 5370 kouttâbs, soit 1 pour 930 habitants.

Le nombre des élèves est de 137 550, soit environ 25 par école, ou 1 pour 40 habitants.

Si on admet avec Dor-Bey que le nombre des enfants mâles en âge de fréquenter les écoles est de 330 000 environ, on voit que 40 p. 100 reçoivent quelque instruction, et que 60 p. 100 en sont complètement privés.

Résultats. — Les résultats obtenus dans les kouttâbs sont satisfaisants, pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et de la mémorisation du Koran ; mais, au point de vue du développement de l'intelligence et de la saine raison, ils sont complètement nuls ou fâcheux.

De l'avenir des kouttâbs. — Les kouttâbs sont appelées à disparaître, ou plutôt à se transformer

pour devenir de véritables écoles primaires. Tous les efforts de l'administration tendent vers ce but.

L'Egypte marche, à pas lents, il est vrai, mais elle marche vers le progrès : son enseignement national se modifiera par la création d'un corps de professeurs ; il perdra son caractère d'antiquité, se dépouillera du fléau de la routine pour s'animer du souffle de la vie moderne.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ARABE. — **Historique.** — A aucune époque, même au temps de la grandeur arabe, l'instruction n'avait pénétré dans la masse du peuple; mais il s'était formé de grands centres d'études, où la vie intellectuelle avait pris un noble essor. Toutes les grandes villes de l'Islam avaient été simultanément ou successivement d'immenses foyers de lumière littéraire qui rayonnèrent au loin.

L'Égypte n'était pas restée étrangère au mouvement. Fostât (Vieux-Caire), la ville d'Amrou, avait été dotée par Ahmed-ebn-Touloun, dès l'an 267 de l'hégire, de la célèbre école de Tarse. Le Caire, la ville d'El-Moëz, qui remplaça Fostât comme capitale de l'Egypte, vit s'élever, un an après sa fondation (359 de l'hégire), la grande université musulmane d'El-Azhar.

L'école d'El-Azhar, après des alternatives de prospérité et de décadence, est arrivée jusqu'à nous avec une situation encore bien remarquable. Les cheikhs qui y enseignent, et qui sont considérés comme les lumières de l'Islam, ont conservé une grande influence sur l'esprit du peuple. Cette influence n'avait pas été négligée par Bonaparte : on montre encore le portique de la mosquée où le jeune général s'asseyait à l'orientale au milieu des cheikhs et récitait avec eux des sourates du Koran.

État actuel. — Le bâtiment actuel de la mosquée d'El-Azhar forme un pentagone irrégulier de 6000 mètres carrés de surface. Outre la mosquée où se donnent les leçons, l'édifice entier est flanqué de constructions diverses. La plupart sont destinées à loger les élèves dans de grandes chambres appelées *riwâks*.

El-Azhar a joui de tout temps d'une renommée immense. On y venait et on y vient encore de tous les pays du monde musulman ; et chaque nation y institue des bourses et des dotations pour subvenir aux besoins de ses ressortissants.

7695 élèves fréquentent les cours; 231 professeurs donnent les leçons.

Par raison d'ordre, et pour faciliter les distributions de secours fournis par les waqfs, les élèves sont distribués dans les *riwâks* d'après les nations auxquelles ils appartiennent.

Le riwâk des Turcs compte 64 élèves ; celui des Barbaresques 88. Le Sennaar, le Darfour et le Bornou même ont aussi leurs riwâks.

Les élèves qui, en raison de leur situation de fortune, peuvent subvenir à leurs besoins, se logent dans les *hâras* (petites rues) environnant la mosquée.

Le programme de l'enseignement porte sur le *Nahou* (arabe littéraire), la littérature arabe, (*aëlm-el-beyân*), la prosodie (*aëlm-el-aroud*) la logique (*el-mantiq*), la jurisprudence (*aëlm-el-fiq*) selon les quatre rites, hanéfite, chaféite, malékite et hambalite; l'explication du Koran, la science de l'unité de Dieu (*aëlm-el-tahid*) et la tradition musulmane.

L'enseignement se donne tout entier en arabe littéraire.

Chaque matin une prière générale ouvre la journée. Puis les élèves se réunissent pour les cours.

Le professeur s'accroupit sur une natte au pied d'une des hautes colonnes de la mosquée, ses élèves l'entourent et la leçon commence.

Les élèves prennent des notes sur des feuilles volantes ou sur la marge de leurs Korans.

La durée des études est illimitée. Beaucoup d'étudiants qui ne viennent là que dans le but de s'initier à la science de la religion, y restent jusqu'à la vieillesse. El-Azhar devient pour eux une patrie adoptive. La durée moyenne des études est cependant de trois à quatre ans.

En sortant d'El-Azhar, les élèves deviennent les uns juges (*cadis*), d'autres cheikhs de mosquées (*khatibs*) ; enfin d'autres se consacrent à l'enseignement et deviennent fiqis ; les riches vont simplement administrer leurs propriétés.

Les cheikhs, professeurs à El-Azhar, se recrutent parmi les élèves les plus laborieux, les plus capables et les plus vertueux.

L'administration de la mosquée est confiée au *cheikh-el-Azhar*, qui est nommé par le Khédive. Il a sous ses ordres immédiats tous les cheikhs professeurs à la mosquée. Au-dessus de lui est le *cheikh-ul-Islam*, chef suprême de tous les croyants.

Il est difficile d'apprécier la valeur de l'enseignement donné à la mosquée d'El-Azhar; ce que l'on peut dire, c'est que cet enseignement nous fait songer au moyen âge.

2° ENSEIGNEMENT GOUVERNEMENTAL A L'EUROPÉENNE

Historique. — C'est Méhémet-Ali qui a créé cet ordre d'enseignement. Il avait conçu le hardi projet d'inoculer au peuple égyptien une civilisation nouvelle. Malgré l'opposition passive que rencontrèrent ses réformes, il sut, à force d'énergie, créer dans toutes les branches de l'activité humaine des institutions douées d'une puissante vitalité. L'armée, les manufactures, les arsenaux qu'il a fait sortir de terre, l'administration qu'il a inaugurée subsistent encore aujourd'hui. Mais pour toutes ces créations, il fallait des hommes instruits, des officiers, des médecins, et des administrateurs. Pouvait-il les demander à l'enseignement national exclusivement religieux? Il dut, pour fonder de nouvelles écoles, s'adresser à la France, qui lui envoya une pléiade d'hommes illustres, les Linant-Pacha, Clot-Bey, Lambert-Bey, Soliman-Pacha, Mary, Besson, de Cerisy, etc.

Cinquante écoles primaires furent créées dans les chefs-lieux de districts. Un grand collège, où Méhémet-Ali fit entrer ses fils, donna l'instruction secondaire, et prit un tel développement qu'il compta pendant quelque temps plus de 1500 élèves. Au sommet furent placées les écoles spéciales : l'Ecole des langues, l'Ecole du génie, l'Ecole de médecine, les Ecoles militaires, l'Ecole de navigation; il y eut même une Ecole de musique.

Les meilleurs élèves de ces écoles étaient envoyés en France et formaient la Mission égyptienne, qui subsiste encore aujourd'hui.

Les dernières années du règne de Méhémet-Ali virent la décadence des écoles qu'il avait fondées. Son successeur Abbas-Pacha ferma la plupart d'entre elles. Saïd-Pacha ne fit rien pour les relever. Mais Ismaïl-Pacha reprit les idées de réforme de l'instruction publique.

Une loi organique fut élaborée. Cette loi, œuvre d'Ali-Pacha-Moubarek, ministre actuel des travaux publics en Égypte, fut promulguée le 10 Ragab 1284 (1868). La conséquence de cette loi fut la création de nombreuses écoles devant former un tout par leur coordination.

Ces écoles sont de trois degrés, primaire, secondaire et supérieur.

Les écoles primaires préparent des élèves pour les écoles secondaires, dites préparatoires ; celles-ci forment des sujets pour les écoles spéciales, dont le but final est de fournir des fonctionnaires de tous ordres.

L'enseignement gouvernemental est, comme on le voit, essentiellement utilitaire.

État actuel. — ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — L'enseignement primaire, plus ou moins à l'européenne, est donné dans 28 écoles qui se divisent, au point de vue de leurs ressources, en cinq groupes différents.

Le premier groupe comprend une seule école située au Caire, connue sous le nom de *Moubtadiân*, qui compte actuellement 689 élèves et 45 professeurs. Elle est entretenue au moyen des ressources fournies par le budget général de l'instruction publique. Le programme d'enseignement comprend le Koran, l'arabe, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, le dessin, le turc, le français, l'anglais et l'allemand.

Le second groupe compte 12 écoles, dites municipales (*Makâtebs*), dont les dépenses sont portées à un budget spécial. Leurs ressources consistent presque exclusivement dans les revenus du domaine d'El-Wâdi, donné aux écoles par Ismaïl-Pacha. Ces écoles se répartissent ainsi : 1 à Alexandrie, 6 au Caire, et 5 en province, à Tantah, Fachn, Assiout, Benisouéf et Minich. L'enseignement y est donné à 2292 élèves par 97 professeurs.

Dans toutes ces écoles, on enseigne le Koran, la langue arabe, l'arithmétique et la calligraphie arabe; dans 8, on enseigne le français, dans 3, l'anglais, et dans 1 l'allemand. Presque toutes ont des professeurs de langue turque; dans le programme de quelques-unes on a inscrit le dessin et la géographie.

Un troisième groupe comprend 8 écoles entretenues par le ministère des waqfs; on y compte 856 élèves et 60 professeurs.

Le quatrième groupe est composé de deux écoles pour lesquelles l'administration du *Rouznâmeh* (assistance publique) verse des fonds à celle des waqfs, qui à son tour les transmet à la direction des écoles municipales; d'où une comptabilité en partie triple. Ces deux écoles comptent 180 élèves et 13 professeurs.

Enfin le cinquième et dernier groupe est constitué par 5 écoles entretenues en grande partie aux frais des particuliers et placées sous la surveillance du ministre de l'instruction publique : 608 élèves y reçoivent l'instruction par 30 professeurs.

En résumé, l'enseignement primaire est donné dans 28 écoles à 4709 enfants. Ces écoles sont loin de produire les résultats qu'on pourrait en espérer. En réalité, l'école seule du Moubtadiân atteint à peu près son but, qui est de préparer des sujets pour l'enseignement secondaire. Les programmes d'enseignement et le degré des études s'élèvent à peine pour quelques-unes d'entre elles au-dessus des kouttâbs. Les principales causes de cet état de choses sont le manque d'unité dans l'organisation et le fonctionnement, et surtout le manque absolu d'instituteurs vraiment dignes de ce nom. La plupart des maîtres actuellement en fonctions sont au-dessous de leur tâche, et par les connaissances, et par les aptitudes pédagogiques. Jusqu'ici l'éducateur a dû se former comme il a pu et se recruter un peu partout.

Enseignement primaire des jeunes filles. — En Orient, on le sait, la femme est considérée comme un être inférieur. Son instruction a été jusqu'ici complètement négligée. Aujourd'hui la société musulmane semble vouloir se transformer, et il y a de timides essais, qu'il faut mentionner cependant, pour relever la situation morale de la femme.

Dans ces derniers temps, deux écoles de filles ont été fondées au Caire : l'une, l'école de la *Syouffieh*, en 1873 ; l'autre, l'école de la *Kérâbieh*, en 1875. Cette dernière est déjà morte. L'école de la Syouffieh n'a pas encore subi le même sort. Elle compte actuellement (1881) 244 élèves dont les 7/8 sont internes. On y enseigne le Koran, le turc, les travaux à l'aiguille, le blanchissage et le repassage; on y fait, dit-on, du dessin et de la musique. L'indifférence générale pour cette école fait craindre la ruine complète de l'essai qu'on a voulu tenter.

École des aveugles et des sourds-muets. — Pour compléter l'examen des établissements d'enseignement primaire, il reste à parler de l'école des aveugles. Cette école, créée en 1874, a reçu depuis des sourds-muets. Elle compte actuellement 60 aveugles et sourds-muets. Ils appartiennent aux deux sexes. On leur enseigne le Koran, le calcul, et certains travaux manuels. Le directeur fait des essais pour appliquer le système Braille à l'écriture de l'arabe.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. — L'enseignement secondaire n'est représenté en Égypte que par l'école préparatoire du Caire (*Madrasseh-el-Daguésieh*).

Cette école compte aujourd'hui 292 élèves, divisés en 4 classes. Le personnel enseignant se compose de 37 professeurs ou répétiteurs.

Le programme comprend : les mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie), les sciences physiques et naturelles, l'histoire et la géographie, le dessin, le turc, le français, l'anglais, l'allemand.

Tous les élèves apprennent le turc, 71 0/0 étudient le français, 22 0/0 l'anglais, et le reste, soit 7 0/0, l'allemand.

Le dernier rapport de l'inspecteur général constate que les résultats de l'enseignement de l'histoire et de la géographie sont nuls; que, pour les sciences physiques et naturelles, ils sont presque nuls, et que le personnel enseignant est généralement au-dessous de sa tâche.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — L'enseignement est donné dans trois écoles : 1° l'Ecole de médecine et de pharmacie; 2° l'Ecole polytechnique; 3° l'Ecole de droit.

1° *Ecole de médecine.* — L'Ecole de médecine date de Méhémet-Ali. Elle a été fondée par le Français Clot-Bey. C'est la plus prospère des écoles supérieures. Elle compte aujourd'hui 156 élèves : 149 pour la médecine, et 7 seulement pour la pharmacie.

Les cours sont de six années. L'enseignement est donné par 25 professeurs.

En sortant de cette école, les élèves reçoivent des diplômes qui leur confèrent le droit d'exercer la médecine. La plupart d'entre eux restent au service du gouvernement et sont employés, soit dans l'armée, soit comme médecins des *moudiriehs* (provinces).

2° *Ecole polytechnique.* — L'Ecole polytechnique, « dont le titre est un peu prétentieux », (Dor-Bey), compte actuellement 54 élèves et 16 professeurs.

La durée des cours est de quatre années. A leur sortie, les élèves deviennent *moyandis* (ingénieurs) ou sont incorporés dans l'armée comme officiers.

3° *Ecole de droit.* — L'Ecole de droit, fondée il y a quelques années seulement, est destinée, comme l'indique son nom, à former des magistrats. Elle compte aujourd'hui 48 élèves répartis en 4 divisions.

Mission égyptienne. — Les meilleurs élèves des écoles supérieures sont envoyés en Europe pour compléter leurs études. Ils sont répartis dans les différents pays, d'après la langue européenne qu'ils ont étudiée. Aujourd'hui la Mission comprend 49 jeunes gens : 47 sont en France, 1 en Angleterre, 1 en Suisse.

Ecoles spéciales. — Outre les trois écoles supé-

rieures dont nous venons de parler, il existe un certain nombre d'autre écoles spéciales.

La plus importante est l'Ecole des arts et métiers. Fondée en 1867 sur le modèle des écoles françaises de même nom, elle compte 46 élèves et 8 professeurs. En 1878, on lui a annexé une école d'ouvriers qui a 79 élèves.

Deux autres écoles, l'Ecole d'arpentage et l'Ecole des langues, sont aussi annexées, la première à l'Ecole polytechnique, la seconde à l'Ecole de droit.

L'Ecole d'arpentage est destinée à préparer des jeunes gens pour le service du cadastre : elle compte 27 élèves.

L'Ecole des langues a pour but de former des traducteurs et des professeurs de langues étrangères ; elle n'a que 23 élèves, dont 13 étudient le français, 6 l'anglais, et 4 l'allemand.

Dâr-el-Oloum (La *Maison des sciences*). — Cette école, destinée à former des professeurs de langue arabe et de Koran, se recrute parmi les cheikhs de la mosquée d'El-Azhar qui se destinent à l'enseignement. Son but est d'ajouter aux connaissances littéraires et théologiques de ces cheikhs quelques notions de sciences exactes qui rendront sans doute leur enseignement plus conforme aux idées modernes.

Le Dâr-el-Oloum est actuellement réuni à l'Ecole normale qui vient d'être fondée au Caire, et dont nous parlerons plus loin.

Ecoles militaires. — Nous ne mentionnons ici que pour mémoire les écoles militaires du Caire, qui sont complètement indépendantes du ministère de l'instruction publique.

Ecoles des colonies étrangères et des communautés religieuses. — Nous devons, pour être complet, dire un mot des écoles des colonies étrangères et des communautés religieuses. Ces écoles sont au nombre de 152 ; elles donnent l'instruction à 12 247 enfants, 7 622 garçons et 4 625 filles. Sur les 12 247 élèves, 6419 sont égyptiens.

Le gouvernement subventionne celles de ces écoles qui consentent à subir l'inspection de ses agents.

ADMINISTRATION. — L'administration centrale de l'instruction publique appartient au ministre, assisté de deux *wékils* (sous-ministres) et d'un inspecteur général. La séparation des pouvoirs entre ces diverses autorités est assez mal définie ; il y a même dans quelques cas une confusion regrettable.

L'influence conférée par chacune de ces fonctions tient plus à la valeur personnelle de l'homme qui la remplit qu'à la fonction elle-même, de sorte que l'on a vu le rôle prépondérant passer quelquefois au subordonné.

L'administration financière de l'instruction publique présente une extrême complication.

Les ressources de ce ministère étaient pour 1880 de 78 920 livres égyptiennes (la livre égyptienne est de 26 francs) provenant de trois budgets différents :

50 000 livres du budget de l'Etat
16 432 — du budget spécial des *Makâtebs* (écoles municipales).
12 490 — du budget des waqfs.

« Pour chacune de ces branches de revenus, il y a une destination spéciale, une caisse spéciale, une comptabilité distincte.....

« Toute dépense, même minime, qui intéresse deux ou trois budgets partiels, doit être fractionnée, quelquefois en parties infinitésimales, entre les trois comptabilités. » (*Rapport de la Commission pour la réforme de l'instruction publique*, décembre 1880.)

De cette complication résultent des inconvénients d'autant plus grands, qu'en Egypte la centralisation administrative est poussée jusqu'à ses dernières limites. Aucun directeur d'école ne peut faire la plus petite dépense sans une autorisation spéciale émanant du ministre même. Le ministre est le fournisseur général de tout ce qui est matériel scolaire. C'est lui qui ordonne tout, constructions nouvelles, réparation, aménagements, achat de mobilier, etc.

Les défauts du système actuel sont appelés à disparaître prochainement. Sur l'initiative du ministre de l'instruction publique actuel, une commission de réformes pour l'organisation de l'instruction publique a été constituée au commencement de 1880. Cette commission vient de terminer ses séances.

Deux vices radicaux de l'instruction publique en Egypte l'ont frappée tout d'abord : l'insuffisance du budget et le manque absolu de professeurs.

Le premier point trouve actuellement sa solution dans l'augmentation des crédits ouverts pour l'instruction publique sur le budget de l'Etat. Ces crédits suivent depuis trois ans une progression croissante, ainsi que l'indiquent les chiffres suivants :

Budget de	1879.....	38 000 livres.
—	1880.....	50 000 —
—	1881.....	81 000 —

Ces chiffres témoignent du haut intérêt que le gouvernement actuel porte aux écoles.

Ces ressources, jointes à la simplification de l'administration financière qui est instamment demandée, ne tarderont pas à produire les plus heureux résultats.

Le second vice, que nous avons déjà signalé à propos de l'enseignement primaire, le manque d'instituteurs, a eu jusqu'ici pour tous les degrés de l'enseignement les plus désastreuses conséquences. Le manque de personnel capable a retenu l'enseignement primaire à un niveau très peu élevé. L'enseignement secondaire a dû se borner à une seule école, l'école préparatoire du Caire. Son recrutement difficile ne permet pas l'élimination des non-valeurs, et elle ne peut fournir aux écoles spéciales que des sujets insuffisamment qualifiés.

« L'enseignement spécial ne peut se développer que s'il trouve une base infiniment plus solide et plus large dans l'enseignement secondaire ; et cette même condition se retrouve, dans des proportions bien autrement considérables, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. » (*Rapport du ministre de l'instruction publique*, mai 1880.)

Il faut pourtant que l'enseignement spécial prenne de l'extension, car l'Egypte a le plus grand besoin de fonctionnaires capables. Le progrès du pays est lié d'une façon indissoluble au progrès de ses écoles. Il faut donc des maîtres.

Aussi, depuis de longues années, se préoccupait-on de la création d'une Ecole normale. Cette école vient d'être fondée ; elle a été inaugurée le 10 janvier 1881.

« Il faut que l'Ecole normale soit une école modèle, soit comme installation, soit comme construction, soit comme personnel enseignant. Economiser sur ce point serait la plus cruelle des fautes, parce que l'école doit rayonner par la suite sur le pays tout entier, servir d'échantillon pour la création postérieure de filiales plus modestes, imprégner de son esprit et de sa vie toutes les écoles primaires et même secondaires du pays ; et, comme elle doit englober dans son sein le Dâr-el-Oloum, répondre en même temps aux besoins de la vie intellectuelle indigène, et aux exigences des écoles organisées plus ou moins sur le modèle européen. » (Dor-Bey, inspecteur général des écoles égyptiennes, mai 1880).

L'École normale compte actuellement 90 élèves. 25 sont les anciens élèves du Dar-el-Oloum et forment avec 35 autres élèves d'El-Azhar la première section. Les 30 qui composent la seconde section ont été choisis parmi les élèves des classes inférieures de l'école préparatoire. L'école annexe, où les élèves-maîtres s'exercent à la pratique de l'enseignement, compte 60 enfants de tous âges.

La durée des cours sera de cinq années pour les jeunes gens qui se destinent à devenir professeurs dans les écoles du degré secondaire créées ou à créer ; de quatre ans, pour ceux qui n'aspirent qu'à devenir maîtres dans les écoles primaires supérieures ; et enfin de deux ans pour ceux qui veulent rester dans l'enseignement inférieur et pour lesquels on créera des écoles destinées à remplacer progressivement les kouttâbs.

L'Ecole normale conférera des diplômes correspondant à ces trois degrés d'enseignement.

Au fur et à mesure que des sujets dûment qualifiés sortiront de l'Ecole normale, les écoles primaires supérieures actuellement existantes seront améliorées, d'autres seront créées dans toutes les villes de plus de 10 000 habitants. Dans les villages de 2000 habitants et au-dessus, les kouttâbs disparaîtront et feront place à des écoles primaires où enseigneront les maîtres munis du brevet inférieur. Enfin l'enseignement secondaire recevra une grande extension, de nouvelles écoles préparatoires seront ouvertes dans toutes les villes importantes de l'Egypte.

« Quand l'année actuelle ne consacrerait que la création de l'Ecole normale, cela lui suffirait pour marquer sa date dans l'histoire de l'instruction publique en Egypte. » (Dor-Bey.)

Conclusion. — L'instruction publique en Egypte est dans la période de création. Déjà un grand pas est fait, le besoin d'instruction se fait partout sentir. Si ce besoin ne reçoit pas une plus large et plus prompte satisfaction, c'est que les écoles manquent et que les maîtres font défaut. Mais grâce aux bonnes dispositions du gouvernement et à sa ferme résolution de donner à l'Egypte par l'instruction et l'éducation sa part des bienfaits de la civilisation moderne, ces obstacles disparaîtront, et le jour n'est pas éloigné où les écoles, convenablement installées, auront des professeurs à la hauteur de leur mission.

Les difficultés financières léguées par l'ancien régime sont aplanies. L'argent ne manquera plus au gouvernement qui fera une large part aux écoles.

Dans ces conditions, il n'est pas téméraire de dire que l'Egypte saura vite reconquérir une place honorable parmi les nations les plus éclairées. [Mougel.]

ÉLECTION. — L'élection découle du droit des gouvernés d'intervenir dans le gouvernement de la chose publique. Ce droit populaire, en quelque sorte primordial, se trouve, plus ou moins clairement défini, à l'origine et comme à la base de toutes les sociétés. Altéré, restreint, opprimé, suspendu même, il persiste à travers les âges avec une souveraine énergie.

Sans pouvoir esquisser ici, même sommairement, les vicissitudes du droit électoral chez les peuples de l'antiquité et chez les modernes, dans la société civile et dans la société religieuse, rappelons seulement qu'aujourd'hui, toutes les assemblées délibérantes, parlement, conseils généraux, conseils d'arrondissement et conseils municipaux, émanent de l'élection, et, pour arriver enfin sur un terrain qui est vraiment le nôtre, disons que l'élection ne pouvait manquer de pénétrer un corps aussi libéral, et aussi jaloux de ses libertés, que l'Université de France. Au moyen âge, alors que dans les corporations, comme dans les communes, l'élection présidait à la nomination des magistrats, des jurés et des maîtres, l'Université, qui était la corporation par excellence, fut une des premières à établir cette règle. Son chef, le recteur, fut longtemps élu par les représentants des professeurs et des étudiants des *quatre nations*, et non seulement l'Université eut son chef élu, mais elle envoya ses délégués siéger dans les conseils des rois, dans les États-généraux, et jusque dans les conciles.

Mais la lourde main de la royauté ne tarda pas à s'abattre sur l'Université, comme elle s'était abattue sur les communes et sur les autres corporations ; cette puisssnce, qui avait tenu en échec celle du prévôt de Paris, et même la justice royale, vit peu à peu ses privilèges amoindris, ses franchises supprimées, et l'élection disparut de ses rangs.

Lors de la réorganisation de l'instruction publique sous le nom d'Université de France, en 1808, aucune part ne fut faite à l'élection ; et les divers régimes qui succédèrent à l'empire maintinrent cet état de choses. C'est seulement par la loi libérale du 27 février 1880 que les conseils universitaires, jusqu'alors fermés, se sont ouverts aux élus du corps enseignant. Les conseils académiques sont composés pour une bonne part de membres élus appartenant à l'enseignement supérieur et à l'enseignement secondaire (art. 9). Quant au Conseil supérieur, tous ses membres, à l'exception de treize qui sont à la nomination du ministre, sont élus par un grand collège électoral comprenant les corps savants, les professeurs de l'enseignement supérieur, ceux de l'enseignement secondaire, et les représentants les plus autorisés de l'enseignement primaire.

En ce qui concerne cet enseignement, qui doit nous occuper particulièrement, son collège électoral se compose des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, des inspecteurs d'académie des départements, des inspecteurs primaires, des directeurs et directrices d'écoles normales, de la directrice de l'école Pape-Carpantier, des inspectrices générales et des déléguées spéciales pour l'inspection des salles d'asile : en tout environ 650 membres, nommant six représentants (art. 1er de la loi du 27 février 1880).

Si le nombre des électeurs de cette catégorie peut paraître restreint, eu égard au personnel si considérable de l'enseignement primaire, n'oublions pas à quelles difficultés on se serait heurté, si l'on eût voulu mettre en mouvement ce corps tout entier et le transformer en collège électoral, et ajoutons que si les électeurs sont relativement peu nombreux, l'éligibilité s'étend à tous les membres du corps enseignant, à quelque ordre qu'ils appartiennent (circ. du 16 mars 1880). Peut-être sera-t-il possible de faire, dans l'avenir, une place plus large au corps enseignant primaire : pour le présent, il faut se réjouir de ce que les droits de l'Université, si longtemps méconnus, lui aient enfin été restitués, et, avec le droit d'élection, la faculté de faire entendre librement sa voix dans les conseils qui la gouvernent.

Voici le texte de l'art. 11 du décret du 13 mars qui détermine les conditions dans lesquelles a lieu le vote :

« Les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices d'écoles normales, la directrice de l'école Pape-Carpantier, les inspectrices générales et les déléguées spéciales chargées de l'inspection des salles d'asile votent dans l'académie de leur résidence.

« Le recteur dresse en double la liste de tous les électeurs de l'académie qui doivent participer à l'élection des six membres de l'enseignement primaire.

« Il doit recevoir, dans la journée fixée pour le vote, les plis cachetés contenant le bulletin de vote et ne portant aucun signe extérieur. Une lettre d'envoi signée de l'électeur est jointe au pli ; le recteur, assisté d'un inspecteur d'académie et d'un inspecteur primaire, émarge sur la liste des électeurs les noms de ceux dont il a reçu le vote. Il réunit dans une enveloppe commune tous les plis cachetés et un exemplaire de la liste émargée : il envoie le tout au ministre. »

[E. Jacoulet.]

ÉLECTION DES INSTITUTEURS. — V. *Nomination.*

ÉLÈVES. — V. *Discipline, Ecole, Education.*

ÉLÈVES ECCLÉSIASTIQUES. — Les ministres des différents cultes reconnus peuvent donner l'instruction secondaire à quatre jeunes gens au plus, destinés aux écoles ecclésiastiques, sans être soumis aux prescriptions de la loi du 15 mars 1850 (V. *Ouverture d'école*), à la condition d'en faire la déclaration à l'inspecteur d'académie. Le Conseil départemental veille à ce que ce nombre ne soit pas dépassé (L. 15 mars 1850, art. 66).

[L. Armagnac.]

ÉLÈVES FORAINS. — V. *Forains (Élèves).*

ÉLÈVES-MAITRES. — Le nom d'élèves-maîtres donné aux élèves des écoles normales est aussi ancien que ces écoles mêmes : l'ordonnance royale du 11 mars 1831, portant établissement d'une école normale à Paris, l'emploie déjà. Cette dénomination heureusement trouvée dit clairement que les jeunes gens auxquels elle s'applique sont préparés aux fonctions d'enseignement, et aspirent au titre de maître, ou, comme on dit aujourd'hui, d'instituteur.

Le mode de recrutement des élèves-maîtres, les conditions d'admission, d'âge et de capacité, la durée des études, le régime intérieur des établissements où ils reçoivent l'instruction, les programmes d'enseignement ont singulièrement varié suivant les temps. Nous n'entreprendrons pas de suivre la condition des élèves-maîtres dans toutes ses fluctuations ; et, pour éviter les redites, nous renvoyons à l'article *Normales* (*Ecoles*) tout ce qui, en intéressant la personne même de l'élève-maître, concerne surtout le régime et l'organisation de l'établissement. Nous nous bornerons à résumer ici l'historique des conditions d'admission. La circulaire du 19 août 1828 fixa à deux années la durée du cours normal, et à 16 ans la limite inférieure d'âge. Trois ans après, les élèves ne doivent plus rester qu'un an à l'école ; ils ne peuvent être âgés de moins de 16 ans, ni de plus de 25. Il y a des internes et des externes (Ord. du 11 mars 1831). Dès l'année suivante, la durée du cours normal est fixée à deux ans (Règl. du 14 déc. 1832). Le décret du 24 mars 1851 limite entre 18 et 22 ans l'âge d'admission, et fixe à trois années la durée des études ; l'externat est supprimé, mais, outre les élèves boursiers, l'école peut recevoir des pensionnaires libres. Enfin le décret du 2 juillet 1866, qui est encore en vigueur aujourd'hui, reproduit les principales dispositions du décret de 1851, sauf en ce qui concerne les conditions d'âge, dont la limite est fixée entre 16 et 20 ans au 1er janvier de l'année où le candidat se présente.

Nous pourrions maintenant passer en revue les programmes des examens d'admissions ; mais, outre que ces programmes subissent en ce moment même (juin 1881) d'importantes modifications, ils ont leur place marquée dans l'article *Normales* (*Ecoles*). Insistons seulement sur un point que nous n'aurons pas à traiter ailleurs ; c'est l'accord de tous les législateurs sur la nécessité de ne conférer le titre d'élèves-maîtres qu'à des jeunes gens offrant par leur conduite, autant que par leur aptitude, les garanties indispensables qu'on est en droit d'exiger de quiconque veut élever la jeunesse. « Les candidats devront produire des certificats attestant leur bonne conduite, » et les juges qui les interrogeront « ne se borneront pas à constater jusqu'à quel point ils possèdent les connaissances exigées ; ils s'attacheront aussi à connaître leurs dispositions, leur caractère, leur degré d'intelligence et d'aptitude. » (Décis. Cons. 12 sept. 1843.) « Une enquête sera faite par les soins du recteur et des inspecteurs primaires sur la conduite et les antécédents des candidats. » (Décret du 24 mars 1851.) Le décret du 2 juillet 1866 a reproduit cette disposition, que reproduiront vraisemblablement tous les règlements sur la matière, car quoi de plus respectable que l'enfance, et quel plus grand souci pour une nation que de lui donner des maîtres d'une moralité éprouvée ?

Rappelons enfin, — pour achever ce qui concerne directement la situation personnelle de l'élève-maître, — que les règlements nouveaux ont rendu, aux élèves des écoles normales comme aux instituteurs publics, la liberté de conscience. « Ils reçoivent l'instruction religieuse, suivant la religion qu'ils professent » ; mais « le vœu des pères de famille est toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse » (Décret du 22 janv. 1881, art. 2). Il ne sont donc plus tenus « de commencer et de finir leurs journées par une *prière commune* » (Décrets du 24 oct. 1851 et du 2 juill. 1866), « suivie d'une lecture de piété » (Décret de 1851), non plus que d'assister « aux offices publics » (Décret de 1851), ou « à l'office divin » (Décret de 1866).

Pour toutes les questions relatives aux études, ainsi qu'au régime intérieur et aux améliorations réalisées ou projetées dans la situation matérielle et morale des élèves-maîtres, voir l'article *Normales* (*Ecoles*). [E. Jacoulet.]

ÉLÈVES STAGIAIRES. — V. *Stagiaires* (*Élèves-maîtres*).

ÉLOCUTION. — *Élocution* est un terme général qui comprend toutes les manifestations de la pensée exprimée par le langage écrit ou parlé. Nous consacrons, tant dans cette Ire PARTIE du Dictionnaire que dans la IIe PARTIE, plusieurs articles aux différentes formes de l'élocution. Au degré le plus simple, il ne s'agit que de la prononciation distincte et correcte des mots (V. *Prononciation* dans la Ire et dans la IIe PARTIE). Viennent ensuite d'une part la lecture expressive (V. *Lecture à haute voix* dans la Ire PARTIE), et la déclamation, ou la récitation publique de morceaux de prose ou de poésie appris par cœur (V. *Déclamation* dans la IIe PARTIE). Ajoutons-y l'habitude prise par l'élève et fortifiée par des exercices réguliers d'exprimer de vive voix ses idées avec aisance et clarté. Dans son sens le plus étendu et le plus élevé, l'élocution sera enfin cette partie de l'art de la composition littéraire qui consiste à user des ressources variées du style pour l'expression écrite des idées fournies par l'invention et mises en ordre par la disposition (V. *Composition et style* dans la Ire PARTIE, *Composition*, *Rhétorique*, *Style*, *Figures* dans la IIe PARTIE). Nous renvoyons, pour les développements, le lecteur à ces divers articles.

ELPHINSTON (James). — Grammairien écossais, né à Edimbourg en 1721, mort à Londres en 1809. Il dirigea pendant de longues années une institution à Kensington, près Londres. Il s'est fait connaître surtout par une tentative pour réformer l'orthographe anglaise, qui n'eut pas de

succès. Il a publié en outre un poème intitulé l'*Education* (1763), et une grammaire anglaise (*English Grammar reduced to Analogy*, 1765).

EMERSON (George Barrett). — Educateur américain, né en 1797 dans l'Etat du Maine, mort à Boston le 4 mars 1881. Après avoir fait des études classiques à Harvard College, il enseigna successivement les mathématiques et le grec à Harvard, puis dirigea pendant deux ans, à Boston, la première *High School* anglaise qui ait été fondée aux Etats-Unis. En 1823, il créa dans la même ville une école privée pour les jeunes filles, et se consacra entièrement à la direction de cet établissement jusqu'en 1855, époque où il prit sa retraite. Il a publié divers ouvrages, dont le plus connu est intitulé *l'Ecole et l'Instituteur* (*School and Schoolmaster*), écrit en 1843 en collaboration avec le Rev. Dr Potter ; l'ouvrage fut publié sous les auspices d'un philanthrope, M. Wadsworth, qui en fit distribuer gratuitement 15 000 exemplaires ; un autre ami de l'éducation, M. Brimmer, en fit placer un exemplaire dans toutes les écoles du Massachusetts. M. Emerson fut un des fondateurs de l'*American Institute of Education ;* il contribua à l'établissement, dans le Massachusetts, du Conseil scolaire (*State Board of Education*), que dirigea Horace Mann*, et dont Emerson lui-même fut membre de 1848 à 1855. Son dernier ouvrage, les *Souvenirs d'un vieil instituteur* (*Reminiscences of an old teacher*), a paru en 1878.

Il ne faut pas confondre George Barrett Emerson avec le philosophe Ralph Waldo Emerson, l'auteur des *Representative Men* et de divers ouvrages de philosophie morale, qui vit encore (novembre 1881).

ÉMILE (L'). — V. *Rousseau* (*Jean-Jacques*).

EMPIRE (Premier). — V. *Napoléon Ier*.

EMPIRE (Second). — V. *Napoléon III*.

EMPLACEMENT. — V. *Maison d'école*.

EMPLOI DU TEMPS. — J.-J. Rousseau a écrit : « On a essayé de tous les instruments d'éducation, hors un, le seul qui peut réussir, la liberté réglée ; » et Montaigne, s'élevant contre ces « geaules de jeunesse captive » où l'on « corrompt » l'esprit des enfants « à le tenir à la gehenne et au travail », voulait « qu'à son élève un cabinet, un jardin, la table et le lict, la compagnie, le matin et le vespre, toutes heures soient unes, toutes places soient études. » Mais Montaigne et Rousseau traçaient le plan d'une éducation privée, et nos élèves ne sont ni des Émile, ni des fils de noble famille ; ce sont des enfants réunis en grand nombre sous la direction d'un seul maître, et, dans un système d'éducation en commun, s'il faut faire une part à la liberté, il faut faire une place plus large encore à la règle. Cette règle consiste à faire une sage répartition des occupations d'un écolier entre les divers moments de la classe : c'est ce qu'on appelle en pédagogie l'*Emploi du temps*.

Parlant de l'ordre dans la tenue d'une maison, Franklin disait « une place pour chaque chose et chaque chose à sa place » ; parlant de l'ordre dans la direction d'une école, on pourrait dire : une heure pour chaque exercice, et chaque exercice à son heure. Toutefois, pour rendre cette formule complète, il faut ajouter encore : à chaque exercice le temps qui lui revient.

Cette règle une fois établie, tout devient plus facile à l'école et pour le maître et pour les élèves ; tout devient plus facile et aussi plus fécond. La succession régulière des exercices met dans le travail la variété, et comme une sorte de mouvement et d'entrain, qui prévient la fatigue et soutient l'application ; elle excite l'attention des nonchalants, en l'appelant tour à tour sur des objets divers ; elle relève le courage de ceux qui, ne réussissant pas également bien sur toutes les matières du programme, attendent impatiemment l'exercice qui leur vaut des éloges ; elle tempère l'ardeur irréfléchie des élèves qui seraient tentés de sacrifier certaines études à celle qui a leurs préférences ; elle impose une salutaire contrainte au maître qui « par certaine avidité de science » serait enclin à donner trop de temps à son enseignement de prédilection ; elle contribue à établir la discipline, parfois si difficile à maintenir dans une école nombreuse ; elle empêche les pertes de temps, avec lesquelles il faut absolument compter, quand le temps consacré à l'étude est si court ; elle soulage le maître qui, sachant, à chaque instant de sa classe, ce qu'il va faire et ce qu'il lui faut dire, ne s'épuise plus en tâtonnements stériles, en recherches laborieuses, en vaine agitation ; elle prépare enfin les enfants à mettre plus tard dans leur vie d'homme l'ordre qui en est la dignité, et la ponctualité qui en est la force.

Établir un bon emploi du temps doit donc être une des premières préoccupations d'un bon instituteur ; elle a été aussi celle de tous ceux qui, ayant en mains le gouvernement de l'instruction publique, ont eu souci de sa prospérité. Mais le problème est complexe et difficile, et l'on peut dire que, posé, pour la première fois, à l'heure où l'émancipation du peuple fit de son instruction une loi de salut public, il n'est pas complètement résolu aujourd'hui.

Quand on relit les lois et les projets de lois, les décrets et les projets de décrets, qui se succèdent presque tous les ans de 1791 à 1799, et qui témoignent d'une façon si éclatante de la sollicitude des hommes de la Révolution pour cet intérêt primordial de la nation, on retrouve partout la trace de cette préoccupation. Citons au hasard : « Le Comité d'instruction publique est chargé de publier sans délai des règlements sur le régime et la discipline internes des écoles primaires » (Décret du 27 brumaire an III, art. 14) ; — « Les règlements relatifs au régime des écoles primaires sont arrêtés par les administrations départementales et soumis à l'approbation du Directoire exécutif. » (Décret du 3 brumaire an IV, art. 10.) Dans la pensée des législateurs d'alors, que devaient comprendre ces règlements, sinon, avec les devoirs des maîtres et des écoliers, la répartition des matières de l'enseignement pour chaque année de la scolarité, et pour chaque jour de ces courtes années ? Et n'est-il pas remarquable que, dès le premier jour, le principe qui doit présider à la rédaction d'un règlement scolaire ait été nettement entrevu et nettement posé ? La préparation aux autorités locales, l'approbation à l'autorité supérieure, telle est la règle qui prévaut encore aujourd'hui, tant elle est dans la nature des choses : un règlement, en effet, doit être approprié aux nécessités locales ; mais il ne saurait être en opposition, par quelqu'une de ses dispositions, avec les nécessités d'ordre général qui dominent la matière. Nous ne pensons pas autrement à cette heure.

On sait ce qui arriva sous l'Empire et sous la Restauration : ce grand souci de l'instruction populaire fut considéré comme une utopie dangereuse, une folie révolutionnaire dont il fallait préserver les jeunes générations ; l'instruction primaire fut dédaignée, ou abandonnée aux mains des congrégations, avec mission de ramener les esprits à l'ignorance pieuse des temps passés, et de comprimer l'essor de l'intelligence sous un formalisme étroit et faux. La grande voie fut fermée ; elle ne se rouvrit qu'avec la Révolution de 1830, et dans le statut du 25 avril 1834, rendu pour l'application de la célèbre loi du 28 juin 1833, nous lisons (art. 13) : « Il y aura pour les écoles publiques de chaque arrondissement une répartition de leçons et d'exercices qui sera faite par le Comité supérieur et soumise à l'approbation du Conseil

Royal. » Ici, la pensée se précise : il n'est plus seulement question de règlements généraux, mais « d'une répartition des leçons et des exercices ». C'est bien là un *emploi du temps* que le Comité supérieur a mission d'établir.

iCet emploi du temps apparaît, pour la première fo s, nettement formulé, dans l'arrêté du 26 juin 183 5 (art. 2 et 3), alors qu'il s'agit d'organiser dan s les écoles de Paris l'enseignement mutuel, en pleine vogue à cette époque. Mais s'il est précis, quelle charge écrasante n'impose-t-il pas aux maîtres chargés de l'appliquer !

« Chaque instituteur communal (de Paris) fera chaque jour aux moniteurs de son école une classe de deux heures. A cet effet, les heures des différentes classes sont fixées ainsi qu'il suit :

« De 7h30 à 8h, — préparation de la classe pour les moniteurs généraux ;

« De 8h à 10h, — classe des moniteurs ;

« De 10h à 1h, — classe du matin pour les élèves ;

« De 1h à 2h, — récréation ;

« De 2h à 5h, — classe des élèves.

« Il y aura classe le jeudi matin.

« Les heures seront distribuées entre les différents enseignements par le Comité de chaque arrondissement municipal, d'après les instructions du Comité central. »

Voilà qui est précis ; mais huit heures et demie d'enseignement par jour, et classe le jeudi matin ! Nous livrons cet emploi du temps aux réflexions des instituteurs d'aujourd'hui.

Quand, en 1837, les premières salles d'asile sont régulièrement organisées, la même sollicitude se fait jour, et elle croît en proportion de la faiblesse des enfants qui en sont l'objet : plus leur âge est tendre, plus s'impose le devoir de les défendre par des règles protectrices. « Il sera institué une Commission supérieure chargée d'arrêter..... le programme de la tenue de la salle d'asile, des soins qui y seront donnés, et des exercices qui y auront lieu. » (Ordonnance royale du 22 décembre 1837, art. 16.) — « Les exercices d'enseignement ont lieu chaque jour de la semaine, pendant deux heures au moins et quatre heures au plus : chacun des exercices ne dure pas plus de dix à quinze minutes. » — « Il sera statué par des règlements spéciaux pour les asiles de chaque département et le détail de *l'emploi de la journée.* » (Arrêté du 24 avril 1838, art. 19 et 52.) — Le décret du 21 mars 1855 et l'arrêté du 22 du même mois, relatifs aux salles d'asile, n'ont fait que reprendre ces prescriptions sans leur donner beaucoup plus de précision.

Tout porte à croire que le dernier paragraphe de l'art. 3 de l'arrêté du 26 juin 1835, prescrivant à chaque Comité d'arrondissement de « répartir les heures de classes entre les différents enseignements, » c'est-à-dire de dresser un emploi du temps, fut exécuté à Paris, et que l'exemple de Paris fut suivi par les départements, non seulement en ce qui concerne les écoles, mais encore les salles d'asile. Toutefois, il paraît non moins certain que ces règlements particuliers visèrent plutôt la discipline intérieure et les programmes d'enseignement que la répartition des exercices scolaires entre les différentes heures de la journée, et que leurs prescriptions concernant l'emploi du temps restèrent encore longtemps générales et vagues. La loi de 1850 ne semble pas avoir fait faire un pas nouveau à la question, et, contre toute attente, le règlement-modèle du 17 août 1851 ne renferme pas de direction plus précise. Les règlements départementaux, qui s'inspirèrent du règlement-modèle, ne tracèrent pas davantage les règles de cet emploi du temps, toujours recommandé, toujours laissé à l'initiative des autorités locales, et jamais édicté, même dans ses grandes lignes. A coup sûr, les instituteurs se faisaient à eux-mêmes un emploi du temps, mais ce règlement variait avec chaque école, et il était ce que le faisait la bonne volonté ou l'habileté du maître, aux prises avec des difficultés de plus d'une sorte dont nous parlerons tout à l'heure.

Les choses restèrent ainsi pendant de longues années ; seules, les écoles congréganistes obéissaient à une règle uniforme, et si ces écoles valurent quelque chose, c'est assurément à cette règle énergiquement imposée et maintenue qu'elles le durent. Mais à mesure que s'accroissait le nombre des écoles, que s'augmentait leur clientèle, et que l'enseignement primaire se développait, le besoin de mettre de l'ordre et de la régularité dans les travaux scolaires se faisait plus impérieusement sentir, et l'on peut dire qu'en prescrivant la tenue du journal de classe, dans lequel se trouvaient consignées non seulement la préparation des leçons, mais encore la succession des différents exercices (arrêté du 17 janvier 1867), M. Duruy imposa par là même aux instituteurs l'obligation de dresser un emploi du temps, et fit faire un pas décisif à la question. En présence de cette obligation, les instituteurs eux-mêmes réclamèrent une direction et demandèrent qu'on leur traçât des règles pour la meilleure répartition de leurs travaux.

Cette fois encore, l'exemple vint de Paris. C'était le temps où M. Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, venait de prendre en mains un service considérable, mais encore mal ordonné, et préparait la « réorganisation pédagogique des écoles » de son département. De 1868 à 1871, une ferme et féconde impulsion est donnée à toutes les parties de ce service : les rapports et les circulaires se succèdent presque sans interruption (voir notamment celles du 17 août et du 15 octobre 1868, et celle du 14 août 1869) ; des conférences où sont réunis les inspecteurs primaires et les directeurs d'écoles s'organisent sous la présidence de l'infatigable directeur, et la lumière se fait rapidement sur toutes les questions que soulève ce grave problème de l'organisation des écoles. Des programmes d'enseignement sont rédigés et des directions pédagogiques tracées avec une haute compétence : c'était le premier besoin. Le second était d'établir enfin cet emploi du temps, dont la nécessité était reconnue et proclamée ; on se mit à l'œuvre. Mais ce n'était pas chose facile, même dans une ville comme Paris, d'introduire l'ordre et la règle dans des écoles si diverses par leur composition, par leur organisation, par le niveau même de l'enseignement.

On allait aboutir cependant, lorsqu'éclata la crise de 1870, et ce ne fut qu'en 1871 que les détails d'un emploi du temps règlementaire furent définitivement arrêtés ; mais un emploi du temps unique ne saurait s'adapter à des établissements si peu semblables à eux-mêmes, et la circulaire du 16 octobre 1871 est accompagnée de cinq tableaux destinés à autant de catégories d'écoles.

Tracer une règle générale qui pût se plier aux nécessités particulières, établir un cadre suffisamment résistant pour contraindre les entraînements ou le caprice, mais suffisamment élastique pour s'accommoder à la diversité des situations ; en un mot, mettre l'unité dans la variété : telle fut la solution donnée à la question depuis si longtemps débattue.

L'idée ne pouvait manquer de faire son chemin ; elle le fit sous les auspices de la grande notoriété des réformes qui s'accomplissaient à Paris, dans le domaine de l'instruction primaire ; elle le fit sous le patronage du ministre d'alors, de M. Jules Simon, qui, s'inspirant sans doute de ce qui se faisait sous ses yeux, publia la célèbre circulaire du 18 novembre 1871.

Cette circulaire est connue. Elle fait une obliga-

tion aux instituteurs de dresser, outre un « programme d'enseignement, un emploi du temps en harmonie avec ce programme »; mais elle laisse à chacun d'eux le soin d'approprier ce plan d'études et cet emploi du temps aux besoins particuliers de son école, sous la réserve que ce travail sera contrôlé et approuvé par l'inspecteur primaire et l'inspecteur d'académie. Toutefois, la part faite aux exigences locales, aux aptitudes des maîtres, aux besoins réels des élèves, à l'initiative privée en un mot, l'auteur de la circulaire, comme s'il pressentait le danger d'une liberté trop grande, et comme s'il voulait remédier à ce danger, joint à ses recommandations un modèle de plan d'études et un tableau de l'emploi du temps, qui « doivent être considérés non comme des types à adopter, mais comme des indications générales qui peuvent être utiles. »

L'impulsion était donnée; la question fut résolument abordée dans la plupart des départements; les règlements concernant l'organisation des écoles se multiplièrent; les emplois du temps s'élaborèrent, soit, dans chaque école, sous la surveillance de l'inspecteur primaire, soit, dans les bureaux de l'inspecteur d'académie, sous le contrôle du Conseil départemental: il se fit alors un grand mouvement et une salutaire agitation. Mais peut-on dire que les recommandations si sages de la circulaire du 18 novembre 1871 et que l'exemple parti de Paris furent partout suivis? Peut-on dire surtout que les emplois du temps, dressés avec le zèle le plus louable et la volonté la plus ferme de s'y conformer, ne restèrent pas lettre morte en maints endroits, et qu'après avoir fait effort pour obéir à la règle qu'ils s'étaient tracée, les instituteurs ne l'abandonnèrent pas, malgré eux et, en quelque sorte, de guerre lasse?

Il faut le reconnaître: la tâche était au-dessus de leurs forces, et elle le fût restée longtemps encore, sans les grandes réformes que vient d'accomplir dans l'instruction primaire la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, et celles qu'accomplira, dans un avenir prochain, la loi sur l'obligation.

La première condition, en effet, pour qu'un plan d'études et un emploi du temps puissent être fidèlement suivis, c'est que l'école soit régulièrement fréquentée, que les élèves soient assidus et marchent, autant que possible, d'un pas égal sous la direction de leur instituteur. Or, on ne sait que trop comment les choses se passaient, principalement dans les écoles rurales: la rentrée des classes se faisait lentement, tardivement; les élèves arrivaient un à un, et ce n'était guère qu'au mois de novembre que la classe était à peu près au complet et que l'on pouvait se mettre sérieusement à l'ouvrage, à la condition encore que les neiges ne retinssent pas à la maison paternelle une partie des élèves. Puis, dès les premiers beaux jours, les rangs commençaient à s'éclaircir, l'école se dépeuplait rapidement, et, devant les bancs dégarnis de sa classe, l'instituteur découragé renonçait à suivre le programme qu'il s'était tracé. On avait perdu un mois à la rentrée; on en perdait trois ou quatre pendant l'été, sans compter les absences qui étaient nombreuses, même pendant le temps où l'école était le mieux fréquentée. Si l'instituteur s'était mis en marche, avec le petit groupe de fidèles qui lui était venu à l'époque fixée, il lui fallait revenir sur ses pas au fur et à mesure que les retardataires se présentaient. Si, pendant l'été, il essayait de poursuivre sa route avec ceux qui ne désertaient pas l'école, à l'automne il était obligé de prendre par la main ceux qui l'avaient abandonné trop tôt, et de les conduire au point où les autres étaient parvenus. Que devenaient, au milieu de toutes ces fluctuations, le plan d'études le plus soigneusement établi, et l'emploi du temps le mieux dressé? et que pouvait la meilleure volonté du maître? C'était là l'obstacle invincible, l'éternelle et juste objection opposée à ceux qui avaient mission de faire observer le règlement.

A cette difficulté, insurmontable dans la grande majorité des écoles, s'en ajoutait une autre non moins troublante et désorganisatrice. Le programme de l'enseignement primaire s'est singulièrement développé depuis le jour où l'on n'allait à l'école que pour apprendre à lire, à écrire et à compter. La loi du 28 juin 1833, après avoir institué deux catégories d'écoles, les écoles primaires élémentaires et les écoles primaires supérieures, avait déterminé les matières à enseigner dans chacune d'elles: un emploi du temps dressé sur cette base pouvait à la rigueur être suivi. Mais le législateur de 1850 trouva sans doute que l'enseignement primaire supérieur était chose superflue, sinon dangereuse, et les écoles primaires supérieures cessèrent d'avoir une existence légale, à moins qu'elles ne fussent annexées à un collège. En revanche, au programme des matières obligatoires, les auteurs de la loi de 1850 ajoutèrent sept ou huit branches d'études, tout ce que comprenait l'enseignement primaire supérieur, mais ils les y ajoutèrent à titre facultatif. Ce fut la confusion la plus complète: ici, l'on s'en tenait aux matières obligatoires; là, on enseignait une ou deux des matières facultatives; plus loin, on donnait la préférence à deux ou trois autres; ailleurs, on essayait une année d'aborder le programme facultatif, et l'année d'après on y renonçait. Comment établir quelque règle générale au milieu de ce désordre? Comment construire quelque chose de solide sur ce sol mouvant? Il eût fallu autant de règlements qu'il y avait d'écoles, et, en présence de ces variations incessantes, on s'étonne moins de l'impuissance où l'on fut pendant si longtemps de rien fonder d'uniforme et de stable.

Ces deux difficultés sont aujourd'hui vaincues, ou vont l'être, la première pour toujours, la seconde au moins pour de longues années, car les écoles primaires supérieures étant relevées, il est à croire que le programme de l'enseignement élémentaire ne subira pas de sitôt des modifications. Le terrain ainsi déblayé et affermi, la rédaction d'un emploi du temps devient possible. Etant possible, elle est infiniment désirable, car il est temps de faire pénétrer dans l'enseignement primaire l'unité de direction qui lui a manqué jusqu'ici, et dont l'absence a paralysé ses progrès.

Qui prendra l'initiative de cette réforme, dans quelles conditions devra-t-elle se faire, et quel en sera le caractère? Telles sont les questions qu'il nous reste à examiner brièvement.

Sur le premier point, il ne peut y avoir d'hésitation: c'est évidemment au Conseil supérieur que revient le soin d'établir un emploi du temps, comme lui est incombée la tâche de rédiger un règlement scolaire modèle, et celle de tracer les grandes lignes d'un emploi du temps dans les écoles normales. Lui seul a compétence pour fixer une règle générale, parce que seul il domine d'assez haut la question pour l'étudier sous toutes ses faces; lui seul a qualité pour l'imposer, parce qu'il n'existe pas d'autorité plus élevée et de voix plus écoutée que la sienne. Mais la rédaction d'un emploi journalier du temps devra être précédée de la rédaction de programmes pour toutes les matières d'enseignement, car ce n'est que lorsque ces programmes seront définitivement fixés qu'il sera possible de dire combien de temps il faut attribuer à l'étude de chacun d'eux; il devra être aussi précédé de la répartition de ces matières dans chaque cours, car ce n'est que lorsque le travail de chaque année, de chaque trimestre, de chaque mois aura été déterminé, qu'on pourra utilement régler le travail d'une journée.

Nous pensons qu'ainsi établi, l'emploi du temps devra être impératif, c'est-à-dire obligatoire pour toutes les écoles de France; nous pensons, de plus, qu'il devra être précis et détaillé, ou, comme on dit, minutaire. Ceci peut sembler excessif et demande explication.

Quand il s'agit des développements à donner à un programme, et même quand il s'agit de la répartition des matières à enseigner dans le cours d'une année, on peut, on doit laisser une certaine latitude aux autorités départementales et même aux instituteurs, parce que, dans un tel travail, il faut tenir compte du niveau de l'enseignement et de la capacité des maîtres, qui sont loin d'être partout les mêmes, et que les autorités dont nous venons de parler, étant placées plus près des choses, sont mieux en état d'apprécier les nécessités locales et d'y approprier l'enseignement. Mais il n'en saurait être de même de la distribution journalière du travail dans une école, quel que soit d'ailleurs le programme qu'on lui ait assigné. Il n'est pas indifférent en effet qu'un exercice ait lieu à un moment ou à un autre, et que la durée de chaque leçon soit ou ne soit pas nettement déterminée. L'esprit des enfants n'étant pas capable d'une application prolongée sur le même objet, il faut varier les objets de son application et les disposer de telle sorte qu'un exercice facile succède à un exercice plus difficile et soit comme une sorte de délassement de l'effort accompli ; d'autre part, les matières d'enseignement étant loin de présenter la même difficulté, il est nécessaire d'attribuer à chacune d'elles le temps qui lui est dû.

Nous n'entendons pas, pourtant, que cet emploi du temps doive être un tyran avec lequel il ne puisse y avoir d'accommodements, et qu'à la minute marquée par lui, l'instituteur soit obligé d'interrompre une leçon commencée pour passer à une autre. Une telle exigence serait absurde. Ce que nous voulons, c'est que la règle imposée à l'instituteur soit si clairement formulée, que son attention soit toujours en éveil, et qu'à aucun moment de sa classe il ne puisse perdre de vue que son temps est compté, qu'un quart d'heure donné en trop à un exercice fait tort à l'exercice suivant, qu'aucune partie de son enseignement ne peut être sacrifiée aux autres, et qu'il doit s'astreindre, par conséquent, à suivre d'aussi près que possible la règle qui lui est imposée.

On a autrefois plaisamment reproché à un ministre de l'instruction publique d'avoir si bien réglementé l'enseignement secondaire que, montant à la tribune, il pouvait annoncer aux représentants de la nation, stupéfaits d'un si bel ordre, qu'au moment où il parlait tous les élèves de rhétorique de tous les collèges et lycées de France traduisaient tel chapitre de Cicéron. Nous ne sommes pas partisans d'une réglementation étroite et excessive; mais nous avouons que, fait au sujet de l'enseignement primaire, ce reproche nous toucherait infiniment moins que lorsqu'il s'agissait de l'enseignement secondaire. Ce serait une grande erreur en effet de croire que ces deux enseignements sont à ce point semblables, qu'ils puissent être soumis à la même règle, supporter le même régime de liberté. Dans l'enseignement secondaire, le programme de chaque classe est relativement peu chargé; chaque division a son professeur; et presque toujours il y a plusieurs professeurs pour la même division : celui-ci enseigne l'histoire ou la géométrie, celui-là la grammaire ou la physique, et l'on ne demande avec raison à chacun d'eux que d'avoir terminé son cours, en donnant à ses diverses parties les développements qu'elles comportent. En est-il de même dans l'enseignement primaire, alors que chaque cours comprend huit ou dix matières différentes, et qu'il peut y avoir trois cours réunis sous la direction du même maître ? Il n'est pas nécessaire d'insister, et l'on peut affirmer que, superflu dans l'enseignement secondaire, un emploi du temps rigoureux est indispensable dans l'enseignement primaire.

Cet emploi du temps précis et détaillé, impératif et arrêté par le Conseil supérieur, sera-t-il unique? ou bien sera-t-il nécessaire d'établir un certain nombre de types ? Cette question est délicate et peut être résolue de différentes façons. Quant à nous, voici quel est notre sentiment. Si les écoles se ressemblaient toutes par leur organisation, comme elles vont se ressembler par la régularité de la fréquentation et par l'uniformité de leurs programmes, un seul et même emploi du temps suffirait. Mais à côté des écoles mixtes, il y a les écoles spéciales aux garçons et les écoles spéciales aux filles, et à côté des écoles spéciales à un seul maître, il y a les écoles à plusieurs classes et à plusieurs maîtres, et ces différences résultant de la nature des choses existeront toujours. Faudra-t-il donc autant d'emplois du temps qu'il y a d'espèces d'écoles? Nous ne le croyons pas, et nous pensons que trois types suffiront à tous les besoins, parce que toutes ces écoles, si différentes en apparence, peuvent se ramener à trois types principaux : l'école à un maître, l'école à deux maîtres, et l'école à trois maîtres et au-dessus.

Toute école devant comprendre nécessairement trois cours, et rien que trois cours, il n'y a pas à se préoccuper des écoles à quatre, à cinq et à six maîtres : dans de telles écoles, il y a plusieurs divisions dans chaque cours, mais les divisions étant parallèles et non superposées, l'organisation est la même que dans une école à trois maîtres, et l'emploi du temps arrêté pour celle-ci s'adaptera aisément à celle-là. Quant aux modifications à introduire dans l'emploi du temps d'une école, suivant qu'elle est mixte, spéciale aux filles, ou spéciale aux garçons, comme elles ne peuvent porter que sur une ou deux matières, la gymnastique et les travaux d'aiguille, ce sont des différences négligeables, et dont il suffira de tenir compte dans la rédaction de l'un des emplois du temps dont nous allons parler. On reste ainsi donc en présence des écoles à un, à deux, et à trois maîtres. Pour chacune de celles-là, il faudra un emploi du temps différent, car il est de toute évidence qu'il est impossible d'organiser le travail de la même manière dans une école où chaque maître dirige un cours unique, et dans celles où le même maître en dirige deux ou trois à la fois. On y parviendrait peut-être si l'enseignement collectif, recommandé avec tant de raison aujourd'hui, était toujours possible ; mais applicable à certaines leçons, il ne peut s'appliquer à toutes ; il exige d'ailleurs une habileté que tous les maîtres ne possèdent pas encore, et pendant longtemps, si ce n'est toujours, l'emploi du temps devra varier suivant qu'il sera destiné à une école à un, à deux ou à trois maîtres.

Pour une école à trois maîtres, la rédaction de l'emploi du temps sera chose aisée, puisqu'il y a autant de maîtres que de cours : il suffira de tenir compte de la différence des matières à enseigner dans chacun de ces cours, et aussi de la différence d'âge et du degré d'avancement des élèves qui les composent. La difficulté commence avec l'école à deux maîtres : elle consiste — étant admis ce principe que, dans ces sortes d'écoles, le cours élémentaire est dirigé par l'un des maîtres, tandis que le cours moyen et le cours supérieur sont réunis sous la direction de l'autre — à combiner les exercices de ces deux derniers cours, de telle manière que les élèves de l'un de ces cours soient occupés à la préparation d'un exercice ou d'une leçon, pendant que les autres travaillent directement avec leur maître ; l'emploi du temps pour le

cours élémentaire sera donc le même que dans une école à trois maîtres ; il variera pour le cours moyen et le cours supérieur. Le problème se complique dans les écoles à un seul maître ; mais la solution à chercher repose sur la même combinaison : cette solution a déjà été trouvée ; elle le sera encore dans un avenir prochain.

Quelle qu'elle soit, elle découlera des principes suivants : faire en sorte qu'aucun élève ne reste inoccupé à un moment quelconque de la classe ; graduer la durée des exercices suivant l'âge et la force des élèves ; embrasser tout le programme, et assurer à chacune de ses parties le temps qui lui revient, en raison de son importance ou de sa difficulté ; faire succéder un exercice facile à un exercice exigeant un plus grand effort d'attention ; donner une détente au corps et à l'esprit, en coupant chaque classe par une récréation dont la longueur variera, dans les écoles à plusieurs maîtres, suivant l'âge des élèves ; réserver enfin une place suffisante à la gymnastique et aux exercices militaires, en se souvenant, suivant l'expression de Montaigne, que « ce n'est pas un corps, que ce n'est pas une âme, que c'est un homme qu'on dresse. » — V. les articles *Organisation pédagogique*, *Programmes* et *Mois*. [E. Jacoulet.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BADE. — Le tableau d'emploi du temps (*Stundenplan*) pour chaque classe est dressé par le conseil scolaire local (*Ortsschulrath*) sur la proposition de l'instituteur, et est soumis à l'approbation du conseil de district (*Kreisschulrath*). Les leçons les plus difficiles devront être placées dans les premières heures ; il ne sera pas consacré, dans une même journée, un temps trop prolongé à une même branche d'enseignement. Une copie du tableau est affichée dans la classe par les soins de l'instituteur (*Schulordnung für Volksschulen*, 23 avril 1869, art. 51 et 53).

BAVIÈRE. — Chaque province a son plan d'études et son règlement particuliers ; le tableau d'emploi du temps (*Tages- und Stundenplan*) est tantôt dressé par l'instituteur lui-même, sous la sanction de l'autorité scolaire locale, tantôt dressé par cette autorité qui doit alors le soumettre à l'approbation de l'inspecteur de district. Le règlement de la province de Haut-Palatinat (du 12 mars 1871) porte en outre que « chaque instituteur doit rédiger pour son usage un plan de répartition des matières d'enseignement entre les diverses périodes de l'année — une répartition mensuelle est particulièrement recommandée ; les autorités chargées de l'inspection doivent s'assurer, lors de leurs visites, de l'existence de ce plan et examiner si la répartition des matières y est convenablement indiquée. »

PRUSSE. — L'arrêté ministériel du 15 octobre 1872 (*Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe and Ziel der preussischen Volksschule*), qui a fixé le programme de l'école primaire, a déterminé comme il suit le nombre d'heures qui doit être affecté chaque semaine à l'enseignement de chacune des branches du programme :

École primaire à une seule classe.

	Degré inférieur.	Degré moyen.	Degré supérieur.
Religion	4	5	5
Allemand	11	10	8
Calcul et géométrie	4	4	5
Dessin	—	1	2
Branches réales (*Realien*)	—	6	6
Chant	1	2	2
Gymnastique (ou travaux à l'aiguille)	—	2	2
	20	30	30

Écoles primaires à plusieurs classes.

	Degré inférieur.	Degré moyen.	Degré supérieur.
Religion	4	4	4
Allemand	11	8	8
Calcul	4	4	4
Géométrie	—	—	2
Dessin	—	2	2
Branches réales	—	6	6 (8)
Chant	1	2	2
Gymnastique (travaux à l'aiguille)	2	2	2
	22	28	30 (32)

Il appartient aux régences (*Regierungen*, subdivision de la province) de rédiger, pour les écoles de leur ressort, les plans d'études détaillés et spéciaux, de même que les tableaux d'emploi du temps (*Stundenpläne*). Ainsi la régence de Düsseldorf a publié (20 mars 1873) deux modèles de *Stundenpläne* pour l'école à une seule classe, en les faisant précéder de cette observation : « Les heures formant le total hebdomadaire des leçons (tel qu'il a été déterminé par l'*Allgemeine Verfügung*) doivent être réparties entre les différents jours de la semaine conformément à l'un ou à l'autre des deux modèles d'emploi de temps ci-joints. L'inspecteur scolaire local pourra néanmoins autoriser des modifications de détail, sous la condition que le chiffre total des heures reste le même. Une modification qui s'écarterait de ce chiffre devrait être soumise à l'approbation de la régence. »

Voici les deux modèles en question :

Emploi du temps pour une école à une seule classe.
(*Modèle A.*)

(Les chiffres I, II et III désignent les trois divisions de l'école.)

Heures.	*Lundi.*	*Mardi.*	*Mercredi.*
8 à 9	Religion. I, II, III.	Allemand I, II, III.	Religion. I, II, III.
9 à 10	Allemand. I, II, III.	Calcul. I, II, III.	Allemand. I, II, III.
10 à 11	Géographie. I, II.	Histoire. I, II.	Hist. naturelle. I, II
11 à 12	—	Religion. I, II.	Gymnastique I, II.
2 à 3	I Dessin. (II, III, Allemand)	I, Géométrie. (II, III, Allemand)	—
3 à 4	Calcul. I, II, III.	Chant. I, II, III	—

Heures.	*Jeudi.*	*Vendredi.*	*Samedi.*
8 à 9	Allemand. I, II, III.	Religion. I, II, III.	Religion. I, II, III.
9 à 10	Calcul. I, II, III.	Allemand. I, II, III.	Allemand. I, II, III.
10 à 11	Géographie. I, II.	Histoire. I, II.	Hist. naturelle. I, II.
11 à 12	—	Chant. I, II.	Gymnastique. I, II.
2 à 3	I, Dessin. (II, III, Allemand)	Allemand. I, II, III.	—
3 à 4	Allemand. I, II, III.	Calcul. I, II, III.	—

Emploi du temps pour une école à une seule classe.
(*Modèle B.*)

Heures.	*Lundi.*	*Mardi.*	*Mercredi.*
8 à 9	Géographie. I, II.	Histoire. I, II.	Hist. naturelle. I, II.
9 à 10	Religion. I, II, III.	Religion. I, III, III.	I, Géométrie. (II, III, Allem.)
10 à 11	Allemand. I, II, III.	Allemand. I, II, III.	Allemand. I, II, III.
11 à 12	—	Dessin. I, II.	Gymnastique. I, II.

2 à 3	Allemand. I, II, III.	Chant. I,II,III.	—
3 à 4	Calcul. I, II, III.	Calcul. I, II, III.	—

Heures.	*Jeudi.*	*Vendredi.*	*Samedi.*
8 à 9	Géographie. I, II.	Histoire. I, II.	Hist. naturelle. I, II.
9 à 10	Religion. I, II, III.	Religion. I, II, III.	I, II, Religion. (Allemand III).
10 à 11	Allemand. I,II,III.	Allemand. I, II, III.	Allemand. I, II, III.
11 à 12	—	Chant. I, II.	Gymnastique. I, II.
2 à 3	Allemand. I, II, III.	I, Dessin. (II, III, Allemand)	—
3 à 4	Calcul. I, II, III.	Calcul. I, II, III.	—

Pour les écoles à plusieurs classes, la régence n'a pas cru nécessaire de donner de semblables modèles, et s'est contentée de cette prescription : « Dans chaque école l'instituteur élaborera un tableau de répartition des leçons (*Pensenvertheilung*), en se conformant au plan d'étude officiel; ce tableau sera examiné par l'inspecteur local, qui le transmettra avec son préavis à l'inspecteur de district pour approbation et visa. »

SAXE (royaume). — L'ordonnance rendue en exécution de la loi scolaire du 26 avril 1873 porte ce qui suit (article 62) : « Les tableaux d'emploi du temps (*Stundenplane*) doivent être soumis à l'inspecteur de district, au commencement de chaque année scolaire, par l'inspecteur local (ou par le directeur des écoles). »

SAXE-WEIMAR. — L'arrêté ministériel du 20 mars 1875, art. 5, dit : « Un tableau d'emploi du temps (*Stundenplan*), conforme au plan d'études local, lisiblement écrit et revêtu du visa de l'inspecteur, doit être affiché dans chaque classe. »

WURTEMBERG. — Les dispositions règlementaires applicables aux écoles de Wurtemberg sont les suivantes :

Un tiers des heures de classe (soit 8 1/2 h. pour un minimum de 26) doit être consacré à l'enseignement religieux y compris la récitation; le reste des heures doit être ainsi réparti entre les diverses branches : 3/7 pour la langue, 2/7 pour le calcul et la géométrie, 2/7 pour les branches réales et le chant. Les tableaux d'emploi du temps de chaque école doivent être soumis à l'inspecteur de district; ils ne doivent pas s'écarter des proportions indiquées ci-dessus.

ANGLETERRE. — L'*Education Act* de 1870 contient (art. 7) une disposition qui forme l'un des pivots du système actuel d'instruction primaire publique : « Le temps consacré à l'instruction religieuse sera toujours placé au commencement ou à la fin de la séance scolaire, et il en sera fait mention dans un tableau d'emploi du temps (*time-table*) qui devra être soumis à l'approbation du département d'éducation; ce tableau devra être affiché en permanence, en un endroit bien en vue, dans chaque salle d'école; et les écoliers pourront être dispensés par leurs parents de cet enseignement, sans que leur participation aux autres exercices scolaires doive en recevoir aucun préjudice. »

C'est afin de veiller à la stricte exécution de cet article que le département d'éducation, qui n'aurait eu sans cela aucun motif d'intervenir dans les arrangements particuliers de chaque école, a cru devoir édicter un certain nombre de prescriptions relatives à la confection et à l'approbation de la *time-table*.

Une instruction en date du 7 février 1871 porte ce qui suit : 1° Le tableau d'emploi du temps (*time-table*) de chaque école sera soumis à l'inspecteur du district lors de sa visite, à partir du 30 avril 1871; 2° L'inspecteur apposera sur les tableaux qui remplissent les conditions exigées un visa ainsi rédigé : « Approuvé, au nom du département d'éducation, » avec sa signature et la date de sa visite; 3° L'inspecteur donnera son approbation à tout tableau qui, tout en se conformant aux prescriptions de l'art. 7 de l'*Education Act* relativement au temps réservé à l'enseignement religieux, réservera au moins deux heures consécutives pour l'enseignement scientifique (*secular*) dans chacune des séances scolaires du matin et de l'après-midi, et une heure et demie dans les séances scolaires du soir; 4° L'inspecteur n'exprimera aucune opinion relativement au temps consacré à l'enseignement religieux, ou à la nature de cet enseignement, mais se bornera à s'assurer que le nombre d'heures prescrit pour l'enseignement scientifique est effectivement réservé; 5° Avant de signer le tableau, l'inspecteur devra s'assurer : *a*) qu'une copie des dispositions de l'art. 7 de l'*Education Act* est affichée dans l'école, en un endroit bien en vue; *b*) que le tableau d'emploi du temps est imprimé ou copié en caractères bien lisibles, et qu'un exemplaire en est affiché dans chaque classe; *c*) que, si le local de l'école le permet, les enfants dispensés par leurs parents de l'enseignement religieux reçoivent un enseignement scientifique pendant le temps qui est réservé à l'instruction religieuse; 6° Chaque fois que l'inspecteur visitera une école sans avis préalable, s'il trouve que les leçons de l'école ne se donnent pas conformément au tableau d'emploi de temps officiellement approuvé, ou que ce tableau n'est pas affiché dans chaque classe, il devra en prévenir le département d'éducation; 7° Si une réclamation signée par cinq pères ou tuteurs d'élèves fréquentant une école, et adressée au département d'éducation, se plaint qu'un tableau d'emploi du temps, portant la signature de l'inspecteur, n'est pas conforme aux instructions ci-dessus, le département d'éducation fera procéder à une enquête et prendra les mesures qu'il jugera convenables.

Une circulaire du département d'éducation aux inspecteurs, en date du 31 mai 1871, modifie la formule du visa et la remplace par celle-ci : « Approuvé, au nom du département d'éducation, comme remplissant les conditions exigées par l'art. 7 de l'*Education Act* de 1870. » Cette même circulaire enjoint à l'inspecteur « de ne pas s'immiscer dans la question d'arrangement des leçons autres que celles de religion, cet arrangement se faisant sous la responsabilité des administrateurs de l'école; mais l'inspecteur devra attirer l'attention de ceux-ci sur les points suivants : 1° que le paiement des subventions de l'Etat dépend de l'observation de l'art. 33 du Code scolaire (qui prescrit de réserver à l'enseignement scientifique deux heures au moins dans chaque séance scolaire); 2° que le paiement des subventions pour l'enseignement des *special subjects* dépend de l'observation de l'art. 21 de ce Code (qui prescrit de mentionner ces *special subjects* dans le tableau d'emploi du temps); 3° que l'*usage d'un emploi du temps mal combiné* (Instructions de sept. 1862) est un des motifs qui peuvent faire réduire le montant de la subvention accordée par l'Etat à une école. »

Une autre circulaire en date du 10 août 1872 rappelle qu'en ce qui concerne les heures affectées à l'enseignement religieux, aucun changement ne peut être introduit dans un tableau d'emploi du temps sans la sanction expresse de l'inspecteur; autant que possible, on devra éviter de faire des changements de ce genre durant le cours de l'année scolaire, à moins qu'il n'y ait pour cela des motifs bien fondés. Quant aux changements dans la répartition des heures consacrées à l'enseignement scientifique, ils peuvent être

faits par les administrateurs de l'école de leur propre autorité, mais sous la condition de consigner ces changements dans le registre de l'école, et de les faire afficher dans la classe. L'instituteur pourra s'écarter occasionnellement de l'ordre établi, à la charge d'en faire aussi mention dans le registre de l'école ; si le fait se renouvelait souvent sans bonnes raisons, l'inspecteur devrait y voir l'indice d'un défaut de capacité de l'instituteur, et le chiffre de la subvention pourrait être réduit pour ce motif.

AUTRICHE. — La *Schul- und Unterrichts-Ordnung* publiée par le ministère en date du 20 août 1870 dispose ce qui suit, art. 64 : « Les tableaux d'emploi du temps (*Stundenpläne*) sont dressés par l'instituteur s'il s'agit d'une école à une seule classe, par la conférence du personnel enseignant s'il s'agit d'une école à plusieurs classes, et soumis à l'approbation de l'autorité scolaire du district. Pour les écoles annexes des écoles normales, c'est à l'autorité scolaire provinciale que le visa doit être demandé. — Les tableaux d'emploi du temps, revêtus du visa de l'autorité compétente, doivent être affichés dans la salle d'école. »

Un arrêté ministériel du 12 juillet 1869 a donné les instructions suivantes relativement à la rédaction des tableaux d'emploi du temps (art. 27) : « Pour la confection des tableaux d'emploi du temps des écoles primaires, les principes suivants devront être observés :

« 1° Les sujets qui demandent le plus d'attention et de travail intellectuel de la part des élèves devront être réservés pour la séance du matin (ou pour les premières heures de la séance, s'il s'agit d'une école de demi-jour).

« 2° Les leçons de dessin, d'écriture et de chant seront réservées pour la séance de l'après-midi dans les écoles à une seule classe non scindée (c'est-à-dire recevant l'enseignement toute la journée) et dans les écoles à plusieurs classes.

« 3° Il ne doit pas être consacré plus d'une heure de suite à une même branche d'enseignement dans une même classe ou une même division.

« 4° L'emploi du temps doit être combiné de manière à permettre à l'instituteur d'occuper à la fois tous ses élèves à l'étude de la même branche d'enseignement.

« 5° Le tableau d'emploi du temps doit être le moins compliqué possible. Les diverses leçons devront s'y suivre d'une façon régulière, afin que le maître et les élèves puissent facilement s'y reconnaître. »

L'art. 63 de la *Schul- und Unterrichts-Ordnung* prévoit que les autorités scolaires de chaque province auront à publier, à l'usage des écoles de leur ressort, des plans d'étude et des tableaux d'emploi du temps (*Stundenpläne* ou *Stundenausmasse*). Pour guider ces autorités dans l'accomplissement de cette tâche, le ministère de l'instruction publique a fait rédiger des plans d'études et des emplois du temps modèles pour les diverses catégories d'écoles primaires ; ces modèles, est-il dit dans l'arrêté ministériel du 18 mai 1874, ne sont pas obligatoires ; ils sont destinés seulement à servir de base et de guides pour la confection des modèles spéciaux dont la rédaction incombe aux autorités provinciales. Nous reproduisons ci-dessous les emplois du temps destinés à l'école à une seule classe non scindée (*ungetheilte einklassige Volksschule*, c'est-à-dire l'école dont les trois divisions reçoivent simultanément l'enseignement pendant toute la journée), et à l'école à une seule classe scindée (*getheilte einklassige Volksschule*, c'est-à-dire l'école scindée en deux groupes, dont l'un reçoit l'enseignement le matin, et l'autre l'aqrès-midi; c'est ce qu'on appelle, selon une autre rminologie, l'école de demi-jour, *Halbtagsscgule*.

École non scindée.

Branches.	1re *division.* 1e ann.	2e *division.* 2e, 3e et 4e ann.	3e *division.* 5e, 6e, 7e et 8e années.
Religion	2	2	2
Langue maternelle	12	10	10
Calcul	4	4	4
Sciences naturelles	—	2	2
Géographie et histoire	—		2
Écriture	—	2	2
Dessin et géométrie	—	2	3 (filles 1)
Chant	2/2	2/2	2/2
Gymnastique	—	2	2
Total	19	25	28

École scindée.

	Groupe infér.		*Groupe supérieur.*	
	1re ann.	2e, 3e ann.	4e, 5e, 6e ann.	7e, 8e ann.
Religion	1	1	2	2
Langue matern.	8	5	5	5
Calcul	3	3	3	3
Branches réales.	—	—	2	2
Écriture	—	2	2	2
Dessin et géom.	—	2/2	2/2	2/2
Chant	1	1	1	1
Gymnastique	—	1	1	1
Total	13	14	17	17

(Le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement des travaux à l'aiguille pour les filles est déterminé par l'autorité compétente.)

BELGIQUE. — Le règlement pour les écoles primaires communales, du 16 août 1879, porte ce qui suit, art. 5 : « La distribution du travail, pour les diverses branches de l'enseignement, est réglée dans un tableau dressé par l'instituteur en chef, visé par l'inspecteur cantonal, et arrêté par le collège des bourgmestre et échevins. Ce tableau est affiché dans toutes les classes. Il est expressément défendu à l'instituteur en chef et aux sous-instituteurs de s'écarter des prescriptions qu'il renferme. »

ESPAGNE. — La seule disposition règlementaire existante est relative à la durée des classes ; elle est ainsi conçue : « Les exercices de l'école dureront trois heures le matin et trois heures l'après-midi, excepté pendant la canicule, où les séances de l'après-midi pourront être réduites à deux heures ou à une heure suivant l'appréciation de la commission locale. Les heures d'entrée et de sortie seront fixées par la même commission, en prenant en considération la différence des saisons, le climat et les diverses circonstances locales. » (Règlement des écoles primaires du 26 novembre 1868, art. 16.)

HOLLANDE. — « La fixation des heures d'école et des vacances, l'élaboration des plans d'études, le choix des livres classiques, et la division de l'école en classes, sont de la compétence du directeur de l'école, sous l'approbation du bourgmestre et des échevins, ainsi que de l'inspecteur de district. Dans le cas de dissentiment entre l'autorité municipale et l'inspecteur de district, la décision appartient au ministre. — Lors de la fixation des heures d'école, un certain nombre d'heures libres devront être expressément réservées, afin que les enfants puissent recevoir durant ces heures l'enseignement religieux donné par les maîtres de religion. » (Loi du 17 août 1878, art. 21 et 22.)

ITALIE. — C'est à l'autorité communale qu'incombe la tâche de déterminer l'emploi du temps (*orario*) dans ses écoles. Le règlement scolaire du 15 septembre 1860 porte que, dans la règle, les leçons doivent durer cinq heures par jour, réparties en deux séances, l'une le matin, l'autre l'après-midi. L'autorité communale pourra ordonner

qu'il n'y ait qu'une seule séance scolaire par jour, et dans ce cas le nombre des heures de leçons pourra être réduit à quatre et demie. A partir du 1er juillet, l'autorité communale pourra réduire l'enseignement scolaire à la seule séance du matin, pourvu que celle-ci soit portée à une durée de trois heures et demie: le syndic devra donner avis de cette décision à l'inspecteur. La commune fixe les heures d'entrée et de sortie de l'école, suivant les saisons. (Règlement scolaire, art. 12.)

SUISSE. — Comme les dispositions législatives et réglementaires varient d'un canton à l'autre, nous nous contentons d'indiquer l'état de choses en vigueur dans quelques-uns des cantons principaux.

BALE-VILLE. — Le tableau d'emploi du temps (*Lectionsplan* ou *Pensenvertheilung*) est dressé, pour les écoles de la ville, par le conseil d'éducation (*Erziehungskollegium*), et pour celles de la banlieue par la conférence des instituteurs sous réserve de l'approbation de la commission d'éducation locale.

BERNE. — Le *Plan d'enseignement pour les écoles primaires*, du 28 février 1878, contient douze tableaux d'*ordres journaliers* pour l'enseignement dans les diverses catégories d'écoles primaires. Ces ordres journaliers, sans être absolument obligatoires, sont « recommandés à l'attention des instituteurs », qui devront rédiger leur ordre journalier particulier en se conformant autant que possible aux modèles officiels, et l'afficher ensuite dans la classe.

Nous donnons ci-dessous l'ordre journalier (d'après le modèle officiel) d'une *école mixte des trois degrés*. (La loi fixe le nombre des heures de leçons à trois à quatre par jour en été, et à quatre à six par jour en hiver.)

A. *Semestre d'été.*

H.	*Cl.*	*Lundi.*	*Mardi.*	*Mercredi.*
1	III	Religion.	Enseig. intuitif.	Religion.
	II	Id.	Ex. de langue.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
2	III	Exerc. de lang.	Arithmétique.	Ex. de langue.
	II	Id.	Id.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
	III	1/2 h. Chant.	Ex. de langue.	1/2 h. Chant.
	II	1/2 h. Écrit.		1/2 h. crit.
	I	1/2 h. Écrit.	Hist. naturelle.	1/2 h. Écrit.
		1/2 h. Chant.	Id.	1/2 h. Chant.
4	III II I	—	1/2 h. Gymnast.	1/2 h. Gymnast.

H.	*Cl.*	*Jeudi.*	*Vendredi.*	*Samedi.*
1	III	Enseig. intuitif.	Enseig. intuitif.	Enseig. intuitif.
	II	Exerc. de lang.	Religion.	Exerc. de lang.
	I	Id.	Id.	Id.
2	III	Arithmétique.	Arithmétique.	Arithmétique.
	II	Id.	Id.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
3	III	Exerc. de lang.	Exerc. de lang.	Écriture.
	II	Hist. naturelle.	Id.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
4	III II I	1/2 h. Gymnast.	1/2 h. Gymnast.	—

B. *Semestre d'hiver.*

H.	*Cl.*	*Lundi.*	*Mardi.*	*Mercredi.*
1	III	Religion.	Exerc. de lang.	Religion.
	II	Id.	Id.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
2	III	Arithmétique.	Arithmétique.	Arithmétique.
	II	Id.	Id.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
3	III	Exerc. de lang.	Enseig. intuitif.	Exerc. de lang.
	II	Exerc. de lang.	Ex. grammatic.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
4	III	Exerc. de lang.	Enseig. intuitif.	
	II	Écriture.	Dessin.	—
	I	Id.	Id.	
5	III	Écrit. ou dessin.	Chant.	
	II	Hist. naturelle.	Id.	—
	I	Id.	Id.	
6	III	—	—	
	II	Géographie.	Histoire.	—
	I	Id.	Id.	

H.	*Cl.*	*Jeudi.*	*Vendredi.*	*Samedi.*
1	III	Exerc. de lang.	Religion.	Exerc. de lang.
	II	Id.	Id.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
2	III	Arithmétique.	Arithmétique.	Enseig. intuitif.
	II	Id.	Id.	Écriture.
	I	Id.	Id.	Id.
3	III	Enseig. intuitif.	Exerc. de lang.	Exerc. de lang
	II	Exerc. de lang.	Ex. grammatic.	Id.
	I	Id.	Id.	Id.
4	III	Exerc. de lang.	Enseig. intuitif.	
	II	Écriture.	Dessin.	—
	I	Id.	Id.	
5	III	Écrit. ou dessin.	Chant.	
	II	Hist. naturelle.	Id.	—
	I	Id.	Id.	
6	III	—	—	
	II	Géographie.	Histoire.	—
	I	Id.	Id.	

NEUCHATEL. — Les commissions d'éducation locales déterminent l'emploi du temps dans les écoles de leur ressort en se conformant au programme d'études fixé par l'autorité cantonale. Le texte des tableaux d'emploi du temps ou *tabelles* doit être communiqué régulièrement aux inspecteurs scolaires, ainsi que toute modification qui y serait apportée durant le cours de l'année.

VAUD. — Le *Plan d'études pour les écoles primaires*, du 29 février 1868, contient le tableau ci-dessous de la répartition hebdomadaire des heures de leçons :

	Degrés. I	II	III
1. Religion et récitations y relatives.	3	3	3
2. Langue maternelle (lectures, dictées, grammaire, exercices divers)	16	12	10
3. Écriture	4	4	3
4. Arithmétique (y compris la comptabilité pour le 3e degré)	6	6	6
5. Chant	2	2	2
6. Dessin	2	2	2
7. Géographie	»	2	2
8. Histoire	»	2	2
9. Toisé	»	»	1
10. Instruction civique (ou sphère)	»	»	1
11. Sciences naturelles	»	»	1
	33	33	33

On lit à ce sujet dans les instructions qui précèdent le *Plan d'études* (p. 7) : « La répartition du temps à consacrer à chaque branche dépend de plusieurs circonstances qui varient d'une école à l'autre, aussi le programme ne peut-il donner à ce sujet aucune règle absolue. Le tableau de répartition ci-joint n'a d'autre but que d'indiquer, d'une manière approximative, le temps que nous croyons convenable d'assigner à chacune des branches d'études, en raison de son importance et du degré de développement qu'on lui donne. Dans le degré inférieur, nous n'avons pas assigné d'heures spéciales pour la géographie et pour l'histoire, parce que cette étude est comprise dans les exercices d'intuition et de langage. Les commissions d'école auront soin, du reste, de faire établir, pour chaque classe, un ordre journalier des leçons, qui corresponde au plan d'enseignement,

et elles s'assureront qu'il est régulièrement suivi. »

ZURICH. — La loi sur l'instruction publique du 23 décembre 1869 dit, art. 63 : « Sur la base du plan d'études général, la commission scolaire communale, d'accord avec l'instituteur, établira pour chaque école un tableau des leçons (*Lektionsplan*), qui est soumis à l'approbation de la commission scolaire de district; ce tableau doit indiquer clairement l'ordre des leçons pour chaque jour de la semaine et chaque heure de la journée. »

UNION AMÉRICAINE. — La fixation de l'emploi du temps est laissée, dans la plupart des écoles primaires des Etats-Unis, à l'initiative de l'instituteur; quelquefois cependant c'est le comité scolaire ou le surintendant de la ville ou du district qui se réservent cette tâche. « Chaque division, dans une classe américaine, a des leçons particulières dans les différentes branches des programmes, à l'exception parfois de l'orthographe d'usage et des leçons de choses. Aussi, pour des séances de deux heures à deux heures et demie de durée effective, nous avons compté dans les classes élémentaires et les écoles rurales jusqu'à quatorze exercices distincts... Nous avons vu, dans divers emplois du temps, des leçons de lecture, de calcul et d'histoire réduites à dix, à cinq minutes même, et des leçons générales, traitant de botanique et de physiologie, limitées également à cinq minutes dans la première division d'une école de grammaire. » (*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie*, p. 81.) Il est vrai que ce qu'on appelle aux Etats-Unis une *leçon* se réduit souvent à la simple récitation par l'élève du texte d'un manuel.

EMULATION. — L'émulation en général est un sentiment qui nous porte à vouloir faire aussi bien ou mieux que nos semblables. Inné à l'homme, puissant à tout âge et à tous les degrés de culture, toujours utile aux individus et aux sociétés, ce ressort naturel de l'activité physique, intellectuelle et morale a son rôle principal dans l'enfance et par conséquent dans l'éducation. Nous ne parlerons ici que de l'émulation chez l'enfant.

Pour l'apprécier au point de vue pédagogique, il faut commencer par en faire l'exacte analyse. Dans ce sentiment si spontané, si simple en apparence et presque instinctif, on peut démêler non seulement des degrés divers, mais des mobiles d'ordre très différent. Au premier abord, il semble qu'on n'ait à distinguer que trois phases par lesquelles il passe et qui paraissent se succéder dans le temps comme dans l'ordre logique désir d'*imiter*, désir d'*égaler*, désir de *surpasser* autrui. Mais en y regardant de plus près, il y a, chez l'enfant du moins, autre chose que le développement graduel d'un même principe. L'émulation enfantine résulte de la mise en action, dans des conditions déterminées, de deux forces différentes, qu'on peut appeler l'*instinct d'imitation* et le *besoin d'approbation*.

D'abord l'enfant imite, par nature, sans réflexion ni préméditation; il imite tout; il reproduit, presque sans le savoir et sans le vouloir, non seulement les actes qu'il voit faire et les mots qu'il entend, mais les associations d'idées, les formes de discours, de jugement, de raisonnement, auxquelles l'habitue l'exemple de ceux avec qui il vit. Il se produit sur lui, par le fait de tout ce qui l'entoure, une suite d'impressions plus ou moins vives et profondes, dont ses facultés naissantes ne peuvent se défendre. Cette imitation, d'abord passive et presque machinale dans le tout jeune âge, prend un caractère plus animé, plus personnel, plus volontaire à mesure que grandit l'enfant. Si de plus il se trouve sans cesse en contact avec d'autres enfants, l'imitation se précise en se limitant, l'intérêt s'accroît parce qu'il ne se disperse plus sur tout et sur tous, mais s'attache à un certain nombre de personnes et de choses prises dans la sphère la plus voisine de l'enfant. De là vient l'habileté que les enfants même médiocrement doués acquièrent si vite dans les jeux qui les amusent. C'est là que commence l'émulation : elle n'est autre chose en son germe que l'imitation se renfermant dans un cercle plus étroit et s'appliquant avec plus de vivacité à des objets d'un intérêt plus immédiat. Il y a émulation chez l'enfant dès lors qu'il se plaît à imiter, qu'il imite avec une certaine ardeur, qu'il fait effort non seulement pour imiter, mais pour imiter le mieux possible. L'émulation c'est encore l'imitation, mais stimulée par la volonté, éclairée par le jugement, soutenue par l'attention, calculant ses efforts et trouvant sa récompense dans son succès même. « L'émulation, a très bien dit le Dr Alibert, c'est la loi imitatrice mise en action. »

C'est à ces éléments que pourrait se réduire l'émulation, si elle était abandonnée à elle-même et ne s'exerçait qu'entre enfants. Mais c'est un stimulant trop puissant, et l'on doit tirer de trop précieux résultats de cette force excitatrice de l'intelligence et de la volonté enfantines, pour que l'homme n'ait pas songé à s'en emparer comme d'un instrument merveilleux dans l'œuvre de l'éducation. De l'émulation libre, spontanée et irréfléchie, nous passons à l'émulation réglée et disciplinée, celle de l'école ou du collège. C'est dans celle-ci qu'entre pour une large part le second élément que nous indiquions plus haut, élément qui vient compléter et, à certains égards, corriger l'instinct d'imitation, d'abord seul en jeu. Dans la vie scolaire, l'enfant n'est plus seul avec des enfants, le maître intervient et avec le maître l'idée du devoir, l'idée d'un but à atteindre, d'une tâche à remplir, d'une difficulté à vaincre, d'un effort à faire. L'émulation ne vise plus seulement à imiter ce qui plaît, elle se complique d'un autre instinct : le besoin d'approbation, le sentiment et la notion du mérite. L'émulation dans le travail exige quelque chose de plus que l'émulation dans le jeu ; elle ne se soutiendrait pas par le seul plaisir d'imiter; beaucoup d'enfants, qui tiendraient bon au jeu parce que c'est le jeu, lâcheraient prise au travail, s'il ne s'attachait au succès dans le travail une autre idée qu'au succès dans le jeu. L'émulation scolaire suppose ce sous-entendu : il est beau de travailler et il est bon d'apprendre; celui qui travaille bien est digne d'éloge, l'autre digne de blâme.

L'effort qu'on obtient d'enfants réunis pour travailler est déterminé tour à tour par ces deux moteurs : l'instinct qui pousse l'enfant à imiter, à obéir, à répéter, à reproduire, c'est-à-dire à faire ce que font les autres; et l'instinct plus élevé qui le porte, dès qu'il y a été exercé, à rechercher un genre nouveau de plaisir qui résulte du sentiment de la difficulté vaincue, de l'approbation d'autrui qui constate cette victoire, de l'estime et de l'honneur qui s'y attache, enfin de la joie qu'elle cause à lui-même et à tous ceux qui s'intéressent à lui. Des enfants qui n'auraient jamais goûté ou deviné la douceur de la louange n'auraient pas envie de s'imposer un effort pour la mériter, il n'y aurait pas entre eux d'émulation, du moins dans le travail. Elle ne naît si aisément dans le jeu, que parce qu'elle y trouve un plaisir immédiat; il faut que le travail présente, lui aussi, l'appât d'un plaisir pour que l'émulation s'y produise, mais ce plaisir du travail ne peut se confondre avec celui du jeu, et c'est le contre-sens de tous les procédés qui prétendent assimiler le travail au jeu et réduire l'instruction à une ma-

nière d'amusement. L'important, pour qu'il y ait émulation, ce n'est pas que le même plaisir suive le jeu et le travail, c'est que l'un comme l'autre soit suivi d'un plaisir et de celui-là même qui lui est propre : c'est dans les deux cas la poursuite de ce plaisir qui soutiendra l'animation dans le jeu ou l'animation dans le travail. L'émulation sera en classe ce qu'elle est en récréation, si là comme ici elle a son aliment naturel, et cet aliment c'est en dernière analyse la satisfaction qu'éprouve toujours l'être humain à exercer ses forces, à déployer un de ses modes d'activité, à se sentir vivre et agir. Qu'il s'agisse de jouer à cache-cache ou aux barres, ou bien de déchiffrer les premières pages du syllabaire, il y a, il peut y avoir émulation entre les enfants, parce qu'ils se proposent tous un même but et se soutiennent mutuellement par l'exemple, parce que chacun d'eux en contact avec les voisins qu'il imite tire de lui-même un peu plus qu'il ne ferait s'il était seul, et parce qu'ils ont en perspective une récompense dont ils ne cherchent pas à expliquer l'attrait. Cette récompense, — bien qu'elle soit la même en réalité et qu'elle consiste tout simplement dans la satisfaction de développer leur activité, — apparaît à leur jeune imagination sous deux formes différentes : dans le jeu le plaisir de jouer, et dans le travail l'honneur d'être loué.

L'analyse que nous venons d'esquisser omet, on le voit, le fait qui passe vulgairement pour le trait caractéristique de l'émulation, savoir la rivalité proprement dite. Nous avons cherché les origines et le principe même de l'émulation ailleurs que dans la concurrence, dans l'antagonisme des compétitions et dans l'amour de la primauté. Et si nous nous arrêtons à cette explication du phénomène, ce n'est point pour faire de l'émulation une vertu pure, pour l'idéaliser et la moraliser. C'est qu'il nous semble résulter de l'observation des faits et principalement de l'observation des actes de l'enfant, qu'à son début et dans son premier élan naturel, l'émulation est autre chose que la rivalité, qu'elle consiste en un sentiment plus généreux, inspiré et entretenu beaucoup plus par la vue du but à atteindre que par celle des concurrents qui le poursuivent à nos côtés.

Est-ce à dire qu'il y aurait émulation s'il n'y avait pas concurrence, si des enfants ne se trouvaient pas réunis en vue de la poursuite commune d'un même but et s'il ne s'établissait pas entre eux une sorte de lutte pour l'atteindre? Evidemment non.

Le rapprochement et le travail en commun créent le milieu nécessaire pour que cette sorte de chaleur et de fièvre qu'on nomme l'émulation se produise. Jamais enfant n'a longtemps ni vivement joué seul à un jeu qui demande deux ou plusieurs joueurs ; de même jamais enfant ne travaillera seul dans sa chambre d'études avec la vivacité, le courage et l'entrain et la facilité qu'il mettrait au même travail dans un collège. Il lui faut des objets de comparaison, il lui faut des exemples qui le stimulent, des points de repère qui lui marquent où il en est dans sa route : et c'est là le rôle des camarades qui l'entourent et sur lesquels il réglera sa marche, se proposant tour à tour de les atteindre, puis de les dépasser, puis, s'il a perdu son avance, de les rejoindre. Quiconque a bien observé des enfants d'un caractère droit et d'un naturel non vicieux reconnaîtra que le premier mobile d'émulation chez l'enfant, — le seul même, tant que l'école ou le collège le laisse à ses propres impulsions et ne surexcite pas certaines ambitions factices, — ce n'est pas le plaisir d'humilier un concurrent, de passer au-dessus des autres, de briller à leurs dépens, de jouir de leur défaite et de son propre triomphe, c'est le bonheur d'avoir bien fait, d'avoir réussi, d'avoir mérité, d'être louable et d'être loué, d'être aimable et d'être aimé. Madame Guizot a très finement et très fermement noté ce caractère de la saine émulation, de celle qui s'établit par exemple dans une maison d'éducation publique bien organisée : « Le but qu'on propose à l'ambition des élèves, dit-elle, n'est point de vaincre tel ou tel camarade en luttant avec lui corps à corps, mais d'atteindre à des récompenses, à des honneurs offerts également à tous, vers lesquels ils tendent tous par une même route et qui excitent assez vivement leurs désirs pour absorber leur attention et l'empêcher de se fixer sur les obstacles que la supériorité des plus forts oppose au succès des moins avancés. » Voilà la vérité. La lutte contre les camarades, c'est le moyen, ce n'est pas le but, ni dans la pensée ni dans le cœur de l'enfant. La rivalité, soit vis-à-vis de tel concurrent en particulier, soit à l'égard de tous indistinctement, se réduit à un sentiment passager et nullement haineux qu'on n'éprouve que pendant le feu de la lutte ou plutôt dont on n'a même pas conscience alors, ne songeant aux concurrents par qui l'on se sent pressé que pour s'encourager secrètement soi-même à faire plus, plus vite et mieux. Si, à ce moment même, l'enfant pouvait s'analyser les sentiments qu'il ressent, bien loin d'y trouver un principe de jalousie et de malveillance envers ses camarades, il se sentirait bien aise de l'effort qu'ils l'obligent à faire, et, comme il se sait gré à lui-même de cette tension d'esprit et de volonté, il leur en aurait presque de la reconnaissance. Mais, grâce à Dieu, l'enfant ne se scrute pas ainsi lui-même : bien dirigé, il travaille comme il joue, naturellement, volontairement, gaîment, parce que le travail et le jeu ne sont que deux modes également naturels d'une activité également normale. Seulement l'un est plus pénible que l'autre, amène plus vite la fatigue : aussi pour se soutenir exige-t-il plus d'effort que l'autre et plus de secours du dehors. C'est un de ces appuis externes que fournit l'émulation, engendrée par le milieu même où l'on a placé les enfants pour faciliter le développement de leur intelligence et de leur caractère : ce qu'on demande à l'émulation, c'est tout simplement une incitation, un surcroît d'énergie qui résulte pour chacun de l'exemple de tous : elle échauffe les esprits sans les irriter, elle aiguise les volontés sans les tourner à la haine, elle maintient à hauteur convenable le niveau de la classe entière sans déprimer personne.

Mais le danger est proche. Rien n'est plus facile que de dénaturer ce noble sentiment en voulant l'exagérer. Si l'homme fait traite l'enfant comme un homme, s'il veut transporter au collège, au lieu de cette lutte généreuse et désintéressée, nécessairement un peu vague et intermittente, l'âpre lutte de la vie telle qu'elle est en réalité, si le professeur dirige l'attention de chaque élève, non plus sur le témoignage de satisfaction à obtenir, mais sur le rival qu'il faut battre, si tout dans la vie scolaire devient concours et classement impitoyable, alors arrive ce double résultat : chez quelques-uns, les « premiers » de la classe, l'émulation se surexcite, s'exalte et devient une rivalité acharnée, une soif insatiable de prééminence, un diminutif puéril, mais non innocent, de l'ambition et de l'envie ; chez tous les autres, au contraire, elle tombe, s'évanouit et fait place à une torpeur que rien ne pourra secouer.

Est-il possible d'éviter que l'émulation saine ne dégénère ainsi pour les uns en émulation malsaine, pour les autres en paresse d'esprit irrémédiable? Cette question en suppose une autre : L'éducation peut-elle développer chez l'enfant un amour-propre légitime, honnête, assez vif pour être un instrument de progrès, assez modéré pour ne pas s'emporter jusqu'à la jalousie, assez sensé

pour ne pas se rétrécir en une aveugle vanité ? Si l'on ne croit pas impossible d'y parvenir, il n'y a pas de raison pour qu'on désespère d'employer l'émulation comme moyen d'éducation, sauf à en surveiller les écarts et à en prévenir l'abus.

Mais c'est précisément ce que conteste toute une école de pédagogues et de philosophes. L'émulation en particulier, disent-ils, n'est pas un moyen d'éducation, parce que l'amour-propre en général n'est pas un mobile de détermination morale. Homme ou enfant, il faut s'exercer à faire le devoir par devoir, à aimer le bien pour le bien, à faire abstraction de soi-même dans l'accomplissement des obligations morales. L'application de ce principe au sujet particulier qui nous occupe est celle-ci : l'enfant doit se proposer non pas de l'emporter sur ses camarades, non pas même de mériter une approbation flatteuse, des encouragements ou des récompenses quelconques, mais essentiellement, exclusivement de bien faire, de se bien conduire, de bien travailler, de remplir enfin sa tâche d'écolier aussi consciencieusement que possible.

Qu'on doive se rapprocher de cet idéal en ce qui concerne la conduite de l'homme, que ce soit l'œuvre de la vie entière de nous élever graduellement à cette austère conception du devoir et à cette pratique de la vertu désintéressée, nous ne le contestons pas. Mais si l'homme n'est pas un pur esprit, l'enfant n'est pas un homme, et moins que l'homme encore il peut se passer de tous les appuis et de tous les encouragements étrangers qui doivent précisément suppléer à la faiblesse ou aux défaillances de la raison. L'éducation ne se fait pas tout d'une pièce, elle ne se fait pas non plus toute par l'intelligence : il y faut le concours de toutes les facultés, de la sensibilité comme de l'entendement, des instincts personnels comme des notions morales; c'est par voie de lente accumulation et d'assimilation plus lente encore que les impressions se gravent, que les sentiments et les idées se fixent, que les habitudes se contractent et finissent par faire l'homme. Comment soutenir que dans un travail psychologique si long, si complexe et si délicat et qui embrasse l'être humain tout entier, il n'y aura de place ni pour ce besoin d'activité qui se manifeste dans l'ardeur de la lutte, ni pour la fièvre généreuse du travail, ni pour la joie du succès, ni pour l'envie de se surpasser et de surpasser les autres, ni pour le plaisir si pur qu'éveillent chez l'enfant les sympathies, les éloges et les encouragements légitimement conquis? C'est vouloir refaire la nature humaine et la pétrir d'une matière par trop éthérée que de prétendre exclure de l'éducation tout ce qu'il y a de plus humain, tout ce qu'elle puise dans le fond même de notre cœur, tout ce qui la peut rendre facile, aimable et joyeuse.

Diderot le disait avec sa netteté et sa vigueur ordinaires :

« L'émulation n'est pas, précisément, l'envie de faire le mieux qu'il est possible ; ce serait une vertu pure : mais c'est l'envie de faire mieux que les autres ; ce qui tient de la vanité. Malgré ce côté défectueux, elle n'en est pas moins la source des plus belles choses, dans la société. La supériorité est un goût général. Le plaisir le plus actif est celui de la gloire. L'affaire est de lui présenter des objets estimables ; et l'amour-propre sera toujours la plus grande ressource dans un État policé. »

Dès qu'on veut bien examiner de plus près tous les reproches faits à l'émulation, on s'aperçoit que les seuls qui subsistent s'appliquent non pas à l'émulation normale telle que nous l'avons définie, mais aux divers systèmes qui la dénaturent en la réduisant à un grossier sentiment de rivalité, lequel à son tour ne se distingue guère de la jalousie. Or, La Bruyère a parfaitement répondu à cette prétention de confondre deux choses profondément différentes : « Quelque rapport qu'il paraisse de la jalousie à l'émulation, il y a entre elles le même éloignement qu'entre le vice et la vertu. »

On reproche à l'émulation : 1° De détourner l'attention des enfants de la pensée du devoir pour la porter sur la récompense.

S'il en est ainsi, c'est la faute du maître, qui a faussé le ressort en voulant le tendre outre mesure et qui a en quelque sorte matérialisé l'émulation en la confondant avec la préoccupation étroite de la récompense qui ne devait être que le signe extérieur de l'approbation.

2° De faire honorer par les enfants non pas le mérite, mais le succès, non pas l'élève qui a fait le plus d'efforts, mais celui qui a eu le plus de chances favorables.

Si cet inconvénient se produit, c'est que le système d'émulation est organisé d'une façon encore barbare et enregistre machinalement les résultats bruts du travail des élèves, au lieu de les apprécier pour chacun par rapport à ses moyens, à ses facultés, à son degré de culture, à ses efforts.

3° De surexciter la vanité chez les uns, d'humilier et de décourager à tout jamais les autres.

Même réponse. La classe où de pareils résultats se produiraient serait conduite par un manœuvre et non par un éducateur ; l'émulation n'y serait entretenue que sous la forme de places hebdomadaires ou mensuelles données aux élèves d'après des compositions, et ne tiendrait aucun compte des mille autres moyens qu'a sous la main un bon maître pour stimuler les bonnes volontés, réprimer la sotte vanité, relever les courages abattus, rendre justice au dernier ou au premier selon ses efforts, et les maintenir tous en haleine en prenant chacun au point où il en est.

4° De provoquer la haine et la jalousie entre camarades.

L'expérience a répondu : rien n'est plus rare que ce phénomène dans nos écoles publiques de tout ordre, et rien n'est plus facile que d'entretenir la plus vive émulation sans y mêler ni aigreur, ni amertume, ni rien qui altère les bonnes relations des enfants entre eux.

5° De faire prendre pour toute la vie la détestable habitude de rechercher les distinctions, de briguer le premier rang, de poursuivre les honneurs et de ne se point contenter d'une position moyenne et d'une obscure tranquillité.

Ici encore, ici surtout il faut distinguer. Nous ne nierons pas que l'émulation, telle qu'elle a été organisée en particulier dans l'enseignement secondaire, ait pu contribuer au développement exagéré de la vanité et à ce goût trop français, dit-on, des distinctions honorifiques. C'est plutôt là un travers qu'un vice, et l'éducation publique aura fait ce qui dépend d'elle pour le corriger, quand elle aura introduit partout et mis en pratique cette idée si simple qu'il y a au collège pour les mérites de l'enfant, comme il y aura pour ceux de l'homme dans la vie, bien d'autres échelles et d'autres mesures d'appréciation que le rang occupé dans une composition ou dans un concours.

Mais, l'excès réprimé, il restera encore un problème aussi intéressant que malaisé à résoudre : Convient-il, en vertu de l'adage *vitæ, non scolæ discitur*, que l'émulation à l'école et au collège, sans calquer absolument les lois de la vie et de la société, y prépare en quelque mesure les enfants et, prévenant les révélations de l'expérience, leur apprenne de bonne heure que dans nos sociétés modernes tout succès est au prix d'une lutte, tout avantage doit s'acheter par une supériorité et toute supériorité se conquérir, en quelque sorte, à la pointe de l'épée? Pour répondre à cette question il nous semble indispensable de la diviser. Il faut

considérer à part l'éducation des lycées et collèges et celle des écoles primaires.

L'enseignement secondaire, — c'est un fait que nous constatons sans l'apprécier — tient la clef de toutes les carrières dites libérales, et ces carrières sous le régime démocratique s'ouvrent non plus à la faveur et au caprice, mais à des mérites déterminés dans la plupart des cas par le concours. Est-il bon que les enfants qui s'y destinent ou qu'on y destine sachent que pour y entrer d'abord, pour s'y maintenir ensuite, pour y avancer, il faut toujours lutter, toujours battre des concurrents, toujours être dans les premiers? Convient-il d'initier dès l'école à cette préoccupation, qui sera celle de leur vie entière, les enfants qui devront plus tard se créer par un travail exceptionnel non pas seulement des moyens d'existence, mais ce qu'on nomme un rang dans la société, c'est-à-dire une de ces positions enviées que se disputent de nombreux compétiteurs, et qui ne s'obtiennent et ne se gardent qu'au prix d'une supériorité en quelque sorte officiellement constatée? Nous n'hésitons pas à croire que si le souci constant de la prééminence est un mal, c'est un mal nécessaire pour la classe d'enfants à laquelle nous faisons allusion : ni le père de famille ni le chef d'institution ne peut se permettre, pour leur faire couler des jours plus heureux au collège, de les nourrir dans cette illusion, qu'un peu de travail, un peu de volonté, un peu de talent, un peu d'énergie leur suffira au cours de leur existence. D'étranges désenchantements les attendraient à la sortie du collège : habitués à se juger avec trop de bénignité, à ne s'imposer que des efforts modérés et une application moyenne, ils ne seraient nullement armés pour le genre de vie qui les attend. Nous ne saurions donc blâmer, quelque critique qu'on en puisse faire au nom de la théorie pure, l'introduction dans l'enseignement secondaire de ces procédés de comparaison, de ces classements, de ces examens et de ces concours qui périodiquement donnent à l'élève un avertissement précieux et en quelque sorte le bilan de sa situation à ce point de vue tout spécial de son avenir personnel. Ce n'est pas là sans doute un moyen d'éducation proprement dite, mais un exercice de préparation à la vie réelle ; ce n'est pas pour l'enfant un examen de conscience, c'est un examen des chances ou des présomptions de succès ultérieur qu'il peut à tel moment porter à son avoir. C'est dans ces limites et sous ces réserves que l'émulation par la rivalité proprement dite nous paraît s'imposer non pas à toute éducation, mais à l'éducation de toute une classe d'enfants de la bourgeoisie. Et même pour ceux-là, nous ne saurions trop le répéter, il est d'absolue nécessité qu'on restreigne le plus possible et qu'on corrige assidument par d'autres influences cet appel inévitable à l'ambition, cette sollicitation incessante de l'amour-propre.

Mais dès que nous revenons à l'enseignement populaire, dès qu'il s'agit des millions d'enfants de nos écoles primaires qui ne visent à être ni avocats, ni médecins, ni professeurs, nous nous retrouvons d'accord avec les pédagogues qui réduisent l'émulation au rôle dont nous avons essayé de donner une idée au début de cet article. Là nous ne voyons plus l'utilité de cet acharnement passionné à la poursuite des premières places, nous trouvons l'émulation suffisamment vive et efficace quand elle porte l'enfant à faire effort pour obtenir l'approbation du maître sans se préoccuper de l'obtenir à l'exclusion des autres ou à un plus haut degré qu'aucun d'eux. Des deux formes de la concurrence, — l'une qui vise à faire le mieux possible, l'autre à faire mieux que les autres, — la première, insuffisante peut-être pour l'enseignement secondaire, nous paraît convenir seule à l'éducation nationale et populaire.

C'est cette vue nouvelle que l'Institut de France approuvait en couronnant, à la suite du concours de l'an IX (1801), le mémoire de Feuillet sur cette question : « L'émulation est-elle un bon moyen d'éducation? » L'auteur concluait ce travail, en général assez peu original, par cette comparaison fort juste entre ce qu'avait été l'émulation sous l'ancien régime et ce qu'elle allait être sous le nouveau :

« L'émulation n'était jadis que la pire espèce des ambitions ; » il s'agissait d'arriver aux premières places, où pouvaient seuls avoir accès un petit nombre de sujets. « Ainsi on concentrait l'émulation, au lieu de l'étendre... Il doit en arriver autrement dans une république... On sent que le but principal de l'éducation ne peut plus être d'obtenir un petit nombre d'hommes rares, mais supérieurs ; mais qu'elle se propose essentiellement de former cette immense majorité de bons, sages et utiles citoyens qui, de toutes les places où les circonstances les ont portés, se réunissent pour former ce qu'on nomme l'Etat. Les moyens de l'éducation changent alors nécessairement avec son but. L'émulation s'étend, en quelque sorte, pour embrasser tous les rangs, pour y atteindre tous les individus. »

Et Feuillet se résumait ainsi, après avoir montré tout le parti qu'on peut tirer de l'ambition et de l'amour de la gloire, en les dirigeant bien :

« *Égalité*, et, par suite nécessaire, *dépendance réciproque*, *émulation générale*, voilà les conditions auxquelles le bonheur des hommes est invariablement attaché dans toutes les circonstances dont se compose l'état de société ; et par conséquent, voilà les conditions que doit admettre la seule bonne, la seule véritable éducation, celle qui forme des citoyens. »

Il nous reste à expliquer par quels moyens pratiques pourra s'exercer dans l'enseignement primaire l'émulation ainsi entendue, ainsi limitée. Ce sera l'objet de l'article suivant.

ÉMULATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (Moyens d'). — Cherchant à appliquer à la pédagogie pratique les principes posés dans l'article qui précède, nous allons nous attacher à étudier l'émulation là ou elle apparaît avec le plus d'ingénuité, dans le cœur de l'enfant, là où elle agit avec le plus d'intensité, sur les bancs de l'école, et nous essaierons d'indiquer les principales formes qu'elle peut revêtir, de montrer comment un maître habile pourra la stimuler en la dirigeant, de dire enfin dans quelle mesure et avec quelles précautions il peut la faire servir à son œuvre d'instruction et d'éducation.

L'émulation est née chez l'enfant, longtemps avant l'âge de l'école, sous les encouragements du regard maternel qui a applaudi aux premiers bégaiements, aux premiers pas et aux premiers jeux. C'est l'origine de l'émulation, c'en est la forme la plus naïve, et, à l'école même, elle continue quelque temps à s'épanouir avec cette délicieuse candeur.

Qui ne sait, parmi ceux qui ont vécu avec les enfants et pour en avoir été mille fois touché, que leurs premiers essais, leurs premiers efforts ont pour principal mobile le désir de contenter leur père, d'obtenir un sourire de leur mère, de recevoir une caresse de leur maître? Qui n'a vu ces enfants rougir de plaisir quand l'instituteur leur adressait une parole plus affectueuse que d'ordinaire, ou sortir radieux de la classe, quand ils avaient le bonheur de rapporter à la maison paternelle un témoignage de satisfaction? Sans doute il y avait bien un peu d'orgueil dans leur joie, peut-être aussi l'espoir de quelque récompense d'un ordre moins élevé ; mais il y avait surtout cette pensée que leur père et leur mère allaient être bien contents. C'est ce qu'on pourrait appeler l'*émulation pour l'affection*. Et bien malheureux

ou bien coupable serait le maître qui ne mettrait pas tous ses soins à entretenir ce sentiment si délicat et si pur et à prendre pour premier auxiliaire dans sa tâche ces bons mouvements de la tendresse filiale.

Bientôt après, l'école fera naître une autre sorte d'émulation qui, tout aussi naturelle au cœur de l'enfant, ne l'abandonnera plus tant qu'il restera écolier, et l'accompagnera pendant toute sa vie : c'est l'*émulation pour l'honneur*. Moins désintéressé et moins touchant que le premier, ce sentiment sera plus persistant, plus énergique, et lui aussi d'une noble essence. C'est à lui que s'adressera le plus volontiers l'instituteur, car il en attend principalement les progrès et les succès de ses élèves. Aussi, avec quel souci ne se préoccupe-t-il pas d'établir dans sa classe un bon système, nous ne disons plus aujourd'hui de punitions, mais de récompenses, et comme il s'ingénie à inventer, à multiplier, à graduer ces récompenses! Bons points, témoignages de satisfaction, tableau d'honneur, banc d'honneur, compositions hebdomadaires, distribution solennelle des prix ; que dirons-nous encore? Médailles et rubans pour les filles, croix d'honneur pour les garçons, livrets de caisse d'épargne, etc. Tout cela peut être utile assurément, mais tout cela ne l'est pas au même degré, et, pour dire toute notre pensée, nous trouvons que même les meilleurs parmi ces moyens d'émulation peuvent devenir dangereux, et qu'il n'en est aucun qu'il ne faille employer avec une extrême prudence. Les bons points et le tableau d'honneur nous plaisent parce qu'ils ne font pas appel à l'esprit de rivalité proprement dit, mais à un ensemble d'efforts intellectuels et moraux qui constituent le mérite de l'écolier. Les compositions hebdomadaires et les distributions de prix, malgré leurs inconvénients divers, servent à établir un classement qui, sans être aussi rigoureux que dans l'enseignement secondaire, peut donner d'utiles indications aux élèves, aux maîtres, aux familles. Le banc d'honneur nous plaît moins, parce qu'il matérialise en quelque sorte dans l'école même la récompense décernée, et que, par des divisions un peu blessantes, il peut faire naître la jalousie, là où se forment d'habitude les plus solides liens d'amitié. Les distinctions sous forme de croix et médailles portées hors de l'école risquent d'éveiller une ridicule vanité : qu'y a-t-il de plus sot qu'un bambin de dix ans se promenant gravement dans les rues avec une croix d'honneur ou un ruban sur la poitrine? Il se contemple et se croit un personnage : les passants le regardent, et ses parents en rougissent d'aise. Ne voit-on pas le danger qu'il y a à accorder une telle importance à un enfant, à donner à sa famille des espérances qui ne se réaliseront pas, à attirer l'attention du public sur ce mérite destiné vraisemblablement à s'éclipser si vite? A ces diverses considérations nous ajouterons encore celle-ci : Qu'il s'agisse de places, de prix ou de distinctions quelconques, les rangs ainsi distribués ne devraient jamais être assignés dans l'enseignement primaire par les seules places obtenues dans les compositions, mais en raison de l'ensemble des notes méritées chaque semaine, sinon chaque jour.

Enfin, sans condamner absolument les récompenses qui ont un caractère pécuniaire, nous estimons qu'on ne saurait en user avec trop de prudence. Est-il sage d'éveiller de trop bonne heure chez les enfants cet amour de l'argent que l'on reproche à notre siècle? Est-il prudent de lui proposer comme but suprême de ses efforts une récompense d'un ordre purement matériel, et, si jeune, faut-il déjà lui apprendre à gagner? Certes, on a raison de lui enseigner l'économie, et nous sommes partisan des caisses d'épargne scolaires, parce que le petit pécule qui s'y amasse est économisé sou à sou et prélevé sur des dépenses futiles ; mais, nous l'avouons, nous redoutons l'effet des récompenses purement pécuniaires, si recherchées aujourd'hui, et nous pensons qu'un instituteur fera bien de n'y recourir qu'avec la plus grande réserve, car cela, c'est l'*émulation pour l'argent*, qui, nous ne craignons pas de le dire, devient très vite et très souvent une émulation malsaine.

Proscrire de l'école les moyens d'émulation dangereux, et n'user qu'avec réserve de ceux qui sont d'un ordre peu élevé, telle est la première règle que l'instituteur doit s'imposer. Il en est d'autres que nous n'entreprendrons pas d'énumérer. Nous ne lui recommanderons pas d'être juste dans la distribution de ses récompenses et de ses encouragements : cette obligation est trop élémentaire pour qu'il soit nécessaire d'insister ; mais nous lui conseillerons, d'une part, d'être sobre de ces récompenses, afin de leur conserver tout leur prix, et d'autre part, de ne pas paraître y attacher une importance trop grande, de peur d'exciter outre mesure et hors de propos l'amour-propre de ses élèves. Nous lui conseillerons surtout de bien veiller à ce que les récompenses qu'il distribue n'aillent pas toujours au même succès, mais qu'elles aillent aussi consoler l'effort malheureux, soutenir l'application infructueuse, encourager l'assiduité et la bonne conduite, honorer les qualités du cœur, au moins autant que les qualités de l'esprit. Enfin nous lui dirons : éveillier, entretenir l'émulation par l'espoir d'une distinction honorifique, c'est bien, puisque les hommes et à plus forte raison les enfants sont ainsi faits que la pure idée du devoir ne suffit pas pour les déterminer ; mais ce n'est pas assez pour un éducateur de la jeunesse : aux plus âgés de vos élèves, à ceux qui sont en état de comprendre, il faut, de temps en temps, avec discrétion, sans emphase, leur expliquer que, s'il est légitime, quand on a fait son devoir, de prétendre à une récompense, il arrive souvent que cette récompense nous échappe, parce que la justice humaine, même sur les bancs de l'école, n'est pas infaillible, et qu'on doit par conséquent s'habituer de bonne heure à la chercher en soi, dans la satisfaction intime que donne le sentiment du devoir accompli ; que, d'ailleurs, le bien et le devoir sont aimables par eux-mêmes, et que nous sommes obligés de faire le bien, parce que c'est le bien, sans qu'il soit besoin de l'appât d'une récompense pour nous y déterminer. Ainsi se trouvera corrigé ce qu'il y a de trop intéressé dans les moyens d'émulation employés d'ordinaire à l'école ; ainsi se trouveront en quelque sorte purifiés, par l'apprentissage austère de l'*émulation pour le bien*, les différents systèmes de l'*émulation pour l'honneur*.

Nous aurions négligé un des côtés de cette importante question, si, après avoir étudié les divers moyens d'exciter parmi les enfants une louable rivalité, nous n'appelions l'attention vigilante des maîtres sur une autre sorte d'émulation, détestable celle-là, qui naît trop souvent pendant l'âge scolaire, se développe pendant l'adolescence, et peut produire plus tard, si l'on n'y prend garde, les plus funestes effets. L'enfant, imitateur par nature, ne se contente pas d'imiter le bien, il imite aussi le mal, et comme il peut mettre de l'émulation à dépasser ses rivaux dans les bonnes choses, il en met aussi à les devancer dans les mauvaises. Son âme, comme un miroir grossissant, agrandit, laides ou belles, les images qu'il reflète. Il est encore tout petit, et il veut faire ce que font les *grands*, et, comme le mal est plus facile à imiter que le bien, si les grands ont de mauvaises habitudes, il les prend bien vite, et s'applique à les outrer ; si les grands font une sottise, il met son amour-propre à en faire une semblable, et, s'il se peut, une plus lourde encore ; si on prononce devant lui des pa-

roles grossières, il prend plaisir à les redire, en les accentuant, et, pensant se faire honneur auprès de ses camarades, il affecte, en cachette de son maître et de ses parents bien entendu, les airs d'un mauvais sujet, qu'il n'est pas ; son bonheur est complet, s'il parvient à faire croire à une précocité même de mauvais aloi, si on le prend pour un homme, même mal élevé. Tout cela n'est rien au fond, car ce n'est que fanfaronnade; mais ces fâcheuses tendances peuvent dégénérer, et, en tout cas, elles gâtent les belles qualités de l'enfant, et le rendent pour le moins ridicule; aussi un maître prévoyant doit-il surveiller attentivement ces premiers symptômes de l'*émulation pour le mal*, et, par de sages conseils placés à propos, par une douce raillerie venue à son heure, s'efforcer d'en faire sentir la sottise et le danger. — V. aussi *Encouragement* et *Récompenses*. [E. Jacoulet.]

ENCOURAGEMENT. — L'homme le plus fort se laisse quelquefois rebuter par les obstacles et abattre par les revers ; une parole amie est souvent nécessaire pour le rappeler à lui-même et lui rendre son ardeur et ses forces. Si les encouragements nous sont utiles à tous pour nous soutenir ou nous relever, combien ne sont-ils pas plus nécessaires encore à l'enfant dont le caractère n'a pas encore été trempé par les épreuves? On lui dit qu'il doit travailler pour devenir un jour un homme utile à lui-même et aux autres ; mais le temps est si long, le but si reculé, le travail si pénible ! Les séductions du présent ont beau jeu à le détourner de la pensée de l'avenir. Ajoutons que l'inexpérience rend plus fréquents dans le jeune âge qu'à l'âge mûr les efforts infructueux. Il ne faut donc pas s'étonner que l'enfant ait, plus que nous encore, ses moments de relâchement et de défaillance ; aussi est-ce une part considérable de l'œuvre de l'éducation que de savoir à propos le stimuler et lui rendre, avec la confiance en lui-même et le bon espoir, l'énergie et le courage.

On peut encourager les enfants de plusieurs manières, dont deux principales : par les paroles ou par les récompenses.

Le maître habile saura voir le moment où son intervention amicale est devenue opportune pour empêcher l'ardeur de faiblir et soutenir un cœur chancelant. Sa sollicitude devra s'ingénier à choisir alors entre mille raisons ; l'étude qu'il aura faite du caractère de l'élève lui permettra de discerner celles dont l'action devra être efficace. Ce sera tantôt un éloge et le souvenir d'un succès passé, tantôt l'exemple d'un camarade ; voudrait-on rester inférieur aux autres ou se démentir soi-même ? tantôt un voile jeté sur l'obstacle, tantôt un éclat nouveau dont on fait briller l'objet à atteindre : « Il n'y a plus qu'un pas à faire et ce ne serait pas la peine d'être venu jusque-là pour s'arrêter en route. — Plus la difficulté est grande et plus grand sera le mérite. — A vaincre sans péril on triomphe sans gloire, » etc. — C'est par des réflexions semblables que l'on encourage un élève, et le maître habile devra s'appliquer à découvrir, suivant la nature de chacun, la corde qu'il devra faire vibrer en lui, ou l'intérêt, ou l'honneur, ou la satisfaction d'accomplir le devoir, le plus pur et le plus noble sans doute de tous les mobiles, mais celui peut-être qu'il faut ménager le plus discrètement.

Rollin a très finement analysé ces divers moyens d'encourager les enfants : « Ils aiment, dit-il, à être traités en gens raisonnables : il faut entretenir en eux cette bonne opinion et ce sentiment d'honneur dont ils se piquent, et s'en servir pour les amener où l'on veut. Ils sont sensibles à la louange : il faut profiter de ce faible et tâcher d'en faire en eux une vertu. On courrait risque de les décourager si on ne les louait jamais lorsqu'ils font bien. Quoique les louanges soient à craindre à cause de la vanité, il faut s'en servir pour animer les enfants sans les enivrer, car de tous les motifs propres à toucher une âme raisonnable, il n'y en a point de plus puissant que l'honneur et la honte ; et quand on a su y rendre les enfants sensibles, on a tout gagné ; ils trouvent du plaisir à être loués et estimés, surtout de leurs parents et de ceux dont ils dépendent. Si donc on les caresse et qu'on leur donne des louanges lorsqu'ils font bien ; si on les regarde froidement et avec mépris lorsqu'ils font mal, et qu'on se fasse une loi d'en user toujours de la sorte avec eux, ce double traitement fera sur leur esprit plus d'effet que ni les menaces ni les punitions. »

Le second moyen d'encouragement consiste dans les récompenses de toute nature. Ces récompenses données aux enfants des écoles, aussi bien d'ailleurs que celles mêmes que décernent l'Institut ou le gouvernement aux hommes de tout âge, n'ont, comme les paroles d'encouragement, d'autre raison d'être, nous allions dire d'autre excuse, que d'engager à bien faire et d'éveiller, d'entretenir, de fortifier les sentiments généreux. C'est à ce titre, c'est comme un moyen et non pas comme un but, comme stimulant et non comme objet ayant une valeur propre, qu'on doit admettre dans les écoles les médailles, les prix, les bonnes notes, les places d'honneur, etc. (V. *Émulation* et *Récompenses*.)

En terminant et sans vouloir donner une extension nouvelle au mot Encouragement, nous ne pouvons nous empêcher d'ajouter qu'en dehors de tous les moyens proprement dits d'encourager, de stimuler et de récompenser, il y a un secret plus sûr encore pour obtenir les mêmes résultats : c'est d'offrir aux enfants une classe animée, un enseignement vif et clair, un milieu attrayant où tout l'engage à se plaire, la voix paternelle du maître, l'intérêt des leçons, le ton affectueux de l'école, la gaîté des récréations, tout ce qui fait le bon esprit de la maison et sa pénétrante influence. Le pire de tous les fléaux pour l'enfant ou pour l'école, c'est le découragement passé à l'état chronique, et il a pour cause le plus ordinairement non pas l'absence d'encouragements extérieurs, mais le manque de vie et d'attrait dans l'enseignement, qui, au lieu de se faire aimer, a rebuté et, comme on dit, dégoûté l'élève. Aussi le premier soin à prendre pour le combattre n'est-il pas de multiplier les stimulants, punitions et récompenses : au contraire, l'abus des uns ou des autres aggrave très rapidement le mal, et le meilleur des moyens pédagogiques, c'est-à-dire l'émulation, peut, mal employé ou mal équilibré, produire des effets directement contraires au but qu'on se propose. Il faut que l'encouragement vienne à l'enfant non d'une mesure disciplinaire ou d'une intervention exceptionnelle du maître, mais de tout dans la classe et de lui-même avant tout. [Lescœur.]

ENCOURAGEMENTS AUX AUTEURS. — « Encouragements aux auteurs de méthodes et de livres utiles à l'enseignement », c'est en ces termes qu'est inscrit au budget du ministère de l'instruction publique le seul article qui soit censé représenter, en ce qui concerne l'enseignement primaire, l'intervention protectrice de l'Etat en faveur de la production des bons livres et des bonnes méthodes scolaires.

D'abord un coup d'œil rétrospectif sur les budgets des trente dernières années suffira pour établir que l'Etat a jusqu'ici bien imparfaitement rempli le rôle que semble lui assigner cette rubrique budgétaire.

En 1850 une somme de 10,000 francs, et depuis 1851 jusqu'à 1875 une somme de 30,000 francs est portée tous les ans au budget sous le titre que nous venons de transcrire. Mais depuis 1853, ce titre s'allonge ainsi : « Encouragements aux auteurs de livres et de méthodes utiles à l'instruction primaire ; allocations pour fondation d'écoles du

dimanche, d'écoles dans les ateliers et manufactures, de classes dans les hôpitaux, de cours publics, de bibliothèques de livres utiles, et autres institutions d'utilité publique. »

Avec une telle variété d'objets, il est facile de comprendre quelle faible part reste dans la répartition des fonds pour les « encouragements aux auteurs. »

Le compte-rendu des finances montre bien que dans certaines années cet article, de 30,000 francs, a été porté en fait à plus de 100,000 francs, une fois même à 196,000 francs, comme aussi en d'autres années il n'a été fait emploi que de 7 ou 8,000 francs. Au budget de 1876, le crédit est porté à 85,000 francs avec cette modification dans l'énoncé : « Secours aux établissements charitables d'instruction primaire ; » il monte à 185,000 francs pendant deux ans, revient à 85,000 francs en 1879, et est depuis lors de 55,000 francs, par suite de la distraction de 30,000 francs, pris jusqu'alors sur ce fonds et destinés à la publication du *Bulletin du Ministère* ou du *Journal de l'Instruction publique*.

La vérité est que ce service « d'encouragements aux auteurs de livres et de méthodes » n'est pas organisé et ne peut l'être. Le temps n'est plus où l'Université, par son grand-maître ou par son Conseil suprême, pouvait entreprendre de patronner, d'autoriser, de recommander, d'encourager enfin d'une manière directe et par un subside efficace la production de bons livres et de méthodes utiles à l'enseignement primaire. Les maigres secours que l'Etat donnerait sous la forme d'allocations ou d'indemnités aux auteurs d'ouvrages inédits seraient d'une ridicule insuffisance s'il s'agit d'ouvrages d'un mérite réel, et seraient de l'argent mal placé s'il s'agit des autres. Que l'Etat achète sur les crédits spéciaux qui lui sont ouverts à cet effet les livres, les appareils, les méthodes qu'il est appelé à distribuer, soit aux écoles publiques, soit aux bibliothèques, et que par ces souscriptions mêmes il contribue, ainsi que tous les autres acheteurs, à consacrer le succès des bons ouvrages et à en étendre la notoriété, c'est la seule forme d'encouragement qui lui appartienne aujourd'hui sous le régime de la liberté de l'industrie, La concurrence des éditeurs et celle des auteurs, le progrès général des institutions scolaires, le besoin qu'on a partout et à tous les degrés d'améliorer et de perfectionner l'outillage de l'enseignement, l'impitoyable sévérité des critiques qui s'échangent, l'incroyable rapidité avec laquelle de nos jours la faveur publique accueille un bon livre, sauf à le quitter pour un autre meilleur encore, ce sont là les vrais encouragements et les seuls qui aient assez de puissance pour déterminer des efforts incessants de la part de ceux qui font les livres, de ceux qui les publient et de ceux qui les emploient. — V. *Livres scolaires*.

ENCRE. — *Encre* (du grec *encauston*) est le nom donné à la liqueur employée pour écrire. Quelle qu'en soit la couleur, elle doit se détacher nettement du fond sur lequel elle est appliquée, sans aucune fatigue pour la vue. Depuis longtemps on a préféré l'encre noire pour écrire sur la surface blanche du parchemin ou du papier.

Pline nous apprend que de son temps on fabriquait l'encre avec du charbon provenant de bois résineux, pulvérisé dans un mortier et délayé avec de la gomme. Cette encre s'appliquait sur le papyrus au moyen d'un roseau effilé dont la pointe était fendue. C'est ainsi qu'on écrit encore dans les écoles musulmanes de l'Algérie, seulement le papyrus y est remplacé par une tablette de bois blanchie avec une dissolution de craie ou d'argile blanche.

A partir du xve siècle, on a substitué au charbon, pour la préparation de l'encre, la noix de galle et le sulfate de fer (couperose verte). On obtient ainsi un tanno-gallate de protoxyde de fer qui, au contact de l'oxygène de l'air, devient un tanno-gallate de peroxyde de fer. « Il faut, dit M. Thénard, que l'encre soit une teinture et pas non seulement une couleur, c'est-à-dire qu'elle pénètre les fibres du papier et s'y fixe en s'y combinant, comme la teinture avec les fibres d'une étoffe, sans que, comme couleur, elle puisse s'en détacher par le lavage. » Nous ajouterons que l'encre doit arriver au bec de la plume seulement en quantité suffisante pour l'écriture et ne pas s'écouler en *pâtés* sur le papier. Elle doit donc avoir une certaine consistance, et on la lui donne au moyen d'une dissolution de gomme arabique.

La fabrication de l'encre faisait autrefois partie des connaissances techniques indispensables au maître d'école, et toutes les anciennes méthodes d'écriture contenaient une recette pour faire de la bonne encre noire.

Voici celle qu'on lit dans l'*Instruction facile et méthodique pour l'école paroissiale*, sorte de règlement pour les petites écoles de Paris (édition de 1702) :

« L'encre se compose ordinairement avec du vin blanc ou de l'eau de pluie, ou de la bière, laquelle il faut mettre dans un pot de terre tout neuf, verni ou plombé, de grandeur à proportion de ce que l'on en veut faire, et il faut que le pot n'ait servi qu'à cet usage. Il faut mêler dans le vin, eau ou bière, par exemple pour avoir une pinte d'encre, un demi-quarteron de noix de galle, de la plus noueuse et de la plus noirâtre que l'on pourra trouver, qui sera cassée seulement en trois ou quatre morceaux et non pas broyée: laquelle il faut laisser tremper dans ladite bière à froid, vingt-quatre heures, ou bien même, en été, exposée au soleil dans un lieu le plus ardent. On se peut encore servir pour faire de l'encre, d'eau de citerne ou de neige fondue ou de pluie, mais il faut que cette eau soit exposée plus longtemps au soleil, comme environ deux jours avec ladite noix de galle ; laquelle eau doit être passée dans un linge délié auparavant que d'y mêler la noix de galle. Quand cela aura trempé un jour ou deux, selon ce qui est dit ci-dessus, il faut la mettre au feu et la faire bouillir deux ou trois bouillons, et quand elle commencera à noircir, il y faut mettre un demi-quarteron de couperose broyée; puis environ une once de vraie gomme d'Arabie, bien broyée, que l'on fera bouillir encore deux ou trois bouillons. Que si elle était encore trop épaisse, il faut y ajouter un peu de vin, de bière ou d'eau de pluie ou de neige à proportion de ce qu'il lui en faudra ; qne si elle était trop claire, il faut la faire bouillir davantage, et si elle perçait le papier dans l'essai, il y faudrait ajouter quelque peu de gomme, puis la laisser refroidir dans le même pot, et ensuite la couler avec un petit crible ou étamine dans la cruche, laquelle il faut bien boucher et resserrer en quelque lieu fraîchement. »

Cette recette n'est pas celle qui est ordinairement suivie aujourd'hui. La fabrication de l'encre a profité des remarquables progrès de la chimie et s'est perfectionnée en quelque sorte à proportion de la consommation, bien accrue par le développement de l'instruction primaire.

On a employé, concurremment avec la noix de galle, le bois de campêche, qui joint au tannin une matière colorante fort utile, puis on a mêlé au sulfate de fer le sulfate de cuivre (couperose bleue) dans une faible proportion. Chaptal conseillait de faire à part la solution de sulfate de fer et de cuivre et celle de la gomme, puis de les mêler avec la décoction de noix de galle et de bois de campêche, dans les proportions suivantes : six mesures de la décoction, et quatre mesures de chacune des deux solutions. L'encre obtenue était alors d'un beau noir.

M. Stark, qui a éprouvé deux cent vingt-neuf encres de diverses compositions, a trouvé que la meilleure et la plus durable est ainsi composée :

12 parties noix de galle,
8 parties sulfate d'indigo,
8 parties couperose verte (protosulfate de fer),
4 à 6 parties gomme,
32 parties eau.

Il y ajoute quelques clous de girofle pour empêcher l'encre de moisir.

La composition de l'encre noire a donné lieu à des reproches depuis que l'usage des plumes de fer s'est généralisé. Outre que l'encre corrode promptement le bec des plumes, elle s'altère plus rapidement, et l'on a vu des écritures devenir presque illisibles au bout de quinze à vingt ans. C'est là ce qui a fait rechercher des encres de couleurs bleue ou violette. Cette dernière est préparée assez ordinairement avec l'aniline, matière colorante extraite du goudron de la houille.

Mais dans les écoles l'encre qui restera préférée, c'est l'encre noire, dont la vue s'accommode le mieux.

Aujourd'hui on a trouvé le moyen de préparer en poudre ou en tablettes les substances pour la fabrication de l'encre, et on peut avoir au prix de 20 centimes la dose d'un litre (encres Antoine, Brachet, Demouy, Paul Roy, etc.). C'est là un extrême bon marché, et une grande facilité pour les écoles éloignées des magasins de papeterie ou d'épicerie. Les élèves ne seront plus tentés de fabriquer de l'encre avec des baies d'hyèble ou de troène.

Le mode de fourniture de l'encre dans les écoles a son importance tant pour le bon état des cahiers, la lisibilité de l'écriture, que pour la propreté des tables et de la salle.

Autrefois chaque élève se procurait l'encre dont il avait besoin et la conservait dans un encrier mobile, qu'il emportait souvent dans la famille. Que de fois cet encrier se renversait sur le cahier ou se brisait sur le parquet! Les tables étaient parsemées de taches ou même de longues traînées d'encre. Le plus souvent c'était l'instituteur qui vendait l'encre, et si on allait l'acheter ailleurs, il la trouvait de mauvaise qualité, gourmandait l'élève sur son écriture : tantôt les déliés étaient trop gros (l'encre étant trop épaisse), tantôt les pleins étaient trop larges (l'encre coulant trop abondamment).

Quand le mobilier s'est perfectionné, les encriers se sont trouvés fixés à la table et l'encre a dû être fournie par abonnement. Moyennant dix centimes, et plus tard cinq centimes par mois, l'instituteur donnait à l'élève l'encre nécessaire. C'était un progrès, mais il restait au maître l'ennui de faire payer ce *sou* et le soin d'empêcher une consommation inconsidérée de l'encre.

Enfin l'instruction étant devenue gratuite, la fourniture de l'encre, comme celle de la craie, a été une dépense communale. Le chiffre en est déterminé d'après le nombre des élèves présents, et la somme payée à l'instituteur par trimestre. C'est du moins le mode adopté pour les écoles de la ville de Paris. Il y a bien encore quelques abus à craindre dans la consommation, mais il y a plus encore à dire sur la qualité de l'encre, renouvelée trop rarement et rendue boueuse par les poussières et les débris de tout genre qui s'y mêlent. Il serait bon que l'encre fût renouvelée dans l'encrier le lundi matin pour toute la semaine.

Si l'usage mal réglé de l'encre peut tacher les tables, le parquet et même les murs, il peut aussi nuire à la santé des élèves. Ceux-ci sont généralement enclins à porter le bec de leur plume à leurs lèvres pour l'essuyer, quand il s'empâte ou traîne quelque léger filament. On les voit aussi enlever avec la langue le pâté qui salit leur page. Il faut combattre ces fâcheuses tendances en faisant connaître de bonne heure aux enfants les matières toxiques dont se compose l'encre, et en propageant l'usage des essuie-plumes. Rien d'ailleurs ne caractérise mieux les habitudes d'ordre d'une école que l'absence de taches d'encre, d'abord sur les tables et le parquet, ensuite sur les vêtements et les mains des élèves. Nous avons eu l'occasion de constater à cet égard la supériorité qu'ont sur la plupart de nos écoles françaises les écoles de la Suisse et des Etats-Unis. Des tables ayant la couleur naturelle du bois et servant depuis plusieurs années ne portaient aucune tache d'encre notable. Chez nous on a dû généralement peindre les tables en noir pour éviter des marbrures qui n'avaient rien d'agréable à l'œil.

Encre rouge ou carmin. — Il est assez utile, dans la correction des devoirs, d'employer une encre de couleur différente, pour que les annotations apparaissent immédiatement. C'est l'encre rouge dont on fait alors généralement usage. Elle se fabrique d'ordinaire avec du carmin, matière colorante préparée avec la cochenille ; mais on y emploie plus fréquemment le bois de Brésil macéré dans de l'alcool ou infusé dans le vinaigre. On ajoute, comme pour l'encre noire, une dissolution de gomme arabique.

En général, il est bon de ne pas laisser aux élèves, pour leur devoirs scolaires, l'emploi d'encres de diverses couleurs. On a souvent alors un barbouillage de mauvais goût. Ce à quoi il faut les habituer, c'est à la netteté et à la simplicité.

Encre de Chine. — Pour les travaux de dessin linéaire et de lavis, on emploie une encre connue sous le nom d'encre de Chine, bien qu'elle ne nous vienne pas du Céleste Empire. Elle est formée de charbon de bois résineux, d'une dissolution de gélatine, et de corps odorants (musc, camphre, etc.), dans des proportions variables qui en font la qualité.

Voici, d'après Mérimée, à quoi l'on reconnaît la bonne encre de Chine : « Elle est, dans sa cassure, d'un noir luisant. La pâte en est fine et parfaitement homogène. Lorsqu'on la délaie, on ne sent pas le plus petit grain, et en l'étendant de beaucoup d'eau, on ne voit aucun précipité se former. En séchant, sa surface se couvre d'une pellicule d'aspect métallique. Elle coule bien sous la plume, même à une basse température, et, lorsqu'elle est sèche sur le papier, on ne la détrempe point en passant dessus un pinceau imprégné d'eau. »

[B. Berger.]

ENCRIER. — La matière, la forme et la place de l'encrier sont fort importantes dans le mobilier scolaire. L'encre est une matière qu'il importe de maintenir fluide et à l'abri d'impuretés ; l'usage, pour les jeunes enfants surtout, doit en être réglé et surveillé. Il est donc nécessaire que l'encrier d'école garde l'encre bien propre, que le nettoyage en soit facile, et que les élèves ne puissent rien y introduire que leur plume.

Autrefois les encriers étaient mobiles ou portatifs.

On a bien longtemps fait usage de cornets de bois ou de corne en forme de poire, dont le couvercle fermait à pas de vis. S'ils ne se brisaient pas, ils se fendaient assez facilement et laissaient échapper l'encre.

Ensuite sont venus les petits encriers de verre placés au milieu de plaques de liège de forme carrée. Ils avaient sur la table une assiette plus fixe que les cornets, et étaient d'une matière moins glissante. Mais ils n'étaient pas inversables.

Ils ont été remplacés par l'encrier cylindrique en verre cannelé avec ouverture au fond d'un entonnoir. Il verse difficilement l'encre et la met à l'abri des poussières, mais il peut glisser sur une table inclinée et se briser en tombant sur le parquet. Pour obvier à ce dernier inconvénient, on avait pratiqué à la partie supérieure de la table des trous destinés à recevoir les encriers. Cet encrier à entonnoir est assez difficile à nettoyer ; il y reste

toujours quelques gouttes de l'eau employée à le rincer, et quand il s'y est introduit quelque corps solide, une plume de fer par exemple, on ne peut souvent l'en retirer. C'est ce qui a fait donner la préférence aux petites fioles d'une panse très large et de peu de hauteur.

On a eu aussi, comme encrier portatif, l'encrier de verre en forme de siphon. Il mettait l'encre à l'abri des poussières de l'air ; mais, outre qu'il était d'un prix plus élevé que les précédents, il était difficile à placer sur le plat-bord des tables d'école et se trouvait exposé à être fréquemment renversé.

L'encrier dit *magique* était annoncé, il y a peu de temps, comme une invention fort avantageuse aux écoles (manufacture, rue des Vinaigriers, 50, à Paris). Il pouvait fournir de l'encre pour les besoins de tous les jours pendant plus de cent ans ; il suffisait d'y verser un peu d'eau pour obtenir de la bonne encre. Le succès n'a pas justifié cette réclame, et cet encrier, dont le prix était d'ailleurs peu abordable pour les écoles, est aujourd'hui à peu près abandonné.

Toutes les formes d'encriers mobiles ont des inconvénients dans l'école. Il ne faut pas laisser aux jeunes enfants le maniement de ce qu'il est facile de briser ou de renverser. Il importe que l'encrier ait une place fixe, à gauche de l'élève et à peu de distance de son cahier. On ne saurait approuver que dans une table à deux places, il n'y ait qu'un encrier, car l'un des élèves l'aurait à sa droite et ne l'atteindrait que difficilement, en portant le bras sur ce qu'il vient d'écrire.

L'encrier fixe n'a d'abord été qu'un petit gobelet de plomb encastré dans la table. On y versait de l'encre qui bientôt s'épaississait de poussières et de détritus de toutes sortes ; l'élève y pouvait plonger tout ce qu'il voulait, et il ne s'en faisait pas faute. Rarement on enlevait le dépôt qui s'y trouvait, avant de verser de nouveau de l'encre, de sorte que ce réceptacle était généralement d'une malpropreté honteuse. On a bientôt songé à fermer l'encrier au moyen d'un petit disque de tôle tournant autour d'une vis ; mais l'élève ne fermait pas toujours l'encrier qnand il cessait d'écrire, et de plus on lui offrait la tentation ou d'enlever la vis du couvercle ou de le briser. Et il n'y manquait guère, surtout dans les écoles nombreuses où l'œil du maître ne peut facilement suivre tous les mouvements des élèves. Ajoutons que l'encrier de plomb était facilement percé avec la pointe d'un couteau, ou après des nettoyages un peu sérieux.

M. Bapterosses, de Briare, remplace cet encrier ouvert aux poussières par un système assez ingénieux. Il place sous le plat-bord de la table et dans toute sa longueur un petit tube à gaz qui est fermé à ses deux extrémités par des bouchons en cuivre. A chaque place d'élève sont percés des trous où se trouvent soudés de petits entonnoirs de cuivre offrant juste la place nécessaire pour le passage du bec de plume. L'élève ne peut donc ni trop enfoncer sa plume, ni prendre trop d'encre, ni répandre son encrier. La difficulté, et elle est réelle, c'est d'introduire l'encre et de nettoyer le tube quand il est encrassé.

La plupart des constructeurs de mobilier scolaire ont gardé la forme du godet de l'encrier fixe, mais ils en ont varié la matière et la capacité. Au plomb, ils ont substitué le fer galvanisé, le verre, la porcelaine, ou la fonte émaillée. Pour la fermeture, au lieu d'un disque tournant, les uns ont employé une plaque glissant dans des rainures, d'autres un couvercle s'ouvrant à charnière sur le diamètre de l'orifice.

M. Cardot, ingénieur à Paris, a réellement innové, et son encrier de porcelaine réalise un progrès sur les autres formes. Le récipient va en se rétrécissant légèrement, et le fond présente une rigole où se dépose la partie épaisse de l'encre, de sorte que la plume, en pénétrant par une ouverture centrale, ne rencontre que de l'encre bien fluide. Le couvercle, en porcelaine comme le récipient, ferme hermétiquement grâce à un bourrelet de caoutchouc. Le trou percé au centre ne laisse passer que la plume. On retire l'encrier de la table pour le nettoyer, et cette opération, qui n'est nécessaire qu'une fois par mois, se fait facilement.

Le prix de l'encrier Cardot est d'un franc par unité ; en nombre, il est accordé une réduction qui le met au prix de 75 centimes environ.

Un encrier dit *inversable* a été imaginé par M. Guérin, et il paraît réunir tous les avantages désirables. Il est en porcelaine comme celui de M. Cardot, et peut se fixer à la table au moyen d'un appareil que l'instituteur ouvre avec un tourne-vis. Dans l'intérieur du récipient, un ressort de montre formant spirale supporte un petit disque de 8 millimètres de diamètre. Ce disque s'applique contre l'ouverture centrale et s'abaisse devant la plume. L'encre est ainsi mise toujours hors du contact de l'air, la plume n'en prend que la quantité suffisante. Le nettoyage de cet encrier s'opère, comme celui de l'encrier de M. Cardot, en enlevant le couvercle.

M. Guérin a appliqué ce système aux encriers de bureau ainsi qu'à des encriers portatifs. Rien de plus ingénieux et de plus propre à assurer la propreté ainsi que la conservation de l'encre.

L'encrier scolaire de MM. Guérin-Cottez et Cie, 68, rue de Bondy, peut être fourni au prix de 10 fr. la douzaine ou de 72 fr. le cent.

Les personnes qui s'occupent d'éducation ne s'étonneront pas de nous voir nous arrêter avec tant de détails sur un des plus petits objets du matériel scolaire. Elles savent que rien n'est plus important que de donner aux élèves l'habitude de travailler avec soin, de maintenir la propreté sur eux et autour d'eux, enfin de porter partout ce respect du travail intellectuel qui est la marque d'une bonne éducation. [B. Berger.]

ENCYCLOPÉDIE. — Nous avons défini dans un autre article (V. *Encyclopédie* dans la IIe Partie) l'esprit général et les caractères de l'*Encyclopédie ;* il reste à indiquer ici en quoi ce grand répertoire de la science du XVIIIe siècle intéresse l'histoire de l'éducation.

Les articles pédagogiques de l'*Encyclopédie* sont plus rares et moins remarquables qu'on ne serait porté à l'attendre d'un recueil qui avait Diderot pour directeur et qui comptait Rousseau parmi ses collaborateurs. Mais, on ne sait pourquoi, les encyclopédistes ont négligé d'employer pour cette partie de leur tâche les hommes qui à cette époque apportaient dans la pédagogie des idées originales et des vues de génie : ils se sont adressés de préférence à des hommes de second ordre, à des hommes du métier d'ailleurs, tels que Dumarsais ou encore Faiguet, maître de pension à Paris.

Le morceau capital en apparence de la pédagogie de l'*Encyclopédie*, c'est, comme on sait, l'article *Éducation* écrit par Dumarsais (V. *Dumarsais*). Mais ce travail est peu digne de son auteur, peu digne surtout de l'*Encyclopédie*. Il ne contient guère que des généralités vagues et banales, et rentre dans la catégorie de ces articles de remplissage qui faisaient dire à Voltaire : « Vous recevez des articles dignes du journal de Trévoux. » Nous y noterons cependant l'importance accordée à l'étude de la physique, à la pratique des arts, même des arts les plus communs, la préoccupation marquée de « subordonner » les connaissances et les études, de les distribuer dans un ordre logique ou plutôt psychologique, par exemple de faire toujours passer le concret avant l'abstrait. Mais après s'être perdu dans des considérations peu in-

téressantes sur le développement des idées et des sentiments dans l'âme humaine, l'auteur, qui décidément reste bien au-dessous de sa tâche, conclut en recommandant aux jeunes gens « la lecture des gazettes. »

L'article *Études*, écrit par Faiguet, est de beaucoup supérieur à l'article *Éducation*. C'est une série de réflexions, pour la plupart judicieuses, quelques-unes neuves et hardies, sur le choix et la méthode des études. Sans doute il y est beaucoup plus question des études latines et de l'enseignement secondaire, que des études en général et de l'instruction du peuple. L'*Encyclopédie* ne semble pas avoir eu une idée nette de l'enseignement populaire et de sa nécessité. La diffusion des lumières, telle qu'elle l'entend, ne doit pas dépasser certaines classes de la société. Mais sur le terrain un peu étroit où s'est placé l'auteur de l'article *Études*, il a du moins le mérite de signaler avec précision les défauts des méthodes existantes et d'indiquer quelques-unes des réformes nécessaires.

Il n'est pas sans intérêt de constater combien les réformes récemment appliquées dans le système des études classiques étaient déjà prévues et réclamées par le collaborateur de l'*Encyclopédie*. « Est-il juste, dit-il, de sacrifier la meilleure partie des étudiants et de leur faire perdre le temps et les frais de leur éducation, pour procurer à quelques sujets la perfection d'un talent de latiniste qui est le plus souvent inutile et qui n'est presque jamais nécessaire ? » Les explications de textes, aujourd'hui en honneur, sont nettement préférées aux exercices de composition. Les langues modernes, les langues vivantes, sont résolument placées à côté des langues mortes. « Travail pour travail, il vaudrait mieux étudier l'italien, l'espagnol, ou l'anglais. » L'allemand est signalé comme une étude utile, dans un autre article, écrit dans le même esprit, l'article *Collèges*.

Les tendances pratiques et positives de l'*Encyclopédie* se marquent avec force dans ces divers articles, qui, pour émaner d'écrivains obscurs, n'en ont pas moins d'autorité et n'en sont peut-être que plus caractéristiques. L'éducation est définie comme « l'apprentissage de ce qu'il faut savoir et pratiquer dans le commerce de la vie. » De là une certaine vivacité dans le jugement porté sur les exercices ordinaires des collèges. « Peut-on remplir le grand objet de l'éducation, en bornant l'instruction de la jeunesse au travail des thèmes et des versions ? » La langue française, trop négligée encore en plein dix-huitième siècle, est remise à sa place, c'est-à-dire au premier rang. Les encyclopédistes demandent que l'on fasse « composer plus souvent dans la langue maternelle ». Ils se plaignent qu'on exerce les jeunes rhétoriciens « sur des sujets vagues, inconnus ou indifférents », ils se moquent des « discours bouffis » qu'on leur fait imaginer à propos d'Hector et d'Andromaque, d'Alexandre et de Porus. Ils désirent avec raison qu'on leur propose des sujets de composition connus et proportionnés à leurs forces.

L'*Encyclopédie*, grâce à l'esprit critique qui règne dans ses articles pédagogiques comme dans les autres parties de l'œuvre, nous fournit des renseignements précieux sur l'état de l'instruction à cette époque. La philosophie n'était encore que « le rendez-vous d'une infinité de questions inutiles ». La logique qu'on enseignait dans les collèges était à peu près « celle que le maître de philosophie propose au Bourgeois Gentilhomme. » Les méthodes des Jésuites étaient toujours en crédit. Le goût des représentations théâtrales ne s'était point perdu, et l'on jouait dans les établissements d'instruction des pièces comme celle-ci : « *La défaite du Solécisme par Despautères,* » avec le chevalier Prétérit, le chevalier Supin, et le marquis des Conjugaisons, comme principaux personnages.

Mais, il faut l'avouer, les articles que nous venons d'analyser sommairement valent plus par la critique que par la théorie. Les encyclopédistes n'ont touché qu'en passant aux questions d'éducation. Il n'y a pas à proprement parler une pédagogie de l'*Encyclopédie*. Si la grande œuvre de d'Alembert et de Diderot a été pour quelque chose dans les progrès de l'éducation, c'est moins par les efforts insuffisants qu'elle a directement tentés dans ce sens, que par l'influence générale qu'elle a exercée sur l'esprit français, en préconisant les sciences, dans leur étude théorique comme dans leurs applications pratiques, en vulgarisant les connaissances techniques, en glorifiant les arts industriels, et en préparant par là l'avènement d'une éducation scientifique et positive à la place d'une éducation exclusivement littéraire et de pure forme. [Gabriel Compayré.]

ENCYCLOPÉDIES PÉDAGOGIQUES. — Il existe plusieurs ouvrages traitant de la science de l'éducation et portant le titre d'*Encyclopédie*. Le plus ancien est l'*Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,* par K.-A. Schmid, avec la collaboration de Palmer, de Wildermuth, et de Hauber, publiée en 1858 et les années suivantes en onze volumes ; une nouvelle édition en a paru à Gotha à partir de 1876. Vient ensuite la *Real Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtwesens nach katholischen Principien*, par MM. Hermann Rolfus et Ad. Pfister, Mayence, 1863-1867, 4 vol. in-8. En Amérique a paru *The Encyclopædia of education*, de MM. H. Kiddle et A.-J. Schem, New-York, 1877, en un fort volume très grand in-8 ; parmi les collaborateurs de cet ouvrage figurent MM. Dickinson, Meiklejohn, Philbrick, Ruffner, Swett, etc. Un supplément à cette encyclopédie a paru en 1878 sous le titre de *The Year-Book of Education for* 1878, New-York, par les mêmes auteurs.

ENFANCE. — L'enfance, si l'on s'en tenait à l'étymologie, serait l'âge où celui qui doit devenir un homme ne sait pas encore parler (du latin *in-fans*, non parlant). Mais le langage ordinaire a tendu de plus en plus à prolonger la durée de la période à laquelle s'applique ce mot. Elle devrait s'étendre, dit Littré, « depuis la naissance jusque vers la septième année » ; mais il ajoute que la langue usuelle la porte « un peu au delà, jusqu'à treize ou quatorze ans. » Le *Dictionnaire de l'Académie* dit : « jusqu'à douze ans ou environ. » (V. au Supplément de la IIe PARTIE, dans l'article *Vie humaine,* la définition des *âges*. V. encore, sur ce même sujet, l'article *Evolution de l'individu* dans la Ire PARTIE.)

Au point de vue spécial qui nous occupe, il y a intérêt à distinguer nettement ces deux acceptions, parce qu'elles correspondent à deux périodes d'éducation fort différentes : d'une part, la *première enfance*, n'embrassant que les trois ou quatre premières années, celle qu'on pourrait appeler le domaine propre de l'éducation maternelle, celle à laquelle s'est appliquée en ces divers temps d'une façon toute nouvelle la « psychologie infantile » ou l'étude des premiers phénomènes de la vie physique, intellectuelle et morale, chez le petit enfant ; d'autre part, la *seconde enfance* ou l'enfance au sens le plus ordinaire et le plus général du mot, sens qui néglige les questions toutes spéciales de la physiologie et de la psychologie du premier âge et désigne la période normale de l'éducation et de l'instruction.

Le premier de ces deux sujets sera traité avec le développement nécessaire au mot *Evolution de l'individu.*

Quant au second, il pourrait former ici non pas un article, mais un volume, si nous y faisions

entrer tout ce qui s'y peut rattacher sans effort. Pour éviter les redites, nous reportons au mot *Facultés* l'étude du développement des diverses facultés chez l'enfant et chez l'homme ; nous nous bornerons ici à une seule question : quels sont les caractères propres à l'enfance, les lois naturelles de cet âge, et par conséquent les conditions tout à fait générales auxquelles la science de l'éducation doit satisfaire.

Tous les caractères distinctifs de l'enfance, tous ceux en particulier dont l'éducation doit tenir compte, dérivent de la définition même de l'enfance. La fonction essentielle de cet âge, le rôle et la destination que lui assigne la nature peuvent se résumer en un seul mot : c'est la période de la *croissance*, c'est-à-dire cette période où se fait le développement de l'individu en tant qu'individu seulement : partant de la naissance, elle se termine au moment où s'ouvre pour l'homme la vie de l'espèce, où des instincts nouveaux s'éveillent en lui, élargissent le cercle de ses besoins et lui font chercher hors de lui-même l'intérêt de son existence et le complément de son être.

Tant que le jeu de la vie, le fonctionnement de l'organisme, l'exercice de toutes les forces vitales ne va pas au-delà de la croissance de l'individu pris en lui-même, tant que tout son être est en quelque sorte absorbé dans ce travail préalable de sa propre constitution, on a affaire à l'enfant ; et tout ce qu'on peut vouloir, tout ce qu'on peut tenter, c'est de favoriser et de surveiller cette croissance, qui remplit à elle seule tout le présent et contient en germe tout l'avenir.

Or, que faut-il pour qu'il y ait croissance? Que suppose nécessairement ce phénomène chez l'être où il se produit? Deux conditions, toujours les mêmes dans tous les domaines et sous les formes les plus diverses : d'une part la faiblesse, de l'autre la mobilité. Ce sont, pourrait-on dire, les deux faces de la même situation : l'être qui croît est celui qui se trouve dans une sorte d'équilibre instable perpétuellement changeant : il croît parce qu'il est incomplet, parce qu'il est faible, parce que quelque chose lui manque toujours, — et il croît parce qu'il y a au fond de sa nature une force de changement, de transformation, ou plutôt de formation et d'assimilation rapide, qui lui permet de se modifier sans cesse jusqu'à ce qu'il ait atteint son entier développement.

L'enfance est caractérisée, en tout, par cette inconsistance même de sa nature, qui est la loi de la croissance. Elle présente à l'éducateur non pas un être formé, non pas une œuvre faite et un produit achevé, mais un *devenir*, un commencement d'être, une personne en voie de formation. Tout dans la psychologie de l'enfance, tout dans la pédagogie, dérive du caractère essentiel de cet âge, caractère qui se manifeste tantôt sous la forme négative : faiblesse et imperfection du jeune être, tantôt sous la forme positive : force de mouvement et de perfectionnement spontané.

Au physique, qu'est-ce que l'enfant? le plus chétif des êtres, un petit corps que le moindre choc peut briser, que la plus légère maladie met en péril, des muscles, des nerfs, des organes qui sont de lait pour ainsi dire et qui ne se forment, ne se développent, ne se fortifient que grâce à un entourage merveilleux de soins, de ménagements, de circonstances favorables, d'influences protectrices. Prise en soi, l'enfance physique est la faiblesse même depuis le moment de la naissance jusque bien après les douze ans du *Dictionnaire de l'Académie ;* elle ne se suffit pas, elle ne commence et ne continue de grandir que par l'intervention incessante des parents ou de ceux qui les remplacent. Et d'autre part quelle rapidité de croissance, quelles merveilles dans l'évolution de ce petit corps débile qui se déploie, se forme, s'aguerrit, grandit sans qu'on sache comment, change à vue d'œil et est sans cesse en cours de rénovation. Il y a là une puissance de mouvement, d'accroissement, de développement qui confond l'imagination par sa continuité, par sa vivacité, par son inépuisable exubérance.

S'agit-il de l'esprit? Ce sont les deux mêmes caractères. Quelque point de la période enfantine qu'on veuille considérer, on se trouve toujours en présence d'une intelligence à la fois tellement faible, tellement fragile, si nouvellement formée, de constitution si délicate, jouissant de facultés si limitées et s'exerçant en quelque sorte par un tel miracle qu'on ne peut s'empêcher de trembler, dès qu'on y pense, pour cette ravissante mais frêle machine. Et en même temps cette machine est toujours en mouvement, elle va se perfectionnant à l'user, se créant en quelque sorte de jour en jour des rouages nouveaux, ne s'arrêtant jamais, agissant à vide plutôt que de ne pas agir, capable de tout hors de repos et de fixité, changeante, inégale, capricieuse, féconde en déceptions et plus encore en heureuses surprises.

Enfin, au moral, même faiblesse et même mobilité. Ce sont de bien légères impressions, des traces bien superficielles que les actes de volonté de l'enfant. Le bien ni le mal ne pénètrent d'ordinaire bien avant dans cette nature incapable de grands efforts durables : les bonnes résolutions se prennent et s'oublient si vite qu'il semble à peine qu'elles effleurent l'âme, et c'est pourtant par ces milliers de petits actes insignifiants et d'impressions fugitives que se détermine un caractère, que se forme une conscience. Mais pendant toute cette période, la conscience, la volonté, le caractère garderont toujours cette instabilité, cette facilité et cette rapidité de modification, qui à tous égards reparaissent toujours comme le trait distinctif de l'enfance. Quoi qu'il puisse sembler, tant que l'enfant est enfant, rien n'est fait, car tout peut se défaire ou se refaire et dans le sens du bien et dans celui du mal.

Pour ne pas sortir des limites de cet article, destiné à une indication sommaire et générale de la question traitée ailleurs, nous supprimons ici tout le détail des exemples qu'il serait facile de tirer de l'histoire de chacune des facultés. Quand nous aborderons cette histoire, nous n'aurons pas de peine à montrer (V. *Facultés*) que ce qui distingue la faculté à l'état d'enfance de la faculté à l'état adulte, c'est à la fois ce manque d'étendue, de force et d'ampleur, qui fait son infériorité, et cette mobilité, cette agilité merveilleuse qui fait sa force.

Le devoir de l'éducateur est de se rappeler en chacun des actes de l'éducation ce double caractère de l'enfant qu'il entreprend de former. Qu'il s'agisse des sens, de l'intelligence ou de la volonté, il sait qu'on lui a remis entre les mains le plus fragile des organismes, un organisme à peine formé, si tendre et si mou, qu'il faut toujours craindre d'en épuiser la sève, d'en troubler la croissance, en la voulant hâter. Et comme il importe de savoir, à chaque moment de cette période, quels sont précisément les besoins qui y correspondent, les forces dont l'enfant dispose, le juste degré et la vraie portée de ses facultés, la première loi de la pédagogie est d'adapter avec la plus grande exactitude à la mesure de l'enfant l'éducation qu'on lui donne. A prendre les choses dans la rigueur idéale, le maître devrait se demander à l'occasion de chaque exercice, de chaque leçon intellectuelle ou morale : Est-ce bien à ce point qu'en est mon élève? Ne vais-je pas le porter au-dessus ou le ramener au-dessous de ses forces actuelles? Sans outrer cette préoccupation, on peut dire que rien n'est plus profitable pour

le maître que de se ressouvenir souvent de la faiblesse de l'enfant, des ménagements qui lui sont dus, et des progrès qu'a déjà insensiblement réalisés, à tout prendre, l'enfant même qui semble en faire le moins. Voilà pour le premier des deux points de vue que nous avons distingués.

Mais le second n'est pas moins important. Il faut tenir compte du besoin de changement et de mouvement qui, plus ou moins vif aux diverses périodes de l'enfance, subsiste jusqu'au terme de l'adolescence. Loin de se désoler de la variabilité d'humeur, de la légèreté d'impressions, de l'incessante agitation de corps et d'esprit qui caractérise l'enfant, il faut que la pédagogie s'inspire de cette indication donnée par la nature elle-même. Chercher à réprimer ce « défaut, » ce serait risquer d'éteindre la flamme qu'il faut attiser, ce serait supprimer le vif et joyeux élan d'une vie naissante, d'une force mal équilibrée encore, mais puissante dans sa faiblesse par sa mobilité même.

Ainsi : tenir compte des limites que la nature impose aux facultés de l'enfant, — et puis tenir compte du besoin qu'ont ces facultés de se rafraîchir en quelque sorte par la nouveauté, de se réparer par l'oubli presque immédiat, de s'égayer par la rapidité du mouvement ; ce sont là les deux prescriptions générales que l'analyse de l'état physiologique et psychologique de l'enfant impose à la pédagogie. Ce qu'il faut redouter pour l'enfance c'est la fatigue, et la fatigue naît de ces deux causes : ou qu'on demande trop aux facultés enfantines, ou qu'on gêne leur libre allure. Trop d'heures de travail, trop d'efforts d'attention, trop d'appels à la mémoire ou au jugement ou à la volonté, peuvent lasser et rebuter l'enfant ; mais le plus souvent on aurait pu obtenir de lui ce travail même un peu excessif, si l'on avait su se plier au besoin le plus impérieux de sa nature, changer souvent d'objet, faire cesser la leçon au moment précis où cessait l'attention, laisser à l'élève quelque initiative, quelque liberté, quelque mouvement. Ce n'est pas par une opposition tranchée, c'est par une série de transitions presque insensibles que le travail devrait arriver à se distinguer du jeu ; il faudrait que l'enfant pût longtemps travailler comme il joue, de tout son cœur, avec tout son être, avec cette plénitude d'activité, cette ardeur et cette vivacité qui ne le fatiguent jamais tant qu'elles se déploient spontanément, librement et naturellement. On ne peut espérer ce résultat que d'une organisation pédagogique qui fera une part très large au premier de tous les plaisirs pour l'enfant, le plaisir de l'activité variée, du mouvement libre, de l'essor sans contrainte.

Passant de ces deux principes généraux à l'application, nous esquissons aux mots *Pédagogie* et *Organisation pédagogique* les règles qui nous semblent en dériver, et qui ont pour objet de respecter dans la vie scolaire la nature même de l'enfant.

ENFANCE ABANDONNÉE OU COUPABLE (Société générale de protection pour l'). — Cette Société, fondée le 19 septembre 1879 sur la généreuse initiative de M. Georges Bonjean, juge suppléant au tribunal de la Seine, et autorisée par arrêté ministériel du 9 septembre 1880, se propose pour but « la protection efficace et paternelle des enfants abandonnés des deux sexes. A cet effet, elle recueille les enfants délaissés qui lui sont signalés par l'un de ses membres, ainsi que par l'autorité judiciaire ou administrative. Elle fait élever ses pupilles, sous sa surveillance, soit dans des établissements modèles qu'elle crée et administre elle-même, soit dans des établissements privés dont elle favorise la création ou le fonctionnement par tous les moyens en son pouvoir, soit chez des particuliers ou dans des établissements privés déjà créés. L'agriculture, avec ou sans les industries qui s'y rattachent, constitue la base principale d'enseignement professionnel pour les pupilles de la Société. Néanmoins, suivant leurs aptitudes, ils peuvent être appliqués à un apprentissage industriel ou maritime. La Société crée ou patronne des établissements spéciaux destinés aux jeunes détenus, conformément aux lois et règlements sur la matière. Elle organise le patronage de ses pupilles, quand ils ont terminé leurs études. Elle s'efforce d'établir, entre toutes les œuvres qui s'occupent des enfants abandonnés et du patronage, des liens réciproques qui leur procureront les avantages de l'association sans leur enlever leur indépendance ni leur initiative individuelle. »

Il résulte du rapport présenté par le secrétaire à l'assemblée générale de la Société, le 19 juin 1881, que celle-ci disposait déjà, à cette date, de sept « écoles rurales » : c'est le nom qu'elle donne à ses établissements de refuge, parce qu'ils doivent être installés à la campagne. Deux de ces internats sont situés près du village de Saint-Aquilin (Eure) : l'un est réservé aux jeunes garçons d'un âge inférieur à douze ans, et comporte un effectif de cinquante enfants, appliqués surtout à leur instruction primaire et à quelques légers travaux agricoles ; l'autre est occupé par des jeunes filles, dont le nombre peut être porté à cent et qui reçoivent un apprentissage complet de ménagères rurales. Une troisième maison a été fondée dans la commune de Villepreux (Seine-et-Oise) ; les enfants, au nombre d'une centaine, y sont occupés à des travaux d'agriculture et d'horticulture, à la vannerie et au brunissage de l'orfèvrerie. Une quatrième « école rurale » se trouve à Beaufai (Orne) ; sur cent cinquante jeunes garçons qui y sont recueillis, les uns sont consacrés à la culture d'une ferme de 60 hectares, les autres sont employés à la fabrication de chaussures de bois et de cuir. La cinquième maison, à Charmantray (Seine-et-Marne), comporte un effectif de cent enfants du sexe masculin, occupés à l'agriculture et aux industries qui s'y rattachent. Ces cinq établissements sont administrés directement par la Société et à ses frais. Deux autres appartiennent à des personnes qui les ont créés sous le patronage de l'association ; ce sont : une maison située à Allex (Drôme), qui peut recevoir cent dix jeunes filles occupées à l'industrie de la soie, et une maison à Saint-Sulpice-sur-Rille (Orne), destinée aussi à recueillir des jeunes filles, dont le nombre peut être porté à soixante-dix, et qui sont employées à la fabrication des aiguilles. Dans ces deux patronages, les jeunes filles sont aussi exercées à toutes les occupations ménagères.

La société comptait, au 19 juin 1881, 2000 membres environ. M. Georges Bonjean en est resté le président. Le siège social est 47, rue de Lille, à Paris.

ENFANT. — V. *Enfance.*

ENFANTS ABANDONNÉS. — V. *Enfants assistés.*

ENFANTS ASSISTÉS. — I. Les enfants recueillis par la charité publique ont été désignés autrefois successivement sous les noms d'*enfants trouvés*, — *enfants exposés*, — *enfants abandonnés*, — *orphelins* (loi du 28 juin 1793), — *enfants naturels de la Patrie* (décret du 4 juillet 1793), — *enfants trouvés et abandonnés* (à partir de 1800) ; enfin, depuis 1860, l'usage s'est établi, dans les documents officiels, de comprendre tous ces enfants sous le terme général d'Enfants assistés.

La législation proprement dite des Enfants assistés se borne à quelques dispositions essentielles, encore actuellement en vigueur, de l'arrêté directorial du 30 ventôse an V (art. 1, 3, 8, 14, 15 17), de la loi du 15 pluviôse an XIII (art. 1, 2, 3, 4, 5), du décret du 19 janvier 1811 (art. 1, 2, 4, 5, 6, 13, 15,

17, 21, 23), et enfin à la loi du 5 mai 1869, qui traite exclusivement de la partie financière du service et exonère les hospices dépositaires des dépenses qu'ils avaient supportées jusqu'alors.

La jurisprudence administrative et les règlements départementaux se sont en outre inspirés de ce que les anciens documents, aujourd'hui inapplicables dans la lettre, avaient de plus favorable pour les enfants admis aux secours publics.

C'est ainsi que les *tours*, que beaucoup d'hospices avaient refusé d'ouvrir nonobstant l'art. 3 du décret de 1811, et dont la disparition totale a atténué sensiblement la proportion de la mortalité des nouveau-nés, ont été remplacés par les bureaux d'admission où le secret le plus absolu est garanti lorsque l'honneur des familles l'exige. Le rétablissement des tours, un moment mis en question en 1878, a été repoussé par la grande majorité des Conseils généraux (58 contre 28; un Conseil général a ajourné indéfiniment son avis).

On peut encore citer l'action extérieure de la tutelle, qui autrefois trop négligée ou confiée par les commissions administratives des hospices, sauf de très rares exceptions, à des agents sans responsabilité, est, depuis la loi de 1869, exercée par un inspecteur choisi et payé par l'Etat. Ce fonctionnaire responsable s'occupe, sous l'autorité du préfet, du recrutement des nourriciers et patrons, de la conduite et des intérêts des pupilles et des enfants secourus temporairement. Il veille à l'organisation et au fonctionnement du service médical. Il tient la commission hospitalière au courant des faits importants de la vie de ses élèves, et lui soumet les décisions qui n'ont de valeur que par l'approbation de la tutelle légale, comme celles qui concernent l'émancipation, le mariage, etc. Par un rapport détaillé, qui est communiqué au Conseil général, puis transmis au ministre de l'intérieur, cet inspecteur expose chaque année la situation et les nécessités morales et financières du service.

(A consulter pour l'histoire et la législation des Enfants assistés : *Travaux de la Commission des enfants trouvés instituée le* 22 *août* 1849 *par arrêté du ministre de l'intérieur*, en 2 volumes, et l'*Enquête ouverte en* 1860 *dans les* 86 *départements* de France, 1 volume. Ces deux ouvrages ont été déposés dans toutes les préfectures.)

II. Les enfants assistés sont divisés en deux catégories principales : les pupilles des hospices admis dans le service en exécution du décret de 1811, et les enfants secourus temporairement, dont l'institution, lente à se développer pendant plus d'un demi-siècle, remonte à la loi du 28 juin 1793 (titre Ier, § 2, art. 4, 5, 6, 7).

L'éducation des premiers est dirigée par l'administration de concert avec la tutelle hospitalière ; mais les enfants secourus restent dans leur famille et, sous le rapport de l'éducation, se trouvent dans les mêmes conditions que les autres enfants des familles indigentes, avec cette seule différence que la menace du retrait du secours peut obliger les parents à envoyer l'enfant à la salle d'asile ou à l'école.

Le premier mobile du secours temporaire a été la préservation de la vie des enfants naturels. Il avait et il a encore pour but d'encourager les filles-mères à ne pas se séparer de leur enfant et les aider à l'allaiter elles-mêmes. Mais, par extension, le secours aujourd'hui est en outre accordé, dans plusieurs départements, aux enfants légitimes dans les cas imminents d'abandon, ou simplement d'extrême misère. Il est alloué également pour des enfants que des parents consentent à retirer de l'hospice à cette condition. Chaque enfant secouru doit être muni d'un livret fourni par la préfecture, que la mère est tenue de présenter à toute réquisition de l'autorité.

Les enfants qui peuvent être admis à l'hospice dépositaire et deviennent par ce fait pupilles de la commission administrative, sont :

1° Les enfants trouvés ;
2° Les enfants abandonnés ;
3° Les orphelins pauvres.

Les enfants trouvés sont ceux qui, nés de pères et mères inconnus, ont été trouvés exposés dans un lieu quelconque ou portés dans les hospices destinés à les recevoir.

Les enfants abandonnés sont ceux qui, nés de pères et de mères connus et d'abord élevés par eux ou par d'autres personnes à leur décharge, en sont délaissés sans qu'on sache ce que les pères et mères sont devenus, ou sans qu'on puisse recourir à eux.

Sont assimilés aux enfants abandonnés : 1° les enfants des prévenus, accusés ou condamnés indigents ; toutefois, si le père ou la mère seulement est détenu, les enfants restent à la charge de celui d'entre eux qui est en liberté ; 2° les enfants des indigents traités ou admis dans un établissement hospitalier jusqu'à la sortie du père ou de la mère.

Les orphelins sont ceux qui, n'ayant ni père ni mère, n'ont aucun moyen d'existence.

Au moment de leur admission à l'hospice, les enfants sont munis d'un collier portant le numéro matricule d'inscription inscrit sur le registre de l'établissement dépositaire, et qui est reproduit sur le livret remis à la nourrice, aux nourriciers, maîtres ou patrons. Le collier est retiré seulement lorsque l'enfant a cinq ans révolus.

Le séjour des enfants à l'hospice est rigoureusement limité au temps nécessaire à la recherche d'un placement à la campagne, ou aux cas de maladie ou d'infirmités exigeant des soins que les nourriciers, maîtres ou patrons ne pourraient donner même en étant indemnisés par une allocation exceptionnelle. Ils peuvent être aussi retenus à l'hospice par mesure de discipline. (Arrêté directorial de ventôse an V, art. 1er, 3 et 17. — Décret de 1811, art. 7 et 10. — Instructions du 3 août 1869 relatives à l'exécution de la loi du 5 mai de la même année, séjour des enfants à l'hospice dépositaire).

Lorsque les séjours doivent se prolonger et que les enfants sont en état de santé et en âge d'apprendre, il appartient à l'administration hospitalière de leur en assurer les moyens.

Les directeurs et directrices des salles d'asile publiques sont tenus de recevoir dans ces établissements les enfants temporairement secourus et les élèves des hospices.

Les prescriptions règlementaires obligent également les nourriciers à envoyer les pupilles à l'école. Cette obligation est antérieure au décret de 1811 ; mais pendant de longues années le taux des pensions était trop faible pour rémunérer les nourriciers de leurs avances, et ils prenaient un élève des hospices avec la pensée de l'occuper à leur profit à de menus travaux qui devenaient graduellement plus utiles à mesure que, l'enfant avançant en âge, le prix de pension décroissait.

Sur les instances de l'administration, et notamment depuis 1860, les tarifs ont été sensiblement augmentés. Des Conseils généraux ont même créé des indemnités pour les nourriciers qui envoient régulièrement leurs élèves à l'école ; dans certains départements, en dehors de toute rétribution scolaire, les instituteurs et les institutrices reçoivent une prime pour chaque pupille dont ils obtiennent de l'assiduité aux classes. Les adultes sont également encouragés à s'instruire ; au moment du placement, l'inspecteur se concerte à cet égard avec le maître ou patron.

A défaut d'école communale ou à raison de l'éloignement de cette école, les enfants peuvent être envoyés à l'école d'une commune voisine ; s'il y a lieu, notamment pour les filles, les en-

fants sont envoyés dans une école privée aux frais du service.

Antérieurement à la loi du 16 juin 1881, les enfants assistés étaient portés sur les listes de gratuité et la rétribution éventuelle due à l'instituteur était payée par le département.

Les frais d'abonnement mensuel aux fournitures classiques sont assurés par le service ; ils ne sont dus intégralement que pour les pupilles qui sont allés à l'école pendant quinze jours au moins, non compris les jours de congé. — Cet abonnement a été élevé de 0fr,50 à 0fr,75 pour les enfants au-dessous de neuf ans, et de 0fr,75 à 1 fr. pour les enfants de neuf à douze ans (décision du ministre de l'intérieur du 26 février 1880, concertée avec le ministre de l'instruction publique).

Les nourriciers qui s'abstiendraient d'envoyer leur élève à l'école sans motif valable s'exposeraient d'abord à la privation d'une partie de leur salaire, et ensuite au retrait de l'enfant.

Les dispositions relatives à l'instruction primaire sont applicables aux enfants secourus temporairement.

III. Les instituteurs n'ont pas seulement à s'occuper de l'instruction des enfants assistés. Très souvent ils remplissent les fonctions de secrétaire de la mairie, et, à moins de rares exceptions, ils sont membres du comité de patronage institué dans la commune pour la surveillance immédiate des pupilles confiés à des nourriciers, ou placés après la douzième année chez des maîtres ou patrons chargés de leur apprendre un état. Les instituteurs sont ainsi particulièrement intéressés à connaître les devoirs des maires en ce qui touche le service des enfants assistés, et ceux des comités de patronage, ainsi que les circonstances dans lesquelles le maire peut être appelé à donner un avis ou à servir d'intermédiaire.

Nous croyons donc utile à cet égard de donner ici un résumé des prescriptions règlementaires et des instructions ministérielles.

Maires. — En cas d'exposition ou d'abandon d'un enfant dans une commune, le maire, dès qu'il en est informé, se rend immédiatement sur les lieux et fait donner à l'enfant tous les soins nécessaires. Conformément à l'article 58 du code civil, il dresse, en double expédition, un procès-verbal indiquant l'état de l'enfant, son âge apparent, son sexe, les noms et prénoms qu'il se propose de lui donner, les linges et hardes dont celui-ci est couvert, les circonstances de temps et de lieu, enfin tous les renseignements ou indices de nature à faire retrouver la mère ou à mettre l'administration, et, s'il y a lieu, la justice sur les traces des auteurs ou complices de l'abandon.

Lorsqu'il y a lieu de choisir un nom pour un enfant trouvé, il importe d'éviter toute appellation ridicule ou qui pourrait désigner l'enfant comme ayant été exposé, ou comme étant né dans des circonstances irrégulières.

Après avoir fait inscrire à l'état civil la déclaration prescrite par la loi, le maire adresse au procureur de la République de l'arrondissement une copie de son procès-verbal et fait, avec toutes les précautions convenables, transporter l'enfant à l'hospice dépositaire. La personne chargée de ce soin est munie de l'autre copie du procès-verbal et d'un extrait de la déclaration faite à l'état civil ; elle doit remettre ces pièces au représentant de l'administration hospitalière ; elle est remboursée par le receveur de ses frais de transport, lesquels restent à la charge du budget départemental, si le recouvrement n'en peut être obtenu soit de la famille, soit de la commune où l'exposition a eu lieu.

Lorsqu'il s'agit de faire admettre à l'hospice un enfant âgé de moins ou de plus de douze ans et dont les parents sont connus, les pièces à produire sont les suivantes, savoir :

S'il s'agit d'un enfant abandonné :

1° L'acte de naissance ;

2° Un certificat du maire ou un procès-verbal du commissaire de police constatant que les père et mère ont disparu sans qu'on sache ce qu'ils sont devenus et sans laisser de quoi pourvoir à l'existence de l'enfant, ou qu'à raison de circonstances spéciales, ils sont hors d'état d'en prendre soin ; que les ascendants de celui-ci sont morts ou dans l'impossibilité de fournir des aliments, et qu'aucun collatéral ou ami ne consent à s'en charger ;

3° Un extrait du rôle des contributions, ou un certificat du maire relatant le chiffre de l'impôt payé par les parents ou ascendants, ou leur non inscription au rôle.

S'il s'agit d'un enfant de détenus :

1° L'acte de naissance ;

2° Un certificat du procureur de la République ou du procureur général constatant la détention des parents et le temps pendant lequel elle paraît devoir se prolonger ;

3° Un certificat du maire constatant leur indigence et l'impossibilité de recourir aux autres parents, ou aux collatéraux ou amis ;

4° Un extrait, s'il y a lieu, du rôle des contributions.

S'il s'agit d'un enfant né hors mariage :

1° L'acte de naissance ;

2° Un certificat du maire constatant qu'à raison de son indigence, d'infirmités régulièrement constatées, ou d'autres circonstances spéciales, la mère ne pourrait, même avec un secours temporaire, élever cet enfant.

S'il s'agit d'un enfant dont les parents sont traités dans un hôpital ou recueillis dans un hospice :

1° L'acte de naissance ;

2° Un certificat de l'administrateur de service, constatant la présence des parents dans l'établissement et l'espace de temps pendant lequel elle paraît devoir se prolonger.

Enfin *pour l'admission d'un orphelin pauvre :*

1° Son acte de naissance et l'acte de décès de ses père et mère ;

2° Un certificat du maire constatant l'indigence de l'enfant et l'impossibilité de recourir aux ascendants, collatéraux ou amis ;

3° Un extrait du rôle des contributions directes.

Les *demandes de secours temporaires* doivent être accompagnées :

1° D'un extrait de l'acte de naissance de l'enfant ;

2° D'un certificat du maire attestant que cet enfant est vivant et qu'il a été régulièrement reconnu, qu'il est élevé par sa mère ou par une personne du choix de celle-ci, que la mère est indigente et réside dans la commune.

Le certificat doit en outre indiquer si la mère en est à sa première faute et si par le repentir qu'elle témoigne il y a lieu d'espérer son retour à une bonne conduite.

Les parents qui demanderont la remise d'enfants abandonnés pourront obtenir les secours temporaires, s'ils remplissent d'ailleurs les conditions exigées.

Toute mère qui, pendant la durée du secours, contracte mariage dans les conditions déterminées par l'art. 331 du code civil, peut obtenir une prime qui lui est payée en vertu d'un arrêté pris par le préfet sur la production d'une expédition de l'acte de mariage constatant la reconnaissance de l'enfant par le père. A défaut de reconnaissance dans ledit acte, il devra être justifié que l'enfant a été antérieurement reconnu. Cette allocation met fin au secours temporaire, à moins que la position de la mère n'ait pas été améliorée par ce mariage.

Les demandes d'admission à l'hospice ou au secours temporaire doivent, pour la plus grande célérité de l'instruction, être adressées à la préfecture, par l'intermédiaire du maire.

Si le maire a lieu de penser que des femmes domiciliées ou se trouvant temporairement dans la commune ont l'intention d'exposer leurs enfants, il en informe aussitôt le préfet; il lui fait également connaître le nom et la résidence connue ou présumée des femmes qui, par suite de grossesse, se seraient éloignées de leur domicile.

Le maire inscrit sur un registre spécial tous les enfants assistés placés dans la commune ; ce registre comprend séparément les élèves des hospices et les enfants secourus temporairement. Il indique, d'après les livrets, le numéro matricule, le sexe, les noms et l'âge de l'enfant, les noms et demeure des mères des enfants secourus, et des nourrices, nourriciers, maîtres ou patrons des élèves des hospices.

Le maire engage les nourrices et nourriciers dont la moralité et les ressources lui sont connues à se charger des élèves des hospices, et il rappelle à toute occasion aux cultivateurs les avantages qu'ils trouveraient à prendre des enfants en apprentissage avant ou après leur douzième année.

Le maire s'assure, par de fréquentes visites, si les enfants de tout âge reçoivent une nourriture saine et abondante et s'ils sont l'objet de bons soins; s'ils sont vaccinés et obtiennent dans leurs maladies les soins d'un médecin et les médicaments nécessaires; et, dès qu'il y a lieu de transporter un enfant malade a l'hospice, il veille à ce que toutes les précautions nécessaires soient prises par les nourriciers ou patrons afin d'éviter les accidents. Le maire doit en outre s'assurer si les enfants sont préservés de la mendicité et du maraudage ; s'ils ont de bons exemples sous les yeux ; enfin si, à l'âge indiqué par les règlements, ils sont envoyés et admis dans les salles d'asile et les écoles publiques ou privées.

Le maire reçoit périodiquement de la préfecture, soit chaque mois, soit chaque trimestre, des formules de certificats de vie ou de certificats-mandats, suivant l'usage adopté dans le département, pour le paiement des mois de nourrice, de pension, ou de secours temporaires des enfants assistés. Au dernier jour de la période à solder, il se fait présenter les enfants d'une manière toute spéciale et s'assure de leur identité au moyen des numéros matricules portés sur le collier et sur le livret, et, s'il remarque quelque fraude à cet égard, il a soin d'en informer immédiatement le préfet.

Il refuse le certificat de vie lorsque l'enfant ne lui est pas présenté, ou lorsque le collier a été, sans motif fondé, enlevé avant l'époque règlementaire.

Le maire veille à ce que les enfants ne quittent pas la commune sans l'autorisation de l'administration, et, lorsqu'il n'a pu empêcher leur départ, il mentionne au registre tous les renseignements qu'il s'est procurés sur leur résidence et avertit immédiatement l'inspecteur ou le préfet.

Le maire tient la main à ce que le décès des élèves de l'hospice ou des enfants secourus temporairement soit déclaré sans retard, et il transmet au préfet une copie de l'acte mortuaire. Il mentionne en outre le décès sur le livret. Enfin, en cas de mort des mères d'enfants secourus, des nourrices et nourriciers, maîtres ou patrons, il en informe immédiatement le préfet et prend d'urgence les mesures que réclame l'intérêt des enfants.

Comités de patronage. — Dans chaque commune où se trouvent placés un ou plusieurs enfants assistés, un comité de patronage est institué par un arrêté préfectoral qui en règle la composition.

La mission des membres de ce comité est d'exercer une surveillance constante et immédiate sur les élèves des hospices jusqu'à leur majorité, et sur les enfants temporairement secourus; de donner aux enfants, aux mères, aux nourrices, nourriciers, maîtres ou patrons des conseils et des avertissements, et de porter à la connaissance de l'autorité supérieure, par l'intermédiaire du maire, tout ce qui importe au bien-être physique ou moral des enfants de tout âge.

Le comité doit s'assembler tous les trois mois régulièrement, et chaque fois que le président, sur la demande d'un des membres, le juge nécessaire.

A la séance trimestrielle, le comité dresse, pour chacun des enfants assistés placés dans la commune, un bulletin détaillé dont la formule a été envoyée par la préfecture.

Il convient d'ajouter que les membres des comités de patronage des enfants assistés font également, en général, partie de la commission locale de protection des enfants du premier âge (loi du 23 décembre 1874), et qu'en cette qualité ils peuvent désigner au préfet, comme dignes de récompenses pécuniaires ou honorifiques, les nourrices et nourriciers les plus méritants, par leurs bons soins et leur dévouement à l'égard des enfants assistés âgés de moins de deux ans qui leur sont confiés. [C. Rouit.]

ENFANTS CÉLÈBRES. — L'appellation d'*enfants célèbres* ne devrait, dans la rigueur du terme, s'appliquer qu'à ceux des personnages historiques qui doivent leur illustration uniquement à un acte accompli ou à un talent manifesté lorsqu'ils étaient encore enfants, soit que la mort les ait frappés avant qu'ils eussent atteint l'âge d'homme, soit que, devenus adultes, ils n'aient plus rien fait de remarquable et soient rentrés dans l'obscurité. Tels sont ces deux jeunes héros de la Révolution française, Joseph Bara, le petit volontaire de Palaiseau, tué à l'affaire de Chollet en Vendée en décembre 1793, à l'âge de treize ans, et Joseph-Agricol Viala, tué en défendant le passage de la Durance, près d'Avignon, en juillet 1793, à l'âge de treize ans aussi ; ou bien cet enfant dont le nom est resté inconnu, qui sauva, par son courage et sa présence d'esprit, la ville de Lucerne, menacée en 1333 par une conspiration de la noblesse ; tel fut, dans un autre ordre d'idées, ce fameux Henri de Heinecken, qui, à deux ans, parlait trois langues et prononçait des discours latins, et mourut à cinq ans lorsqu'on voulut le sevrer. Toutefois, par une extension quelque peu abusive, on range le plus souvent dans la catégorie des enfants célèbres ceux des hommes de génie, des grands écrivains ou des artistes illustres qui se sont distingués dès leur jeune âge par la précocité de leur intelligence et le développement extraordinaire d'une faculté ou d'un talent spécial ; citons au hasard : Pic de la Mirandole, orateur et poète à l'âge de dix ans; Pascal, qui étudia la géométrie sans maître et avait trouvé seul, à l'âge de douze ans, les trente-deux premières propositions d'Euclide ; Voltaire et Pope, à qui leur esprit et leur talent poétique avaient déjà fait une réputation sur les bancs du collège ; Mozart, dont l'étonnant génie musical s'était manifesté dès la plus tendre enfance, et qui, à huit ans, écrivait des compositions dignes des maîtres, etc., etc. A ce dernier point de vue, l'histoire des enfants célèbres soulève une question intéressante : d'une part, les hommes qui se sont distingués dans une carrière ont-ils toujours été des enfants précoces ? et d'autre part, la précocité est-elle, en règle générale, un don funeste, et conduit-elle, sauf exception, à un étiolement prématuré des facultés? V. à ce sujet l'article *Précocité*.

ENFANTS DE TROUPE. — Avant la Révolution, on appelait *enfants de troupe* des enfants, le

plus souvent fils de militaires, qu'un régiment adoptait et qui suivaient l'armée : ces enfants, qui débutaient par être fifres ou tambours, formaient comme une pépinière de sous-officiers. L'ordonnance de 1766 essaya de régulariser leur situation : elle admettait un enfant de troupe par compagnie, et il devait être âgé de dix ans au moins, de seize ans au plus ; à seize ans, l'enfant de troupe, qui durant son inscription sur les contrôles jouissait de la solde entière, était libre de s'engager ou non. En 1788, une nouvelle ordonnance admit deux enfants de troupe par compagnie ; on les choisissait à l'âge de six à huit ans ; à seize ans, ils étaient tenus de s'engager ; ils ne touchaient que demi-solde.

L'instruction du 1er janvier 1791 abolit les enfants de troupe.

L'arrêté consulaire du 7 thermidor an VIII les rétablit, et régla leur nombre, leur solde, les conditions de leur admission, et l'instruction qu'ils devaient recevoir. L'ordonnance royale du 14 avril 1832 apporta quelques modifications à l'arrêté de l'an VIII. Puis le décret impérial du 12 mai 1858 abrogea toutes les dispositions antérieures et créa une organisation nouvelle. Celle-ci a été à son tour modifiée par la loi du 13 mars 1875 sur la constitution des cadres et des effectifs de l'armée, et par le décret du 6 juillet 1878.

La loi du 13 mars 1875 détermine combien chaque corps peut renfermer d'enfants de troupe (un par compagnie d'infanterie, deux par escadron de cavalerie, etc.).

Sont seuls susceptibles d'être nommés enfants de troupe les fils légitimes des militaires de l'armée de terre compris dans l'énumération ci-après :

1re série : les fils légitimes de tous les militaires de l'armée de terre qui ne sont pas officiers, ou n'ont pas, de par la loi ou les décrets en vigueur, le rang ou la solde d'officier ;

2e série : les fils légitimes de tous les militaires qui ne sont pas officiers supérieurs, ou n'ont pas le rang ou la solde d'officiers supérieurs.

Les places d'enfants de troupe ne sont concédées aux fils de militaires appartenant à la deuxième série qu'à défaut de candidats de la première série.

De plus, dans chaque série, les fils des militaires décédés en activité de service, ou servant au corps ou dans l'arme, mariés avec l'autorisation du conseil d'administration ou du ministre de la guerre, doivent être préférés à ceux des militaires des autres corps ou des autres armes, ou retirés du service.

Dans tous les cas, le nombre des places d'enfants de troupe concédées aux fils de militaires de la deuxième série ne peut jamais dépasser le tiers du nombre total déterminé pour le corps.

Les fils des militaires retirés du service ne peuvent concourir pour les places d'enfants de troupe qu'autant que leur père est en possession d'une pension de retraite pour infirmités contractées au service, ou compte au minimum huit ans de services effectifs dans l'armée active.

Les enfants ayant leur père ou leur mère au corps peuvent être nommés enfants de troupe à l'âge de deux ans révolus.

Les enfants dont les parents ne sont pas présents au corps ne sont admissibles qu'à l'âge de dix ans révolus ; ils doivent, s'ils sont âgés de dix à onze ans, savoir lire et écrire ; s'ils sont âgés de onze à douze ans, connaître les quatre règles de l'arithmétique.

En principe, les généraux commandant les divisions nomment, sur la proposition des chefs de corps et l'avis des généraux de brigade, aux places d'enfants de troupe vacantes dans les corps de leurs divisions. Les gouverneurs militaires et les généraux commandant les corps d'armée nomment aux places vacantes d'enfants de troupe de la deuxième série.

Les enfants de troupe de chaque corps sont divisés en deux classes. La première classe comprend ceux qui sont âgés de moins de dix ans. Ils demeurent chez leurs parents. La seconde classe comprend ceux qui ont plus de dix ans et qui doivent être présents au corps. Ils sont placés sous la direction du major et sous la surveillance d'un officier auquel est adjoint un sergent ou un caporal qui veille sur leur conduite et sur leurs fréquentations. Ils suivent les cours de l'école régimentaire *, ou à défaut ceux d'une école désignée par le chef de corps.

Aussitôt qu'ils ont atteint l'âge de quinze ans révolus, les enfants de troupe sont employés, suivant leurs aptitudes, dans le corps auquel ils appartiennent, comme clairons, tambours, trompettes ou musiciens, ou bien dans les ateliers ou les bureaux du corps.

Sont seuls exemptés de ces dispositions les enfants appartenant comme élèves aux *écoles d'enfants de troupe*, ou ceux qui, après autorisation, ont obtenu dans un établissement d'instruction une demi-bourse ou trois quarts de bourse.

Les enfants de troupe peuvent être rayés des contrôles pour différents motifs. La radiation est prononcée par le général commandant le corps d'armée. Tout enfant de troupe rayé des contrôles d'un corps n'est plus susceptible d'être réadmis dans un autre corps.

Les enfants de troupe jouissent de cette position jusqu'à l'âge de dix-huit ans révolus. A cet âge ils sont admis (et non plus *contraints*, comme l'avait établi la législation antérieure à 1875) à contracter un engagement volontaire pour le corps où ils sont inscrits, s'ils réunissent les conditions exigées par les lois et règlements en vigueur.

Le décret de 1878 ne semble pas avoir réalisé toutes les améliorations qu'il eût été désirable de voir apporter à la condition des enfants de troupe. Cette condition, il est vrai, pourra être modifiée en bien ou en mal, suivant que le colonel s'occupera avec plus ou moins de sollicitude des enfants de troupe de son régiment, et suivant les ressources que la garnison présentera au point de vue de l'instruction. Depuis 1879, après entente entre le ministre de la guerre et le ministre de l'instruction publique, les enfants de troupe peuvent suivre les cours des lycées ; mais encore faut-il que la ville de garnison possède un lycée, et beaucoup n'offrent pas cette ressource. Il est un point surtout qu'il importe de signaler : le décret de 1878 laisse vivre de dix à dix-huit ans les enfants de troupe dans les casernes, au milieu d'hommes faits ; ce contact ne peut avoir qu'une fâcheuse influence au point de vue de leur éducation morale. « Malgré la surveillance la plus active, » disait déjà le rapport de la commission chargée par la dépêche ministérielle du 10 septembre 1873 d'étudier les modifications à apporter à l'institution des enfants de troupe, « il n'est pas possible, par suite de la disposition des locaux et des cours de récréation, que les enfants ne se trouvent pas fréquemment en contact avec la troupe. Ils suivent d'ailleurs avec les soldats les cours régimentaires, et, parvenus à l'âge de quatorze ans, ils ont forcément des rapports continuels, selon leur emploi ou leur profession, avec les employés des bureaux ou avec les ouvriers, tambours, clairons, trompettes et musiciens. Une pareille promiscuité des enfants avec des hommes libres de propos et d'allures est aussi funeste pour leur développement physique que pour leur moralité : les enfants de troupe sont généralement malingres et chétifs. »

La loi du 13 mars 1875 sur les cadres de l'armée a posé le principe de la création d'*é-*

coles d'enfants de troupe, et il en a été institué une à Rambouillet, à titre d'essai, en 1875. Sa mission est d'élever et de diriger vers la carrière militaire les élèves qui y sont admis, et de leur donner les aptitudes voulues pour faire de bons sous-officiers. Les élèves sont choisis dans les corps par le ministre de la guerre, sur la proposition des généraux commandant les corps d'armée. Les familles de ces enfants, lors de l'admission de ceux-ci à l'école, s'engagent d'honneur, par une déclaration écrite, à consentir à l'engagement ultérieur de l'enfant. Les élèves reçoivent un bon enseignement primaire, donné par des instituteurs primaires que le ministre de l'instruction publique a fournis au ministre de la guerre; comme instruction spéciale, ils suivent des cours de topographie, de comptabilité, font des exercices militaires, etc. L'école est actuellement (décembre 1881) sous les ordres de M. le chef de bataillon Frayssineau, à l'obligeance duquel nous devons la plupart des renseignements ci-dessus. Elle compte 320 élèves.

Si l'institution tentée à Rambouillet à titre d'essai venait à se généraliser, les enfants de troupe cesseraient de séjourner au corps et se trouveraient tous transformés en élèves d'une école militaire préparant des sous-officiers. Il n'y aurait plus alors — et cela vaudrait mieux sans doute — d'enfants de troupe dans le sens traditionnel de cette expression : ils seraient devenus de simples boursiers militaires, choisis dans les conditions prescrites par le décret de 1878, et élevés aux frais de l'Etat dans des écoles spéciales.

ENFANTS DU PREMIER AGE (Protection des). — La question de la mortalité des enfants en bas âge envoyés en nourrice préoccupait depuis longtemps en France les esprits sérieux. En 1866 se fonda à Paris la *Société protectrice de l'enfance*, qui eut bientôt des émules dans les départements; le but de ces associations était de créer un mouvement d'opinion en faveur d'une loi qui édictât des mesures efficaces pour protéger la vie des nourrissons. En 1869, une commission ministérielle fut chargée d'élaborer un projet de loi sur cette matière; mais les événements de 1870 empêchèrent qu'il ne fût donné suite à cette idée. En 1873, la question fut reprise par M. le Dr Théophile Roussel, qui présenta à l'Assemblée nationale, dont il était membre, une proposition reproduisant en substance le projet de 1869. De cette proposition est sortie la loi du 23 décembre 1874, dite loi Théophile Roussel, dont nous résumons ci-dessous les dispositions principales :

Tout enfant âgé de moins de deux ans, qui est placé, moyennant salaire, en nourrice, en sevrage ou en garde, loin du domicile de ses parents, devient par ce fait l'objet d'une surveillance de l'autorité publique, ayant pour but de protéger sa vie et sa santé. Cette surveillance est confiée, dans le département de la Seine, au préfet de police, et dans les autres départements aux préfets; ils sont assistés d'un comité composé de deux membres du Conseil général, de l'inspecteur du service des Enfants assistés, et de six autres membres nommés par le préfet, dont un pris parmi les médecins membres du conseil départemental d'hygiène, et trois pris parmi les administrateurs des sociétés légalement reconnues qui s'occupent de l'enfance, notamment des Sociétés protectrices de l'enfance, des Sociétés de charité maternelle, des crèches ou des Sociétés de crèches, ou, à leur défaut, parmi les membres des commissions administratives des hospices et des bureaux de bienfaisance. Des commissions locales sont instituées, par un arrêté du préfet, après avis du conseil départemental, dans les parties du département où l'utilité en sera reconnue; deux mères de famille font partie de chaque commission locale.

Il est en outre institué, près le ministère de l'intérieur, un Comité supérieur de protection des enfants du premier âge, qui adresse chaque année au ministre un rapport sur les travaux des comités départementaux, sur la mortalité des enfants, sur les mesures les plus propres à assurer et à étendre les bienfaits de la loi, etc. Ce Comité est composé d'un membre de l'Académie de médecine, désigné par cette Académie, des présidents de la Société protectrice de l'enfance de Paris, de la Société de charité maternelle, et de la Société des crèches, et de sept autres membres nommés par le président de la République.

Chaque année, une statistique détaillée sur la mortalité des enfants du premier âge est publiée par les soins du ministre de l'intérieur.

Dans les départements où le ministre juge utile d'établir une inspection médicale des enfants en nourrice, en sevrage ou en garde, un ou plusieurs inspecteurs sont nommés par le préfet.

Sont soumis à la surveillance instituée par la loi : toute personne ayant un nourrisson ou un ou plusieurs enfants en sevrage ou en garde, placés chez elle, moyennant salaire; les bureaux de placement et tous les intermédiaires qui s'emploient au placement des enfants en nourrice, en sevrage ou en garde.

Nous n'entrons pas dans le détail des formalités imposées aux nourrices, aux gardeuses, et aux bureaux de nourrices ou de placement, non plus que des pénalités dont la loi frappe les délinquants.

ENFANTS EMPLOYÉS DANS L'INDUSTRIE (Travail des). — C'est seulement sous la monarchie de juillet que l'opinion publique, en France, commença à se préoccuper du sort des enfants employés dans l'industrie, et des tristes conséquences qu'entraînait le travail excessif auquel beaucoup d'entre eux étaient soumis. En 1837, un rapport du bureau des manufactures au ministre du commerce signala les abus commis dans certains centres industriels. « Dans quelques départements, disait ce rapport, on reçoit même à six ans les enfants au travail des manufactures; dans l'Ain, dans l'Aisne, la Marne, l'Isère, le Maine-et-Loire et les Vosges, on les reçoit à sept ans. » Le gouvernement présenta bientôt après aux Chambres un projet de loi qui, amendé dans un sens libéral par la Chambre des pairs, est devenu la loi du 22 mars 1841, relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines ou ateliers.

La loi de 1841. — Cette loi, dont l'insuffisance éclate aujourd'hui à tous les yeux, s'appliquait « aux manufactures, usines et ateliers à moteur mécanique ou à feu continu, et à toute fabrique occupant plus de vingt ouvriers réunis en atelier. » Les enfants, pour être admis, devaient avoir au moins huit ans. De huit à douze ans, ils ne pouvaient être employés au travail effectif plus de huit heures sur vingt-quatre. De douze à seize ans, ils ne pouvaient être employés plus de douze heures sur vingt-quatre. Le travail des enfants ne pouvait avoir lieu que de cinq heures du matin à neuf heures du soir. Le travail de nuit (entre neuf heures du soir et cinq heures du matin) était interdit aux enfants; toutefois ce travail était toléré par exception, pour les enfants de plus de treize ans, dans les établissements à feu continu dont la marche ne peut pas être suspendue durant le cours de vingt-quatre heures. Enfin, les enfants au-dessous de seize ans ne pouvaient être employés les dimanches et jours de fête reconnus par la loi.

Les articles 5 et 6 de la loi étaient conçus en ces termes :

« Art. 5. — Nul enfant âgé de moins de douze ans ne pourra être admis qu'autant que ses parents ou tuteurs justifieront qu'il fréquente actuellement

une des écoles publiques ou privées existant dans la localité. Tout enfant admis devra, jusqu'à l'âge de douze ans, suivre une école. Les enfants âgés de plus de douze ans seront dispensés de suivre une école, lorsqu'un certificat donné par le maire de leur résidence attestera qu'ils ont reçu l'instruction primaire élémentaire.

» Art. 6. — Les maires sont tenus de délivrer au père, à la mère ou au tuteur un livret sur lequel seront portés l'âge, le nom, les prénoms, le lieu de naissance et le domicile de l'enfant, et le temps pendant lequel il aura suivi l'enseignement primaire. Les chefs d'établissement inscriront: 1° sur le livret de chaque enfant la date de son entrée dans l'établissement et de sa sortie; 2° sur un registre spécial toutes les indications mentionnées au présent article. »

Des règlements d'administration publique devaient pourvoir aux mesures nécessaires à l'exécution de la loi, et assurer, entre autres, l'enseignement primaire et l'enseignement religieux des enfants.

De 1841 à 1874. — Tout imparfaite qu'elle fût, la loi de 1841 aurait pu produire quelques bons résultats, si elle avait été exécutée. Malheureusement elle demeura lettre morte; l'article 10 portait que « le gouvernement établirait des inspecteurs pour surveiller et assurer l'exécution de la présente loi : » ces inspecteurs ne furent jamais nommés.

En 1847, le ministère voulut compléter la loi par des dispositions nouvelles : mais le projet qu'il soumit à la Chambre des pairs, et qui fut voté par elle le 22 février 1848, ne put, à cause des événements, être discuté à la Chambre des députés.

Après la révolution de 1848, la Commission d'assistance nommée dans le sein de l'Assemblée nationale présenta une nouvelle loi relative au même objet, et dont le coup d'Etat fit encore avorter la discussion.

Le gouvernement impérial, à son tour, chargea en 1867 une commission de réglementer à nouveau la matière. Cette commission avait presque terminé ses travaux, quand les événements de 1870 vinrent une troisième fois ajourner la réforme.

Enfin l'Assemblée nationale de 1871 reprit la question, sur l'initiative d'un industriel, M. Joubert. Des travaux de la commission parlementaire chargée d'examiner le projet présenté par celui-ci est sortie la loi du 19 mai 1874, dont le rapporteur fut M. Eugène Tallon, et qui est en vigueur depuis le 3 juin 1875.

La loi du 19 mai 1874. — La loi nouvelle a notablement étendu et amélioré les prescriptions de la loi de 1841; ajoutons toutefois qu'elle ne peut être considérée que comme une étape destinée à acheminer la société française vers un état de choses plus conforme, en ce qui concerne le travail industriel des enfants, aux principes de la démocratie moderne et d'une saine pédagogie.

Les dispositions protectrices de la loi de 1874, au lieu de s'appliquer, comme celles de la loi de 1841, seulement aux manufactures, usines et ateliers à moteur mécanique ou à feu continu, ainsi qu'aux fabriques occupant plus de vingt ouvriers réunis en atelier, s'étendent à tous les « enfants ou *filles mineures* employés à un travail industriel dans les manufactures, fabriques, usines, mines, chantiers et ateliers, » sans aucune restriction. (Art. 1er.)

L'âge à partir duquel l'enfant peut être employé par un patron, fixé à huit ans par la loi de 1841, est porté à *douze ans*. Toutefois une exception est faite en faveur de certaines industries, spécialement déterminées par un règlement d'administration publique, qui pourront employer des enfants à partir de l'âge de *dix ans révolus*. (Art. 2.)

Dans les mines, minières et carrières, les jeunes garçons ne peuvent être admis avant l'âge de douze ans révolus; il est interdit d'y admettre des jeunes filles ni des femmes. Un règlement d'administration publique doit déterminer les conditions spéciales du travail des jeunes garçons de douze à seize ans dans les galeries souterraines. (Art. 7.)

La durée maximum du travail, pour les enfants de dix à douze ans, est fixée à six heures par jour au lieu de huit heures; pour les enfants au-dessus de douze ans, le chiffre excessif de douze heures est conservé. (Art. 3.)

L'interdiction du travail de nuit est maintenue, et étendue jusqu'à l'âge de seize ans; elle s'applique en outre aux filles mineures de seize à vingt et un ans, mais dans les manufactures seulement. (Art. 4.) Les enfants âgés de moins de seize ans et les filles mineures de seize à vingt et un ans ne peuvent être employés à aucun travail les dimanches et fêtes reconnues par la loi. (Art. 5.) Néanmoins une exception est faite, tant pour le travail de nuit que celui des dimanches et fêtes, en faveur des usines à feu continu. (Art. 6.)

Les dispositions relatives à l'instruction primaire (art. 5 de la loi de 1841) ont été refondues et complétées de la manière suivante :

« Art. 8. — Nul enfant, ayant moins de douze ans révolus, ne peut être employé par un patron qu'autant que ses parents ou tuteurs justifient qu'il fréquente actuellement une école publique ou privée.

» Tout enfant admis avant douze ans dans un atelier devra, jusqu'à cet âge, suivre les classes d'une école, pendant le temps libre du travail.

» Il devra recevoir l'instruction pendant deux heures au moins, si une école spéciale est attachée à l'établissement industriel.

» La fréquentation de l'école sera constatée au moyen d'une feuille de présence, dressée par l'instituteur et remise chaque semaine au patron.

» Art. 9. — Aucun enfant ne pourra, avant l'âge de quinze ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures chaque jour, s'il ne justifie, par la production d'un certificat de l'instituteur ou de l'inspecteur primaire, visé par le maire, qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire.

» Ce certificat sera délivré sur papier libre et gratuitement. »

Les dispositions de l'art. 6 de la loi de 1841, relatives au livret de l'enfant employé dans l'industrie, sont reproduites à l'art. 10 de la loi de 1874.

La nouvelle loi institue enfin des inspecteurs divisionnaires, au nombre de quinze, nommés par le gouvernement; des inspecteurs départementaux nommés par les Conseils généraux; des commissions locales de surveillance, nommées par les préfets; et une commission supérieure composée de neuf membres, établie près le ministère du commerce, et nommée par le président de la République. La commission supérieure adresse chaque année au président de la République un rapport général sur les résultats de l'inspection et sur les faits relatifs à l'exécution de la loi.

Les pénalités infligées pour les contraventions à la loi sont des amendes de 16 à 50 francs, appliquées autant de fois qu'il y a eu de personnes employées contrairement à la loi et aux règlements, sans que le total puisse dépasser 500 fr. En cas de récidive dans les douze mois, les amendes sont de 50 à 200 fr., sans que le total puisse dépasser 1000 fr. Le montant des amendes est versé au fonds des subventions à l'enseignement primaire dans le budget de l'instruction publique.

Le règlement d'administration publique prévu par l'article 2 de la loi a déterminé comme il suit les industries en faveur desquelles la limite d'âge est abaissée à *dix ans* au lieu de douze : « 1° Dévidage des cocons; 2° filature de la bourre de soie;

3° filature du coton ; 4° filature de la laine ; 5° filature du lin ; 6° filature de la soie ; 7° impression à la main sur tissus ; 8° moulinage de la soie ; 9° papeterie (les enfants de dix à douze ans ne pourront être employés au triage des chiffons) ; 10° retordage du coton ; 11° tulles et dentelles (fabrication mécanique des) ; 12° verrerie. » (Règl. du 27 mars 1875.)

On a vu que l'article 9 de la loi exige, de tout enfant âgé de moins de quinze ans et devant travailler plus de six heures par jour, la production d'un certificat attestant qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire. Ce certificat, appelé à l'origine *Certificat d'études primaires élémentaires*, est désigné officiellement aujourd'hui par le nom de *Certificat d'instruction primaire élémentaire*. Le ministre de l'instruction publique (M. Jules Ferry) a constaté, dans une circulaire aux préfets en date du 22 novembre 1879, que la loi était mal exécutée : « la plupart des certificats d'instruction exigés par l'article 9 de la loi sont incomplets, sans uniformité de rédaction, souvent délivrés avec trop d'indulgence, et ne répondent nullement aux exigences de la loi. » Pour remédier à cet état de choses, le ministre a cru devoir arrêter, d'accord avec son collègue de l'agriculture et du commerce, un type de certificat dont nous reproduisons le modèle ci-dessous (circulaires des 22 novembre 1879 et 28 juillet 1880) :

CERTIFICAT

D'INSTRUCTION PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE

Délivré en exécution de l'article 9 de la loi du 19 mai 1874

SUR LE

TRAVAIL DES ENFANTS ET DES FILLES MINEURES

EMPLOYÉS DANS L'INDUSTRIE

Je soussigné , institut publi à déclare que l jeune , né le à , a fréquenté l'école que je dirige, du au , et qu' a subi avec succès l'examen exigé sur l'ensemble des matières indiquées dans le paragraphe 1er de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, modifié conformément à l'avis de la Commission supérieure du travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie, c'est-à-dire qu' a mérité :

Pour la lecture, la note.....
Pour l'écriture.....
Pour les éléments de l'arithmétique (3 premières règles).....
Pour la connaissance pratique du système métrique.....

En foi de quoi j'ai délivré le présent certificat.

A , le 188 .

Signature :

Vu :

Le maire de

Malgré le zèle apporté par la commission supérieure et les commissions locales à l'accomplissement de leur mandat, malgré la vigilance des inspecteurs, la loi de 1874 est loin encore d'avoir reçu son application complète ; un grand nombre d'ateliers échappent à la surveillance, et beaucoup d'abus continuent à se commettre impunément. Nous n'en voulons pour preuve que les faits mentionnés dans le rapport adressé au préfet de police pour l'année 1880 et relatifs à la seule ville de Paris. Les inspecteurs ont visité, à Paris, 7 038 industriels appartenant à 74 groupes d'industries, et employant un personnel de 85 564 ouvriers et ouvrières, parmi lesquels 13 330 filles mineures (de seize à vingt et un ans) et 17 412 enfants. Or, sur ces 17 412 enfants, on en compte plus de 1 200 qui n'ont pas atteint l'âge de douze ans. Le rapport nous apprend que 156 procès-verbaux ont été dressés, dont 68 ont donné lieu à des condamnations de 5 fr. à 500 fr. d'amende, tandis que les 88 autres n'ont eu aucune suite. Quant au certificat d'instruction et au livret exigés par la loi, plus de la moitié des enfants qui devraient en être munis ne les possèdent pas. Si telle est la situation à Paris, on devine ce qu'elle doit être dans certaines régions manufacturières où l'inspection est plus difficile, et où souvent les familles se font les complices des chefs d'industrie au détriment de leurs malheureux enfants.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Diverses lois avaient depuis assez longtemps, dans plusieurs Etats allemands, apporté des restrictions au travail industriel des enfants et pris des mesures pour leur assurer l'instruction élémentaire. Ainsi, en Prusse, le *Regulativ* du 9 mars 1839 interdisait d'employer les enfants dans les fabriques ou dans les usines avant l'âge de neuf ans, et exigeait de tout enfant ainsi employé qu'il eût fréquenté une école pendant trois ans, ou qu'il fût porteur d'un certificat attestant qu'il savait lire couramment et qu'il possédait les premières notions de l'écriture ; le maximum de la journée de travail, pour les enfants au-dessous de seize ans, était fixé à dix heures. — La loi du 16 mai 1853, modifiant l'ordonnance ci-dessus, éleva à douze ans l'âge exigé pour l'admission des enfants, et défendit de les employer plus de six heures par jour avant la fin de leur quatorzième année. — La *Gewerbe-Ordnung* du 21 juin 1869, applicable à la Confédération de l'Allemagne du Nord, et postérieurement à l'Empire allemand tout entier, a généralisé les dispositions de la loi prussienne de 1853. Elle stipule que les enfants au-dessous de douze ans ne peuvent être employés dans les fabriques. Ceux de douze à quatorze ans ne peuvent être employés plus de six heures par jour, et ils doivent fréquenter l'école pendant trois heures au moins chaque jour. Pour ceux de quatorze à seize ans, la journée maximum est de dix heures. Le travail, pour les enfants ci-dessus désignés, ne doit pas commencer avant 5 heures et demie du matin ni être prolongé au-delà de 8 heures et demie du soir. Il doit y avoir une pause d'une demi-heure le matin, une autre pause d'une heure à midi, et une pause d'une demi-heure dans l'après-midi, pour les enfants âgés de plus de quatorze ans ; pour ceux qui ne travaillent que six heures, le travail doit être coupé par une pause d'une demi-heure. Le travail est interdit les dimanches et fêtes. Tout chef d'établissement qui veut occuper un enfant doit se munir à cet effet d'une carte de travail délivrée par la police locale, portant le nom de l'enfant, la date de sa naissance, et l'attestation que les conditions légales exigées pour son instruction élémentaire ont été remplies. Les peines qu'entraînent les contraventions à la loi peuvent s'élever à 2000 marks d'amende ou à six mois de prison. Les mêmes dispositions s'appliquent aux travaux souterrains des mines, salines et carrières. — La loi d'empire du 17 juillet 1878 a confirmé les dispositions de la *Gewerbe-Ordnung* de 1869.

ANGLETERRE. — On lit ce qui suit dans le Rapport sur l'enseignement technique, par M. Ph. Pompée, membre du jury international de l'Exposition universelle de 1867, relativement à l'origine de la législation anglaise pour la protection des enfants employés dans l'industrie (*Rapports du*

Jury international de l'Exposition de 1867, t. XIII, p. 515) :

« Ce n'est pas, comme on le croit généralement, l'invention de la machine à vapeur à la fin du XVIIIe siècle qui, en imprimant un si grand mouvement à l'industrie, a donné naissance à l'emploi prématuré des enfants dans les manufactures, et leur a imposé un travail excessif. Cet usage existait depuis longtemps dans la Grande-Bretagne.

» Nous lisons, en effet, dans le premier volume de l'*Histoire d'Angleterre*, de lord Macaulay :

« L'usage d'employer prématurément les en-« fants dans les manufactures (usage que l'Etat, « protecteur légitime de ceux qui ne peuvent se « protéger eux-mêmes, interdit aujourd'hui avec « une bienfaisance salutaire) était répandu au « XVIIe siècle à un degré incroyable. A Norwich, « le centre de la fabrication des tissus, on mettait « ordinairement un enfant au travail dès six ans. « Plusieurs écrivains de ce temps, dont quelques-« uns ont une grande réputation d'humanité, se « glorifient du fait que, dans cette seule ville, le « travail des petits enfants créait un revenu net « de 300 000 francs par an. »

» Plus on approfondit l'histoire du passé, plus on s'éloigne de l'opinion de ceux qui attribuent à notre époque cette exploitation de l'enfance par la complicité de l'industrie et de la famille. Le fait est que ces malheurs sont, presque sans exception, d'une date ancienne ; ce qui est nouveau, c'est l'intelligence qui les discerne et l'humanité qui y remédie.

» La Grande-Bretagne, qui souffrait, depuis plus longtemps que les autres nations, de cet état de choses déplorable, en raison de l'immense développement de son industrie que ne gênait aucune législation restrictive, l'Angleterre, disons-nous, s'appuyant sur ce principe incontestable que « l'E-« tat est le protecteur légitime de ceux qui ne peu-« vent pas se protéger eux-mêmes », fut la première à chercher et à trouver un remède qui permît, dans certaines catégories de manufactures, de limiter la durée du travail des enfants des deux sexes, de fixer le minimum de l'âge d'admission et de décréter qu'ils recevraient l'instruction élémentaire pendant une partie des jours ouvrables, et l'instruction religieuse le dimanche.

» Ce remède fut proposé dans un bill présenté au Parlement par le premier sir Robert Peel ; il fut adopté en 1802. Il consistait à partager le temps des enfants ouvriers entre le travail de l'atelier et le travail de l'école, de telle sorte que les enfants devaient passer alternativement de l'atelier à l'école et de l'école à l'atelier. Cette disposition reçut en Angleterre le nom de *half-time system*, ou système du demi-temps. » (V. *Demi-temps*.)

Depuis 1802, le Parlement anglais a édicté toute une série de lois pour étendre ces dispositions protectrices à un plus grand nombre d'industries. L'*Act* de 1802 ne s'appliquait qu'aux industries textiles ; celui de 1833 (*an Act to regulate the labour of children and young persons in the mills and factories of the United Kingdom*) visa les usines et les manufactures en général. Vinrent ensuite la loi de 1844 (*an Act to amend the laws relating to labour in factories*), celle de 1850 (*an Act to amend the Acts relating to labour in factories*), celle de 1853 (*an Act further to regulate the employment of children in factories*), puis une loi d'un caractère plus général en 1856 (*the Factory Act*, 1856), qui reçut plus d'extension en 1864 (*the Factory Extension Act*, 1864), et en 1867 (*the Factory Extension Act*, 1867, et *the Workshop Regulation Act*, 1867). Ces deux derniers *Acts*, qui résumaient, en l'améliorant, la législation existante, semblaient avoir fixé pour une assez longue période les conditions du travail des enfants. Mais le mouvement ne s'arrêta pas : on vit se succéder presque aussitôt le *Factory and Workshop Act* de 1870, celui de 1871, le *Coal Mines Regulation Act* de 1872, qui édicta des mesures de protection en faveur des enfants employés dans les mines, et le *Factory Act* de 1874, qui éleva le minimum de l'âge des enfants autorisés à travailler, et disposa qu'à partir du 1er janvier 1878, aucun enfant âgé de moins de dix ans ne serait admis dans les manufactures et ateliers auxquels s'appliquent les *Acts* antérieurement mentionnés (sans préjudice de certaines exceptions déjà acquises, qui élèvent cet âge à onze, douze, ou même seize ans pour certaines industries).

Enfin, en 1878, il parut nécessaire de codifier toute cette législation. Les *Acts* de 1802, 1833, 1844, 1846, 1850, 1853, 1856, 1861, 1864, 1867, 1870, 1871 et 1874, furent abrogés, et une loi unique, le *Factory and Workshop Act* de 1878, les remplaça tous. Seul, le *Coal Mines Regulation Acts*, de 1872, qui s'applique à une catégorie spéciale de travailleurs, ne fut pas incorporé dans ce code général et continua d'exister séparément.

Voici le résumé des dispositions contenues dans le *Factory and Workshop Act* de 1878.

L'*Act* s'applique à trois catégories de personnes : les *enfants*, âgés de moins de quatorze ans ; les *jeunes gens* des deux sexes, entre quatorze et dix-huit ans ; et les *femmes* âgées de plus de dix-huit ans.

Dans les manufactures consacrées aux industries textiles, l'emploi des jeunes gens et des femmes est réglé de la manière suivante : la journée de travail (le samedi excepté) doit commencer à 6 heures du matin et finir à 6 heures du soir, ou commencer à 7 heures du matin et finir à 7 heures du soir ; sur ces douze heures, deux heures au moins doivent être réservées aux repas ; le travail ne doit pas être prolongé plus de quatre heures et demie de suite sans être suivi d'une pause d'une demi-heure au moins consacrée à un repas. Le samedi, si le travail commence à 6 heures du matin, avec une pause d'une heure au moins pour un repas, il doit finir à 1 heure s'il s'agit d'un travail manufacturier, et à 1 heure et demie s'il s'agit d'un autre travail ; si la pause est de moins d'une heure, le travail doit finir à midi et demi s'il s'agit d'un travail manufacturier, et à 1 heure s'il s'agit d'un autre travail. Si le travail du samedi commence à 7 heures, il doit finir à 1 heure et demie s'il s'agit d'un travail manufacturier, et à 2 heures s'il s'agit d'un autre travail.

Pour l'emploi des enfants dans les manufactures consacrées aux industries textiles, deux systèmes sont admis : ou bien les enfants sont divisés en deux équipes, l'une travaillant le matin, l'autre l'après-midi (*morning and afternoon sets*), ou bien les enfants travaillent la journée entière, mais seulement de deux jours l'un (*on alternate days*). Dans le premier système, l'équipe du matin (le samedi excepté) commence le travail à la même heure que les jeunes gens, et finit à 1 heure après midi, ou, si la pause du dîner est placée avant 1 heure, au moment de la pause du dîner ; l'équipe de l'après-midi (le samedi excepté) commence à 1 heure après midi, ou à l'heure à laquelle se termine la pause du dîner, et finit en même temps que le travail des jeunes gens. Le samedi, le travail des enfants commence et finit à la même heure que celui des jeunes gens. Un enfant ne peut pas être employé deux semaines de suite dans la même équipe ; s'il a travaillé le matin une semaine, il doit travailler l'après-midi la semaine suivante. Dans le second système (*on alternate days*), la journée de travail de l'enfant est la même que celle des jeunes gens, mais il ne peut pas être employé deux jours de suite, ni deux semaines de suite aux mêmes jours.

Pour l'emploi des jeunes gens et des femmes

dans les manufactures consacrées aux industries non textiles, et pour l'emploi des jeunes gens dans les ateliers en général, les règles à observer sont les suivantes : la journée de travail (le samedi excepté) doit commencer à 6 heures du matin et finir à 6 heures du soir, ou commencer à 7 heures du matin et finir à 7 heures du soir (sauf certaines exceptions prévues par la loi) ; sur ces douze heures, une heure et demie au moins doit être réservée aux repas ; le travail ne doit pas être prolongé plus de cinq heures sans être suivi d'une pause d'une demi-heure au moins consacrée à un repas. Le samedi, le travail doit commencer à 6 ou 7 heures du matin, et finir à 2 heures après midi, avec une pause d'une demi-heure au moins.

Les enfants employés dans les manufactures consacrées aux industries non textiles et dans les ateliers doivent y travailler d'après le système des équipes de demi-journée ou d'après celui de la journée entière avec repos le lendemain. Dans le premier système, si l'enfant est employé le matin (y compris le samedi), le travail doit commencer à 6 heures ou à 7 heures du matin et finir à 1 heure après midi, ou, si la pause du dîner a lieu avant 1 heure, au moment de la pause du dîner : si l'enfant est employé l'après-midi (y compris le samedi), le travail doit commencer à 1 heure après midi, ou à l'heure à laquelle se termine la pause du dîner, et finir le samedi à 2 heures après-midi, et les autres jours à 6 heures ou à 7 heures du soir, selon que la journée aura commencé à 6 heures ou à 7 heures du matin. Un enfant ne doit pas être employé deux semaines de suite dans la même équipe. Dans le second système (*on alternate days*), la journée (le samedi excepté) doit commencer à 6 heures du matin et finir à 6 heures du soir, ou commencer à 7 heures du matin et finir à 7 heures du soir ; et deux heures de pause, au moins, doivent être réservées pour les repas ; le samedi la journée doit commencer à 6 heures ou à 7 heures du matin, et finir à 2 heures après midi, avec une pause d'une demi-heure au moins. Le travail ne doit pas être prolongé plus de cinq heures de suite sans être suivi d'une pause d'une demi-heure au moins consacrée à un repas. L'enfant ne peut pas être employé deux jours de suite, ou deux semaines de suite aux mêmes jours.

Les art. 20 et 21 contiennent les deux principes essentiels de la législation :

« Art. 20. — Les enfants âgés de moins de dix ans ne peuvent pas être employés dans les manufactures ou ateliers.

» Art. 21. — Les enfants, les jeunes gens, et les femmes (sauf les exceptions spécifiées dans la présente loi) ne peuvent pas être employés le dimanche dans les manufactures ou ateliers. »

Outre les dimanches, la loi institue deux jours fériés où le travail est interdit, Noël et le Vendredi-Saint ; et elle enjoint aux fabricants d'accorder en sus aux enfants, jeunes gens et femmes huit demi-journées de congé par an.

Les israélites, qui chôment le samedi, ont la faculté d'ouvrir leurs usines le dimanche et de substituer ce jour au samedi comme jour de demi-temps.

Les art. 23, 24, 25 et 26 s'occupent de l'éducation des enfants employés dans les manufactures et ateliers. En voici le texte :

« Art. 23. — Le père (ou la personne exerçant l'autorité paternelle) d'un enfant employé dans une manufacture ou un atelier veillera à ce que cet enfant fréquente une école déclarée convenable (*efficient*) par le département d'éducation, en se conformant aux règles ci-dessous :

» 1. Si l'enfant est employé selon le système du demi-temps, il devra, tous les jours ouvrables, suivre la classe du matin ou celle de l'après-midi.

» 2. Si l'enfant est employé selon le système de la journée entière, il devra, tous les deux jours, suivre la classe du matin et celle de l'après-midi.

» 3. Ces classes auront lieu entre 8 heures du matin et 6 heures du soir.

» Les exceptions suivantes sont admises :

» *a*) L'enfant ne sera pas tenu de se rendre en classe le samedi, ni les autres jours de congé spécifiés par la présente loi ;

» *b*) L'absence de l'enfant sera excusée lorsque l'instituteur certifiera que cette absence a été justifiée par la maladie ou par quelque autre cas de force majeure, de même que durant la période des vacances, pendant laquelle l'école se trouve fermée.

» *c*) S'il n'existe pas d'école reconnue convenable (*efficient*) dans un rayon de deux milles du domicile de l'enfant, celui-ci sera autorisé à fréquenter provisoirement quelque autre école sous l'approbation de l'inspecteur ; ce dernier devra prévenir immédiatement le département d'éducation, afin qu'il puisse être pourvu à l'établissement d'une école convenable.

» Si un enfant n'a pas fait à l'école, durant une semaine, le nombre de présences voulu, il ne pourra pas être employé la semaine suivante avant d'avoir complété le nombre de séances scolaires exigé par la loi.

» Le département d'éducation déterminera, dans chaque district, les écoles auxquelles il jugera à propos d'accorder la qualification d'écoles convenables (*efficient*).

» Art. 24. — Tout chef d'industrie qui emploiera un enfant sera tenu, le lundi de chaque semaine (ou le jour que l'inspecteur aura fixé à cet effet), de se faire délivrer, par l'instituteur de l'école que fréquente l'enfant, un certificat relatif à la fréquentation scolaire dudit enfant.

» Si l'enfant est employé sans que le certificat susdit ait été délivré, l'emploi de cet enfant constituera une contravention à la présente loi.

» Le chef d'industrie sera tenu de conserver ledit certificat pendant deux mois à partir de la date à laquelle il aura été délivré, et de le présenter, durant ce laps de temps, à toute réquisition de l'inspecteur.

» Art. 25. — Les administrateurs de l'école fréquentée par l'enfant pourront exiger du chef d'industrie qui occupe ledit enfant le paiement d'une rétribution scolaire ne dépassant pas 3 pence par semaine, et qui n'excèdera pas le douzième du salaire hebdomadaire de l'enfant ; le chef d'industrie sera responsable du paiement de cette somme aussi longtemps que l'enfant travaillera chez lui ; il pourra en retenir le montant sur le salaire alloué audit enfant.

» Art. 26. — Lorsqu'un enfant âgé de treize ans révolus aura obtenu, d'une personne autorisée à cet effet par le département d'éducation, un certificat attestant qu'il possède des connaissances suffisantes dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique, ou qu'il a fréquenté pendant le temps exigé par la loi une école reconnue convenable (*efficient*), cet enfant sera assimilé aux jeunes gens ayant atteint l'âge de quatorze ans. »

Les enfants et les jeunes gens au-dessous de seize ans ne peuvent être employés que sur le vu d'un certificat de l'inspecteur médical, attestant que l'état de leur santé leur permet d'être occupés à un travail industriel.

Un certain nombre d'exceptions aux règles générales fixant la durée de la journée de travail sont admises par la loi : dans certaines industries, la journée peut commencer à 8 heures ou 9 heures du matin et finir à 8 heures ou 9 heures du soir ; durant certaines périodes de l'année, le travail peut être porté à quatorze heures par jour, et même, pour les jeunes gens, à quinze heures. Un paragraphe additionnel énumère les industries

dans lesquelles il est interdit d'employer des enfants.

L'art. 67 porte que des inspecteurs seront chargés de veiller à la stricte exécution de la loi, et que le gouvernement présentera chaque année un rapport au Parlement sur ce sujet. Des amendes variant de 1 à 10 livres st. sont infligées aux chefs d'industrie qui contreviennent à l'une ou à l'autre des dispositions ci-dessus. Les parents dont les enfants sont employés contrairement aux prescriptions légales peuvent être condamnés à une amende d'une livre st.; une autre amende d'une livre st. peut leur être infligée s'ils négligent d'envoyer leurs enfants à l'école.

La loi qui régit le travail des enfants dans les mines (*Coal Mines Regulation Act*, 1872) défend d'employer aucun enfant âgé de moins de dix ans aux travaux des mines, soit au-dessus, soit au-dessous de la surface du sol. Un garçon entre dix et douze ans ne peut être employé aux travaux souterrains qu'avec une autorisation spéciale d'un secrétaire d'Etat, fondée sur ce que l'étroitesse des galeries exige l'emploi d'enfants de cet âge. Aucune fille ou femme ne peut être employée aux travaux souterrains. Les jeunes garçons de dix à douze ans ne doivent pas travailler plus de six heures par jour, s'ils descendent dans la mine plus de trois jours par semaine. Tous les enfants âgés de moins de douze ans, employés aux travaux des mines, sont astreints à fréquenter une école durant vingt heures au moins pour chaque période de deux semaines, sans qu'une séance scolaire puisse durer plus de trois heures consécutives, ou que les heures d'école puissent être placées avant 8 heures du matin ou après 6 heures du soir.

AUTRICHE. — La *Gewerbe-Ordnung* du 20 décembre 1859 interdit le travail dans les fabriques aux enfants âgés de moins de dix ans. Pour les enfants de dix à douze ans, le père doit demander l'autorisation du maire de la commune, qui ne l'accorde que si le genre de travail n'est pas nuisible à la santé, et si la fréquentation de l'école n'en souffre pas. La durée maximum du travail des enfants de dix à quatorze ans est fixée à dix heures, et à douze heures pour les jeunes gens de quatorze à seize ans. Le travail de nuit (entre 9 heures du soir et 5 heures du matin) est interdit aux enfants et aux jeunes gens, sauf quelques exceptions applicables seulement à ces derniers. L'obligation scolaire dure en Autriche jusqu'à l'âge de quatorze ans révolus : tout enfant âgé de moins de quatorze ans, travaillant dans une fabrique, doit fréquenter soit l'école publique, soit une école particulière (*Fabrikschule*) établie aux frais du propriétaire de la fabrique. Le nombre des heures hebdomadaires d'enseignement, dans ces dernières écoles, doit être de douze au moins, réparties d'une façon aussi régulière que possible sur les six jours de la semaine; les classes ne peuvent avoir lieu qu'entre 7 heures du matin et 6 heures du soir, et jamais à l'heure de midi (*Reichsvolksschulgesetz* du 14 mai 1869, art. 9).

BELGIQUE. — « En Belgique, aucune restriction n'est apportée au principe de la soi-disant liberté du travail. Dès 1843, une commission a été chargée d'une enquête sur les conditions du travail des enfants dans les manufactures; les abus dont elle a reconnu l'existence ont été depuis lors signalés à diverses reprises au Parlement belge, notamment en 1848, en 1868 et en 1870. Plus récemment, en 1873, la Chambre des représentants a été saisie d'un projet de loi apportant des modifications au décret du 3 février 1813, qui règle l'âge auquel les enfants peuvent être admis à descendre et à travailler dans les mines; elle en avait adopté les dispositions; des considérations purement industrielles l'ont emporté au Sénat belge sur le grand intérêt social et moral qui se trouvait en jeu, et la nouvelle loi a été rejetée par cette assemblée. » (Rapport lu par M. Richard Waddington à la Chambre des députés de France, le 11 juin 1880, sur deux propositions concernant la durée de la journée de travail dans les usines et les manufactures.)

ESPAGNE. — La loi du 24 juillet 1873 interdit l'emploi des enfants âgés de moins de dix ans. De dix à treize ans pour les garçons, de dix à quatorze ans pour les filles, la durée maximum du travail est fixée à cinq heures; de treize à quinze ans pour les garçons, de quatorze à dix-sept ans pour les filles, cette durée est de huit heures. Le travail de nuit (après huit heures et demie) est interdit aux jeunes gens dans les établissements où se trouvent des moteurs hydrauliques ou des machines à vapeur. La présence à l'école est obligatoire pendant trois heures par jour pour les garçons de neuf à treize ans et pour les filles de neuf à quatorze ans (art. 5). Une commission composée de patrons, d'ouvriers, d'instituteurs et de médecins, sous la présidence de l'alcade, veille à l'exécution de la loi, sans préjudice du droit d'inspection qui appartient aux autorités de l'État (art. 8).

HOLLANDE. — La loi du 19 septembre 1874 porte ce qui suit :

« Art. 1er. — Il est défendu de prendre ou d'avoir en service des enfants au-dessous de douze ans.

» Art. 2. — La défense de l'art. 1er n'est pas applicable aux services domestiques et personnels, ni au travail dans les champs.

» Art. 3. — Les chefs ou directeurs d'industrie chez qui l'enfant est trouvé en service sont responsables des infractions à l'art. 1er. Si l'entrée en service a eu lieu sans la connaissance des chefs ou directeurs responsables, et si ceux-ci prouvent qu'ils ont fait cesser l'infraction immédiatement après en avoir eu connaissance, c'est celui qui a engagé l'enfant qui est responsable.

» Art. 4. — L'infraction à l'art. 1er est punie d'une amende de 5 à 25 florins, ou d'un emprisonnement. »

M. Steyn-Parvé disait en 1878 : « Si des mesures analogues pouvaient être prises aussi à l'égard des enfants occupés aux travaux agricoles, on pourrait sans doute constater un progrès considérable dans la fréquentation régulière des écoles aux différentes époques de l'année. » (*L'instruction primaire, secondaire et supérieure dans les Pays-Bas*, p. 79.) Depuis lors, la loi scolaire du 17 août 1878 a autorisé les municipalités « à édicter des règlements qui interdisent le travail à ceux des enfants âgés de moins de douze ans à qui le travail n'est pas déjà interdit par une loi » (art. 82). Il dépend, par conséquent, du bon vouloir des conseils municipaux d'empêcher que les enfants de moins de douze ans ne soient employés aux travaux domestiques ou agricoles.

SUISSE. — Antérieurement à la loi fédérale concernant le travail dans les fabriques, du 23 mars 1877, quelques cantons avaient déjà des règlements fixant à douze ans l'âge auquel les enfants pouvaient être admis aux travaux de l'industrie. Voici le texte de l'art. 16 de la loi fédérale de 1877, article qui s'applique au *travail des mineurs dans les fabriques* (le mot *fabrique* est défini par la loi « tout établissement industriel où un nombre plus ou moins considérable d'ouvriers sont occupés simultanément et régulièrement, hors de leur demeure et dans un local fermé ») :

« Les enfants au-dessous de quatorze ans révolus ne peuvent être employés au travail dans les fabriques.

» Pour les enfants depuis le commencement de la quinzième année jusqu'à seize ans révolus, le temps réservé à l'enseignement scolaire et religieux et celui du travail dans la fabrique ne doivent pas, réunis, excéder onze heures. L'en-

seignement scolaire et religieux ne doit pas être sacrifié au travail dans la fabrique.

» Il est interdit de faire travailler la nuit ou le dimanche des jeunes gens âgés de moins de dix-huit ans. Dans les industries pour lesquelles le Conseil fédéral a reconnu, en vertu de l'art. 13, la nécessité du travail non interrompu, cette autorité peut toutefois autoriser l'admission de garçons de quatorze à dix-huit ans dans ces industries, s'il est démontré qu'il est indispensable d'y employer en même temps des jeunes gens, et surtout si cela paraît utile dans l'intérêt même d'un bon apprentissage. Dans ces cas-là, le Conseil fédéral fixera cependant pour ces jeunes gens la durée du travail de nuit au-dessous de la durée normale de onze heures; il les fera alterner et employer successivement, et, après avoir examiné soigneusement l'état des choses, il subordonnera en général son autorisation à toutes les prescriptions et les garanties nécessaires, dans l'intérêt des jeunes gens et de leur santé.

» Le Conseil fédéral est autorisé à désigner les branches d'industrie dans lesquelles il est absolument interdit de faire travailler les enfants.

» Le fabricant ne peut invoquer comme excuse son ignorance de l'âge de ses ouvriers, ni de l'enseignement qu'ils ont à suivre. »

L'exécution de la loi est remise aux gouvernements cantonaux. Le Conseil fédéral nomme en outre des inspecteurs des fabriques, dont il détermine les attributions. Les contraventions à la loi sont punies d'amendes de 5 à 500 fr., et peuvent, en cas de récidive, entraîner un emprisonnement jusqu'à trois mois.

AUTRES PAYS. — L'Italie ne possède encore qu'une loi votée en 1874 pour protéger les enfants employés dans les industries ambulantes. En Danemark, il existe une loi sur le travail des enfants dans les manufactures, du 23 mai 1875. En Suède, l'ordonnance royale du 22 mai 1875 interdit le travail des enfants âgés de moins de douze ans. En Russie, un ukase promulgué en 1874 renferme aussi des dispositions protectrices des enfants. Enfin aux Etats-Unis une loi de l'Etat de Massachusetts a fixé à soixante heures par semaine le maximum de la durée du travail des femmes et des enfants; dans d'autres Etats de l'Union, l'admission des enfants dans les manufactures ne peut avoir lieu qu'à l'âge de quinze ans.

ENFANTS EMPLOYES DANS LES PROFESSIONS AMBULANTES. — Pour protéger les jeunes enfants employés dans les professions d'acrobate, de saltimbanque ou autres semblables, qui étaient trop souvent victimes des mauvais traitements de leurs parents ou de leurs maîtres, une loi du 7 décembre 1874 a édicté les dispositions suivantes :

« Art. 1er. — Sont punis d'un emprisonnement de six mois à deux ans et d'une amende de 16 à 200 francs : tout individu qui fera exécuter par des enfants de moins de seize ans des tours de force périlleux ou des exercices de dislocation; tout individu autre que les père et mère pratiquant les professions d'acrobate, saltimbanque, charlatan, montreur d'animaux ou directeur de cirque, qui emploiera dans ses représentations des enfants de moins de seize ans. La même peine sera applicable aux père et mère exerçant les professions ci-dessus désignées, qui emploieront dans leurs représentations leurs enfants âgés de moins de douze ans.

» Art. 2. — Les pères, mères, tuteurs ou patrons qui auront livré, soit gratuitement, soit à prix d'argent, leurs enfants, pupilles ou apprentis âgés de moins de seize ans, aux individus exerçant les professions ci-dessus spécifiées ou qui les auront placés sous la conduite de vagabonds, de gens sans aveu ou faisant métier de la mendicité, seront punis des peines portées à l'article 1er. La même peine sera applicable à quiconque aura déterminé des enfants âgés de moins de seize ans à quitter le domicile de leurs parents ou tuteurs pour suivre des individus des professions sus-désignées. La condamnation entraînera de plein droit pour les tuteurs la destitution de la tutelle; les pères et mères pourront être privés des droits de la puissance paternelle.

» Art. 3. — Quiconque emploiera des enfants âgés de moins de seize ans à la mendicité habituelle, soit ouvertement, soit sous l'apparence d'une profession, sera considéré comme auteur ou complice du délit de mendicité en réunion, prévu par l'article 276 du Code pénal, et sera puni des peines portées audit article. Dans le cas où le délit aurait été commis par les pères, mères ou tuteurs, ils pourront être privés des droits de la puissance paternelle ou être destitués de la tutelle.

» Art. 4. — Tout individu exerçant l'une des professions spécifiées à l'article 1er de la présente loi, devra être porteur de l'extrait des actes de naissance des enfants placés sous sa conduite et justifier de leur origine et de leur identité par la production d'un livret ou d'un passe-port. Toute infraction à cette disposition sera punie d'un emprisonnement de un mois à six mois et d'une amende de 16 à 50 fr.

» Art. 5. — En cas d'infraction à l'une des dispositions de la présente loi, les autorités municipales seront tenues d'interdire les représentations. Ces autorités sont également tenues de requérir la justification de l'origine et de l'identité de tous les enfants placés sous la conduite de saltimbanques. A défaut de cette justification il en sera donné avis immédiat au parquet. »

[L. Armagnac.]

Un certain nombre de pays étrangers ont des dispositions protectrices du même genre. En Italie, une loi protégeant les enfants employés dans les industries ambulantes a été promulguée en 1874. En Allemagne, la *Gewerbe-Ordnung* de 1869 interdit aux colporteurs, musiciens, saltimbanques, etc., de se faire accompagner par des enfants âgés de moins de quatorze ans.

ENFANTS MORALEMENT ABANDONNÉS. — Dans sa session de novembre 1880, le Conseil général de la Seine a voté des crédits destinés à secourir une catégorie spéciale d'enfants abandonnés, celle que M. le directeur de l'Assistance publique de Paris, dans un mémoire adressé au préfet de la Seine, a appelée la classe des « enfants moralement abandonnés. » Conformément à ce vote, un *service des enfants moralement abandonnés* a été créé à partir du 1er janvier 1881 par l'administration de l'Assistance publique.

Jusqu'à présent l'Assistance, pour se conformer à l'interprétation donnée à la loi par des circulaires ministérielles, ne prenait à sa charge les enfants délaissés par leurs parents que s'ils étaient âgés de moins de douze ans : l'enfant de douze ans, s'il était délaissé, était considéré comme en état de suffire à son existence. Ce sont ces enfants, âgés de plus de douze ans et de moins de seize ans, que le service des « enfants moralement abandonnés » a pris sous sa protection. Ils se subdivisent en quatre catégories :

1° Les enfants de douze à seize ans qui eussent été admis aux Enfants assistés *, s'ils avaient eu moins de douze ans;

2° Les enfants de douze à seize ans dont les parents sont condamnés à des peines de plus de six mois;

3° Les mineurs de seize ans qui, arrêtés pour menus délits ou simplement pour vagabondage, sont déférés au parquet : l'Assistance les réclame avant qu'ils aient passé devant le tribunal;

4° Les enfants que leurs parents se déclarent dans l'impossibilité de surveiller et de pourvoir d'un état.

Avant d'être définitivement admis dans le service des enfants moralement abandonnés, les enfants font à l'hospice un stage de quinze jours destiné à éclairer l'administration sur leur état de santé et leur moralité. Les enfants infirmes ou complètement vicieux sont écartés. En effet, l'admission de ceux-ci provoquerait les parents peu scrupuleux à se décharger de leurs devoirs sur l'Assistance. Le caractère du service des Enfants moralement abandonnés est de protéger l'enfant contre des parents indignes.

Pendant le stage à l'hospice, l'enfant choisit le métier qui lui convient, puis il est envoyé dans un placement en province, assez loin de Paris, le point important étant de le faire changer de milieu. Ces placements sont ou individuels ou par groupes. Un contrat d'apprentissage règle les conditions de façon à ce que le salaire du jeune apprenti soit proportionnel à ses efforts et à ses progrès. Les agents de surveillance du service des Enfants assistés sont chargés de veiller sur les apprentis, sur leur bien-être matériel, sur l'observation du contrat. Un instituteur est attaché à chaque groupe; par un système de récompenses données par l'administration, l'émulation est entretenue.

Au bout de la première année, l'enfant, dans la règle, cessera d'être à la charge de l'Assistance publique et gagnera assez pour suffire lui-même à son entretien. Pour d'autres, l'apprentissage est plus long, plus coûteux; mais tout est calculé de façon à ce que le jeune apprenti puisse avoir, au moment de sa majorité, avec un métier qui lui permettra de vivre, un pécule qui sera en moyenne d'un millier de francs.

Dans les six premiers mois de 1881, environ cinq cents enfants, dans le département de la Seine, ont été définitivement admis et arrachés ainsi à un avenir de misère et de vice.

Toutefois, l'œuvre des « enfants moralement abandonnés » est encore entravée sur quelques points par les lacunes de la législation. Aucun texte de loi n'a réglé le sort des enfants dont les parents ont été déclarés déchus de la puissance paternelle : le directeur de l'Assistance publique n'a aucun droit de se charger de leur éducation et de les classer parmi les enfants assistés. D'autre part, si l'Assistance publique se charge d'un enfant que les parents viennent lui apporter d'eux-mêmes, ou si elle en prend un autre dont les parents ont été condamnés à la prison, elle est exposée à se voir destituée du jour au lendemain de sa tutelle volontaire. Les parents, au sortir de la prison, viennent rechercher leur enfant pour continuer à l'exploiter et à le corrompre. L'Assistance publique n'a pas le droit de refuser de le leur rendre.

Le ministre de la justice a déposé sur le bureau de la Chambre (novembre 1881) un projet de loi destiné à porter remède à l'impuissance actuelle de l'administration. Ce projet dispose que, lorsque la déchéance paternelle aura été prononcée, si la mère n'est pas investie de la puissance ôtée au père ou s'il y a pas de tutelle de droit commun, l'enfant devra être placé sous la tutelle du directeur de l'Assistance publique pour le département de la Seine, et, pour les autres départements, sous la tutelle des commissions hospitalières. Quant aux enfants délaissés que l'administration recueillera spontanément ou que leurs parents voudront eux-mêmes lui confier, le projet fixe un délai pour les réclamer à l'Etat, qui se charge d'eux; mais, passé ce délai, l'enfant appartient à l'Etat jusqu'à sa majorité. L'Assistance publique pourra ressaisir l'enfant en cas d'émancipation; elle aura la gestion exclusive de son pécule; elle pourra exercer les droits de correction reconnus aux parents. Les particuliers ou les sociétés privées qui recueilleront des enfants délaissés jouiront des mêmes droits, sous la surveillance du préfet de chaque département chargé déjà du service des enfants assistés.

Sur cette question des enfants moralement abandonnés, V. encore les articles *Enfants assistés* et *Enfance abandonnée ou coupable* (*Société générale de protection pour l'*).

ENFANTS (NOS), journal. — V. *Périodiques*.

ENFANTS TROUVÉS. — V. *Enfants assistés*.

ENFANTINES (Ecoles et Classes). — La loi du 16 juin 1881, art. 7, met « au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles aient été créées conformément aux prescriptions de l'art. 2 de la loi du 10 avril 1867, ...les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites *classes enfantines*, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile. »

Ce texte, important dans l'histoire des établissements d'éducation du premier âge, a donné la consécration légale à une institution qui, en fait, existait déjà sur plusieurs points de la France et avait revêtu des formes assez diverses. Devant l'envisager ici dans sa plus grande généralité, mais sans sortir de son objet précis, nous ne nous occuperons que des établissements répondant aux traits essentiels de la définition légale que nous venons de reproduire, c'est-à-dire formant la transition entre la garderie de petits enfants et l'école primaire proprement dite. On ne prendra donc pas désormais en France le titre d'*école* ou de *classe enfantine* dans le sens adopté par certains pays voisins, c'est-à-dire pour parler de tout établissement qui reçoit de très jeunes enfants : les degrés successifs de cette première éducation sont chez nous plus subdivisés et mieux marqués peut-être que partout ailleurs : Ce sont 1° d'abord la *crèche* *, qui peut garder les enfants jusqu'à 2 ou 3 ans; 2° ensuite l'*école maternelle* *, terme récemment substitué au mot *salle d'asile* *, et qui correspond à plusieurs égards à ce qu'on appelle ailleurs *jardin d'enfants**, qui les garde de 2 à 6 ans au maximum; 3° l'*école* ou la *classe enfantine*, qui peut les garder de 4 ou 5 ans à 7 ou 8; 4° l'école primaire dans sa *classe élémentaire* *, qui commence au plus tôt à 7 ans. Renvoyant aux divers mots que nous venons d'indiquer tout ce qui concerne les autres périodes de la première éducation, nous n'envisageons ici que le court intervalle qui sépare la salle d'asile de l'école primaire proprement dite.

Il y a deux cas à distinguer : celui où effectivement la classe enfantine reçoit les enfants sortant de la salle d'asile — et celui où elle les reçoit directement de la famille.

Ce dernier type paraît avoir été le premier inauguré en France. Nous en avons mentionné le plus intéressant exemple à notre article *Ardennes*, p. 108, en même temps que la définition très juste qu'en donnait M. Carré. Dans les communes où le chiffre de la population ne permet pas l'établissement d'une salle d'asile et où cependant l'école de garçons et l'école de filles sont chacune encombrées par les tout jeunes enfants, la création de la classe enfantine mixte a été une excellente solution : sans doute elle ne peut recueillir les enfants dès l'âge de deux ans, et par conséquent elle ne rend que la moitié des services que la population pourrait demander à l'organisation complète d'une salle d'asile et d'une école se faisant suite l'une à l'autre; mais cette utilité, même

ainsi restreinte, est encore assez considérable pour mériter toutes les sympathies et justifier tous les sacrifices. Aussi l'administration n'a-t-elle pas hésité à entrer dans cette voie et à y faire entrer toutes les communes animées de bonne volonté. L'école enfantine ainsi constituée ne remplace pas la salle d'asile, mais elle permet d'abord de recevoir dans des conditions convenables des enfants au-dessous de l'âge scolaire, ensuite de décharger la classe proprement dite de ces petits enfants qui l'encombreraient avec très peu de profit pour eux et beaucoup d'inconvénients pour leurs aînés. On ajoute en quelque sorte à l'école une classe préparatoire qu'on a justement nommée dans quelques endroits « *classe d'initiation.* »

Quand l'école enfantine se superpose à un premier établissement d'éducation, — par exemple dans les grandes villes où elle est instituée pour décharger tout à la fois la dernière année de la salle d'asile et la première année de l'école primaire, — son organisation est déterminée plus nettement encore par la destination précise et spéciale qui lui est ainsi assignée. Elle peut alors — et c'est le cas le plus fréquent — former un établissement indépendant, avec une ou plusieurs classes, suivant le chiffre de l'effectif scolaire, c'est-à-dire suivant la densité de la population dans la circonscription urbaine qu'elle dessert. Tel est le rôle des écoles enfantines créées à Paris dans ces dernières années. L'idée première s'était fait jour d'une part au sein du comité des inspecteurs primaires de la Seine en 1875, de l'autre dans les délibérations du Conseil municipal : on se proposait surtout de faire l'expérience de confier à des femmes l'éducation des garçons jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans.

Conformément au vœu émis par le Conseil municipal, sur la proposition de M. Harant, le Conseil départemental de la Seine, après avoir entendu le rapport de M. Brouard, prit, le 12 août 1876, la délibération suivante :

« Art. Ier. — Il y a lieu de créer, dans les écoles du département de la Seine, *des classes de jeunes garçons* de 6 à 8 ans, dirigées par des institutrices.

» Art. II. — Ces classes, installées à titre d'essai, seront annexées aux écoles communales de jeunes filles, et placées sous la direction de l'institutrice titulaire. »

Depuis lors l'essai s'est généralisé à Paris, les formes de l'école enfantine se sont un peu diversifiées ; l'école enfantine s'est détachée de l'école de filles, non pour s'annexer à celle des garçons, mais le plus souvent pour former un établissement distinct ; dans certains cas elle a reçu les petites filles aussi bien que les garçons ; avec ces diversités d'exécution, le succès a été général et décisif. — La même expérience a également réussi dans quelques grandes villes où elle a été tentée sous des formes assez variées, mais se rapportant généralement aux deux caractères qu'a consacrés la loi du 16 juin : réunion de petits enfants des deux sexes et direction par une institutrice.

Qu'elle réponde à l'un ou à l'autre des deux types que nous venons de distinguer, qu'elle soit urbaine ou rurale, annexée à une école ou indépendante, précédée ou non d'une salle d'asile, cette sorte d'école qui n'en est pas encore une à proprement parler, cette classe hors cadre, riante préface d'un livre qui aura tant de pages sévères, n'a sa raison d'être qu'à la condition de ne procéder ni par la répétition monotone des premiers exercices de la salle d'asile, ni par l'application anticipée des méthodes de l'école. Il faut que le petit enfant se sente devenir un écolier, mais de telle manière et avec de tels ménagements que ce changement lui plaise et que l'école lui apparaisse comme plus intéressante encore que la salle d'asile. Cette nécessité a été tant de fois constatée et si heureusement exprimée, que la cause serait gagnée depuis longtemps s'il suffisait d'avoir fixé la théorie pour être sûr que la pratique s'y conformera. Bornons-nous à énumérer ici les principaux textes administratifs qui ont indiqué le caractère et les méthodes propres à la classe des petits enfants dans ses divers modes de constitution.

Dans sa grande circulaire du 12 mai 1867, M. Duruy signalait déjà la nécessité de rechercher avec soin, comme on l'avait fait dans quelques établissements, les moyens de rendre presque insensible la transition de l'asile à l'école que trop souvent un abîme sépare. « Dans les salles d'asile, disait-il, de petites classes entremêlées de mouvements divers, de chants, d'exercices variés et d'instructions ne durant jamais plus de dix minutes ; point de leçons apprises par cœur, point de devoirs écrits, mais des récits moraux faits par la directrice et qui servent de texte à de fréquentes interrogations ; de longues récréations pendant lesquelles des jeux sont organisés en plein air et ont pour but de développer tout à la fois les forces physiques et l'intelligence des enfants. Rien de tout cela ne se retrouve dans les écoles où les enfants entrent en sortant de l'asile. De longues classes, précédées et suivies de longues études ; des récréations courtes, trop souvent même pas de récréations ; l'obligation de faire d'interminables pages d'écriture qui ne parlent pas toujours à leur esprit, d'apprendre par cœur des leçons de grammaire, des règles de calcul, et de faire des devoirs dont ils ne comprennent pas encore le but. On conçoit facilement que ce passage sans transition d'un régime très doux à un régime qui est trop sévère ne soit pas facilement accepté par tous les enfants, et qu'un certain nombre viennent s'engourdir dans un profond ennui sur les bancs de l'école. Tous les enfants, sans exception, aiment l'asile et s'y rendent avec empressement ; se rendent-ils tous avec le même plaisir à l'école ?

» Nous aurons une sérieuse réforme à introduire dans ce régime ; en attendant, il conviendrait, là où les enfants au-dessous de six ans seraient autorisés à rester dans les écoles publiques, d'y organiser pour eux une petite division qui emprunterait aux asiles quelques-uns de ses procédés, et dont le régime serait combiné de telle sorte qu'en modifiant légèrement celui de la division supérieure, la transition s'opérât presque insensiblement. »

Un des successeurs de M. Duruy, M. Segris, reprit la question par sa circulaire du 9 avril 1870 : après avoir signalé l'encombrement des petites classes et les inconvénients qu'y présentait, pour les élèves sortant de la salle d'asile, « le brusque abandon d'une méthode destinée à favoriser le développement du corps en même temps que celui de l'intelligence, » il recommandait aux recteurs un projet de programme et une *Note* de Mlle Loizillon, inspectrice générale des salles d'asile, ayant pour objet de « ménager une transition entre le régime si doux de la salle d'asile et la règle plus sévère de l'école. »

L'idée, après avoir reçu la consécration de l'expérience comme nous l'avons rappelé, tant à Paris qu'en province, fut reprise par l'administration sous le ministère de M. Jules Ferry. La circulaire du 30 octobre 1879 rappelait les recommandations antérieures et ajoutait qu'on « réaliserait une très importante amélioration dans nos services si l'on pouvait former une sorte de petite salle d'asile avec les élèves de moins de six ans de l'école de garçons et de l'école de filles de toute commune de plus de 500 âmes. » Une seconde circulaire du 8 octobre 1880 indiquait une solution plus générale encore :

« Dans toute commune où l'école des garçons d'une part, l'école de filles de l'autre, sont encombrées par un trop grand nombre d'élèves de moins de sept ans, le mieux est de réunir ces tout petits enfants dans une salle spéciale et de former avec ce trop-plein des deux écoles une bonne classe préparatoire, sorte d'intermédiaire entre l'asile et l'école. Cette classe enfantine sera dirigée par une femme, et je ne vois aucun inconvénient à ce qu'elle soit annexée, suivant les convenances de locaux, soit à l'école de garçons, soit à l'école de filles.

» J'ai décidé, en conséquence, qu'à l'avenir vous pourrez approuver la nomination faite par l'instituteur titulaire (aux termes de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850) d'une personne de sa famille, femme, fille, sœur ou mère, aux fonctions d'adjointe, sous les réserves et conditions ci-après :

» 1° L'école dirigée par l'instituteur devra être celle d'une commune où il n'existe pas de salle d'asile ;

» 2° La personne présentée devra être munie du brevet de capacité ou provisoirement du brevet des salles d'asile ;

» 3° Elle sera exclusivement chargée de la division des plus jeunes enfants. »

L'importance de la bonne organisation des classes enfantines pour l'amélioration pratique de tout l'enseignement élémentaire, et l'intérêt des études qui s'y rattachent, décidèrent l'administration à proposer comme objet de délibération au congrès pédagogique des instituteurs en 1881 la question « de l'enseignement et de l'éducation dans la dernière division du cours élémentaire ou petite classe. »

Après plusieurs séances, le congrès adopta, dans celle du 23 avril, les résolutions suivantes qui, bien que s'appliquant plus particulièrement à la classe enfantine incorporée dans l'école, contiennent néanmoins d'excellentes indications pour tous les autres modes de la même institution :

« Le Congrès demande :

» Que l'enseignement dans les petites classes ait un caractère éducatif ; que le programme des études dans ces petites classes embrasse les éléments de toutes les matières de l'enseignement primaire réparties autant que possible sur un plan conforme à l'organisation pédagogique du département de la Seine ;

» Que la mesure dans laquelle chacune des matières sera enseignée dans la division élémentaire soit laissée à l'appréciation de l'instituteur ;

» Que l'enseignement y soit donné d'après la méthode intuitive et que les leçons soient courtes, attrayantes, entremêlées de mouvements et de chants ;

» Qu'il y ait unité de méthodes dans les salles d'asile, les classes enfantines et les petites classes primaires pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du dessin et du calcul ;

» Qu'il soit fait un cours spécial de leçons de choses, mais qu'en même temps les leçons de choses soient rattachées à toutes les matières de l'enseignement ;

» Que le mode d'enseignement simultané soit appliqué autant que possible dans les petites classes ;

» Que l'enseignement moral soit indépendant de l'enseignement confessionnel, qu'il se rattache à toutes les leçons de la classe élémentaire sans former un cours spécial ; que cet enseignement soit mis en harmonie avec les principes de la société moderne ;

» Qu'il soit créé des écoles enfantines intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire ; que ces écoles soient confiées à des institutrices pourvues du brevet simple ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asiles ; qu'elles soient rattachées à l'école de filles plutôt qu'à l'école de garçons, et, s'il n'est pas possible de les rattacher à l'école de filles, qu'elles soient dans un local indépendant ;

» Que le chiffre de quarante élèves soit adopté comme maximum de l'effectif de la petite classe ;

» Que les élèves de la petite classe soient séparés des autres, principalement pendant les récréations ;

» Que la direction de la petite classe soit confiée à une institutrice laïque, et de préférence à la femme, la fille ou la sœur de l'instituteur ; que, lorsqu'un instituteur adjoint en sera chargé, il reçoive un traitement supérieur à celui de ses collègues, après un stage attestant son aptitude ;

» Que les élèves des écoles normales soient initiés à la direction des classes enfantines, etqu'une question spéciale relative à la direction de ces classes soit introduite dans le programme d'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique ;

» Que le local soit spacieux, attrayant et orné ;

» Que le mobilier soit approprié à l'âge des élèves, et qu'en particulier les sièges à dossier soient partout établis ; qu'un type de mobilier scolaire soit installé au chef-lieu d'inspection primaire ;

» Que la classe enfantine soit pourvue d'une petite boîte de pharmacie ;

» Que l'établissement d'un musée scolaire soit rendu obligatoire dans toutes les écoles de France, d'Algérie et des colonies ; que ce musée, formé spécialement d'objets usuels, soit composé et entretenu de préférence par le maître avec le concours des élèves ;

» Que la discipline, dans la petite classe, soit plutôt préventive que répressive ;

» Que dans les communes de moins de 400 habitants, ayant une école de garçons et une école de filles, ces deux écoles puissent être organisées de telle sorte que les plus jeunes enfants des deux sexes soient groupés dans l'une des deux sous la direction de l'institutrice. »

On trouvera des détails instructifs sur la discussion de ces diverses propositions, soit dans le volume in-4° publié par le ministère et contenant les rapports des délégués et des sections, soit dans le recueil des procès-verbaux du Congrès (Hachette et Delagrave). On peut consulter aussi la *Note sur l'organisation des petites classes dans les écoles primaires de filles*, par Mlle Loizillon (1868). Voir aussi dans l'*Essai de pédagogie pratique* de M. Carré la partie intitulée *Classes enfantines et cours préparatoire.*

PAYS ÉTRANGERS.

La plupart des pays étrangers ne nous offrent rien qui réponde d'une façon exacte à l'école enfantine française. Les *Kleinkinderbewahranstalten* de l'Allemagne, les *Asili* de l'Italie, les *Escuelas de párvulos* de l'Espagne, les *Ecoles gardiennes* de la Belgique, sont plutôt l'équivalent de nos *écoles maternelles* *. Cependant nous trouvons en Angleterre et en Suisse quelques intéressantes observations à faire ; d'autre part, en Belgique, le transition entre l'école gardienne et l'école primaire s'opère au moyen d'une classe qui peut être assimilée sous beaucoup de rapports à nos classes enfantines.

ANGLETERRE. — L'*Education Act* de 1870 a fixé à cinq ans l'âge où l'enfant peut être astreint, par les règlements locaux, à la fréquentation de l'école publique. Dans la pratique, il arrive même le plus souvent que les parents envoient

leurs enfants à l'école dès l'âge de quatre ans.

Or, le Code scolaire met à part les enfants de quatre à sept ans, et en forme, sous le nom d'*infants*, une catégorie spéciale, pour laquelle il édicte des règles particulières. Ces enfants doivent, autant que possible, être groupés en une division recevant un enseignement séparé ; il est même désirable qu'ils soient réunis dans une classe à part, ayant son local propre (dans la règle, au rez-de-chaussée), sous la direction d'une institutrice, avec un préau pour les jeux. La subvention accordée par l'Etat est plus élevée lorsque les *infants* forment une classe distincte, ayant son institutrice et son local à elle, que lorsqu'ils forment simplement une division de l'école primaire.

BELGIQUE. — Les écoles gardiennes reçoivent les enfants de trois à six ans, et les préparent à entrer dans la division inférieure de l'école primaire. « Mais, dit une circulaire du ministre de l'instruction publique en date du 15 septembre 1880, le gouvernement ne voit aucun inconvénient à ce que la classe de transition (c'est-à-dire la division inférieure de l'école primaire) soit rattachée, dans certaines localités, au jardin d'enfants (école gardienne) dont elle formera la division supérieure, à la condition toutefois qu'on n'y reçoive que des élèves âgés de six ans au moins, et qu'on en confie la direction à une institutrice spéciale initiée à la méthodologie de l'école primaire aussi bien qu'à celle de l'école frœbelienne. » — V. *Ecoles gardiennes.*

Cette « classe de transition », qui tantôt forme la division inférieure de l'école primaire, tantôt la division supérieure de l'école gardienne, nous paraît se rapprocher beaucoup de cette classe intermédiaire que la loi française de 1881 appelle « classe enfantine » et que le Congrès des instituteurs français appelait la « petite classe. »

SUISSE. — Les cantons de Genève, de Neuchâtel, de Vaud et de Fribourg appliquent le nom d'*école enfantine* à des classes préparatoires qui se confondent d'une part avec nos écoles maternelles, d'autre part avec nos classes intermédiaires ou enfantines.

A Genève, l'école enfantine est une institution obligatoire et prévue par la loi. « Il est établi au moins une école enfantine dans chaque commune. Ces écoles sont gratuites ; la fréquentation en est facultative. Elles reçoivent les enfants jusqu'à l'âge de six ans, et sont dirigées par des maîtresses et sous-maîtresses. Elles sont organisées de manière à favoriser le développement corporel et intellectuel de l'enfant et à donner, dans les degrés supérieurs, les premiers éléments des connaissances qui font partie du programme des écoles primaires. Le traitement des maîtresses et sous-maîtresses est fixé par l'Etat. Le local est fourni par la commune. Le gouvernement accorde une subvention pour la création et la tenue des écoles enfantines. » (L. sur l'instruction publique du 19 octobre 1872, art. 17-19.)

Dans le canton de Neuchâtel, l'école enfantine est une institution facultative, et quelques municipalités seulement ont créé des écoles enfantines publiques. La loi cantonale n'ayant établi la gratuité que pour l'enseignement primaire et secondaire, les élèves des écoles enfantines municipales ont à payer une rétribution qui est généralement de 1 franc par mois.

Dans les cantons de Vaud et de Fribourg, il existe aussi quelques écoles enfantines communales ; elles sont gratuites dans le canton de Fribourg ; dans le canton de Vaud, la rétribution varie de 50 centimes à 1 franc 50 par mois. — V. *Maternelles* (*Ecoles*).

ENGAGEMENT CONDITIONNEL D'UN AN. — V. *Service militaire.*

ENGAGEMENT DÉCENNAL. — Il y a deux sortes d'engagement décennal : 1° celui que tout élève boursier est tenu de souscrire, avant son entrée à l'école normale, et par lequel il s'engage à servir pendant dix ans dans l'enseignement public ; 2° celui que peuvent contracter, en vue de la dispense du service militaire, les jeunes gens appartenant à l'une des catégories spécifiées par la loi.

On a quelquefois confondu, bien à tort, ces deux engagements, et il est arrivé que des élèves-maîtres, s'étant mépris sur la valeur du premier et ayant négligé de contracter le second, ont dû être mis à la disposition de l'autorité militaire. Cette confusion, qui peut avoir de si regrettables conséquences, ne se serait pas produite si l'on avait réfléchi que ces deux engagements n'ont pas la même origine, ni le même but ; qu'ils sont contractés à des époques différentes, et que le premier est exigé des élèves-maîtresses aussi bien que des élèves-maîtres.

Nous parlerons successivement de l'un et de l'autre.

1° *Engagement décennal des élèves boursiers.* — L'obligation imposée aux élèves boursiers des écoles normales de servir pendant dix ans dans l'enseignement public est la conséquence naturelle de la gratuité totale ou partielle qui leur est accordée dans ces établissements. L'Etat ou le département leur rendent un service ; ils sont en droit de leur en demander un autre en échange. Aussi, du jour où des bourses sont fondées dans les écoles normales, voyons-nous ceux qui sont appelés à en jouir être astreints à l'obligation de concourir au recrutement du personnel enseignant. C'est le règlement du 18 décembre 1832 qui crée, pour la première fois, des bourses et l'obligation correspondante. Nous y lisons, en effet : « Des bourses entières et partielles peuvent être fondées par les communes, les départements ou l'Université ; » et immédiatement après : « Nul n'est admis comme boursier s'il ne prend l'engagement de servir pendant dix au moins dans l'instruction publique comme instituteur communal ; les boursiers en âge de minorité doivent être autorisés par leur père, leur mère ou leur tuteur à contracter cet engagement » (art. 12) ; vient ensuite cette sanction : « les boursiers qui renoncent à leurs études avant la fin du cours, ou qui, sortis de l'école, ne remplissent pas l'engagement par eux contracté de servir pendant dix ans comme instituteurs communaux, sont tenus de rembourser le prix de la pension pour le temps de leur séjour à l'école (art. 13). »

Ces dispositions se retrouvent, tant elles sont conformes à l'équité et justifiées par l'intérêt public, dans tous les règlements qui, depuis celui de 1832, ont déterminé les obligations des élèves-maîtres boursiers ; nous les rencontrons, en effet, semblables au fond, quelque peu différentes dans la forme, dans les décrets du 24 mars 1851, du 25 décembre 1855, du 2 juillet 1866, et, avec deux modifications importantes que nous signalerons tout à l'heure, dans le décret du 29 juillet 1881.

Jusqu'à cette dernière date, les règles en cette matière ont été les suivantes : la durée de l'engagement est de dix années ; — les années de service pour la réalisation de cet engagement comptent à partir du jour où l'élève-maître est nommé à des fonctions d'enseignement ; — les boursiers départementaux sont tenus de remplir leur engagement dans le département qui a payé leur pension, à moins de dispense accordée par le préfet, sur l'avis conforme du Conseil départemental ; — les boursiers de l'Etat peuvent remplir leur engagement dans un département quelconque ; — si le contractant est mineur, il ne peut contracter l'en-

gagement qu'avec l'autorisation de son père ou de son tuteur : en accordant cette autorisation, le père ou le tuteur doit se porter caution du remboursement à effectuer, soit à l'Etat, soit au département, dans le cas où l'engagement ne serait pas réalisé : — ce remboursement est exigible de tout boursier qui, par son fait, sort de l'école avant la fin du cours, ou qui refuse d'accomplir son engagement ; — les sommes restituées font retour au fonds sur lequel les bourses sont payées ; — des remises totales ou partielles peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du Conseil départemental ; — les élèves-maîtres obligés de quitter l'école, en raison de leur inaptitude à en suivre les cours, ne sont pas tenus à remboursement ; — la formule de l'engagement et de l'autorisation donnée par le père ou le tuteur est rédigée sur papier timbré, et les signatures sont légalisées ; elle doit être conforme au modèle arrêté par l'administration.

Le règlement du 29 juillet 1881 a reproduit la plupart de ces dispositions et y a ajouté quelques dispositions nouvelles, dans ses articles 8, 18 et 26, ainsi conçus :

« Art. 8. A partir de dix-huit ans, si l'élève-maître est pourvu du brevet élémentaire, les années passées à l'école normale comptent pour l'engagement de servir dix ans dans l'enseignement public.....

» Art. 18. Aucune inscription (pour l'école normale) n'est reçue, si le candidat n'a déposé :

» ... 4° l'engagement de servir pendant dix années dans l'enseignement public. Cette pièce est accompagnée d'une déclaration par laquelle le père ou le tuteur du candidat l'autorise à contracter cet engagement, et s'engage lui-même à rembourser les frais d'études de son fils ou pupille, dans le cas où celui-ci quitterait volontairement l'école ou en serait exclu pour raison disciplinaire, comme dans le cas où il renoncerait aux fonctions de l'enseignement, avant la réalisation de son engagement.... L'engagement décennal, la déclaration du père ou tuteur sont rédigés sur papier timbré et dûment légalisés.

» Art. 26. Tout élève-maître qui quitte volontairement l'école ou qui en est exclu pour raison disciplinaire, ou tout ancien élève-maître qui rompt l'engagement prescrit par l'art. 18, est tenu de restituer le prix de la pension dont il a joui.

» Sur la proposition du recteur et l'avis motivé de la commission de surveillance, le ministre peut accorder des sursis pour le paiement des sommes dues, ainsi qu'une remise partielle ou totale de ces mêmes sommes. »

Ce décret, avons-nous dit, a introduit deux modifications importantes dans la règlementation antérieure. En effet, le contractant peut désormais remplir son engagement dans l'enseignement public, c'est-à-dire dans toute la France, et dans l'enseignement secondaire ou supérieur, s'il peut y atteindre, aussi bien que dans l'enseignement primaire. D'un autre côté, les années passées à l'école normale, à partir de l'âge de dix-huit ans, et si l'élève-maître est pourvu du brevet élémentaire, seront comptées pour la réalisation de l'engagement décennal. Ce sont là deux améliorations considérables apportées dans la situation des élèves-maîtres, puisque, d'une part, l'engagement décennal peut se réduire à neuf et même à huit années, et que, d'autre part, ces élèves ne verront plus leur carrière bornée et leur avancement limité par l'obligation où ils étaient de servir dix ans dans leur département et comme instituteurs publics. Ces deux faveurs ne peuvent manquer de toucher les candidats aux écoles normales ; jointes à la gratuité absolue, elles auront pour conséquence certaine de faciliter, dans une large mesure, le recrutement de ces établissements.

Nous croyons devoir donner ici le modèle de l'engagement décennal tel qu'il a dû être libellé à nouveau, en raison des modifications introduites par le règlement de 1881 :

Engagement de l'élève-maître relatif au remboursement du prix de pension.

ACADÉMIE de — ÉCOLE NORMALE de — DÉPARTEMENT de

Je soussigné (*nom, prénoms*) , demeurant à , département de , admis en qualité d'élève-maître à l'école normale primaire de , contracte l'engagement de servir pendant dix années dans l'enseignement public, dans les conditions déterminées par l'article 8 du décret du 29 juillet 1881, déclarant m'obliger à rembourser le prix de la pension dont j'aurai joui, si je quitte volontairement l'école, ou si j'en suis exclu pour raison disciplinaire, ou si je romps le présent engagement avant sa réalisation.

Fait à , le 188 .

Je soussigné (*nom, prénoms, profession*) demeurant à , département de , (*père ou tuteur*) du sieur , mon (*fils ou pupille*) , admis en qualité d'élève-maître à l'école normale primaire de , déclare ratifier l'engagement ci-dessus souscrit par lui, et m'engage solidairement avec lui à rembourser les sommes dont il sera redevable pour inexécution de son engagement.

Fait a , le 188 .

Vu pour la légalisation de la signature de M. , par nous, maire de la commune de , département de , à , le 188 .

Vu pour la légalisation de la signature de M. , maire de la commune de , à , le 188.

Cet engagement et cette déclaration doivent être rédigés sur papier timbré : ils peuvent être réunis sur la même feuille.

2° *Engagement décennal en vue de la dispense du service militaire.* — L'exemption du service militaire accordée conditionnellement à certaines catégories de personnes est une dérogation au principe de l'égalité de tous les citoyens devant les charges publiques. Quelle charge, en effet, plus considérable, et quelle obligation plus impérieuse et plus sacrée que celle de défendre son pays, que celle qu'on a nommée d'une façon si énergique et si vraie parfois « l'impôt du sang »? Cette atteinte à l'une des plus précieuses conquêtes de la Révolution ne s'est expliquée jusqu'à ce jour que par la nécessité d'assurer le fonctionnement de grands services publics. Dès l'origine, et à juste titre, l'instruction publique a figuré parmi ces services : aussi, depuis le jour où le recrutement de l'armée fut régulièrement organisé en France, voyons-nous la dispense du service militaire inscrite, en faveur des membres du corps enseignant, dans toutes les lois qui ont réglé cette matière (V. *Service militaire*).

Mais de même que la gratuité totale ou partielle ne fut accordée aux élèves des écoles normales primaires qu'en retour de l'engagement pris par eux de servir pendant dix ans dans l'enseignement public, de même la dispense du service militaire ne fut octroyée aux membres du corps enseignant qu'à la condition pour eux de contracter un engagement semblable. C'est ce que nous lisons dans la loi du 10 mars 1818, la première des lois que la France ait eue, à proprement parler, sur le recrutement de l'armée. L'art. 15 de cette loi, dite loi Gouvion Saint-Cyr, est ainsi conçu : « Sont dispensés du service militaire les membres de l'instruction publique qui contracteront l'engagement de rester pendant dix ans au service de l'instruction publique. Les frères des écoles chrétiennes sont dispensés du service militaire. »

La loi du 21 mars 1832 consacra cette exemption: « Seront comptés numériquement », dit l'art. 14 de cette loi, « en déduction du contingent à fournir, les jeunes gens qui, étant membres de l'instruction publique, auraient contracté, avant l'époque déterminée pour le tirage au sort et devant le conseil de l'Université, l'engagement de se vouer à l'enseignement. » — « La durée de l'engagement est fixée à dix ans. » (Décision du Conseil royal de l'inst. publ., 8 mai 1832.) — « La faculté de contracter l'engagement ne peut appartenir qu'à l'instituteur qui tient une école publique. » (Déc. du Cons., 3 nov., 1833). — « L'instituteur qui quitte son poste doit être signalé à l'autorité militaire. Il est passible d'ailleurs des peines prononcées par les décrets du 17 mars 1808 et du 15 novembre 1811 contre l'abandon des fonctions sans lettre d'exeat *. » (Avis du Cons., déc. 1834). — « L'instituteur engagé pour dix ans peut demander son exeat dans le cas où son numéro ne l'appelle pas au service militaire. » (Avis du Cons., 20 juillet 1838.) Cette dernière disposition s'explique par ce fait que, sous l'empire de la législation d'alors sur le recrutement de l'armée, les *mauvais numéros* étaient seuls tenus au service militaire.

Telles furent les principales règles suivies en cette matière jusqu'en 1850. La loi du 15 mars et plus tard celle du 10 avril 1867 maintinrent la dispense du service militaire, en précisant les conditions dans lesquelles elle pouvait être obtenue et en l'étendant à de nouvelles catégories de dispensés.

L'art. 79 de la loi du 15 mars 1850 dispose, en effet, que « les instituteurs adjoints dans les écoles publiques, les jeunes gens qui se préparent à l'enseignement public primaire dans les écoles désignées à cet effet, les membres ou novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique, les élèves de l'Ecole normale supérieure, les maîtres d'étude, régents et professeurs des collèges et lycées, sont dispensés du service militaire, s'ils ont, avant l'époque fixée pour le tirage, contracté devant le recteur l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public et s'ils réalisent cet engagement. »

Ainsi les conditions de l'engagement restent les mêmes; toutefois, ce n'est plus devant le Conseil de l'Université que cet engagement doit être contracté (le Conseil aurait eu vraiment trop à faire), mais devant le recteur de l'académie.

D'autre part, ce ne sont plus seulement les instituteurs qui sont admis à contracter, mais encore les novices des associations religieuses enseignantes, assimilés sans doute aux élèves stagiaires des écoles normales ou des écoles désignées à cet effet. On ne pouvait pas moins attendre de la loi du 15 mars 1850.

La loi du 10 avril 1867, art. 18, donna aux maîtres enseignant dans deux nouvelles catégories d'écoles la faculté de contracter l'engagement décennal. Cet article est ainsi conçu : « L'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, prévu par l'art. 79 de la loi du 15 mars 1850, peut être réalisé, tant par les instituteurs que par leurs adjoints, dans celles des écoles mentionnées à l'article précédent (les écoles qui tiennent lieu d'écoles publiques ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'Etat) qui sont désignées par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil départemental.

» L'engagement décennal peut être contracté, avant le tirage, par les instituteurs adjoints dans les écoles désignées, ainsi qu'il vient d'être dit. »

Enfin la loi du 27 juillet 1872 sur le recrutement de l'armée, loi qui est encore en vigueur aujourd'hui, a résumé en son article 20 toutes les dispositions qui précèdent et augmenté encore le nombre des écoles où l'engagement décennal peut être contracté. Cet article est ainsi conçu :

« Sont, à titre conditionnel, dispensés du service militaire :

» 1° Les membres de l'instruction publique, les élèves de l'Ecole normale supérieure, dont l'engagement de se vouer pendant dix ans à la carrière de l'enseignement aura été accepté par le recteur avant le tirage au sort, et s'ils réalisent cet engagement ;

» 2°, 3°, 4°. . . . . .

» 5° Les membres et novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues comme établissements d'utilité publique, et les directeurs, maîtres-adjoints, élèves-maîtres des écoles fondées et entretenues *par les associations laïques*, lorsqu'elles remplissent les mêmes conditions (que les écoles fondées et entretenues par des associations religieuses), pourvu toutefois que les uns et les autres, avant le tirage au sort, aient pris, devant le recteur de l'académie, l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement, et s'ils réalisent cet engagement dans un des établissements d'éducation religieuse ou laïque, à la condition que cet établissement existe depuis deux ans, ou renferme trente élèves au moins.

» 6° Les jeunes gens qui, sans être compris dans les paragraphes précédents, se trouvent dans les cas prévus par l'article 79 de la loi du 15 mars 1850 et par l'article 18 de la loi du 10 avril 1867, et ont, avant l'époque fixée par le tirage au sort, contracté devant le recteur le même engagement et aux mêmes conditions.

» L'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement peut être réalisé, pour les instituteurs et pour les instituteurs-adjoints mentionnés au présent paragraphe 6, tant dans les écoles publiques que dans les écoles libres désignées à cet effet par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil départemental. »

De nombreuses circulaires sont venues définir le sens de ces différentes dispositions législatives, et préciser les règles à suivre pour contracter l'engagement, ainsi que les obligations des recteurs et des préfets en cette matière. Les principales de ces circulaires sont celles du 18 décembre 1850, du 3 octobre 1853, du 24 novembre 1857, du 31 janvier 1868, du 23 janvier 1873, du 20 février 1876.

Les instructions qu'elles contiennent, et la jurisprudence qui s'est établie à la suite, peuvent se résumer ainsi : l'engagement décennal en vue de la dispense du service militaire doit être contracté et accepté par le recteur avant le tirage au sort; l'engagement doit être rédigé sur papier timbré, ainsi que la déclaration du père ou du tuteur autorisant son fils ou son pupille à contracter l'engagement; ces pièces sont libellées conformément à des modèles arrêtés par l'administration; les signatures sont légalisées, le tout à peine de nullité de l'acte; le contractant doit joindre à son engagement : 1° son acte de naissance dûment légalisé ; 2° une copie du titre en vertu duquel il sollicite la dispense ; 3° un certificat constatant qu'il est en fonctions. Sur le vu de ces pièces, le recteur délivre un acte de l'acceptation de l'engagement décennal, conforme à un modèle déterminé ; le contractant doit présenter cet acte d'acceptation au conseil de révision le jour où celui-ci opère dans le canton auquel le dispensé appartient; le recteur est tenu d'adresser tous les ans au ministère, en deux tableaux distincts, l'état nominatif des jeunes gens qui ont contracté devant lui l'engagement décennal, soit dans l'enseignement primaire, soit dans l'enseignement secondaire;

chaque année le préfet transmet au recteur la liste des dispensés de son ressort et celui-ci s'assure que chacun d'eux remplit les conditions de son engagement; si un dispensé rompt cet engagement, le recteur le signale au préfet, qui le signale à son tour à l'autorité militaire; tout dispensé qui rompt son engagement est tenu de faire intégralement le temps de service militaire prescrit par la loi; à l'expiration de l'engagement décennal, le recteur délivre à chaque dispensé un certificat de réalisation de son engagement; sur la production de cette pièce, le dispensé obtient de l'autorité militaire un certificat de libération du service; si, pendant l'année qui a suivi la promulgation de la loi du 27 juillet 1872, il a pu être accordé des autorisations de contracter l'engagement décennal *extra tempora*, ces autorisations sont absolument refusées aujourd'hui; les adjoints qui ont contracté l'engagement dans les *écoles libres désignées à cet effet*, cessent de jouir de la faveur qui leur a été accordée, à partir du jour où l'école dans laquelle ils réalisent leur engagement ne se trouve plus dans les conditions qui avaient motivé une mesure exceptionnelle; les novices des associations religieuses qui ont contracté l'engagement en cette qualité, cessent de bénéficier de la dispense du service militaire s'ils ne remplissent des fonctions d'enseignement à l'âge de vingt-trois ans (Avis du Cons., 30 janv. 1869); l'ignorance constatée du contractant peut motiver le refus de l'acceptation de son engagement (Circul. 29 avril 1879); le ministre de la guerre peut autoriser un dispensé ecclésiastique ou un dispensé congréganiste à continuer la réalisation de son engagement dans l'enseignement public laïque, à la condition que l'impétrant soit pourvu d'un emploi dans cet ordre d'enseignement; un dispensé en congé régulier continue à remplir les conditions de son engagement.

Des modèles d'engagements décennaux, d'autorisation délivrée par le père ou le tuteur, de certificat constatant que le contractant est en fonctions, d'acte d'acceptation et de réalisation de l'engagement décennal, ont été établis par l'administration. Nous ne reproduisons pas ici ces modèles, que l'on trouvera dans le code-répertoire Magendie, et dans le code Pichard, plus facile à se procurer.

Nous croyons devoir insister sur ce point, établi par toutes les lois qui régissent cette matière, que l'engagement décennal doit être *contracté et accepté avant le tirage au sort*. Cette prescription, très rigoureusement appliquée, s'explique par ce fait qu'il y avait autrefois, et qu'il y a encore aujourd'hui, dans une certaine mesure, de bons et de mauvais numéros. Autrefois les bons numéros exemptaient de tout service militaire; aujourd'hui ceux qui les ont tirés sont placés dans la seconde portion du contingent et astreints, comme on sait, à des obligations moindres au point de vue du service militaire. Du moment donc où les effets du tirage au sort ne sont pas les mêmes pour tous, il est naturel et juste de ne pas laisser à ceux que le sort favorise la faculté de contracter ou de ne pas contracter, suivant leurs convenances, l'engagement décennal, et d'exiger en conséquence que cet engagement soit souscrit et accepté avant que les résultats du tirage au sort soient connus.

Telle est la législation actuellement en vigueur. Combien de temps durera-t-elle encore? Il est difficile de le dire; mais ce qui est incontestable, c'est que l'opinion publique ne lui est pas favorable. Les membres de l'enseignement en demandent eux-mêmes l'abrogation, ou tout au moins la revision. Ces sentiments, qui font honneur au corps enseignant primaire, se sont manifestés dans les deux congrès pédagogiques de 1880 et de 1881. « Le congrès estime que l'instituteur doit le service militaire. » (Congrès des inspecteurs de l'enseignement primaire et des directeurs des écoles normales, 18e résolution). Le congrès des instituteurs, plus autorisé encore en pareille matière, va plus loin; il demande « que l'instituteur soit placé dans le droit commun, en ce qui concerne le service militaire. » (2e série des résolutions.) La question a été portée récemment devant le parlement : là deux opinions se sont fait jour et sont encore en présence : les uns entendent replacer les instituteurs, et avec eux les dispensés que vise l'art. 20 de la loi du 27 juillet 1872, dans le droit commun; les autres — et c'est l'avis du gouvernement — proposent de soumettre les instituteurs et les autres dispensés au service militaire d'un an : ce service serait fait dans des conditions à déterminer. Cette dernière opinion est celle qui semble avoir le plus de chances de prévaloir. Quoi qu'il en soit, la solution de cette question ne se fera pas attendre.

[E. Jacoulet].

PAYS ÉTRANGERS. — La Belgique est le seul pays étranger qui astreigne les élèves-maîtres à contracter, lors de leur entrée à l'école normale, l'engagement de servir pendant un certain nombre d'années dans l'enseignement public. Cet engagement, pour les élèves-maîtres belges, est quinquennal. Voici le texte de l'article du Règlement des écoles normales où il en est question :

« Les demandes (d'admission à l'examen qui précède l'entrée à l'école normale) doivent être accompagnées :

» ... 4° D'une déclaration légalisée, par laquelle le postulant prendra l'engagement de se tenir à la disposition du gouvernement pendant cinq ans, à partir de sa sortie de l'école normale, pour exercer des fonctions dans l'enseignement. » (Règl. général des écoles normales, du 15 juillet 1881, art. 37.)

Pour les dispenses du service militaire qui peuvent être accordées, dans les pays étrangers, aux élèves-maîtres et aux instituteurs, V. *Service militaire*.

ENIGMES. — V. *Jeux d'esprit*.

ENNUI. — Comment emprisonner dans une définition cet état moral, mobile et insaisissable, où le milieu, l'époque, l'âge et la mode introduisent sans cesse mille éléments complexes? La meilleure serait peut-être celle-ci : l'ennui est une disposition qui nous porte à ne point prendre d'intérêt aux choses. Cette définition est, on le voit, toute négative. Elle implique l'absence d'attrait, d'émotion, de passion : c'est tantôt une sorte d'inertie de l'âme, qui tourmentée du besoin d'agir et ne sachant où se prendre, se détache de tout; tantôt c'est la vie morale appauvrie et atteinte d'une langueur qui ressemble au sommeil.

Il y a bien des façons de s'ennuyer. Il y a d'abord l'ennui que l'on pourrait appeler romantique, car il ne fut pas l'un des moins curieux caractères du mouvement littéraire de ce nom. Il a été longtemps de bon ton, parmi les jeunes gens, de se montrer blasé, usé, ennuyé, désenchanté de la vie avant même de l'avoir connue. Cette affectation de lassitude morale à l'heure de la pleine explosion des sentiments, cette apparence de désillusion au moment même où la foi généreuse devrait enflammer le cœur, caractérise la plupart des héros de roman de l'âge littéraire qui vient de finir. Une semblable disposition d'esprit, loin d'être, comme le croyaient alors ceux qui paraissaient s'y complaire, une marque de grandeur et de force, n'était le plus souvent qu'une preuve de petitesse, tranchons le mot, une preuve de sottise : le monde n'est vide que pour qui ne sait pas voir; la vie n'est sans intérêt que pour qui est incapable d'en saisir la raison supérieure. D'ailleurs, à le considérer comme maladie littéraire, cet ennui-là a fait son temps; il n'en reste que le souvenir, qui

s'efface si rapidement que nous avons déjà cessé de le bien comprendre. C'est qu'il n'avait vraiment rien à faire dans notre temps d'activité dévorante, de chemins de fer et de démocratie.

Une façon de s'ennuyer beaucoup plus sincère est ce mélange de dégoût, de mélancolie et de folie qui porte de l'autre côté du détroit le nom de *spleen,* et qui n'est malheureusement pas spécial aux brouillards de l'Angleterre. Celle-là n'est pas affaire de mode littéraire : c'est une véritable et cruelle maladie, autant physique que morale, qui tient le milieu entre la névrose et l'hypochondrie, et si sérieuse qu'elle va souvent jusqu'au suicide. Un point à noter toutefois : le spleen ne frappe jamais les pauvres gens, et rarement l'homme qui a besoin de gagner sa vie. Il est en effet presque toujours le résultat de cette inertie de l'âme à laquelle la richesse excessive condamne un trop grand nombre de ceux qui la possèdent.

Mais l'ennui qui nous intéresse le plus, et dont nous voulons parler ici, c'est celui que nous appellerons l'ennui *scolaire.* Qui n'a parfois été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, « ennuyée », d'un grand nombre de jeunes garçons? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenait part à l'effort de l'intelligence? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâtent d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leurs maîtres, ne leur apparaît que comme un temps de labeur ingrat et « ennuyeux »? Quelles sont les causes de cet ennui *scolaire?* Elles sont de nature diverse, mais elles se réduisent toutes à un vice de l'éducation.

La première, la plus importante, est celle qui consiste à borner l'éducation à l'instruction, sans chercher à solliciter l'intérêt de l'enfant (V. *Enthousiasme*). L'objet principal de l'éducation est précisément d'allumer dans l'âme enfantine tout un foyer de nobles passions, qui ne doivent s'éteindre qu'avec sa vie, et qui ne sont, sous des formes diverses, que la passion du bien. C'est là le grand, le seul principe de l'activité, et il faut le créer chez l'enfant sous peine, une fois l'office de l'instruction terminé, de le voir frappé de paralysie morale, condamné à une stérile immobilité et aux souffrances qu'elle fait naître. La condition première, pour détruire chez l'enfant le germe de l'ennui, est donc de ne jamais « l'ennuyer », de le saisir, non par la raison seulement, mais par le cœur, j'entends par les facultés de sentiment, d'émotion, de goût, d'imagination ; d'animer, en un mot, l'enseignement d'une flamme aussi ardente que possible.

Mais il ne suffit pas de provoquer fortement la vie, c'est-à-dire l'activité morale : il faut encore éviter de la surmener et de la fourvoyer. L'enfant, à qui vous demandez chaque jour un effort nouveau, plus rude que celui de la veille, et que vous sollicitez sans trêve à un pénible progrès, est prompt, si l'on n'y prend garde, à se lasser, à se retirer de l'œuvre commune, à borner sa participation à l'obéissance machinale. A considérer, par exemple, notre enseignement secondaire, comment satisfaire aux exigences de l'immense programme sans surmener, chez l'élève, la faculté d'attention et d'intérêt, sans dépasser, à son grand détriment, les limites de ses forces? Allégez les programmes, disent les uns: c'est bientôt dit; mais la question est des plus épineuses, si l'on réfléchit au progrès continu des sciences; c'est la force des choses, c'est la marche même de l'esprit humain, qui alourdit le programme, et dès lors il devient difficile d'en élaguer, comme superflu, ce qui sera demain peut-être de première importance. Il faut perfectionner les méthodes, disent les autres, plus sages à notre avis. C'est là, en effet, qu'est le salut. Nul ne conteste que, jusqu'ici, la méthode, toute machinale, inintelligente, écrasait et rebutait l'esprit de l'enfant. L'abus des devoirs écrits, du mot-à-mot, des versions dictées, des exercices de pure mémoire, formait le système le mieux imaginé pour enlever à l'enseignement toute espèce d'intérêt, pour étouffer la vie de l'esprit dès sa première éclosion. On a sans doute beaucoup fait déjà, et en peu de tems, pour rendre les méthodes plus conformes aux nécessités de l'éducation normale, pour diminuer la part inévitable du travail machinal et pour augmenter celle de l'exercice direct, accompli sous les yeux du professeur, de l'intelligence de l'élève. Mais il ne faut pas s'aveugler, il reste encore à faire plus de progrès qu'il n'y en a d'accomplis. Combien le chemin de l'enfant est encore encombré de ce qu'on a si justement nommé les ronces de la scolastique! Que l'on est encore loin de cette éducation idéale où le maître, par une incessante et vivante communication, initierait directement l'élève aux matières de l'enseignement, et, par exemple, userait surtout des explications orales pour le faire pénétrer dans la connaissance des auteurs et dans le secret de leurs beautés, sollicitant à la fois et soutenant à chaque pas la jeune intelligence! C'est là, nous le reconnaissons, un idéal impossible à réaliser de point en point, dès qu'il s'agit de l'éducation en commun et que la réglementation devient indispensable; mais il doit du moins rester devant les yeux du maître et le tenter sans cesse comme le suprême modèle.

Ce que nous venons de dire du haut enseignement, on peut le répéter de l'enseignement primaire. Là encore on trouverait que trop souvent l'esprit de l'enfant, écrasé sous le fardeau des occupations machinales, a perdu son ressort, et que l'intérêt de la chose enseignée s'est comme évaporé en passant à travers tant d'intermédiaires, analyses à outrance, copies multipliées, leçons apprises « par cœur ». Là encore il y a un immense effort à faire vers la lumière, vers la simplification, vers l'action personnelle et directe du maître sur l'élève: effort pénible, qui demande que l'instituteur, au lieu de se borner à laisser agir la méthode, se substitue à elle, qu'il soit sans cesse sur la brèche et paie de sa personne. C'est du reste à quoi tend presque tout l'effet des récentes et excellentes innovations, et déjà l'on peut constater ici un progrès peut-être plus marqué que dans l'enseignement secondaire.

L'ennui n'est pas seulement affaire de méthodes inintelligentes. Il peut encore tenir, si lumineux, si vivants que soient les procédés, à ce que la vie scolaire manque de variété. Car il ne faut pas douter que l'esprit ne soit susceptible d'une lassitude en tout comparable à la fatigue des muscles trop longtemps contractés. Et nous ne parlons pas seulement ici de la nécessité des diversions intellectuelles et de la variété dans les études. Nous touchons à une question autrement importante, et, selon nous, fondamentale, celle de la part à faire, dans l'éducation, aux exercices physiques, ou tout au moins au repos de l'intelligence. Un incorrigible idéalisme nous porte à séparer sans cesse la vie de l'esprit de celle du corps, à les envisager comme indépendantes l'une de l'autre, et à croire que l'une peut rester active et saine alors que l'autre languit. Une vue un peu plus positive et scientifique de la réalité des choses nous montrerait qu'après tout l'instruction de l'enfant n'est, au point de vue physiologique, que l'éducation de son système nerveux, et que cet organe, ni plus ni moins qu'un muscle quelconque, a besoin d'un temps régulier de détente,

de rémission, de repos : la noblesse de ses fonctions ne le sauve pas des conditions communes à tout organe vivant. Faites donc la part, et une large part, à la vie physique, si vous voulez que les heures de travail intellectuel soient animées et fécondes. Autorisez l'enfant, au besoin obligez-le, à consacrer une portion de la journée à exercer ses membres, à faire courir plus rapidement le sang dans ses veines, à conquérir la vigueur physique; et vous le verrez, le reste du temps, accepter avec plaisir le labeur de l'étude, où il apportera des facultés toutes fraîches, et cette joie discrète qui résulte du sentiment de la force reposée et prête à l'action.

Telles sont, très rapidement décrites, les principales, mais non les seules causes de l'ennui scolaire. Il en est une autre qu'il suffit de signaler sans y insister autrement, d'autant plus que ce sont les élèves de nos écoles primaires qui y sont le moins exposés. Le maître et l'organisation des études ne sont pas seuls responsables. On ne peut entièrement se dérober, en matière pédagogique, à l'influence du milieu, de la famille, des mœurs. Si l'enfant ou le jeune homme, en revenant le soir à la maison paternelle, est attiré par des lectures légères, par des romans, par des spectacles, par l'entraînement de la vie mondaine, cet attrait étant plus extérieur, plus grossier, risquera de l'emporter sur l'attrait tout spirituel des meilleures méthodes et des maîtres les plus vivants. C'est là que peut surtout s'exercer l'action de la famille, qui doit venir en aide à l'éducation publique et concourir assidûment avec elle, sous peine d'en ruiner le résultat. Que de fois le professeur a su éveiller et développer chez l'enfant l'intérêt pour ses études, les lui a fait prendre à cœur, l'a mené d'une allure animée, vive et alerte jusqu'au bout de l'année scolaire : tout cela pour le voir revenir de vacances le cœur encore plein de plaisirs au-dessus de son âge, l'esprit tout ému d'une excitation trop forte pour sa jeune raison, mal disposé à subir la contrainte de la discipline et l'austère labeur de l'étude, bâillant d'avance à l'idée de reprendre, suivant une locution qui peint fortement son ennui, « le collier ! » Il y a donc lieu de veiller sur le délassement de l'esprit comme on veille sur le travail. L'éducation n'est complète que si l'on y fait entrer à la fois l'un et l'autre ; elle n'est efficace et sûre de ses résultats que si ces deux éléments, loin d'être contradictoires, conspirent au même dessein, sont animés d'un même esprit, forment, en un mot, un harmonieux ensemble, d'où la variété n'exclut pas le sérieux, où la volonté et l'intelligence travaillent sans se surmener et se délassent sans se disperser, où le cœur enfin s'agrandit et révèle à l'enfant l'intérêt secret inhérent à toutes choses.

Et s'il fallait conclure cette brève étude de l'ennui en adressant aux maîtres un conseil d'une portée générale, nous ne saurions mieux faire que de livrer aux méditations de quiconque a charge pédagogique le mot profond de Vauvenargues : « Quand notre âme est pleine de sentiments, nos discours sont pleins d'intérêt. » [Dr E. Pécaut.]

ENQUÊTE.— « On distingue, dit le *Dictionnaire de l'administration française* de M. Maurice Block, quatre sortes d'enquêtes : 1° l'enquête ordonnée par les tribunaux civils pour vérifier, par audition de témoins, des faits avancés, dans un procès, par l'une des parties et contestés par l'autre ; 2° l'enquête que peuvent ordonner dans le même but les tribunaux administratifs ; 3° l'enquête administrative sur des entreprises ou travaux divers, des affaires d'intérêt général, départemental ou communal, des fonctionnaires ou des établissements publics ; 4° l'enquête parlementaire ou administrative sur des questions d'intérêt général. »

Nous n'avons pas à nous occuper des enquêtes de la première et de la seconde catégorie.

Dans celles de la troisième catégorie, on range l'enquête *de commodo et incommodo*, à laquelle donne lieu toute entreprise de travaux nécessitant des expropriations, tout projet de plan d'alignement, tout établissement d'usine à eau ou à feu, toute demande d'autorisation pour des établissements dangereux, insalubres ou incommodes, etc. ; l'*enquête disciplinaire*, qui a pour objet d'éclairer l'administration sur la conduite d'un fonctionnaire, la gestion d'un établissement, etc. (V. *Enquête disciplinaire*) ; et toutes les enquêtes qu'un ministre ou une autorité administrative quelconque peut juger à propos d'instituer afin d'obtenir des renseignements ou de réunir des matériaux pour l'étude et la solution d'une question d'intérêt public.

Si le cadre de cette dernière enquête s'élargit, si la question étudiée sort de la sphère d'action exclusive d'un département spécial de l'administration, et touche aux intérêts généraux du pays tout entier, on se trouvera en présence de la quatrième forme mentionnée ci-dessus : l'enquête d'intérêt général sera une enquête *parlementaire*, si elle a été ouverte par une assemblée législative ; une enquête *administrative*, si elle a été ordonnée par le gouvernement ou par un ministre.

Nous mentionnerons, par ordre chronologique, quelques-unes des enquêtes relatives à des questions intéressant l'instruction publique.

Un arrêté du 28 brumaire an III, pris par le Comité d'instruction publique de la Convention nationale, ordonna une enquête destinée à constater de quelle manière était exécutée la nouvelle loi sur l'organisation des écoles primaires (V. l'article *Convention*, p. 564) ; mais il ne semble pas que la statistique prescrite par cet arrêté ait été faite d'une manière générale.

Sous le Consulat, le ministre de l'intérieur Chaptal provoqua, par sa circulaire du 25 ventôse an IX (16 mars 1801), adressée aux préfets, une enquête sur l'état de l'enseignement en France avant 1789 (V. les articles *Chaptal*, p. 366, et *Statistique des préfets*).

Sous l'Empire, on voit le grand-maître de l'Université, Fontanes, au moment de délivrer aux instituteurs primaires les diplômes qui doivent les autoriser à continuer leurs fonctions, instituer une enquête sur la capacité et la moralité de ce personnel enseignant, et s'adresser à cet effet aux évêques et archevêques. Nous reproduisons les principaux passages de la curieuse circulaire (30 janvier 1809) relative à cette demande de renseignements :

« Monseigneur, parmi les diverses branches d'instruction publique qu'embrasse l'Université, il en est une qui tient le dernier rang dans le système classique, mais qui touche aux premiers intérêts de la société : je veux parler de l'instruction primaire. Les maîtres d'école, soit des villes, soit des campagnes, doivent avoir, aux yeux de tout homme éclairé, une importance qu'ils ne soupçonnent pas eux-mêmes. Destinés à répandre les premiers principes de la religion et les éléments des connaissances humaines, ils exercent une influence inévitable sur les mœurs de la classe laborieuse et indigente. C'est donc par eux qu'il est naturel de commencer la réforme que l'Université doit opérer dans toutes les parties de l'enseignement, afin de remplir les intentions du législateur. Je n'ignore pas quelles passions ou quelle indifférence ont présidé la plupart du temps au choix des maîtres d'école. Je sais qu'il en est parmi eux qu'une ignorance grossière devrait éloigner de l'enseignement, ou que des habitudes vicieuses rendent indignes de cette profession. Plusieurs fois j'ai été

affligé en apprenant des désordres et des scandales que ces écoles semblaient devoir ignorer à jamais. J'ai cherché les moyens d'en arrêter le cours, et je n'en ai pas trouvé de plus prompt et de plus efficace que le secours de vos lumières... Les inspecteurs généraux, partagés par d'autres soins, ne pourront visiter les écoles des campagnes. D'ailleurs, une conduite irréprochable, des mœurs sans tache, une bonne renommée sont les qualités les plus essentielles d'un maître d'école. Il serait impossible de s'en assurer dans un premier examen, nécessairement trop rapide. C'est vous, monseigneur, qui êtes juge naturel de tout ce qui doit inspirer l'estime et la confiance; c'est de vous que j'attends les renseignements qui doivent fixer mon opinion. J'ose donc vous prier d'inviter MM. les curés de votre diocèse à vous envoyer des notes détaillées sur les maîtres d'école de leurs paroisses ; lorsque ces notes seront réunies, vous voudrez bien me les adresser avec vos propres observations. D'après ces indications, je confirmerai l'instituteur qui aura mérité votre suffrage, et il recevra le diplôme qui doit l'autoriser à continuer ses fonctions ; celui qui ne m'offrira pas les mêmes sûretés ne recevra pas de diplôme, et j'aurai soin de le remplacer aussitôt par l'homme que vous aurez jugé le plus capable. J'ai pensé, monseigneur, que vous ne refuseriez pas de vous associer à une œuvre digne de tout votre intérêt. Les instituteurs primaires, plus éclairés et mieux choisis, ne peuvent être indifférents aux destinées de l'Eglise ; ils disposeront l'enfance à l'instruction plus solide qu'elle doit recevoir des ministres des autels; ils seconderont leurs efforts pour rendre aux campagnes la connaissance de Dieu et l'amour des vertus qui assurent le repos des familles. »

Les missions dont fut chargé à diverses reprises Georges Cuvier, comme conseiller titulaire de l'Université, méritent d'être mentionnées ici, à cause des publications importantes auxquelles elles ont donné lieu. En 1809 et 1810, Cuvier eut à faire une enquête sur les établissements d'instruction des pays italiens réunis à l'empire : il en consigna les résultats dans ses *Rapports sur les établissements d'instruction publique des départements au-delà des Alpes*. Sa mission en Hollande a donné naissance à l'intéressant volume intitulé *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale* (1811). Enfin les résultats d'une troisième enquête faite dans les départements de la Basse-Allemagne sont relatés dans le *Rapport sur l'instruction publique dans les départements de la Basse-Allemagne* (1811). — V. *Cuvier*.

Plus tard, ce même G. Cuvier, devenu président de la commission de l'instruction publique à laquelle la Restauration avait transféré les pouvoirs précédemment exercés par le grand-maître de l'Université, ouvre une enquête (circulaire du 29 février 1820) à l'effet de constater « combien d'élèves des collèges de l'Université sont entrés aux grands séminaires. » C'était le moment où l'Université était en butte aux attaques les plus violentes de la part des champions exaltés du trône et de l'autel; la commission de l'instruction publique imagina d'invoquer, pour la défense des collèges universitaires, les services qu'ils avaient pu rendre à l'Eglise en contribuant au recrutement de son clergé :

« Monsieur le recteur, dit la circulaire, c'est une opinion assez généralement répandue que l'Université, dont on ne conteste pas les avantages sous le rapport de l'habileté des maîtres et de la supériorité des études, présente dans le régime intérieur de ses établissements des obstacles insurmontables pour la vocation ecclésiastique. Des renseignements reçus de différents points du royaume prouvent cependant que depuis plusieurs années les collèges (lycées) de l'Université ont fourni aux grands séminaires au moins autant de sujets que les écoles ecclésiastiques. La commission met le plus grand intérêt à constater l'existence de ces faits dans toutes les académies; ce sera la meilleure réponse aux détracteurs de l'Université, au moment de la discussion de la loi sur l'instruction publique. La commission vous invite à lui faire connaître approximativement, si vous ne pouvez le faire d'une manière positive, le nombre des élèves que les collèges ont fourni chaque année à l'état ecclésiastique, ou qui en sortant de l'établissement sont entrés dans les grands séminaires. »

Sans nous arrêter aux diverses enquêtes d'importance secondaire qui ont pu avoir lieu sous la Restauration et le gouvernement de Juillet, nous franchissons près d'un demi-siècle pour arriver à la grande enquête de 1864 sur l'état de l'instruction primaire et secondaire, faite par les ordres de M. Duruy. Une circulaire aux préfets en date du 14 mars 1864 prescrivit l'enquête relative à l'instruction primaire, en annonçant l'envoi d'un questionnaire, en forme de tableau, auquel les inspecteurs primaires étaient invités à répondre. Ce premier questionnaire ne demandait que des renseignements statistiques; mais la circulaire du 28 mai 1864 étendit l'enquête à un nouvel ordre de recherches. « La première partie de cette enquête, disait la circulaire, qui comprend les renseignements purement statistiques, est terminée. Mais il ne suffit pas de constater par des chiffres l'état actuel des choses... Il s'agit donc aujourd'hui de procéder à la partie de l'enquête que j'appellerai morale et pédagogique. Dans ce but, j'ai préparé une série de questions dont vous trouverez la liste ci-jointe..... MM. les inspecteurs primaires traiteront dans un rapport, et en suivant exactement l'ordre tracé dans le tableau ci-annexé, toutes les questions qui y sont indiquées. Ils adresseront leur travail à M. l'inspecteur d'académie, qui le transmettra au recteur en y joignant un rapport d'ensemble pour le département. » — L'enquête sur l'enseignement secondaire fut ordonnée par la circulaire du 16 juillet 1864, dont les prescriptions sont à peu près identiques à celles des circulaires du 14 mars et du 28 mai.

Les tableaux statistiques dressés à la suite de cette double enquête ont formé la matière de la grande statistique de 1864. Quant aux rapports des inspecteurs d'académie contenant, pour chaque département, le résumé de l'enquête « morale et pédagogique », ils ont été réunis en deux volumes in-4°, devenus aujourd'hui très rares.

Le questionnaire qui accompagnait la circulaire du 28 mai 1864 ne se trouve dans aucun des recueils officiels publiés par le ministère de l'instruction publique; aussi croyons-nous devoir le reproduire ci-dessous *in extenso* à cause de son importance historique:

Indication des questions à traiter.

Ire PARTIE. — *Communes.*

1° Toutes les communes ont-elles satisfait aux obligations de la loi en ce qui concerne:

a. L'entretien d'écoles;

b. Les maisons d'école et le mobilier scolaire

c. La création et l'entretien des écoles de filles ;

2° Le nombre des écoles est-il suffisant? Y a-t-il, sous ce rapport, des créations ou réunions à faire ?

Nom et population des communes dépourvues d'écoles. Causes de cette situation.

Nom et population des communes de 800 âmes

et au-dessus dépourvues d'école spéciale de filles. Causes de cette situation.

IIe PARTIE. — *Maisons d'école. — Matériel.*

1° Situation des maisons d'école au triple point de vue de la classe, du logement de l'instituteur et du jardin pour l'enseignement de la culture maraîchère et fruitière?

Les maisons d'école sont-elles pourvues de lieux d'aisances? — Moyens de désinfection? Les écoles sont-elles suffisamment approvisionnées d'eau?

Chauffage. — Quels sont les moyens de chauffage employés?

Ventilation. — L'air est-il renouvelé au moyen de vasistas, de châssis mobiles, de tuyaux d'appel?

2° Les maisons d'école sont-elles éloignées du centre de la commune? Laissent-elles à désirer sous le rapport de la salubrité et du voisinage? La salle de mairie est-elle attenante à l'école? Cette réunion nuit-elle à la tenue des classes? Y a-t-il des maisons d'école qui devraient être interdites pour cause d'insalubrité? Les citer. La salle d'école est-elle employée à d'autres usages qu'à la tenue de la classe? Lesquels?

3° Combien d'écoles exigeraient des dépenses nouvelles pour la réparation des bâtiments ou du mobilier. Les tables sont-elles en nombre suffisant pour recevoir tous les enfants, même les plus jeunes? Les salles sont-elles propres et bien tenues?

4° Les prescriptions de l'arrêté ministériel du 14 juillet 1858 concernant les dispositions à prendre pour la préparation, l'examen et l'approbation des devis relatifs aux maisons d'école, sont-elles exécutées? Procède-t-on régulièrement et avec soin à la réception des travaux, et s'assure-t-on qu'ils ont été exécutés conformément aux projets approuvés? Faire connaître exactement la marche suivie à cet égard et les formalités adoptées pour la réception des travaux. Indiquer notamment si les secours donnés par l'Etat reçoivent leur véritable affectation. Citer le nom des communes où des abus se produiraient ou se seraient produits.

5° Les allocations pour loyers de maisons d'école reçoivent-elles leur destination? Existe-t-il des abus dans la répartition de ces allocations ou dans le prix des loyers? Citer des faits.

6° Quelles seraient les mesures à adopter pour améliorer la situation actuelle relativement aux mobiliers scolaires?

7° Quels sont jusqu'à ce jour les résultats de l'application du décret du 4 septembre 1863, en ce qui concerne l'acquisition et l'installation du mobilier personnel de l'instituteur? A quelles observations a donné lieu jusqu'ici l'exécution de cette mesure?

8° Existe-t-il des écoles libres réunissant les enfants des deux sexes? Les citer. Les instituteurs et institutrices libres, laïques ou congréganistes, remplissent-ils, pour l'ouverture des écoles, les formalités exigées par la loi? Détailler les irrégularités et les abus qui se produisent sous ce rapport.

IIIe PARTIE. — *Elèves.*

1° Qu'a-t-il été fait jusqu'ici et que reste-t-il à faire au point de vue de la séparation des sexes? Importe-t-il, dans l'intérêt des mœurs et de la direction pédagogique des classes, de poursuivre la suppression des écoles mixtes? Cette suppression est-elle un des besoins urgents de l'instruction primaire? Quelles sont les dispositions des populations à ce sujet?

2° La substitution d'institutrices à des instituteurs, dans les petites communes, produit-elle de bons résultats? Comment cette mesure est-elle appréciée des populations? Conviendrait-il de l'étendre, de la restreindre ou de la supprimer? N'y a-t-il que des écoles mixtes de moins de 40 élèves qui soient confiées à des institutrices?

3° Dans quelles conditions conviendrait-il d'imposer à une commune l'obligation d'avoir une école spéciale de filles? Convient-il d'étendre cette obligation aux communes de 5 à 600 âmes, ou d'abaisser encore cette limite?

4° Combien d'enfants restent encore privés d'instruction? Quelles en sont les causes? Quels en seraient les remèdes? Quelles sont les causes de la non fréquentation des classes pendant une partie de l'année dans les communes rurales? Quels seraient les meilleurs moyens de faire cesser cet état de choses?

5° Le mode d'abonnement a-t-il atténué cette situation? Quels ont été les effets de l'abonnement? Que penser de la mesure qui substituerait la rétribution annuelle à la rétribution mensuelle?

6° La rétribution scolaire est-elle un obstacle à la fréquentation des classes? Le taux auquel est fixée cette rétribution provoque-t-il des réclamations? Y a-t-il lieu de l'augmenter ou de le diminuer?

7° Tous les enfants dont les familles sont hors d'état de payer la rétribution sont-ils inscrits sur les listes de gratuité? Fréquentent-ils tous l'école régulièrement? Si non, pourquoi? Inscrit-on sur les listes de gratuité des enfants dont les familles pourraient payer? Citer des faits pour ces divers cas.

8° Dans les communes où la gratuité absolue existe, quels en ont été les effets? L'opinion publique y est-elle favorable ou contraire? Ce système est-il en progrès ou en décadence?

9° Le manque de vêtements ou d'objets classiques est-il un obstacle à la fréquentation des classes?

10° Comment l'instruction est-elle assurée aux enfants qui travaillent dans les manufactures, dans les ateliers, ou pour le compte de grands établissements industriels ou agricoles?

La possibilité d'occuper les enfants, dès l'âge de sept ou huit ans, à des travaux industriels ou agricoles, est-elle une cause notable de désertion des classes? En cas d'affirmative, quels seraient les moyens à employer pour faire cesser cet état de choses?

La loi sur le travail des enfants dans les manufactures est-elle exécutée? Quels sont les obstacles à son exécution? Donner à cet égard les détails les plus précis. Citer des faits.

11° Serait-il possible d'agir sur les familles pour assurer pendant toute l'année la fréquentation régulière des écoles par tous les enfants, et quels seraient les moyens?

12° Quels résultats a-t-on obtenus en conciliant la fixation des heures de classe et de l'époque des vacances avec les divers travaux de l'industrie et de l'agriculture? Les notes hebdomadaires ou mensuelles, les compositions, les distributions de prix et surtout le livret de correspondance peuvent-ils influer sur la fréquentation des classes?

13° Existe-il des classes annexées aux hospices pour les garçons, pour les filles? A quelles observations ont donné lieu l'organisation et l'enseignement de ces classes? Existe-t-il des écoles dans lesquelles on a séparé les enfants payants des enfants gratuits? Les citer.

IVe PARTIE. — *Direction des écoles. — Enseignement.*

1° Les instituteurs préparent-ils journellement leurs leçons? Dirigent-ils leur classe d'après un emploi du temps déterminé? Les heures de classe et la durée de chaque exercice sont-elles réguliè-

rement fixées ? Cette fixation est-elle régulièrement observée ? A quoi tiennent les infractions sous ce rapport ? Citer des faits.

2° L'enseignement donné dans les écoles répond-il aux besoins et aux vœux des populations ? Dans les écoles de filles, les travaux à l'aiguille sont-ils dirigés dans le sens des besoins réels des élèves ? Quel usage fait-on des objets confectionnés par les élèves ?

3° Le programme de l'enseignement obligatoire, tel qu'il est déterminé par l'article 23, § 2, de la loi du 15 mars 1850, doit-il être étendu ? En cas d'affirmative, comment, dans quelle mesure et pour quels motifs ?

4° Combien d'années, en moyenne, dure pour chaque enfant la fréquentation de l'école ? A quel âge les enfants quittent-ils généralement les classes ? Que savent-ils en sortant ? Indiquer le moyen de faire cette constatation. Que savent-ils encore à 20 ans ? Quels seraient les moyens à employer pour entretenir les connaissances acquises et pour les compléter ?

5° Existe-t-il des cours d'adultes ou d'apprentis ? Comment sont-ils organisés ? Quels en sont les résultats ? Par quelle classe de la population sont-ils suivis ? Quelles parties de l'enseignement recherche-t-elle généralement ? Quelle organisation conviendrait-il de donner à ces cours pour en obtenir tous les résultats utiles ? Les inspecteurs primaires visitent-ils les écoles d'adultes et d'apprentis ? Les inspecteurs sont-ils chargés de l'inspection des enfants assistés ? Reçoivent-ils pour cette mission une rémunération ?

6° Existe-t-il des classes du dimanche ?

7° Existe-t-il des conférences agricoles, c'est-à-dire des cours d'adultes où l'on s'occupe spécialement d'agriculture ?

8° Les bibliothèques scolaires sont-elles organisées conformément à l'arrêté du 1er juin 1862 ? Donner des détails à ce sujet. Difficultés d'application. Moyens employés ou à employer pour les vaincre.

Prête-t-on des livres aux familles ? Quels livres surtout paraissent les plus recherchés ? Quels sont ceux qui conviendraient le mieux aux besoins des populations ? Mesures à prendre pour développer le goût des bonnes lectures et empêcher la propagation des mauvais livres.

9° Les livres en usage dans les écoles sont-ils en quantité suffisante ? Sont-ils appropriés à l'âge, à l'intelligence et aux besoins des enfants ? Sont-ils en rapport avec les méthodes actuelles ? Quels seraient, parmi les livres employés en ce moment, ceux qu'il conviendrait de réformer ?

10° Idiomes et patois en usage. Existe-t-il des écoles où l'enseignement est encore donné en patois exclusivement ou en partie ? Nombre des écoles où l'enseignement est donné en totalité en patois ? En partie seulement ? Combien d'enfants ne savent pas encore parler la langue française ? Combien savent la parler sans pouvoir l'écrire ? Quelles sont les causes qui s'opposent à une prompte réforme de cet état de choses ? Quels sont les moyens à employer pour le faire cesser ? Joindre au rapport un fragment du patois ou de l'idiome avec la traduction littérale.

Ve PARTIE. — *Instituteurs. — Institutrices. — Ecoles normales.*

1° Les instituteurs offrent-ils, au point de vue moral et religieux, toutes les garanties désirables ? Quelle est la confiance dont ils jouissent et quelle influence exercent-ils sur les populations ? Laissent-ils à désirer sous le rapport de l'éducation et de la tenue ?

2° Quelles sont leurs relations avec les autorités civiles et ecclésiastiques ? Ces rapports donnent-ils lieu à des difficultés de nature à nuire à la considération et à la liberté d'action dont ils ont besoin ? Quelles sont, en général, les causes qui peuvent nuire aux relations des instituteurs avec l'autorité civile ou avec l'autorité religieuse ? Citer des faits.

3° Les instituteurs remplissent-ils les fonctions de secrétaire de mairie et de chantre paroissial ? Ce cumul présente-t-il des inconvénients ? Quels sont-ils ? Y a-t-il lieu de restreindre les autorisations accordées ? L'exercice de ces fonctions nuit-il à la tenue régulière des classes ? Citer des faits à l'appui. L'instituteur reçoit-il la totalité de l'allocation inscrite au budget pour le secrétariat de la mairie ? Est-il payé comme chantre ? Les instituteurs remplissent-ils d'autres fonctions. Quelles sont-elles ?

4° Serait-il possible d'imposer à tous les instituteurs un noviciat, comme maîtres-adjoints, avant de les charger d'une école publique ? Quelles seraient les mesures à prendre à cet égard ?

5° L'âge réglementaire de dix-huit ans pour l'admission aux écoles normales peut-il être abaissé ? Quels sont les obstacles que rencontre le recrutement des élèves-maîtres ?

6° Comment s'opère aujourd'hui le recrutement des instituteurs ? Cette carrière est-elle plus recherchée qu'avant 1850 ? Les démissions après l'expiration de l'engagement décennal sont-elles moins nombreuses ? Citer des chiffres à cet égard. Quelles sont les professions qui sont recherchées de préférence par les démissionnaires ?

7° Quelles mesures y aurait-il à prendre pour appeler et retenir dans l'enseignement les sujets distingués ?

8° L'annexion à l'école normale d'une classe préparatoire où seraient reçus des jeunes gens de douze à seize ans serait-elle favorable au recrutement des élèves-maîtres et au progrès des études des écoles normales ? Quels seraient les meilleurs moyens d'organiser cette école préparatoire ?

9° L'organisation actuelle des écoles primaires annexées aux écoles normales laisse-t-elle à désirer ? Quelles sont les réformes à y introduire ?

10° Quels résultats produit aujourd'hui l'enseignement des écoles normales, au double point de vue de l'instruction proprement dite et de l'éducation morale et pédagogique des élèves-maîtres ? Quelles seraient les réformes à introduire dans le programme des études, dans la constitution du personnel des maîtres, dans la répartition du travail de la direction, de la surveillance, de l'enseignement, et dans la comptabilité ? Quels sont les résultats de l'enseignement agricole ? L'éducation que reçoivent les élèves-maîtres est-elle en rapport avec les devoirs qu'ils auront plus tard à remplir dans la vie privée et publique ?

11° Quels seraient les avantages ou les inconvénients de la division des instituteurs publics en classes hiérarchiques qui comporteraient des traitements progressifs, et qui pourraient leur être alloués proportionnellement aux années de services, au mérite et au nombre des élèves ? Quelles seraient les bases de cette classification, et les moyens financiers pratiques pour l'effectuer ?

12° Le rétablissement des conférences cantonales et des retraites pédagogiques aurait-il des inconvénients ? Comment devraient être réorganisées, pour devenir réellement utiles : 1° les conférences cantonales ; 2° les retraites pédagogiques ?

13° Quels sont, au point de vue de l'instruction primaire, les effets de la loi du 15 mars 1850, qui autorise les institutrices congréganistes à exercer leurs fonctions sans aucun titre de capacité qu'une lettre d'obédience ? Comment cette disposition est-elle appréciée ? Quels résultats a-t-elle produits ?

VIe PARTIE. — *Inspection et surveillance.*

1° Le service de l'instruction primaire est-il organisé de manière à assurer une surveillance régulière, sérieuse et efficace de tous les établissements d'instruction publique ? Que convient-il de faire à cet égard ?

2° Les délégations cantonales et communales, instituées par la loi du 15 mars 1850, fonctionnent-elles régulièrement ? Prennent-elles une part utile à la surveillance des écoles ?

3° Conviendrait-il, pour soulager les inspecteurs primaires, de charger, dans chaque canton, un instituteur doyen d'une partie de la surveillance ? Quels seraient les avantages ou les inconvénients de cette mesure ? Comment pourrait-elle être appliquée ?

4° Quels sont les résultats qu'obtient l'inspection dans les établissements congréganistes ? Dans quelle mesure et par quels moyens l'enseignement congréganiste s'est-il propagé dans les écoles du département ? Quel est le progrès réalisé par les congrégations depuis 1850, quant au nombre et à l'importance des communes urbaines ou rurales où elles possèdent des établissements ? Quelles sont, à l'égard de l'enseignement congréganiste, les dispositions des familles, des conseils municipaux et de l'opinion publique ? A quel point de vue l'enseignement congréganiste serait-il supérieur ou inférieur à l'enseignement laïque ?

Quels sont, dans les écoles congréganistes, les livres particulièrement en usage ?

Quelles sont les punitions employées dans ces écoles ?

Les frères et les sœurs se soumettent-ils exactement aux prescriptions du règlement des écoles adopté dans le département ? Citer des faits.

5° L'inspection actuelle des pensionnats de jeunes filles se fait-elle régulièrement ? Peut-elle se faire ? Quels résultats donne-t-elle ? Quelles sont les améliorations à réaliser dans cette partie du service, non seulement en ce qui concerne la surveillance, mais encore en ce qui touche la direction morale, religieuse et pédagogique ? Comment s'exerce, en réalité, l'inspection des pensionnats tenus par des religieuses cloîtrées ou non cloîtrées ?

VIIe PARTIE. — *Commission d'examen.*

1° La commission procède-t-elle régulièrement aux examens pour les brevets de capacité et pour les certificats d'aptitude des directrices de salles d'asile ? Montre-t-elle trop d'indulgence ou trop de sévérité ? Quelles seraient les réformes à introduire, s'il y a lieu, dans l'organisation et dans le mode de procéder de ces commissions ?

2° Y aurait-il lieu d'apporter des modifications aux dispositions de la législation actuelle, en ce qui concerne les programmes d'examen pour le brevet de capacité, tant pour les instituteurs que pour les institutrices ?

3° Le brevet simple, tel qu'il est déterminé par la loi de 1850, a-t-il la même valeur que le brevet élémentaire sous l'empire de la loi de 1833 ? Quelle est la manière de procéder de la commission à l'égard de l'examen sur les matières facultatives ?

4° Le niveau de l'instruction, chez les instituteurs et les institutrices, s'est-il élevé depuis 1850, ou est-il inférieur à celui qu'avait produit la loi de 1833 ?

VIIIe PARTIE. — *Salles d'asile.*

1° Les communes se préoccupent-elles de la création des salles d'asile ? Les avantages de cette institution sont-ils connus et appréciés ? Quels sont les résultats produits jusqu'ici par les salles d'asile dans les villes et dans les campagnes ? Exercent-elles de l'influence sur la tenue et la moralisation des enfants, sur la fréquentation des classes et sur les progrès des élèves des écoles primaires ?

2° La surveillance des salles d'asile est-elle régulière ? Est-elle efficace ? Les comités de patronage sont-ils partout organisés ? Y aurait-il lieu de réorganiser ces comités ?

3° La méthode d'enseignement des salles d'asile est-elle appliquée conformément aux prescriptions réglementaires ? Transforme-t-on ces établissements en garderies ou en écoles ? L'arrêté réglementaire du 5 août 1859 est-il exécuté ? Les salles d'asile sont-elles ouvertes toute l'année, conformément aux règlements ?

4° Quelles sont les modifications que l'expérience conseillerait d'introduire dans l'organisation des salles d'asile ? Pourrait-on assurer à bas prix une partie de l'alimentation des enfants pendant leur présence à l'asile ? Quels moyens employer ?

5° Y a-t-il lieu de prendre des mesures pour imposer aux communes rurales d'une population déterminée l'obligation d'entretenir une salle d'asile ?

IXe PARTIE. — *Renseignements généraux.*

1° L'instruction primaire exerce-t-elle une influence sur la situation morale et religieuse des populations ? Citer des faits à l'appui.

2° La propagation de l'instruction primaire exerce-t-elle une influence sur l'émigration des habitants des campagnes vers les villes ?

3° Les instituteurs sont-ils satisfaits de leur position ?

4° Signaler, en terminant, les principaux besoins de l'instruction primaire, les réformes à y introduire et les moyens pratiques de les réaliser.

Nota. — Les directeurs d'écoles normales doivent être interrogés directement, et leurs réponses au questionnaire ministériel doivent être jointes aux rapports des inspecteurs d'académie et des inspecteurs primaires.

Nous ne mentionnons que pour mémoire l'enquête agricole de 1866, qui toucha par plus d'un côté à l'instruction primaire. Il en est parlé avec détails dans d'autres articles. — V. *Enquête agricole* et *Agriculture* (*Enseignement de l'*), p. 35.

Sous le ministère de M. Jules Ferry, nous trouvons à relever entre autres l'enquête sur l'enseignement des sciences physiques et naturelles et de l'agriculture dans les écoles normales, prescrite par l'arrêté du 10 août 1879, et l'enquête sur le brevet de capacité annoncée par la circulaire du 20 novembre 1879, et qui avait pour but de recueillir, sur les modifications à apporter dans le programme des examens du brevet, l'opinion des directeurs et professeurs d'écoles normales, des commissions d'examen, des inspecteurs primaires, des inspecteurs d'académie et des recteurs. Les résultats de l'*Enquête sur le brevet de capacité* ont été publiés en un volume in-4° (Imprimerie nationale, 1880).

ENQUÊTE AGRICOLE DE 1866. — Parmi les nombreuses enquêtes sur la situation de l'agriculture faites depuis un demi-siècle, il n'en est pas d'aussi importante que celle qu'a ordonnée le décret du 28 mars 1866 et qui s'est prolongée jusqu'en 1870. Prescrite sur l'initiative du gouvernement impérial, en vue de chercher les moyens d'améliorer la situation agricole à la suite de plusieurs mauvaises récoltes successives, cette enquête a eu une très grande ampleur. Tout d'abord il fut décidé qu'une commission supérieure, siégeant à Paris, élaborerait le programme de l'enquête et

recevrait les dépositions des intéressés. En outre, des commissions régionales furent formées pour aller faire des enquêtes spéciales dans tous les départements, répartis entre 27 régions comptant chacune trois ou quatre départements. Tant devant la commission supérieure que dans les commissions régionales, l'enquête devait être faite d'après un plan uniforme établi d'après un questionnaire rédigé à l'avance. La commission supérieure était présidée par le ministre de l'agriculture et du commerce, M. de Forcade la Roquette; les commissaires généraux ont été M. de Monny de Mornay et M. Lefebvre de Sainte-Marie, successivement directeurs de l'agriculture au même ministère. Quant aux commissions régionales, elles étaient présidées par un sénateur, un député ou un conseiller d'Etat.

Le questionnaire de l'enquête comprenait 161 questions réparties entre cinq chapitres principaux : 1° conditions générales de la production agricole (état de la propriété territoriale, mode d'exploitation, transmission de la propriété, location du sol, capitaux, salaires, engrais, etc.); — 2° conditions spéciales de la production agricole (procédés de culture, assolements, défrichements, drainage, irrigation, prairies, animaux, céréales, cultures alimentaires, cultures industrielles, vignes, arbres à fruit, sériciculture, etc.); — 3° circulation et placement des produits agricoles, débouchés; — 4° législation, règlements, traités de commerce; — 5° questions générales (causes générales ou secondaires qui influent sur la prospérité agricole, modifications à apporter aux lois ou aux règlements, etc.).

Une des questions posées était celle-ci : « L'instruction primaire est-elle dirigée dans un sens favorable à l'agriculture, et quelle est son influence sur le choix des professions ? » — V. *Agriculture* (*Enseignement de l'*), p. 35.

La publication des travaux de l'enquête agricole a été faite par le ministère de l'agriculture; elle ne comprend pas moins de 38 volumes in-4° formant quatre séries, savoir :

1re *série*, 4 volumes comprenant les documents généraux, décrets, rapports, etc., et les procès-verbaux des séances de la commission supérieure.

2e *série*, 29 volumes renfermant les 27 enquêtes régionales précédées des rapports des présidents de ces enquêtes, plus deux volumes se rapportant l'un à la Corse, l'autre à l'Algérie.

3e *série*, 1 volume renfermant les dépositions orales reçues par la commission supérieure.

4e *série*, 3 volumes pour les documents recueillis à l'étranger par les agents consulaires français.

Enfin un volume de tables.

Ces volumes sont d'une valeur et d'une importance très variables; quelques présidents de commissions régionales avaient pris leur rôle au sérieux et ont fait des enquêtes très approfondies; d'autres, au contraire, ont mené leur enquête avec une réelle légèreté. Le rapport d'ensemble rédigé par M. de Monny de Mornay forme une étude très complète des résultats acquis par l'enquête. Parmi les rapports régionaux les plus sérieux, il faut citer celui de M. E. Tisserand sur les départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin, et celui de M. Le Hon sur l'Algérie.

L'enquête agricole de 1866 a fourni de nombreux documents sur l'état de l'agriculture en France; mais il est impossible de dire qu'elle ait eu des résultats directs, soit au point de vue législatif, soit au point de vue pratique.

Sous le titre : *L'enquête agricole de* 1866-1870 *résumée* (un volume in-8, 1877), M. Paul Turot, ancien chef de bureau à la direction générale des forêts, a publié une bonne analyse des délibérations de la commission supérieure. M. Pinet, inspecteur primaire, a résumé les réponses relatives à l'instruction primaire, recueillies au cours de l'enquête, dans un volume intitulé l'*Enseignement primaire en présence de l'enquête agricole*.

[Henry Sagnier.]

ENQUÊTE DISCIPLINAIRE. — L'enquête disciplinaire a pour but de constater les manquements aux devoirs professionnels qui peuvent avoir été commis par un fonctionnaire, de vérifier l'exactitude de faits qui lui sont reprochés, d'en préparer, au besoin, la répression, et d'assurer ainsi, dans chaque corps constitué, le respect et le maintien de la discipline.

En matière d'instruction publique, l'enquête disciplinaire se propose de rechercher les infractions qui peuvent être faites par les membres du corps enseignant, soit aux règlements scolaires, soit aux lois spéciales qui régissent l'enseignement public ou libre, soit aux lois générales auxquelles tous les citoyens sont soumis.

S'il s'agit d'une infraction aux règlements d'ordre scolaire, la recherche de cette infraction appartient aux autorités préposées par la loi à l'inspection des établissements d'instruction publique ou libre. S'il s'agit d'une violation des lois spéciales ou générales, le droit d'enquête appartient à la fois à l'autorité universitaire et à l'autorité judiciaire et peut s'exercer simultanément par l'une et par l'autre. Dans tous les cas, les membres du corps enseignant relèvent de leurs chefs hiérarchiques; dans certains cas, ils peuvent être recherchés dans les actes de leur vie publique ou privée et par les représentants de l'université et par les représentants de la loi. En d'autres termes, lorsqu'il y a manquement à un devoir professionnel, l'autorité universitaire est seule compétente; lorsque les faits reprochables tombent à la fois sous l'application de la loi scolaire et de la loi pénale, l'autorité judiciaire et l'autorité universitaire ont droit d'en connaître, et d'en poursuivre la répression, la première devant les tribunaux ordinaires, la seconde devant les tribunaux universitaires.

Le droit d'enquête disciplinaire appartient à l'autorité scolaire et découle de son droit d'inspection : il n'en est, en quelque sorte, que la continuation et la consécration. Ce droit est formellement établi par l'art. 41 du décret du 29 juillet 1850, combiné avec l'art. 22, § 3, de la loi du 15 mars 1850. L'art. 42 du décret du 29 juillet est ainsi conçu : « Les personnes chargées de l'inspection, en vertu de l'art. 18 de la loi du 15 mars 1850, dressent procès-verbal de toutes les contraventions qu'elles reconnaissent. » En matière d'inspection des établissements libres, « le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'un établissement (de se soumettre à la surveillance de l'Etat) fait foi jusqu'à inscription de faux. » Si donc il s'agit d'un manquement aux devoirs professionnels commis par un membre de l'enseignement public, l'inspection consigne les résultats de son enquête dans un rapport adressé à l'autorité chargée de faire exécuter les règlements; s'il s'agit, au contraire, d'une infraction aux lois spéciales qui régissent l'enseignement libre, l'inspection dresse procès-verbal, et l'autorité scolaire qui est saisie provoque, suivant les cas, soit une répression administrative, soit une répression judiciaire, soit une répression administrative et judiciaire tout à la fois.

Quant aux autorités qui sont préposées par la loi à l'inspection, et qui, par là même, sont investies du droit d'enquête, la loi organique les nomme en son art. 18. Ce sont, en ce qui concerne l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, les inspecteurs généraux de ces deux ordres d'enseignement, les recteurs, les inspecteurs d'académie, et, en cas d'empêchement du recteur, « un membre du conseil académique délégué temporairement par lui à l'in-

spection »; et, en ce qui concerne l'enseignement primaire, les inspecteurs généraux de cet ordre d'enseignement, les recteurs, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, les délégués cantonaux, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du consistoire israéliste, ces derniers, en ce qui regarde leurs coreligionnaires seulement.

Ces différentes autorités exercent le droit d'inspection et par suite d'enquête, par délégation du ministre de l'instruction publique, qui, de son côté, et dans les cas où il le juge nécessaire, peut toujours faire procéder à une enquête disciplinaire par une personne spécialement désignée par lui à cet effet, et choisie parmi les autorités scolaires.

Dans le domaine de l'enseignement primaire, qui doit plus particulièrement nous occuper ici, l'enquête est faite le plus habituellement par l'inspecteur d'arrondissement, agissant soit spontanément, soit sur l'ordre de son chef immédiat, l'inspecteur d'académie. Si un fait grave se passe dans une école, celle des autorités scolaires qui en est informée la première procède ou fait procéder sans délai à l'enquête. Dans la pratique, les autorités nommées au § 4 de l'art. 18 de la loi organique, c'est-à-dire les délégués cantonaux, les maires, etc., ne font point d'enquête à proprement parler, à moins qu'elles n'y soient invitées par le préfet; et cette enquête ne peut être, dans la plupart des cas, qu'une information préalable; mais elles peuvent provoquer l'enquête administrative, et elles sont les premières entendues lorsque cette enquête a lieu. Toutefois leur droit, et, en particulier, celui du maire, est incontestable. Le maire, en effet, « peut, en cas d'urgence, suspendre provisoirement l'instituteur communal, à charge de rendre compte, dans les deux jours, au préfet » (loi du 15 mars 1850, art. 33, § 4). Comment pourrait-il prononcer la suspension d'un instituteur, s'il ne pouvait exercer au préalable le droit d'enquête?

Mais c'est à l'inspecteur primaire, vu la nature de ses fonctions et en raison de l'étendue restreinte de sa circonscription, qu'appartient plus particulièrement le droit de procéder aux enquêtes disciplinaires. Si le cas est grave, l'inspecteur primaire doit agir, sans attendre l'ordre de son chef; son devoir est de se transporter immédiatement sur les lieux et de commencer sans délai l'information qui doit le conduire à la découverte de la vérité. Il prend soin seulement d'informer sommairement son chef hiérarchique, en attendant qu'il lui envoie un rapport détaillé ou un procès-verbal. L'inspecteur d'académie, de son côté, suit l'affaire, et trace, au besoin, à son subordonné la ligne de conduite qu'il doit suivre. En même temps, il avertit le préfet de l'événement, et il informe simultanément le recteur et le ministère (Circ. du 28 mai 1858). Enfin, quand il y a lieu, le préfet saisit le procureur de la République, qui, dans certains cas, peut provoquer lui-même l'action administrative.

Qu'elle se traduise par une répression administrative ou par une poursuite judiciaire, l'enquête constitue un des droits les plus considérables de l'inspection primaire et, en même temps, l'un de ses devoirs les plus délicats à remplir. L'inspection ne saurait donc user de ce droit, alors qu'il s'agit de la situation et parfois de l'honneur d'un des membres du corps enseignant, avec trop de circonspection, d'impartialité et de sagacité. Il peut même se présenter tels cas exceptionnellement graves et difficiles, où l'inspecteur d'académie ne doit laisser à personne le soin de remplir cet office : il doit, sans hésiter, le remplir lui-même, dans l'intérêt de sa propre responsabilité, qui est toujours plus ou moins engagée, comme aussi dans l'intérêt de ses collaborateurs, les inspecteurs primaires, qu'il est parfois de son devoir de couvrir de son autorité plus haute.

Les difficultés de l'enquête s'accroissent encore lorsque, conjointement avec l'action administrative, l'action judiciaire est mise en mouvement. Aucun règlement scolaire, et, à notre connaissance, aucune disposition légale ne définit et ne délimite, en pareille occurrence, les droits des deux autorités. Mais le sentiment exact des situations indique clairement à l'inspection la conduite qu'elle doit tenir. La justice a une autorité devant laquelle s'inclinent tous les autres pouvoirs; elle dispose d'ailleurs de moyens d'information plus étendus et plus complets que ceux auxquels peut recourir l'administration; les peines répressives enfin qu'elle tient en réserve ont des effets plus graves que les pénalités administratives; il convient donc que le représentant du chef de l'Université s'efface quand il se trouve en présence du représentant de la loi pénale, et qu'il ne fasse rien qui puisse entraver les investigations de celui-ci. L'autorité universitaire a le devoir d'aider l'autorité judiciaire dans ses recherches, quand celle-ci réclame son concours; mais elle ne saurait, en aucun cas, substituer son action à la sienne.

D'autre part, dans l'intérêt même du but à atteindre, elle doit rester, autant que possible, en communication avec l'autorité judiciaire, suivre attentivement l'instruction de l'affaire, assister, au besoin, aux débats judiciaires, tenir le ministre au courant des résultats de la poursuite, reprendre, s'il est nécessaire, et pour son propre compte, la poursuite abandonnée par le parquet; ressaisir même l'inculpé acquitté par un tribunal. Il peut arriver, en effet, et le cas n'est pas rare, que la justice abandonne une poursuite ou acquitte un accusé, parce que les faits qu'elle a eus à examiner et à juger ne lui ont pas paru suffisamment qualifiés ou établis pour tomber sous l'application d'une loi pénale. Mais il ne s'en suit pas nécessairement que l'autorité administrative ne puisse trouver, dans ces mêmes faits, matière à une poursuite devant la juridiction universitaire. Dans ce cas, le préfet, s'il s'agit d'un membre de l'enseignement primaire, le recteur, s'il s'agit d'un membre de l'enseignement supérieur et secondaire, le ministre, dans tous les cas, peuvent demander communication du dossier de l'affaire au chef de la justice, qui reste juge cependant de la convenance qu'il peut y avoir à le retenir ou à le communiquer, intégralement ou par partie.

Telles sont, en matière d'enquête disciplinaire, les règles les plus générales à suivre : elles ne sont formulées nulle part explicitement, croyons-nous; mais elles nous paraissent résulter de la nature même des choses, de l'usage et de l'exacte appréciation des situations. [E. Jacoulet.]

ENQUÊTE SUR LES CANDIDATS AUX FONCTIONS D'ENSEIGNEMENT. — Lorsqu'une personne demande à entrer dans un service public ou privé, ceux qui sont à la tête de ce service s'enquièrent avec le plus grand soin des antécédents du postulant : on veut savoir, non seulement s'il est apte à remplir les fonctions qu'il sollicite, mais encore et surtout s'il en est digne, c'est-à-dire si son passé est à l'abri de tout reproche. S'il en est ainsi dans toutes les administrations, comment en serait-il autrement dans la grande famille universitaire, où l'honneur est de tradition, et où la moralité doit être la première vertu, parce que ceux qui la composent ont des relations de tous les instants avec ce qu'il y a de plus respectable, les enfants?

Aussi, par quelque porte qu'on veuille entrer dans la carrière de l'enseignement, on trouve sur le seuil de cette porte une enquête à laquelle on doit soumettre son passé, pour si court qu'il soit parfois. Qu'on demande à être inscrit sur la liste

d'admissibilité des instituteurs publics, ou qu'on veuille tenir un établissement libre d'instruction ; qu'on se présente aux examens du brevet de capacité, ou qu'on prenne part aux concours d'admission dans les écoles normales, on est l'objet d'une enquête préalable, destinée à arrêter quiconque a une tache dans sa vie, ou seulement des habitudes ou des penchants vicieux.

La raison de ces enquêtes apparaît d'elle-même ; nous ne nous arrêterons donc pas à en montrer l'importance et la nécessité ; nous nous bornerons à rappeler les textes des règlements et des circulaires qui les prescrivent, l'étendue et le caractère qu'elles doivent avoir, suivant les cas.

Candidats aux fonctions d'enseignement public. — La liste d'admissibilité qu'aux termes de l'art. 31 de la loi du 15 mars 1850 chaque Conseil départemental doit dresser tous les ans se compose de candidats de provenance diverse. Ce sont d'abord les anciens élèves-maîtres des écoles normales, puis les jeunes gens qui ont été élevés dans les écoles publiques du département. Ce sont ensuite les candidats qui viennent du dehors. Pour les premiers, qui ont en quelque sorte été formés sous les yeux de l'administration, les renseignements abondent et l'enquête, ne présentant aucune difficulté, peut être sommaire. Il n'en est pas de même des candidats qui, venant du dehors, ne sont pas connus. A l'égard de ces derniers, l'inspection académique, qui est chargée de renseigner le Conseil départemental, ne saurait prendre trop de précautions. Si ces candidats ont déjà rempli des fonctions dans l'enseignement public, une correspondance échangée entre l'inspecteur d'académie du département où ces candidats demandent à exercer et l'inspecteur d'académie du département qu'ils quittent, suffit pour établir la régularité de leurs antécédents. Bien plus, aux termes d'une circulaire en date du 20 sept. 1880, le postulant étranger est tenu de produire une lettre d'exeat * délivrée par le préfet du dernier département où il a enseigné.

Cette lettre d'exeat, qui fait connaître les antécédents des candidats et qui permet à l'administration de s'assurer que ces antécédents sont bons, au point de vue de la conduite et de la moralité, est toujours exigée des instituteurs congréganistes (circ. du 13 mai 1860). La raison en est que, dépendant d'autres chefs que des chefs universitaires, étant moins connus de l'administration que les instituteurs laïques, portant un nom d'emprunt, sous lequel leur identité est difficile à reconnaître, ils peuvent plus aisément échapper à la surveillance dont tous les membres du corps enseignant sont l'objet.

Si les postulants n'ont encore appartenu qu'à l'enseignement libre, l'enquête doit être d'autant plus sévère et minutieuse qu'ils ont une attache moins étroite avec les autorités scolaires. Enfin, quand il s'agit de candidats qui n'ont jamais rempli d'emploi soit dans l'enseignement public, soit dans l'enseignement libre, l'inspection ne saurait pousser trop loin ses investigations et s'entourer de trop de renseignements, surtout si le candidat est déjà d'un certain âge. Elle peut toujours exiger la production d'un extrait du casier judiciaire : c'est là un minimum de garantie, qui ne la dispense pas d'ailleurs d'une enquête administrative. « Le Conseil supérieur de l'instruction publique, » dit la circulaire du 24 décembre 1850, « appelé à donner son avis sur ce point (la liste d'admissibilité), a pensé que le Conseil départemental ne devait pas limiter le nombre des instituteurs à porter sur cette liste ; mais qu'il devait être sévère dans le choix des candidats, et que sa liste ne devait comprendre que ceux qui lui paraissaient dignes d'être appelés aux fonctions d'instituteurs. »

Instituteurs libres. — Les personnes qui veulent ouvrir un établissement libre d'instruction primaire ou secondaire doivent être soumises à une enquête non moins attentive et non moins importante. Cette enquête a pour objet de vérifier non seulement que les déclarants remplissent les conditions d'âge, de nationalité, de capacité, de stage, etc., exigées par les art. 25 et 60 de la loi du 15 mars 1850, mais encore qu'ils ne se sont pas rendus, par leur conduite passée, « incapables de tenir une école ». (Loi de 1850, art. 26). « Le préfet, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut former opposition à l'ouverture d'un établissement libre, dans l'intérêt des mœurs publiques » (même loi, art. 28 et 54). L'enquête, au point de vue de la moralité, appartient donc à la fois à l'autorité judiciaire et à l'autorité scolaire, et c'est pour donner à ces deux autorités le temps d'y procéder que la loi fixe « le délai d'un mois » entre la date de la déclaration et la date de l'ouverture de l'établissement. Pendant ce mois, l'administration a le droit et le devoir de s'assurer, par tous les moyens dont elle dispose, de la capacité morale des postulants, et si, après une enquête consciencieusement faite, cette capacité morale ne lui paraît pas suffisamment établie, elle ne doit pas, à notre avis du moins, hésiter à former opposition. Mieux vaut que cette opposition soit levée par la juridiction compétente, que de s'exposer, par un respect excessif de la liberté d'autrui, à confier l'éducation de la jeunesse à des maîtres indignes.

Candidats au brevet de capacité. — La possession du brevet de capacité confère un titre et non pas un droit à enseigner ; et cependant tous les règlements qui fixent les conditions à remplir par les candidats à ce titre exigent d'eux une moralité certaine, tant il a paru nécessaire d'entourer de garanties sévères les abords mêmes de la carrière de l'enseignement. Sans remonter plus haut, nous lisons dans l'arrêté du 15 février 1853 cette disposition, qui a été reproduite par les arrêtés du 3 juillet 1866 (art. 9) et du 5 janvier 1881 (art. 8) : « Ne sont pas admis à l'examen et, dans tous les cas, n'ont pas droit à la délivrance du brevet de capacité, les candidats qui se trouvent dans l'un des cas d'incapacité prévus par l'art. 26 de la loi du 15 mars 1850 ; » et nous trouvons dans la circulaire du 31 octobre 1854 le commentaire suivant de cette prescription : « Il vous appartiendra, monsieur le préfet, d'arrêter la liste des personnes qui doivent être admises aux examens, et il est essentiel que vous ne négligiez aucune des formalités prescrites par l'arrêté du 15 février 1853. Cet arrêté exclut des examens les candidats qui se trouvent dans l'un des cas d'incapacité prévus par l'art. 26 de la loi du 15 mars 1850 ; il exige l'inscription du postulant au moins un mois avant l'ouverture de la session. L'inspecteur d'académie emploiera soigneusement ce temps à faire les enquêtes nécessaires, etc. »

L'arrêté du 5 janvier 1881 n'exige plus l'inscription des candidats que dix jours avant l'ouverture de la session. Nous craignons que cette innovation ne soit pas heureuse, car si un délai de dix jours est suffisant pour se procurer les renseignements nécessaires sur la très grande majorité des candidats, il peut être trop court, quand il s'agit de candidats étrangers au département.

Il est à remarquer que les candidats au brevet peuvent non seulement être écartés de l'examen par le préfet, mais que le recteur a encore le droit de leur refuser le diplôme si, dans l'intervalle, de nouveaux faits se produisent ou si de nouveaux renseignements lui arrivent. Toutefois, les préfets et les recteurs ne peuvent user du droit qui leur est conféré que dans un seul cas, celui où le candidat « a subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux

mœurs », ou a été « privé par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, ou interdit en vertu des articles 30 et 33 de la loi organique. »

Ajoutons que l'arrêté du 3 juillet 1866 visait un autre cas, celui où « le candidat aurait fait, pour se conformer à l'article 7, de fausses déclarations. » Cette disposition n'a pas été maintenue dans l'arrêté du 5 janvier 1881 ; mais nous pensons qu'une telle fraude étant un manquement à la probité, le Conseil départemental pourrait prononcer, comme le fait dans des cas analogues le Conseil académique, une condamnation emportant, pour un temps ou pour toujours, la privation du droit de subir les épreuves.

Candidats aux écoles normales. — Les mêmes précautions sont prises en ce qui concerne les candidats aux écoles normales. Le décret du 24 mars 1851 porte, article 17 : « Une enquête est faite par les soins du préfet et des inspecteurs de l'instruction primaire sur la conduite et les antécédents des candidats. Au vu des pièces exigées et d'après les résultats de l'enquête, la commission de surveillance dresse, du 1er au 15 août, la liste d'admissiblilité. » Aux termes de l'article 16 du même décret, les inscriptions avaient lieu du 1er au 15 janvier, de sorte que les préfets et les inspecteurs avaient plus de six mois pour procéder à l'enquête réglementaire, à laquelle, il faut bien le dire, à cette époque où les écoles normales étaient suspectes, on attachait, pour des motifs d'ordre politique, une importance exagérée et d'un caractère spécial. Avec des raisons plausibles sur l'utilité de l'enquête, on trouve, dans la circulaire du 31 octobre 1854, des traces non équivoques de cette méfiance et des préoccupations du temps. On lit, en effet, dans cette instruction : « Il y a donc un intérêt social de premier ordre à ce que les écoles normales ne cessent point de préparer de sages instituteurs... La déclaration d'admissibilité est précédée, non pas d'un concours, mode de recrutement insuffisant et hasardeux, mais d'une enquête sur l'aptitude, la conduite, les dispositions morales, en en mot, sur la vocation du candidat... ; mais la lettre du règlement serait impuissante si vous ne trouviez dans l'esprit même de ce texte les inspirations qu'il est impossible de formuler et qu'un administrateur habile sait heureusement mettre en œuvre. » Il n'est pas difficile de deviner, en lisant entre les lignes, de quelle nature devaient être ces inspirations. Du reste, la circulaire ne s'en cachait pas, car elle ajoutait immédiatement après : « Vous n'oublierez pas surtout que l'instituteur est appelé à entretenir dans le peuple, non seulement des principes sages d'instruction et d'éducation, mais aussi les sentiments d'attachement aux institutions que la France s'est données et de fidélité à la personne de l'empereur. »

Le décret du 2 juillet 1866 fut plus libéral, et, rompant avec cette tradition de politique à outrance que l'on introduisait partout, il chargea les seuls inspecteurs de procéder à l'enquête (article 15). Il est inutile d'ajouter que ce décret a été préparé par M. Duruy.

Le décret du 24 mars 1851 exigeait, en outre, que le candidat produisît « des certificats de moralité délivrés tant par les chefs des écoles auxquelles le candidat avait appartenu, comme élève ou comme sous-maître, que par chacune des autorités locales preposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement. »

Le décret du 2 juillet 1866 se contente de certificats délivrés par les chefs d'école.

Celui du 29 juillet 1881, s'en remettant à la sollicitude de l'inspecteur, supprima la production de toute espèce de certificat ; mais il reproduit la prescription relative à l'enquête (article 19). Ce même décret donne au candidat le droit de s'inscrire jusqu'au 31 mars, et laisse ainsi moins de temps à l'inspecteur pour prendre ses renseignements ; mais il a paru, avec raison, que ce temps est bien suffisant pour s'enquérir de la moralité de jeunes gens de seize ans, qui sont connus, pour la plupart, des inspecteurs primaires.

On a voulu voir, dans l'expérience qui a été faite en 1881 (expérience qui vient d'être consacrée par l'arrêté du 6 janvier 1882, et qui consiste à réunir à l'école normale les candidats reconnus admissibles aux épreuves orales), une sorte de continuation de l'enquête morale prescrite par le règlement. Rien de tel n'est entré dans la pensée du ministre qui a fait cette expérience et de celui qui a signé cet arrêté : le régime d'observation auquel seront désormais soumis les candidats aux écoles normales n'a pas pour but de faire des constatations qui sont impossibles dans un aussi court délai et qui, obligeant les candidats à se contraindre et peut-être à simuler des qualités morales qu'ils n'ont pas ou qu'ils ont à un degré moindre, les accoutumeraient aux pratiques détestables de l'hypocrisie. Le seul but qu'on se soit proposé, c'est, par des examens faits à loisir, de vérifier, autant que possible, les habitudes d'esprit, l'aptitude au travail, la promptitude et la sûreté de l'intelligence de ceux qui subissent cette dernière épreuve. Cela seul est pratique et cela est suffisant. [E. Jacoulet.]

ENSEIGNEMENT GRATUIT. — V. *Gratuité*.

ENSEIGNEMENT INTERNATIONAL. — Présenté au ministre de l'instruction publique M. Fortoul) lors de l'Exposition universelle de Paris en 1855, repris et développé devant une commission du jury international de 1862, par son auteur, M. Eugène Rendu, inspecteur général de l'instruction publique, le plan d'un enseignement *international* fut étudié par un comité indépendant de toute direction officielle, et où se trouvèrent groupés, sous la présidence de M. Dumas, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, des hommes considérables appartenant à l'Université, à l'administration, à l'industrie, au commerce : MM. Victor Leclerc, doyen de la Faculté des lettres, Milne-Edwards, doyen de la Faculté des sciences, Pellat, doyen de la Faculté de droit ; Faye, Ravaisson, Michel Chevalier, membres de l'Institut ; le président Bonjean, Leplay, directeur le l'Exposition universelle ; Denière, président du tribunal de commerce, Hachette, Arlès-Dufour, Emile Pereire, Lavallée, fondateur de l'Ecole centrale, Monjean, directeur du collège Chaptal, Marguerin, directeur de l'école Turgot, etc. M. E. Rendu, secrétaire du comité, fut chargé de rédiger un *Rapport* qui, après une entente avec les personnages les plus autorisés dans le domaine des sciences morales, à l'étranger, aboutit à des résolutions dont nous citons le texte presque entier, parce qu'elles se rapportent à une question de pédagogie générale, et qu'elles intéressent l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel tout autant que l'enseignement secondaire proprement dit :

« Les soussignés,

» Considérant que les chemins de fer, le télégraphe électrique, les Expositions universelles, les traités de commerce, etc., ont tellement développé les rapports internationaux, que la connaissance pratique des langues modernes est devenue indispensable à quiconque est appelé à prendre, dans quelques conditions que ce soit, une part active à la vie publique ;

» Qu'il serait très profitable, pour la diplomatie, pour la science, pour le commerce, pour l'industrie, de pouvoir traiter les affaires de l'Etat, se tenir au courant des idées et des découvertes, débattre les intérêts particuliers dans les divers

pays du monde civilisé, directement et sans intermédiaires ; qu'aujourd'hui, nul Européen ne peut consentir, sous peine d'isolement et d'impuissance, à se trouver *étranger* dans aucun des principaux États de l'Europe.

» Qu'il ne s'agit pas seulement pour les individus de nouer des relations usuelles qui ont pour objet le commerce et la politique ; qu'il s'agit aussi pour chaque peuple, tout en conservant son caractère propre et son indestructible originalité, d'entrer en communications intimes avec le génie des autres peuples, génie qui se manifeste par les œuvres littéraires ;

» Que les familles trouveront de grands avantages pour leurs fils, dans des relations commencées, dès la jeunesse, avec des camarades appelés à occuper un jour les premières positions politiques, scientifiques, commerciales et industrielles dans les divers pays ; et que ces relations mêmes peuvent devenir le germe d'une intime et définitive alliance entre des nations appelées à s'unir dans une étroite solidarité d'idées et d'intérêts ;

» Qu'à ces différents points de vue, il est d'une haute importance de créer un système d'enseignement qui réponde à la révolution profonde et universelle accomplie depuis trente années dans les rapports politiques et économiques de peuple à peuple ;

» Que l'étude approfondie et pratique tout ensemble des langues et des littératures modernes peut se concilier avec un enseignement secondaire et classique très développé ;

» Convaincus en conséquence que l'opinion publique encouragera, que les particuliers soutiendront, et que les gouvernements verront avec sympathie des établissements fondés dans les prinpaux pays de l'Europe pour donner satisfaction aux idées qui viennent d'être indiquées,

» Ont pris les résolutions suivantes :

» I. — Il est formé une association qui a pour objet de créer en France, en Angleterre, en Allemagne, en Italie et en Espagne des établissements internationaux d'enseignement, établissements reposant sur ce principe : Un même système d'études appliqué *simultanément* en cinq pays et en cinq langues, et *successivement* suivi, d'après le choix des parents, dans tel ou tel de ces pays et dans telle ou telle de ces langues, sans que les élèves, en changeant de résidence et d'idiome, aient à subir aucun changement dans les programmes ni dans la méthode.

» Il y aura intime connexité entre ces établissements ; chaque élève, à quelque degré de l'échelle des études qu'il soit parvenu, devant toujours trouver le degré correspondant dans tel pays où il conviendrait à ses parents de lui faire continuer ses cours, et dont il voudrait apprendre la langue à fond et pratiquement.

» Il sera fondé deux sortes d'établissements internationaux dans chaque pays : les uns, destinés à la classe de jour en jour plus nombreuse des jeunes gens qui se préparent aux carrières de l'industrie, du commerce, des grandes entreprises économiques, etc., etc. ; — les autres, devant s'ouvrir aux étudiants qui semblent voués aux professions savantes proprement dites ; les premiers, constitués suivant le système des *Real-Schulen*, et donnant, parallèlement aux établissements dits classiques, l'enseignement qualifié en France d'enseignement *professionnel secondaire ;* les seconds, répondant aux lycées et aux gymnases.

» L'association pour l'enseignement international compte sur la sympathie, et, s'il y a lieu, sur le concours bienveillant des gouvernements des divers pays où se seront fondés ces établissements ; mais elle agit de sa propre initiative et dans son indépendance, sous sa seule responsabilité, et en dehors de toute impulsion officielle.

» II. — L'association est représentée en Europe par le *Comité supérieur*, composé des délégués des divers pays ; et, dans chacun des pays où doivent être créés des établissements, par une commission *nationale.* »

. . . . . .

(Suivent les dispositions relatives à l'organisation générale, à la constitution du capital social, etc., etc.)

« Les soussignés pensent que les présentes résolutions doivent être mises à exécution dans le plus bref délai qu'il sera possible, et ils constituent à cet effet le *Comité supérieur de l'Enseignement international.* »

Les « résolutions » qu'on vient de lire reçurent l'adhésion : pour l'Angleterre, de MM. Richard Cobden, Gladstone, lord Brougham, lord Granville, Moseley, Paulton, Hodgson, Dr Farr, Hargreaves ; — pour l'Italie, de MM. le comte Sclopis, Matteucci, Massimo d'Azeglio, Manzoni, le marquis Gino Capponi, Raf. Lambruschini, Tommaseo, Correnti, Gorresio, Piria, le Dr Pantaleoni ; — pour l'Allemagne, de MM. les professeurs Mittermaier (de Heidelberg), Walter et Hüffer (de Bonn), Brüggemann, Magnus, L. Ranke (de Berlin), Liebig (de Munich), Westling (de Carlsruhe) ; M. de Bismarck promit son appui ; — pour l'Espagne, de MM. le comte de Ripalda, Pascual, Vasquez y Guepo, Cardenera, Orfila.

Le *Rapport* avait mis en relief la nécessité d'organiser un enseignement répondant aux besoins de « cette classe de jeunes gens chaque jour plus nombreuse où, en dehors des études classiques proprement dites, mais au-dessus des études primaires, se recrutent les professions se rattachant à l'industrie, au commerce, à l'agriculture, et à ces gigantesques travaux publics devenus désormais les instruments nécessaires des intérêts économiques des sociétés européennes ; » de créer des établissements, « qui seraient à la fois, selon les goûts et les aptitudes des jeunes gens, école primaire, école intermédiaire, école de langues modernes, et qui, réalisant la promesse déposée dans la loi de 1833, feraient passer de l'état d'essai à l'état d institution nationale l'enseignement organisé imparfaitement sous le nom d'enseignement primaire supérieur ». — Placé sous les yeux du ministre de l'instruction publique, M. Rouland, cet exposé fut le point de départ du projet de création de l'*Enseignement secondaire français* (rapport de M. Rouland à l'empereur, du 14 juin 1862), lequel, trois ans après, sous la main de M. Duruy, devait prendre la forme définitive de la loi sur l'*Enseignement secondaire spécial* (21 juin 1865). Le programme de l'enseignement secondaire spécial avait été formulé par avance dans le *plan d'études du collège* RÉEL *international.*

En attendant que le plan européen de l'enseignement international pût être mis en œuvre dans son ensemble, et qu'on vît s'ouvrir les maisons connexes de Bonn ou de Berlin, d'Oxford ou de Londres, de Florence ou de Rome, de Barcelone ou de Madrid, les promoteurs de ce plan voulurent tenter en France une application partielle de la théorie, et créèrent un établissement qui, dans leur pensée, devait servir, à la fois, de type et de premier jalon. Un institut *international* fut ébauché, dans un cadre matériel très complet et très attrayant, à Saint-Germain-en-Laye. La direction en fut confiée à un savant professeur de l'université d'Iéna, qui avait enseigné dix ans en Angleterre et cinq années en France, le Dr Brandt. L'établissement, situé à l'extrémité de la rue de Poissy, confinait à la forêt. Comme au collège anglais d'Eton, les exercices physiques y jouaient un grand rôle : escrime et gymnastique, jeu de paume, équitation et natation y étaient obligatoires. Deux bateaux à rame stationnaient, sur la Seine, à la disposition des jeunes gens. On répondit, à Saint-

Germain, dans la mesure où le permirent des ressources très limitées, à ce vœu exprimé dans le *Rapport* de M. Rendu : « Le temps n'est plus où l'on pouvait négliger pour la jeunesse les conditions de bonne hygiène, et où l'on dédaignait de satisfaire aux besoins légitimes des jeunes imaginations ; il ne viendrait à la pensée de personne que l'installation des instituts internationaux pût avoir rien de commun avec les murs sombres, les cours étroites dont le souvenir pèse à l'esprit des jeunes hommes qui s'y sont abrités. Ce qu'on voudrait pour l'enseignement nouveau, ce seraient de vastes espaces, des bâtiments en plein air et en pleine lumière ; quelque chose qui rappelât, s'il était possible, les perspectives d'Eton ou les prairies d'Oxford. » (*Rapport*, p. 24.)

Dans cet établissement fut appliqué le système d'études que l'auteur du *Rapport* avait soumis au comité de l'enseignement international, et qui était la réforme radicale en même temps que la critique vivante de l'ancien plan d'études universitaire. Cette réforme, qu'on put juger à l'œuvre pendant huit années, constitue une expérience d'un haut intérêt qui ne doit pas être perdue pour la science pédagogique ; elle avait pour fondement une très large extension du rôle assigné à l'instruction primaire. Nous en donnerons une juste idée en citant le fragment qui suit d'un discours prononcé, à l'institut international de Saint Germain, par le promoteur du système, — à la veille des événements qui, dans les désastres de la patrie, mirent fin à une entreprise vaillamment poursuivie, — le 26 juillet 1870 :

«..... L'institut international, disait M. Rendu, a depuis sa fondation poursuivi un triple but : 1° faire acquérir aux élèves qui lui sont confiés une connaissance à la fois usuelle et raisonnée des principales langues vivantes ; — 2° combiner l'étude de ces langues avec des études classiques aussi fortes que celles de nos lycées et des gymnases allemands ; — 3° réaliser les réformes dont la nécessité était signalée en 1862 par le comité de l'enseignement international, réformes qui préoccupent si vivement l'opinion publique, et qui, objet de discussions purement spéculatives dans les sphères officielles, sont passées, à Saint-Germain, de la théorie dans les faits, et sollicitent la critique des juges compétents.

» I. On n'a plus à exposer les principes de pédagogie générale qui font entrer désormais l'enseignement des principales langues vivantes comme un élément indispensable dans toute éducation ayant la prétention d'être complète. Nous n'avons ici qu'à constater des résultats.

» Les langues vivantes spécialement enseignées à Saint-Germain sont naturellement le français, l'anglais, l'allemand. Sur nos 63 élèves, 28 sont anglais et américains, 17 allemands, 6 espagnols, 5 portugais, 7 français. Tout élève, dès son entrée à l'école, participe à des exercices usuels de conversation dans la langue qu'il veut spécialement s'approprier. Inutile de dire à quel point ces exercices sont favorisés par la vie en commun avec des camarades appartenant à la nationalité dont il s'agit de parler l'idiome. Généralement, par exemple, un Français et un Anglais qui ne savent respectivement que leur propre langue sont, au bout de trois mois, en état de suivre une conversation dans la langue à laquelle ils étaient réciproquement étrangers. Dès qu'il est suffisamment en possession de l'idiome qu'il étudie, l'élève est appelé à suivre un cours, littéraire ou scientifique, professé dans cet idiome, et à rédiger dans ce même idiome les devoirs afférents à ce cours.

» Quand l'étudiant a suivi le cours en question, parlé facilement, et écrit, *pendant une année*, la langue qu'il s'agissait d'apprendre, il peut, sans risquer de confondre avec ceux d'un autre idiome les éléments qu'il s'est suffisamment appropriés, aborder, d'après le même procédé, l'étude d'une seconde langue vivante. L'institut compte, en ce moment, 48 élèves sur 63 qui manient à peu près indifféremment le français, l'anglais et l'allemand. Il a suffi à chacun, en moyenne, d'un séjour de trois années pour conquérir ce résultat.

» II. A Saint-Germain, autant que dans aucun lycée français ou gymnase d'outre-Rhin, on est convaincu que les études classiques sont le fondement de toute éducation libérale. Aux yeux de la direction, l'esprit moderne subirait un amoindrissement funeste, et, pour employer l'expression énergique du droit romain, une véritable *diminutio capitis*, s'il renonçait à se fortifier et à s'élever par le culte assidu de l'antiquité. A ses yeux, le génie de la Grèce a conservé tout son prestige ; elle professe que la Grèce doit être considérée comme la source de l'art, pour quiconque prétend à la haute culture intellectuelle.

» On est donc, à Saint-Germain, aussi exigeant, sinon plus, que partout ailleurs, au point de vue des résultats que doivent produire les humanités. Mais, — et ce point de vue est d'une importance capitale, — si l'on entend donner, à Saint-Germain, un enseignement classique aussi élevé qu'en aucune autre institution française ou étrangère, on prétend y donner cet enseignement dans des conditions à tous égard plus profitables.

» Ici, il faut avoir le courage de déclarer tout haut ce que presque tous les hommes expérimentés murmurent aujourd'hui tout bas : le temps consacré par les enfants aux études classiques proprement dites, *avant la douzième année*, est un temps à peu près perdu. Les faits témoignent surabondamment d'une vérité dont on s'obstine à ne point oser tirer les conséquences. Dans le système ordinaire des études, cinq années (après une année de classe *préparatoire*) sont consacrées, et cinq professeurs successivement sont employés à faire apprendre à des enfants de huit à treize ans, sous le nom de *grammaire latine* ou de *grammaire grecque*, des formules monotones ou des abstractions rebutantes ; et cela, pour arriver à mettre ces enfants, dans une septième année (classe de *troisième*), en mesure de composer, disent les programmes, « des lettres d'un genre simple. »

» L'institut de Saint-Germain laisse un tel emploi du temps, produisant un tel résultat, — qu'admettent, paraît-il, les « saines traditions », — aux partisans d'une distribution des études qui, pour tous les esprits éclairés et sincères, a fait son temps ; et fidèle à la règle hardiment posée par le *Rapport*, il n'admet pas que, sauf certains cas tout exceptionnels, ses élèves commencent le latin et le grec avant l'âge de onze ans révolus, au plus tôt.

» Avant cet âge, l'esprit n'est pas mûr pour l'étude des langues anciennes ; mais il est très apte à l'étude de la langue maternelle, de l'histoire et de la géographie nationales, de l'arithmétique élémentaire, du dessin, de la topographie, du chant, à l'exercice pratique et au maniement des langues vivantes, à ce qui constitue, en un mot, le programme d'une très forte *instruction primaire*, instruction qui, faisant presque complètement défaut — les familles le savent trop — dans l'organisation actuelle des collèges et des lycées, laisse les études classiques proprement dites sans un point de départ qui soit, en même temps, un point d'appui.

» C'est munis de cette solide instruction primaire, dont l'absence est constatée aujourd'hui tous les jours chez la plupart des aspirants au baccalauréat ; c'est en possession de ces notions fondamentales sur lesquelles on ne revient pas facilement plus tard, et qui pourtant sont les in-

dispensables instruments de tout travail scientifique ultérieur, que les élèves de Saint-Germain abordent le latin et le grec. En de telles conditions, ils entrent dans les études classiques avec la curiosité et l'entrain qui abrègent les ennuis des débuts. Saisissant d'avance par l'analogie une foule de règles que leur fait deviner le simple bon sens, ils n'ont besoin que de la connaissance très facile à acquérir des déclinaisons et des conjugaisons et de l'explication de cinq ou six règles décisives de la syntaxe pour se trouver immédiatement en état de comprendre un texte latin et grec très simple. Dès lors, au lieu de se traîner pendant des années sur des passages obscurs dont il leur faudrait faire péniblement le siège à coups de dictionnaire au lieu de ne voir dans « la plus belle langue que les hommes aient jamais parlée » qu'un objet de répulsion, ils arrivent très promptement à acquérir le goût de la *lecture* des auteurs anciens. Or, c'est là un fait qu'on ne saurait trop signaler à l'attention publique ; car la familiarité avec les grands écrivains d'Athènes et de Rome devrait être le principal résultat des études; et le peu d'attrait qu'éprouvent les écoliers, par suite des difficultés que leur crée le vice des méthodes, pour la lecture des chefs-d'œuvre antiques, est la révélation de l'une des plaies les plus profondes de notre système actuel d'enseignement secondaire. En un mot, nos élèves, d'après le système que nous exposons, font avec supériorité, en trois et même en deux ans, ce que, dans les données scolaires, on fait ailleurs en cinq années.

» III. Si à la règle : « Donner pour base aux « études classiques une très forte instruction pri« maire, » en d'autres termes, « ne faire commen« cer le latin et le grec qu'à onze ans révolus au « plus tôt », vous ajoutez cette autre règle : « As« surer à chaque élève des soins identiques et une « sollicitude égale », en d'autres termes, « ne pas « confier à un professeur plus de vingt-cinq à trente « élèves » ; puis cette troisième règle : « donner à « tout élève un enseignement en rapport avec l'état « réel de ses connaissances *dans chaque faculté*, » en d'autres termes, « substituer à la répartition « des élèves en *classes*, la division des élèves par « *cours*, » vous aurez, je puis le dire, résolu les véritables questions de réforme pédagogique autour desquelles, sans oser jamais les aborder en face, on s'agite, dans le vide, depuis tant d'années.

» En effet, l'application de la première de ces règles permet :

» De donner une assise sérieuse et pratique à tout le système d'enseignement ;

» D'échapper à la nécessité, une fois entré dans l'étude des humanités, de faire revenir, à chaque instant, l'élève sur ses pas, sous peine de laisser dans la trame de l'enseignement, ce qui a lieu presque toujours dans l'état actuel des choses, les plus regrettables lacunes;

» De franchir promptement les aridités du début, et d'arriver avec entrain au point où l'intérêt des études classiques apparaît à l'esprit.

» Grâce à la seconde règle, on est certain :

» De voir tous les élèves, sans exception, mettre à profit le temps des études, chacun dans la mesure de ses forces intellectuelles et physiques. Il n'est pas admissible qu'un enfant, si mal doué qu'on le suppose, soit livré, fait qui se produit tous les jours dans nos lycées, à l'abandon intellectuel, et, on peut le dire, condamné ; il est barbare qu'il puisse se trouver, dans un établissement d'éducation, un seul de ces élèves délaissés qui, sous le nom tristement consacré de *cancres*, traînent sur les bancs des classes, cinq ou six années durant, cette existence stérile du jeune homme qui n'est que le prélude de la vie inutile ou mauvaise de l'homme fait. Un enfant ne naît pas *cancre*, il le devient; et il le devient, osons le déclarer, par l'incurie des maîtres, résultat nécessaire de l'accumulation des élèves dans les classes.

» L'application de la troisième règle, enfin, a pour résultat :

» De permettre de mesurer l'enseignement aux besoins, et de ne jamais imposer à l'esprit un niveau d'études plus élevé que celui auquel il peut *actuellement* atteindre ; de donner toujours pour base aux leçons les leçons qui les ont immédiatement précédées, conséquemment de ne pas tolérer de solution de continuité dans la chaîne des études ni de lacune dans l'ensemble des connaissances.

» Dans la répartition ordinaire par *classes*, un élève qui, par exemple, entre en *troisième* devra, quelle que soit son ignorance peut-être en mathématiques, suivre, coûte que coûte, le *cours* de géométrie. D'après le système de Saint-Germain, il pourra être placé dans les cours d'arithmétique, et reprendra, s'il y a lieu, l'étude des fractions ou même de la division simple ou du système métrique ; par contre, un jeune homme très avancé en mathématiques pourra, selon l'état de ses études classiques, participer à un cours inférieur de latin ou de grec.

» Et ainsi, l'élève est appelé à tel ou tel degré des études, dans chaque faculté, non d'après ce qu'il est censé savoir, mais d'après ce qu'il sait..... »

Tel a été, dans ses données générales, le plan d'études pratiqué pendant huit années, à Saint Germain, d'après les principes adoptés par le Comité de l'*Enseignement international*, en 1862. L'expérience eût été tout à fait concluante, si elle se fût prolongée. Telle qu'elle a pu se produire, elle est une des plus originales que l'esprit d'initiative individuelle ait suscitée de notre temps ; et la science pédagogique, dans la triple sphère de l'enseignement primaire, de l'enseignement spécial et de l'enseignement secondaire, doit nécessairement en tenir compte.

L'Institut international de Saint-Germain n'a pas survécu aux tourmentes de l'année 1870 ; et le système général dont il n'a été qu'un essai de mise en œuvre rudimentaire, incomplet et partiel, attend encore aujourd'hui son application.

ENSEIGNEMENT INTUITIF. — V. *Intuition*.

ENSEIGNEMENT LAIQUE. — V. *Laïcité*.

ENSEIGNEMENT MUTUEL. — V. *Mutuel* (*Enseignement*).

ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. — V. *Obligation*.

ENSEIGNEMENT PAR L'ASPECT. — V. *Intuition*.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Ce terme est si général qu'il pourrait embrasser presque toute la matière du présent ouvrage. Il n'y a qu'un moyen d'éviter l'extension indéfinie du cadre de l'article : c'est de le borner à la définition légale et à la définition pédagogique de ces mots mêmes : *Enseignement primaire*. — Quant à l'histoire ou générale ou particulière de cet enseignement, on la trouvera dans ses grands traits au mot *Instruction publique*, et en ce qui concerne chaque pays au nom de ce pays, pour le nôtre avec plus de détail encore aux noms des provinces et des départements.

Quant à l'*organisation administrative* et à l'*organisation pédagogique*, on pourra l'étudier d'abord à ces deux articles, ensuite et suivant la nature des questions aux mots *Écoles* et en particulier *Ecoles primaires*, *Autorités scolaires*, *Communes*, *Confessionnelles* (*Ecoles*), *Instituteurs*, *Programmes*, *Normales* (*Ecoles*), *Maternelles* (*Ecoles*), *Enfantines* (*Ecoles et classes*), *Adultes* (*Enseignement des*), *Complémentaire* (*Enseignement*), *Pensionnats*, et aux articles plus spéciaux encore auxquels renvoie chacun de ces articles.

Nous ne traiterons donc ici qu'une seule question : que doit-on entendre et qu'entend-on par ces mots *Enseignement primaire?* — Nous cher-

cherons la réponse essentiellement dans les textes officiels, tant pour la France que pour les pays étrangers.

FRANCE.

Un fait très général s'impose à l'attention, c'est que partout la notion même de l'enseignement primaire est d'origine toute récente, qu'elle n'a cessé de se développer et qu'à l'heure présente elle est à peine fixée.

Nous n'entendons pas dire qu'avant 1789 en France, avant les premières années de ce siècle dans d'autres pays, les enfants des classes populaires ne reçussent ni instruction ni éducation : dans ce Dictionnaire même nous avons pieusement relevé, toutes les fois qu'il nous a été possible de le faire, la trace des efforts accomplis et des résultats obtenus à cet égard dès le moyen âge. Ce qui est nouveau, ce qui date de la Révolution chez nous et aussi, dans une large mesure, chez beaucoup de nos voisins, c'est l'idée de considérer l'enseignement primaire comme un intérêt d'ordre public, comme une nécessité sociale ou, ce qui revient au même, comme une obligation de la société. Ce qui est nouveau, c'est l'enseignement primaire inscrit au premier rang des institutions d'une nation libre, au lieu de rester affaire de charité privée, œuvre pie ou institution de bienfaisance.

La constitution de 1791 est, croyons-nous, la première charte d'un peuple civilisé qui ait mentionné au nombre des *Dispositions fondamentales garanties par la constitution* l'obligation de « créer et organiser une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes. » L'art. 22 de la Déclaration des droits de l'homme de 1793 n'est pas moins affirmatif : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. » Précisant ces idées générales et les appliquant au « premier degré d'instruction », la Convention définissait l'enseignement primaire celui qui a pour objet « d'enseigner les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens » (décret du 12 déc. 1792), ou encore de « donner aux enfants de l'un et de l'autre sexe l'instruction nécessaire à des hommes libres » (décr. du 27 brum. an III).

L'histoire de l'enseignement primaire en France, depuis près d'un siècle, n'est pas autre chose que l'histoire du développement de ces brèves et fécondes formules. Conçu dans cet esprit de patriotisme à la fois très ardent et très réfléchi, défini avec cette hauteur de vues digne de la Convention, l'enseignement primaire devait être naturellement organisé comme un des plus importants services publics : par l'étendue de son objet, par la profondeur de son action, par la dignité de son caractère, par l'ampleur de son budget, et par le rang de ses fonctionnaires dans l'estime publique, il devait remplir une véritable mission sociale, servir d'instrument à tous les progrès et d'appui à toutes les institutions républicaines. C'était là un idéal à la fois trop neuf, trop vaste et trop hardi pour qu'il pût se réaliser d'un seul coup : il y eût fallu, même après l'immortel effort des conventionnels, vingt ans de paix et de république. Le Consulat, l'Empire surtout et les premières années de la Restauration abandonnent comme une utopie cette conception d'un enseignement primaire national à la fois si puissant, si complet et si accessible à tous. Pendant plus d'un quart de siècle on eût pu croire à un rêve évanoui, à une chimère dissipée. Le décret impérial organisant l'Université ne prévoit plus que l'existence de « petites écoles, écoles primaires où l'on apprend à lire, à écrire et les premières notions du calcul » (17 mars 1808). Et Fontanes ramène l'enseignement primaire à ses antiques limites : « les maîtres d'école..... sont destinés à répandre les premiers principes de la religion et les éléments des connaissances humaines. » (Circul. du 30 janvier 1809.) Cette même et double préoccupation de restreindre le champ de l'enseignement primaire et d'y donner la place essentielle à l'instruction religieuse, se manifeste avec la plus persistante énergie dans tous les actes officiels de la Restauration. « L'objet de l'instruction primaire est surtout de multiplier, de renforcer en quelque sorte l'instruction religieuse, » écrit le président de la Commission de l'instruction publique aux recteurs (15 mars 1816) en leur expliquant l'ordonnance du 29 février.

Et cependant la notion nouvelle de l'enseignement primaire n'était pas loin de revivre. Elle reparaît aussitôt après la révolution de 1830 dans les projets de loi qui aboutissent enfin à la loi Guizot. Bien que le style du législateur de 1833 n'ait volontairement ni la chaleur, ni le souffle des textes de la Révolution, il rompt manifestement avec la tradition que la Restauration avait reprise et remet en honneur un enseignement primaire d'une étendue et d'une portée tout autre. L'énumération seule qu'en fait le premier article de la loi dit assez quelle extension lui est rendue :

« Art. 1er. — L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure. L'instruction élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

» L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

» Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables. »

Ainsi tracé, le cadre de l'enseignement primaire était vaste et de plus il s'ouvrait par avance à des développements ultérieurs. Les divers projets de loi de 1848 s'inspirent du même esprit. M. Barthélemy Saint-Hilaire, rapporteur de la commission nommée pour examiner le projet Carnot, complète encore la définition de l'enseignement primaire en y faisant entrer :

« 1° Les établissements d'éducation pour le premier âge appelés *salles d'asile* (et qu'un arrêté du 28 avril 1848 venait de nommer *écoles maternelles*);

» 2° Les écoles d'instruction primaire élémentaire et supérieure ;

» 3° Les écoles normales primaires ;

» 4° Les écoles d'apprentis, les ouvroirs, les classes d'adultes, les écoles des hospices et les prisons. »

On sait comment le législateur de 1850 réduisit ce programme trop ambitieux à son gré. La loi du 15 mars faisait disparaître par prétérition l'enseignement primaire supérieur, autorisait, invitait presque les départements à supprimer les écoles normales, renvoyait les salles d'asile au régime des décrets et, sous le prétexte de liberté d'enseignement, laissait aux établissements libres et même communaux toute facilité de rétrécir les bornes et d'abaisser le caractère de l'enseignement national. Il fallut attendre jusqu'à M. Duruy pour replacer l'histoire et la géographie de la France au rang des matières ordinaires de l'enseignement primaire (loi du 10 avril 1867, art. 6), et au rang des matières facultatives le dessin, la

géométrie, la tenue des livres et les langues vivantes (loi du 21 juin 1865). Les lois de 1879 et 1880 ont ajouté aux matières obligatoires la gymnastique et l'agriculture.

Mais ce n'est que dans ces dernières années que la notion de l'enseignement primaire a repris légalement toute l'extension que lui avait assignée la première République. Une des dernières circulaires de M. Jules Ferry (29 octobre 1881) a mis ce fait en lumière en rappelant quelques-unes des récentes dispositions législatives qui ont profondément modifié la notion même de l'enseignement primaire : « La loi du 11 décembre 1880 sur les écoles d'apprentissage a fait entrer dans les cadres de l'enseignement primaire tous les établissements qui ont pour objet d'associer à des études primaires complémentaires le commencement de l'apprentissage professionnel. Par cette mesure si simple et d'une si grande portée sociale, le Parlement n'assurait pas seulement des ressources et une situation légale à quelques établissements nouveaux ; il tranchait la question de savoir jusqu'où vont, en matière d'enseignement primaire, les besoins de la nation et les obligations de l'Etat.

» Naguère encore on pensait que l'Etat avait fait assez pour l'éducation des enfants du peuple quand il leur avait offert, aux uns moyennant rétribution, aux autres à la faveur d'une sorte d'aumône, une instruction élémentaire qui, pour beaucoup, allait à peine jusqu'à savoir lire et écrire. Aujourd'hui, la sollicitude de la nation les accompagne au delà de l'âge scolaire : on se fait scrupule de laisser dépérir cette œuvre d'éducation morale et intellectuelle si laborieusement commencée, et la loi n'a pas hésité à inscrire l'instruction complémentaire et professionnelle, au même rang et au même titre que l'enseignement primaire proprement dit, parmi les dépenses dont l'Etat, après la commune, consent à se porter garant.

» Quelques mois plus tard, par la loi du 16 juin 1881, le Parlement complétait cette définition si libérale de l'enseignement populaire, en faisant passer les salles d'asile et les classes enfantines au rang des établissements primaires, avec toutes les obligations que cette assimilation comporte pour la commune et pour l'Etat : la même loi étendait à tous les degrés de l'édifice si largement agrandi le système démocratique de la gratuité absolue. Ainsi, commençant plus tôt et finissant plus tard, l'enseignement primaire ne sera plus désormais un accident de courte durée dans la vie de l'homme de labeur ; il va devenir toute une éducation. Après avoir reçu l'enfant dès le plus jeune âge, utilisé tous ses instants, éveillé ses facultés, développé son intelligence, cultivé son âme, il s'imposera le devoir de le suivre jusqu'à l'entrée de la vie pratique.

» Naguère, sans préparation dans la première enfance, sans caractère obligatoire dans la période scolaire, sans suite et sans consécration au lendemain de la sortie de l'école, l'enseignement primaire ne menait à rien ; il mène à tout aujourd'hui par deux larges issues : d'une part le nouvel enseignement primaire supérieur, qui offre à tous un précieux complément d'études théoriques et pratiques, d'autre part l'enseignement secondaire lui-même, qui s'ouvre à l'élite de nos élèves primaires par la nouvelle ordonnance de ses programmes et le bienfait incessamment accru des bourses d'Etat. »

La loi qui est en ce moment (1882) devant le Sénat et qui sera sans doute votée dans un très court délai consacre cette manière d'entendre l'enseignement primaire ; et, bien qu'elle ne distingue plus les matières obligatoires des matières facultatives, celles de l'enseignement primaire élémentaire de celles de l'enseignement primaire supérieur, l'énumération qu'elle contient dans son article 1er indique assez que nous sommes loin du temps où l'on cherchait « des garanties contre toute extension excessive de l'enseignement ». Cet article 1er dit en effet :

« L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;

La lecture et l'écriture ;

La langue et les éléments de la littérature française ;

La géographie, particulièrement celle de la France ;

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ;

Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels ; travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;

La gymnastique ;

Pour les garçons, les exercices militaires ;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille. »

Bien que la plupart des textes que nous venons de passer en revue aient trait surtout à l'indication des matières qu'il comprend, ce n'est nullement par l'étendue de cette liste énumérative que nous entendons définir et apprécier l'enseignement primaire. Le nombre des matières enseignées n'est pas indifférent sans doute, et il permet déjà de préjuger en une certaine mesure ce que sera et ce que vaudra l'instruction populaire ; mais ce qui importe plus encore, c'est la manière de donner cette instruction, c'est l'esprit qu'on y met, l'intention qui l'anime, le rôle que les lois et les mœurs assignent à l'école, à l'instituteur, à l'enseignement. C'est à ce point de vue surtout que les idées se sont transformées depuis un demi-siècle. Le maître d'école d'autrefois, chargé d'apprendre à lire et à écrire et de faire réciter le catéchisme, n'avait, pour ainsi dire, que des résultats mécaniques à obtenir : il faisait faire à l'enfant une sorte d'apprentissage, l'apprentissage de l'art le plus humble ou plutôt du premier instrument de toute connaissance. Sa tâche était remplie et il pouvait avoir la conscience satisfaite s'il avait « montré » à ses élèves ce qu'il savait lui-même et si la plupart le quittaient lisant à livre ouvert, ayant une belle plume et sachant faire les quatre règles.

La partie morale de l'éducation lui échappait, elle appartenait au prêtre, elle était censée résulter du catéchisme, et l'instituteur n'avait à y concourir que pour ainsi dire machinalement et dans tous les cas très indirectement. Que son ministère est autre aujourd'hui ! Combien plus ample est son œuvre et plus lourde sa responsabilité, mais aussi quel surcroît de dignité pour sa fonction ! Le dernier ministre de l'instruction publique l'a dit avec autant d'élévation que de justesse aux instituteurs réunis à la Sorbonne : « Le but que la République poursuit et qu'elle est près d'atteindre, c'est de mettre l'éducation dans l'école, c'est de faire que nos instituteurs deviennent des éducateurs, que l'enseignement primaire devienne une éducation libérale pour la nation entière. » Et M. Jules Ferry, entrant dans l'analyse de cette idée générale, expliquait comment c'est en vue de constituer « un enseignement véritablement éducateur », en vue de faire de l'école une « maison d'éducation et non plus simplement un instrument de discipline », que spontanément, de toutes parts, dans l'administration et en dehors d'elle, « on ajoute à l'enseignement fondamental et traditionnel du *lire, écrire et compter* une foule d'accessoires qui semblent au premier abord quelque peu exagérés, des étu-

des qu'on jugerait volontiers trop variées : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale, qui y pénétreront à leur tour. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'ils font aimer l'école, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires font de l'école primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale. »

Cette définition admise, tous les caractères de l'enseignement primaire en découlent, pour ainsi dire, sans qu'il soit besoin d'aucune démonstration. Constitué pour remplir cette fonction au sein de la démocratie, l'enseignement primaire ne peut être qu'un enseignement *laïque*, puisqu'il est destiné à préparer non les membres d'une Église, mais les membres d'une société où toutes les Églises ont leur place ; il ne peut être qu'un enseignement *gratuit*, puisque, devenant un service social, il ne saurait être pour personne un privilège ni pour personne une aumône ; il ne peut être qu'un enseignement *obligatoire* pour tous les enfants, comme il est obligatoire pour la société : l'une ne peut refuser de le donner, les autres de le recevoir.

Nous n'avons pas, du reste, à développer ici ces trois points dont nous ne voulons qu'indiquer le rapport avec la notion même de l'enseignement primaire. On trouvera le développement et l'historique de ces trois questions aux mots *Gratuité*, *Laïcité*, *Obligation*.

PAYS ÉTRANGERS

On trouvera, dans l'article général que nous consacrons à chacun des pays étrangers, les indications nécessaires sur l'organisation de l'enseignement primaire ; en outre, les articles spéciaux tels que *Autorités scolaires*, *Communes* (*Obligations scolaires des*), *Ecoles primaires*, *Instituteurs*, *Confessionnelles et non confessionnelles* (*Ecoles*), *Obligation*, *Gratuité*, etc., contiennent les renseignements relatifs à ces diverses questions. Nous ne donnons ici que la définition légale de l'enseignement primaire dans chaque pays (lorsque cette définition a été inscrite dans la loi), ainsi que la liste des matières obligatoires et facultatives qui constituent le programme de cet enseignement.

ALLEMAGNE. — BADE. — « L'enseignement de l'école primaire doit faire des enfants des hommes intelligents, religieux et moraux, et les préparer à devenir des membres utiles de la société. Il comprend les matières ci-dessous : religion, lecture et écriture, langue allemande, calcul, chant, dessin, des notions de géométrie, de géographie, d'histoire naturelle, de sciences physiques, et d'histoire ; de plus, la gymnastique pour les garçons, et les travaux à l'aiguille pour les filles. » (Loi du 8 mars 1868, art. 25.) — Les mêmes branches forment aussi le programme de l'école complémentaire. (Loi du 19 février 1874.)

Dans les écoles primaires supérieures (*höhere Bürgerschulen*), les matières d'enseignement sont les suivantes : religion, langue allemande, langue française, langue anglaise, géographie, histoire, arithmétique, géométrie et trigonométrie, histoire naturelle, physique, chimie, calligraphie, dessin, chant, gymnastique. (Ordonnances du 15 et du 30 mai 1834).

BAVIÈRE. — Les branches d'enseignement à l'école primaire se divisent en branches *nécessaires* (*nothwendig*) : religion, lecture, écriture, langue maternelle, calcul ; et en branches *utiles* (*gemeinnützlich*) : histoire, géographie, histoire naturelle, chant, dessin, arboriculture, gymnastique pour les garçons, travaux à l'aiguille pour les filles. (*Lehrplan* du 3 mai 1811.)

Dans les écoles complémentaires professionnelles (*gewerbliche Fortbildungs-Schulen*), l'enseignement comprend les branches suivantes : 1° dans la division élémentaire, religion, langue allemande avec exercices de style et de composition, calcul ; 2° dans les divisions techniques (*Fachabtheilungen*), dessin, bosse et modelage, arithmétique avec explications commerciales, géométrie, histoire naturelle, chimie, notions sur les matières premières employées dans l'industrie, comptabilité commerciale, et exercices pratiques dans les différents métiers. (Règlement organique du 1er oct. 1870.) — Dans les écoles complémentaires agricoles (*Landwirthschaftliche Fortbildungs-Schulen*), lecture avec explications, orthographe, exercices pratiques de rédaction de lettres et papiers d'affaires, arithmétique avec exercices sur les poids et mesures, géographie, histoire nationale et générale, notions d'agriculture, d'arboriculture, d'apiculture, histoire naturelle, dessin. (Décret du 11 juillet 1870.)

HESSE. — Matières d'enseignement à l'école primaire : religion, lecture, écriture, langue allemande, calcul, géométrie, histoire, géographie, histoire naturelle, chant, dessin. Si les circonstances le permettent, gymnastique pour les garçons et travaux à l'aiguille pour les filles. L'autorité scolaire supérieure peut autoriser le développement de ce programme, lorsque l'organisation de l'école et les ressources locales s'y prêtent. — L'école complémentaire peut avoir un programme plus étendu. — Pour les écoles primaires supérieures, le programme est fixé par l'autorité scolaire supérieure suivant les exigences locales. (Loi du 16 juin 1874.)

PRUSSE. — Matières d'enseignement à l'école primaire : religion, langue allemande (langue, lecture, écriture), calcul avec éléments de la géométrie, dessin, histoire, géographie, histoire naturelle, chant, gymnastique pour les garçons, travaux à l'aiguille pour les filles. (Règlement général du 15 octobre 1872.) — Les écoles complémentaires professionnelles (*gewerbliche Fortbildungs-Schulen*) comprennent deux degrés d'enseignement : dans le premier, on enseigne les mêmes branches qu'à l'école primaire quotidienne, à l'exception de la religion ; dans le deuxième degré, l'élève acquiert surtout des connaissances professionnelles, et le choix des objets d'enseignement est déterminé d'après les circonstances locales : s'il s'agit d'un enseignement commercial, ces branches sont spécialement la physique, la chimie, l'arithmétique ordinaire et commerciale, la comptabilité et la correspondance commerciale ; en outre, les langues étrangères à titre facultatif ; s'il s'agit d'un enseignement industriel, le dessin forme la branche principale, et les autres objets d'enseignement sont le calcul, les sciences naturelles, l'histoire et la littérature nationales. (Ordonnance ministérielle du 17 juin 1874.)

L'école moyenne (*Mittelschule*) fait suite à l'école primaire ; c'est en réalité une école primaire supérieure. L'enseignement y comprend les branches suivantes : religion, allemand, lecture et écriture ; arithmétique et géométrie ; histoire naturelle, physique, chimie ; géographie, histoire ; langues étrangères (français ou anglais, obligatoire ; latin, facultatif) ; dessin, chant, gymnastique. (Ordonnance ministérielle du 15 octobre 1872.)

SAXE (Royaume de). — « L'école primaire a pour mission de donner à la jeunesse, par l'instruction et l'éducation, les principes de la culture morale et religieuse, ainsi que les connaissances générales et les aptitudes pratiques nécessaires pour la vie sociale. » (Loi du 26 avril 1873, art. 1er.) Les

branches d'enseignement à l'école primaire élémentaire et moyenne (*einfache und mittlere Volksschulen*) sont les suivantes : religion et morale, langue allemande, lecture et écriture, calcul, géométrie, histoire, géographie, histoire naturelle, chant, dessin, gymnastique pour les garçons, et, si les circonstances le permettent, travaux à l'aiguille pour les filles. (*Id.* art. 2.) Les écoles primaires supérieures (*höhere Volksschulen*) étendent leur programme à d'autres matières encore, notamment aux langues étrangères, sans qu'il soit permis toutefois d'amoindrir l'enseignement de la langue et de la littérature allemandes. (*Id.*, art. 13). — A l'école complémentaire, l'enseignement recevra un caractère plus développé qu'à l'école primaire élémentaire, notamment dans la langue allemande, le calcul, la géographie, l'histoire naturelle et le dessin, par l'introduction au programme de sujets qui n'ont que peu ou point pu être étudiés à l'école primaire. (*Id.*, art. 14.)

SAXE-WEIMAR. — « L'école primaire a pour mission de donner à la jeunesse, par l'instruction et l'éducation, les principes de la culture morale et religieuse, ainsi que les connaissances générales et les aptitudes pratiques nécessaires dans la vie sociale. » (Loi du 24 juin 1874, art. 1er.) Les branches *obligatoires* d'enseignement sont les suivantes : religion et morale, langue allemande, lecture et écriture, calcul et éléments de géométrie, histoire naturelle, géographie, histoire, chant, et pour les garçons gymnastique et dessin ; les branches *accessoires et facultatives* sont : pour les garçons, arboriculture ; pour les filles, travaux à l'aiguille, gymnastique et dessin. (*Id.*, art. 2). — L'école complémentaire fortifie et développe les connaissances acquises à l'école primaire ; l'enseignement y comprend entre autres la composition et la rédaction commerciale, la comptabilité, le lever des plans, l'histoire nationale, les éléments de la physique, de la minéralogie, de la botanique ; pour les filles, la rédaction commerciale, le lever des plans, le dessin technique sont remplacés par les travaux à l'aiguille et le dessin d'agrément. (Ordonnance ministérielle du 20 mars 1875, art. 9.)

WURTEMBERG. — « Le but des écoles primaires est de donner à la jeunesse une culture religieuse et morale, ainsi que les connaissances générales et les aptitudes pratiques nécessaires dans la vie sociale. » (Loi de 1836, art. 1er.) Les branches obligatoires sont : religion et morale, lecture, écriture, langue allemande, calcul et chant. (*Id.*, art. 2). L'ordonnance du 18 juin 1864 y a ajouté les *Realien* (c'est à-dire l'histoire, la géographie, et des notions des sciences naturelles), et de plus, comme branche facultative, le dessin. La circulaire du 9 mars 1865 a recommandé l'introduction de la gymnastique : les autorités locales ont le pouvoir d'en rendre l'enseignement obligatoire.

Dans les écoles du soir d'hiver (*Winterabendschulen*), l'enseignement est le même qu'à l'école du jour ; mais on y joint quelques connaissances relatives à l'agriculture ou à l'industrie, suivant les localités, et il peut y être donné aussi des leçons d'arpentage. Dans les écoles complémentaires agricoles (*landwirthschaftliche Fortbildungs-Schulen*), l'enseignement comprend celles des branches du programme de l'école primaire qui sont applicables à la vie pratique, ainsi que les connaissances spécialement agricoles. Dans les écoles complémentaires professionnelles (*gewerbliche Fortbildungs-Schulen*), le dessin, le calcul et l'écriture sont les branches principales. (Circulaire du 4 juin 1852.)

ANGLETERRE. — Les matières obligatoires d'enseignement à l'école primaire sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique (*New Code*, 1871, § 28) ; une prime spéciale est allouée pour l'enseignement du chant (*Id.*, § 19, A). En outre, d'autres branches peuvent être enseignées à titre de *class subjects* : le Code scolaire énumère, sous cette rubrique, la grammaire, les travaux à l'aiguille, la géographie, l'histoire naturelle, la physique du globe, la physique, l'histoire, l'économie politique (*Id.*, § 19, C.) Enfin, l'école primaire peut encore inscrire dans son programme un certain nombre de *specific subjects*, qui sont : la littérature anglaise, les mathématiques, le latin, le français, l'allemand, la mécanique, la physiologie animale, la cosmographie, la botanique, et l'économie domestique pour les filles (*Id.*, quatrième cédule).

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — « L'école primaire a pour mission de donner aux enfants une éducation morale et religieuse, de développer leurs facultés intellectuelles, de les munir des connaissances et des aptitudes dont le perfectionnement ultérieur doit les préparer à la vie, et de jeter les fondements de la culture qui doit faire d'eux des hommes et des membres utiles de la société. » (Loi du 14 mai 1869, art. 1er.) Les matières obligatoires de l'enseignement primaire élémentaire sont les suivantes : religion, langue, calcul, éléments de l'histoire naturelle, de la géographie et de l'histoire, plus particulièrement de l'histoire nationale avec notions de droit constitutionnel, écriture, géométrie, chant, gymnastique, et, pour les filles, travaux à l'aiguille et économie domestique. (*Id.*, art. 3.) Le programme de l'école primaire supérieure (*Bürgerschule*) est le suivant : religion, langue et composition, géographie et histoire, en ayant surtout en vue la patrie et sa constitution, histoire naturelle, sciences physiques, arithmétique, géométrie, comptabilité, dessin artistique et mathématique, calligraphie, chant, gymnastique ; pour les jeunes filles, travaux à l'aiguille et économie domestique. Dans les écoles de nationalité non allemande, la langue allemande doit être enseignée. (*Id.*, art. 17.)

HONGRIE. — Les matières obligatoires d'enseignement à l'école primaire élémentaire sont les suivantes : religion et morale ; lecture et écriture ; arithmétique et calcul mental, système légal des poids et mesures, et système monétaire ; grammaire ; exercices de langage ; géographie et histoire nationales ; notions de géographie et d'histoire générales ; éléments de physique et d'histoire naturelle ; notions pratiques d'agriculture et d'horticulture ; principes élémentaires d'instruction civique ; chant ; gymnastique, avec application aux exercices militaires. (Loi du 5 décembre 1868, art. 55.)

Les matières d'enseignement à l'école primaire supérieure sont : pour les garçons, religion et morale : calligraphie et dessin ; langue maternelle, plus le hongrois dans les écoles où cette langue n'est pas la langue d'enseignement ; arithmétique et géométrie, avec exercices pratiques ; physique et histoire naturelle, appropriées à l'agriculture et à l'industrie ; géographie et histoire, tant nationales que générales ; notions d'agriculture ; droit constitutionnel ; tenue des livres en partie simple ; gymnastique avec application aux exercices militaires ; chant ; — pour les filles, religion et morale ; calligraphie et dessin ; arithmétique ; langue maternelle, plus le hongrois dans les écoles où cette langue n'est pas la langue d'enseignement ; géographie et histoire ; physique et histoire naturelle appropriées au jardinage et aux occupations des femmes ; chant ; travaux à l'aiguille. (*Id.*, art. 64.)

BELGIQUE. — « L'enseignement primaire comprend nécessairement la morale, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système légal des poids et mesures, les éléments de la langue française, flamande ou allemande, selon les besoins des localités, la géographie, l'histoire de la

Belgique, les éléments du dessin, la connaissance des formes géométriques, les notions élémentaires des sciences naturelles, la gymnastique, le chant, et, pour les filles, les travaux à l'aiguille.

» L'enseignement primaire peut recevoir des extensions dans les localités où elles sont reconnues possibles et utiles. Un arrêté royal énumère les branches qui peuvent faire l'objet de ces extensions et détermine comment sont constatées, dans chaque localité, l'utilité et la possibilité de comprendre une ou plusieurs de ces branches dans le programme des écoles primaires. » (Loi du 1er juillet 1879, art. 5.)

DANEMARK. — Les matières obligatoires d'enseignement sont les suivantes : religion, lecture, écriture, calcul et chant (ordonnance de 1814, art. 30); la gymnastique y a été ajoutée depuis. Dans la plupart des écoles, le programme contient en outre l'histoire et la géographie, ainsi que l'histoire naturelle et le dessin pour les garçons, les travaux à l'aiguille pour les filles. A Copenhague, le programme des écoles primaires payantes est le suivant : religion, écriture, calcul, chant, gymnastique, danois, allemand, histoire, géographie, histoire naturelle, sciences physiques ; en outre, pour les garçons, mathématiques, et dessin tant artistique que mathématique; pour les filles, travaux à l'aiguille.

ESPAGNE. — Matières obligatoires de l'enseignement primaire élémentaire : doctrine chrétienne et notions d'histoire sainte, lecture, écriture; principes de grammaire castillane avec exercices d'orthographe; principes d'arithmétique, avec le système légal des monnaies, poids et mesures; courtes notions d'agriculture, d'industrie et de commerce, selon les localités. (Loi du 9 sept. 1857, art. 2.) Le décret du 23 février 1870 y a ajouté l'étude de la constitution de l'État. — Matières de l'enseignement primaire supérieur : outre les branches ci-dessus, principes de géométrie, de dessin linéaire et d'arpentage; rudiments d'histoire et de géographie, avec application spéciale à l'Espagne; notions générales de physique et d'histoire naturelle appropriées aux nécessités les plus ordinaires de la vie. (*Id.*, art. 4.) — Dans les écoles de filles, l'enseignement des notions d'agriculture, d'industrie et de commerce, des principes de géométrie, de dessin linéaire et d'arpentage, des notions de physique et d'histoire naturelle, est remplacé par celui des branches suivantes : travaux à l'aiguille, éléments de dessin appliqué aux travaux à l'aiguille, notions d'hygiène domestique. (*Id.*, art. 5.)

GRÈCE. — « Dans toutes les écoles primaires on enseignera ce qui suit : le catéchisme, les éléments de la langue grecque, l'écriture, l'arithmétique, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire, le chant. S'il est possible, on y ajoutera les éléments de la géographie, de l'histoire grecque, et les notions les plus indispensables des sciences naturelles. — En outre, deux fois par semaine auront lieu des exercices gymnastiques sous la surveillance de l'instituteur; celui-ci enseignera pratiquement l'agriculture et la viticulture, et théoriquement la sylviculture, la sériciculture et l'apiculture. Dans les écoles de filles on enseignera les travaux à l'aiguille. » (Loi du 6 février 1834, art. 1 et 2.)

HOLLANDE. — « Sous le nom d'enseignement primaire, la présente loi comprend l'enseignement des branches suivantes : la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments de la géométrie, ceux de la langue hollandaise, ceux de l'histoire nationale, ceux de la géographie, ceux des sciences naturelles, le chant, les travaux à l'aiguille pour les filles. Comme matières facultatives, les écoles primaires pourront enseigner en outre : les éléments de la langue française, ceux de la langue allemande, ceux de la langue anglaise, ceux de l'histoire universelle, ceux des mathématiques, le dessin, les éléments de l'agriculture, la gymnastique, les travaux d'agrément pour les filles. » (Loi du 17 août 1878, art. 2.) — « L'instruction scolaire tendra, non seulement à faire acquérir aux élèves des connaissances utiles, mais aussi à développer leurs facultés intellectuelles et à les conduire à l'exercice de toutes les vertus chrétiennes et sociales. » (*Id.*, art. 33.)

La Hollande possède, sous le nom de *Burgerscholen*, des écoles que la loi range au nombre des établissements d'instruction secondaire, mais dont le programme, presque identique à celui des *Bürgerschulen* autrichiennes, nous paraît appartenir plutôt à l'enseignement primaire supérieur. Ces écoles, ajoute la loi, sont destinées essentiellement aux jeunes gens de la classe ouvrière et de la classe agricole. On y enseigne : les mathématiques; les éléments de la mécanique théorique et appliquée et de la théorie des machines; les éléments de la physique et de la chimie; ceux de l'histoire naturelle; ceux de la technologie ou de l'agronomie (ou de ces deux branches simultanément); ceux de la géographie; ceux de l'histoire; ceux de la langue hollandaise; des notions d'économie sociale; le dessin artistique et linéaire; la gymnastique. Il y a aussi des *Burgerscholen* du soir, dont le programme est moins étendu; le conseil communal décide quelles sont celles des branches ci-dessus qui doivent y être enseignées. (Loi du 2 mai 1863, art. 13.)

ITALIE. — « L'instruction primaire est de deux degrés, inférieur et supérieur. L'instruction du degré inférieur comprend : l'enseignement religieux, la lecture, l'écriture, l'arithmétique élémentaire, la langue italienne, des notions élémentaires sur le système métrique. Le degré supérieur comprend, outre le développement des matières du degré inférieur, les règles de la composition, la calligraphie, la tenue des livres, la géographie élémentaire, les faits les plus marquants de l'histoire nationale, les notions des sciences physiques et naturelles applicables aux usages ordinaires de la vie. Dans les écoles supérieures de garçons, on enseigne en outre les éléments de la géométrie et le dessin linéaire; dans celles de filles, les travaux à l'aiguille. » (Loi du 13 nov. 1859, art. 315.)

La loi du 15 juillet 1877, qui a rendu obligatoire l'instruction primaire du degré inférieur, en a modifié le programme en supprimant l'enseignement religieux et en le remplaçant par des notions d'instruction morale et civique. Voici le texte de ce nouveau programme du degré inférieur : « Le cours primaire inférieur comprend les premières notions des devoirs de l'homme et du citoyen, la lecture, la calligraphie, les rudiments de la langue italienne, de l'arithmétique et du système métrique. » (Loi du 15 juillet 1877, art. 2.)

PORTUGAL. — « L'enseignement primaire se divise en deux degrés : degré élémentaire et degré complémentaire. Le degré élémentaire, pour les garçons, comprend les matières suivantes : la lecture, l'écriture, les quatre règles sur les nombres entiers et les fractions, les éléments de la grammaire portugaise, les principes du système métrique décimal, les principes du dessin, la morale et la doctrine chrétienne. Pour les filles, en outre, les travaux à l'aiguille. Le degré complémentaire, pour les garçons, comprend : 1° lecture et récitation de prose et de vers; 2° calligraphie et exercices d'écriture; 3° arithmétique et géométrie élémentaire, avec les applications les plus usuelles; 4° grammaire et exercices de langue portugaise; 5° système légal des poids et mesures; 6° éléments de chronologie, de géographie et d'histoire portugaise; 7° des-

sin linéaire et ses applications les plus communes; 8° morale et histoire sainte ; 9° notions élémentaires d'hygiène ; 10° notions élémentaires d'agriculture ; 11° gymnastique ; 12° chant choral ; 13° droits et devoirs du citoyen. Pour les filles, le programme comprend les matières désignées sous les numéros 1° à 9° inclusivement, et de plus les devoirs de la mère de famille, et l'art de broder, de prendre mesure, de couper les patrons, et de faire des dentelles et des fleurs. » (Loi du 2 mai 1878, art. 1 à 3.) — « Lorsque trois ans se seront écoulés depuis l'établissement des écoles normales, l'enseignement primaire pourra comprendre en outre, selon les conditions spéciales des localités, les branches suivantes :

» Degré élémentaire pour les garçons : gymnastique ; chant choral ; notions élémentaires d'agriculture ;

» Degré complémentaire pour les garçons : tenue des livres; principes d'économie rurale, industrielle ou commerciale, selon les conditions spéciales des localités ; rudiments de physique, de chimie, et d'histoire naturelle ;

» Degré élémentaire pour les filles : gymnastique ; chant choral ;

» Degré complémentaire pour les filles : économie domestique ; dessin d'ornement appliqué aux travaux à l'aiguille ; tenue des livres; rudiments des sciences physiques et naturelles. » (*Id.*, art. 4.)

RUSSIE. — Il n'existe pas, à notre connaissance, de texte officiel traçant le cadre de l'enseignement primaire dans les écoles rurales. Pour les écoles primaires urbaines, le statut du 31 mai 1872 porte ce qui suit : « L'enseignement dans les écoles urbaines comprend : l'instruction religieuse ; la lecture et l'écriture ; la langue russe et le slavon d'église ; l'arithmétique; la géométrie pratique ; la géographie et l'histoire de la Russie avec les notions indispensables de l'histoire et de la géographie universelles ; des notions d'histoire naturelle et de physique ; le dessin linéaire et celui d'imitation; le chant; la gymnastique. » (Statut des écoles urbaines du 31 mai 1872, art. 13.)

SUÈDE ET NORVÈGE. — SUÈDE. — La loi organique du 18 juin 1842 n'a pas déterminé d'une façon précise le programme de l'enseignement primaire. Nous empruntons la liste des matières de cet enseignement au *Plan d'études* officiel pour les petites écoles et les écoles primaires, Stockholm, imprimerie royale, 1878 :

Matières d'enseignement dans les écoles élémentaires ou petites écoles (*Smaskolan*) : religion, langue maternelle, calcul, exercices d'intuition, dessin, chant, gymnastique.

Matières d'enseignement dans les écoles primaires proprement dites (*Folkskolan*) : religion, langue maternelle, calcul, géométrie, géographie, histoire, sciences naturelles, dessin, chant, gymnastique. (*Normalplan för undervisningen i folkskolor och smaskolor*, 1878.)

NORVÈGE. — En Norvège, les écoles primaires des villes et celles des campagnes ont été organisées par deux lois différentes.

Ecoles primaires des villes. — « Le but des écoles primaires doit être d'appuyer l'éducation domestique en donnant à la jeunesse une vraie instruction chrétienne et en lui procurant en même temps les connaissances et les aptitudes que tout membre de la société doit posséder. Les objets de l'enseignement sont les suivants : lecture et exercices intellectuels ; religion et histoire sainte d'après les livres d'instruction autorisés, lecture de la Bible et récitation de psaumes ; chant ; écriture, lecture de morceaux écrits, et calcul. Lorsque les circonstances le permettront, la commission, de concert avec les parents, tuteurs et autres intéressés, veillera à ce que l'enseignement puisse s'étendre au delà des objets précités, et notamment à l'orthographe et aux compositions. Elle cherchera en même temps à réunir aux écoles primaires des écoles d'ouvrages manuels, surtout pour les jeunes filles, et à faire donner aux garçons des leçons de gymnastique. » (Loi du 12 juillet 1848, art. 1 et 2.)

Ecoles primaires des campagnes. — Elles sont de deux degrés : les écoles primaires proprement dites, et les écoles secondaires ou écoles primaires supérieures. Les matières d'enseignement dans les écoles primaires proprement dites sont les suivantes : lecture ; religion ; morceaux choisis du livre de lecture, notamment sur la géographie, les premiers éléments des sciences naturelles, et l'histoire ; chant ; écriture ; calcul. Dans les écoles primaires supérieures, le programme comprend le norvégien, la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, le dessin et l'arpentage ; et facultativement les mathématiques, l'économie politique, et une langue étrangère. (Loi du 16 mai 1860, art. 2, 5 et 36.)

SUISSE. — La constitution fédérale du 29 mai 1874 dit à l'article 27 : « Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être *suffisante* et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite. » Les cantons, ayant à interpréter l'expression d'instruction « suffisante », lui ont donné une extension plus ou moins considérable.

A Genève, l'enseignement primaire obligatoire doit comprendre : la lecture, l'écriture, la langue française ; l'arithmétique et les notions usuelles de géométrie ; la géographie ; l'histoire nationale ; les ouvrages à l'aiguille pour les jeunes filles ; — dans les écoles publiques de l'Etat, il comprend encore : des entretiens sur les devoirs de l'enfance ; les notions les plus élémentaires des sciences naturelles ; la langue allemande, quand cet enseignement pourra être donné ; des notions élémentaires sur la constitution du pays ; le dessin ; le chant ; la gymnastique ; des notions d'agriculture dans les écoles rurales. Dans les écoles secondaires (qui sont des écoles primaires supérieures), l'enseignement comprend les objets suivants : pour les garçons et les filles, la langue française, la composition et les éléments du style ; la lecture expressive ; la comptabilité élémentaire et la tenue des livres ; la langue allemande, quand cet enseignement pourra être donné ; les faits les plus importants de l'histoire générale, et en particulier de l'histoire suisse et de l'histoire de Genève ; des notions élémentaires de météorologie, de physique, de chimie et d'histoire naturelle ; la géographie générale et les éléments de sphère ; des notions d'hygiène et des instructions pour les premiers soins à donner aux blessés et aux malades ; la calligraphie ; le chant ; — pour les garçons seuls, l'instruction civique ; les éléments de la géométrie applicables au toisé et au cubage, avec exercices pratiques d'arpentage ; des notions d'agriculture ; le dessin ; la gymnastique ; — pour les filles seules, des notions d'horticulture ; l'économie domestique ; les ouvrages à l'aiguille. (Loi genevoise du 19 octobre 1872, art. 32, 33 et 61.)

La loi sur l'instruction primaire du canton de Vaud s'exprime ainsi : « Les objets d'enseignement dans les écoles publiques primaires sont les suivants : religion, langue française, écriture, arithmétique, géographie, dessin linéaire, chant, histoire nationale et instruction civique, notions élémentaires de géométrie, notions élémentaires des sciences naturelles, gymnastique élémentaire facultative ; pour les filles, ouvrages du sexe et économie domestique. Les filles sont dispensées de la géométrie, de l'instruction civique et de la gym-

nastique. » (Loi du 31 janvier 1865, art. 13 et 14).

La loi sur les écoles primaires du canton de Zurich dit : « L'école primaire doit concourir à seconder l'éducation dans la famille, afin d'exercer les enfants de toutes les classes de la société à l'activité intellectuelle, d'en faire de bons citoyens et des hommes moraux. — Les matières d'enseignement de l'école primaire sont : 1° des conseils et des préceptes du domaine de la vie intellectuelle, morale et religieuse, à l'exclusion de tout ce qui est dogmatique et confessionnel, et sous réserve des dispositions de l'art. 63, alinéas 1 et 2, de la constitution cantonale (alinéas ainsi conçus : « La liberté de croyance, des cultes et « d'enseignement est garantie. Les droits et les de- « voirs civils sont indépendants des croyances re- « ligieuses »). L'ecclésiastique de la localité donne cet enseignement dans la septième, la huitième et la neuvième classe ; le conseil d'éducation arrête le programme et les moyens d'enseignement ; 2° la langue allemande ; 3° la théorie des nombres et la connaissance des formes géométriques ; 4° des exposés fidèles de la nature et de l'histoire, ainsi que les lois fondamentales de la physique et de la chimie ; 5° matières artistiques : le chant, la calligraphie et le dessin ; 6° la gymnastique ; 7° les travaux féminins. » (Loi du 21 février 1872, art. 14.)

UNION AMÉRICAINE. — Pour les Etats-Unis plus encore que pour la Confédération suisse, il n'est pas possible de donner une définition légale et unique de l'enseignement primaire. Chaque Etat a son système scolaire particulier ; chaque ville, chaque comté, parfois chaque district détermine à sa guise le programme de ses écoles. Nous ne pouvons que renvoyer, pour des détails, à l'article *Etats-Unis*.

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. — V. *Professionnel* (*Enseignement*).

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX. — V. *Religieuse* (*Instruction*).

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. — Les établissements d'instruction secondaire, en France, sont publics ou privés.

« Les établissements publics d'instruction secondaire sont les lycées et les collèges communaux.

» Il peut y être annexé des pensionnats.

« Les lycées sont fondés et entretenus par l'Etat avec le concours des départements et des villes.

» Les collèges communaux sont fondés et entretenus par les communes. Ils peuvent être subventionnés par l'État. » (Loi du 15 mars 1850, art. 71 et 72.)

La loi du 21 juin 1865 a créé l'enseignement secondaire spécial, qui se donne, à côté de l'enseignement secondaire classique, dans les lycées et dans un certain nombre de collèges communaux.

La loi récente du 21 décembre 1880 a créé un enseignement secondaire public pour les jeunes filles, qui sera donné aussi dans des lycées ou des collèges.

Les établissements d'instruction secondaire privés forment plusieurs catégories : ceux dans lesquels le cours d'études ne dépasse pas les classes dites de grammaire sont désignés plus particulièrement sous le nom de *pensions*, tandis qu'on appelle *institutions* les établissements où l'enseignement atteint un niveau plus élevé.

Il existe en outre des écoles secondaires ecclésiastiques, connues sous le nom de *petits séminaires*.

Pour l'histoire de l'enseignement secondaire public et les détails de son organisation, V. *Lycées et Collèges* ; V. aussi *France* et *Liberté d'enseignement*.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — V. *Faculté*, *France*, et *Liberté d'enseignement*.

ENSLIN. — Libraire berlinois, auteur d'un catalogue imprimé en 1823 sous le titre de *Bibliotheca pedagogica*, et qui contient la liste des principaux ouvrages relatifs à l'éducation publiés en Allemagne jusqu'à cette date. Ce catalogue, qui ne comprend pas moins de 178 pages de texte compact, format in-8°, peut être encore aujourd'hui consulté avec fruit.

ENTHOUSIASME. — Ce mot signifiait en grec : inspiration divine, émotion suscitée par la présence intérieure du dieu ; il s'appliquait au délire sacré de la Pythie. Aujourd'hui, il désigne ce transport qui soulève et emporte l'âme à l'aspect d'un objet qu'elle admire : car l'admiration fait le fond de l'enthousiasme ; l'admiration émue, passionnée, mêlée de trouble, d'emportement, de ravissement. Il y a des degrés dans l'enthousiasme, comme il y en a dans la passion : il peut être silencieux ou frénétique, dompté, guidé par la raison, ou au contraire emporté et comme en délire ; mais, sous quelque forme qu'il se manifeste, on le reconnaît toujours à ses deux traits fondamentaux : l'admiration, l'émotion.

A y regarder de près, c'est l'émotion qui prédomine ; l'admiration n'est que le point de départ. En face de l'objet qu'il contemple, l'esprit a d'abord procédé au travail de la réflexion, qui lui en a révélé plus ou moins rapidement toutes les qualités : de cette révélation, l'admiration est née, qui se développe, grandit, se fait dans l'âme une place de plus en plus large, en chasse les autres préoccupations. Jusque-là le phénomène reste purement logique. Tout à coup, dans cet envahissement, il semble qu'une dernière barrière se soit brisée, que le flot ait submergé l'âme : celle-ci s'élance alors hors d'elle-même et se donne éperdument à ce qu'elle admirait. Cet entraînement soudain, ce don irrésistible et spontané de soi-même à l'idéal, voilà l'enthousiasme : état vraiment divin, selon l'antique signification du mot, et sans analogue en psychologie, dans lequel il semble que l'âme cesse pour un instant de s'appartenir ; elle est enlevée, transportée par le démon intérieur dans une sphère sublime, d'où elle n'aperçoit plus les difficultés, les antinomies, les misères de la réalité ; elle plane, ravie, dans une atmosphère qu'embrase le rayonnement direct de l'idéal. La cause de l'enthousiasme est donc, au fond, dans l'attrait tout puissant de l'idéal, sous quelque forme qu'il se manifeste, beauté, bonté ou vérité, c'est-à-dire, en dernière analyse, dans l'attrait du Bien ; autant dire qu'il a son origine première dans la spontanéité morale de l'âme. Il prend naissance quand l'éternelle Bonté laisse entrevoir à l'âme sa splendeur souveraine et la fait tressaillir d'amour. Aussi, l'enthousiasme peut errer ; il peut, mal éclairé par l'intelligence, prendre pour le rayonnement du Bien la flamme impure des passions et livrer l'âme aux plus grossières erreurs : mais, jusque dans ces écarts, il reste le mouvement le plus divin de la nature humaine, celui par lequel elle affirme sa noblesse originelle et comme sa parenté avec le suprême idéal.

« Rien, écrivait Voltaire à d'Argental, ne se fait sans enthousiasme. » Il suffit de jeter un coup d'œil sur les grands événements de l'histoire pour découvrir la justesse de ce mot : on en trouvera peu où l'enthousiasme n'ait pas joué le principal rôle. Parmi les événements politiques, citons-en deux, entre mille : la première croisade, incroyable élan d'une société tout entière, nobles et serfs, riches et pauvres, emportée dans une guerre religieuse, à la poursuite d'un objet tout mystique ; et la nuit du 4 août 1789, prélude admirable de la Révolution, dans laquelle une contagion de sacrifice, une soudaine passion de justice s'emparèrent de toute une assemblée, et firent taire pour quel-

ques heures la voix des préjugés séculaires, de l'égoïsme et de l'esprit de caste. Mais c'est surtout dans l'histoire de la pensée humaine que le mot de Voltaire se vérifie pleinement. C'est là particulièrement que rien ne se fonde sans enthousiasme et que nulle œuvre n'est vivante que si elle soulève la passion. Toutes les grandes révolutions de l'esprit sont des exemples de la puissance créatrice de l'enthousiasme. C'est l'enthousiasme qui transportait les premiers confesseurs chrétiens et qui leur livra l'empire du monde : c'est l'enthousiasme qui fit défaut à la noble mais froide et raisonneuse tentative de Julien pour ressusciter le paganisme. On retrouve l'enthousiasme au fond de tout grand mouvement de foi ; et c'est même là, pratiquement, ce qui distingue une philosophie d'une foi religieuse : la première n'a pour elle que la raison, lumière pure, mais froide, incapable d'embraser le monde ; la seconde saisit d'abord le cœur, le pénètre, le possède, y allume un incendie qui se propage et gagne de proche en proche.

Que le pouvoir de l'enthousiasme soit sans bornes, tout l'affirme. Aussi ce pouvoir est-il dangereux, et devrait-il toujours être contrôlé et dirigé par la raison. Les exemples ne manquent pas pour nous montrer combien il peut devenir fatal : pour n'en citer qu'un, le fanatisme religieux n'est qu'un enthousiasme meurtrier, qui a ensanglanté l'histoire. Rien n'est lamentable et humiliant comme de voir des erreurs parfois monstrueuses soulever d'aussi contagieux entraînements. Mais rien n'est précisément difficile comme de maintenir l'empire de la raison sur la passion, et de garder le libre contrôle de ses pensées et de ses actes alors qu'on est transporté au-dessus de soi, c'est-à-dire hors de soi, par l'admiration. C'est pourquoi, dans la pratique personnelle, ce n'est jamais sans quelque défiance qu'il se faut livrer à l'enthousiasme : il s'en faut particulièrement défendre dans toutes les questions de parti ou d'intérêt, alors qu'une pente naturelle nous porte à approuver et à admirer les hommes ou les choses qui sont en notre faveur.

L'enthousiasme est plus fréquent et plus puissant dans les natures incultes que chez l'homme cultivé, et dans la jeunesse que dans l'âge mûr. C'est que l'instruction et l'expérience enseignent également à l'homme à se défier de ses entraînements, à étouffer le premier mouvement, à tout peser et balancer avant de se résoudre : progrès incontestable, à condition qu'il reste en deçà de certaines limites. Le point délicat, difficile, est de perdre la crédulité ignorante, la facilité à s'éprendre légèrement, sans perdre en même temps ce don divin d'admirer et de s'émouvoir, qui seul féconde la vie et lui donne tout son prix. Otez à l'âme humaine la faculté de saisir, à un moment donné, l'idéal d'une étreinte passionnée et de s'y dévouer avec transport, et vous lui enlevez le meilleur d'elle-même, ce qui reste n'a que l'apparence de la vie : c'est une prudence glacée, une morne sagesse, le calcul perpétuel des possibles, le culte du relatif. Ainsi mutilée, l'âme devient stérile : la défiance à l'égard de toute émotion la mène à l'insensibilité ; l'excès de prudence la conduit à la haine du progrès ; la recherche du pratique, du positif la dispose à l'égoïsme, qui peu à peu s'empare d'elle et finit par y régner en maître. Et ce qu'elle a perdu en activité féconde, ne croyez pas qu'elle l'ait regagné en jouissance : le bonheur, en effet, ne va pas sans émotion, sans élan, sans don de soi, sans enthousiasme ; il est interdit à qui ne sent plus battre son cœur.

L'enthousiasme est un des plus puissants moyens d'éducation, au sens le plus élevé du mot éducation. On ne s'élève qu'en sortant de soi-même. Rien ne vaut, pour donner à l'âme une forte trempe, l'exemple entraînant des grandes vertus et des grandes qualités intellectuelles. Voilà pourquoi le récit des belles actions et des nobles vies, et le culte des grands hommes, doivent avoir leur large place dans la pratique pédagogique. Mais il y a plus. Il ne suffit pas de provoquer l'enthousiasme pour les grands spectacles de la nature morale ou physique : tâche, à tout prendre, aisée, car à l'âge de l'enfant, pendant cette jeunesse de l'intelligence et du cœur, la faculté de s'émouvoir est extraordinairement prompte à entrer en jeu. Mais il faut encore le faire naître dans tout le cours de l'éducation et s'en servir, comme d'un levier puissant, dans les choses même en apparence les plus positives. Ou plutôt il faut en faire l'âme même de la pédagogie tout entière ; il faut que l'enfant *aime* à apprendre, *aime* ce qu'il apprend, c'est-à-dire qu'il s'émeuve d'enthousiasme pour le vrai, comme il s'émouvait pour le beau, et cela jusque dans les sciences abstraites : tâche difficile, celle-là, où un art infini est nécessaire pour démêler le côté, en quelque sorte, sensible, la face émouvante des choses, et la présenter à l'enfant sous une forme saisissante. Mais, à y bien regarder, ce n'est qu'à ce prix que l'instruction devient éducation, qu'elle pénètre dans les avenues les plus intimes de l'âme de l'enfant, qu'elle agrandit son cœur aussi bien que son intelligence, et fait de lui non un sceptique, encore moins un don Quichotte, mais une âme généreuse et vibrante gouvernée par une saine raison.

Comment faire pour animer l'éducation de ce feu vraiment sacré ? La première condition, c'est qu'il brûle d'abord dans l'esprit du maître : car c'est le propre de l'enthousiasme d'être chose communicative, contagieuse. Un maître indifférent, blasé, qui s'est laissé user par une longue routine, ne parviendra jamais, quel que soit d'ailleurs son talent d'enseigner, à donner à ses leçons cette vie ardente sans laquelle elles risquent de rester stériles ; l'esprit de l'enfant est, en effet, comme un instrument merveilleusement délicat, qui saisit et reproduit avec une redoutable exactitude les moindres nuances de l'esprit de son instituteur. La passion d'enseigner, passion contenue par la raison et guidée par l'expérience, mais persistant, sans se refroidir, à travers les années, comme une éternelle jeunesse de l'âme, voilà ce qu'il faut d'abord posséder pour faire, en pédagogie, œuvre vivante. Et cela même est, au fond, affaire de noblesse morale : lorsque l'instituteur a conscience de la grandeur de son office, lorsqu'il sent que, selon la magnifique étymologie de son titre, il a à fonder l'être moral chez l'enfant, il est bien près, selon nous, de se laisser embraser par cet enthousiasme pédagogique qui doit secrètement inspirer ses moindres leçons. Il n'aura pas de peine alors à trouver les moyens pratiques de le faire passer dans l'âme de l'enfant, et il serait superflu de prétendre les lui indiquer ici. Tout au plus pouvons-nous l'aider de quelques règles très générales concernant les trois grandes divisions de l'enseignement, la morale, la science et la littérature.

Pour ce qui est de la première, la tâche du maître, nous l'avons fait remarquer, est relativement facile, parce que, quoiqu'on en ait pu dire, l'enfant est naturellement désintéressé, et ne demande qu'à s'éprendre de la justice, de la générosité, du courage, du bien en général. Seulement il faut le lui montrer sous une forme concrète, l'abstraction n'offrant pas de prise à sa jeune raison : il aimera l'homme courageux plutôt que le courage, le héros magnanime plutôt que la vertu, Léonidas ou Régulus plutôt que la grandeur d'âme. Montrez-lui donc le bien sous la forme vivante, anecdotique ; créez, dans sa mémoire, une galerie de grands exemples. Pour cela, ne dédai-

gnez pas la fiction, quand elle est de haute moralité. Mais servez-vous aussi, servez-vous surtout de l'histoire, qui a pour elle la supériorité du réel ; j'entends de l'histoire commentée avec art : montrez-lui, sous les événements divers, l'enchaînement moral invariable, évoquez devant lui le drame du passé, faites ressortir le jeu des caractères, la grandeur des vertus, les conséquences des fautes et des vices ; faites en un mot une école de moralité de cette grande école du relatif. Lorsque vous lui aurez ainsi fait aimer le bien dans la personne de ceux qui ont consacré au bien leur vie, l'enfant ne tardera pas à l'aimer en lui-même, à en saisir la grandeur, à en subir l'attrait.

L'enthousiasme semble, au premier abord, peu compatible avec l'aridité de la vérité scientifique. En réalité, c'est l'enseignement, non la science, qui est aride ; il s'agit encore ici de sortir de l'abstraction, et cette aridité disparaîtra d'elle-même. Montrez sans cesse à l'enfant l'application de la science, au lieu de vous borner à lui en donner la théorie, et vous le verrez saisir par le côté pratique ce qui d'abord lui paraissait incompréhensible ou indifférent. Procédez toujours du concret à l'abstrait, usant d'exemples, d'expériences, refaisant avec l'élève le chemin jadis parcouru par la science elle-même, gagnant chaque jour un peu plus de terrain dans son esprit, captivant de plus en plus son attention. Alors ne craignez pas de pénétrer au cœur même de l'éducation scientifique : apprenez-lui à découvrir, sous les phénomènes, la cause cachée, révélez-lui sans cesse la raison secrète et comme la logique inflexible des choses, et vous le verrez infailliblement donner des signes de cette curiosité avide qu'un grand pédagogue appelait « la divine inquiétude », et s'éprendre, à son tour, de passion pour la conquête du vrai. Faites alors un pas de plus, et, tout en vous maintenant à sa portée, montrez-lui l'enchaînement des sciences entre elles, ouvrez son esprit à la conception de la loi, faites-lui entrevoir, sous l'apparente diversité des formes, l'admirable unité du plan : vous allumerez ainsi dans son cœur, non plus seulement la curiosité, mais l'admiration, flamme ardente, que rien n'éteindra plus.

Quant à la passion du beau, surtout sous la forme délicate, nuancée, de la littérature, elle sera toujours plus difficile et plus tardive à émouvoir dans l'âme enfantine, car elle suppose qu'une longue culture a d'abord formé le sûr discernement littéraire. Même, à y bien regarder, cette passion se confond avec le discernement, avec le *goût*. Par cela même que vous aurez appris à l'enfant à saisir les défauts et les beautés littéraires, vous lui aurez appris à les *sentir*, à souffrir avec peine les premiers, à goûter délicieusement les secondes. Ceci est de l'éducation esthétique, qui doit être comme la parure de l'instruction. Ne la négligez pas, sous le prétexte qu'elle est œuvre de culture raffinée, moins immédiatement profitable, utilisable que le reste. Elle a une utilité propre, que rien ne remplace, en ce qu'elle donne à l'esprit la grâce et la distinction, et surtout en ce qu'elle offre à l'âme quelques-unes de ses plus pures et plus délicates jouissances. Commencez de bonne heure à en jeter les premiers fondements ; si jeune que soit l'enfant, ne meublez sa mémoire que de choses belles, et ne lui apprenez, en quelque sorte, à lire que dans des œuvres de premier ordre. Servez-vous surtout de la poésie, dont la musique charmera son esprit, et, quand vous recourrez à la prose, choisissez-la claire, mais forte et saisissante. Ce que l'enfant goûte en effet d'abord, c'est la force, la couleur. Mais surveillez, réglez cette première manifestation de l'enthousiasme littéraire, dont l'exagération serait dangereuse : peu à peu, par une lente éducation, par une longue pratique des grands écrivains, menez-le à ce point de culture, qu'il ait, avant tout, le culte de la simplicité, de la clarté lumineuse, du naturel, de la force élégante et sobre. Alors, livrez-le sans crainte à lui-même ; capable de discerner le beau, il saura aussi l'aimer, et il voudra le réaliser en quelque mesure.

[Dr E. Pécaut.)

ENTOMOLOGIE. — On désigne sous ce nom la partie de la zoologie qui s'occupe des insectes ; le mot d'*insectologie*, quelquefois employé, est un barbarisme.

La connaissance des insectes nuisibles et utiles est un chapitre très intéressant et très important du programme de l'enseignement agricole. Il est indispensable que dans les régions de la France où l'on cultive la vigne, et dans celles où on élève des vers à soie, l'instituteur soit en état de vulgariser les notions relatives au phylloxera, à la pyrale de la vigne, aux maladies des vers à soie, etc. ; et là où l'étude de ces faits spéciaux n'offre pas un intérêt pratique immédiat, il fera encore une œuvre des plus utiles en initiant ses élèves aux mœurs des insectes en général, en attirant leur attention sur ceux qu'il faut détruire et ceux qu'il faut épargner. Plusieurs instituteurs ont fondé, sous des noms divers, des sociétés d'enfants qui se donnent pour mission, entre autres, la destruction des insectes nuisibles à l'agriculture ; signalons, par exemple, la *Société protectrice agricole* constituée à Deluz (Doubs), en 1871, par l'initiative de M. Clerc. « La société, disent les statuts, se propose de concourir à la protection des animaux utiles et à la destruction des animaux nuisibles ; chacun des membres de la Société prend l'engagement de pratiquer la douceur et la compassion à l'égard des animaux domestiques, oiseaux, insectes utiles, et de prendre toutes les mesures nécessaires pour la destruction des insectes nuisibles. » Pour diriger les sociétaires dans leur chasse aux espèces nuisibles, chaque mois une liste des insectes à détruire pendant la saison est placée sous leurs yeux. En voici un exemple : « *Insectes à détruire en mai :* Les derniers hannetons, toutes les chenilles et tous les papillons, les courtilières et leurs nids, les calaphes noirs de la luzerne, la gallérie des ruches, ennemie des abeilles ; les taupins, les pucerons, les lucanes ou cerfs-volants, les sauterelles, mouches domestiques et cousins. » Dans les promenades faites sous la direction du maître, les élèves apprennent à connaître les insectes utiles qu'on doit épargner, carabe doré, staphylin, ichneumon, etc.

Mais, abstraction faite du point de vue purement utilitaire, l'étude des insectes a sa valeur au point de vue éducatif : elle permet de donner aux enfants qui entreprendront de former une collection sous la direction du maître, une idée de la classification scientifique et des principes sur lesquels elle est fondée ; elle pourra leur inspirer le goût des sciences naturelles, et faire prendre à leur esprit l'habitude de l'observation ; elle leur fournira, comme la botanique, l'occasion d'agréables promenades qui deviendront, pour le maître et les élèves, un délassement doublement précieux, salutaire pour le corps et pour l'esprit. A ce sujet on relira avec intérêt, croyons-nous, une page de Herbert Spencer où l'éminent philosophe, rappelant un souvenir d'enfance, exprime en termes émus le plaisir qu'il avait pris à former, durant des années, une collection entomologique. (V. Herbert Spencer, *De l'Education*, pp. 91 et 92 de l'édition populaire.)

ENTREPRENEUR. — V. *Maisons d'école.*

ÉPARGNE (CAISSE D'). — La Caisse d'Epargne est une des institutions sociales destinées à favo-

riser les habitudes de prévoyance dans les classes laborieuses, parmi les ouvriers, les artisans, les domestiques, et les autres travailleurs à modiques revenus.

La Caisse d'Epargne est uniquement fondée sur cet intérêt public ; elle doit donc exclure toute idée de profit de la part des administrateurs qui apportent à la direction de teis établissements le concours généreux de leur expérience administrative et de leur garantie ; mais, d'autre part, la Caisse d'Epargne n'est pas un service d'assistance : le déposant paie la totalité, ou au moins la plus grande partie, des frais d'administration, au moyen d'une retenue sur l'intérêt des sommes déposées.

La fonction de la Caisse d'Epargne peut se définir ainsi :

Recevoir en dépôt les petites épargnes, par des bureaux mis le mieux possible à la portée des épargnants ;

Conserver ces dépôts sous la plus haute garantie possible ;

Les faire valoir au seul profit des déposants ;

Et rendre, dans le plus court délai possible, à toute demande du déposant ou ayant droit, le capital accumulé et l'intérêt produit, sauf une retenue pour les frais administratifs.

Ainsi, facilité pour l'ouvrier de mettre aisément à l'abri, en les sauvant du gaspillage journalier, les menues sommes dont il peut se former une réserve pour des besoins sérieux plus éloignés ; — sûreté du dépôt ; — fructification de l'épargne, qui produit par là de l'argent comme le fait le travail ; — et retrait toujours possible des sommes épargnées : telles sont les quatre vertus cardinales de la Caisse d'Epargne.

Dans son bienfait économique et moral, la Caisse d'Epargne stimule l'ouvrier à faire des économies, c'est-à-dire, à retenir ses dépenses au-dessous de ses recettes ; à vivre laborieux, sobre, rangé, dans une pensée de sage prévoyance.

L'ouvrier apprend ainsi à régler sa vie, en ordonnant sa dépense, en aménageant ses ressources. Ce n'est point là le sentiment égoïste, aveugle et bas de l'avare, mais au contraire un sentiment élevé, éclairé, et qui naît d'un louable respect de soi et souvent aussi du dévouement : c'est le citoyen qui veut suffire lui-même à son existence sans tomber à la charge de la société ; c'est le travailleur qui aspire à améliorer sa condition par le travail et l'ordre, par la vertu ; c'est le père de famille qui s'efforce, par affection autant que par devoir, d'assurer le bien-être de sa famille, et d'accroître ce bien-être.

La Caisse d'Epargne aide l'ouvrier à éviter les dépenses inutiles, malsaines ou immorales ; par là l'ouvrier ne sauve pas seulement son argent, mais il se sauve lui-même du désordre, de la débauche, et de ce qui s'ensuit, misère, vice, et peut-être crime. On a constaté, en effet, dans les établissements pénitentiaires, qu'un très petit nombre de détenus avaient des livrets de Caisse d'Epargne.

L'exercice habituel de l'économie, par raison de sage prévoyance, la résistance habituelle à des attraits futiles ou nuisibles, constitue une gymnastique morale qui fortifie la volonté, grandit l'énergie, forme le caractère, et rend l'homme capable de plus d'efforts pour le travail, pour la conduite de sa vie, pour la bonne et sage direction de sa fortune et de sa famille.

L'épargne ainsi régularisée par la Caisse d'Epargne comporte deux choses : d'abord de l'argent sauvé, du capital qui se forme pour le bien matériel de l'épargnant, de sa famille et de la société ; mais, en outre, il y a un acte, l'acte de l'homme qui résolument sacrifie une jouissance immédiate et non nécessaire pour se ménager une ressource dans l'avenir pour un besoin sérieux : et cet acte, qui accroît la valeur de l'homme, est d'autant plus efficace qu'il est plus fréquent. D'où l'on doit conclure qu'il convient de s'appliquer à multiplier ces actes, par les occasions, par les facilités offertes de mettre à l'épargne en tous lieux, tous les jours, à toute heure, et surtout les moindres sommes. Et tel est en effet l'un des principes essentiels, aujourd'hui reconnu, de l'institution des Caisses d'Epargne, dans tous les pays civilisés du monde. Et c'est pourquo Franz Deak, le grand homme d'Etat de la Hongrie, qui entreprit de relever son peuple au meilleur degré de civilisation, nous disait en 1873 à Budapest : « J'ai beaucoup réfléchi sur ces choses ; et je pense que le meilleur moyen de faire des hommes à énergie soutenue et réglée, c'est l'exercice de la Caisse d'Epargne. » Ce qu'il a résumé en deux mots : *Caisses d'Epargne, Caisses d'Epargne scolaires*, dans son testament politique, pieusement recueilli et exécuté par ses amis, entre autres par le vénérable Bernard Weiss, président de la Handels-Academia de Hongrie.

Les petites sommes, sauvées par la Caisse d'Epargne, forment par leur accumulation un précieux capital ; et ce capital, ainsi créé, est toujours à la disposition du déposant, qui peut à sa volonté le retirer pour en faire emploi, soit pour parer à un chômage, ou à quelque autre dépense accidentelle ; soit pour subvenir à une dépense prévue importante, loyer, vêture, approvisionnements d'hiver, fonds d'un petit établissement industriel ; soit enfin pour placer le capital en une petite propriété, ou en des valeurs publiques plus productives que ne peut l'être le placement des petites économies naissantes à la Caisse d'Epargne.

On le voit, la Caisse d'Epargne n'est pas une banque, une banque faisant valoir des capitaux, mais un réservoir où s'amassent des gouttelettes pour former du capital ; aussitôt que le capital est formé, l'épargnant doit le retirer, et il le retire, en réalité, de la Caisse d'Epargne, pour l'utiliser lui-même. Les statistiques montrent, en effet, que les sommes déposées à la Caisse d'Epargne sont retirées par les déposants dans un délai assez court, en moyenne deux ans et demi.

Ainsi, la Caisse d'Epargne ne fait pas concurrence aux banques ordinaires, ni même à aucune des autres institutions de prévoyance. Bien au contraire : elle est l'usine où s'élabore la matière première des banques et des institutions de prévoyance.

Et ce n'est pas seulement le capital qui est ainsi créé, mais l'ouvrier économe fait là son éducation de capitaliste et d'administrateur, en s'initiant aux pratiques de la vie économique sagement réglée, à la comptabilité par le livret, qui apprend à l'homme à se rendre compte de ses actes jour par jour ; en se familiarisant avec les placements de tout repos, avec les rentes d'Etat par la faculté dont jouit tout déposant de faire transformer sans frais et sans embarras son dépôt en titres de rentes ; en s'éclairant enfin sur les conditions essentielles de toute institution de prévoyance ; de telle sorte qu'on a pu dire que la Caisse d'Epargne est l'école primaire de l'ouvrier dans la vie économique.

Tel est l'esprit de l'institution des Caisses d'Epargne, d'où doivent dériver les règles d'organisation.

Organisation générale. — L'organisation a varié beaucoup, et dans tous les pays, depuis l'origine, et même depuis la loi anglaise de 1817, qui a été la première loi organique de l'institution et a servi de premier type à toutes les Caisses d'Épargne du monde.

L'organisation est aujourd'hui très différente d'un pays à l'autre ; et dans le même pays, elle se pré-

sente même sous deux ou trois formes. On ne saurait dire que ces divers systèmes sont l'effet des mœurs diverses des peuples ; parties presque toutes du système de la loi anglaise de 1817, les Caisses d'Épargne des divers pays se sont modifiées çà et là sous des influences accidentelles, tantôt à la suite d'abus administratifs ou de révolutions politiques, tantôt par l'action plus heureuse d'hommes d'Etat ou de science, serviteurs dévoués et ingénieux du progrès. Ainsi, en Angleterre, certaines imperfections constatées ont donné lieu à des réformes successives de la loi de 1817; et en 1861, une loi nouvelle a créé, à côté des 648 Caisses d'Epargne alors existantes, une Caisse d'Epargne dite postale, servie par plus de six mille bureaux de poste.

Dans la seule ville de Londres, peuplée de 3 millions et demi d'habitants, les ouvriers ont pour leur service d'épargne vingt-deux Caisses d'Epargne anciennes, et, de plus sept cents caisses postales, ouvertes tous les jours et toute la journée.

Ces améliorations anglaises et leurs résultats considérables ont éveillé dans le monde entier un sérieux intérêt. Un grand mouvement qui rappelle, mais avec plus d'étendue et de puissance encore, le mouvement de 1818, s'est ainsi produit partout dans ces dernières années en faveur des institutions d'épargne populaire; on s'est livré à de savantes études comparées sur les législations, les procédés et les faits des divers pays ; et dans ce moment les Caisses d'Épargne tendent partout à se perfectionner suivant les mêmes modèles, en adoptant les règles et les méthodes que l'expérience des peuples les plus avancés a fait reconnaître les meilleures. C'est ce qui s'est fait dans ces dernières années en Angleterre, en Belgique, en Hollande, en Portugal, en Italie et en France, par les études et les travaux d'éminents hommes d'Etat et de science, William Sikes, Gladstone, Frère-Orban, Bruyn-Kops, Sella, auxquels nous avons pris à tâche depuis vingt ans d'associer nos efforts pour le bien de notre pays. Et le mouvement tend à se propager dans tous les Etats civilisés du monde, en Europe, en Amérique, au Japon, en Australie.

L'importance de ces divers efforts peut s'apprécier par ces chiffres : Dans la partie civilisée de l'Europe, comprenant 210 millions d'habitants, on compte aujourd'hui 16 millions de déposants et une somme d'épargnes en dépôt valant plus de 9 milliards de francs.

L'Angleterre qui, en 1860, avant sa loi de 1861, n'avait encore que 1 600 000 déposants et 1 milliard de francs de dépôts, compte aujourd'hui 3 500 000 déposants et 1 900 millions de francs (avec un maximum légal de livret de 5 000 francs).

La France, avant les améliorations dont nous parlerons ci-après et qui datent de l'influence des Caisses d'Epargne scolaires (V. l'article *Caisses d'épargne scolaires*), n'avait jamais compté plus de 2 130 000 déposants avec un avoir de 720 millions de francs, au plus haut point avant la guerre, en 1870; en 1874, elle avait 2 100 000 déposants et 535 millions de francs de dépôts; elle compte aujourd'hui plus de 4 millions de déposants et plus de 1 milliard 300 millions de francs d'épargnes en dépôt (avec un maximum légal de livret de 1000 francs seulement).

La France, qui était jusqu'ici en arrière de l'Angleterre, a ainsi pris le pas; et on peut dire que depuis 1874 elle est entrée dans une bonne voie et par une progression sans précédents dans l'histoire des institutions de prévoyance de tous pays, et par des améliorations dont les instituteurs français, coopérateurs dévoués et intelligents des Caisses d'Epargne scolaires, ont le droit de revendiquer une part.

Historique de l'institution. — Comme il est arrivé pour plusieurs institutions sociales modernes, notamment pour la salle d'asile et les secours mutuels, l'idée première de la Caisse d'Epargne vient de France et a dû aller à l'étranger prendre corps et s'organiser dans une forme précise et méthodique.

En 1611, un Français, Hugues Delestre, « docteur en droicts, conseiller du Roy, lieutenant civil au siège de Langres », publia à Paris le « Plant d'une caisse pour recueillir et faire fructifier les économies du serviteur ou servante et de tout autre mercenaire qui loue ou engage son labeur par an ou à journées. »

Le projet n'est pas une indication vague; mais il est formulé en dispositions étonnamment précises, sur le taux de l'intérêt, les délais de remboursement, les garanties et contrôles, si bien qu'on y trouve les principales règles statutaires de nos Caisses d'Epargne. L'ouvrage est dédié à la reine-mère régente (Marie de Médicis), et se place sous le patronage du cardinal du Perron; ce qui donne à penser qu'il a été très connu en Europe, dans ce premier tiers du XVIIe siècle, si fécond en hommes de haute pensée sociale. Mais les troubles politiques qui survinrent bientôt firent écarter et rejetèrent au loin dans l'avenir les questions de réorganisation sociale suscitées par l'agitation du XVIe siècle.

L'idée de Hugues Delestre, restée ainsi longtemps lettre morte, reparaît au siècle suivant dans un article de l'Encyclopédie de Diderot : on la retrouve ensuite, mais toujours encore sans résultat pratique, dans le *Bureau d'économie* institué en 1787, et la *Chambre d'accumulation de capitaux et d'intérêts composés* de Feuchère; puis, en 1793, dans l'article 13 de la loi du 19 mars 1793, indiquant le projet d'une *Caisse nationale de prévoyance;* et enfin, dans l'article 5 de la loi du 24 pluviôse an VIII, loi statutaire de la Banque de France, et qui prescrivait à la Banque d'ouvrir une *Caisse de placements et d'épargnes.*

L'idée française de 1611 avait eu meilleure fortune à l'étranger.

Le premier établissement organisé en forme régulière et en caractère précis pour recueillir et faire fructifier les petites épargnes du menu peuple paraît être la Caisse créée en 1778 dans la ville libre de Hambourg comme service annexe de l'établissement de prévoyance de Hambourg (*Neunte selbstständige Casse der Versorgungs-Anstalt in Hamburg*).

La caisse d'épargne (*Spar-Casse*) se propage de là en Allemagne : à Oldenbourg, 1786; à Kiel, 1796; à Göttingue et à Altona, 1801; à Lauf, 1806; en Suisse, à Berne, 1787, *Caisse des domestiques* (*Diensten-casse*); à Coire, 1790; à Bâle, 1792; à Genève, 1794; à Zurich, 1805; etc.; — en Suède, à Bromö, en 1813; — etc.; aux États-Unis, à Boston, en 1816.

En 1797, le célèbre économiste anglais, Jeremy Bentham, publie le plan d'une Caisse de prévoyance, qu'il appelle *Frugality Bank*, et qui est bien dans l'esprit de la Caisse d'Epargne actuelle.

En Angleterre, à Tottenham, en 1798, une dame bienfaisante, écrivain distingué, présidente d'une société de bienfaisance de femmes, institua comme annexe de cette œuvre une caisse pour les femmes et les enfants du village de Tottenham; et cette caisse, très intéressante, était à la fois société de secours mutuels, caisse de retraites, assurance sur la vie, caisse d'épargne, et même *Penny bank* (Caisse d'Epargne des sous). En 1804, cette banque de prévoyance populaire fut réorganisée par les soins d'un membre du Parlement, Eardley Wilmot.

En 1799, un charitable recteur de paroisse, le rév. J. Smith, de Wendover, organisa pour ses paroissiens une petite Caisse d'Epargne, admettant les petites sommes à partir de deux pence (20 cen-

times), et gratifiant tout dépôt d'un don égal à un tiers de l'épargne.

En 1806 la *Provident institution* de Londres, compagnie d'assurances, établit une Caisse d'Epargne. En 1808, s'ouvre à Bath, par une société de dames, une Caisse pour recevoir les épargnes des servantes. En 1810, le rév. H. Duncan, ministre de Ruttwell (Ecosse) fonde sa *Parish Bank*, banque de paroisse, qui par une organisation simple et régulière mérita d'être bientôt imitée.

L'institution se répandit peu à peu dans tout le Royaume-Uni, qui en 1816 possédait 58 établissements de cet ordre.

En 1817, ce développement des *Savings Banks* (c'est le nom consacré en Angleterre pour désigner les Caisses d'Epargne, littéralement *Banques de valeurs sauvées*) appela l'attention du Parlement, qui par un *act* de cette année régla les conditions d'organisation et de fonctionnement des Caisses d'Épargne; cet *act*, première loi organique, loi-mère, de l'institution, éveilla un grand intérêt sur tout le continent; et sous l'influence de la paix européenne de 1816 et du mouvement économique parti de là, les Caisses d'Epargne se multiplièrent en Angleterre et dans les autres pays de l'Europe : ainsi en 1818, à Berlin, à Paris, à Rotterdam, à Stuttgart; en 1819, à Bordeaux, à Metz, à Vienne (Autriche), à Amsterdam, à Flensburg (Schleswig), etc.

Ce fut ainsi qu'en 1818 revint en France, façonnée en institution méthodique, l'idée qu'un Français avait conçue en 1611, deux siècles auparavant.

Le 22 mai 1818, par l'initiative de deux Français dévoués aux intérêts sociaux (La Rochefoucauld-Liancourt et Benjamin Delessert), une Société anonyme, composée de vingt administrateurs ou actionnaires de la Compagnie royale d'assurances maritimes, se constitua à Paris sous le nom de « Caisse d'Epargne et de prévoyance de Paris »; et cet établissement fut organisé sur le modèle des *Savings Banks* d'Angleterre. Des Caisses d'Epargne analogues furent fondées en 1819 à Bordeaux et à Metz, en 1820 à Rouen, en 1821 à Marseille, Nantes, Troyes, Brest, etc.

Les administrations de ces Sociétés anonymes se composaient des fondateurs, et devaient se compléter, par la suite, en cas de vacances, par cooptation : cette disposition a été maintenue dans quelques Caisses d'Epargne, mais elle est aujourd'hui généralement remplacée par un autre mode, qu'impose autant que possible le ministère du commerce aux Caisses en voie de formation : c'est une organisation où les administrateurs sont élus par le Conseil municipal et présidés par le maire.

Les administrateurs de ces Sociétés anonymes constituèrent, par des donations, un fonds de premier établissement et un fonds de garantie. Ils recevaient et géraient sous leur responsabilité les épargnes déposées. Cette responsabilité bientôt les inquiéta ; ils avaient bien voulu faire un acte généreux de dévouement public, mais non pas engager sans limites leur fortune, et ils demandèrent que l'Etat, en considération de l'intérêt public, se chargeât de la gestion des dépôts : ce qui fut accordé par une ordonnance du 3 juin 1829, autorisant les Caisses d'Épargne à verser en compte courant leurs fonds au Trésor ; et, plus tard, on fit plus et mieux encore : une loi du 31 mars 1837 substitua au Trésor, comme gérant de ces fonds, la Caisse des dépôts et consignations, établissement autonome, indépendant des ministres, et ressortissant directement au Parlement, qui se trouve ainsi devenu le surveillant et comme le gérant suprême des dépôts d'épargnes du peuple. Ainsi fut donnée aux déposants la plus haute garantie possible, en France, par la gérance de la Caisse des dépôts et consignations, comme cela était en Angleterre par la gérance analogue du *National Debt Office*.

Le 15 juin 1835, une loi, qui est la première organique de nos Caisses d'Epargne, fixa les bases d'organisation et de fonctionnement des Caisses d'Epargne, qui devinrent dès lors établissements d'utilité publique, toujours indépendants les uns à l'égard des autres, mais assez uniformes pour que le déposant d'une Caisse pût faire transférer son dépôt à une autre Caisse ; établissements dotés, en outre, de privilèges spéciaux, en raison de leur caractère de pure utilité publique.

Une loi du 22 juin 1845, restrictive de la loi de 1835, réduisit le maximum de chaque livret, de 3 000 fr. à 1 500 fr. pour le capital, et à 2 000 fr. pour le capital augmenté des intérêts ; une loi du 30 juin 1851 réduisit le maximum de chaque livret à 1 000 fr. Ces restrictions furent déterminées par la crainte des difficultés de remboursement en temps de crise, difficultés qui, en 1848, par le fait de mesures maladroites, avaient causé un grand trouble, et, par suite, une liquidation presque complète des Caisses d'Epargne. Ces difficultés furent moindres en 1870 ; elles se trouvèrent même parfaitement palliées à Paris, grâce à une disposition adoptée en octobre 1870 sur notre suggestion par le ministre des finances : grâce à cette mesure, reconnue loyale et sage, on aménagea les remboursements de manière à satisfaire les besoins courants des déposants, tout en mettant d'accord ces remboursements échelonnés avec les possibilités du dépositaire. Cette disposition, ainsi heureusement expérimentée en France en 1870, est depuis longtemps inscrite dans la législation de presque tous les pays d'Europe et d'Amérique, et, pour caractériser ses effets reconnus, nous l'avons nommée (expression aujourd'hui partout adoptée) la « clause de sauvegarde » : le dépositaire s'engage à rembourser les dépôts dans des délais échelonnés et précis, qui rendent le remboursement toujours possible et par conséquent certain ; et l'on n'a plus à craindre les crises ; le déposant est ainsi assuré que le dépositaire pourra toujours, en toute crise, tenir ses engagements et ne sera jamais amené à invoquer la raison d'État pour des mesures arbitraires. En temps ordinaire, le dépositaire ne se prévaut pas de la clause de sauvegarde : il rembourse sans délai, même à vue, toute somme redemandée. Dans les moments difficiles, le dépositaire rembourse suivant les termes échelonnés fixés par la loi, c'est-à-dire par le contrat du dépôt. Dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique, souvent et fortement éprouvés par les crises (en Autriche et aux Etats-Unis, par exemple), cette clause a sauvé les Caisses d'Epargne et affermi le crédit populaire de ces établissements.

Un décret du 15 avril 1852, rendu en la forme de règlement d'administration publique, et une instruction ministérielle du 4 juin 1857, édictée de concert par le ministre de l'agriculture et du commerce et le ministre des finances, règlent en détail la surveillance, l'opération et la comptabilité des Caisses d'Epargne.

Plusieurs dispositions principales ou secondaires ont été modifiées par la nouvelle loi organique du 7 avril 1881, exécutoire depuis le 1er janvier 1882 ; cette loi a créé en France une Caisse d'Épargne postale servie par tous les bureaux de poste de plein exercice, sur le modèle de la *Post Office Savings Bank* d'Angleterre ; et en même temps elle a introduit pour les Caisses d'Epargne ordinaires ou anciennes comme pour la Caisse d'Epargne postale un certain nombre d'améliorations applicables à ces deux ordres de services : ainsi l'élévation du maximum du livret de 1 000 à 2 000 francs ; la faculté de verser même en une fois toute somme qui n'excéderait pas cette limite, au lieu de l'ancienne limitation de 300 francs pour un versement en une semaine ; l'admission des mineurs et des femmes mariées ; la clause de sauvegarde ; un mode de compter l'intérêt par quinzaine, etc. ; comme nous

allons l'exposer en montrant l'organisation et le fonctionnement des Caisses d'Epargne ordinaires ou anciennes, et de la Caisse d'Epargne postale.

Organisation et fonctionnement en France. — Voici, dans les traits essentiels, l'organisation et le fonctionnement actuels des Caisses d'Epargne en France.

Les CAISSES D'EPARGNE ORDINAIRES, constituées par des sociétés privées ou par des communes, et autorisées par décret, sont des établissements d'utilité publique autonomes, ayant leur existence et leur action propres, et dotés d'une législation spéciale de faveur. Elles s'administrent elles-mêmes, chacune par un conseil de directeurs gratuits, et par des employés payés; mais elles ressortissent au ministère du commerce pour l'autorisation de leurs statuts fondamentaux ou révisés, pour l'exécution de leurs lois organiques et de leurs statuts, et pour la centralisation de leurs comptes moraux, financiers et statistiques; le ministère des finances les surveille par ses inspecteurs des finances; et la Caisse des dépôts et consignations centralise en compte courant, gère et bonifie d'un intérêt de 4 0/0 les fonds déposés dans ces Caisses d'Epargne.

Les Caisses d'Epargne françaises sont, en fait, de simples agences administratives intermédiaires entre les déposants, qui leur remettent et retirent leurs épargnes, et la Caisse des dépôts et consignations qui réunit et fait valoir les fonds déposés.

Chaque Caisse d'épargne touche l'intérêt de 4 0/0, bonifié par la Caisse des dépôts et consignations pour les fonds que neutralise et gère cette *Caisse d'Etat*, et chaque déposant reçoit comme intérêt de ses épargnes une somme égale à 4 0/0, moins une retenue opérée par la Caisse d'Epargne pour ses frais administratifs. Cette retenue est de 25 à 50 centimes, sauf à la Caisse d'Epargne de Paris, qui retient 75 centimes; elle est de 25 centimes dans 356 caisses sur 526.

En général, les clients naturels des Caisses d'Epargne se préoccupent moins du taux élevé de l'intérêt que de la sûreté du dépôt et de la facilité des opérations. Plusieurs Caisses d'Epargne, sur nos avis, ont accru les facilités d'opération en augmentant un peu leurs dépenses d'employés et d'agences, et par conséquent elles ont diminué un peu le taux d'intérêt en retenant 50 centimes au lieu de 25 centimes; cette combinaison a satisfait parfaitement les ouvriers économes, qui sont venus aux Caisses d'Epargne en plus grand nombre, trouvant que le temps gagné avec ces facilités nouvelles vaut bien plus que les 25 centimes abandonnés sur l'intérêt.

Dans les Caisses bien organisées, c'est-à-dire opérant par des procédés simples non moins que sûrs, et offrant au public le plus grand attrait de cette institution : facilité, ubiquité et permanence du service, le produit de la retenue (notamment quand elle est de 50 centimes) couvre les dépenses. Pour l'exercice 1878, dans l'ensemble des 526 Caisses d'Epargne ordinaires de France, le produit de la retenue a donné une recette de 3 497 066 francs, supérieure aux dépenses, qui n'ont été que de 2 654 830 francs.

Ainsi les Caisses d'Epargne peuvent vivre par elles-mêmes, sans ressources extraordinaires et avec la seule retenue, c'est-à-dire avec la rémunération que paient les déposants; ainsi la Caisse d'Epargne n'est pas un service charitable, mais un service économique, dont les clients paient les frais (sans oublier toutefois le concours de direction intelligente, d'appui moral et de garantie positive des directeurs *gratuits* qui forment le Comité dirigeant de chaque Caisse d'Epargne). Cette organisation économique rend plus aisée la fondation de nouvelles Caisses, qui dès lors n'ont plus besoin d'un grand fonds de dotation, mais seulement d'un fonds de premier établissement. En 1878, les capitaux de fonds de dotation comprenaient, pour l'ensemble des 526 Caisses d'Epargne ordinaires, 19 292 167 fr.; et les fonds de réserve, constitués par les bonis annuels, etc., 4 243 759 fr. Le cinquième environ de cette fortune est représenté par des immeubles, affectés la plupart à l'usage administratif de ces établissements.

En cas d'insuffisance, le Conseil municipal est tenu de voter, chaque année, les sommes nécessaires pour couvrir les dépenses; sauf, bien entendu, le droit du Conseil municipal de rechercher les moyens d'améliorer le fonctionnement de la Caisse d'Epargne, de manière à rendre ces subsides non nécessaires à l'avenir.

Un grand nombre de Caisses d'Epargne reçoivent de leur département et des communes des subventions facultatives, qui doivent surtout s'appliquer à la propagande de l'institution et à l'amélioration des services. De même, on constate de nombreuses donations privées, qui en général sont affectées par la volonté des donateurs à distribuer des livrets dans les ateliers et les écoles, à vivifier les Caisses d'Epargne scolaires par le système des bons points-centimes, et à récompenser, par des médailles, des livres ou des gratifications, les instituteurs, les agents des Caisses d'Épargne et les contre-maîtres les plus dévoués aux institutions d'épargne populaire.

Ces ressources représentent d'ensemble, pour les 526 Caisses d'Epargne ordinaires en exercice en 1878, un chiffre de 15 000 fr. par les subventions annuelles de conseils généraux, 69 521 fr. par les conseils municipaux, et 20 672 fr. par souscriptions, dons et legs.

Une autre ressource annuelle provient de ce qu'on nomme administrativement la *déchéance trentenaire:* lorsque, pendant trente ans, un livret est resté à l'état dormant, sans recevoir aucune opération de la part du titulaire ou ayant droit, les noms de tels déposants sont publiés dans le *Journal officiel* et dans les feuilles d'annonces judiciaires de l'arrondissement; et, à défaut de réclamation dans un délai de six mois, les sommes afférentes à ces livrets sont placées en rentes sur l'Etat au nom de chaque déposant respectif; et ces titres restent indéfiniment et *sans prescription* en dépôt à la Caisse des dépôts et consignations. Seulement, ces titres de rente, jusqu'à réclamation des ayants droit, ne produisent pas d'intérêt.

Au moment de l'achat de ces titres, les sommes inscrites sur le livret sont souvent inférieures au chiffre nécessaire pour acheter la moindre coupure de rente, ou elles laissent un reliquat de quelques francs ou centimes : ces menues sommes ou ces reliquats sont attribués à la Caisse d'Epargne dont le déposant était le client. En 1878, ces bonifications de la déchéance trentenaire ont valu à l'ensemble des Caisses d'Epargne 71 615 fr.

Toute Caisse d'Epargne reçoit et ne peut se refuser à recevoir tout dépôt d'épargnes à partir de 1 franc. Le compte d'un déposant, capital et intérêt, ne peut excéder 2 000 fr. L'excédent de tout livret dépassant 2 000 fr., s'il n'a pas été retiré par l'ayant droit, est converti d'office en rentes sur l'Etat, au nom du déposant et sans frais pour lui, par l'administration de la Caisse d'Epargne qui a reçu les fonds.

Le compte d'une Société de secours mutuels peut s'élever à 8 000 fr. Les institutions de coopération, de bienfaisance et autres sociétés de même nature peuvent être admises aussi dans les mêmes conditions, après avoir été dûment autorisés à cet effet par le ministre compétent.

Les marins de l'inscription maritime sont admis à déposer, en un seul versement, le montant de leur solde à l'embarquement ou au débarquement.

Tout déposant peut faire convertir gratuitement totalité ou partie suffisante de son avoir en rentes françaises au moins dix francs de rentes), par les soins de sa Caisse d'Epargne, qui peut même être chargée par le déposant de garder les titres et de recevoir les arrérages.

Les fonds déposés sont toujours et doivent toujours être remboursables à la demande du déposant ou ayant droit, — sauf certains délais de trésorerie. Ces délais ne sont pas seulement motivés par les nécessités de trésorerie ; mais ils sont regardés aujourd'hui comme utiles aux déposants, qui ont ainsi le temps de réfléchir avant d'employer leurs épargnes ; l'expérience a montré que les déposants viennent retirer par sommes assez fortes ce qu'ils ont épargné par petites sommes ; et que, par conséquent, un déposant raisonnable peut prévoir quelques jours d'avance un besoin sérieux. Dans ses procédés comme dans son esprit, la Caisse d'Epargne doit aider le travailleur à résister à des entraînements irréfléchis de dépenses inutiles ou mauvaises. Pour des circonstances imprévues et exceptionnelles, les administrateurs de la Caisse d'Epargne savent judicieusement effectuer un remboursement immédiat, pris sur leurs fonds de roulement.

Dans des cas de crise publique, solennellement déclarée par décret rendu après avis du Conseil d'Etat, les Caisses d'Epargne peuvent être autorisées à régler leurs remboursements par acomptes de 50 fr. au minimum et par quinzaine.

Les dépôts et retraits peuvent être faits par un intermédiaire : ainsi, par l'instituteur pour le compte d'un élève ; ainsi, par un contre-maître pour le compte d'un ouvrier.

Les mineurs et les femmes mariées sont admis à se faire ouvrir des livrets, et à effectuer des versements sans l'intervention ou assistance de leur représentant légal ou mari. Les mineurs âgés de seize ans révolus et les femmes mariées peuvent retirer les sommes ainsi inscrites sur ces livrets, sauf l'opposition de leur représentant légal ou mari.

Tout déposant reçoit de la Caisse d'Épargne où il fait un premier versement un livret numéroté, destiné à recevoir l'inscription de toutes ses opérations à la Caisse, et qui est son titre de créance à l'égard de la Caisse. Ce livret porte comme annexe un résumé des règles relatives à la Caisse d'Epargne, c'est-à-dire du contrat entre le déposant et la Caisse d'Epargne. C'est l'instrument le plus précieux de propagande, qui rend palpable et constamment sensible l'institution.

Aucun déposant ne peut avoir plus d'un livret, soit dans la même Caisse d'Epargne, soit dans des Caisses différentes. Le déposant contrevenant serait aussitôt remboursé de ses dépôts sans aucune bonification d'intérêts, et à jamais exclu de la Caisse d'Epargne. Un déposant qui désire opérer dans une autre Caisse d'Epargne doit demander à la Caisse d'Epargne dont il est le client le changement de son compte et de son livret ; cela s'effectue par une opération dite *transfert*, et qui constitue le déposant client de l'autre Caisse.

La plupart des Caisses d'Epargne ont des *succursales*, qui opèrent comme un bureau détaché de la Caisse principale. On compte en France 526 Caisses d'Epargne et 794 succursales.

Par suite d'un décret du 23 août 1875, les *percepteurs* des contributions directes peuvent être demandés comme *auxiliaires* par les Caisses d'Epargne, et autorisés comme tels par le ministre des finances, d'accord avec le ministre de l'agriculture et du commerce, qui a les Caisses d'Epargne dans ses attributions. (Jusqu'à la création de la Caisse d'Epargne postale en 1882, les bureaux de poste pouvaient être au même titre demandés par les Caisses d'Epargne ordinaires comme agences auxiliaires.) Une Caisse d'Epargne, qui demande et obtient comme auxiliaires les agences financières de sa circonscription, y trouve les avantages suivants : avoir à son service des agences plus nombreuses, répandues par tout le pays, surtout dans les campagnes, et opérant dans les plus petites localités, par les percepteurs ; s'adjoindre ainsi des receveurs et payeurs de dépôts qui font la plus grande partie du travail et sont rémunérés par la Caisse d'Epargne avec la modique somme de 10 centimes par opération : prime inférieure au produit de la retenue que s'applique la Caisse d'Epargne sur l'intérêt des dépôts recueillis pour son compte ; et, enfin, effectuer ses propres opérations par de simples écritures, sans plus avoir de maniements d'espèces, sans plus encourir la responsabilité, souvent très grave, de détournements d'espèces, puisque ces agences financières, les perceptions, reçoivent les dépôts pour le compte de la Caisse et font passer directement les fonds, par la voie financière hiérarchique, à la Caisse des dépôts et consignations, où la Caisse d'Epargne est créditée d'autant. De même, pour les remboursements, les agences financières paient les déposants avec l'argent fourni directement par la Caisse des dépôts et consignations ; et tout se passe avec la Caisse d'Epargne en écritures. Il est très désirable que ces auxiliaires (au nombre de près de six mille) soient de plus en plus appréciés et utilisés par les Caisses d'Epargne pour faciliter les opérations des Caisses d'Epargne scolaires, et, en général, pour satisfaire à ce principe de la Caisse d'Epargne, qui est la commodité du service pour le déposant. On sait que tout percepteur passe une fois par mois dans toutes les communes de sa circonscription ; chaque instituteur peut ainsi très aisément effectuer les opérations mensuelles de sa Caisse d'Epargne scolaire. Par les percepteurs, organisés en agences des Caisses d'Epargne ordinaires, les plus petites et les plus reculées de nos trente-six mille communes de France pourraient avoir un service d'épargne opérant au moins une fois par mois.

La CAISSE D'ÉPARGNE POSTALE, créée par la loi du 7 avril 1881, comme branche de service du ministère des postes et des télégraphes, a pour agences tous les bureaux de poste français de plein exercice (au nombre de près de six mille) ; comme les Caisses d'Epargne ordinaires, la Caisse d'Epargne postale est un intermédiaire entre les déposants et le dépositaire général de tous les fonds d'épargne, qui est la Caisse nationale des dépôts et consignations.

Les déposants aux bureaux de poste, aux agences de la Caisse d'Epargne postale, sont admis et opèrent sous les règles générales des Caisses d'Epargne ordinaires, sauf les dispositions suivantes, spéciales à la Caisse d'Epargne postale.

Le livret que reçoit le déposant de la Caisse d'épargne postale est un livret que nous avons appelé *national*, en le recommandant et le faisant adopter à la commission sénatoriale des Caisses d'Epargne ; ce livret national, en effet, permet au déposant, suivant ses convenances du jour, de continuer ses versements et d'obtenir ses retraits dans tous les bureaux de poste français organisés comme agences de la Caisse d'Epargne postale : avantage considérable pour un grand nombre de travailleurs. On peut dire ainsi que la Caisse d'Epargne suit partout l'épargnant, qui a toujours et partout son bureau d'épargne à sa portée et sous sa main. Les bureaux de poste sont ouverts tous les jours et toute la journée. Ils offrent des facilités précieuses aux instituteurs pour les Caisses d'Epargne scolaires.

Avec ces six mille bureaux de poste, avec les treize cents Caisses ordinaires et leurs succursales, et les six mille percepteurs, la France peut

offrir aux ouvriers économes le réseau de service d'épargne le plus complet et le plus parfait qui soit au monde.

Si l'on considère que de 1874 à 1881, avec un réseau formé au plus de trois mille Caisses, succursales ou agences, avec un maximum limité à mille francs, et avec d'autres dispositions étroites, le nombre des déposants s'est étendu de deux millions à plus de quatre millions, et le stock, de cinq cents millions de francs à près d'un milliard et demi de francs; et cela surtout par l'heureuse influence directe ou indirecte des *Caisses d'Epargne scolaires*, dont il a été créé en France, de 1874 à 1881, 14 372, comptant 302 341 écoliers épargnants ; — on peut prévoir, dans un avenir prochain, alors que les écoliers formés aux habitudes de l'épargne méthodique entreront de plus en plus nombreux dans la vie d'homme, alors que les Caisses d'Épargne scolaires, favorisées par les facilités nouvelles des agences d'épargne, se propageront dans les localités les plus reculées, que la France, dotée ainsi mieux que tout autre pays du monde d'institutions économiques, s'élèvera au premier rang des pays civilisés pour le nombre de ses déposants. Jusqu'à ces dernières années, elle était en arrière ; la voici qui dépasse l'Angleterre, l'Autriche, l'Allemagne, et promet d'avoir un jour, comme la Suède, le Danemark, la Suisse et la Saxe, un déposant sur quatre ou cinq habitants, soit huit à neuf millions de travailleurs bien réglés, sobres, maîtres d'eux-mêmes, et dominant les hasards de la vie par la sage prévoyance, qui est souvent un noble esprit de sacrifice, la meilleure forme de dévoûment à sa famille.

[A. de Malarce.]

A consulter. — *Histoire des classes ouvrières*, par Levasseur, t. I, p. 156, 205, 459 ; t. II, p. 39, 144, 148, 226, 270, 283, 405, 421, 444, 550.

Les Caisses d'Epargne en Angleterre et en France après la guerre, par A. de Malarce. Extrait de la *Revue des Deux Mondes* du 15 juin 1872.

Législation et organisation administrative des Caisses d'Epargne en Angleterre, en Belgique, en Hollande, en Allemagne, en Autriche, en Suisse, en Italie, aux Etats-Unis et en France. Extraits des rapports des missions scientifiques et administratives de M. de Malarce et de ses dépositions au Sénat et à la Chambre des députés.

Manuel des Caisses d'Epargne scolaires, neuvième édition, par A. de Malarce.

Manuel général des Caisses d'Epargne ordinaires et postales, par M. A. de Malarce, conseil administratif du ministère des Postes et Télégraphes (1882).

Travaux du Congrès scientifique international des institutions de prévoyance, organisé par les soins de la Société des institutions de prévoyance de France, sur la proposition de M. A. de Malarce, secrétaire général, et tenu à Paris en juillet 1878 (Paris, Imprimerie nationale).

Les Services d'Epargne populaire, Caisses d'Epargne, Caisses d'Epargne scolaires, et Bureaux d'Epargne des manufactures et ateliers, par M. de Malarce. Extrait de la *Revue générale d'administration* publiée par le ministère de l'Intérieur, 1879.

Diagrammes présentant l'*Histoire des Caisses d'Epargne en Angleterre et en France*, nombre annuel des livrets, stock annuel, population, nombre de services d'épargne, lois, décrets, règlements, crises, guerres, prix moyen annuel du pain, cours moyen de la rente, etc., par M. de Malarce, 1878 et 1879.

Voir aussi l'article *Caisses d'Epargne scolaires* dans ce Dictionnaire.

ÉPÉE (L'abbé de l'). — Charles-Michel de l'Épée naquit à Versailles le 25 novembre 1712. Il fit ses études au collège des Quatre-Nations, et fut l'un des brillants élèves de M. Geoffroy, professeur de philosophie. Son père, architecte du roi, le destinait à la carrière des sciences; mais le jeune de l'Epée insista sur sa vocation pour l'état ecclésiastique ; il étudia la théologie et montra beaucoup de ferveur, mais aussi une grande indépendance de principes. Au moment de recevoir la tonsure, il refusa de signer le formulaire d'Alexandre VII, ne pouvant point, disait-il, admettre par serment ce qu'il ne connaissait pas bien. On renouvela l'épreuve, mais le jeune théologien persista dans son refus.

Les lois devinrent l'objet de ses nouvelles études. Il subit les épreuves des divers examens de droit, et fut reçu avocat au Parlement de Paris. Néanmoins, son passage au barreau fut de courte durée. L'évêque de Troyes, neveu de Bossuet, ayant appris que les sentiments de M. de l'Epée le ramenaient toujours vers le sacerdoce, résolut de combler ses vœux. En 1736, il l'admit aux ordres mineurs, et en 1738, après lui avoir conféré la prêtrise, il lui accorda un canonicat dans son diocèse.

Au bout de quelques années, la mort de ce prélat détermina l'abbé de l'Epée à s'installer à Paris. On connaissait son attachement à la doctrine de Port-Royal et ses relations très suivies avec le vénérable Soanen. C'est pourquoi il fut censuré et frappé d'interdiction par Mgr de Beaumont, archevêque de Paris.

Un jour, dans une maison de la rue des Fossés-Saint-Victor, il se trouva en présence de deux jeunes filles, sœurs jumelles et sourdes-muettes de naissance, qu'un religieux de la Doctrine chrétienne, le P. Vanin, avait entrepris de préparer à l'acte de la première communion, en les instruisant au moyen d'estampes. L'abbé de l'Epée voulut bien continuer, autant qu'il dépendait de lui, l'œuvre du vénérable instituteur qui venait de mourir ; il se mit au travail, et c'est en cherchant les moyens de suppléer à l'ouïe et à la parole qu'il trouva, dans le langage même des sourds-muets, la solution du problème. Il étendit et perfectionna le langage des gestes, et fournit ainsi aux sourds-muets des procédés faciles et presque naturels d'exprimer toutes leurs idées. Il réunit, vers 1760, un certain nombre d'enfants atteints de surdi-mutisme, et fonda un établissement d'instruction qu'il entretint de sa propre bourse et avec le généreux concours de son frère, architecte du roi, du duc de Penthièvre, etc.

Sans doute l'abbé de l'Épée n'est pas le premier inventeur de l'art d'instruire les sourds-muets, et il a soin de le déclarer dans ses ouvrages ; mais jusqu'à lui cette instruction spéciale n'avait été distribuée qu'à quelques enfants de familles riches ou aisées. Il est le premier qui ait ouvert une école, embrassé la classe entière des sourds-muets, généralisé un enseignement collectif sur ce principe qu'au moyen du langage des signes, il est possible, il est facile de faire arriver par les yeux jusqu'à l'intelligence du sourd-muet les idées que l'entendant-parlant perçoit au moyen des sons.

C'est en travaillant sans guide qu'il rencontra l'idée féconde sur laquelle il appuya son enseignement. Il ne se borna pas, comme ses prédécesseurs, à faire connaître sa méthode par la publication de mémoires ; il convia le public à ses leçons, invita les étrangers à interroger ses élèves, et éveilla ainsi en Europe un intérêt tout nouveau en faveur des sourds-muets.

En 1776, cédant aux sollicitations de ses admirateurs, il publia la méthode qu'il avait inventée, sous ce titre: *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*. En 1784, il fit paraître un second ouvrage, qui est une réédition du premier augmentée de quelques chapitres.

Une controverse restée célèbre eut lieu entre lui et Samuel Heinicke*, l'instituteur des sourds-muets de Leipzig, au sujet de la valeur de leurs méthodes respectives ; l'Académie de Zurich, prise pour juge, trancha le différend en faveur de l'instituteur français (1784).

Un procès long et dispendieux troubla le repos de l'abbé de l'Epée durant une quinzaine d'années ; il s'agissait d'un sourd-muet âgé d'environ douze ans, qui avait été trouvé dans le plus misé-

rable état sur la route de Péronne en Picardie. L'abbé de l'Epée crut voir dans cet enfant l'héritier de la famille de Solar, de la ville de Toulouse, et les documents déposés aux archives de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris affirment la sagesse des vues de l'illustre instituteur, qui ne vécut pas assez pour voir la fin du procès.

Il mourut, âgé de 77 ans, le 23 décembre 1789, entouré d'une députation de l'Assemblée nationale, ayant à sa tête Mgr de Cicé, archevêque de Bordeaux, de ses parents et de ses élèves. « Mourez en paix, lui dit l'archevêque ; la patrie adopte vos enfants. »

L'ensemble des travaux de l'abbé de l'Epée a été exposé par plusieurs écrivains dont voici les noms :

L'abbé Fauchet, oraison funèbre, 1790.

Bébian, éloge couronné par la Société académique des sciences, 1819.

Bazot, éloge ayant obtenu l'accessit du même prix, 1821.

Rey de la Croix, *Le philanthrope chrétien*, Béziers, 1822.

D'Alea, éloge traduit de l'espagnol, Paris, 1824.

De Gérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, 1827.

Morel, professeur à l'Institution des sourds-muets de Paris, Notice, 1833.

V. en outre, au sujet de la méthode de l'abbé de l'Epée comparée avec les autres méthodes d'institution des sourds-muets, l'article *Sourds-muets*.

[Martin Etcheverry.]

ÉPELLATION. — L'*épellation* est la décomposition d'un mot en ses divers éléments.

Les mots sont *parlés* ou *écrits*.

L'élément du mot écrit est la *lettre*. L'élément du mot parlé est la *syllabe*.

Un mot se compose d'autant de syllabes qu'il renferme de *sons* sur lesquels on s'arrête d'une manière un peu sensible : *ré-u-ni-ra*, *fi-la-tu-re*.

La syllabe, dans le mot parlé, peut à son tour se décomposer en *sons* et en *articulations*.

Le *son* est une simple émission de la voix, comme *a*, *o*, *i*, *eu*, *ou*, *an*.

L'*articulation* est une modification du son, produite par une des parties de l'organe vocal, lèvres, dents, langue, etc., comme *b* dans *ba*, *t* dans *ta*, *s* dans *sa*, *ch* dans *cha*.

Les lettres qui, dans les mots écrits, représentent les sons, s'appellent des *voyelles ;* celles qui représentent les articulations se nomment des *consonnes*.

Divers modes d'épellation. — La détermination des éléments du mot, c'est-à-dire l'*épellation*, est un point capital pour la lecture ; c'est ce qui caractérise tout d'abord la *méthode*.

Ainsi, dans les anciennes méthodes, l'élément du mot était la *lettre ;* dans les nouvelles méthodes, c'est le *son* et l'*articulation ;* dans les méthodes sans épellation, c'est la *syllabe*.

Le mot *enfant*, dans l'ancienne méthode, a six éléments : *e-n-f-a-n-t ;* dans la nouvelle, il en a trois : *en-f-ant ;* dans la méthode sans épellation, il n'en a que deux : *en-fant*.

DE L'APPELLATION DES LETTRES. — Outre cette distinction qui est, nous le répétons, caractéristique, fondamentale, les méthodes de lecture diffèrent encore les unes des autres par le nom qu'elles donnent aux lettres, par leur mode d'APPELLATION.

Les voyelles, représentant des sons, se prononcent évidemment dans toutes les méthodes de la même manière. Mais les consonnes, qui ne représentent que des modifications de sons, qui ne font qu'indiquer comment doivent être placés les différents organes de la parole avant de faire entendre un son ou après l'avoir émis, sont essentiellement *aphones*.

Pour les distinguer, il a pourtant fallu leur donner un nom. Dans les anciennes méthodes, on faisait suivre les unes d'un *é* fermé, d'un *i*, d'un *a* ou d'un *u*, comme *bé*, *cé*, *dé*, *gé*, *ji*, *ka*, *pé*, *qu*, *té*, *vé ;* les autres étaient précédées d'un *è* rendu ouvert par le redoublement de la consonne et suivies d'un *e* muet, comme *effe*, *elle*, *emme*, *enne*, *erre*, *esse ;* d'autres avaient des noms plus bizarres encore, comme *ache*, *iks*, *zedde*.

Dans les nouvelles méthodes (nouvelles est ici un terme relatif, puisqu'il s'agit d'une réforme proposée, il y a près de deux cents ans, par Port-Royal), toutes les consonnes sont supposées suivies d'un *e* muet très faible : *Be*, *Ke*, *De*, *Fe*, *Me*, *Re*, *KSe*, *Se*.

Dans quelques autres enfin, qu'on appelle souvent méthodes *phoniques*, on indique seulement les consonnes par des sons inarticulés. Le nom de ces lettres ne devant être qu'un effet, celui qu'elles produisent sur le plus faible de tous les sons, ce n'est pas même l'*e* muet, qu'on doit entendre, c'est le *schva* (point-voyelle des Hébreux correspondant à notre *e* muet le plus sourd).

Ce son peut, en effet, s'indiquer assez facilement, par une sorte de roulement, de sifflement ou de chuintement, pour les consonnes *r*, *f*, *v*, *s*, *j*, *z*, *ch*. Dans les syllabes *ro*, *fi*, *vu*, *sa*, etc., on peut, en effet, avant de faire entendre les voyelles *o*, *i*, *u*, *a*, soutenir longtemps les consonnes : *r.....o*, *f.....i*, *v.....u*, *s.....a*. De même, les autres consonnes peuvent encore être nommées comme on les prononce quand elles terminent la syllabe : *job*, *fil*, *sud*.

Ces différences dans l'*appellation* des lettres ne caractérisent pas, bien entendu, la *méthode*.

Ce qui constitue essentiellement une méthode de lecture, c'est la marche suivie dans l'exposition de ses diverses parties ; c'est la classification des éléments, l'ordre dans lequel ces éléments sont étudiés, la gradation observée dans leurs diverses combinaisons, le choix et la disposition des applications pratiques auxquelles conduisent ces combinaisons.

On comprend donc que l'*appellation* des lettres ne soit qu'une partie tout à fait accessoire de la méthode, et qu'on puisse faire de la *nouvelle* ÉPELLATION avec l'*ancienne* APPELLATION, aussi bien que de l'*ancienne* ÉPELLATION *avec la nouvelle* APPELLATION.

Nous n'avons pas à parler ici des diverses méthodes de lecture (V. *Lecture*) : il nous suffira de faire connaître les caractères généraux des trois modes principaux d'épellation. Mais, avant, il est utile, croyons-nous, de donner les dénominations les plus usuelles des principaux éléments de la syllabe, ainsi que les diverses règles relatives à la syllabation.

Classification des éléments de la syllabe. — Le mot parlé, avons-nous dit, a pour élément la *syllabe*, qui se décompose elle-même en *sons* et en *articulations*.

La langue française a treize sons proprement dits représentés par les caractères suivants : *a*, *e*, *é*, *è*, *i*, *o*, *u*, *eu*, *ou*, *an* ou *en*, *in*, *on*, *un*. Elle compte 18 articulations, que représentent les caractères : *b*, *c*, *d*, *f*, *g*, *j*, *l*, *m*, *n*, *p*, *r*, *s*, *t*, *v*, *z*, *ch*, *gn*, *ill*.

La *syllabe*, que nous avons appris à distinguer déjà, est la réunion d'un son et d'une articulation, ou quelquefois un son seul, qu'on prononce d'une seule émission de voix. Le mot *jour* n'a qu'une syllabe ; *mou-ton* en a deux, et *vé-ri-té* trois.

Les mots écrits sont composés de *lettres*, et nous avons dit qu'il y a deux sortes de lettres : les *voyelles* et les *consonnes*.

Lorsqu'un son ou une articulation sont représentés par une seule lettre, cette lettre est ap-

pelée *voyelle simple* (*a, e, i...*) ou *consonne simple* (*b, c, d, f...*).

Si le son ou l'articulation sont représentés par plusieurs voyelles ou plusieurs consonnes réunies, on appelle cette réunion de lettres *voyelle composée* (*au, eu, ou,...*) ou *consonne composée* (*ch, gn, ill*).

Les voyelles composées qui s'écrivent par un *n* final et dont le son se prononce du nez, s'appellent *voyelles nasales* (*an, in, un...*).

La réunion de plusieurs voyelles faisant entendre deux sons distincts prononcés en une seule émission de voix, comme *ia* dans *piano*, *ieu* dans *Dieu*, s'appelle *diphtongue-voyelle*. Les réunions de consonnes, comme *bl, cl, str*, qui se prononcent rapidement, par une seule émission de voix pour ainsi dire, s'appellent des *diphtongues-consonnes*.

Quelques auteurs donnent le nom de *voyelles* et de *consonnes simples* MONOGRAMMES aux voyelles et aux consonnes simples représentées par une seule lettre (*a, e, i..... b, c, d, f*).

Ils appellent *voyelles* et *consonnes simples* POLYGRAMMES les voyelles et les consonnes que nous avons appelées *composées* (*au, eu, ou,... ch, gu, ill...*).

Ces auteurs n'admettent que des diphtongues-voyelles, qu'ils appellent simplement *diphtongues* ou quelquefois encore *voyelles composées*. Les réunions de lettres que nous avons désignées par le nom de diphtongues-consonnes sont pour eux des *consonnes composées*, *doubles* ou *triples* (*bl, cl, str...*).

On entend par *équivalents* des lettres différentes représentant des sons ou des articulations semblables. Il y a des *équivalents-voyelles* comme *o, au, eau*, et des *équivalents-consonnes* comme *f* et *ph*, *c, q* et *k*.

Les lettres qui ne se prononcent pas dans un mot sont dites *lettres nulles*, comme *e* dans *je prierai*, *g* dans *longtemps*.

Les syllabes peuvent être également distinguées les unes des autres.

Celle qui est représentée par une consonne suivie d'une voyelle est appelée *syllabe directe* (*ba, ta, pa, di....*).

Lorsque la voyelle précède la consonne, la syllabe est dite *inverse* ou *consonante* (*or, ec, ud...*).

Si la voyelle est en même temps précédée et suivie d'une consonne, la syllabe est dite *close* (*par, car, mer, bec...*).

Syllabation. — La syllabation est la décomposition d'un mot en *syllabes*. Savoir *syllaber*, c'est-à-dire reconnaître où commencent et où finissent les syllabes d'un mot, afin de pouvoir ensuite lire le mot en rapprochant ces syllabes, est une des grandes difficultés de la lecture.

Les règles relatives à la syllabation sont loin, du reste, d'être les mêmes pour tous les maîtres. Voici celles qui sont le plus généralement suivies :

1° Pour former la syllabe, la consonne s'unit toujours à la voyelle qui suit et non à celle qui précède (*mè-re, u-ni-té, ma-da-me*).

Les consonnes doubles équivalent souvent à une consonne simple. Dans les anciennes méthodes on les séparait, la première s'unissant à la syllabe précédente et la seconde à celle qui suit (*pom-me, don-ne, nap-pe, pel-le, net-te*) ; aujourd'hui on les considère comme inséparables, et elles s'unissent toutes deux à la voyelle qui les suit (*a-ffa-mé, vi-lla-ge, ho-mmage, pe-lle, ne-tte*). Seulement, il faut poser comme règle que E suivi d'une double consonne est toujours plus ou moins ouvert : *belle, trompette, paresse*.

2° Lorsque, dans le corps d'un mot, une voyelle est précédée de deux consonnes, non doubles, non composées ou non diphtongues, la première s'unit à la voyelle qui précède pour former une syllabe consonante et la seconde à celle qui suit (*or-né, dis-per-sé, col-por-ter*).

Les consonnes sonores qui terminent un mot s'unissent à la voyelle qui précède et forment une syllabe consonante (*ar-se-nal, sub-til, o-deur, fron-chir*).

Dans l'usage ordinaire, les mots *poste, constance, construire, instruire*, sont donc ainsi divisés : *pos-te, cons-tan-ce, cons-trui-re, ins-trui-re*.

Dupont, l'auteur d'une des méthodes les plus anciennes et les plus estimées, se conformant en cela à un principe posé par Port-Royal et par Beauzée, dit que le *s* commence toujours la syllabe. D'après lui les mots *poste, monstre, chaste, constant*, etc., doivent être divisés de cette façon : *po-ste, mon-stre, cha-ste, con-stant*, etc. Cette règle, qui paraît singulière au premier abord, est presque toujours conforme à l'étymologie (*constance, reste, poste*, etc.), et elle favorise, dit Dupont, l'étude de la lecture : 1° parce que nous avons plus de huit cents mots, dont plusieurs verbes, qui commencent par le *s* composé, c'est-à-dire par *s* suivi d'une ou de plusieurs consonnes, comme *sp, st, sc, scr, spl* (*spatule, scrutin, splendide, scandale*) et que dans ces mots évidemment on ne peut décomposer cette consonne ; 2° parce que cette règle favorise l'étude de la lecture en prévenant des fautes de prononciation très graves : *costant* pour *constant*, *estatue* pour *statue*, etc.

Ainsi l'enfant, pour épeler le mot *chaste*, dira *che, a, cha ; ste, e, ste : chaste*. Pour épeler le mot *constance* il dira *c... on, con ; ste... an, stan ; ce... e, ce : constance*. Mais une règle importante pour la prononciation doit découler immédiatement du principe qui vient d'être posé, c'est que *e* suivi d'un *s* composé, c'est-à-dire suivi de plusieurs consonnes dont la première est un *s*, est toujours, comme devant une consonne double, plus ou moins *ouvert*. Ex. : *reste, veste, modeste, pédestre*, etc.

M. Néel, auquel on doit aussi une méthode justement estimée, a généralisé le principe rappelé par Dupont pour la consonne *s*. Voici ce que M. Néel dit au sujet de la syllabation :

« Pour ce qui est de la division du mot en *syllabes*, séduit par l'article de Beauzée dans l'Encyclopédie au mot *Syllabe*, nous avons suivi tout d'abord la division en *syllabes physiques* et *syllabes artificielles ;* nous avons perdu un temps précieux sans grand profit ; aussi nous en tenons-nous plus que jamais maintenant à la division usuelle (c'est-à-dire au système de Port-Royal).

« Toute *syllabe* est formée par une seule *voyelle*, simple ou composée ou *diphtongue*, et d'une ou plusieurs *consonnes* qui précèdent ou suivent la *voyelle*. »

Une seule *consonne* précédant la *voyelle* est le cas général, il ne présente pas de difficulté ; il n'y a en que lorsque deux ou trois *consonnes* se suivent. Voici la règle qui est donnée :

« *Les* CONSONNES *qui ne se peuvent joindre en-*
« *semble au commencement d'un mot ne s'y joi-*
« *gnent pas au milieu, mais les consonnes qui*
« *peuvent se joindre ensemble au commencement*
« *d'un mot, doivent aussi se joindre au milieu, et*
« *Ramus prétend que faire autrement, c'est faire*
« *un barbarisme.* »

Il est bien sûr que si la jonction de telle ou telle *consonne* est possible dans une position, elle ne l'est pas moins dans une autre.

« Lancelot fait dépendre la possibilité de cette jonction d'un seul fait, qui est de savoir s'il en existe des exemples à la tête d'un mot.

« Ainsi *pasteur* doit s'épeler *pa-steur*, parce

qu'il y a des mots qui commencent par *st*, tels que *style, studieux; escabeau* doit s'épeler *e-scabeau*, parce qu'il y a des mots qui commencent par *sc*, tels que *scandale, scabreux;* au contraire, *armateur* doit s'épeler *ar-ma-teur*, parce qu'il n'y a aucun mot qui commence par *rm; pervertir* doit s'épeler *per-ver-tir*, parce qu'il n'y a aucun mot qui commence par *rv, rt;* nous épelons de même *char-mé, cir-con-spec-tion*.

« Quant à la consonne qui se présente assez fréquemment à la fin des mots, le maître fera remarquer qu'elle est souvent nulle et qu'il est d'usage de la considérer comme faisant *syllabe* avec la *voyelle* précédente. »

Cette distinction des syllabes en syllabes physiques et artificielles à laquelle M. Néel fait allusion dans les lignes qui précèdent, est en effet la base d'un autre système de syllabation, indiqué par Port-Royal et suivi par plusieurs auteurs, entre autres par MM. Béhagnon et Régimbeau.

Duclos dans ses commentaires sur la Grammaire générale de Port-Royal s'exprime ainsi :

« Il faut distinguer la *syllabe réelle* ou *physique* de la *syllabe d'usage*.

« *La syllabe réelle ou physique est un son complet, elle peut être formée ou d'une voyelle seule, ou d'une voyelle précédée d'une consonne qui la modifie*. Le mot *ami* a deux syllabes physiques : *a* forme seul la première, et *mi* la seconde.

« J'entends par *syllabe d'usage* celle qui, dans un vers, n'est comptée que pour une, quoique l'oreille soit réellement et physiquement frappée de plusieurs sons.

« Pour distinguer la syllabe réelle ou physique de la syllabe d'usage, *il faut observer que toutes les fois que plusieurs consonnes de suite se font sentir dans un mot, il y a autant de syllabes réelles qu'il y a de consonnes qui se font entendre, quoiqu'il n'y ait point de voyelle écrite à la suite de chaque consonne : la prononciation suppléant alors un e muet, la syllabe devient réelle pour l'oreille;* au lieu que les syllabes d'usage ne se comptent que par le nombre de voyelles qui se font entendre et qui s'écrivent. Voilà ce qui distingue la syllabe réelle ou physique de la syllabe d'usage. Par exemple, le mot *armateur* serait en vers de trois syllabes d'usage, quoiqu'il soit de cinq syllabes réelles, parce qu'il faut suppléer un *e* muet après chaque *r* : on entend nécessairement *armateure*. *Bal* est monosyllabe d'usage et dissyllabe physique. »

Conformément à ce principe, voici comment se trouvent formulées, dans les méthodes qui l'ont adopté, les règles de la syllabation.

« L'élément du mot, dit M. Béhagnon, c'est la *syllabe simple*. Tout ce qui fait entendre à l'oreille un seul son ne doit jamais être décomposé ; on décompose au contraire tout ce qui fait entendre des sons distincts, forts ou faibles. »

M. Régimbeau formule le même principe par les deux règles suivantes :

1° Tout son exprimé, qu'il soit pur, c'est-à-dire simple, ou articulé, c'est-à-dire modifié par une articulation qui précède la voyelle, forme une syllabe, et la voix s'appuie plus ou moins sur cette syllabe.

2° Toute consonne isolée qui se fait sentir dans la prononciation forme elle-même une syllabe, mais c'est une syllabe sourde et brève qui tend à se rapprocher rapidement de la syllabe qui suit.

D'après cela les mots *frère, Dieu, livre, blé, bâtir, futur, dormir, supporté, triste, cataplasme, sécurité, discrète, obstiné, strict*, se décomposent ainsi : *f-rè-re ; Di-eu ; li-v-re ; b-lé ; bâ-ti-r ; fu-tu-r ; do-r-mi-r ; su-ppo-r-té ; t-ri-s-te ; ca-ta-p-la-s-me ; sé-cu-ri-té ; di-s c-rè-te ; o-b-s-ti-né ; s-t-ri-c-t*.

Avec ce mode de décomposition des mots il n'y a plus de syllabes inverses ou consonantes, ni de syllabes closes, ni de voyelles-diphtongues, ni de consonnes-diphtongues. Toutes les syllabes ne forment plus que deux classes : les *syllabes élémentaires*, phoniquement *indécomposables : le bon roi*, et les *syllabes dérivées*, phoniquement *décomposables : lui, cri, blé, mur, mal, arc, strict*, formées de plusieurs éléments : *lu-i, c-ri, b-lé, mu-r, ma-l, a-r-c, s-t-ri-c-t*.

Ces méthodes, on le voit, par suite de la distinction de la syllabe réelle, physique ou phonique, tout en étant des méthodes *sans épellation*, décomposent parfois encore plus que ne le font les méthodes de nouvelle épellation. Ainsi les mots *blé, mal, arc, strict*, qui, dans la nouvelle épellation, ne sont comptés que pour une syllabe, en ont deux, trois et cinq dans les méthodes sans épellation : *b-lé, ma-l, a-r-c, s-t-ri-c-t*.

Sans empiéter sur les méthodes de lecture qui sont exposées à leur place (V. *Lecture*), nous pouvons maintenant apprécier en quelques mots les trois principaux systèmes d'épellation.

Ancienne épellation. — La méthode d'ancienne épellation, qui décompose les mots en *lettres* et qui se sert, pour désigner ces lettres, de l'ancienne *appellation*, offre déjà, par cela seul, de nombreuses difficultés à l'enfant, parce qu'il n'y a aucune analogie entre le son de l'élément et le son du composé. Il est évident, en effet, qu'il faut un grand effort de mémoire pour se graver dans l'esprit que *e, enne*, fait EN ; *effe, a, enne, té*, FANT, et que le tout fait ENFANT.

Cette divergence complète entre le son des éléments et celui du mot qui en est formé, donnerait presque créance à cette anecdote bien connue sur la prononciation du mot *diable*.

Dans un couvent, raconte-t-on, il était défendu de prononcer ce mot. Quand on le rencontrait dans une lecture, on l'épelait donc : *dé, i, a, bé, elle, e : esprit malin*.

Quoi qu'il en soit, si l'ancienne méthode d'épellation n'avait d'autre défaut que celui d'employer l'ancienne *appellation* pour désigner les lettres, elle ne mériterait pas tous les reproches qu'on lui adresse. La mémoire de l'enfant est si souple et si prompte que la difficulté que nous signalons plus haut serait vite surmontée ; mais ce qui doit faire surtout repousser ces anciennes méthodes de lecture, c'est l'absence de tout ordre raisonné dans la classification des éléments, lettres et syllabes, dans leurs combinaisons absolument fantaisistes, et dans l'agencement des exercices pratiques qu'elles contiennent, exercices presque toujours dépourvus d'applications immédiates, intéressantes et utiles.

On accordait à cette méthode, il est vrai, le bénéfice que, décomposant chaque syllabe en toutes ses lettres, elle conduisait plus sûrement à la connaissance de l'orthographe. Mais une méthode de lecture a pour objet essentiel d'apprendre à lire, et celle qui conduit le plus sûrement et le plus promptement à ce but est évidemment la meilleure. Le temps gagné ainsi, grâce aux nouvelles méthodes, peut être ensuite fructueusement employé à des exercices spéciaux d'orthographe, syllabation et épellation, dans lesquels on peut, si l'on veut, reprendre pour chaque lettre le nom particulier qu'elles avaient dans les anciennes méthodes.

Il n'est pas impossible, du reste, de faire de l'orthographe avec la nouvelle méthode d'épellation. Dupont, dans ses livres de lecture, a soin d'appeler à chaque instant l'attention de l'enfant sur les diverses manières de représenter le même son, et par ces exercices d'observation et d'analyse, il arrive très sûrement au résultat que l'ancienne méthode de lecture semblait seule pouvoir assurer.

Nouvelle épellation. — Les méthodes de nou-

velle épellation sont, à tous les points de vue, incontestablement supérieures à la méthode d'ancienne épellation. Bien plus simples d'abord, puisqu'elles ne reconnaissent jamais que deux éléments au plus dans une syllabe, un *son* et une *articulation* qu'elles ne décomposent jamais, elles sont aussi beaucoup plus logiques et plus rationnelles dans le choix et la disposition des éléments, des exercices et des applications.

Bien que nous ne voulions signaler ici aucune des méthodes de ce groupe, nous devons mentionner au moins la façon dont on procède dans l'une d'elles à la décomposition de la syllabe.

Toutes, c'est-à-dire presque toutes font nommer successivement l'articulation et le son dans l'ordre où ces éléments se présentent. Ainsi le mot *chapeau* s'épelle *ch..a, cha ; pe..eau, peau : chapeau.*

Ayant observé que la difficulté de lire la syllabe vient surtout de ce que l'enfant ne peut distinguer, ne peut séparer les *sons*, M. Néel habitue d'abord l'élève à démêler de l'ensemble du mot les *signes* des *sons*.

Il a, pour cela, représenté dans ses tableaux les sons par des caractères différents de ceux qu'il a employés pour les articulations. Les premiers sont en rouge, les autres en noir. Puis, il oblige l'enfant à nommer, à appeler le son avant de le réunir avec l'articulation. Ainsi le mot *chapeau* s'épellera A, *cha ;* EAU, *peau :* CHAPEAU, l'enfant allant, nous le répétons, tout de suite au son. Ce procédé, qui était indiqué aussi, mais indiqué seulement, dans la méthode de Dupont et qui n'a encore été appliqué par aucun autre auteur, ce qui fait qu'on est surpris tout d'abord quand on entend épeler de cette façon, est très logique et très motivé : l'expérience a prouvé qu'il conduisait à d'excellents résultats.

Méthodes sans épellation. — Les méthodes sans épellation, qui passent directement de l'étude des éléments à la lecture des syllabes, *sans épeler*, présentent peut-être un défaut contraire à celui des anciennes méthodes : elles ne décomposent pas toujours assez, et peuvent offrir ainsi de réelles difficultés aux enfants.

Cependant, avec des exercices préliminaires suffisamment continués et bien gradués, accompagnés dès le début d'exercices d'application intéressants, qui reposent et stimulent l'élève, elles conduisent rapidement et sûrement à la lecture courante. Ce sont celles d'ailleurs qui répondent le mieux aujourd'hui aux nouvelles doctrines pédagogiques et qui se prêtent le plus facilement à cette marche recommandée par tous les psychologues, de procéder toujours, avec les jeunes élèves, du *concret* à l'*abstrait*, de descendre de la *synthèse* à l'*analyse*. Rien n'empêche, du reste, de remonter ensuite la voie qu'on a d'abord descendue, c'est-à-dire de partir de l'*analyse* pour revenir à la *synthèse*, des *éléments* au *tout*.

« L'enfant, dit M. Paul Rousselot, a-t-il appris à bien prononcer un *mot*, on peut alors le lui faire décomposer en *syllabes*, puis en *lettres*, sauf à lui faire réunir ensuite ces éléments épars pour bien lui prouver qu'ils constituent un tout, le même qu'il connaît, qu'il sait dire. Cette marche, qui part d'une synthèse spontanée pour traverser l'analyse et aboutir à une synthèse réfléchie, est la marche même de l'esprit laissé à lui-même. »

Cette question de l'épellation est donc, on le voit, assez complexe. Elle a certainement son importance, et il ne faudrait pas que nos maîtres et nos maîtresses négligeassent cet exercice de la lecture et le regardassent comme indigne d'eux Avec l'honorable inspecteur d'académie M. Carré, nous pensons qu'il n'y a point à rougir, pour de jeunes instituteurs surtout, d'appliquer les ressources de leur esprit à une chose qui a préoccupé sérieusement des hommes de génie comme Pascal et le grand Arnaud. [A. Lenient.]

ÉPHÉMÉRIDES PÉDAGOGIQUES. — Sous ce titre, nous donnons deux séries de dates intéressantes pour les instituteurs, les unes relatives aux personnages qui ont marqué dans l'histoire de l'éducation, les autres rappelant quelques faits importants et les lois principales concernant l'instruction publique tant en France qu'à l'étranger.

Éphémérides biographiques

JANVIER

7. — 1715. Mort de Fénelon.
12. — 1746. Naissance de Pestalozzi.
22. — 1561. Naissance de Bacon.
28. — 814. Mort de Charlemagne. — 1814. Mort de Fichte.
30. — 1661. Naissance de Rollin.

FÉVRIER

2. — 1446. Mort de Victorin de Feltre.
12. — 1804. Mort de Kant.
17. — 1827. Mort de Pestalozzi.
18. — 1546. Mort de Luther. — 1795. Naissance de George Peabody, le philanthrope américain.
28. — 1533. Naissance de Montaigne.

MARS

4. — 1770. Naissance de Jacotot.
6. — 1850. Mort du Père Girard.
21. — 1763. Naissance de Jean-Paul Richter.
22. — 1663. Naissance de Aug.-Hermann Francke.
28. — 1592. Naissance de Coménius.

AVRIL

7. — 1719. Mort de J.-B. de la Salle.
9. — 1626. Mort de Bacon. — 1794. Mort de Condorcet.
21. — 1782. Naissance de Frœbel.
22. — 1724. Naissance de Kant.
27. — 1820. Naissance de Herbert Spencer.
30. — 1651. Naissance de J.-B. de la Salle.

MAI

4. — 1776. Naissance de Herbart. — 1796. Naissance d'Horace Mann.
19. — 1762. Naissance de Fichte.
30. — 1778. Mort de Voltaire.

JUIN

1. — 1826. Mort d'Oberlin.
8. — 1727. Mort de Aug.-Hermann Francke.
21. — 1852. Mort de Frœbel.
28. — 1712. Naissance de J. J. Rousseau.
30. — 1522. Mort de l'humaniste Reuchlin.

JUILLET

2. — 1778. Mort de J.-J. Rousseau.
7. — 1866. Mort de Diesterweg.
12. — 1536. Mort d'Erasme. — 1785. Mort de La Chalotais.
25. — 1790 Mort de Basedow.
30. — 1840. Mort de Jacotot.

AOUT

2. — 1859. Mort d'Horace Mann.
6. — 1651 Naissance de Fénelon.
14. — 1814 Mort de Herbart.
29. — 1632. Naissance de Locke.
31. — 1740. Naissance d'Oberlin.

SEPTEMBRE

13. — 1592. Mort de Montaigne.
19. — 1818. Mort de l'abbé Gaultier.

OCTOBRE

24. — 1838. Mort de Joseph Lancaster.
28. 1467. Naissance d'Erasme. — 1704. Mort de Locke.
29. — 1790. — Naissance de Diesterweg.

NOVEMBRE

4. — 1869. Mort de George Peabody.
10. — 1483. Naissance de Luther.
14. — 1825. Mort de Jean-Paul Richter.
15. — 1671. Mort de Coménius.

DÉCEMBRE

17. — 1763. Naissance du Père Girard.
31. — 1794. Mort de Lhomond.

Éphémérides législatives et scolaires

JANVIER

20. — 1795 (1er pluviôse an III). Inauguration de l'École normale de Paris, instituée par le décret de la Convention du 9 brumaire an III (30 octobre 1794).
23. — 1739. Ordonnance de Christian VI rendant l'instruction primaire obligatoire en Danemark.
31 — 1561. Ordonnance d'Orléans concernant l'instruction primaire, rendue par Charles IX.

FÉVRIER

6. — 1834. Loi organique de l'instruction primaire en Grèce.
10. — 1828 Ordonnance royale (Charles X) séparant l'instruction publique des affaires ecclésiastiques, et créant un ministère de l'instruction publique, dont M. de Vatimesnil fut le titulaire.
14. — 1830. Ordonnance royale (Charles X) rendue sur la proposition de M. de Guernon-Ranville, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (les deux départements avaient été de nouveau réunis en un seul par le cabinet Polignac), pour la réorganisation de l'enseignement primaire.
17. — 1815. Ordonnance royale (Louis XVIII) abolissant l'Université impériale, et remplaçant le grand-maître de l'Université par un Conseil royal de l'instruction publique.
25. — 1795 (7 ventôse an III). Décret de la Convention instituant les écoles centrales, rendu sur le rapport de Lakanal.
27. — 1880. Loi réorganisant le Conseil supérieur de l'instruction publique.
29. — 1816. Ordonnance royale (Louis XVIII) instituant les comités cantonaux de charité pour la surveillance de l'instruction primaire.

MARS

11. — 1872. Loi attribuant à l'État la nomination des inspecteurs des écoles primaires en Prusse.
15. — 1850. Loi sur l'enseignement primaire (M. de Falloux et M. de Parieu, ministres).
17. — 1808. Décret impérial portant organisation de l'Université (créée par la loi du 10 mai 1806).

AVRIL

8. — 1824. Ordonnance royale (Louis XVIII) abrogeant celle du 29 février 1816, en ce qui concerne les écoles catholiques, et livrant les écoles primaires aux évêques (Mgr Frayssinous, grand maître).
10. — 1867. Loi sur l'enseignement primaire, réformant la loi du 15 mars 1850 (M. Duruy, ministre).
20. — 1792. Commencement de la lecture du rapport de Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté à l'Assemblée législative.
21. — 1828. Ordonnance royale (Charles X) abrogeant celle du 8 avril 1824 (M. de Vatimesnil, ministre).
26. — 1873. Loi organique de l'instruction primaire dans le royaume de Saxe.
27. — 1815. Rapport de Carnot, ministre de l'intérieur pendant les Cent-Jours, sur l'instruction primaire.

MAI.

1. — 1802 (11 floréal an X). Loi organique de l'instruction publique sous le Consulat (Fourcroy, orateur du gouvernement).
2. — 1878. Loi réorganisant l'instruction primaire en Portugal.
10. — 1806. Loi instituant l'Université impériale.
13. — 1879. Décret instituant un Musée pédagogique à Paris (M. Jules Ferry, ministre).
14. — 1869. Loi organique de l'instruction primaire en Autriche (Cisleithanie).
19. — 1874. Loi sur le travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie.

JUIN.

1er. — 1822. Ordonnance royale (Louis XVIII) rétablissant la charge de grand-maître de l'Université, et nommant à ce poste l'abbé Frayssinous.
13. — 1842. Loi organique de l'instruction primaire en Suède.
14. — 1854. Loi supprimant les recteurs départementaux institués par la loi du 15 mars 1850, et divisant la France en seize académies (M. H. Fortoul, ministre).
16. — 1815. Fondation de la société pour l'instruction élémentaire. — 1828. Ordonnance royale (Charles X) édictant des mesures contre les écoles secondaires dirigées par des congrégations non autorisées (M. de Vatimesnil, ministre). — 1881. Loi sur la gratuité de l'instruction primaire, et loi sur les titres de capacité de l'enseignement primaire (M. Jules Ferry, ministre).
21. — 1865. Loi sur l'enseignement secondaire spécial (M. Duruy, ministre).
26. — 1793. Premier rapport de Lakanal à la Convention sur l'organisation de l'éducation nationale.
27. — 1816. Circulaire de la Commission de l'instruction publique autorisant l'emploi de la méthode d'enseignement mutuel dans les écoles primaires.
28. — 1833. Loi sur l'instruction primaire (M. Guizot, ministre).

JUILLET.

1. — 1879. Loi réorganisant l'instruction primaire en Belgique.
13. — 1793. Robespierre donne lecture à la Convention du plan de Lepelletier concernant l'éducation commune. — 1880. Décret créant une école normale supérieure d'institutrices préparatoire à l'enseignement et à la direction des écoles normales de filles (M. Jules Ferry, ministre).
15. — 1877. Loi rendant l'instruction primaire du degré inférieur obligatoire en Italie.

AOÛT.

6. — 1872. Loi organique de l'instruction primaire en Ecosse, ou *Education (Scotland) Act.*
9. — 1870. Loi organique de l'instruction primaire en Angleterre, ou premier *Elementary Educa-*

tion Act. — **1879.** Loi sur les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (M. Jules Ferry, ministre).

15. — **1815.** Ordonnance royale (Louis XVIII) qui, modifiant l'ordonnance restée inexécutée du 17 février 1815, maintient l'organisation des académies de l'Université, et remet les pouvoirs exercés par le grand-maître à une Commission de l'instruction publique.

17. — **1878.** Loi réorganisant l'instruction primaire en Hollande.

26. — **1824.** Ordonnance royale (Louis XVIII) créant un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, et nommant Mgr Frayssinous titulaire de ce ministère. — **1880.** Quatrième *Elementary Education Act* en Angleterre, généralisant la fréquentation obligatoire de l'école primaire.

SEPTEMBRE.

9. — **1857.** Loi organique de l'instruction publique en Espagne.

10. — **1791.** Commencement de la lecture du rapport de Talleyrand à la Constituante sur l'instruction publique.

15. — **1598.** Edit d'Henri IV réformant l'Université de Paris.

15. — **1793.** Pétition du département de Paris et des sociétés populaires à la Convention pour l'organisation des degrés supérieurs d'instruction.

OCTOBRE.

15. — **1872.** Règlement général concernant l'instruction primaire en Prusse.

24. — **1831.** Projet de loi sur l'instruction primaire présenté à la Chambre des députés par M. de Montalivet, ministre de l'instruction publique.

25. — **1795** (3 brumaire an IV). Loi organique de l'instruction publique, votée par la Convention sur le rapport de Daunou.

30. — **1794** (9 brumaire an III). Décret de la Convention instituant les écoles normales, rendu sur le rapport de Lakanal.

NOVEMBRE.

1. — **1820.** Ordonnance royale (Louis XVIII) transformant la Commission de l'instruction publique en Conseil royal de l'instruction publique.

13. — **1859.** Loi organique de l'instruction primaire en Italie.

15. — **1866.** Fondation de la Ligue de l'enseignement par M. Jean Macé.

17. — **1794** (27 brumaire an III). Décret de la Convention réorganisant les écoles primaires, rendu sur le rapport de Lakanal.

DÉCEMBRE.

5. — **1868.** Loi organique de l'instruction primaire en Hongrie.

12. — **1792.** Décret de la Convention portant que les écoles où sera donné le premier degré d'enseignement seront appelées écoles *primaires*, et que les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs*.

19. — **1793** (29 frimaire an II). Décret de la Convention organisant les écoles primaires, rendu sur le rapport de Bouquier.

21. — **1880.** Loi organisant l'enseignement secondaire pour les jeunes filles (M. Jules Ferry, ministre).

22. — **1831.** Rapport et projet de loi sur l'instruction primaire, présentés à la Chambre des députés par Daunou.

— **1774.** Fondation du *Philanthropinum* à Dessau.

30. — **1868.** Décret instituant la direction de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique (M. Duruy, ministre).

EPHEMERIS TON PHILOMATHON. — V. *Périodiques.*

ÉPINAY (Mme d'). — Femme auteur du XVIIIe siècle, née en 1725, épousa en 1744 son cousin de la Live d'Epinay, fermier général, dont elle eut deux enfants, et mourut en 1783. Elle est connue surtout par sa liaison avec Grimm, d'Holbach et Diderot, et par ses relations passagères avec Rousseau, pour qui elle avait fait construire en 1755 le célèbre *Ermitage* de la vallée de Montmorency, et avec lequel elle se brouilla bientôt. Mme d'Epinay fit paraître à Genève, en 1758, sans nom d'auteur, ses *Lettres à mon fils*, où elle traite diverses questions d'éducation et de morale, d'une façon fort au-dessus de la portée d'un enfant; aussi Rousseau, qu'elle avait consulté, lui avait-il répondu que ces lettres étaient excellentes en elles-mêmes, mais qu'elles ne vaudraient rien pour le fils auquel sa mère les destinait. Plus tard (1774) elle publia les *Conversations d'Emilie* (Paris, 2 volumes in-12); ce sont les entretiens d'une mère avec sa fille. « Je n'ai pas eu la prétention, dit l'auteur dans sa préface, de proposer un nouveau plan d'éducation, ni la hardiesse de m'écarter de celui que des parents sages suivent communément dans l'éducation des filles. Je n'ai voulu faire qu'un traité de remplissage, si on me permet de parler ainsi, et montrer comment les heures perdues, les moments de délassement peuvent être employés par une mère vigilante à former l'esprit d'un enfant, et à lui inspirer des sentiments vertueux et honnêtes. » Les *Conversations d'Emilie*, qui rappellent un peu les livres de Mme de Genlis, obtinrent de l'Académie française, en 1783, le prix décerné à l'ouvrage le plus utile qui eût paru depuis un certain nombre d'années. — Mme d'Epinay a laissé des *Mémoires* dont nous n'avons pas à parler ici.

ÉPISCOPALES (Ecoles). — V. *Ecoles cathédrales ou épiscopales.*

ÉPISTOLAIRE (Style). — V. *Lettres.*

ÉQUATEUR (République de l'). — V. *Hispano-américaines (Républiques).*

ÉQUIPAGES DE LA FLOTTE (Écoles des). — V. *Écoles des équipages de la flotte.*

ÉQUIVALENCES. — Parmi les conditions que la loi a mises à l'exercice du droit d'enseigner se place au premier rang l'obligation de posséder un titre ou un grade, qui soit « une présomption légale de capacité » et qui corresponde aux fonctions d'enseignement que l'on prétend remplir. Mais, en même temps qu'elle imposait cette règle générale, la loi admettait des *dispenses* pour certaines catégories de personnes et des *équivalences* pour certains titres ou grades.

Il a été parlé ailleurs des *dispenses** ; nous ne nous occuperons donc ici que des *équivalences de titres*, et plus spécialement de celles qui concernent l'enseignement primaire.

Ces équivalences sont de deux sortes, suivant qu'elles s'appliquent à des titres de capacité d'origine étrangère, ou à des titres institués par la loi française. Ces dernières équivalences ont été récemment abolies par la loi du 16 juin 1881; néanmoins, à cause du rôle important qu'elles ont joué dans l'enseignement public, nous croyons devoir en rappeler ici l'origine et les abus. Quant aux équivalences qui se rapportent à des titres étrangers, elles sont encore admises par la loi, et nous dirons à quelles conditions et sous quelles garanties elles peuvent être accordées.

La plus ancienne, la plus connue et aussi la plus justement décriée des équivalences admises dans l'enseignement primaire est, à coup sûr, la *lettre d'obédience* *. A l'origine, l'obligation

du brevet de capacité fut imposée à quiconque voulait remplir des fonctions d'enseignement. « Les frères des Écoles chrétiennes seront brevetés, » dit le décret constitutif de l'Université du 17 mars 1808, art. 109. — « Le brevet de capacité est obligatoire pour tout particulier qui désire se vouer aux fonctions d'instituteur primaire, » ajoute l'ordonnance royale du 29 février 1816, art. 10; et, commentant cette disposition, l'arrêté du 3 juillet 1818 porte que « l'obligation du brevet est commune aux instituteurs qui appartiennent à des associations religieuses ou charitables... comme à tous ceux qui dirigent des écoles entretenues par des communes ou fondées par des particuliers. »

Mais ce régime d'égalité dura peu : dès 1819, et bien que l'ordonnance du 29 février 1816 fût applicable aux écoles de filles, les institutrices congréganistes purent enseigner sans autre titre de capacité que leur lettre d'obédience. On lit en effet dans l'instruction du 20 juillet 1819 : « Les institutrices appartenant aux congrégations sont dispensées du brevet : l'autorisation (d'enseigner) leur est délivrée sur le titre d'obédience. » Quant aux instituteurs congréganistes, ils ne tardèrent pas à obtenir la même faveur : « Le brevet de capacité est remis par le recteur aux frères des Écoles chrétiennes, sur le vu de la lettre d'obédience délivrée par le supérieur. » (Ordonn. du 8 avril 1820, art. 3). Toléré en faveur des institutrices congréganistes, dans un temps où « la congrégation » était toute puissante, et où l'instruction populaire était considérée, non comme une charge de l'Etat, mais comme une œuvre de charité privée, ce privilège exorbitant provoqua sans doute, notamment à l'égard des instituteurs congréganistes, des réclamations dont s'émurent ce qu'il y avait alors d'esprits impartiaux. Aussi, dès l'avènement du régime plus libéral de 1830, voyons-nous les instituteurs congréganistes rentrer dans le droit commun. « A l'avenir, » dit l'ordonnance du 18 avril 1831, « nul ne pourra obtenir le brevet de capacité, à l'effet d'exercer des fonctions d'instituteur primaire, à quelque titre que ce soit, s'il n'a préalablement subi, dans les formes établies et devant qui de droit, les examens prescrits par les ordonnances. »

L'opinion publique reçut ainsi une première satisfaction; mais ce privilège que les instituteurs congréganistes venaient de perdre, les institutrices de même ordre devaient le conserver pendant de longues années (V. *Etienne*). Un instant, cependant, on put croire qu'elles allaient le perdre à leur tour. S'inspirant des sentiments d'égalité et de justice qui prévalurent alors, l'instruction du 5 juin 1848 abolit la lettre d'obédience. Mais cette instruction n'eut qu'une durée éphémère, et, dès le 25 janvier de l'année suivante, une instruction nouvelle rétablissait un privilège qui, attaqué à chaque révolution, ne tardait pas à reprendre son empire.

On sait le reste: la loi du 15 mars 1850 parut, et son art. 49 consacra pour longtemps cette injustice. « Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat. » Telle fut la loi, et, à partir de ce jour, la lettre d'obédience ne donna plus seulement droit à la délivrance du brevet, elle tint lieu du brevet lui-même. Ce fut une véritable équivalence du brevet de capacité, et aussi du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile (décret du 21 mars 1855, art. 20).

Cette même loi du 15 mars 1850 créa encore d'autres équivalences. Son art. 25 porte en effet que « le brevet de capacité peut être suppléé par le certificat * de stage, par le diplôme de bachelier, par un diplôme constatant qu'on a été admis dans une des écoles spéciales de l'Etat, ou par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'Etat ; » et le décret du 31 mars 1851 énumère les écoles spéciales dont les élèves sont exemptés de la possession du brevet de capacité : ce sont « les Ecoles normale supérieure, polytechnique, de Saint-Cyr, de la marine, des mineurs de Saint-Etienne et d'Alais, et des chartes », auxquelles le décret du 3 février 1874 ajouta l'École centrale.

Ces équivalences ne s'appliquaient qu'au brevet élémentaire; mais, du jour où des avantages pécuniaires furent attachés à la possession du brevet complet, on jugea qu'il fallait assurer à ceux qui jouissaient de l'équivalence du brevet élémentaire la possibilité d'obtenir ces avantages, c'est-à-dire d'arriver à l'équivalence du brevet supérieur. Ce fut là l'objet du règlement du 15 janvier 1877, qui détermina le complément d'examen que devaient subir les personnes visées par l'art. 25 de la loi de 1850, pour être admises au bénéfice de l'art. 3 de la loi du 19 juillet 1875, et avoir droit à l'indemnité annuelle de 100 francs attribuée aux membres de l'enseignement primaire public titulaires de brevet supérieur. Nous ne croyons pas devoir reproduire cet arrêté, à cause de son étendue d'abord, ensuite parce que bien peu de personnes ont été tentées de s'en réclamer, et surtout parce qu'il nous paraît virtuellement rapporté par la loi du 16 juin 1881. Cette loi, il est vrai, ne vise pas l'arrêté du 15 janvier 1877 ; mais, en abrogeant l'art. 25 de la loi de 1850, elle abroge implicitement cet arrêté, qui n'en est que le développement et la conséquence. Comment admettre, en effet, qu'on puisse désormais se prévaloir d'un titre qui n'est plus l'équivalent du brevet élémentaire, pour prétendre, même en subissant un examen complémentaire, à un titre d'ordre plus élevé, pour l'obtention duquel il faut être en possession du brevet simple ? Cela ne nous paraît pas possible, malgré le silence de la loi.

Quoi qu'il en soit sur ce point secondaire, un fait important, capital pour l'avenir de l'instruction primaire, vient de s'accomplir : toutes les équivalences du brevet élémentaire sont désormais supprimées, et la lettre d'obédience, ce privilège injustifiable, qui durait depuis plus de soixante ans, a vécu. Nous ne rappellerons pas ici tous les abus que la lettre d'obédience a entraînés, toutes les entraves qu'elle a mises au progrès de l'instruction primaire, toutes les réclamations indignées dont elle a été l'objet, non plus que toutes les excellentes raisons qu'on a eues de la supprimer. Il suffira de dire que la loi du 16 juin 1881 a été accueillie par l'opinion publique comme une loi de justice et de réparation trop longtemps attendue, et de rappeler, en en citant le texte complet, les obligations qu'elle impose à tous ceux qui entendent se livrer à l'enseignement, comme aussi les exemptions et les dispositions transitoires qu'elle a cru devoir admettre.

« *Loi du* 16 *juin* 1881, *relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire.*

« Art. 1. Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

« Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 sont abolies.

« Art. 2. Nulle ne peut exercer les fonctions de directrice de salles d'asile publiques ou libres sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, institué par l'article 20, paragraphe 1er, du décret du 21 mars 1855.

« Art. 3. Les personnes occupant, sans les brevets

et les capacités sus-énoncés, les fonctions énumérées aux précédents articles, devront, dans le laps d'un an, à partir de la promulgation de la loi, se présenter devant les commissions d'examen instituées pour décerner lesdits brevets et certificats.

« Celles qui auront échoué auront le droit de se présenter de nouveau aux sessions ordinaires ou extraordinaires tenues dans le cours des années suivantes, jusqu'à la rentrée des classes du mois d'octobre 1884.

« Toutefois, les adjoints qui auront contracté, conformément à l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872, l'engagement de se vouer pendant dix ans à la carrière de l'enseignement, et qui viendraient à échouer aux examens ci-dessus, conserveront le bénéfice de la dispense, à titre conditionnel, du service militaire.

« Art. 4. Les prescriptions de la présente loi ne s'appliqueront pas :

« 1° Aux directeurs d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, exerçaient les fonctions de directeurs, en vertu des équivalences établies par la loi du 15 mars 1850 ;

« 2° Aux directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices ;

« 3° Aux adjoints ou adjointes d'écoles publiques ou libres, ainsi qu'aux sous-directrices de salles d'asile publiques ou libres, qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services comme adjoints ou adjointes chargés d'une classe, ou comme sous-directrices de salles d'asile, sans toutefois que cette exemption leur permette d'obtenir ultérieurement la direction d'une école ou d'une salle d'asile, en dehors des conditions prescrites par les articles 1 et 2 de la présente loi. »

Ainsi, à moins d'être compris dans l'un des cas d'exemption déterminés par l'article 4, tout Français qui veut remplir des fonctions dans l'enseignement public ou libre, est tenu désormais de justifier de la possession du brevet de capacité. Non seulement le droit que conférait la lettre d'obédience est supprimé, mais, de plus, les diplômes de bachelier, le titre même d'élève de l'École normale supérieure, de l'École polytechnique, etc., ne peuvent plus remplacer le modeste brevet d'instituteur. La raison en est que, pour donner l'enseignement primaire, il faut s'être préparé directement à cet enseignement. Les diplômes et titres que nous venons de mentionner sont assurément supérieurs au brevet que délivrent les commissions d'examen pour l'enseignement primaire ; mais s'ils prouvent plus, ils prouvent autre chose, et il serait banal de répéter que la première condition pour être un bon instituteur est de posséder, non pas une science supérieure, mais la connaissance des bonnes méthodes pédagogiques.

L'équivalence des titres de capacité pour les nationaux n'existe donc plus dans l'enseignement primaire ; mais le décret du 5 décembre 1850, qui a établi cette équivalence pour les titres étrangers, dans les trois ordres d'enseignement, est toujours en vigueur. L'article 3 en est ainsi conçu : « Le ministre de l'instruction publique pourra, après avoir pris l'avis du Conseil supérieur, déclarer équivalents aux brevets ou diplômes nationaux exigés par la loi, tous brevets et grades obtenus par l'étranger des autorités scolaires de son pays. »

Ainsi, un étranger qui veut enseigner en France, outre qu'il est obligé d'avoir obtenu, au préalable, son admission à domicile, s'il s'agit de l'enseignement libre, des lettres de naturalisation, s'il s'agit de l'enseignement public, doit encore se pourvoir d'une déclaration d'équivalence pour les titres dont il est porteur, et cette faveur a paru si considérable qu'elle ne peut être accordée que par le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur.

On se rend aisément compte de cette exigence de la loi, surtout en matière d'enseignement primaire, si l'on songe que l'équivalence accordée confère tous les droits attachés à la possession du brevet de capacité, c'est-à-dire non seulement la faculté d'enseigner dans un établissement public, mais encore celle d'ouvrir et de tenir une école libre. Il n'en est pas de même dans l'enseignement secondaire ou supérieur, où l'équivalence est accordée non pas au titre, mais au grade, et où elle n'est donnée qu'en vue d'un examen d'un ordre plus élevé à subir, d'un grade supérieur à obtenir. Ainsi, un licencié en droit de Bucharest, qui aurait obtenu l'équivalence pour son grade, ne pourrait pas occuper en France, soit dans le barreau, soit dans une administration publique, une des fonctions auxquelles donne accès le diplôme national correspondant : le seul droit que puisse lui conférer cette équivalence, c'est de lui permettre de subir, devant un jury français, l'examen pour le grade immédiatement supérieur à celui dont il a obtenu l'équivalence. Dans ces conditions, le ministre ne juge pas toujours nécessaire de prendre l'avis du Conseil supérieur : celui du recteur et de la faculté compétente peut lui suffire. Mais il ne saurait se dispenser de cette dernière garantie, comme le prouve une affaire qui fit grand bruit, il y a quelque huit ans. Le ministre d'alors ayant cru pouvoir, de son autorité privée, accorder l'équivalence à un diplôme d'origine américaine (en Amérique, dit-on, certains diplômes ne représentent guère que les dollars dont on les a payés), de vives protestations se firent entendre, et le successeur du ministre en question s'empressa, croyons-nous, de retirer l'équivalence irrégulièrement accordée.

L'équivalence est accordée gratuitement pour le brevet de capacité ; elle donne lieu à certaines redevances quand il s'agit de diplômes de l'enseignement secondaire ou supérieur : le décret du 22 août 1854, article 5, a réglé cette matière de la façon suivante : « Les gradués des universités étrangères ne peuvent jouir du bénéfice de la décision qui déclarerait leurs grades équivalents aux grades français correspondants, sans avoir acquitté intégralement au compte du service spécial des établissements d'enseignement supérieur les frais d'inscription, d'examen, de certificat d'aptitude et de diplôme qu'auraient payés les nationaux. »

Les équivalences s'accordent par espèce : il s'est rencontré cependant une circonstance où elles furent accordées en masse : ce fut lors de l'annexion de Nice et de la Savoie. Par une série de décrets et d'arrêtés, parus dans le courant du mois d'octobre 1860, les grades et diplômes obtenus devant les facultés et les écoles supérieures des Etats Sardes furent assimilés aux diplômes français correspondants. Il en fut de même pour les brevets de capacité.

Ajoutons, pour être complet sur cette matière, que des équivalences de grades peuvent aussi être accordées à des diplômés français, mais toujours en vue d'un examen ultérieur à subir. C'est ainsi qu'un décret récent (3 janvier 188?) a dispensé les docteurs en médecine et les pharmaciens de 1re classe, candidats à l'agrégation des sciences naturelles, de la production du diplôme de licencié ès sciences naturelles exigé conjointement avec le diplôme de licencié ès sciences physiques des autres candidats à la même agrégation : c'est donc une véritable équivalence que le décret du 5 janvier a établie entre la licence ès sciences na-

turelles et les titres de docteur en médecine et de pharmacien de 1re classe. Suivant les cas et suivant les besoins, d'autres équivalences du même genre pourraient être créées par décrets rendus sur l'avis du Conseil supérieur. [E. Jacoulet.]

ERASME. — Didier (Desiderius) Erasme, fils naturel de Gérard, surnommé Praët, citoyen de Gouda, et de Marguerite, fille d'un médecin de Zevenbergen en Brabant, naquit à Rotterdam en 1465 ou en 1467. Il avait un frère aîné, du nom d'Antoine, qui fut chanoine au monastère de Sion, près de Delft.

Dès l'âge de cinq ans, Erasme fut envoyé à la petite école de Gouda. A neuf ans, nous le retrouvons enfant de chœur à la cathédrale d'Utrecht. Il avait douze ans à peine, quand on le conduisit au collège de Deventer, qui avait à ce moment pour directeur un élève de Rodolphe Agricola*, Alexandre de Westphalie, surnommé Hégius*. Ce collège, fondé au XIVe siècle par Geert Grote, plus connu sous le nom de Gérard le Grand, avait été dirigé par lui dans une voie purement religieuse, et soumis à une discipline ascétique ; il s'était transformé au XVe siècle sous la puissante influence de Jean Wessel. La Bible restait la base de l'enseignement ; mais à l'étude des lettres sacrées on associait celle des écrivains profanes ; à côté de saint Augustin et de saint Jérôme, le programme faisait une place à Cicéron et à Salluste ; on étudiait Hugo de Saint-Victor, mais on prenait quelque teinture d'Aristote et de Platon. Lorsque Hégius prit la direction de l'école, il sollicita et reçut les conseils de son maître Agricola. La naïveté des questions philologiques qu'il lui pose semble prouver qu'il avait plus de zèle que d'érudition. Toutefois, quelles que pussent être les lacunes d'un enseignement à demi barbare, Erasme a pu se féliciter d'être tombé en de bonnes mains, et il a rendu à ses premiers professeurs un témoignage mérité. C'est à Deventer qu'il apprit par cœur Horace et Térence, et qu'il se prit pour eux d'une passion qui dura toute sa vie.

Un an après son entrée au collège, il perdit sa mère ; son père ne tarda pas à la suivre, et Erasme, âgé de moins de quatorze ans, fut abandonné aux mains de tuteurs avides et sans conscience. Il fut envoyé avec son frère à Bois-le-Duc, dans une communauté de moines qui ne songeaient pas à former des élèves, mais à recruter leur couvent. Erasme en sortit au bout de trois ans, sans que de continuelles obsessions eussent développé en lui la vocation religieuse. A ce moment, fatigué d'une lutte irritante, il se laissa persuader par un ancien camarade de Deventer, Cornelius Werden, qu'au monastère de Stein il trouverait le repos et le loisir, les avantages et non les inconvénients de la vie monastique. Ses illusions durèrent moins longtemps que son séjour.

D'abord dispensé des observances les plus pénibles, dont s'accommodait mal sa santé délicate, il fut soumis, dès qu'on fut sûr de le garder, à toutes les servitudes d'une règle dont on suivait la lettre plus que l'esprit. La grossièreté de ses compagnons contribuait encore à lui rendre cette vie insupportable. Sa consolation la plus réelle était l'étude, l'étude faite sans guide et sans autre soutie que son courage. Il préludait par quelques déclamations d'écolier aux ouvrages qui devaient le rendre illustre.

La petite réputation qu'il s'était déjà faite décida Henri de Bergen, évêque de Cambrai, à le prendre comme secrétaire. Erasme était à ce moment engagé dans les ordres, sans avoir encore été ordonné prêtre. Il le fut (1492) chez l'évêque de Cambrai, auprès duquel il demeura cinq ans, sans voir s'accomplir un projet de voyage en Italie que son protecteur avait fait briller à ses yeux.

Il obtint en 1496 d'être envoyé à Paris comme boursier au collège de Montaigu, dirigé alors par Jean Standonc, qui y faisait régner une discipline et une sévérité plus que monastiques. Erasme se trouva fort mal des œufs pourris et du vin gâté qui faisaient le fond de la nourriture. De plus, la modeste pension que lui avait promise l'évêque de Cambrai n'était pas payée, et il dut, pour vivre, faire l'éducation de quelques jeunes gens.

Il eut la bonne fortune de rencontrer parmi eux un Anglais riche et généreux, dont il fut alors l'hôte et le précepteur, et dont il resta l'ami. A la pension de cent écus que lui fit lord Mountjoy s'en joignit bientôt une autre de cent florins, que son ami Jacques Battus lui obtint de la marquise de Weere.

Après de courts voyages qu'il fit dans les Pays-Bas et en Angleterre, nous retrouvons Erasme à Paris en 1497. Il avait entrepris l'éducation d'un jeune homme de Lubeck, nommé Christiern, dont le père lui avait promis trente-deux écus et un habit. Forcé par la peste d'émigrer à Orléans, où il loge chez Jacques Tutor, professeur de droit canon, il revient à Paris en 1498, et il y travaille à ses *Adages*. Tombé malade, il guérit par l'intercession de sainte-Geneviève, qu'il célébra dans un petit poème ; il avait reçu les soins de Guillaume Cop, qui fut depuis le médecin de François Ier.

Dans les années suivantes, il change fréquemment de résidence. Tantôt à Paris ou à Orléans, tantôt à Oxford, parfois en Hollande, il trouve le moyen d'utiliser pour l'étude cette vie de voyages : il apprend sérieusement le grec, qu'il considérait comme indispensable à un humaniste ; il se lie avec des hommes instruits, dont les conseils lui profitent. Sur les questions philologiques, il consulte le général des Trinitaires, Robert Gaguin, un des premiers qui eussent rompu avec la routine scolastique ; il entretient des rapports d'amitié avec le poète lauréat Fauste Andrelin, professeur à l'Université de Paris. En Flandre, chez l'abbé de Saint-Bertin, il fait la connaissance d'un homme qui avait enseveli son mérite dans un couvent de Cordeliers, Jacques Vitriarius, dont il parle toujours avec une estime sincère et une véritable émotion.

Un voyage en Italie était regardé alors, surtout en Allemagne, comme le complément naturel d'une éducation littéraire. Erasme, qui avait rêvé ce voyage quand il n'était encore qu'un écolier, trouva l'occasion de le faire au moment où on commençait à le considérer comme un maître. Il partit en 1506 avec les fils du Génois Boerio, médecin du roi d'Angleterre. De Turin, où il prit le bonnet de docteur en théologie, il alla à Bologne, où il passa fort tristement l'année 1507. Il y arriva lorsque Jules II, vainqueur des Bentivogli, y faisait une entrée triomphale. L'impression de tristesse dédaigneuse que lui inspira un spectacle si peu chrétien se traduisit dans ses écrits en fréquentes épigrammes. Il faillit, dans cette même ville de Bologne, être victime de l'ignorance et de la brutalité des habitants, qui prirent son rabat blanc pour la pièce d'étoffe à laquelle on reconnaissait les pestiférés. Erasme se consolait de ces misères dans l'intimité de l'helléniste Paul Bombasius. Il travaillait activement à une refonte de ses *Adages ;* il alla les faire imprimer à Venise, chez le fameux Alde Manuce, dont le beau-père, André Asulanus, lui offrit l'hospitalité dans sa propre maison. Pendant les huit mois qu'il y passa, Erasme fit la connaissance d'hommes distingués qui lui laissèrent un souvenir ineffaçable : le patricien Paul Canale, le médecin Ambroise Léon, l'ambassadeur Jean Lascaris, Jérôme Aléandre, qui fut depuis nonce du pape et cardinal. Quoique malade de la gravelle, dont il ressentit alors les premières atteintes, il donna une édition nouvelle de sa traduction latine

d'*Hécube* et d'*Iphigénie à Aulis*, et revit le texte de Térence et de Plaute.

Il alla passer l'hiver de 1508 à Padoue, comme précepteur d'Alexandre, fils naturel de Jacques IV d'Ecosse, et archevêque de Saint-André. Là il se lia d'amitié avec Scipion Cartéromaque et le célèbre helléniste Marcus Musurus. Puis, passant par Sienne, où il laissa son élève pour quelque temps, il se rendit à Rome, où sa réputation l'avait précédé. Il y fut très bien accueilli par le cardinal Jean de Médicis, qui fut depuis Léon X, par Gille de Viterbe, général des Augustins, et surtout par le cardinal Grimani, qui lui offrait de partager avec lui sa maison et sa fortune. Il se lia d'amitié avec Thomas Phœdre, gardien de la bibliothèque du Vatican et professeur d'éloquence, Jules Camille, François Sphærula, Philippe Béroalde le jeune. On lui proposait, pour le retenir à Rome, la place de pénitencier, dont les revenus étaient considérables ; il refusa. Il avait peu de sympathie pour la nature belliqueuse de Jules II, qu'il vit rentrer triomphant de Bologne, et qui le chargea d'écrire un discours en faveur de la guerre qu'il méditait contre les Vénitiens. On prétend qu'Erasme en écrivit deux, l'un pour, l'autre contre ; il ne nous est rien resté ni de l'un ni de l'autre. Il quitta Rome pour aller retrouver à Sienne l'archevêque de Saint-André, auquel il fit visiter une partie de cette Italie méridionale, si pleine de poétiques souvenirs. Son élève ne tarda pas à se séparer de lui pour retourner en Ecosse. Il devait trouver la mort sur le champ de bataille de Flodden (1513).

Cependant un grand événement s'était passé en Angleterre : Henri VIII était monté sur le trône le 21 avril 1509, et son avènement avait été salué avec joie par tout ce qu'il y avait d'érudits et de lettrés. Les amis d'Erasme, lord Mountjoy au premier rang, se hâtèrent de l'appeler en le flattant des plus brillantes espérances. Il répondit à cet appel, et, malgré une attaque de gravelle dont il souffrit en route, il était chez Thomas Morus au commencement de 1510. Chemin faisant, il avait écrit, pour se distraire, l'*Eloge de la folie*.

Il ne trouva pas en Angleterre tout ce qu'il s'était promis ; on l'accueillit avec la plus grande distinction : mais, s'il faut en juger par ses plaintes fréquentes, la guerre que l'Angleterre soutenait avec l'Ecosse diminuait, sans la tarir, la générosité de ses bienfaiteurs. A faire un cours de grec à Cambridge, il ne recueillait que de la gloire ; et parfois il put regretter de n'avoir pas accepté la situation brillante, les riches et libres loisirs que Rome lui offrait naguère. Peut-être son imagination assombrissait-elle le tableau. Il eut des protecteurs dont il n'épuisa pas la libéralité, et parmi eux Guillaume Warham, archevêque de Cantorbéry, un des plus grands seigneurs de l'Angleterre. Erasme, à qui il offrit la cure d'Aldington dans son diocèse, ou ne voulut pas aliéner son indépendance, ou éprouva quelque scrupule à toucher les revenus d'un bénéfice sans en remplir les fonctions ; à la place des avantages qu'on lui proposait, il se contenta d'une pension de cent écus.

D'autres amitiés l'aidaient encore à supporter les petites misères dont il croyait avoir à se plaindre. Jean Fisher, Cuthbert Tunstall, Richard Pace, l'entouraient d'égards et de sympathies ; André Ammonio, né à Lucques et établi en Angleterre, secrétaire du roi Henri VIII et nonce du pape, vivait avec lui sur un pied d'intimité. Mais le plus riche et le plus distingué de tous était Jean Colet, doyen de Saint-Paul, qui consacrait son immense fortune à fonder et à faire vivre au centre de Londres le collège de l'Enfant-Jésus. C'est à lui qu'Erasme dédia son ouvrage *De duplici rerum ac verborum copia*. Malgré les consolations et les ressources que lui offrait ce cercle d'hommes distingués à différents titres, les difficultés de la vie matérielle, la rudesse parfois choquante des mœurs nationales, peut-être aussi « le désir de voir et l'humeur inquiète » poussèrent Erasme à quitter définitivement l'Angleterre en 1515.

Depuis ce moment jusqu'à la fin de 1521, sa vie ne fut qu'une suite de courses à peine interrompues. Tantôt il est à Bruxelles ou à Anderlac, tantôt à Louvain chez le professeur Jean Paludanus, ou à Anvers chez son ami Pierre Gille, dont le peintre Quintin Mätsys fit le portrait dans le même cadre que celui d'Erasme.

Cette période de sa vie est celle où sa gloire semble être le mieux affermie : il y est à la fois très admiré et très attaqué. Son *Eloge de la Folie* avait soulevé dans le camp des théologiens quelques réclamations sans gravité. Martinus Dorpius, docteur de Louvain, qui fut en cette circonstance le porte-parole de ses collègues, se contenta aisément des explications fournies par Erasme, avec lequel il ne tarda pas à se réconcilier. Ces escarmouches, et même le combat acharné entre Reuchlin et les dominicains de Cologne, d'où sortirent les *Epistolæ obscurorum virorum* de Hutten, ne faisaient pas prévoir les terribles batailles qui allaient se livrer le lendemain. On se plut à dire plus tard qu'Erasme avait pondu l'œuf, et que Luther l'avait fait éclore ; mais, quoi qu'il faille penser de ce rapprochement, on peut affirmer que personne, à la veille de la Réforme, n'était disposé à voir dans Erasme un révolutionnaire dangereux. L'ouvrage même qui lui attira les attaques les plus sérieuses, son édition gréco-latine du Nouveau Testament, parut en 1516 avec une dédicace à Léon X. Malgré les audaces d'une exégèse qui n'est réservée que dans la forme, les approbations les plus flatteuses accoururent vers l'auteur de toutes parts : la seconde édition, qui parut en 1518, et qui est plus hardie que la première, fut recommandée par un bref du pape comme utile aux études sacrées. On ne se doutait guère alors que quarante ans après elle serait mise à l'index par le Saint-Siège. D'ailleurs, en couvrant l'ouvrage de sa haute protection, Léon X ne faisait que sanctionner le jugement de tout ce qu'il y avait d'illustre dans la chrétienté. Le cardinal Laurent Campège écrivait à Erasme qu'il avait dévoré son livre ; et Louis Vivès, qui passa à Paris peu de temps après que la seconde édition fut publiée, dit qu'il n'était bruit que de cet ouvrage dans toutes les conversations. En Allemagne, Wilibald Pirkheimer promettait l'immortalité à Erasme. En Angleterre ce fut un concert d'éloges : l'archevêque de Cantorbéry, les évêques de Rochester et de Winchester, furent au premier rang des admirateurs. Ajoutons que la version érasmienne du Nouveau Testament eut quatre éditions du vivant de l'auteur, et une cinquième l'année qui suivit sa mort.

Tant de gloire et de louanges ne vont pas sans beaucoup de critiques. Sans parler de querelles insignifiantes avec quelques moines, Erasme eut à combattre deux adversaires plus dignes de lui. Il eut une controverse des plus aigres avec le respectable et savant Le Fèvre d'Etaples ; et, tout en conservant une modération relative dans la forme, il se laissa souvent aller à une vivacité qui fut blâmée par ses amis de France, en particulier par Guillaume Budé. Son autre adversaire fut l'Ecossais Edouard Lee, maître ès arts à l'Université de Louvain, qui fut depuis ministre d'Angleterre en Espagne et archevêque d'York. Il se déchaîna avec une extrême violence contre Erasme, qui essaya, mais vainement, en invoquant leur ancienne amitié, de lui faire suspendre le cours de ses attaques.

Il avait, pour s'en consoler, l'amitié d'Adrien

d'Utrecht, qui fut pape sous le nom d'Adrien VI, celle de Canossa, légat du Saint-Siège en Angleterre, puis évêque d'Evreux, qui voulait se l'attacher à des conditions magnifiques, enfin les témoignages d'estime et d'admiration qu'il recevait de tous les pays, en particulier de la France, où François Ier, sous l'inspiration de Budé et de Guillaume Petit, lui proposait un canonicat avec une pension de mille écus. Il ne voulut ni renoncer à son indépendance, ni se compromettre aux yeux de Charles-Quint en acceptant l'hospitalité de son rival. Lassé de ses voyages incessants, il cherchait une résidence qui pût lui assurer une tranquillité relative : c'est alors qu'il se souvint de Bâle, où dès 1517 l'imprimeur Froben l'avait invité à venir en lui offrant la table et cent écus d'or par an. A la fin de l'année 1521 il se résolut à accepter ces propositions, tout en ayant soin de conserver un pied-à-terre à Louvain, où Conrad Goclenius fut chargé de lui louer une maison.

Il n'y avait pas longtemps qu'Erasme était établi à Bâle, lorsque Léon X mourut. Son successeur fut le pape Adrien VI, ancien précepteur de Charles-Quint. Erasme, qui l'avait connu comme doyen de Saint-Pierre de Louvain, lui écrivit pour le féliciter et pour lui dédier une édition du commentaire d'Arnobe sur les Psaumes. Dans une autre lettre il lui proposait de lui indiquer un moyen de rétablir la paix de l'Eglise. Adrien lui répondit par deux brefs remplis de bienveillance, où il lui rappelait le temps qu'ils avaient passé ensemble à étudier la théologie, et où il l'exhortait à consacrer ses rares talents à la défense de la bonne cause. Malheureusement ce pape mourut dès 1523, sans avoir recueilli de ses vertus et de ses bonnes intentions d'autres fruits que l'ingratitude. Clément VII, qui lui succéda sans le remplacer, essaya sans grand succès d'appliquer aux maux de l'Eglise les remèdes d'une politique timide et cauteleuse. Erasme dut renoncer à son rôle de médiateur et de conseiller.

Son activité infatigable trouvait du reste un vaste champ pour se déployer. Editions nouvelles à préparer ou à surveiller, paraphrases, ouvrages originaux, lui apprêtaient une besogne qui se renouvelait sans cesse. C'est vers ce moment (1524) qu'il porta à sa perfection le livre qui a peut-être le plus contribué à rendre son nom populaire. Ce sont les *Colloques*, qu'il avait commencé à composer depuis plusieurs années, et dont un certain nombre étaient déjà dans la circulation. Froben en avait publié une édition médiocre et incomplète, d'après un manuscrit communiqué par Holonius. La nouvelle édition fut revue et augmentée par l'auteur, qui la dédia à son jeune filleul Jean-Erasmius Froben, second fils de l'imprimeur.

Le succès fut considérable. Il s'explique par le charme d'un style toujours latin et toujours original, et par le don de traiter avec une vivacité gracieuse et parfois indiscrète la plupart des questions qui passionnaient les contemporains. A Paris, le libraire Colinet tira l'ouvrage à 24,000 exemplaires, qui furent enlevés. La destinée des *Colloques* fut curieuse. Tour à tour introduits, puis défendus dans les écoles, traduits dans plusieurs langues et mis à l'index, ils ont été dernièrement encore édités avec luxe. Ils seront toujours lus avec plaisir par ceux qui aiment à voir se jouer dans un latin élégant un esprit à demi attique, à demi gaulois. Ils devaient susciter à leur auteur des difficultés nombreuses et des ennemis acharnés. Parmi eux se signala au premier rang le syndic de la Faculté de théologie de Paris, le fameux Noël Béda. Ce fut entre Erasme et lui une longue guerre de plume, chacun épluchant les écrits de son adversaire, et y relevant, avec une précision qui nous fait sourire, un nombre monstrueux de mensonges et de blasphèmes. Malgré l'opposition de François Ier, qui, sous l'influence de sa sœur « la Marguerite des Marguerites », favorisait toutes les libertés de la parole et de la pensée, Béda finit par obtenir de la Faculté de théologie, en 1526, une censure solennelle qui fut confirmée l'année suivante par les autres Facultés.

La comédie eut malheureusement un épilogue tragique. Louis de Berquin, grand admirateur d'Erasme, avait été poursuivi pour avoir traduit en français quelques-uns de ses opuscules, et n'avait dû la liberté qu'à l'intervention du roi. Malgré les avertissements réitérés d'Erasme, il eut l'audace de rendre aux théologiens attaque pour attaque, et il ne craignit pas de se porter accusateur contre Béda lui-même. Il fut jugé en 1529 , et condamné d'abord à avoir la langue coupée, puis à être brûlé en Grève. Il subit son supplice avec courage. Erasme nous a transmis de cette scène un récit dont le ton grave et ému nous frappe au milieu des petites querelles littéraires ou théologiques qui forment la trame ordinaire de sa correspondance.

Ainsi il perdait en France son partisan le plus sincère. Déjà un parallèle qu'il avait établi entre Budé et le libraire Josse Badius dans la première édition du *Ciceronianus* (1528) l'avait brouillé avec une grande partie de ses amis de Paris. L'Allemagne ne lui donnait pas moins de sujets d'inquiétude et de tristesse.

Depuis longtemps il était en rapports avec Luther. En 1519 ils avaient échangé des lettres où les formules polies d'une part, respectueuses de l'autre, dissimulaient mal un certain embarras et des germes de défiance réciproque.

Il n'est pas difficile d'entrevoir la différence fondamentale de leurs points de vue. Erasme voudrait que la querelle se vidât en champ clos, entre théologiens et lettrés, avec les princes et le pape comme juges du camp. Luther, d'un jugement plus ferme et d'un plus sûr instinct, sent que tous les hommes ont le droit d'intervenir dans un débat qui intéresse le sort de tous ; si les doctes et les puissants de la terre ne veulent pas concourir à la Réforme, elle se fera malgré eux, peut-être contre eux. Partis à peu près du même point, Erasme et Luther devaient s'éloigner de plus en plus l'un de l'autre : presque alliés au début, ils finirent par être ennemis. Mais la situation beaucoup plus nette de Luther et ses idées plus arrêtées lui donnaient de grands avantages ; il marchait droit devant lui à travers les obstacles, tandis qu'Erasme, voyant les difficultés et non les solutions, les écueils et non le port, était condamné à louvoyer sans espoir et sans but. Dans les deux camps on l'accusa de trahison avec d'égales apparences de vérité ; il dut s'épuiser sans cesse en de stériles apologies, en efforts impuissants pour réconcilier des ennemis irréconciliables. Tantôt il écrit à Léon X pour s'excuser d'avoir parlé de Luther avec trop de bienveillance ; tantôt (1520) il blâme la bulle du pape comme trop sévère, et regrette qu'on n'ait pas eu recours à la douceur plutôt qu'aux moyens violents.

Il critiquait, non sans raison, la maladresse de certains apologistes du Saint-Siège, Sylvestre Prieras et le cardinal Cajetan, qui, pour traiter une question brûlante, allaient emprunter des armes à la scolastique, ou, pour défendre le pape, s'appuyaient sur son infaillibilité. Mais qui pouvait plus éloquemment que lui-même plaider cette grande cause ? Quel autre qu'Erasme tiendrait dignement tête à Luther ? C'est ce que lui écrivirent tour à tour Léon X et Adrien VI ; c'est ce que lui répétaient à l'envi le roi d'Angleterre et le cardinal Wolsey. Luther de son côté n'était pas sans appréhension. Quelque confiance qu'il pût avoir dans son œuvre, à ce moment décisif le talent

et le nom même d'Érasme pouvaient être d'un grand poids dans la balance: quel encouragement à la défection qu'un exemple si illustre! Il essayait donc, tantôt par des représentations polies, tantôt par de sourdes menaces, d'obtenir qu'il continuât à garder le silence. Erasme hésita longtemps. Plus d'une fois sans doute il prit la plume, et plus d'une fois il sentit « les mains paternelles tomber ». Mais il fallait prendre un parti: se taire davantage, c'était se faire le complice de Luther. Il se mit donc à l'œuvre, et au mois de septembre 1524 le traité *De libero arbitrio* fut publié. Après l'avoir écrit, il hésitait encore à le faire imprimer.

Il ne s'était pas trompé sur l'explosion de fureur qui l'attendait. Sans tenir compte de sa modération et de sa courtoisie, Luther éclata en invectives à la fois irritées et dédaigneuses contre un ennemi dont les railleries le piquaient au vif, et qu'il affectait en vain de mépriser. Le traité *De servo arbitrio,* par lequel il lui répondit l'année suivante, inaugura entre eux la polémique personnelle, amère, injurieuse, qu'Erasme ne sut pas éviter dans l'*Hyperaspistes*, *diatribe adversus Servum Arbitrium Lutheri*. Dès lors ils ne gardèrent plus de mesure. On peut voir dans les *Propos de table* de Luther de quelle colère il a poursuivi Erasme jusqu'après sa mort; celui-ci ne recouvra que par intervalles ce calme et cette dignité qui avaient été l'honneur de sa première attaque, et que son adversaire lui avait trop tôt fait perdre.

La haine et les injures de Luther ne réconcilièrent pas Erasme avec les théologiens catholiques. Un carme, prêchant à la cour du roi de France, signalait dans Érasme un précurseur de l'Antechrist. Le dominicain Pierre le Cornu, commentant ces paroles : « Vous écraserez le Lion et le Dragon, » expliquait le Lion par Luther et le Dragon par Erasme. A Louvain, le carme Nicolas d'Egmond, en Savoie le cordelier Jean Gache, en Italie Albert Pio, prince de Carpi, en Espagne Caranza, Pierre Victoria, et le plus fougueux de tous, Jacques Lopez de Stunica, faisaient retentir contre lui un concert d'imprécations, sans que les papes même parvinssent à leur imposer silence. Un ancien ami d'Erasme, Jérôme Aléandre, lui faisait une guerre qui, pour être plus sourde, n'en était pas moins dangereuse. D'autres dégoûts venaient encore assaillir Erasme. Il avait recommandé au duc Georges de Saxe un gentilhomme allemand, nommé Henri d'Eppendorf. Récompensé de sa bienveillance par de mauvais procédés, peut-être par une perfidie, il se laissa engager dans une interminable guerre de plume avec un adversaire indigne de lui. Cependant celui qui l'avait attiré à Bâle, celui dont la sympathie le soutenait dans ses épreuves, l'imprimeur Jean Froben, était mort à la fin de 1527. La révolution religieuse qui avait éclaté à Bâle, chassé les moines, aboli la messe, et amené au pouvoir Œcolampade et ses partisans, rendait la situation d'Érasme presque intolérable. En butte aux attaques, aux calomnies, aux menaces, il résolut de quitter la ville. Il obtint, non sans peine, l'autorisation des nouveaux magistrats, et, au mois d'avril 1529, s'étant fait précéder de ses effets et de ses livres, il se rendit, on pourrait presque dire qu'il s'enfuit, à Fribourg en Brisgau.

Il reçut d'abord l'hospitalité dans un hôtel qui avait été commencé pour l'empereur Maximilien, mais qui était resté inachevé. Sa demeure était contiguë à un couvent de franciscains avec lesquels il vécut en bonne intelligence. Il acheta plus tard une maison qui lui coûta, dit-on, plus de mille ducats. On voit que sa pauvreté, dont il se plaint souvent, n'était que relative.

En quittant Bâle, il n'avait pas dit adieu à tous ses ennuis. Dans sa nouvelle résidence il regretta souvent l'ancienne. Il n'avait pas à Fribourg d'amis toujours prêts à lui venir en aide; ses pensions étaient mal payées, et les difficultés pécuniaires venaient s'ajouter à ses autres embarras. Il était en butte aux attaques de Gérard Geldenhauer, plus connu sous le nom de Gérard de Nimègue. Erasme l'avait connu à Louvain. Ce Vulturius Neocomus, comme il l'appelle, avait été autrefois attaché à Philippe de Bourgogne, évêque d'Utrecht. Ayant embrassé le luthéranisme, il imagina d'envoyer à la diète de Spire de prétendus extraits des lettres d'Erasme, composés de façon à le représenter comme inféodé à la cause des hérétiques. Erasme se plaignit de ce procédé dans deux lettres qui n'aboutirent qu'à provoquer de nouvelles calomnies. Malgré ces tristesses, malgré le poids de la vieillesse qu'il sentait s'aggraver sur sa tête, il avait conservé toute son activité : c'est par un travail obstiné qu'il se reposait de ses luttes et de ses chagrins. Il publia en 1531 les six premiers livres de ses *Apophthegmes*, paraphrasés plutôt que traduits de Plutarque, et dédiés au jeune duc de Clèves. La première édition ayant été rapidement enlevée, il en fit paraître une seconde, augmentée de deux livres nouveaux.

Cependant les tracas qui l'assaillirent à Fribourg, les tristes nouvelles qu'il recevait d'Angleterre, où Thomas Morus et Jean Fisher allaient mourir sur l'échafaud, les critiques puériles et les taquineries incessantes que lui attirait en Italie sa franchise à l'égard des Cicéroniens, tout contribuait à le fatiguer, à l'assombrir, et, dans une âme si vivante, à faire naître le désir de la mort. Il était rentré à Bâle au mois d'août 1535, et il travaillait activement à l'impression du *Prédicateur évangélique*, son dernier ouvrage, plein de détails précieux pour l'histoire de la chaire chrétienne au XVIe siècle. C'est à ce moment, à la veille de sa mort, qu'on vint lui offrir de tardifs honneurs et la récompense de services longtemps méconnus. Paul III, récemment monté sur le trône pontifical, le nomma le 1er août 1535 à la prévôté de Deventer. Il ne voulait pas s'en tenir là : son intention était de le faire cardinal, après lui avoir donné des bénéfices jusqu'à concurrence de 3000 ducats de revenu. Erasme, malade et épuisé, dut se dérober aux dignités qui venaient le chercher. Il ne fit même pas usage auprès de la gouvernante des Pays-Bas du bref papal qui lui avait été expédié. Il sentait la mort approcher. Au commencement de 1536, il prédit qu'il ne verrait pas la fin de l'année. Il prit avec calme ses dernières dispositions. Il désignait pour son légataire universel Boniface Amerbach, et pour ses exécuteurs testamentaires Jérôme Froben et Nicolas Episcopius. Il vendit sa bibliothèque au Polonais Jean de Lasco.

Il mourut avec une dignité tranquille et résignée, dans la nuit du 11 au 12 juillet 1536, et fut enterré dans la cathédrale de Bâle. Les magistrats de la ville chargèrent Guillaume de Lisle, prévôt de l'église d'Aix-la-Chapelle, de prononcer son oraison funèbre. Deux autres panégyriques furent prononcés, l'un par Oswald Myconius, de Lucerne, ministre de l'église de Bâle, et l'autre par Jean Hérold, au nom de l'Université.

La ville de Rotterdam, patrie d'Erasme, lui éleva en 1545 une statue de bois, qui, jetée à bas par les Espagnols en 1572, fut remplacée par une statue de bronze. En 1672 la population la renversa, et voulait la fondre. La ville de Bâle ayant proposé de l'acheter à quelque prix que ce fût, les habitants de Rotterdam se ravisèrent, et replacèrent la statue sur son piédestal, où on peut encore la voir ajourd hui.

Bien que nous ne voulions étudier qu'une partie de l'œuvre d'Erasme, il nous a semblé nécessaire de présenter en raccourci un tableau complet de

sa vie. Le temps où il est né, son éducation, les luttes qu'il a eu à soutenir, les difficultés au milieu desquelles il s'est débattu, aident à comprendre son caractère et ses idées.

Si l'on cherche à classer les questions dont il s'est préoccupé, on peut les ramener à trois groupes : questions théologiques, littéraires et pédagogiques. Ce sont ses travaux pédagogiques que nous nous proposons d'analyser.

Erasme n'est pas, à proprement parler, un homme d'école. Il n'a pas, comme un Rollin ou un Jean Sturm, consacré sa vie à l'éducation de la jeunesse, et consigné dans ses écrits les résultats d'une longue expérience. C'est un esprit vif et libre qui s'intéresse à toutes les controverses contemporaines, et un publiciste qui, en combattant la routine scolastique, ou en essayant de mettre en lumière les méthodes de l'antiquité, trouve l'occasion d'exposer des vues personnelles. Il avait enseigné lui-même. Pendant son séjour en Angleterre (1509-1515), il fit à Cambridge un cours public et gratuit de langue grecque. Il avait auparavant donné ses soins à l'éducation de lord Mountjoy, de Christiern de Lubeck, et surtout d'Alexandre d'Ecosse, archevêque de Saint-André. Il nous a conservé un plan d'études qu'il fit suivre à celui-ci pendant le temps qu'ils passèrent ensemble à Sienne. Erasme a composé d'ailleurs des traités élémentaires, à l'usage des écoliers plus encore que des maîtres. Sa traduction de la grammaire grecque de Théodore Gaza, son abrégé des *Elegantiæ* de Laurent Valla, sont ce qu'on appelle aujourd'hui, en style de librairie, des ouvrages classiques. Son *De civilitate morum puerilium* est une Civilité puérile et honnête. Les deux traités *De conscribendis epistolis* et *De duplici rerum ac verborum copia* peuvent, malgré l'étendue de certains développements, être considérés comme des manuels de rhétorique. Les *Adages* et les *Colloques* sont moins faciles à ranger dans une catégorie distincte. Les *Adages* sont un répertoire inépuisable pour l'étude du grec et du latin, de la littérature et de la mythologie anciennes. Mais cette richesse est un peu confuse : le plan paraît vague ou superficiel ; dans le détail, l'auteur se laisse entraîner par sa facilité, et court d'un objet à un autre, sans qu'on puisse souvent bien comprendre où il va. L'esprit et l'agrément qui brillent dans tout le livre ne sauraient suppléer absolument aux qualités d'ordre et de méthode qu'on recherche dans un ouvrage scolaire. Quant aux *Colloques*, bien qu'Erasme, dans sa dédicace à son filleul Jean Erasmius Froben, et dans une apologie écrite plus tard, les présente comme un livre inoffensif, destiné à former le style latin des enfants, il est difficile de n'y pas reconnaître une satire plus qu'un livre de classe. Il y est question de bien des choses dont un écolier ne doit pas entendre parler, surtout par son professeur. Le succès éclatant qui accueillit les *Colloques*, et les censures répétées dont ils furent l'objet, prouvent que les deux partis y virent, non sans raison, une arme de guerre plutôt qu'un instrument de travail.

Dans le spirituel dialogue qui a pour titre : *De recta pronuntiatione græci et latini sermonis*, Erasme, à propos de la manière de prononcer et d'accentuer le latin et le grec, fait de nombreuses digressions de côté et d'autre. Tantôt il disserte sur les qualités essentielles d'un grammairien ; tantôt il se demande si l'éducation publique doit être préférée à l'éducation particulière ; ici il expose un programme d'études, là il indique les conditions nécessaires pour un bon recrutement des professeurs. C'est un livre de polémique, plein de vues ingénieuses que l'auteur d'un traité dogmatique pourrait mettre à profit : il suffirait de trouver un lien qui réunît toutes ces idées diverses, dont l'unité est difficile à saisir.

Il y a plus de méthode dans les deux ouvrages intitulés : *De ratione studii* et *De pueris statim ac liberaliter instituendis*. Dans le premier, l'auteur trace les principales règles à suivre pour donner à un enfant une solide instruction littéraire. Comment convient-il d'apprendre la grammaire ? Par quels procédés doit-on cultiver la mémoire ? Comment faut-il expliquer les textes latins et grecs ? Telles sont les questions qu'il examine. Le second ouvrage a un cadre plus large. Il traite de l'éducation dans son ensemble, des éléments essentiels qui y concourent, la nature, la méthode et l'exercice, de la manière de les mettre en œuvre, de l'âge où il vaut le mieux faire commencer les études, du choix d'un maître, de l'art d'instruire les enfants en les amusant, et sans les soumettre à la discipline barbare qui régnait dans les écoles depuis le moyen âge. Ce traité de pédagogie, resserré en un assez petit nombre de pages, est l'œuvre la plus méthodique, sinon la plus brillante, qu'Erasme ait composée sur cette matière.

On peut se figurer, par ce qui précède, quelle place Erasme doit occuper dans une histoire de l'éducation.

Ce n'est pas, comme Montaigne ou J.-J. Rousseau, un philosophe qui, dans une étude profonde de l'esprit humain ou dans une critique attentive des méthodes antérieures, trouve les éléments d'une méthode nouvelle. L'esprit d'Érasme n'est ni assez hardi ni assez rigoureux pour construire de toutes pièces un système dans lequel viennent s'ordonner harmonieusement les idées de détail fournies soit par l'histoire, soit par l'observation personnelle. D'autre part, il a l'intelligence trop vive et trop primesautière pour se contenter d'amasser, avec une longue patience, des matériaux qui puissent servir soit à éclairer le passé, soit à préparer l'avenir. Son rôle est intermédiaire. Aux idées générales, aux intuitions personnelles qui éclatent parfois dans ses écrits et illuminent tout ce qui les environne, se joignent une foule de remarques utiles et fines, que lui suggèrent son esprit alerte et son érudition toujours en éveil. Ce n'est ni un inventeur, ni un compilateur, quoiqu'il tienne de l'un et de l'autre. Il ne s'aventure guère que sur les traces des anciens ; mais il sait s'approprier ce qu'il emprunte, et rester original en imitant.

Ce double caractère ne s'explique pas seulement par la nature même d'Erasme, mais par les circonstances au milieu desquelles il s'est développé.

Il naquit au moment où le moyen âge faisait place aux temps modernes. En Italie, depuis une cinquantaine d'années, les études littéraires et philologiques étaient entrées dans la voie de la Renaissance, où les arts les avaient précédées. Emmanuel Chrysoloras, Guarino, François Philelphe, Laurent Valla, soit par leur enseignement, soit par leurs écrits, avaient popularisé les chefs-d'œuvre antiques, et commencé à dissiper les ténèbres accumulées depuis plusieurs siècles. Mais quelques rayons seulement de cette lumière nouvelle avaient pénétré au delà des monts. La scolastique régnait encore à l'Université de Paris. En Allemagne, Rodolphe Agricola avait donné un brillant exemple, plutôt que fondé une tradition. Les professeurs du collège de Deventer, où Érasme s'initia aux lettres anciennes, étaient moins remarquables par leur savoir que par leur zèle et leur piété. Érasme à ses débuts se trouva donc sans guide et sans appui. La mauvaise volonté de ses tuteurs l'empêcha d'étudier dans une université. Il fut, pour employer une expression qui lui est familière, son propre maître (*autodidaktos*). On peut attribuer à cette situation toute particulière deux des traits qui le caractérisent : une

complète indépendance à l'égard de ses contemporains, et une admiration profonde et fidèle pour les anciens, ses véritables maîtres, les seuls auxquels il se fît gloire de se rattacher directement.

C'est à eux qu'il va demander les principes de sa pédagogie. Ils lui offraient un système complet et harmonieux, dont toutes les parties sont concertées pour atteindre un but parfaitement défini. C'est l'éducation politique et oratoire, nécessaire à des peuples qui, ne mettant rien au-dessus de la cité, devaient se préoccuper avant tout de former des citoyens et des hommes d'État. Aristote, dans sa *Politique*, avait donné la théorie de cette éducation; le *Dialogue des Orateurs* nous la montre, dans sa prospérité et dans sa décadence, étroitement liée aux destinées de la chose publique Le christianisme, qui changea la face de l'univers, établit l'éducation sur des bases nouvelles. La patrie d'un chrétien n'est pas de ce monde : il doit sans cesse lever les yeux vers le ciel, et la vie présente ne doit être pour lui qu'une méditation de la vie future. Le corps n'est rien qu'un obstacle : plus il s'affaiblira, plus l'âme deviendra pure et forte. Ainsi, plus d'éducation physique : l'ascétisme détrônera la gymnastique. Il faut faire son salut ; tout ce qui ne tend pas directement à ce but devra être retranché, et saint Grégoire le Grand reprochera à l'évêque de Vienne, Didier, qui s'occupait de l'enseignement des belles-lettres, de joindre les louanges de Vénus à celles du Christ.

Pendant qu'à l'ombre des cloîtres grandissait la scolastique, cette fille de l'Église souvent reniée par sa mère, la société laïque et la société religieuse vivaient côte à côte, sans pouvoir ni assurer leur indépendance mutuelle, ni arriver à l'unité. De là deux races d'hommes, nécessaires et odieuses l'une à l'autre : les soldats et les clercs. Elles se rapprochaient par leurs vices, car le développement exclusif d'une partie de la nature humaine avait produit son effet ordinaire : le moine voué à la vie contemplative, et l'homme d'armes qui ne savait pas signer son nom, étaient semblables par leurs débauches et leur bestialité.

Érasme avait assisté à ce triste spectacle. Dans tous ses écrits, mais plus particulièrement dans ses *Colloques*, il a poursuivi de ses traits satiriques le franciscain qui monte en chaire ou dit la messe, encore chancelant de l'ivresse de la nuit, et le soudard à la voix enrouée qui mêle les blasphèmes aux prières, et se recommande à saint Georges ou à sainte Barbe avant d'aller détrousser les passants sur la route. Il est aisé de comprendre qu'à la vue de ces désordres, il se soit réfugié par la pensée au sein de ces sociétés antiques, si belles même dans leurs mauvais jours, et qui lui apparaissaient plus majestueuses et plus sereines encore dans les œuvres des grands écrivains où il les étudiait.

Il vit au milieu d'eux ; c'est avec eux qu'il travaille et qu'il se repose ; ils le suivent dans ses voyages ; à force de les lire et de les relire, il s'est si bien nourri de leur substance que leur pensée ne fait plus qu'une avec la sienne, et que l'écrivain du XVIe siècle est devenu le contemporain de Quintilien ou de Cicéron. Il oublie que bien des siècles se sont écoulés depuis que ces grands hommes parlaient et écrivaient ; et en répétant tel ou tel de leurs préceptes, excellent en lui-même, il ne voit pas ou ne veut pas voir que le changement des temps et des mœurs lui a fait perdre son application. C'est ainsi qu'en ce qui touche la rhétorique, il reproduit la plupart des prescriptions minutieuses par lesquelles les anciens formaient lentement le futur orateur. Au temps d'Erasme, on ne pouvait guère être éloquent que la plume à la main ou en chaire ; et pourtant il y a dans Erasme bien des règles qui ne conviennent qu'à la tribune. Il semble attribuer trop d'importance à la rhétorique, et l'usage qu'il en fait lui-même nous paraît souvent fastidieux. C'est la conséquence inévitable de tout système qui essaie d'enfermer des idées dans des moules pour lesquels elles ne sont point faites. Erasme, adversaire des Cicéroniens, tombait dans la même erreur qu'eux, lorsqu'il cherchait en arrière, et non en avant, la voie de la pensée humaine.

Il voyait plus juste en morale. Admirateur sincère de la sagesse païenne, de cette philosophie sereine et tempérée qui éclaire comme une douce lumière les écrits d'un Cicéron ou d'un Plutarque, il reconnaissait bien toute la profondeur de la religion chrétienne, la supériorité de son principe, le don merveilleux qu'elle a de relever les humbles et de consoler des douleurs qui semblent désespérées. Erasme rêvait de concilier la modération parfaite de l'antique sagesse avec la sublimité pénétrante du mysticisme chrétien ; il adorait Jésus, mais il aurait volontiers canonisé Socrate. On lui a reproché comme une hérésie ce qu'on aurait pu pardonner comme l'illusion généreuse d'un grand esprit. Ses idées à ce sujet étaient peut-être d'ailleurs moins chimériques que ne l'ont dit ses détracteurs. Le mot de philosophie chrétienne existe, et, comme l'a fait remarquer M. Nisard, c'est à Erasme que nous le devons.

Sur d'autres points ses tentatives pour renouer la tradition antique ont donné prise à de moins vives attaques. Il n'avait pas de peine à montrer, après la plupart des humanistes italiens, que dans l'enseignement de la grammaire il fallait rompre ouvertement avec la routine du moyen âge, avec les successeurs attardés d'Alexandre de Villedieu ou d'Evrard de Béthune, et se ranger de côté de ceux qui, comme Laurent Valla, allaient puiser le latin aux vraies sources, c'est-à-dire dans les auteurs de l'antiquité classique, dans Cicéron et dans Quintilien.

Cette réaction, comme toutes les autres, eut ses excès. On se persuada trop facilement que l'esprit humain était demeuré stationnaire pendant plusieurs siècles ; on ne vit pas quelles raisons historiques expliquaient et jusqu'à un certain point justifiaient le latin du moyen âge ; on oublia surtout les services réels que la dialectique avait alors rendus à la science grammaticale. On continua d'employer le mot de *substantif*, sans se rappeler que c'était un legs de ce temps si décrié ; on se moqua beaucoup des *modi significandi*, mais on ne songea pas à se demander si cette expression soi-disant obscure ne couvrait pas une théorie juste et utile. Nous ne devons pas nous montrer sévères pour les hommes du XVe et du XVIe siècle qui renversèrent l'œuvre de leurs devanciers sans trop penser à en utiliser les matériaux. Dans leur hâte d'échapper à la routine, ils renoncèrent aux avantages que donne la tradition, et ils remontèrent à douze siècles en arrière pour chercher le chemin du progrès. Ces réformateurs impatients eurent une ambition modeste ; ils se bornèrent à constater l'usage des meilleurs auteurs sans prétendre à découvrir les lois des langues anciennes : leur idéal fut un dictionnaire complet du latin classique.

Erasme n'eut pas de visées plus hautes ; mais son bon sens l'empêche d'admettre les conséquences dernières de ce système, et de tomber dans les exagérations absurdes des littérateurs ultramontains. Dans la théorie et dans la pratique, il sut garder un juste milieu, et tout en faisant la guerre à la barbarie du moyen âge, il ne se crut pas obligé d'être plus cicéronien que Cicéron.

Il comprit qu'on pouvait dérober aux anciens autre chose que leur style : il aperçut tout ce que leurs écrits renferment de principes éternellement vrais, de préceptes toujours utiles, trésors

de bon sens oubliés depuis si longtemps qu'ils paraissaient avoir le mérite de la nouveauté. En ce qui concerne la première éducation, Erasme a reproduit, avec un accent personnel et une véritable émotion, les conseils si éloquents et si sages que Plutarque et Aulu-Gelle adressaient aux mères de famille sur la nécessité de nourrir elles-mêmes leurs enfants, et de leur donner, avec leur lait, la semence des vertus qui seront le meilleur de leur héritage. Avec Quintilien, Erasme ne dédaigne pas d'entrer à l'école primaire ; il assiste aux humbles exercices de ces écoliers nouveau-nés : rien ne lui est indifférent, ni les alphabets enluminés à leur usage, ni les tablettes enduites de cire sur lesquelles ils apprennent à tracer leurs lettres, ni même les gâteaux et les bonbons qui servent à récompenser leur bonne volonté. Il les suit dans leurs jeux; car les enfants doivent beaucoup jouer, et le travail même ne doit être pour eux qu'un amusement. Mais il se fâche tout rouge, si le maître fait mine de montrer sa férule. Comme Horace, qui gardait rancune à Orbilius, le grammairien « ami des coups », comme Montaigne, qui s'emporte contre les écoles de son temps, « vraies geôles de jeunesse captive », Erasme, qui se souvenait de son enfance, a fait une guerre acharnée à ces croquemitaines qui dégoûteraient de l'étude l'élève le plus laborieux. Il voudrait, lui aussi, que les classes fussent « jonchées de fleurs et de feuillées », et non « de tronçons d'osier sanglants. » Un peu plus tard, lorsque l'enfant devenu presque un jeune homme fera connaissance avec les grands écrivains de l'antiquité grecque et latine, il faudra que son professeur s'inspire des mêmes principes. Il devra inculquer à ses élèves non seulement l'admiration, mais l'amour des belles choses et des grands hommes. Pourra-t-il y réussir, s'il ne sait pas lui-même être aimable, proportionner ses explications, soit au texte qu'il commente, soit à l'âge de ceux qui l'écoutent, leur distribuer l'instruction peu à peu, et pour ainsi dire par petites bouchées, enfin éviter de plus en plus le pédantisme, à mesure qu'il sera plus près d'être un savant? Ces conseils-là sont bien vieux, mais ils seront éternellement jeunes. Erasme les retrouvait dans Quintilien, à qui son expérience et son amour pour ses élèves les avaient dictés.

Il ne faudrait pas croire cependant que toute l'originalité d Erasme consiste à rajeunir la sagesse antique Il était trop de son temps pour ne pas sentir qu'une éducation purement littéraire et oratoire était insuffisante, et que l'étude des mots doit être surtout une préparation à celle des choses. Ce littérateur, qui passait sa vie dans son cabinet ou dans une imprimerie, ce voyageur qui, en traversant les Alpes, s'amusait à composer des vers latins, et, après avoir visité la Rome de Jules II, ne retenait pas le nom de Michel-Ange, a pourtant insisté avec beaucoup de force sur la nécessité d'étudier la nature et de s'intéresser à toutes les manifestations de l'activité humaine. Avant Rabelais et Louis Vivès, avant Luther et Mélanchthon, il nous a recommandé d'observer les plantes et les animaux, de retrouver par nous-mêmes et de vérifier par nos propres yeux ce que nous en ont dit les auteurs anciens, enfin de compléter et de vivifier la « science purement livresque » par la connaissance et le sentiment de la réalité. Déjà Rodolphe Agricola, dans une sorte de programme composé sous forme de lettre, avait prêché l'étude des sciences naturelles avec cette ardeur et cette soif d'apprendre qui furent peut-être cause de sa mort prématurée. Mais ce n'était là qu'une rencontre heureuse et un accident de génie.

Erasme a la gloire d'être revenu à plusieurs reprises sur cette idée, d'avoir compris lui-même la valeur d'une science que personne ne lui avait apprise, enfin de l'avoir expressément inscrite dans le plan d'études qui se trouve dans son traité *De recta pronuntiatione*.

Il a donné une autre preuve, non moins frappante, de cette admirable ouverture d'esprit qui l'a fait comparer à Voltaire. Seul peut-être au XVIe siècle, il s'est posé le problème de l'éducation des femmes, qui est si loin encore d'être résolu aujourd'hui. En pareille matière, il ne pouvait s'inspirer des anciens, bien que Plutarque et Xénophon aient laissé sur cette question quelques lignes gracieuses et fines. C'est bien en lui qu'il dut chercher ses ressources. Ce fils naturel, orphelin de père et de mère à treize ans, élevé par des moines, devenu moine lui-même, osa aborder ce sujet, délicat entre tous, et qui ne devait que bien plus tard tenter d'autres grands esprits.

Faut-il instruire les femmes? Il y avait quelque hardiesse à poser cette question. L'Eglise qui, à certains égards, avait tant fait pour la femme, s'était bien gardée de l'égaler à l'homme. Au XVe siècle, Maffeo Vegio, parlant de l'éducation à donner aux jeunes filles, n'entend par là que l'éducation morale, destinée à les préserver des fâcheux désordres où, à l'en croire, elles se laissaient trop souvent entraîner. Les conserver chastes jusqu'au mariage, c'était, de l'avis de bien des gens, le seul but que l'on pût raisonnablement se proposer. Erasme ne partage point cette opinion; il veut que nous concevions pour nos sœurs et pour nos femmes une ambition plus haute. La mère doit être le premier maître d'école; mais que pourra-t-elle apprendre à ses enfants, si on ne lui a rien appris à elle-même? La femme ne doit pas seulement être fidèle à son mari, mais le retenir à son foyer par le charme de son commerce et l'attrait de sa conversation. Quelle femme saura le mieux remplir ce devoir? Celle qui, sotte et ignorante, n'est bonne tout au plus qu'à filer sa quenouille, ou celle qui, aimable et instruite, sans négliger ni le métier ni l'aiguille, aura meublé son esprit non de romans ineptes, mais de lectures sérieuses et variées? Les exemples fameux ne manquaient pas à l'appui de ce raisonnement. En Allemagne, les sœurs de Wilibald Pirkheimer et la fille de Conrad Peutinger, Isabelle la Catholique en Espagne, en Angleterre les filles de Thomas Morus, prouvaient par d'illustres témoignages que l'intelligence féminine, soigneusement cultivée, peut produire sinon les mêmes fruits que celle de l'homme, du moins des fruits aussi riches et aussi beaux. Bien loin de corrompre les mœurs, le travail est la meilleure sauvegarde de la chasteté. Quand une femme partage son temps entre les soins du ménage et les études littéraires, il ne lui reste pas de loisir pour s'abandonner à des rêveries énervantes ou pour écouter des conversations dangereuses. S'il est du devoir d'un père de veiller à l'éducation de sa fille, un mari devrait faire instruire sa femme, ne fût-ce que par calcul. On reconnaît dans ces conclusions les idées sensées et viriles que Molière développera plus tard dans l'*Ecole des Femmes*. Il y a quelque plaisir à constater l'accord de deux grands esprits sur une question si débattue.

Nous avons essayé de faire connaître le programme d'Erasme dans ses points principaux : retour aux anciens ; langues classiques étudiées dans les sources et non plus dans des manuels démodés et barbares ; exercices de rhétorique substitués à une dialectique inutile et obscure; philosophie païenne corrigée et épurée sous l'influence du christianisme ; étude de la nature venant animer et faire vivre les études littéraires; diffusion la plus large possible des connaissance-

humaines mises à la portée de tous, sans distinction d'âge ni de sexe. C'est beaucoup sans doute, mais ce n'est pas assez.

Un philosophe comme Rabelais ou Montaigne n'est pas tenu de nous indiquer les moyens nécessaires pour appliquer les idées qu'il préconise : c'est à nous de marcher dans la voie qu'il nous trace, et de mettre en pratique les règles et les principes qu'il nous a légués. Mais à un homme comme Erasme, qui, non content d'arrêter les grandes lignes d'un système, entre souvent dans les détails les plus minutieux, nous avons le droit de demander sur tous les points difficiles une solution précise. Dans la route où il s'est engagé, il doit aller jusqu'au bout. Erasme reste souvent à mi-chemin. Il laisse sans réponse les questions qu'il a formulées, ou, ce qui revient à peu près au même, il nous donne plusieurs réponses différentes, nous laissant le soin de choisir celle qui nous agréera le plus. Faut-il préférer l'éducation particulière ou l'éducation publique? Quelles améliorations convient-il d'introduire dans l'organisation matérielle de l'enseignement secondaire? D'après quels principes doit s'opérer le recrutement des professeurs? Sur ces divers points l'opinion d'Erasme demeure indécise. Tantôt il se prononce nettement pour le système des écoles publiques; tantôt, frappé des excès qui le déshonorent, il conseille aux pères de famille de confier leurs enfants à un maître qui ne se chargera que de cinq ou six élèves à la fois. Il déplore très vivement que les écoles soient tenues aussi salement que des « étables de porcs ». Il se plaint que les administrateurs des collèges songent à s'enrichir plutôt qu'à favoriser les progrès des études. Mais à ce mal il n'indique point de remède, et ses critiques, si fondées qu'elles puissent être, manquent d'autorité.

Il est plus explicite en ce qui regarde le choix des professeurs. Il ne se contente pas de regretter que l'emploi de maître d'école, « le plus beau après celui de roi », soit jeté à la tête du premier venu qui se sera fait nommer maître ès arts il y a trois jours, et qu'on donne comme une aumône ce qui devrait être réservé comme un titre d'honneur. Il cherche sérieusement ce qu'il conviendrait de faire. L'argent ne suffit pas : à Paris on a fondé des bourses nombreuses pour les étudiants pauvres; en Angleterre les collèges ressemblent à des palais ; et cependant les études continuent de languir, la barbarie de prospérer. Deux choses sont essentielles, dit Erasme : choisir les maîtres avec soin, et proportionner leurs appointements à leur mérite. Il faut renoncer à la fâcheuse habitude qui s'est établie de confondre le maître et l'étudiant, celui qui enseigne et celui qui apprend. Le professeur doit avoir un certain âge, et, quelle que soit la spécialité à laquelle il veut se consacrer, il faut qu'il ait parcouru le cercle entier des études : il n'enseignera pas bien, s'il ne sait pas beaucoup plus que ce qu'il enseigne. L'important n'est pas de le rétribuer magnifiquement, mais de mesurer les honoraires aux progrès du zèle et du talent. On tâchera de lui susciter des rivaux, pour empêcher son ardeur de se refroidir. Autant que possible, on le choisira parmi les gens bien élevés; et, par l'accueil qu'on lui fera dans la bonne société, on l'accoutumera à s'y plaire et à y demeurer.

Rien ne manquerait à tant de conseils excellents si Erasme n'avait négligé de nous indiquer les voies et moyens propres à recruter ce corps d'élite. Il ne veut pas entendre parler des moines, et on comprend du reste qu'il ne fût pas disposé à trop d'indulgence pour eux. Il n'aime pas davantage ces *Fratres collationarii*, demi-religieux, demi-laïques, qui « font leur nid » partout où il y a de l'argent à gagner, mais qui, sous le nom d'hiéronymites, ne valent pas mieux que les dominicains ou les franciscains. Que faire alors? Erasme rappelle l'heureuse tentative de Jean Colet qui avait mis à la tête de son école de l'Enfant Jésus un homme marié, un père de famille. Faudra-t-il donc demander à la société laïque ce que nous ne pouvons trouver chez les religieux? Erasme n'ose pas le dire nettement. Personne, au lendemain du moyen âge, ne pouvait songer à séculariser l'enseignement : les esprits étaient habitués de trop longue main à considérer l'école comme une annexe de l'église. Lorsque Luther et Mélanchthon organiseront en Saxe l'enseignement protestant, ils suivront les errements catholiques : ils verront dans les fonctions de régent une préparation à celles de pasteur, et l'école sera considérée comme une pépinière de ministres évangéliques. Quand même Erasme, devançant ses contemporains, eût rêvé une éducation purement laïque, qui sait même? une éducation distribuée par la commune ou par l'Etat, il ne dépendait pas de lui de changer si vite le courant de l'opinion, et de déposséder l'Eglise d'un privilège qui lui était acquis depuis si longtemps. On ne peut du reste que conjecturer ce qu'il pensait à ce sujet : nulle part il n'a dit une parole décisive, ni donné de gages sérieux à l'un ou à l'autre parti.

L'opinion d'Erasme est souvent incertaine, alors même qu'il semble vouloir l'exprimer. Sur certains points il est plus réservé encore; il évite ou il oublie de toucher à des questions que nous aurions aimé à voir traiter par lui. Ainsi la plupart de ses observations s'appliquent à l'éducation d'un élève unique. Comment devrait-on s'y prendre, s'il s'agissait non plus d'un individu, mais d'un groupe? La méthode ne peut rester absolument la même. Quelles modifications faudrait-il introduire, soit dans la manière d'enseigner, soit dans les récompenses et les punitions? La discipline ne devrait-elle pas être plus sévère? et dans quelle mesure? Le silence d'Erasme est d'autant plus regrettable que ces problèmes scolaires sont plus que jamais à l'ordre du jour, et que nous serions heureux d'avoir sur ces matières l'opinion d'un maître tel que lui.

Il n'a parlé de l'enseignement supérieur que pour le critiquer en quelques mots brefs et dédaigneux. Il s'est moqué de ces « recteurs », de ces « doyens », de ces « chanceliers », de ces « bedeaux », de cette hiérarchie pompeuse et de ce cérémonial imposant qui faisaient ressembler les Universités à de véritables « royaumes littéraires ». Pouvons-nous nous contenter de cette exécution sommaire, et n'avons-nous pas le droit de demander à l'auteur les considérants qui motivent son arrêt? On devine sans peine que ce grand ennemi de la scolastique devait juger sévèrement ces Universités encore imbues de l'esprit du moyen âge, aveugles autant qu'ardentes ennemies de toute lumière et de tout progrès. D'autre part il est permis de croire que la décadence présente de ces grands corps ne lui faisait pas oublier leur gloire passée, et que, même en voyant devant lui Noël Béda, il se souvenait de Gerson. Il pouvait hésiter d'ailleurs à porter la main sur un édifice consacré par les siècles, et penser, comme il l'écrivait à Mélanchthon, qu'avant de renverser la vieille maison il faut être prêt à en reconstruire une nouvelle. Quoi qu'il en soit, si, comme cela est vraisemblable, il estimait que des réformes fussent nécessaires dans le haut enseignement, il ne s'est nulle part expliqué à ce sujet. Cette lacune s'explique d'ailleurs, comme plusieurs autres, par l'extrême mobilité d'un esprit qui vole d'objet en objet sans s'arrêter sur aucun, qui s'élance souvent sans savoir où il va, qui, en revenant vingt fois sur la même question, néglige vingt fois la question voisine, enfin qui parcourt en tous sens un champ

immense, sans avoir jamais un but fixe ni un plan arrêté.

Les idées qu'Erasme a cherché à faire prévaloir en fait d'enseignement secondaire ont été en partie adoptées par les éducateurs du XVIe siècle. Jean Sturm chez les protestants, chez les catholiques les jésuites, se sont approprié ce qui dans sa pédagogie est relatif aux exercices écrits, à l'explication des auteurs, à l'art d'instruire en amusant et d'ordonner une classe comme un petit drame bien fait. Cette tradition s'est perpétuée jusqu'à nos jours ; nos professeurs suivent encore, sans le savoir, les conseils donnés par Erasme, et les amplifications auxquelles on exerce les élèves de rhétorique ne diffèrent pas essentiellement de celles que recommandait l'auteur du traité *De duplici copia*.

Et cependant peut-on croire qu'il serait satisfait de notre système d'éducation? Ne se plaindrait-il pas que sur bien des points on n'a guère profité de ses conseils? qu'on donne aux enfants une instruction trop « livresque »? qu'on ne leur apprend ni à regarder la nature ni à la comprendre? Il ajouterait que, pas plus aujourd'hui que de son temps, on n'accorde à l'éducation du corps le rang qui lui appartient, que le mot de gymnastique est fort à la mode, mais que la chose est fort peu pratiquée. Peut-être regretterait-il qu'en supprimant la férule, on n'ait pas su y substituer des punitions plus intelligentes et plus efficaces. Il dirait que la race des Jean Standonc n'est pas éteinte, et qu'il y a des maîtres qui abusent de la retenue et des pensums, comme jadis on abusait du fouet. Se retournant d'un autre côté, il trouverait sans doute que, si on n'a pas écouté quelques-uns de ses avis, les autres ont été suivis trop à la lettre. Il voulait qu'on élargît le programme des études, mais non pas qu'on en fît une encyclopédie. Il savait qu'il ne faut pas bourrer la tête des enfants, mais la remplir ; il n'ignorait pas que les forces humaines ont des bornes, et qu'on risque de ne rien obtenir en voulant trop exiger. Il souhaitait qu'au lieu de dicter à des étudiants âgés de douze ans des cahiers de logique auxquels ils ne pouvaient rien comprendre, on les habituât à penser et à écrire par des exercices de rhétorique habilement gradués. Mais il ne pensait pas que cette rhétorique deviendrait envahissante ; que les devoirs écrits seraient considérés comme un but quand ils ne devaient être qu'un moyen ; qu'au lieu d'étudier les auteurs classiques pour y chercher, avec la perfection de la forme, l'esprit même de l'antiquité, on essaierait de copier servilement des modèles inimitables, et de faire entrer par force des idées modernes dans des formes qui ne leur conviennent pas. Il aurait voulu qu'en lisant le *De duplici copia* on n'oubliât pas les restrictions si sages du *Ciceronianus*. Il se plaignait aussi que de son temps on fît parler les écoliers de trop bonne heure, qu'on desséchât leur intelligence en de vains exercices de dialectique, où les plus habiles n'apprenaient souvent qu'à déguiser brillamment le vide de leur pensée. Était-ce une raison pour tomber dans l'excès contraire, et pour réduire les élèves à un silence perpétuel qui engourdit les esprits actifs, qui autorise ou dissimule la paresse des autres? L'ancienne méthode n'était pas plus stérile que la nouvelle, et elle avait au moins l'avantage d'accoutumer les jeunes gens à la discussion, de leur donner de l'aplomb et de la présence d'esprit. Ne pourrait-on pas combiner les deux systèmes, et apprendre aux élèves à écrire, sans les déshabituer de parler et de penser? L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre pour que l'enseignement conserve ses qualités essentielles, le mouvement et la vie.

On peut supposer sans trop de hardiesse que telle serait aujourd'hui l'opinion d'Érasme, profond admirateur des anciens, mais entièrement dévoué aux idées modernes, aussi ardent partisan du progrès que défenseur convaincu de la tradition. C'est là le double caractère de sa pédagogie, et c'est ce qui, malgré des lacunes regrettables et des erreurs de détail, lui assure une place importante dans l'histoire des méthodes d'éducation.

Pour la biographie d'Érasme, on consultera avec fruit l'ouvrage de Lévesque de Busigny, intitulé : *Histoire de la vie et des ouvrages d'Erasme*, Paris, 1757, 2 vol. in-12. M. Gaston Feugère a soutenu en 1874, devant la Faculté des lettres de Paris, une thèse intéressante sous ce titre : *Erasme, étude sur sa vie et ses ouvrages*. On trouvera, en tête de ce livre, des indications bibliographiques très complètes, relatives soit aux diverses éditions des œuvres d'Érasme, soit aux nombreux travaux dont il a été l'objet en France et à l'étranger. [Antoine Benoist.]

ERNAUD. — Instituteur de sourds-muets, né en Allemagne en 1740, mort vers 1800. N'admettant qu'une surdité relative, Ernaud s'efforça de réveiller le sens de l'ouïe chez ses élèves et obtint quelquefois, paraît-il, des résultats assez satisfaisants. Il était partisan de la prononciation artificielle, de la lecture d'après le mouvement des lèvres, et n'accordait que peu de valeur à l'alphabet manuel, qu'il employait cependant. Il se servait encore de l'écriture usuelle et du *Bureau typographique* (V. ce mot), exerçait longtemps ses élèves sur des monosyllabes seuls. Ernaud s'occupait en même temps et d'une façon toute particulière de leur culture intellectuelle, en les habituant soit à rendre compte, oralement ou par écrit, de leurs lectures et de leurs actes, soit à faire des observations sur les sujets traités devant eux, s'assurant ainsi qu'ils possédaient bien le sens exact des termes qu'ils employaient ou entendaient. Les explications, suivant l'ordre de la génération des idées, s'élevaient des notions sensibles aux notions abstraites et amenaient les élèves à la connaissance de la langue, assez promptement pour qu'ils pussent continuer seuls leurs études au moyen des livres. [S. Maire.]

ERNEST LE PIEUX. — Le duc Ernest Ier de Saxe-Gotha, surnommé *le Pieux*, fils du duc Jean de Saxe-Weimar, et frère du fameux général Bernard de Saxe, servit d'abord dans l'armée suédoise. Lors du partage de la succession paternelle, il eut pour son lot le duché de Gotha, et devint ainsi le fondateur de la maison de Saxe-Gotha. Durant un règne de trente-cinq années (1640-1675), il fit de louables efforts pour améliorer l'éducation populaire dans ses Etats. Les calamités de la guerre de Trente Ans avaient eu pour résultat de faire négliger complètement l'instruction de l'enfance, l'ignorance et la sauvagerie régnaient partout. Dès qu'il fut monté sur le trône, Ernest fit faire une inspection générale des écoles ; il voulut en outre, au moyen de visites personnelles, s'assurer par ses propres yeux de l'état des choses; puis, ayant appelé auprès de lui le docteur Andreas Reyher*, disciple de Ratichius* et de Comenius*, il chercha, avec l'aide de ce pédagogue intelligent, à remédier à la situation. En 1642 fut publié par son ordre le livre célèbre connu sous le nom de *Méthode des écoles* (*Schul-Methodus*). Cet ouvrage, divisé en treize chapitres, contient le plan général et détaillé de l'œuvre de réforme scolaire entreprise par le duc Ernest, et sur bien des points il devance, par l'esprit, par la méthode, par les aperçus ingénieux et vrais, les grands pédagogues du siècle suivant. Aussi mérite-t-il une analyse.

Le chapitre Ier traite des *dispositions générales relatives à l'école*. La fréquentation de l'école est rendue obligatoire pour tous les enfants, à partir de l'âge de cinq ans jusqu'au moment où ils ar-

ront subi un examen attestant qu'il possèdent une somme suffisante de connaissances. Des listes d'absences doivent être tenues et remises régulièrement à l'autorité. Chaque enfant doit posséder les livres classiques, avoir un livre de lecture précédé d'un syllabaire, un évangile, un livre de chant et un livre de calcul. L'enseignement comprend trente heures par semaine ; les mercredis et samedis il n'est donné que trois heures de leçons. Les vacances de la moisson ne doivent durer que quatre semaines à la ville, six semaines à la campagne ; et même durant ces vacances les enfants qui ne sont pas retenus au travail doivent recevoir chaque matin deux heures de leçons. Il est recommandé à l'instituteur de s'occuper surtout des enfants pauvres et à l'intelligence lente, qui ont de la peine à apprendre. L'enseignement comprend trois degrés : inférieur, moyen et supérieur.

Le chapitre II donne le programme du degré inférieur : mémorisation de versets de la Bible, de l'oraison dominicale, du symbole des apôtres, des dix commandements, etc., et étude de la lecture. Au chapitre III se trouve le programme du degré moyen : mémorisation du catéchisme luthérien et d'un certain nombre de psaumes; exercices de lecture ; étude de l'écriture, en commençant par les lettres les plus faciles ; addition et soustraction, étude de la table de multiplication ; chant. Le chapitre IV contient le programme du degré supérieur : suite des études précédentes, et exercices de composition. Les sujets de composition doivent être empruntés, soit à la religion, soit aux connaissances mondaines telles qu'économie domestique, lois du pays, ordonnances concernant les mariages, les baptêmes, les enterrements, loi somptuaire, loi contre l'ivrognerie, etc. Pour l'orthographe, la *Méthode* donne la règle suivante : « Lorsqu'il y aura doute sur la manière d'écrire un mot, l'instituteur doit consulter le pasteur, ou bien il s'en rapportera au livre de lecture, et particulièrement à la Bible allemande. »

Les trois chapitres suivants sont moins importants : ils traitent de l'ordre dans lequel les leçons doivent être données ; de la mémorisation du catéchisme, et de son explication, faite par le pasteur une fois par semaine, et de la manière dont les élèves doivent se comporter à l'église : il leur est ordonné, non seulement d'écouter le sermon avec attention, mais de prendre des notes, afin de pouvoir rendre compte à l'école le lundi matin de ce qu'ils ont entendu.

Le chapitre VIII est le plus intéressant ; il y est parlé *des sciences naturelles et autres connaissances utiles, et de la manière de les enseigner.* Là où l'école compte plusieurs instituteurs, cet enseignement doit être donné régulièrement dans les classes supérieures ; si l'école n'a qu'un seul instituteur, celui-ci pourra profiter à cet effet des exercices de lecture. C'est la méthode intuitive qui doit être employée dans ces leçons. « Tout ce qui frappe l'œil doit être montré aux enfants, si on peut se le procurer sur place, comme l'or, l'argent, le cuivre, etc. Si ce sont des choses qu'on ne peut pas avoir dans la classe, par exemple des arbres, des animaux, etc., l'instituteur doit chercher l'occasion de les montrer aux enfants. Tout ce qui est nécessaire pour la démonstration des sciences naturelles et autres, on devra se le procurer peu à peu, et le garder dans un musée joint à l'école. Pour mieux enseigner à connaître les plantes, les arbres et les arbrisseaux, l'instituteur doit s'efforcer de les faire cultiver dans les jardins du voisinage, ou bien les faire sécher et les coller sur du papier et les faire voir ainsi. » — « Tout ce qui peut être montré, ajoute la *Méthode*, doit être montré aux enfants, à moins qu'il ne s'agisse de choses universellement connues. » Ainsi, pour expliquer aux élèves l'agencement intérieur des parties du corps, l'instituteur doit profiter de quelque occasion où on tuera un porc ou un autre animal ; il fera voir aux enfants les différents viscères et leur en dira le nom, en ajoutant que le corps des animaux a beaucoup de ressemblance avec celui de l'homme.

L'instituteur indiquera à ses élèves la longueur d'une heure, au moyen d'un sablier ou d'un cadran solaire ; il leur expliquera les signes du zodiaque, les phases de la lune, les saisons. Pour leur faire connaître les quatre points cardinaux, il les conduira dans l'église, et leur montrera que l'autel étant toujours placé à l'orient, lorsqu'on le regarde on a l'occident derrière soi, le sud à droite, le nord à gauche. En parlant des étoiles filantes et des feux follets, il devra combattre la superstition, et enseigner « que ce n'est pas toujours le diable qui produit ces phénomènes, et que parfois Dieu aussi en est l'auteur ». En traitant de l'éclair et du tonnerre, l'instituteur se servira de la comparaison avec une décharge d'arme à feu, et fera remarquer « qu'on voit le feu d'abord, et que la détonation ne vient qu'ensuite et se répercute ». Il parlera aussi du pays et de ce qu'on y trouve, en expliquant ce qu'on entend par village, bourg, ville, murailles, fossés, fonctionnaires, hôpitaux, frontières, tribunaux, etc. La géométrie et l'arpentage ne seront pas oubliés : l'instituteur fera dessiner et mesurer des lignes droites, des cercles, des angles, des triangles. Il rendra sensible le rapport de la circonférence au diamètre, en faisant voir qu'une ficelle qui donne le tour d'un chapeau est un peu plus de trois fois plus longue que le diamètre du chapeau. Les élèves apprendront à se servir du fil à plomb, en vérifiant l'horizontalité de la table ou du plancher de la salle d'école. « Quand les enfants auront bien appris à dessiner et à calculer sur le papier une figure, on ira dans un jardin ou quelque autre endroit tracer et mesurer sur le terrain des figures semblables, telles que carrés, rectangles et ainsi de suite. » Ces exercices de géométrie sont réservés aux garçons.

Le chapitre IX traite de la discipline ; les fautes doivent être punies d'abord par des réprimandes sérieuses, et, lorsque cela devient nécessaire, par un châtiment réel au moyen de la verge ou en faisant agenouiller le coupable. « Mais le châtiment ne doit pas être appliqué avec colère ; il faut au contraire garder un grand calme d'esprit, et faire comprendre aux enfants que le mal doit être puni, que c'est Dieu lui-même qui l'a commandé, et qu'on ne cherche rien autre en le faisant, sinon de les préserver du péché et de les garantir contre le châtiment. »

Les chapitres X, XI et XII donnent des règles morales relatives à la conduite des enfants, des instituteurs et des parents. « Celui qui est chargé d'enseigner l'enfance, est-il dit entre autres, doit songer que ce n'est pas un moindre péché de négliger l'instruction d'un écolier que de séduire une jeune fille. » Enfin le chapitre XIII parle des examens, qui doivent se faire chaque année huit jours avant la moisson, en présence du surintendant ou d'un adjoint.

La *Schul-Methodus* fut accueillie d'abord avec raillerie et défiance, comme toutes les nouveautés ; mais le duc Ernest ne se découragea pas. Il fit composer par Reyher les livres classiques qu'il jugea nécessaire d'introduire pour l'application de sa méthode, entre autres un abécédaire et un livre de lecture qui furent délivrés gratuitement à chaque écolier. Il augmenta le chiffre des traitements des instituteurs, et fit donner chaque année, sur sa cassette, des gratifications à ceux qui se distinguaient par leur zèle ; il créa un fonds pour les veuves et les orphelins d'instituteurs. Ce noble prince était mu par un véritable amour pour les pauvres gens dont il se regardait comme le père

et le tuteur responsable devant Dieu ; son cœur souffrait des misères qu'il s'efforçait de soulager. *Mich jammert des Volkes*, « le pauvre peuple me fait peine », disait-il. Ses efforts furent récompensés ; pendant les trente-cinq années de son règne, il réalisa des améliorations véritables dans la condition matérielle de ses sujets, et releva leur niveau moral et intellectuel ; aussi un proverbe allemand put-il dire bientôt « que les paysans du duc Ernest en savaient plus long que les gentilshommes d'ailleurs ».

Malheureusement, après la mort d'Ernest-le-Pieux, ses Etats furent morcelés entre ses héritiers, et son fils aîné Frédéric, qui porta le titre de duc de Gotha-Altenbourg, ne continua pas les traditions paternelles.

ESCALIER. — V. *Maisons d'école.*

ESCALIER MÉTRIQUE. — Appareil imaginé par M. Aug. Demkès, instituteur, pour l'enseignement du système métrique. L'*Escalier métrique* se compose de quatre marches sur lesquelles sont disposées les mesures métriques, dans l'ordre suivant :

1re marche (supérieure). — *Solides en bois :* décimètre cube ; demi-décimètre cube ; deux cents centimètres cubes ; cent centimètres cubes ; cinquante centimètres cubes ; vingt centimètres cubes ; dix centimètres cubes ; cinq centimètres cubes ; deux centimètres cubes, et un centimètre cube.

2e marche. — *Mesures en étain :* litre ; demi-litre ; double décilitre ; double centilitre ; centilitre.

3e marche. — *Poids en fonte ou en cuivre :* kilogramme ; demi-kilogramme ; deux hectogrammes ; hectogramme ; demi-hectogramme ; double décagramme ; demi-décagramme ; double gramme, et gramme.

4e marche. — *Piles de pièces de cinq francs en argent* d'un poids égal à celui de l'eau pure contenue dans les mesures de capacité placées au-dessus : double pile contenant 40 pièces ; piles de 20 pièces, de 8 pièces, de 4 pièces, etc.

Un mètre en bois est suspendu au-devant de l'appareil, et l'intérieur, formant une sorte de double armoire s'ouvrant sur les côtés, renferme un thermomètre, une boussole, une chaîne d'arpenteur et les mesures en fer blanc, et divers autres instruments de mesurage.

L'*escalier métrique* met constamment sous les yeux les mesures métriques, et, par leur disposition, montre clairement leur concordance.

Un tableau représentant le mètre carré et ses subdivisions en forme le complément. Le *comparateur métrique* est un autre tableau qui montre les mesures enfermées dans un mètre carré, avec la même disposition que sur l'escalier métrique.

[S. Maire.]

ESPAGNE. — Historique. — Il n'est guère possible, faute de données historiques précises et vu le peu d'attention qu'on portait autrefois aux humbles écoles où l'enfant du peuple pouvait acquérir les connaissances élémentaires, de dire ce que fut l'enseignement primaire en Espagne durant le moyen âge. Il appartint, comme tous les autres, au clergé. Chaque curé, dit le 3e chapitre des Décrétales de Grégoire IX, doit avoir à côté de lui un clerc, chargé de l'enseignement des « premières lettres » et de la religion. Aussi est-ce auprès des églises et des monastères que se trouvaient les écoles primaires, fréquentées surtout par les enfants que l'on destinait au cloître ou à la carrière ecclésiastique.

Toutefois, outre les clercs et les réguliers, il y avait d'autres personnes dont la carrière nécessitait la possession des connaissances élémentaires ; aussi vit-on s'élever, principalement dans les cités populeuses, d'autres écoles tenues par des maîtres particuliers. Peu à peu se développèrent une multitude d'établissements, qui, de fondations pieuses, devinrent maisons d'enseignement, et s'occupèrent surtout de l'enseignement primaire.

Bientôt on fit un pas de plus ; les communes consignèrent, dans leurs ordonnances municipales, l'obligation d'établir des écoles. Les *ayuntamientos* (conseils municipaux) ne montrèrent pas toujours un grand zèle pour l'accomplissement d'un devoir si important. Mais ils furent poussés à remplir leurs obligations, tantôt par les autorités que le gouvernement leur envoyait, tantôt par l'ardeur de vertueux prélats, de seigneurs bienfaisants, de corporations éclairées qui contribuèrent aussi par leurs efforts à multiplier les écoles. Les maîtres, dès lors, sans offrir de grandes garanties de savoir, acquirent de la considération et attirèrent sur eux les regards, comme des personnages qui rendaient d'éminents services. De là les exemptions et les privilèges que leur accordèrent Henri II en 1370, Ferdinand et Isabelle en 1500, Charles Ier en 1540 et Philippe III en 1610.

En 1642, après avoir obtenu l'autorisation préalable de Philippe IV, les maîtres de Madrid se réunirent pour protéger et améliorer l'enseignement, en formant la confrérie de saint Cassien ou *Hermandad de S. Casiano*, à laquelle fut accordé, entre autres grâces, le privilège d'examiner les autres maîtres du royaume. Un siècle plus tard, Philippe V, par ordonnance royale du 1er septembre 1743, concéda aux maîtres ès arts de *premières lettres* les prééminences et prérogatives dont jouissaient les professeurs des arts libéraux, confirma la confrérie dans son droit d'examiner les aspirants, et lui donna la faculté de nommer des *veedores*, qui, avec le titre de visiteurs, surveillaient les écoles.

On ignore les conditions exigées pour exercer les fonctions de maître d'école avant 1771. Mais, par la provision du 11 juillet de la même année, époque où se fit une réforme générale des études, par laquelle on chercha à donner à l'enseignement une impulsion nouvelle, il fallut désormais, pour pouvoir se consacrer à l'enseignement primaire : 1° prouver authentiquement qu'on avait été examiné sur la doctrine et qu'on avait été admis par l'ordinaire ecclésiastique ; 2° produire un certificat de bonne vie et mœurs et de *limpieza de sangre* (c'est-à-dire prouver qu'on était de race espagnole sans mélange de sang arabe) ; 3° subir un examen de capacité pour la lecture, l'écriture et le calcul ; 4° avoir, pour ces exercices, obtenu l'approbation de la confrérie de S. Casiano. Une fois ces conditions remplies, le conseil accordait aux aspirants le titre qui leur permettait de se consacrer à l'enseignement dans l'endroit que la confrérie prescrivait. Quant aux maîtresses d'école, la provision n'exigeait d'elles qu'un examen sur la doctrine chrétienne devant la personne commise par l'ordinaire ecclésiastique, et l'autorisation de la justice.

La confrérie de saint Cassien dura jusqu'en 1780, année où elle fut remplacée par le *Collège académique du noble art des premières lettres*, dont les statuts furent approuvés par le Conseil de Castille, le 22 décembre de la même année. « La fin et l'objet de l'établissement de ce Collège, était-il dit, sont de développer chez toute la jeunesse du royaume l'éducation parfaite dans les rudiments de la foi catholique, dans les règles de bon travail, dans l'exercice des vertus, et dans le noble art de lire, écrire et calculer. »

Cette académie se composa de tous les professeurs d'enseignement primaire qui devaient diriger les écoles publiques de Madrid. Bien que le nombre de ces écoles fût fixé par le Conseil de Castille, elles n'étaient soutenues ni par la ville de Madrid ni par l'Etat, et l'on n'y admettait que les enfants qui pouvaient payer la rétribution

scolaire. Le Collège académique avait conservé à peu près les mêmes attributions que la confrérie éteinte de saint Cassien, qui se virent fortifiées par la sanction royale. Les membres de ce corps eurent des relations avec les familles les plus distinguées de la capitale, et, par là, gardèrent longtemps la direction de l'instruction primaire.

Cependant, à côté d'eux, se fonda, dans un quartier de Madrid, une école gratuite pour les filles pauvres. Les bons résultats de ce premier essai inspirèrent l'idée de donner plus d'étendue à cette institution, et Charles III, par ordonnance royale du 11 mai 1783, fit établir des écoles gratuites de filles, non seulement dans les divers quartiers de Madrid, mais aussi dans les capitales et autres villes populeuses des provinces. On prit quelques mesures pour former des maîtresses; toutefois, on n'exigeait d'elles, avec les bonnes mœurs, que de savoir enseigner la doctrine chrétienne, la couture, et, comme complément, la lecture. Quant aux petits garçons pauvres, ils recevaient exclusivement leur éducation dans les *écoles pies* tenues par les Piaristes *, membres de la congrégation fondée au XVIIe siècle par José de Calasanz *, et dans les huit écoles appelées *royales*, parce qu'elles étaient soutenues aux frais du patrimoine royal.

Le Collège académique, qui fut d'abord un progrès, devint bientôt un obstacle au développement de l'éducation populaire, et un décret royal du 25 décembre 1791 fit cesser cette institution pour créer à sa place la *Academia de primera educacion*. Cette dernière, avec la *Junta general de caridad*, devait former, examiner et placer les maîtres.

Mais le gouvernement s'aperçut qu'un pareil état de choses paralysait le développement de l'instruction primaire, et, par une ordonnance royale du 11 février 1804, il laissa les maîtres libres de s'établir où ils voudraient, et il prit une participation plus directe dans la constatation de leur capacité. Il enleva le droit d'examen à la *Junta general de caridad* et à la *Academia de primera educacion*, et il composa une autre commission appelée *Junta de examenes*, où entraient le président et le secrétaire de la *Junta de caridad*, le visiteur des écoles royales, un père des écoles pies, et deux membres de l'Académie de première éducation.

Il est curieux de lire, dans les mémoires du prince de la Paix, la part qu'il prit au développement de l'instruction primaire en Espagne. Il fit établir le plus grand nombre possible d'écoles. A l'ordonnance royale du 11 février 1804, il fit succéder celle du 19 mars, rendant les examens des maîtres plus sérieux, leur condition plus considérée et meilleure. Dès lors, l'enseignement se fortifia et s'étendit au dessin linéaire, à des notions de géométrie pratique, d'histoire naturelle, de physique appliquée aux arts. Par ses soins les traductions de Berquin, de l'abbé Gaultier, de Blanchard et de beaucoup d'autres amis de l'enfance se multiplièrent. Il demanda aux littérateurs espagnols des manuels, de petites lettres sur l'hygiène, l'économie rurale, l'économie domestique, les devoirs religieux et civils.

Tant de zèle ne put cependant vaincre toutes les difficultés. Le prince de la Paix le sentit, et il travailla à la recherche d'un système dont les effets fussent plus efficaces et plus sûrs. Il réunit une commission composée de personnes savantes et habiles, chargea les agents de l'Espagne à l'étranger de lui envoyer les méthodes d'enseignement primaire les plus en vogue et les plus estimées en Europe. La commission adopta à l'unanimité les idées de Pestalozzi; dès qu'elle eut soumis son rapport au roi, on mit la main à l'œuvre, et, le 4 novembre 1806, on inaugura solennellement l'*Institut* ou *Ecole modèle*. Cette même année, le 5 avril, le Conseil de Castille publiait un plan général d'études et établissait dans toutes les capitales de province une commission d'examen, composée du gouverneur ou corrégidor comme président, de deux ou trois maîtres et d'un secrétaire.

Tous ces efforts commençaient à produire de bons résultats, quand la guerre survint qui détruisit et l'école où régnait à Madrid le système de Pestalozzi, et celles qui s'étaient élevées antérieurement sous les règnes de Charles III et de Charles IV. La décadence fut même si rapide que, vers les premières années de Ferdinand VII, l'état de l'instruction primaire était vraiment déplorable, soit qu'il faille attribuer entièrement à la guerre une pareille situation, soit que les efforts des sociétés ou des corporations aient été trop peu durables pour donner de solides résultats, soit que la liberté accordée aux maîtres ait été nuisible et aux écoles et aux maîtres eux-mêmes; riches et pauvres restaient dans l'ignorance, les pauvres surtout, parce qu'on ne connaissait pas encore l'instruction gratuite.

L'abandon en était arrivé à un tel point que les *deputaciones de caridad* des soixante-deux quartiers de Madrid représentèrent au gouvernement une situation si triste et lui montrèrent l'utilité de la création d'une école gratuite dans chaque quartier ; les écoles réclamées furent érigées en vertu d'une ordonnance royale du 30 janvier 1816.

Quoiqu'on ne trouve, dans un espace de six ans, que deux circulaires, l'une du 19 novembre 1815, chargeant les prélats et les ordres religieux de la création d'écoles d'enseignement primaire, et une autre du 10 juin 1817, on chercha cependant, dans cette période, à améliorer l'enseignement et à faire marcher les maîtres dans la voie du progrès où les autres nations étaient entrées. Le système mutuel jouissait alors de beaucoup de crédit. Divers grands d'Espagne, poussés par un désir philanthropique, se réunirent pour établir à leurs frais une école de ce système. Ils firent venir un Anglais, Kearney, pour la diriger, et attirèrent sur elle la bienveillance du roi. Le gouvernement la prit sous sa protection, et une ordonnance royale du 10 mars 1819 la déclara école centrale et normale pour toutes celles qu'on devait créer dans les provinces. On affecta des fonds pour ce projet, on composa une commission où entrèrent les grands d'Espagne qui avaient eu une si utile pensée ; mais, soit par l'effet des évènements politiques qui suivirent, soit par tout autre cause, cette école disparut bientôt comme l'école pestalozzienne.

A la suite de la révolution libérale de 1820, les Cortès décrétèrent, dans le plan d'études de 1821, l'enseignement primaire gratuit. Il devait y avoir une école par cent feux, dans les villages, et par cinq cents dans les cités populeuses. Les troubles politiques empêchèrent, il est vrai, la réalisation des désirs dont se trouvaient animés les membres de la direction générale des études, mais l'impulsion était donnée. Aussi, dans le règlement général des écoles de 1825, on voit un plan bien conçu, des divisions bien établies, un centre, Madrid, d'où l'action devait s'étendre à tout le royaume. Malheureusement, les dispositions de ce règlement ne furent pas mises en vigueur, les commissions provinciales ne furent point nommées, et pour arriver à un résultat plus positif il faut aller jusqu'au 30 août 1834, année où D. José Moscoso de Altamira, comte de Fontao, réunit une commission ayant pour mandat de rédiger un plan général d'instruction primaire applicable à toutes les villes d'Espagne suivant leur position respective.

La commission travailla avec zèle; un des premiers fruits de son activité fut l'*Instruction pour le régime et la direction des écoles primaires du*

royaume, publiée le 21 octobre 1834; un peu plus tard vint le projet présenté aux Cortès, qui ne put être converti en loi provisionnelle que quatre ans après; à ce moment, si l'on ajoute foi aux données statistiques de l'instruction primaire en Espagne, malgré la dotation mesquine des maîtres, malgré le peu de goût que beaucoup de parents avaient pour envoyer leurs enfants aux écoles, on trouve qu'il y avait 16 000 écoles dans tout le royaume, que le rapport de ce nombre aux habitants était de 1 à 1750, que les établissements d'instruction primaire étaient fréquentés par 1/17 de la population, et que le nombre des maîtres et des maîtresses porteurs d'un diplôme était de 3 500.

Le projet de la commission, dont les bases furent publiées dans le plan d'études du duc de Rivas, le 4 août 1836, non voté par les Cortès constituantes de 1837, fut, avec des changements notables, adopté par les Chambres et reçut la sanction royale le 21 juillet 1838. Le gouvernement fit tous ses efforts pour favoriser son application dans toutes les villes de la péninsule. Le 28 août, il publia une ordonnance royale et son mode d'application; le 26 novembre, un règlement pour les écoles publiques; le 1er janvier 1839, une autre ordonnance relative à l'exécution de la loi par les municipalités; le 18 septembre, un règlement pour les commissions; le 17 octobre, le règlement relatif aux examens pour la délivrance des diplômes. Mais les dissensions civiles vinrent encore paralyser l'application d'une loi destinée à développer l'instruction primaire, et ce n'est guère qu'à partir de 1844 que, la guerre civile terminée, le système administratif réformé, la loi du 21 juillet 1838 put donner une forte et vigoureuse impulsion à l'enseignement primaire.

La création d'écoles normales pour la formation des maîtres eut surtout une heureuse influence. C'est d'elles que sont sortis ces professeurs jeunes, pleins d'enthousiasme et capables, qui ont répandu partout les semences des bonnes méthodes et d'un enseignement plus parfait. La circulaire du 14 mars 1844, traçant les devoirs des commissions provinciales; l'ordonnance royale du 25 avril, réglant les systèmes d'orthographe et d'écriture; le décret du 23 septembre 1847 sur la dotation des maîtres, la rétribution scolaire; le décret du 30 mars 1849 créant les inspecteurs des écoles primaires, complétèrent l'organisation créée par la loi de 1838.

Une loi nouvelle, celle du 9 septembre 1857, a remplacé les dispositions législatives antérieures. C'est cette loi qui est en vigueur aujourd'hui.

Etat actuel. — Conformément aux dispositions des lois du 17 juillet et du 9 septembre 1857, l'instruction primaire est gratuite en Espagne pour ceux qui ne peuvent pas la payer, et obligatoire pour tous. On peut la recevoir dans les écoles publiques, dans les écoles privées, ou au foyer domestique. Sont écoles publiques celles qui, en tout ou en partie, sont soutenues par les fonds publics, des œuvres pieuses ou d'autres fondations destinées à cet effet, et dont l'entretien est inscrit comme dépense obligatoire au budget municipal. La loi du 9 septembre 1857 subdivise les écoles primaires en écoles primaires élémentaires et en écoles primaires supérieures, suivant les matières qui y sont enseignées; elle établit que tout village de 500 âmes doit nécessairement posséder une école élémentaire de garçons et une école de filles; l'école de filles peut être *incomplète*, c'est-à-dire qu'on peut ne pas y enseigner toutes les matières formant le programme de l'école élémentaire. Une école incomplète de garçons ne serait admise que dans une localité d'une population moindre de 500 âmes. Dans les communes de 2 000 âmes, il doit y avoir deux écoles de garçons et deux de filles, et ainsi successivement, en augmentant d'une école de chaque sexe par 2 000 âmes, et en comprenant dans le calcul les écoles privées, pourvu que dans la proportion le tiers au moins appartienne toujours aux écoles publiques. Si la population n'est pas de 500 âmes, la loi autorise la réunion de plusieurs hameaux pour une école élémentaire complète. Dans le cas contraire, il doit y avoir une école incomplète ou tout au moins une école temporaire. Les chefs-lieux de province et les villes de 10 000 âmes doivent posséder une école primaire supérieure, avoir des salles d'asile et des cours d'adultes.

D'après les dispositions de cette législation, en tenant compte de la population de l'Espagne estimée à 15 658 531 habitants, et de la distribution de cette population en villes, villages et hameaux, il devrait y avoir dans la péninsule 27 935 écoles, en supposant qu'il n'y eût aucune école privée, ce qui donnerait une école pour 560,53 habitants. Mais le progrès décrété ne se réalise pas immédiatement. Aussi, la statistique de l'enseignement primaire publiée en 1876, et correspondant à la période quinquennale de 1865 à 1870, n'indique-t-elle que 22 711 écoles publiques, dont 16 338 de garçons et 6 373 de filles. Il manquait donc 5 224 écoles pour arriver au nombre prescrit par la loi, soit 2 028 écoles de garçons et 3 196 écoles de filles.

L'article 149 de la loi du 9 septembre 1857 porte que « tout Espagnol, ayant vingt ans accom« plis et un titre pour exercer la profession d'in« stituteur, peut établir et diriger une école parti« culière d'enseignement primaire ». Le décret du 14 octobre 1868 établit que « l'enseignement pri« maire est libre, que tous les Espagnols peuvent « s'y adonner, établir et diriger des écoles, sans « avoir besoin de titre ni d'autorisation préalable ». La Constitution de 1869 consacre ces principes dans son article 24, où il est dit que tout Espagnol pourra fonder et maintenir des établissements d'instruction ou d'éducation, sans licence préalable, sauf l'inspection de l'autorité compétente pour des raisons d'hygiène et de moralité.

La conséquence de ces dispositions législatives a été l'ouverture en Espagne d'un certain nombre d'écoles privées, qu'on peut diviser en deux classes. Les unes se trouvent dans de grandes villes où un grand nombre de familles aisées peuvent payer l'éducation de leurs enfants et évitent de les envoyer aux écoles publiques, obéissant à certains préjugés sociaux. D'autres se trouvent, au contraire, dans des contrées pauvres où la modicité des ressources municipales et les conditions topographiques ont rendu difficile ou ont empêché la création d'un nombre suffisant d'écoles publiques. Ces considérations ont fait créer 5 406 écoles de cette espèce, 2 333 de garçons, 2 379 de filles, 292 mixtes et 402 asiles (statistique de 1876).

Si l'on réunit le nombre des écoles publiques existantes aux écoles privées, on arrive au total de 28 117 écoles, ce qui donne une école pour 555 habitants.

Le local et le matériel, tant des écoles publiques que des écoles privées, laisse encore beaucoup à désirer. Souvent le local est loué, souvent la construction et l'ameublement sont retardés, soit faute de ressources, soit par indifférence, par apathie pour couvrir les dépenses les plus indispensables.

Pour apprécier les résultats de l'enseignement primaire en Espagne, rien n'est plus nécessaire que de connaître les systèmes suivis dans les écoles. Quatre systèmes sont généralement en usage : les systèmes individuel, simultané, mutuel, mixte. Dans 2 371 écoles publiques de garçons, le système individuel domine; dans 6 694, c'est le système simultané; dans 556, le mutuel; dans 6 718 le

mixte; dans 326 écoles publiques de filles est adopté le système individuel, le simultané l'est dans 2 524, le mutuel dans 203, et le mixte dans 3 319 (statistique de 1876).

Pour exercer le professorat dans les écoles publiques, il faut avoir obtenu le titre professionnel correspondant, soit dans les écoles normales, soit par les facilités que permet la liberté de l'enseignement. Les maîtres sont brevetés pour les *écoles normales*, les *écoles supérieures*, les *écoles élémentaires*. Les maîtres des deux premiers degrés peuvent exercer dans toutes les classes, ceux du dernier ne le peuvent que dans les écoles de leur catégorie. Leur traitement est de 2 500 réaux (625 fr.) dans les communes de 1 000 âmes; de 3 300 réaux (825 fr.) dans celles de 1 000 à 3 000 âmes; de 4 400 réaux (1 100 fr.) dans celles de 3 000 à 10 000; de 5 500 réaux (1 375 fr.) dans celles de 10 000 à 20 000; de 6 000 réaux (1 500 fr.) dans celles de 20 000 à 40 000; de 8 000 réaux (2 000 fr.) dans celles de 40 000 et au-dessus, et de 9 000 réaux (2 225 fr.) à Madrid; ils ont de plus le logement pour eux et leur famille.

Les maîtresses recevaient le tiers en moins du traitement des maîtres. La loi du 6 juillet 1883 a rendu leurs traitements égaux. Les uns et les autres reçoivent, indépendamment du traitement fixe, la rétribution des élèves qui peuvent payer et qui est déterminée par l'autorité compétente. De plus un certain nombre de maîtres et de maîtresses, divisés en trois classes, eu égard à leur ancienneté et à leur mérite, jouissent d'une augmentation de traitement de 200, 300, 500 réaux (50, 75, 125 fr.). La dépense totale pour les émoluments des maîtres des deux sexes s'élevait (statistique de 1876) à 14 606 069 fr., décomposés de la manière suivante : traitement fixe fr. 11 989 550, surévaluation fr. 139 965, rétribution prélevée sur les fonds municipaux fr. 912 746, rétribution payée par les élèves qui peuvent payer fr. 5 163 408, ce qui donne une moyenne de 684 fr. 80 centimes.

Il est intéressant de connaître la rétribution que paient mensuellement les élèves. Elle nous est fournie par le tableau ci-joint :

	fr. c.
Dans les écoles supérieures de garçons.....	1.25
— élémentaires —	0.83
— supérieures de filles.....	1.09
— élémentaires —	0.70
— mixtes.....	0.40
Dans les salles d'asile.....	0.77
Dans les cours d'adultes.....	0.95

Les dépenses ordinaires du matériel montaient à 4 213 300 fr. (statistique de 1876), sur lesquels 1 494 147 fr. sont affectés au loyer et à l'entretien des bâtiments destinés aux écoles et aux habitations des maîtres, et 2 719 153 fr. aux autres dépenses du matériel, telles que l'ameublement des écoles, les livres et objets nécessaires à l'enseignement et les prix.

L'article 110 de la loi de 1857 sur l'instruction publique prescrit la création d'une école normale primaire de maîtres dans chaque chef-lieu de province et d'une école normale centrale à Madrid pour le recrutement des instituteurs. Des règlements particuliers qu'il serait trop long d'analyser font connaître la composition du personnel enseignant dans ces écoles, les matières enseignées, le nombre des leçons et les dépenses imputables tant sur le budget de l'Etat que sur ceux des provinces et des municipalités.

Quant aux écoles normales d'institutrices, elles ne sont pas imposées par une disposition législative; mais le gouvernement en favorise la création pour améliorer, autant qu'il est en lui, l'instruction des filles et donner des maîtresses capables, par des études préalables, de fournir un bon enseignement primaire.

Il n'est pas sans intérêt de connaître la composition du personnel enseignant dans l'instruction primaire en Espagne. La statistique de 1876 nous apprend que sur 14 904 maîtres titulaires dans les écoles publiques, 167 seulement appartenaient à des congrégations religieuses, et que, sur les 758 maîtres auxiliaires ou temporaires, 47 seulement appartenaient à des congrégations. Les écoles publiques de filles étaient dirigées par 6 288 institutrices; sur ce nombre 129 appartenaient à des congrégations religieuses. Sur les 2 457 instituteurs titulaires des écoles privées, 93 appartenaient à des congrégations; sur les 408 auxiliaires, il n'y avait que 96 congréganistes; sur les 2 742 institutrices titulaires, 270, et sur les 797 auxiliaires, 482 étaient congréganistes.

L'enseignement dans les écoles primaires élémentaires, comprend : 1° la doctrine chrétienne et l'histoire sainte; 2° la lecture : 3° l'écriture; 4° la grammaire et l'orthographe; 5° l'arithmétique, avec le système légal des poids, mesures et monnaies; 6° des notions d'agriculture, d'industrie et de commerce, selon les localités; pour les filles, ce dernier enseignement est remplacé par celui des travaux à l'aiguille; 7° des notions de droit constitutionnel (pour les garçons seulement). — L'enseignement primaire supérieur ajoute à ce programme les braenches suivantes : 1° principes de géométrie, de dessin linéaire et d'arpentage (pour les filles, éléments du dessin appliqué aux travaux à l'aiguille); 2° rudiments d'histoire et de géographie; 3° notions générales de physique et d'histoire naturelle (pour les filles, notions d'hygiène domestique).

La fréquentation de l'école est obligatoire de l'âge de six ans à celui de neuf : 754 130 garçons et 446 610 filles, au total 1 200 740 élèves avaient fréquenté les écoles publiques (statistique de 1876), et 105 739 garçons et 103 997 filles, au total 209 735 élèves, avaient fréquenté les écoles privées. Le nombre de garçons qui avaient reçu, dans les écoles publiques, l'enseignement gratuit, montait à 501 250, celui des garçons payants à 252 880; celui des filles reçues gratuitement à 297 654 et celui des payantes à 148 057. Les écoles privées avaient reçu 11 631 garçons gratuits et 94 108 payants; 15 853 filles gratuites et 88 144 payantes.

L'inspection est exercée par les *juntes locales*, composées de l'alcade, d'un régidor, d'un ecclésiastique désigné par l'évêque diocésain et d'au moins trois pères de famille; par des *juntes provinciales*, composées d'abord, d'après la loi de 1857, du gouverneur président, d'un député provincial, d'un conseiller provincial, d'un membre de la commission provinciale de statistique, d'un professeur de l'institut, de l'inspecteur de la province, d'un ecclésiastique et de deux pères de famille. Cette junte a été modifiée par le décret du 14 octobre 1868, et est actuellement composée de neuf membres élus par la députation respective de chaque province. Enfin, dans chaque province, il y a un inspecteur nommé par le gouvernement et payé sur les fonds de la province. Ses fonctions consistent en visites ordinaires pendant six mois de l'année. Il doit inspecter le plus grand nombre possible d'écoles, instruire l'administration de tous les faits qu'il lui importe de connaître relativement aux maîtres et aux élèves, au personnel et au matériel des écoles, fournir enfin toutes les données statistiques nécessaires pour la connaissance de la situation de l'instruction primaire.

La plus récente statistique de l'enseignement primaire en Espagne embrasse les dix années de 1871 à 1880. Nous en résumons ci-dessous les résultats, qui pourront être comparés avec les chiffres de la statistique de 1876 (période quinquennale de 1865 à 1870), qui ont été donnés plus haut :

Écoles.

Nombre des écoles primaires publiques existant au 30 octobre 1880	23,132
Nombre des écoles privées à la même date	6,696
Total	29,828
Nombre des maisons d'écoles construites de 1871 à 1880	429
Nombre des maisons d'écoles achetées durant la même période	272
Nombre des maisons d'écoles réparées durant la même période	1,470
Total	2,171

Élèves.

	Garçons	Filles	Total
Nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques au 30 octobre 1880	849,312	593,910	1,443,222
Nombre des élèves inscrits dans les écoles privées à la même date	150,257	176,123	326,380
Total	999,569	770,033	1,769,602

Dépenses.

	fr.
Dépenses inscrites pour l'instruction primaire au budget ordinaire des municipalités, exercice 1879-1880	20,196,672
Dépenses inscrites au budget extraordinaire des municipalités, même exercice	614,088
Total	20,810,760
Dépenses inscrites pour l'instruction primaire au budget ordinaire des provinces, exercice 1879-1880	1,600,129
Dépenses inscrites au budget extraordinaire des provinces, même exercice	176,782
Total	1,776,911

Écoles normales.

Nombre des élèves (garçons) inscrits durant la période de 1871 à 1880	24,888
Nombre des élèves (filles) inscrits durant la même période	12,447
Total	37,335

[J.-G. Magnabal.]

ESPINASSY (Mademoiselle Adélaïde d'). — Femme auteur, née au commencement du XVIIIe siècle, morte en 1777. Elle a publié en 1764, sans nom d'auteur, un *Essai sur l'éducation des demoiselles*, brochure in-12 de 84 pages, Paris, B. Hochereau. Écrivant au lendemain de l'apparition de l'*Emile*, elle s'est inspirée en partie de l'ouvrage de Rousseau. « Un auteur en réputation, dit-elle, nous a donné un traité d'éducation pour les hommes, où il se trouve d'excellentes choses, et qu'il serait à souhaiter qu'on mît en usage : il faudrait à la vérité quelqu'un de bien habile pour tirer de son ouvrage tout le fruit qu'on en pourrait espérer, et en savoir écarter avec art le poison dangereux; car sa façon de penser sur la religion, les préjugés et les mœurs de notre nation, rendent son livre plus préjudiciable qu'utile. Il nous a tracé, dans son Emile, un être fantastique qui n'existera jamais. Le portrait de sa Sophie est plus dans le vrai à quelques égards, et l'éducation qu'il suppose qu'elle a reçue revient à celle que je voudrais qu'on donnât aux jeunes demoiselles..... Le but de mon éducation est d'éloigner de ma jeune élève toutes les passions dangereuses à son sexe, et de la rendre aussi sensée qu'aimable. » Mademoiselle d'Espinassy s'efforce de remplir ce programme, et, corrigeant Rousseau, de faire une Sophie élevée dans la saine orthodoxie, possédant une teinture suffisante des arts, des lettres et des sciences, digne de « gouverner son mari », et le gouvernant en effet. Mademoiselle d'Espinassy a publié en outre un *Abrégé de l'histoire de France* en 7 volumes in-12. Paris, 1665-1671.

ESSARTZ (Des). — V. *Desessartz.*

ESTAMPES. — V. *Imagerie.*

ESTHÉTIQUE. — Il y a une science philosophique du vrai qui se nomme la logique; une science philosophique du devoir et du bien qui se nomme la morale; il y a aussi une science philosophique du beau dans la nature et dans l'art, que Baumgarten a appelée esthétique. Ce nom lui est resté, et il faut le conserver puisqu'il est passé dans l'usage et que l'on sait ce qu'il signifie; mais il est mal fait. Effectivement, il veut dire que la science qu'il désigne s'occupe des choses que l'on sent, qui s'adressent à la sensibilité; or, en premier lieu, le beau n'est nullement le seul objet qui émeuve notre sensibilité; en second lieu, le beau est connu par l'intelligence avant d'être senti et goûté par la sensibilité, ce que le mot esthétique n'exprime en aucune façon. Le véritable nom de la science du beau serait *Kalologie*. Mais il n'est plus temps de l'adopter.

La question du beau a été agitée dès l'antiquité : Platon l'a traitée avec une puissance et un éclat extraordinaires dans plusieurs de ses *Dialogues*, notamment dans le *Grand Hippias*, dans le *Phèdre*, dans le *Banquet*. Aristote l'a approfondie dans quelques-uns de ses traités, principalement dans sa *Poétique*. Plotin, saint Augustin y ont répandu de vives lumières. Toutefois la science du beau ne s'est élargie, complétée, organisée que depuis le XVIIe siècle. Les philosophes qui ont le plus contribué à l'éclaircir, à la rendre indépendante, à lui donner des habitudes méthodiques, à lui imprimer un caractère scientifique sont : le Père André, Baumgarten, Hutcheson, Thomas Reid, Kant, Schelling, Hegel, Vischer; et, parmi les philosophes français de notre siècle, Victor Cousin, Théodore Jouffroy, Lamennais.

Faire la science d'un objet, c'est rechercher avec méthode et arriver à dire avec la plus grande clarté possible quelle est la nature de cet objet. Tel est le double but que l'esthétique se propose à l'égard du beau. Pour l'atteindre, tantôt elle étudie comment le beau est connu, senti et voulu par l'homme; tantôt, elle essaie de pénétrer directement, sans intermédiaire, jusqu'à la nature intime du beau; tantôt, elle réunit ces deux méthodes en employant d'abord la première, puis la seconde. L'expérience semble avoir prouvé que c'est là le meilleur chemin à suivre, car les résultats auxquels il a conduit les philosophes sont ceux qui ont le mieux résisté à l'épreuve de la critique. Or, les esthéticiens qui cherchent en premier lieu comment le beau est connu, senti et voulu en tant que réalisable par l'homme, où cherchent-ils ces trois choses ? Dans l'homme intérieur qui connaît, sent, veut, qui s'aperçoit lui-même connaître, sentir, vouloir au moyen d'un sens intime qu'on nomme aussi la conscience. En d'autres termes, les esthéticiens qui procèdent ainsi étudient, analysent d'abord les effets du beau sur l'âme humaine, travail qui est du ressort de la psychologie ou science de l'âme. Eclairés par cette opération, et après avoir recueilli dans l'âme tous les signes que le beau y met de sa propre nature, ils s'efforcent, d'après ces signes qui leur sont bien connus, d'aller jusqu'à la chose signifiée, jusqu'au beau lui-même. Procéder du connu au moins connu, de ce qui est clair à ce qui est obscur, c'est une méthode si bonne que jamais les sciences n'en ont trouvé de meilleure. Voici comment l'emploie l'esthétique. Laissons-la parler.

Le beau nous plaît, dit-elle : mais pour qu'il nous plaise, il faut d'abord l'avoir connu. Le moyen, en effet, que ce qui m'est absolument inconnu me cause du plaisir ? Je connais donc l'ob-

jet beau avant de goûter le charme de sa beauté; quoique le plaisir suive immédiatement l'acte de connaître, celui-ci est nécessairement antérieur à l'autre. Eh bien, qu'est-ce que le beau me fait connaître le plus vivement de lui-même ? quel est le signe par lequel il frappe, quels sont les signes par lesquels il captive mon intelligence ? Ne remuons pas ici des abstractions, ce qui n'est nullement pédagogique, prenons des exemples : c'est la vraie méthode d'enseignement.

Il nous arrive de dire en voyant quelqu'un : voilà un bel homme. Quelle est la qualité qui provoque ce jugement? Réfléchissons, nous reconnaîtrons que c'est, en premier lieu, la grandeur de la stature. Ce qui le prouve, c'est que, dans le langage de tout le monde, un bel homme, une belle femme, une belle fleur, un beau cheval, une belle maison se disent pour un homme, une femme de grande taille, pour une fleur, un cheval, une maison de grandes proportions. Ce qui le prouve encore, c'est qu'on ne dit jamais un bel homme d'un personnage de taille petite ou seulement moyenne. On n'appelle pas non plus beau cheval un petit poney, ni belle maison un petit logis si orné qu'il soit. Ainsi, nous qualifions de beaux les objets qui, dans leur genre, ont premièrement la grandeur des formes.

Cela néanmoins ne suffit pas. Si un homme de grande taille a la tête énorme, les jambes grêles, une épaule trop grosse, des bras inégaux, des pieds démesurés, personne ne dira qu'il a la beauté physique. On trouvera qu'il lui manque la régularité et la proportion des formes. La régularité et la proportion sont des aspects de l'ordre. L'ordre dans les formes, comme la grandeur des formes, est nécessaire pour caractériser la beauté physique. En sorte qu'on a le droit de dire que la beauté physique des objets, des êtres visibles, consiste en ce qu'ils ont la grandeur et l'ordre des formes de leur genre. On verrait, de même, par des exemples pris dans la musique, que la beauté physique qui s'adresse à l'ouïe, peut être définie par des caractères exactement semblables.

Faisons maintenant une expérience. A côté du plus bel homme qu'on ait jamais rencontré, plaçons l'image en cire de cet homme, et j'entends son image exacte, fidèle, tellement semblable à lui qu'au premier abord le spectateur puisse s'y tromper. L'erreur cessera vite. Le spectateur distinguera probablement l'être réel de son simulacre. Et alors lequel des deux admirera-t-il davantage? L'être réel. Pourquoi? Parce qu'il a la vie; et il admirera davantage les formes, parce qu'elles expriment et contiennent la vie. La vie est donc une beauté. Les formes physiques sont belles parce qu'elles expriment ce quelque chose de caché, cette puissance invisible qui est la vie; et plus elles expriment la vie, plus elles sont belles. Or, elles l'expriment d'autant plus que la puissance de vivre dans cet être est plus grande et plus régulière. Vous voyez donc que les formes physiques grandes et régulières ou ordonnées sont belles parce qu'elles sont l'expression visible la plus exacte d'une puissance de vivre grande elle-même et ordonnée.

Mais, direz-vous peut-être, un diamant est un objet de grande beauté physique; et pourtant, il n'a pas la vie. Assurément, il n'a pas la vie comme l'homme, comme le cheval, pas même comme la fleur. Mais il a l'être; il a une certaine force d'être, de maintenir son être, de résister à ce qui attaque son être. Quelle énergie il oppose à l'ouvrier qui veut le tailler et le polir! Toutefois, cette énergie, qui est sa vie à lui, ne s'exprime guère quand il est brut. Dès qu'il est taillé, poli, sa forme désormais ordonnée et grande, au moins par la puissance de son éclat, cette forme est belle, parce qu'elle exprime aussi grandement que possible l'énergie de cette existence inférieure.

La beauté physique n'est pas la seule qui s'offre à la connaissance et à l'admiration. Il y a aussi la beauté morale qui est l'éclat, le rayonnement de certaines âmes, de certains caractères, de certaines actions, de certaines vies. On dit une belle âme, un beau caractère, une belle action, une belle vie. Mais d'une belle âme, ne doit-on pas pouvoir affirmer que c'est un grande âme, d'un beau caractère, que c'est un grand caractère, d'une belle action, que c'est une grande action? Jamais vous ne consentirez à qualifier de belle une âme petite ou médiocre; jamais vous n'appellerez beau un caractère bas, ou plat, ou insignifiant et vulgaire; une action n'est belle à nos yeux que si elle sort de l'ordinaire et si elle a quelque grandeur. La beauté morale a donc, elle aussi, pour premier trait la grandeur, ou, ce qui revient au même, une certaine puissance éminente d'agir. Ce ne serait pourtant pas assez. Il y a des scélérats qui déploient une grande puissance dans leurs actions criminelles. Que manque-t-il à cette grandeur pour mériter le nom de belle? Il lui manque d'être conforme au bien, au devoir, à la loi divine et humaine, bref d'être moralement ordonnée. Concluons que la beauté morale peut se définir : une puissance d'agir grande et ordonnée.

Tout le monde distingue encore un autre genre de beauté. Personne ne doute que les grands artistes, par exemple Raphaël, Michel-Ange, — que les grands poètes, par exemple Homère, Corneille, — que les grands savants, par exemple Galilée, Newton, Pascal, n'aient eu de l'intelligence; mais personne non plus n'hésite à déclarer qu'ils avaient une belle intelligence, et à entendre par là qu'ils étaient doués d'une intelligence grande, c'est-à-dire puissante. Supposez maintenant que ces hommes n'aient appliqué leur génie qu'à inventer des moyens d'opprimer leurs semblables, leur intelligence resterait grande, mais cesserait de paraître belle. Elle est belle parce qu'elle ne s'est tournée qu'à découvrir la vérité et qu'ainsi elle s'est conformée à l'ordre qui était le sien. La beauté intellectuelle sera donc bien définie : une puissance de connaître grande et ordonnée.

N'est-il pas singulièrement remarquable que dans tous les genres de beauté on retrouve toujours ces deux traits caractéristiques : la grandeur ou la puissance et l'ordre propres à chaque genre?

Ce rapport intime, essentiel, n'est pas le seul qui les relie les uns aux autres. Nous avons noté déjà que la beauté physique était l'expression la plus fidèle d'une vie physique, ou si l'on aime mieux ce mot, d'une vitalité physique puissante et bien ordonnée. Rapprochons à présent la beauté physique, celle du visage et de la personne de l'homme, par exemple, de la beauté de l'âme, du caractère, de l'intelligence. Qu'apercevons-nous?

Socrate était physiquement très laid : il avait la tête grosse, les yeux saillants, le nez épaté, les lèvres épaisses, le corps pesant, les jambes petites. Pourtant, lorsqu'il parlait, on ne pensait qu'à ses vertus et qu'à son génie; l'auditeur oubliait la laideur de ce maître incomparable et quelquefois même allait jusqu'à le trouver beau. En tirerez-vous cette conséquence que la beauté morale et la beauté intellectuelle sont aussi exactement exprimées par un masque grotesque que par les traits nobles et purs d'un visage régulier? Non, évidemment : il y a contradiction entre l'âme de Socrate et sa tête de silène; il fallait un effort pour surmonter l'impression causée par son visage et pour n'être attentif qu'à ses hautes doctrines. Les Grecs, ces grands artistes, le savaient bien; ils comprenaient qu'il y a une harmonie intime entre la vertu et l'intelligence d'une part, et la beauté physique de l'autre, et que celle-ci est la

meilleure expression de celles-là. Aussi lorsqu'ils voulurent représenter la personnification divine de la pureté morale et de l'intelligence, ils choisirent non la face d'un satyre, mais le profil admirable d'Athéné. Certes une belle âme perce à travers un vilain corps; mais sur un beau visage elle resplendit.

Retenons donc ce point-ci : la beauté physique en chaque genre, c'est-à-dire l'ensemble des formes grandes et ordonnées, est ce qui exprime le plus exactement et le plus vivement la force cachée, la vie invisible, la grandeur morale, la puissance intellectuelle. Si cela n'était pas vrai, les beaux-arts n'auraient aucune raison d'exister; on le verra bientôt.

L'être vraiment beau dans chaque genre manifeste sa beauté même quand il est inactif, même quand il reste immobile. Pourtant cette beauté se révèle avec plus d'éclat par les actions, par les mouvements qui sont les vives expressions de la puissance invisible. Cet éclat ne frappe pas seulement, il exerce une séduction ravissante. D'où vient-elle? Comme chez l'être vraiment beau, il n'est rien qui ne soit dans l'ordre, rien qui ne soit selon la nature la plus achevée: chaque fois que cet être agit, son action est conforme à l'ordre, à la proportion, à la convenance, à la nature; chaque fois que cet être se meut, ses mouvements sont en harmonie avec l'ordre, avec la nature. Mais ce qui est selon l'ordre et ce qui est naturel, est en même temps aisé, facile, souple, exempt d'effort, de raideur, de contrainte. Cette facilité naturelle et harmonieuse des actes et des mouvements de l'être vraiment beau, c'est la grâce. La grâce est donc essentiellement l'acte, le mouvement facile, naturel et harmonieux de la beauté. On a dit que la grâce est plus belle encore que la beauté; soit, mais il faut bien l'entendre. Cela signifie seulement que la beauté n'est complète que lorsque en agissant, en se mouvant avec la suprême et harmonieuse aisance de sa nature, elle fait rayonner tout l'ordre et toute la puissance qui sont en elle.

Voilà par quels traits caractéristiques le beau se fait connaître à l'intelligence humaine. Comment émeut-il notre sensibilité?

Aussitôt qu'il est connu, il plaît, il cause un sentiment agréable. De quelle espèce? Le beau n'est pas agréable à la façon d'une saveur : dans l'obscurité, on me donne un objet à manger, je le trouve agréable, j'ignore ce qu'il est, j'ignore s'il est beau. Une sauce noire peut être très agréable; certes, elle n'est pas belle. Le beau n'est pas non plus agréable comme l'est une odeur. Dans les ténèbres, je sens un parfum exquis : je ne sais d'où il vient; le langage n'appelle beau ni un parfum quelconque, ni un objet quelconque par cela seul qu'il a du parfum. Le beau n'est pas agréable comme l'est au toucher une étoffe très douce ou une fourrure. L'étoffe et la fourrure sont belles peut-être, mais par la couleur ou la forme, non par la sensation du tact. D'ailleurs, si vous parlez correctement, vous n'oserez jamais dire une belle saveur, une belle odeur, une belle sensation du tact. Le sentiment du beau est donc agréable autrement que les odeurs, les saveurs et les impressions tactiles.

Est-il agréable comme les sensations de la vue et de l'ouïe? On s'y est trompé. Il semble qu'une belle couleur étant agréable, le plaisir du beau visible puisse se confondre avec l'agrément que procure une belle couleur. Que diriez-vous d'un peintre qui exposerait un tableau composé uniquement d'une toile en beau rouge, sous prétexte que cette couleur étant belle, l'agrément qu'elle donne doit suffire? Vous le jugeriez fou, et cela parce que la couleur n'est agréable et belle qu'en tant qu'elle servira à exprimer l'être, la vie d'un certain être, et non point prise isolément. Il en serait de même pour le son. Le son d'un bon piano est agréable à l'oreille; mais il ne produit pas le sentiment du beau : il aide seulement à le produire, quand l'instrument est touché par un artiste capable d'exprimer le beau.

Donc, le plaisir qu'apporte le beau ne se confond avec l'agrément d'aucune de nos sensations, pas plus avec l'agrément des sensations de la vue et de l'ouïe qu'avec les sensations du goût, de l'odorat et du tact.

Ce plaisir est un sentiment et non une sensation. La sensation qui le précède n'en est que la condition et ne fait que l'éveiller : elle ne serait pas assez puissante pour le produire dans sa plénitude. Sa cause véritable, essentielle est dans l'intelligence que l'on a de la beauté de l'objet, des caractères qui la constituent. Le sentiment du beau est un plaisir délicieux, mais éminemment intellectuel.

Toutefois, ce n'est pas assez d'affirmer qu'il est délicieux : on doit ajouter tout de suite qu'il est affectueux. Comprenons bien ce mot. Le beau agit sur nous en nous charmant, mais nous réagissons sur lui en l'aimant. Est-ce que l'on n'aime pas plus ou moins ce dont on est plus ou moins charmé? Or, de quelle nature est cette affection, cet amour qui s'adresse au beau en tant que beau? Gardez-vous de vous y méprendre; ce n'est rien de bas, d'inférieur, pas même de médiocre : c'est ce qu'il y a de plus noble, de plus élevé. Et encore cet amour se distingue-t-il par des traits particuliers même des affections les plus hautes. Quand on a l'âme bien faite, on aime ses parents quoique laids, son pays quoique triste et stérile, son enfant quoique difforme, son ami quoique physiquement disgracié. Même l'amour proprement dit est distinct de l'amour du beau; s'il aime quelquefois, souvent même, parce qu'il a rencontré le beau et qu'il l'admire, non moins souvent il admire parce qu'il aime et non à cause de la beauté de son objet qui n'est beau que pour lui. De là ce mot si juste que l'amour est aveugle. Montons encore plus haut. L'amour du beau est-il l'amour du bien? Non; pour cela, il faudrait que tout ce qui est bien fût beau et cette identité n'est pas constante. Vous donnez un sou à un pauvre : c'est bien; est-ce une belle action? C'est simplement une action estimable, non admirable, non digne d'être aimée en tant que brillant de l'éclat de la beauté morale. Donc tout ce qui est bien n'étant pas nécessairement beau, l'amour du bien et l'amour du beau ne sont pas un même sentiment. Pas davantage il n'est permis de prendre l'un pour l'autre l'amour du beau et l'amour du vrai. Le pain est nourrissant; voilà certes une idée très vraie et très bonne. Ce n'est pourtant pas une vérité admirable. Il y manque cette ampleur, cette grandeur dans les conséquences qui appartient aux vérités fécondes de la science. Grandes et fécondes, celles-ci sont belles, et belles aussi par la même raison sont les intelligences qui les découvrent. L'amour du vrai ne se rencontre avec l'amour du beau que lorsque le vrai est plus qu'ordinaire, que lorsqu'il est grand, éclatant; en d'autres termes, quand le vrai devient beau.

L'amour du beau est ainsi un amour d'un genre tout particulier. Mais après avoir dit ce qu'il n'est pas, il est nécessaire de chercher ce qu'il est.

C'est un sentiment délicieux, plein de charme, qui donne à l'âme la jouissance la plus vive, la plus grande qu'elle puisse éprouver; mais cette jouissance, quelque grande qu'elle soit, n'est ni emportée, ni violente, ni désordonnée: au contraire, elle est sereine, douce, proportionnée à la beauté de l'objet, conforme à l'ordre: aussi ne laisse-t-elle jamais après elle aucun remords.

C'est donc une jouissance grande et ordonnée.

En outre, ce sentiment est un mouvement affectueux, plein de sympathie pour l'objet qui le cause. On aime le beau jusqu'à la passion. Toutefois, cette passion, si puissante qu'elle soit, n'a rien qui ressemble à de la folie. L'âme aime le beau tel qu'elle le connaît : comme elle y trouve la grandeur, la puissance, elle l'aime grandement, puissamment. Mais comme elle y voit aussi la proportion, l'ordre supérieur de chaque genre, elle aime le beau avec mesure, avec proportion, avec ordre. Aussi la passion du beau est-elle à la fois la plus puissante et la plus ordonnée. Elle a pour effet d'agrandir, d'élever, d'épurer et rendre harmonieuses les âmes qui l'éprouvent. L'éducation des âmes doit donc comprendre le développement méthodique, la culture pédagogique du sentiment esthétique qui est en germe dans chacun de nous.

Elle le doit pour une autre raison encore. Quiconque sait observer a remarqué que l'homme a un penchant très vif à imiter autant qu'il le peut ce qui le frappe. Ce penchant est d'autant plus fort que le sujet est plus jeune ; et dans le jeune âge, il se porte de préférence à reproduire, tantôt sciemment, tantôt sans le savoir, les défauts, les ridicules, les grimaces, les difformités physiques et malheureusement aussi les difformités morales. Or, regardez bien ; le remède est à côté du mal. Que l'on entoure l'enfant, l'adolescent, le jeune homme de belles choses, de beaux modèles, il imitera naturellement ces objets. Ce n'est pas tout : le goût des belles choses grandissant en lui de jour en jour, il les aimera de plus en plus ; il finira par en avoir la passion et l'enthousiasme, et quand il en sera là, il éprouvera le désir de produire dans sa vie de belles actions, et, dans ses travaux, de belles œuvres, des œuvres d'art. Telle est l'influence du beau sur l'activité humaine : il y fait passer la puissance, la fécondité morale et intellectuelle et l'ordre merveilleux qui est en lui. Ceux qui croient que l'éducation du sentiment du beau n'est qu'un luxe, un superflu, une culture de second rang, ceux-là connaissent-ils bien la nature humaine ; connaissent-ils assez le beau ?

Ainsi le beau se fait connaître à notre intelligence, émeut notre sensibilité, influe sur notre activité, comme étant, dans chaque genre d'êtres, ce qu'il y a à la fois de plus grand ou de plus puissant et de plus conforme à l'ordre du genre. Quant aux formes sensibles, elles sont d'autant plus belles qu'elles expriment le beau invisible avec le plus de fidélité ; et cela a lieu lorsque ces formes sont elles-mêmes grandes ou puissantes et bien ordonnées.

Aussi Aristote a-t-il, dans sa *Poétique*, défini la beauté : ce qui réunit la grandeur et l'ordre. Cette définition est la plus large et la plus exacte que l'on ait jamais donnée. Elle embrasse aisément toutes les autres. On répète à satiété que Platon a défini le beau : la splendeur du vrai. Cette définition n'est absolument nulle part dans les ouvrages de Platon, qui ne contiennent même aucune définition du beau. Ce qui ressort d'une étude attentive des *Dialogues*, c'est plutôt que le beau se confond avec le bien en soi, et avec l'intelligence en soi. D'ailleurs, cette formule que l'on prête à Platon : le beau est la splendeur du vrai, serait incomplète, fût-elle dans Platon. En effet, en adoptant le mot *splendeur* qui n'est pas grec, mais qui n'est pas mauvais, le beau serait non seulement la splendeur du vrai, mais la splendeur de la bonté, mais la splendeur de la vie, et ces choses rentrent dans ce qu'on peut appeler l'éclat ou le rayonnement de la puissance et de l'ordre dans chaque genre.

Sans passer en revue toutes les définitions du beau qui ne valent pas celle d'Aristote, nous devons dire un mot de celle que l'on redit encore plus souvent que la maxime faussement attribuée à Platon. « Le beau, — écrit-on sans cesse, — c'est l'unité dans la variété. » Ces mots n'apprennent rien à qui les entend, car ils ne signifieraient quelque chose que si l'on expliquait quelle est l'unité et quelle est la variété qui caractérisent le beau. Dans le vague où on les laisse, ils s'appliquent aussi bien à un objet quelconque et même à un objet laid. Une caisse d'emballage en bois de sapin n'est pas belle : et pourtant elle a l'unité, puisque c'est une seule caisse ; et elle a la variété, puisqu'elle a six parois, dont quatre sont d'une grandeur et deux d'une autre. Une personne très laide a l'unité puisqu'elle est un individu distinct ; elle a aussi la variété, car elle a quatre membres et une tête. Une définition n'est bonne que lorsqu'elle convient au seul objet défini : or celle-ci convient non seulement à autre chose qu'à l'objet défini, qui est le beau, mais même à son contraire qui est le laid.

Une définition du beau prouve elle-même qu'elle approche assez de l'exactitude, lorsqu'elle met l'esprit en état de comprendre ce qui est ou l'analogue ou le contraire du beau. Les analogues du beau sont le joli et le sublime ; les contraires du beau, à des degrés différents, sont le laid et le ridicule. En quoi les deux premières choses se rapprochent-elles du beau ; en quoi s'en distinguent-elles ; — en quoi les deux secondes sont-elles la négation plus ou moins complète du beau ?

On a tort d'appeler joli ce qui est beau et beau ce qui est joli. Jamais, dans une langue quelconque, deux termes différents n'expriment la même idée. Cependant l'habitude que l'on a de confondre ainsi deux mots semble indiquer que les choses exprimées sont sinon identiques, au moins de la même famille. Or c'est bien ici le cas. Le joli avoisine le beau ; mais à quelle distance ? Ils sont parents ; mais à quel degré ?

Voici un premier point à noter : vous dites volontiers : un joli petit cheval, un joli petit enfant, une jolie petite maison. Diriez-vous aussi aisément et aussi justement, un joli grand cheval, un joli grand enfant, une jolie grande maison ? Non : il y a dissonance entre ces termes. Le joli n'a donc pas ce caractère du beau que nous avons nommé la grandeur ou la puissance. N'en a-t-il rien cependant ? Si rien ne nous frappe dans un objet, nous ne le jugeons pas joli. En cherchant par où l'objet joli nous frappe, je crois reconnaître que c'est par un de ces traits que l'on qualifie plutôt de vivants, de piquants, de charmants, d'attrayants, et qui dénotent non certes une puissance supérieure et imposante d'être, de vivre, d'agir, mais pourtant une certaine puissance limitée et très sensible, moyenne et très saisissable, modérée et pénétrante d'éveiller notre esprit et de toucher notre cœur.

Si donc le joli avoisine le beau, c'est d'abord par la puissance ; et s'il est au-dessous du beau, c'est d'abord parce qu'il n'est qu'une puissance moins que grande, ou même moyenne, ou petite.

Il doit cependant y avoir entre le joli et le beau quelque autre trait de ressemblance. Supposez en effet que l'objet joli ne présentât que discordance, disproportion, absence d'harmonie, désordre en un mot ; la vivacité, le piquant de ses qualités disparaîtraient dans ce désordre. Ce ne serait que du désordre en mouvement. Le joli doit donc réaliser un certain ordre, et plus d'ordre que de désordre, plus de régularité que d'irrégularité. Mais il n'est pas nécessaire qu'on y trouve la régularité supérieure qui caractérise le beau.

C'est ce qui déconcerte certains appréciateurs. A la réflexion, on reconnaît que les objets que nous appelons jolis cesseraient de l'être si tout, en eux, était irrégulier. Etudions des exemples.

Au physique, un visage est joli même avec quelques défauts de symétrie et de proportion dans les lignes : il cesse de l'être lorsque chaque trait est irrégulier. Au moral, un charmant caractère peut n'être pas sans quelques petits défauts. Il n'est plus charmant s'il a beaucoup plus de défauts que de qualités. Dans la sphère intellectuelle, un aimable esprit n'est pas indispensablement un esprit toujours juste : une pointe de paradoxe ne lui messied pas. Cependant s'il n'était que faux en toute occasion, il n'aurait pas de charme.

Nous venons de distinguer le joli au physique et le joli au moral et dans l'intelligence : celui-ci est plutôt appelé le charmant. Or, il arrive qu'un visage irrégulier, presque laid soit jugé charmant. D'où vient cela? Est-ce conforme à la vérité ? Oui sans doute : un visage très irrégulier, pourvu qu'il ne le soit pas outre mesure, charme, captive même s'il exprime, tel qu'il est, soit un aimable caractère, soit un piquant esprit. Il est charmant alors par sa manifestation de l'âme invisible dont il est le visible organe.

Le joli et le charmant font impression sur nos facultés dans la mesure même de leurs qualités caractéristiques. Le joli nous touche d'une façon vive, mais modérée dans sa vivacité, sans nous enlever à la hauteur de l'admiration. Il fait aimer l'ordre, mais il n'en donne pas un sentiment enthousiaste comme le beau. Il excite celui qu'il charme à le reproduire dans les actions et dans les œuvres d'art ; mais il n'inspire que des œuvres de valeur moyenne. Il est donc permis d'aimer, de chercher, de représenter le joli, pourvu qu'on ne s'y arrête pas pour toujours et que souvent on le quitte pour monter jusqu'au beau dont l'influence est autrement fortifiante.

On vient de voir que la nature du joli ou du charmant s'éclaire par comparaison avec le beau. Il en est de même du sublime. Le joli est un degré inférieur du beau ; le sublime en serait-il un degré supérieur, ou le degré suprême? Comparons le sublime avec le beau.

Il y a un sublime physique ; il y a aussi un sublime moral. La mer en fureur est sublime dans le genre physique. Pourquoi la trouve-t-on sublime ? D'abord, évidemment, parce qu'elle manifeste une grande puissance. Et cette puissance est plus que belle parce qu'elle est immense, et que nos regards ne peuvent l'embrasser dans son ensemble, comme ils embrassent un beau lac, un bel arbre, une belle statue. Imaginez que la mer se réduise soudain aux proportions d'un lac, elle ne sera plus sublime, ce lac fût-il en courroux. Le sublime est donc en premier lieu, au physique, une puissance immense ou qui nous semble telle. Mais en outre, la mer en fureur nous paraît une force déchaînée, désordonnée, indéterminée. La réflexion est nécessaire pour nous avertir que ce désordre cache l'ordre réel de la nature qui existe aussi bien dans la tempête que dans le calme. Donc ce que l'on peut dire de plus clair sur le sublime physique, c'est qu'il est une puissance immense, du moins pour nos facultés, et qui, bien qu'ordonnée au plus haut point, cache son ordre sous une indétermination qui nous la fait, au premier aspect, juger désordonnée.

Le sublime moral a-t-il d'autres caractères ? D'Assas sait qu'il mourra s'il crie pour signaler l'ennemi. Il n'hésite pas, il crie : *A moi, Auvergne!* et il tombe percé de coups. Action sublime s'il en fut jamais. Que remarquons-nous dans cette action? la puissance d'aimer son devoir et de sacrifier sa vie à son pays. Et encore? Il y a en tout homme un penchant qui s'appelle l'instinct de la conservation personnelle, et ce penchant n'est nullement illégitime : il est conforme à l'ordre naturel. Sacrifier ce penchant, le vaincre sans hésitation, c'est dépasser l'ordre naturel, monter plus haut que cet ordre, déployer une énergie *extraordinaire*, vraiment surhumaine. Cette énergie a un nom particulier ; elle s'appelle l'héroïsme. On sent que cette puissance sort de l'ordre habituel, mais pour entrer dans la sphère de l'ordre supérieur ; on sent qu'elle est au-delà des mesures et des déterminations simplement grandes. C'est, en son genre, une immensité. Le sublime moral a donc le caractère double d'une puissance plus grande encore que la puissance et qui, bien qu'ordonnée, semble dépasser l'ordre plus aisément saisissable que fait paraître la beauté.

Du sublime il faut dire, comme du beau et du joli, qu'il nous atteint tel qu'il est et qu'il nous façonne à son image. Il agrandit l'intelligence qui le contemple, jusqu'à l'éblouir ; il remue, secoue la sensibilité jusqu'à la troubler ; il surexcite les puissances actives et les rend sur le moment capables de grandes choses, disons mieux, de choses extraordinaires. Il importe, cependant, de constater que les forces de l'homme ne sauraient atteindre souvent à la hauteur du sublime. Même aux natures magnanimes, cela n'est possible que rarement. Celui qui prétendrait être sublime tous les jours risquerait de devenir ridicule dans la vie, emphatique dans la conversation, déclamatoire dans les œuvres d'art. Visons habituellement au beau. Quant au sublime, attendons avec simplicité que l'occasion vienne de le produire ; et si cette occasion se présente, ne la manquons pas. Ce sera assez.

Les idées que l'on vient d'analyser ne sont pas les seules qu'étudie l'esthétique. La science du beau cherche aussi ce que c'est que le laid, si le laid a des analogues et en quoi ceux-ci se rapprochent plus ou moins du beau et du laid. C'est encore ce qu'on a trouvé et établi à l'égard du beau qui éclaire le mieux la nature du laid et des idées qui s'y rattachent.

Assurément, le laid s'oppose au beau. Cependant, on n'a pas défini le laid quand on dit qu'il est le contraire du beau. Ce contraire serait la négation complète de la puissance et de l'ordre qui constituent l'essence du beau ; mais la négation, l'absence de toute puissance d'être, de tout ordre dans l'être, c'est le néant, le rien ; et le laid n'est pas le rien ; il est quelque chose de très réel. Par conséquent, il a une certaine puissance d'exister. Cette puissance peut être grande, moyenne, petite, car il y a des êtres grands, moyens, petits dans leur genre qui sont en même temps laids. D'où il résulte que la laideur ne consiste pas essentiellement dans la puissance. Il reste alors qu'elle dépende de la violation de l'ordre propre à un genre donné. Les exemples prouvent que telle est bien la vérité. Le laid, au physique et au moral, se manifeste surtout par une prédominance du désordre et de toutes ses formes sur l'ordre et sur toutes ses formes. L'image la plus laide que l'on conçoive est celle d'un squelette en mouvement, représentant la mort qui marche et qui fauche les existences. Ce personnage hideux, on lui prête une puissance d'être, d'agir, de détruire. Ainsi, il n'est pas laid par privation de la puissance. Vous répondrez peut-être que son corps n'est pas absolument en désordre, puisque tous les os qui le forment occupent leur place naturelle. Vous aurez raison ; j'ai dit, en effet, que le laid n'est pas sans quelque ordre, mais seulement qu'en lui le désordre prédomine. Cela est évident dans ce squelette auquel on laisse la puissance de la vie d'une part, en lui ôtant d'autre part presque tous les organes de la vie, le cœur, le cerveau, les poumons, les yeux, tout excepté les os. Or, n'est-ce pas y mettre un désordre le plus grand possible, sans cependant qu'il soit complet ?

La laideur morale réside non plus dans les formes visibles, mais dans les actions. Elle a beaucoup de degrés qui s'échelonnent depuis les défauts du caractère jusqu'au vice et jusqu'au crime. Mentir, tromper, calomnier, voler, tuer sont des degrés de la laideur morale. Dans tous, il y a une puissance d'agir, grande, moyenne ou petite; mais dans tous il y a un désordre grave, c'est à savoir une grave atteinte portée à l'ordre de la moralité.

Il importe de remarquer qu'il existe entre la laideur physique et la laideur morale une intime harmonie. De même qu'une belle figure est plus apte qu'une autre à exprimer la vertu, de même un visage laid exprime mieux qu'un autre le vice et le crime. Les grands artistes le savent: c'est au bagne que Léonard de Vinci alla chercher un visage pour Judas, ce type des traîtres.

Tandis que le beau nous charme et nous attire, le laid nous fait souffrir et nous repousse. Cependant cette impression s'affaiblit par l'habitude. Elle finirait même avec le temps par s'atténuer au point de n'être plus ressentie. Et alors, si l'on n'y prenait garde, il se produirait cet effet déplorable que, peu à peu, la laideur, surtout la laideur morale, ferait à son image celui qui s'en donnerait le spectacle continuel. Que l'on en subisse la vue lorsqu'il est impossible de la fuir; mais que l'on se garde de la fréquenter et de se complaire dans ce dangereux commerce.

La laideur a pour caractère essentiel une prédominance du désordre sur l'ordre. Lorsque le désordre dans un être est, au contraire, beaucoup moindre que l'ordre, quoique cependant marqué et vivement sensible, il se présente un objet qui n'est plus la laideur, mais seulement le risible, et à un degré de désordre un peu supérieur, le ridicule.

Je distingue le risible du ridicule parce que le langage met entre ces deux choses une différence. Laquelle? Un simple défaut de régularité physique, un nez trop long, un menton proéminent est risible; de même une voix très nasillarde. Polichinelle fait rire par son nez crochu, son menton relevé, sa voix bizarre, ses bosses exagérées. Ces difformités le rendent risible: on ne peut dire qu'il soit ridicule. Les animaux, comme cette marionnette, peuvent exciter le rire; ils ne sont pas ridicules. Ce n'est pas la faute de Polichinelle, ni d'un animal, ni d'un homme né ainsi, quand ils font rire par une irrégularité, une bizarrerie. un défaut de proportion ou d'ordre dans la voix et dans les traits. Mais c'est bien par là qu'ils sont risibles. Ramenez-les à la régularité, à la proportion, personne ne rira plus en les voyant.

Le ridicule contient un élément qui, quoique constituant aussi un certain désordre, n'est pas dans le risible. Voici un homme excessivement petit, tellement petit qu'il faut se baisser pour le voir. Cette petite taille est risible et n'est que cela. Elle n'est qu'extraordinaire, *extra ordinem*, en dehors de l'ordre de grandeur du type humain. Et comme rien d'affligeant ne s'y mêle, cette singularité, au moins à la première fois, nous égaie jusqu'au sourire, peut-être jusqu'au rire. Mais que ce nain se comporte avec fatuité à la façon d'un homme de grande stature, qu'il prétende conduire la danse, jouer le rôle d'important; que, dans sa vanité, il choisisse les danseuses les plus grandes, le voilà ridicule. Il est aisé d'en saisir la raison : c'est qu'au simple désordre physique de sa taille minime, qui n'était pas de sa faute, il joint cette disconvenance toute morale qui consiste à mettre sa conduite en désaccord avec sa stature, disconvenance qui est son ouvrage à lui, et dont nous le punissons par le ridicule. Le risible est involontaire; le ridicule est l'œuvre de la volonté libre. Le premier est imposé par la nature; le second peut être évité par nous, et nous en sommes responsables.

Toutefois l'un et l'autre contiennent essentiellement une ou plusieurs de ces nuances du désordre qui s'expriment dans notre langue par des mots commençant en *dis :* disproportion, disconvenance, discordance, dissonance, disparate. Le risible et le ridicule sont donc surtout caractérisés par leur rapport avec l'ordre qu'ils violent en partie, et conséquemment par leur relation avec le beau, dont ils sont à un certain degré la négation.

Pourtant un désordre léger quoique sensible, une contradiction partielle avec le beau ne provoque pas toujours le rire. Il y faut quelque chose de vif, de piquant qui aiguillonne et éveille l'esprit. Cette vivacité, ce piquant résident dans un contraste, et j'ajoute, dans un contraste inattendu qui éclate subitement. Annoncés, prévus, le risible et le ridicule chatouillent moins l'intelligence; déjà vus, déjà éprouvés, ils reviennent émoussés, affadis. Le langage vulgaire dit en ce cas : « c'est du réchauffé. » Et alors, indifférents à l'intelligence, ils n'ont plus aucun retentissement ni dans la sensibilité morale, ni dans la sensibilité nerveu se.

Quand ils intéressent l'intelligence, comment et par quoi la stimulent-ils?

Qu'il en ait conscience ou non, l'esprit humain reste habituellement dans les voies de l'ordre : c'est son allure naturelle; et il la garde presque toujours machinalement. On lui présente, ou bien il rencontre un objet qui, par une poussée subite, mais nullement pénible, le jette hors de cette route. Il éprouve alors un léger sursaut qui l'éveille, l'égaie, l'amuse. Pendant un moment, il a un mouvement de va-et-vient qui le fait osciller entre la raison et la déraison, entre la convenance et la disconvenance, et ce mouvement lui plaît parce qu'il le fait vivre rapidement et vivement. Pareil est le plaisir que se donnent les enfants en se balançant sur un petit bateau ou en se poussant l'un l'autre avec des éclats de rire. Le ridicule intéresse donc l'esprit d'abord comme un excitant qui augmente le sentiment de la vie intellectuelle.

Mais cette excitation de l'esprit retentit dans le corps, sur le visage, et nous procure par contrecoup un surcroît de vie physique qui accélère la circulation du sang et est favorable à la santé, principalement à la santé de l'enfance et de la jeunesse. D'après de grands philosophes, le rire est hygiénique; au contraire, la tristesse éteint les jeunes âmes et flétrit les fraîches organisations. Une des règles de la pédagogie doit être de laisser, dans les récréations, les élèves rire tout à leur aise, et même de leur fournir de temps en temps d'honnêtes occasions de s'égayer.

Mais le rire a d'autres effets. Le ridicule, qui provoque le rire, est un moyen de rappeler énergiquement à l'esprit le beau, le bien, le vrai par des paroles, des écrits, des images ou des actes qui sont une négation partielle de ces trois aspects de l'ordre. Quand je tire à moi une corde élastique et que je la lâche, elle revient vivement à sa position première; de même le ridicule éloigne un instant l'esprit du beau et de l'ordre; mais tout aussitôt l'esprit se reporte avec force vers l'ordre et la beauté et s'y attache plus étroitement. A ce point de vue, l'emploi modéré du ridicule tourne au profit de l'intelligence et est une partie de son éducation.

L'excès, toutefois, est très dangereux en ce genre d'enseignement. En réalité, répétons-le, le ridicule et le risible sont des formes, quoique légères, du désordre. Malgré tout, ils troublent l'esprit et l'âme, au moins un instant. Passager, ce trouble est sans péril; habituel, continuel, il

rend l'esprit et l'âme incapables de tenue, de discipline, de raison ; il fait des bouffons, de mauvais plaisants, insupportables à leurs amis, et dont l'existence stérile se gaspille dans un ricanement imbécile et lamentable. Cette leçon de l'esthétique du rire mérite d'être recueillie avec soin par les instituteurs de l'enfance et de la jeunesse.

Nous avons passé en revue l'idée du beau et les idées que l'esprit humain groupe autour de celle-là. Or, c'est un fait constant que, en même temps que l'esprit humain rattache ces idées entre elles et à l'idée du beau, il considère l'idée du beau comme le fondement même de l'art ; et c'est un fait non moins constant qu'il associe à l'art les autres idées dont on vient de parler, mais seulement dans la mesure où ces autres idées se rapprochent du beau lui-même. Le langage atteste la relation intime qui existe entre l'art et le beau : effectivement, tantôt le mot art est employé tout seul, sans épithète, et dans ce cas chacun entend par là une puissance de faire paraître le beau ; ou bien le mot art est accompagné d'un adjectif, et dans ce cas on dit les beaux-arts.

Cette persistance du langage à marier l'art avec la beauté mérite la plus grande attention. Faute d'en avoir tenu compte, on a proposé des définitions de l'art qui n'ont pu se maintenir. Il y en a une qui a été cent fois réfutée et qui néanmoins reparaît assez souvent, parce qu'elle satisfait par une apparence de vérité les esprits superficiels. Elle consiste à dire que le but de l'art est l'imitation de la nature. Examinons les divers sens que peut renfermer cette formule.

D'abord, la nature, dans chaque être, c'est le principe qui le fait exister. Ce principe, on l'appelle la vie dans les êtres organisés, et la force dans les corps non organisés. L'art n'imite ni la force inorganique, ni la vie cause de l'organisme, puisqu'il est absolument incapable de connaître ce qu'elles sont. Dans ce premier sens, la formule est fausse.

En un second sens, la formule signifierait-elle que l'art imite les manifestations, les produits de la force et de la vie? Cette définition rentre dans la précédente et l'égale en fausseté. Produire toutes les manifestations de la force et de la vie n'appartient qu'à la puissance qu'on nomme force et qu'à la puissance qu'on appelle vie. Par exemple, créer une plante qui germe, pousse, fleurisse ; créer un insecte qui vole, qui mange, se reproduise ; l'art ne le peut. C'est là l'œuvre de la vie, après Dieu qui a créé la vie, et qui est le seul artiste doué de cette adorable puissance. Et il y a plus encore : supposé que l'art fût capable de l'impossible, et qu'il eût le pouvoir d'imiter toutes les manifestations de la vie, il n'userait pas de ce pouvoir, parce qu'il y a des manifestations de la vie qui sont repoussantes, dégoûtantes, hideuses même ; il y en a d'autres qui sont insignifiantes. L'histoire de l'art prouve que les grands artistes écartent les unes et les autres.

Que font donc les vrais artistes ? Ils imitent certainement quelque chose de la nature ; mais ils en reproduisent seulement les traits qui sont expressifs. Et expressifs de quoi ? de ce qu'il y a de beau dans le développement de la force naturelle et dans l'action de la vie. La vraie définition de l'art est l'interprétation de la belle force ou de la belle âme au moyen de leurs traits, de leurs signes les plus expressifs. Ces traits et ces signes, c'est ce que l'on nomme les formes idéales. Ainsi il est permis de dire plus brièvement : l'art est l'interprétation de la beauté invisible au moyen de ses formes sensibles les plus idéales.

Tel est donc le but de l'art. Quel est maintenant l'objet de l'art ? En vue de quoi interprète-t-il la beauté invisible au moyen des formes sensibles idéales ? On a prétendu tour à tour que c'est en vue de la vertu ou de la morale, en vue de la religion, dans l'intérêt de l'histoire, pour amuser le public, pour enrichir les artistes. Que valent ces opinions ?

Faire de l'art l'instrument du seul enseignement moral, c'est trop diminuer son domaine, car c'est en retrancher tout ce qui est muet sur le devoir et sur la vertu ; c'est en éliminer la beauté intellectuelle, la beauté purement physique, le paysage, les marines, la musique symphonique, et bien d'autres objets encore. Le seul moyen pour l'art de servir la morale sans cesser d'être l'art, consiste à ne chercher que le beau. Le beau est puissance, ordre, mesure, harmonie : l'âme qui contemple le beau lui devient semblable par la puissance active ordonnée, mesurée, harmonieuse. L'âme devient par là morale au sens le plus large et le plus élevé du mot ; et l'art qui aspire à lui faire ce bien par la seule représentation de la beauté, ne se fausse ni ne se mutile lui-même. Or, ce que nous venons de dire, nous pourrions le répéter dans les mêmes termes pour ce qui touche les rapports de l'art avec la religion, la politique, le patriotisme, l'histoire. S'il ne s'agit que de rappeler de bons exemples, il suffit d'une image ordinaire avec quelques mots imprimés au-dessous, et cela ne mérite pas le nom d'art. Mais l'art est un éducateur merveilleux en ce qu'il aide à former de belles âmes. Ne lui demandons pas autre chose ; car quel plus grand service à rendre à la morale, à la religion, à la patrie que d'augmenter le nombre des âmes vraiment belles ?

Disons-le donc une fois encore : l'objet de l'art est le beau. La fin de l'art, c'est de nous donner par le beau les nobles et pures jouissances de l'admiration. Et le résultat certain, pratique, pédagogique, de ces jouissances exquises, c'est de rendre les âmes plus pures, plus nobles, plus hautes, plus capables de discerner l'éclat du bien et du vrai, l'éclat de la nature et de la vie, et d'être attirées vers le bien et le vrai par cet éclat même, par ce pur rayonnement des choses et de l'âme qui n'est autre que le beau.

Jusqu'à quel point chaque art particulier est-il capable de créer des images sensibles de la beauté ? En d'autres termes, quelles sont les puissances expressives que possède chacun des beaux-arts ? Traiter cette question aussi intéressante que délicate, ce serait écrire l'esthétique spéciale de l'architecture et de l'art des jardins, celle de la sculpture, celle de la peinture, celle de la musique, celle de la poésie, celle de l'éloquence. Il y faudrait un livre ; un article n'y saurait suffire. Nous n'aborderons pas ici ces problèmes, puisque nous devons nous borner à l'esquisse de l'esthétique en général.

On a essayé, dans le présent travail, de dire en quoi consiste le beau et quelle est la nature des analogues et des contraires du beau. On s'est efforcé aussi de définir la puissance, l'objet, le but de l'art en général. Comme il s'agit principalement dans ces pages de l'esthétique éducatrice, de celle qui vise à exercer sur les âmes une influence pédagogique, il importe de présenter au lecteur une dernière et grave considération.

Si merveilleuse que soit une beauté offerte à notre esprit par la nature ou par l'art, jamais elle ne satisfait pleinement notre faculté d'admirer. La plus éclatante vertu, la plus brillante intelligence, les plus ravissants chefs-d'œuvre laissent l'âme humaine désirer et concevoir quelque chose de plus éclatant, de plus brillant, de plus ravissant encore. Et alors, l'admirateur de bonne foi exprime ce vide qui reste en lui en disant : c'est beau, sans doute ; ce n'est pas *infiniment* beau. D'où vient cette parole, si ce n'est de ce que l'on conçoit plus ou moins vaguement un être qui se-

rait *infiniment* beau par une bonté infinie, par une intelligence infinie, par une puissance infinie, par une justice infinie? Comment parlerait-on de cet être infiniment beau si l'on n'en avait aucune idée? Et comment l'intelligence de l'homme, qui est essentiellement finie, produirait-elle, par sa seule puissance, l'idée même vague d'un être infini? Il faut bien que ce soit un être infini qui imprime cette idée dans l'âme humaine. Il est donc nécessaire que cet être existe. Et cet être dont la beauté est infinie, Platon, Aristote, Leibniz et tous les génies de leur famille l'ont appelé Dieu.

Rien n'est plus salutaire que de réfléchir à cette beauté qu'aucune autre n'égalera jamais. Celui qui y pense sans cesse, quelles que soient ses vertus, reste modeste; il ne croit jamais être arrivé assez haut dans la sphère de la vertu et de l'héroïsme, car il mesure à chaque instant la distance qui le sépare encore de la parfaite beauté morale. Dans les Etats démocratiques où chacun est politiquement l'égal de tous, beaucoup risquent de se tromper au point de croire que cette égalité entraîne toutes les autres et apporte avec elle l'universelle capacité; dans ces Etats les plus dignes de la nature de l'homme, puisque chacun y participe à la souveraineté, mais où, par conséquent, il est nécessaire que l'individu, partie intégrante du souverain, acquière sans cesse plus de vertus et plus de lumières, l'idée d'une beauté infinie par la vertu et par l'intelligence a une importance capitale, car elle peut exercer une influence admirablement bienfaisante. D'abord, cette idée est le plus sûr préservatif contre la vanité; elle est ensuite la cause puissante par excellence du perfectionnement, du progrès intellectuel et moral. Celui qui porte devant son esprit l'idée d'une intelligence infiniment belle, comment se croira-t-il jamais assez instruit, assez éclairé? Celui qui pense souvent à l'infinie perfection morale, monte toujours, grandit sans s'arrêter jamais; bien plus, par son influence féconde, par son exemple heureusement contagieux, il fait monter, il fait grandir autant qu'il est en lui tous ceux qu'il rend témoins de son effort viril et continu vers le bien. C'est ainsi qu'à un Etat démocratique et républicain, l'idéal de la beauté intellectuelle et morale, ou, en un seul mot, l'idéal est plus nécessaire mille fois qu'à toute autre forme de gouvernement.

[Charles Lévêque, de l'Institut.]

ÉTABLISSEMENTS ECCLÉSIASTIQUES. — En jurisprudence administrative, on distingue les établissements *ecclésiastiques* des établissements *religieux*. L'établissement *ecclésiastique* est une institution créée par la législation ou le gouvernement et à laquelle la personnalité civile a été accordée afin de lui permettre de satisfaire aux exigences du service public en vue duquel elle a été fondée. Un certain nombre d'établissements ecclésiastiques ont été institués par les lois concordataires : ce sont les chapitres, les séminaires et les fabriques; d'autres ont été créés par des décrets spéciaux : ainsi les menses curiales et épiscopales, la caisse des prêtres âgés et infirmes. — Les établissements *religieux* sont des institutions créées par des particuliers, mais qui ont été reconnues à titre d'établissements d'utilité publique par autant de décisions spéciales. Les seuls établissements religieux aujourd'hui reconnus sont les congrégations, communautés et associations religieuses.

La question spéciale que nous avons à examiner dans cet article est celle de la capacité des établissements ecclésiastiques, fabriques, cures, évêchés, à fonder et à entretenir des écoles, et par suite à acquérir pour cette destination.

Cette question a été controversée dès l'origine. Certains ministres favorables aux prétentions du clergé prétendirent que la capacité reconnue aux établissements ecclésiastiques était d'un caractère général, et que par conséquent ces établissements pouvaient fonder des écoles ou des hospices. D'autre part, le Conseil d'Etat soutint toujours que les établissements publics, ecclésiastiques ou autres, n'avaient qu'une capacité restreinte à l'objet à raison duquel ils avaient été établis (Avis de 1813, 1819, 1820, 1831, 1837).

Voici en quels termes M. Guizot, à la date du 9 mars 1837, exprimait son opinion sur la question : « Je ne vois, écrivait-il, en ce qui concerne les intérêts de mon ministère, aucune difficulté à ce que les fabriques soient autorisées à accepter les libéralités qui ont pour objet le service de l'instruction publique. C'est une heureuse idée que celle de réunir, par un lien aussi étroit que possible, l'intérêt de la religion et celui de l'éducation populaire : c'est elle qui inspire les donations qui se font assez fréquemment aux fabriques catholiques et aux consistoires des cultes dissidents. L'autorité doit protection et encouragement à ces dispositions. »

Le Conseil d'Etat, de son côté, émettait, en cette même année 1837, un avis portant :

« Que les fabriques n'ont été reconnues comme établissements publics et autorisées à recevoir et posséder que dans l'intérêt de la célébration du culte et dans les limites des services qui leur sont confiés à cet égard par les lois et décrets ;

« Que les fabriques ne peuvent, en dehors de ces limites, invoquer leur qualité d'établissements publics pour recevoir des donations à l'effet d'établir des écoles ou former toutes autres entreprises étrangères à leurs attributions. » (Avis du 12 avril 1837.)

Cet avis déterminait d'une façon très nette le caractère spécial des établissements ecclésiastiques. Ces établissements, disait le Conseil d'Etat, ne peuvent être autorisés à recevoir et à posséder que « dans la limite des services qui leur sont confiés » ; or la fondation et l'entretien d'écoles est « une entreprise étrangère à leurs attributions ».

Toutefois le cas pouvait se présenter où il s'agirait, non d'une donation, mais d'un legs, et où le défaut d'acceptation par l'établissement ecclésiastique « aurait pour effet de nuire à l'intérêt général », en privant les bénéficiaires du legs — les pauvres ou les enfants de la commune — d'une libéralité faite à leur intention par un testateur mal instruit des règles de la jurisprudence administrative. Il s'agissait donc de trouver un mode de procéder qui permît de ne pas annuler les libéralités testamentaires faites à un établissement ecclésiastique, lorsque celles-ci auraient, par leur objet, un caractère évident d'utilité publique.

Ce sont ces considérations qui dictèrent au Conseil d'Etat l'avis du 4 mars 1841, aux termes duquel, dans un cas de ce genre, l'établissement ecclésiastique ou religieux *institué*, fabrique, cure, congrégation, etc., devait être autorisé à accepter le legs, mais conjointement avec l'établissement *bénéficiaire*, bureau de bienfaisance, commune, etc. Et comme cette formule soulevait une objection juridique, celle d'une attribution de propriété faite par voie administrative, le Conseil d'Etat la compléta par l'avis du 30 décembre 1846, relatif à une espèce où il s'agissait d'une libéralité faite à une communauté religieuse pour les pauvres, et portant que le système de l'acceptation conjointe avait été adopté, « parce qu'il avait paru convenable de faire surveiller par le représentant légal des pauvres, quoiqu'il ne fût pas institué, l'emploi d'une libéralité destinée à leur soulagement; mais qu'on n'avait pas entendu transporter au bureau de bienfaisance, même pour partie, les droits de propriété qui résultent, pour la com-

munauté légataire, des dispositions du testament. »

Le système des avis des 4 mars 1841 et 30 décembre 1846 resta en vigueur pendant une trentaine d'années. Nous avons un exemple de la manière dont il était entendu et appliqué dans une circulaire du 10 avril 1862, adressée aux préfets par M. Rouland, ministre de l'instruction publique et des cultes. On y lit ce qui suit, relativement aux autorisations à accorder aux fabriques et autres établissements ecclésiastiques ou religieux en matière d'acceptation de dons et legs :

« La condition stipulée dans une donation faite à une fabrique, etc., que le montant de cette donation sera employé à une destination en dehors des attributions légales de l'établissement donataire, *est toujours un obstacle à l'autorisation de la libéralité*. L'avis du Conseil d'Etat du 4 mars 1841, qui veut que l'on autorise simultanément l'établissement institué nominativement et celui qui doit profiter de la libéralité, *n'est applicable qu'aux dispositions testamentaires*. Il existe en ce sens plusieurs avis postérieurs de ce Conseil ou de ses comités.

» Ainsi, les fabriques ne sont capables d'acquérir, de recevoir et de posséder que dans l'intérêt de la célébration du culte et dans la limite des services qui leur sont confiés par les lois et règlements.

» La fondation et l'entretien des écoles, soit de garçons, soit de filles, sont complètement en dehors des attributions conférées à ces établissements religieux par la législation en vigueur ; *les libéralités qui leur sont faites pour cet objet ne peuvent donc être autorisées*.

» Des motifs identiques s'opposent à l'autorisation des libéralités de même nature, qui seraient attribuées à des établissements ecclésiastiques ou religieux, non reconnus comme enseignants.

» D'après le même principe, les fabriques, les curés et desservants, etc., ne sont point habiles à recueillir les donations qui leur sont faites *dans un intérêt communal ou pour le soulagement des pauvres*. Ces libéralités doivent être attribuées aux communes ou aux bureaux de bienfaisance. »

En 1863, le Conseil d'Etat, consulté à nouveau, fit un pas de plus dans la voie inaugurée en 1841 : au système de l'acceptation conjointe, il substitua, par les avis des 24 janvier, 10 et 24 juin 1863, le système de l'*immatriculation conjointe*, c'est-à-dire l'inscription du titre de propriété faite simultanément sous le nom de l'établissement institué et sous celui de la commune. Désormais la commune figura nominativement comme co-propriétaire du legs, et de plus la garde et la conservation des titres de rentes ou de propriété, et la perception des revenus, furent attribués au représentant de la commune.

Cette manière de procéder souleva des réclamations. On vit des exécuteurs testamentaires se refuser à délivrer les legs, sous prétexte que la volonté du testateur se trouvait modifiée par les décrets d'autorisation, et demander que ces legs fussent déclarés caducs pour inexécution des conditions sous lesquelles ils étaient faits. Des procès eurent lieu; les cours de Grenoble et d'Angers (arrêts du 5 juillet 1869 et du 28 mars 1871) donnèrent raison aux exécuteurs testamentaires contre l'administration.

C'est alors que le nouveau Conseil d'Etat, reconstitué en 1872, s'appuyant sur ces décisions judiciaires, crut devoir inaugurer une jurisprudence nouvelle, qui bouleversa toutes les traditions établies. Par son avis du 6 mars 1873 sur les libéralités *charitables*, il abandonna le système de la remise des titres à l'établissement bénéficiaire et de l'immatriculation conjointe, et même celui de l'acceptation conjointe, à laquelle substitua la simple acceptation, par l'établissement bénéficiaire, du bénéfice de la disposition. Un mois plus tard, M Jules Simon, ministre de l'instruction publique et des cultes, consulté par ce même Conseil d'Etat sur la question de savoir « s'il y avait lieu de continuer à appliquer la jurisprudence établie par l'avis du 10 juin 1863 relativement à l'acceptation et à l'autorisation des legs faits à des établissements religieux *pour des écoles* », exprimait l'opinion que « les libéralités destinées à assurer l'instruction gratuite des enfants pauvres sont assurément une des formes les plus nobles et les plus utiles de la charité, et qu'en acceptant ces libéralités, les fabriques et les autres établissements ecclésiastiques reçoivent *pour les pauvres*. » (Lettre du 25 avril 1873). En conséquence, le Conseil d'Etat émit l'avis « qu'il n'y a aucun inconvénient et qu'il ne peut y avoir que des avantages à ce que les établissements ecclésiastiques soient, conformément à leurs traditions historiques, autorisés à recueillir, à administrer et à employer les libéralités destinées à des écoles. » (Avis du 24 juillet 1873.)

Cette victoire remportée par la réaction fut annoncée en ces termes aux évêques par le successeur de M. Jules Simon, M. Batbie :

« Monseigneur, j'ai l'honneur de vous adresser un exemplaire d'un avis du Conseil d'Etat, qui modifie la jurisprudence adoptée depuis dix ans pour l'autorisation des libéralités faites au profit d'établissements ecclésiastiques ou religieux, sous la condition de fonder des écoles. L'épiscopat avait constamment protesté contre cette nouvelle jurisprudence ; il apprendra donc avec satisfaction que le Conseil d'Etat est revenu aux principes suivis avant 1863 » (il aurait fallu dire « a abandonné les principes qu'il avait toujours soutenus »), « et qu'il est arrivé à concilier, mieux encore que par le passé, le respect dû aux volontés dernières et à l'initiative individuelle, avec une exacte application des lois civiles et administratives. » (Circulaire du 2 août 1873.)

Mais ce ne fut pas tout. Par un nouvel avis du 13 mai 1874, le Conseil d'Etat reconnut, contrairement à tous les précédents, la capacité civile des *diocèses*, qui jusqu'alors n'avaient été considérés que comme de simples circonscriptions administratives, inhabiles à posséder, acquérir et recevoir.

Cette jurisprudence nouvelle, en contradiction avec les principes de la société civile moderne, dura jusqu'en 1879, année où le Conseil d'Etat fut réorganisé. Cette année-là, M. Lepère, ministre de l'intérieur et des cultes, provoqua, par un rapport au président de la République, un nouvel examen de la question, en exprimant l'opinion qu'il y avait lieu de revenir à la jurisprudence antérieure.

Et en effet, par une série d'avis délibérés et adoptés en 1880 et 1881, le Conseil d'Etat, rétablissant la jurisprudence traditionnelle, a successivement décidé :

Que les diocèses ainsi que les paroisses n'étaient que de simples circonscriptions administratives sans personnalité civile ;

Que les *établissements publics*, religieux, ecclésiastiques ou laïques, n'avaient qu'une capacité restreinte à l'objet à raison duquel ils avaient été institués;

Spécialement, que les fabriques, de même que les consistoires protestants, n'avaient pas qualité pour recevoir des dons et legs destinés aux écoles;

Qu'ils n'avaient pas davantage capacité pour recevoir des dons et legs dans l'intérêt des pauvres;

Que les évêchés et les cures ne pouvaient recevoir que des dons et legs destinés à la mense épiscopale ou à la mense curiale, c'est-à-dire à l'évêque ou au curé personnellement ;

Que l'administration représentant les pauvres, c'est-à-dire l'assistance publique, les bureaux de

bienfaisance ou les maires, selon les cas, avaient seuls qualité pour recevoir des dons et legs charitables;

Que l'État ou les communes pouvaient seuls recevoir des dons et legs faits dans un but scolaire, selon qu'il s'agit d'un lycée, d'un collège, ou d'une école primaire.

ÉTAT CIVIL (Actes de l'). — On appelle *état civil* la situation des citoyens au regard des lois civiles de leur pays. Cette situation est constatée par des actes qui se nomment actes de l'état civil, et qui sont rédigés par des magistrats dits officiers de l'état civil. Ces magistrats, en France, sont, dans chaque commune, le maire et ses adjoints. L'état civil s'établit par trois faits qui dominent la vie du citoyen et qui créent à chaque individu des droits et des obligations dans la famille, dans la cité, et dans l'Etat; ce sont : la naissance, le mariage et le décès.

Notre dessein n'est pas de faire ici l'historique de l'état civil, quelque intéressant que cet historique puisse être. Nous nous bornerons à rappeler que la nécessité d'établir et de conserver des documents faisant mention des naissances, des mariages et des décès s'est imposée dès la plus haute antiquité, et que, sous une forme ou sous une autre, on trouve la trace de ces documents chez toutes les nations policées, chez les Juifs, chez les Grecs et chez les Romains. Mais, comme dans l'antiquité les actes de la vie civile se confondaient le plus souvent avec les actes de la vie religieuse, ce sont les prêtres qui furent chargés de tenir registre de ces événements. Il en fut de même, en France, pendant toute la durée du moyen âge, avec cette différence qu'aucune disposition légale ne réglementant l'inscription des naissances, des mariages et des décès, les membres du clergé les notaient ou les négligeaient suivant les circonstances et les personnes. A quoi eût servi d'ailleurs de constater la naissance, le mariage ou le décès d'un manant qui, ne comptant pour rien et ne possédant rien, n'avait pas de place dans la société et n'avait rien à transmettre à ses enfants ? On enregistrait avec grand soin les naissances, les mariages et les sépultures qui survenaient dans les familles nobles; on prenait encore quelque souci de ces événements quand ils se produisaient dans les familles bourgeoises; on oubliait le plus souvent d'en faire mention, quand il s'agissait d'un vilain. Cet état de choses dura jusqu'à la promulgation du célèbre édit de Villers-Cotterets (1539), qui rendit obligatoire la tenue des registres de l'état civil. Mais le soin de tenir ces registres fut laissé aux curés et aux vicaires, et ceux-ci, n'ayant en vue que les sacrements qu'ils dispensaient, continuèrent à dresser, non un état des actes de la vie civile des citoyens, mais un état des actes de la vie religieuse des fidèles. Aussi les protestants et les juifs n'avaient-ils point d'état civil: ils étaient « morts civilement », suivant l'énergique expression d'alors, et cette mort civile n'était pas un vain mot, puisqu'elle pouvait mettre à néant, ou tout au moins compromettre, les droits et les revendications des dissidents devant les tribunaux, dans la famille, dans l'Etat. Cette injustice subsista jusqu'en 1789, époque à laquelle la « mort civile » fut abolie; mais ce n'est qu'en 1792 que les protestants et les juifs rentrèrent véritablement dans le droit commun. A cette date, en effet, l'Assemblée législative prononça la séparation entre la société civile et la société religieuse, et, sécularisant l'institution des registres de l'état civil, elle en remit la tenue aux mains de magistrats de l'ordre laïque. Le Code civil confirma et réglementa ce nouvel état de choses, et, depuis le commencement de ce siècle, chaque citoyen a son état civil, dont les actes sont obligatoirement consignés dans des registres spéciaux qui sont tenus dans chaque mairie, et dont chacun a le droit de se faire délivrer des copies ou des extraits.

Il serait superflu d'insister pour démontrer de quelle utilité est la tenue régulière de ces registres. Tout le monde sait, en effet, combien il importe, aussi bien dans la vie de famille que dans la vie publique, de pouvoir, à un moment donné, établir sa qualité et ses droits, en produisant un acte authentique de sa situation civile; tout le monde sait également combien sont fréquentes les circonstances où la loi impose aux particuliers l'obligation de justifier de leur identité et de leur âge. Et, pour ne parler que de l'enseignement public, nul n'ignore que la nécessité de justifier de son âge s'empare de l'enfant, dès qu'il quitte le foyer paternel pour entrer dans une école de quelque ordre qu'elle soit. Cette obligation suit l'écolier et devient plus étroite à mesure qu'il avance dans la vie scolaire : qu'il subisse un examen ou qu'il se présente à un concours, il doit non plus seulement justifier de son âge, mais déjà de son identité, et c'est par un extrait de son acte de naissance qu'il fait cette justification. Plus tard, la même obligation lui est imposée et d'une façon encore plus impérieuse, s'il vient à solliciter un emploi dans l'enseignement public, ou s'il entend remplir certaines fonctions dans l'enseignement libre.

L'instituteur ou l'institutrice qui reçoivent un enfant dans leur école doivent exiger, puisque les règlements mettent une condition d'âge à l'admission des élèves, la production d'un extrait de naissance de cet enfant; autrement ils engageraient leur responsabilité et pourraient s'exposer à une répression disciplinaire et même, dans certains cas, à une poursuite judiciaire. Tant qu'il s'agit de l'admission d'un enfant dans une école maternelle ou dans une école primaire élémentaire, le maître ou la maîtresse peuvent et, suivant nous, doivent se contenter d'un *bulletin de naissance*, délivré gratuitement, sur papier libre, par les mairies. S'il s'agit d'une école primaire supérieure où les règles d'admission sont plus sévères, s'il s'agit d'un concours pour l'obtention d'une bourse, et; à plus forte raison, de l'examen pour le brevet de capacité, d'une demande d'emploi, d'une déclaration d'ouverture d'école libre, etc., on ne peut plus se contenter du bulletin de naissance ; il faut que le postulant produise un extrait, en bonne et due forme, de son acte de naissance, c'est-à-dire une copie rédigée sur papier timbré et légalisée par l'autorité compétente. Ces précautions sont la garantie de la loyauté de tout examen et de tout concours; elles préviennent les fraudes et substitutions de personne auxquelles un candidat malhonnête serait tenté de se laisser aller, et, quand elles ne les empêchent pas, elles en permettent la répression.

On connaît les nombreuses circonstances où la production de l'extrait de naissance est exigée dans l'enseignement primaire; on connaît moins les cas où l'acte de mariage et de décès sont nécessaires. Ces cas sont intéressants pourtant, puisqu'ils concernent les veuves et les orphelins mineurs d'un fonctionnaire retraité de l'enseignement public. L'art. 13 de la loi du 9 juin 1853, qui règle cette matière, est ainsi conçu : « A droit à pension la veuve du fonctionnaire qui a obtenu une pension de retraite..... pourvu que le mariage ait été contracté six ans avant la cessation des fonctions du mari. » De là, pour la veuve, l'obligation de joindre à sa demande de pension un extrait de son acte de mariage et un extrait de l'acte de décès de son mari. De même pour les orphelins mineurs. Aux termes de l'art. 16 de la même loi, « l'orphelin ou les orphelins mineurs d'un fonctionnaire ayant obtenu sa pension.... ont droit à un secours annuel, lorsque la mère est décédée.... » De là, pour ces

enfants, l'obligation de produire l'acte de la célébration du mariage et l'acte de décès de leurs père et mère. Nous n'avons pas à indiquer ici la marche à suivre et les formalités à remplir par la veuve ou par les orphelins d'un instituteur, pour faire liquider la pension de retraite ou obtenir les secours auxquels ils ont droit; nous avons seulement voulu montrer l'utilité, dans une foule de circonstances, des actes de l'état civil, pour un fonctionnaire ou pour ses ayants-droit. Ajoutons que, dans le département de la Seine, les aspirantes au brevet de capacité sont tenues de produire un extrait de leur acte de mariage, si elles sont mariées, un extrait de l'acte de décès de leur mari, si elles sont veuves.

Quant à l'importance de la régularité absolue de ces actes, elle ne saurait échapper à personne. La loi veut d'abord qu'ils soient rédigés d'après des formules uniformes et réglementaires; elle exige ensuite que les extraits qui en sont délivrés soient de tous points conformes à la minute consignée dans les registres de la mairie : le plus léger changement dans le libellé de ces actes, la modification la plus insignifiante en apparence dans l'orthographe des noms propres, l'omission ou la simple interversion de l'un des prénoms, peut entraîner la nullité de l'acte, et causer le plus grave préjudice à l'intéressé. C'est dire combien les instituteurs, qui sont secrétaires de mairie *, doivent mettre de soin dans la tenue des registres de l'état civil, et dans l'expédition des extraits qu'ils en délivrent. Pour ne citer qu'un exemple, nous dirons qu'un recteur, s'il constate que la signature d'un candidat au brevet de capacité n'est pas absolument conforme au nom que lui donne son extrait de naissance, doit refuser le brevet jusqu'à rectification authentique de cette pièce. Disons encore qu'une falsification quelconque de l'un de ces actes ou de ces extraits est punie comme faux en écritures publiques, c'est-à-dire des peines les plus graves que la loi répressive tienne en réserve. Nous avons connu un instituteur qui, pour permettre à son jeune frère d'entrer un an plus tôt à l'école normale, antidata de quelques jours l'acte de naissance qu'en sa qualité de secrétaire de mairie il fut appelé à lui délivrer. A coup sûr, cet instituteur ne se rendit pas compte de la gravité de sa faute, puisqu'il pouvait demander et obtenir une dispense d'âge qui ne se refusait guère alors. Quoi qu'il en soit, la fraude ayant été découverte, il fut traduit devant la cour d'assises et condamné à une peine qui le priva pour toujours du droit d'enseigner. Quant à son frère, il fut exclu de l'école normale. Si nous citons ces faits, c'est pour rappeler aux instituteurs quelle responsabilité ils encourent en qualité de secrétaires de mairie, et pour tenir en éveil toute leur vigilance, et, s'il en était besoin, toute leur probité dans l'accomplissement de ces délicates fonctions.

L'importance des actes de l'état civil est si considérable, et la production des extraits de ces actes est d'un usage si fréquent, qu'on a songé à faire tenir aux élèves des écoles un carnet, dit *Livret de la famille*, où serait consignée, par les officiers de l'état civil, la mention des actes reçus par eux et concernant le porteur du livret depuis sa naissance jusqu'à sa mort. Cette idée, soumise à la Chambre des députés en 1872 par M. Métayer, ancien secrétaire de mairie, reçut un accueil favorable, et une circulaire de M. J. Simon, en date du 18 mars 1877, recommanda l'usage du *Livret de la famille*, en même temps qu'elle prescrivait aux officiers de l'état civil, chaque fois qu'ils en seraient requis, « de porter gratuitement, sur les livrets qui leur seraient présentés, la mention des actes reçus à leur mairie ». Ce *Livret de la famille*, tenu avec soin, dès l'école, sous le contrôle de l'instituteur, aurait pour effet d'initier de bonne heure les élèves à la connaissance de formalités légales d'un haut intérêt, et de les habituer à mettre de l'ordre dans les affaires les plus importantes de leur vie. Il permettrait aussi, s'il existait dans toutes les familles, d'éviter bien des pertes de temps et d'argent, et d'empêcher, soit dans les actes officiels, soit dans les actes notariés, ces erreurs si fréquentes de dates ou de noms propres qui sont la source d'embarras graves et parfois de procès ruineux. C'est à ce titre que, dans cet article sur les actes de l'état civil, nous avons cru pouvoir parler du « Livret de la famille » de M. Métayer. [E. Jacoulet.]

ÉTABLISSEMENTS D'UTILITÉ PUBLIQUE. — V. *Utilité publique*.

ÉTAT-MAJOR (*Cartes de l'*). — V. *Cartes* et *Topographie* dans la Ire Partie, et *Cartographie* dans la IIe Partie.

ÉTATS DE LIQUIDATION. — Les états de liquidation sont destinés à faire connaître le chiffre auquel s'est élevé, pour l'année écoulée, la dépense d'entretien des écoles primaires publiques, ainsi que la situation matérielle du personnel appelé à les diriger. Ces états, dressés pour chaque département sur un cadre uniforme, sont soumis par les préfets à l'approbation du ministre de l'instruction publique, dans le courant du mois de mai.

Ce travail, en raison de son importance, exige le plus grand soin. Afin qu'on y puisse trouver facilement les renseignements utiles, les arrondissements, les cantons, les communes du canton (sauf pour le chef-lieu toujours en tête) sont placés d'après l'ordre alphabétique.

En regard du nom de la commune sont inscrits : la population; les noms, prénoms et qualités des instituteurs et des institutrices qui exercent dans la localité; la date de leur première nomination comme titulaires, la classe à laquelle ils appartiennent, les noms et prénoms des adjoints et des adjointes; les mutations, les changements de résidence; la nature des écoles et le nombre des élèves.

A la suite, se trouve le détail des éléments divers dont se compose le traitement de chaque maître, l'allocation payée aux maîtresses chargées des travaux à l'aiguille dans les écoles mixtes; les frais de loyer et ceux d'imprimés relatifs au service; enfin, le total de la dépense.

Également en regard de la commune figure le taux de l'éventuel fixé par élève présent à l'école; le principal des contributions directes, et le produit des quatre centimes.

Dans des colonnes spéciales sont énumérées ensuite, avec leur quotité, les ressources au moyen desquelles il a été pourvu à la dépense constatée, savoir :

Dons et legs;
Centimes et revenus communaux;
Subventions du département ou de l'Etat.

On y remarque, en outre, les indemnités que certaines communes accordent, facultativement, à leurs instituteurs, à titre de traitement supplémentaire.

Une récapitulation générale termine l'état. Elle permet de se rendre immédiatement compte, pour un département, et par extension, pour le pays tout entier, de la situation financière de l'enseignement primaire public et d'apprécier la marche progressive des améliorations réalisées.

ÉTATS DE SITUATION DES ÉCOLES PRIMAIRES. — Ces états, dressés annuellement par les inspecteurs primaires, sont destinés à faire connaître à l'administration supérieure le nombre et la situation des écoles publiques ou libres de garçons, de filles ou mixtes quant aux sexes, et des salles d'asile ou écoles maternelles.

Les communes y sont inscrites par canton et

Modèle de l'état de situation n° 1 : Écoles primaires publiques.

NOMS des communes, des hameaux ou des sections de communes.	POPULATION de la commune d'après le recensement de 188 .	NOMBRE d'enfants de 6 à 13 ans constaté par le recensement de 188 . — Garçons.	Filles.	NOMBRE D'ENFANTS ayant fréquenté l'école dans l'année scolaire 188 -188 . — âgés de 6 à 13 ans révolus. — Garçons.	Filles.	âgés de moins de 6 ans. — Garçons.	Filles.	âgés de plus de 13 ans. — Garçons.	Filles.	L'ÉCOLE EST-ELLE — LAÏQUE. — Spéciale aux garçons.	Spéciale aux filles.	Mixte et dirigée par un instituteur.	une institutrice.	CONGRÉGANISTE. — Spéciale aux garçons	Spéciale aux filles.	Mixte.	Nombre des classes de l'école.	Culte auquel l'école appartient.	NOMBRE D'ÉLÈVES inscrits dans les écoles publiques en 188 -188 . — LAÏQUES. — Payants. — Garçons.	Gratuits. — Garçons.	Payantes. — Filles.	Gratuites. — Filles.	CONGRÉGANISTES. — Payants. — Garçons.	Gratuits. — Garçons.	Payantes. — Filles.	Gratuites. — Filles.	NOMBRE des élèves qui ont fréquenté l'école — en décembre 188 .	en juin 188 .	Nombre de 1/2 jours de classe de l'année scolaire.	Maximum des présences possibles de l'année scolaire.	Total des absences de l'année scolaire.	L'ÉCOLE a-t-elle des pensionnaires — Nombre de ces pensionnaires déjà compris dans les colonnes 20 à 27. — Garçons.	Filles.	La maison d'école est-elle — propriété communale.	prêtée ou louée.	NOM ET PRÉNOMS âge et années de service de l'instituteur ou de l'institutrice (célibataire, marié ou veuf). Nature et date de la dernière récompense ministérielle obtenue. Classe à laquelle il appartient. Pour les congréganistes nom et siège de la congrégation. Nature du brevet (obligatoire ou complet).	NOMBRE des — adjoints — Brevetés.	Non-brevetés. — adjointes — Brevetées.	Non-brevetées.	RESSOURCES des instituteurs et des institutrices. — Traitement.	Revenus divers (cours d'adultes, mairie, église, etc.).	Traitement des adjoints et des adjointes.	Indemnité à la maîtresse des travaux à l'aiguille.	Tenue de l'école : bonne, passable, médiocre.	RENSEIGNEMENTS sur la moralité, la capacité, le zèle, des instituteurs et des institutrices, sur la considération dont ils jouissent et sur leurs relations avec les autorités locales.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47

suivant leur ordre alphabétique, la commune chef-lieu de canton placée en tête ; le nom des maîtres, leurs titres de capacité, leur traitement, etc., le chiffre des enfants recensés et des élèves inscrits à l'école sont portés dans les diverses colonnes de ces états, dont la circulaire ministérielle du 20 août 1879 a modifié les cadres en les divisant en trois séries : Ecoles publiques, Ecoles libres, Ecoles maternelles.

Aux termes de la même circulaire, l'année civile cède la place à l'année scolaire comme base des états de situation, c'est-à-dire que le chiffre des inscriptions à l'école est compté, non plus du 1er janvier au 31 décembre, mais de la rentrée aux vacances.

Les inspecteurs primaires doivent envoyer leurs états signés à l'inspecteur d'académie avant le 30 septembre. Ce fonctionnaire s'assure qu'ils sont exactement remplis, et les fait compléter ou rectifier au besoin ; puis à l'aide du tableau récapitulatif annexé par chaque inspecteur primaire à l'état de sa circonscription, il dresse lui-même la récapitulation générale pour tout le département. Un double de ces états est remis, le 30 octobre au plus tard, au préfet qui les adresse au ministère de l'instruction publique.

Ce travail, qui sert maintenant à l'établissement de la statistique annuelle, doit être fait avec la plus grande précision. Il faut qu'en ouvrant les états de situation de chaque département on puisse se rendre un compte exact de l'état de l'instruction primaire aux différents points de vue signalés par chacune des colonnes.

Nous donnons à la page précédente le modèle de l'état de situation n° 1 (écoles publiques). Les états nos 2 et 3 ne sont que des réductions du n° 1, appropriées chacune à une catégorie spéciale de maîtres et d'élèves.

ÉTATS DE SITUATION ET COMPTE D'EXERCICE DES ÉCOLES NORMALES. — Tous les ans, dans les dix premiers jours de janvier, l'économe soumet à la commission de surveillance, en triple expédition, l'état de situation de la caisse et l'état de situation du magasin pour l'année précédente. Le président de la commission adresse les trois expéditions de ces deux états au recteur de l'académie avant le 20 janvier, avec un extrait de la délibération qui a été prise à ce sujet. Avant le 1er février, le recteur en envoie une expédition au ministre et une autre au préfet, avec ses observations personnelles. La troisième reste déposée dans les archives de l'académie. (Décret du 1er août 1881, art. 44.)

L'état de situation de la caisse présente le résumé de toutes les opérations de caisse de l'année qui ont été inscrites au journal de caisse ; il constate les valeurs qui se trouvaient en caisse au 31 décembre de l'année précédente, le montant par chapitres de toutes les sommes reçues et payées pendant le cours de l'année, et les valeurs restant en caisse à la fin de l'année (art. 45).

L'état de situation du magasin présente le résumé du mouvement des approvisionnements de l'année, qui ont été inscrits au livre du magasin ; il constate la valeur totale des approvisionnements qui se trouvaient en magasin au 31 décembre de l'année précédente, la valeur par chapitre des denrées qui sont entrées dans le magasin et qui en sont sorties pendant le cours de l'année, la valeur totale des approvisionnements restant en magasin à la fin de l'année. Les produits du jardin et des propriétés consommés en nature forment un article spécial de l'état de situation du magasin (art. 46).

Tous les ans, dans la première quinzaine de juin, l'économe présente à l'ordonnateur des dépenses le compte de l'exercice qui vient de se clore le 31 mai, et y joint les pièces justificatives des dépenses ; ce compte est dressé en triple expédition. Il présente le détail des opérations de l'exercice seulement ; il établit, par le relevé des états de présence, les droits acquis au profit de l'école ; il présente, par chapitre, les sommes à recouvrer et les sommes à payer, et, dans chaque chapitre, par année distincte, les recouvrements et les paiements effectués, ainsi que les sommes restant à recouvrer ou à payer en fin d'exercice. Les diverses opérations de caisse y sont résumées dans des tableaux récapitulatifs, dont le dernier présente la dépense nette de l'exercice. La balance de l'exercice, en excédant ou en déficit, est établie par la comparaison de la recette et de la dépense nette. Deux tableaux complémentaires, placés l'un au commencement, l'autre à la fin du compte, offrent le résumé général de la situation financière de l'école au 31 mai de l'année précédente et au 31 mai de l'année courante. Cette situation est établie en actif et en passif. L'actif se compose : 1° de l'excédent des recouvrements sur les paiements, tant de l'exercice auquel s'applique le compte que des exercices antérieurs ; 2° du montant des créances ; 3° de la valeur des approvisionnements en magasin ; 4° du solde en caisse. Les capitaux placés en rente sur l'Etat, ou employés à des acquisitions et réparations extraordinaires, ne sont rappelés que pour mémoire ; ils ne font pas partie de l'actif. Le passif se compose du montant des dettes de l'école (art. 47).

L'ordonnateur des dépenses soumet le compte de l'exercice à l'approbation de la commission de surveillance, le 30 juin au plus tard, et l'accompagne d'un rapport détaillé sur les diverses parties du service. Il constate, dans ce rapport, l'exactitude et la régularité des recettes, et fournit des explications sur les sommes restant à recouvrer et sur les causes du retard dans le recouvrement. Il examine successivement les diverses consommations, les compare avec celles de l'exercice précédent ; il en explique les différences et indique les améliorations introduites ou à introduire (art. 48).

La commission de surveillance prend une délibération sur le compte qui lui est soumis par l'ordonnateur des dépenses. Le résultat de sa délibération est adressé par le président, le 5 juillet au plus tard, au recteur de l'académie, avec trois expéditions du compte et les pièces à l'appui (art. 49).

Le recteur transmet, avant le 15 juillet, une de ces expéditions au préfet et l'autre au ministre ; il y joint ses observations personnelles (art. 50).

V. *Approvisionnements*, *Apurement des comptes*, *Boni*, *Budget des écoles normales*, *Chauffage*, *Commissions de surveillance*, *Normales* (*Ecoles*).

[E. de Resbecq.]

ÉTATS-UNIS. — *Préliminaires.* — Le gouvernement fédéral, aux Etats-Unis, n'a qu'une autorité limitée ; tous les pouvoirs qui ne lui sont pas expressément délégués par la constitution sont réservés aux Etats particuliers ou au peuple. Au nombre des droits ainsi réservés lors de l'établissement de la constitution fédérale se trouve la direction de l'instruction publique. Celle-ci appartient aux Etats. Les gouvernements de ces divers Etats néanmoins n'exercent pas tous la même autorité sur l'enseignement public, la population de chacun d'eux n'ayant délégué à son gouvernement respectif que la somme de pouvoirs qui lui a paru convenable.

Chaque Etat se subdivise en comtés ; ces circonscriptions administratives sont placées sous l'autorité des législatures d'Etat, dont elles tirent tous leurs pouvoirs, tant en ce qui concerne les écoles que pour toutes les autres affaires. Il en est de même des communes (*towns* ou *townships*), qui sont des subdivisions du comté. Les fonctions du

comté et de la commune en matière de politique et d'enseignement varient sensiblement suivant les Etats. Dans ceux de la Nouvelle-Angleterre, où la commune formait à l'origine une unité politique, celle-ci possède une autonomie très étendue, le comté n'étant qu'une agrégation de communes réunies seulement par un lien judiciaire. Dans ceux du centre et de l'ouest, la commune conserve encore une large part d'autonomie, mais elle est, sur beaucoup de points, subordonnée au comté. Enfin, dans la plupart des Etats du sud, la commune ne possède aucune autorité propre, pas plus en matière d'enseignement qu'en tout autre domaine; elle n'est qu'une simple subdivision géographique du comté.

I. — **Aperçu historique.** — PÉRIODE COLONIALE (1635-1776). — Aucune portion de l'histoire de l'enseignement public n'est plus intéressante ou plus utile que celle de ses lointaines et obscures origines.

Aux puritains qui colonisèrent en 1630 la baie de Massachusetts appartient l'honneur d'avoir fondé le système américain d'écoles publiques et gratuites. Ils semblent avoir eu une perception nette de cette grande loi du progrès social : que l'*élévation en masse* d'une société est la condition indispensable de sa prospérité.

En conséquence, ils n'hésitèrent pas à créer à grands frais des écoles destinées à former la totalité de la population au travail, à l'intelligence, à la vertu et à la pensée indépendante. Ils croyaient que tous les citoyens, le plus humble comme le plus haut placé, ont droit aux avantages intellectuels et moraux nécessaires pour les faire atteindre au plus haut degré de prospérité et de progrès dont ils soient capables. Chez eux — et c'est leur gloire propre — pour la première fois dans l'histoire de l'éducation fut formulé nettement et loyalement mis en pratique ce grand principe, que « l'instruction des enfants de la nation entière doit être à la charge de la nation tout entière. »

Le plus ancien document relatif à la dotation d'une école publique et gratuite se trouve dans les archives de la ville de Boston. Le compte-rendu d'une assemblée publique des électeurs de la ville, tenue le 13 avril 1635, contient le passage suivant : « De même, il a été résolu d'un commun accord, que notre frère Philémon Pormont sera prié d'accepter les fonctions de maître d'école, pour l'instruction et l'éducation de nos enfants. » Le même compte-rendu mentionne une concession de 30 acres de terrain accordée au maître d'école, et, un peu plus tard, nous voyons une étendue de terrain d'une valeur plus grande encore consacrée « à l'entretien de l'école gratuite de la ville ». « A partir de ce moment, dit Horace Mann, ces fils d'or s'entremêlent en grand nombre au tissu de tous les actes publics de Boston. » — Deux cent quarante ans plus tard, en 1876, année du centenaire de l'indépendance américaine, les dépenses de la municipalité de Boston pour les écoles gratuites s'élevaient à 2 millions de dollars.

D'autres villes de la colonie naissante s'occupèrent aussi de fonder des écoles; mais sans doute on s'aperçut bientôt que l'action volontaire des parents et des municipalités ne suffisait pas pour assurer une instruction convenable à la jeunesse tout entière; car, en 1642, la Cour générale (Assemblée législative) de la colonie enjoignit, par un *Act* public, aux autorités municipales de veiller à ce que *tout enfant* de leurs communes respectives reçût l'enseignement jugé nécessaire à tous les citoyens. Voici le texte de la partie essentielle de ce remarquable document :

« Attendu que la bonne éducation des enfants est singulièrement avantageuse et profitable à tout Etat, et que beaucoup de parents et de maîtres sont trop indulgents et négligent leur devoir sur ce point;

» Il est ordonné par cette Cour de sa propre autorité, que les hommes choisis (*selectmen*) pour l'administration des intérêts moraux dans chaque commune tiendront, chacun dans le territoire ou quartier qu'il habite, un œil vigilant fixé sur leurs frères et voisins, afin de s'assurer tout d'abord qu'aucun d'eux ne se rend coupable dans sa famille d'une telle barbarie que de négliger de donner, par eux-mêmes ou par d'autres, à leurs enfants et apprentis, assez d'instruction pour les mettre en état de lire parfaitement la langue anglaise, et d'acquérir la connaissance des lois capitales; et ce, sous peine de vingt shillings d'amende pour chaque négligence semblable. »

Le même *Act* exigeait que l'instruction religieuse fût donnée à tous les enfants, et que « tous parents et maîtres apprissent à leurs enfants et apprentis quelque honnête et légale profession, travail ou occupation, soit dans l'agriculture, ou dans tout autre métier profitable à eux-mêmes et à l'Etat, s'ils ne voulaient ou ne pouvaient les instruire des sciences qui les rendraient aptes à de plus hautes fonctions. » Il ordonnait plus loin aux *selectmen* et aux magistrats d'enlever les enfants et les apprentis à la garde des parents et des maîtres « qui, après admonestation, continueraient à négliger leurs devoirs quant aux points mentionnés ci-dessus », et de les mettre en apprentissage chez des maîtres qu'ils jugeraient capables et dignes de confiance : les garçons jusqu'à l'âge de 21 ans, et les filles jusqu'à 18.

Ainsi cette première loi sur l'éducation promulguée sur le continent américain formulait le principe de l'enseignement obligatoire : intellectuel, religieux et industriel.

Quoique la loi de 1642 ne créât pas directement des écoles, elle eut indubitablement pour effet d'encourager les communes à les fonder et à les soutenir; car, dans le journal du gouverneur Winthrop, à la date de 1645, nous trouvons ce qui suit : « Plusieurs écoles gratuites furent établies, comme à Roxbury (aujourd'hui faubourg de Boston), pour l'entretien desquelles chaque habitant greva quelque maison ou pièce de terre d'une rente perpétuelle, et à Boston, où l'on vota un salaire de 50 livres pour le maître, avec une maison, et 30 livres pour un sous-maître, qui devait aussi enseigner à lire, à écrire et à compter. Les enfants des Indiens devaient être instruits gratuitement; les frais devaient être payés au moyen de contributions annuelles, soit volontaires, soit exigées à titre d'impôt de ceux qui les refuseraient, etc. Cette ordonnance fut confirmée par la Cour générale. D'autres villes suivirent cet exemple, et pourvurent aux dépenses par divers moyens. »

C'est là le premier témoignage écrit de la perception d'un impôt pour l'entretien d'une école publique et gratuite. Il paraît, en effet, que la ville de Boston s'attribua le droit de taxer les habitants pour cet objet, droit qui fut ratifié par la législature. Telle semble avoir été l'origine du système d'impôts au profit des écoles publiques, maintenant mis en pratique sur tout le territoire des Etats-Unis.

Il est néanmoins probable que quelques communes de la colonie négligèrent d'entretenir volontairement une école, de façon que les parents qui auraient été disposés à faire donner à leurs enfants l'instruction exigée par l'*Act* de 1642 se trouvaient dans l'impossibilité de le faire. Voilà pourquoi une loi fut votée en 1647, « à l'effet, dit le préambule, que la science, avec l'aide du Seigneur, ne reste pas ensevelie dans la tombe de nos ancêtres. » Cette loi rendait obligatoire l'établissement et l'entretien des écoles par les communes : toute commune contenant 50 familles devait nommer un maître, « pour enseigner la lecture

et l'écriture à tous les enfants qui lui seraient envoyés ; » toute commune contenant 100 familles devait fonder une *grammar school*, dont le maître fût « capable de préparer les jeunes gens pour l'université. » La peine attachée à la non-exécution des dispositions de cet *Act* était une amende de 5 livres par an, qui fut à diverses reprises considérablement augmentée, pour répondre à la richesse croissante des communes. Le produit de toutes les amendes était affecté aux dépenses des écoles.

Cet *Act*, qui pourvoyait à l'établissement et à l'entretien des écoles par les communes, et celui de 1642, qui déclarait les parents et les maîtres responsables de l'instruction de leurs enfants et apprentis, ont servi de base au système d'écoles gratuites en vigueur dans les Etats-Unis ; la *grammar school*, instituée dès lors comme une partie essentielle du système scolaire, a été le premier modèle des *high schools* gratuites de l'époque contemporaine. Ces écoles d'un degré supérieur, ainsi que l'Université établie dès 1636 à Cambridge par la législature coloniale, et qui prit bientôt après le nom de son premier bienfaiteur, Harvard, contribuèrent puissamment au succès des écoles élémentaires, en leur fournissant des maîtres instruits.

La colonie de Connecticut promulgua bientôt, elle aussi, des lois scolaires, et dans les mêmes termes que ceux des *Acts* du Massachusetts, cités plus haut. La colonie de Newhaven eut aussi le mérite de s'occuper de très bonne heure de l'organisation des écoles publiques. Les colonies du New-Hampshire et du Maine étant restées longtemps soumises à la juridiction du Massachusetts, obéissaient aux mêmes lois scolaires. Les *Pilgrims* qui avaient fondé Plymouth en 1620 n'introduisirent chez eux les écoles gratuites qu'en 1670.

Dans aucune des autres colonies primitives qui appartiennent de nos jours aux Etats-Unis, nous ne trouvons, avant la guerre de l'indépendance, quelque trace d'une intervention active du gouvernement en faveur de l'instruction. En 1760, le gouverneur de la Virginie se vantait même de n'avoir point d'écoles gratuites dans la colonie, et il n'en fut point créé durant les cent années qui suivirent. Les établissements hollandais de New-York eurent de bonne heure des écoles, mais c'étaient des écoles ecclésiastiques dirigées par le clergé. Dans le Maryland, ce fut seulement lors de l'érection de cette colonie en Etat, en 1777, qu'on s'occupa de l'institution des écoles publiques élémentaires. L'histoire de la colonie de New-Jersey n'offre aucune trace d'une législation générale relative aux écoles; celles qui y existaient appartenaient au clergé et dépendaient des églises; il en était de même dans la Pensylvanie et le Delaware. Dans la Caroline du Nord, les autorités provinciales décourageaient, par politique, toute tentative en faveur de l'instruction publique qui se produisait en dehors de l'Eglise anglicane, à ce point qu'il était défendu d'établir des imprimeries. La législature coloniale de la Caroline du Sud accordait, jusqu'à un certain point, sa protection aux écoles fondées sous les auspices de l'église dominante — l'Eglise anglicane —, mais ne songeait pas à pourvoir à l'établissement d'écoles publiques. Dans la Géorgie, fondée beaucoup plus tard que les autres colonies primitives, les seules ressources affectées à l'éducation du peuple, antérieurement à la Révolution, étaient des fondations religieuses et charitables. Ainsi donc, en dehors de la Nouvelle-Angleterre, il n'avait rien été fait d'important, avant la guerre de l'indépendance, pour assurer l'existence d'écoles publiques gratuites.

Durant la période coloniale, l'instruction des femmes était comparativement négligée; les filles cultivaient bien moins assidûment la science que les travaux du ménage, et ne recevaient guère d'autre éducation que celle de la famille. A quelques exceptions près, ni les écoles primaires, ni les établissements d'ordre supérieur n'étaient organisés pour les recevoir.

L'éducation spéciale, par laquelle on réussit de nos jours à adoucir l'infortune des aveugles, des sourds-muets, des idiots, était inconnue : on n'imaginait même pas qu'elle fût possible.

A cette époque, il n'y avait pas de fonctionnaires spéciaux chargés de surveiller et de diriger les écoles ; ces devoirs incombaient aux autorités civiles. Toutefois, les pasteurs avaient l'habitude, surtout à l'occasion des solennités publiques, de visiter les écoles et de faire subir aux élèves un examen sur le catéchisme. Dans le Massachusetts, il n'était pas permis à un ecclésiastique de cumuler les fonctions de pasteur et d'instituteur; le directeur d'une *grammar school* devait posséder un certificat d'aptitude, délivré par le pasteur de la commune et ceux des deux communes les plus proches, ou au moins par deux d'entre eux. Nul ne pouvait tenir une école pour enseigner « la lecture, l'écriture ou toute autre science », s'il n'était « de conduite bonne et régulière », et s'il n'avait obtenu « la permission et l'approbation des *selectmen* de la commune où était située cette école. »

L'organisation des écoles était très simple : l'école élémentaire, comme la *grammar school*, recevait presque invariablement les élèves de tout âge appartenant à la commune ou aux environs; ceux-ci étaient rassemblés dans une même classe, et instruits par un même maître. Aucun règlement ne prescrivait un cours d'études régulier, ni des conditions fixes d'admission. Les livres en usage dans les écoles élémentaires étaient la Bible, le Nouveau-Testament, le Psautier et un catéchisme : il n'eût pas été possible de s'en procurer d'autres.

Période des Fondations (1776-1826). — Le demi-siècle qui suivit immédiatement la Révolution est caractérisé par des efforts plus ou moins heureux pour établir un système national d'écoles publiques dans tous les Etats où elles n'existaient pas encore, c'est-à-dire dans tous, sauf le Massachusetts, le Connecticut et le New-Hampshire. On s'inquiéta peu des théories pédagogiques ou des détails de l'administration scolaire : la question préalable et essentielle qui se posait dans chaque Etat, était celle de décider si l'on créerait un enseignement public; jusqu'à ce que ce point fût réglé, il n'y avait pas lieu de s'arrêter aux divers projets d'organisation, d'entretien et de direction des écoles. L'histoire de l'enseignement dans cette période est donc presque uniquement celle des progrès que firent les divers Etats (dont le nombre, durant cet intervalle, s'éleva peu à peu jusqu'à 24), en reconnaissant, par un acte législatif ou constitutionnel, le grand principe qui forme la base du système scolaire américain, c'est-à-dire le droit et le devoir pour l'Etat de faire instruire les enfants aux frais des contribuables.

Le mouvement dans ce sens fut lent. Il rencontra de nombreux obstacles, dont les principaux furent le fanatisme sectaire, et l'ignorance de la masse, que son défaut d'éducation empêchait de comprendre l'utilité de l'instruction; cependant deux circonstances y aidèrent puissamment :

1° L'esprit national, qu'avait développé l'union des efforts pendant la terrible lutte pour l'indépendance. Jusque-là, il avait existé une antipathie marquée, sinon entre les diverses colonies individuellement, du moins entre des groupes de colonies, par suite des différences de race, de religion et d'institutions politiques. Celles de la Nouvelle-Angleterre étaient presque exclusivement anglaises, tandis que la population des colonies du centre offrait un singulier mélange des

nationalités les plus variées. La Nouvelle-Angleterre n'était peuplée que de puritains ; au centre dominaient les quakers et les luthériens ; dans le sud régnait sans partage l'Eglise anglicane. Aux sentiments d'hostilité provenant de la race et de la religion s'ajoutaient les différences de franchises et d'institutions politiques. Les gouvernements de la Nouvelle-Angleterre, établis par chartes, formaient un contraste marqué avec le gouvernement des propriétaires dans le Maryland, la Pensylvanie et le Delaware, comme avec les gouvernements provinciaux du sud. Les coutumes et aptitudes politiques qui en résultaient différaient grandement, surtout en ce qui concerne la manière dont s'exerçait l'autorité, et le mode de perception des impôts. De là une forte répugnance, parmi les colonies de chaque catégorie, à adopter les institutions et les pratiques en vigueur chez les autres. Mais la réunion de toutes les forces militaires et civiles, qui eut pour résultat la conquête de l'indépendance et la fondation de l'Union, contribua à déraciner les antagonismes et les préjugés de sectes, ainsi qu'à développer la fraternité, le respect mutuel, et le « noble et doux esprit national. » Ce fut cette fusion des sentiments et des intérêts particuliers dans la nouvelle vie nationale, qui fraya la voie à l'adoption par chaque Etat des institutions et des procédés dont les autres s'étaient bien trouvés.

2° La conviction qui s'imposa aux fondateurs patriotes et éclairés de la République, de la nécessité de répandre dans toute la population la culture intellectuelle, seul moyen d'assurer aux libertés publiques une existence durable.

La Caroline du Nord donna l'exemple de cette sollicitude pour l'éducation populaire, en inscrivant dans sa constitution de 1776 qu'il « sera fondé par la législature une ou plusieurs écoles, pour y donner l'instruction convenable à la jeunesse ; les maîtres recevant, sur les fonds publics, des traitements suffisants pour qu'ils puissent n'exiger qu'une faible rémunération ; et que toutes les connaissances utiles seront cultivées dans une ou plusieurs universités. » Mais, comme ces dispositions n'étaient pas fondées sur une pratique déjà existante et familière à la population, il s'écoula près d'un demi-siècle avant qu'elles donnassent naissance à une organisation générale d'écoles gratuites.

Le second État qui fit mention de l'enseignement public dans sa constitution fut le Massachusetts. Le chapitre relatif à cet objet (constitution de 1780) est d'une importance considérable dans l'histoire de l'enseignement en Amérique, autant par l'élévation de vues dont il témoigne, que par l'influence qu'il exerça même au-delà des limites de l'Etat. Le premier article, consacré à l'Université de Harvard à Cambridge, commence par le préambule suivant, où sont exposées les opinions des puritains républicains de cette époque, touchant les rapports de l'Etat avec l'enseignement supérieur : « Attendu que nos sages et pieux ancêtres ont jeté, dès l'an 1636, les fondements de l'Université de Harvard, dans laquelle, par la grâce de Dieu, beaucoup de personnes ont été instruites dans les arts et les sciences qui les ont préparées aux emplois publics, tant de l'Eglise que de l'Etat ; attendu que l'encouragement des arts et des sciences et de la bonne littérature tend à la gloire de Dieu, à l'avantage de la religion chrétienne, et au grand profit de cet Etat et de tous les autres Etats-Unis de l'Amérique, etc. »

Le second article, qui traite des intérêts généraux de l'enseignement, ne saurait être omis dans un aperçu, si sommaire qu'il soit, de l'histoire de l'instruction publique en Amérique. Il est dû à la plume de John Adams, le deuxième président des Etats-Unis. Bien des années après, en énumérant les influences qui le poussèrent à l'écrire, il plaçait en premier lieu l'effet produit sur son esprit par les sociétés et les collections scientifiques de Paris :

« La diffusion générale parmi le peuple, dit cet article, de la raison et de la science, aussi bien que de la vertu, étant nécessaire à la conservation de ses droits et de ses libertés, et ne pouvant s'effectuer que par la multiplication, dans toutes les parties du pays et dans toutes les classes de la population, des moyens de s'instruire, la législature et les magistrats regarderont comme un devoir, pendant toute la durée future de cette République, de protéger la littérature et les sciences, et tous les établissements qui leur sont consacrés, en particulier l'Université de Cambridge, les écoles publiques et les *grammar schools* des communes ; d'encourager les sociétés particulières et les institutions publiques, au moyen d'immunités et de récompenses ayant pour but les progrès de l'agriculture, des arts, des sciences, du commerce, de l'industrie et des manufactures, ainsi que de l'histoire naturelle de ce pays ; de favoriser et d'inculquer les préceptes de l'humanité, de la bonté, de la charité publique et privée, du travail et de la sobriété, de la probité et de l'exactitude en toute affaire, de la sincérité, de la bienveillance, en un mot, de tous les sentiments généreux et de toutes les vertus sociales. »

Ce bel exposé des devoirs du nouvel Etat, qui inaugurait sa constitution en y faisant une place aux intérêts de l'éducation et de la science, fut adopté par la Convention du Massachusetts à l'unanimité et sans amendement ; détail intéressant, en ce qu'il témoigne d'un esprit libéral et éclairé, fruit du système d'enseignement public qui avait été en vigueur dans l'Etat depuis plus d'un siècle. Mais si cet esprit fut en grande partie le produit des lois scolaires antérieures, il fut aussi la source abondante d'actes législatifs pour l'avancement de l'instruction. Depuis cent ans, cet article constitutionnel a graduellement fait pénétrer et affermi dans l'opinion du pays tout entier l'idée des devoirs de l'Etat par rapport à l'éducation du peuple ; plusieurs États l'ont introduit textuellement dans leur constitution ; dans plusieurs autres, on en a adopté la substance, et presque tous se sont approprié les considérants formulés dans le préambule. Nous ne craignons pas de dire qu'il a reçu une influence marquée et durable.

Antérieurement à l'adoption de la constitution fédérale, le congrès promulgua deux ordonnances qui contiennent des dispositions de la plus haute importance. Par la première, datée de 1785, et relative à « l'emploi des terrains dans les territoires de l'Ouest, » la « section 16 de chaque *township* », c'est-à-dire un des 36 milles carrés formant le territoire du *township*, était affectée à l'entretien des écoles publiques. Cette disposition fut confirmée par l'ordonnance bien connue de 1787, « sur le gouvernement des territoires au nord-ouest de l'Ohio », laquelle étendit à un territoire immense, presque égal à un empire, les bienfaits de la liberté, en y interdisant l'esclavage, en même temps qu'elle consacrait le devoir de l'éducation, déclarant que « la religion, la morale et l'instruction étant indispensables à un bon gouvernement et au bonheur de l'humanité, les écoles et tous les moyens d'éducation devront constamment être encouragés. » — « Ces actes, » a dit M. Eaton, « sont comme le pivot sur lequel tourne toute l'histoire de notre pays. » Si l'esclavage s'était introduit dans ce vaste territoire, tandis que l'éducation en eût été exclue, combien les résultats eussent été différents !

Un *Act* de 1848 a ajouté à la 16e section une autre section de chaque *township*, la 36e, et cette disposition a été appliquée à tous les Etats entrés dans l'Union depuis cette époque.

Quoique la constitution fédérale, mise en vigueur

en 1789, n'autorise pas expressément le gouvernement central à exercer une autorité sur les écoles, il a toujours été entendu que le droit d'encourager l'instruction publique est contenu dans la première des clauses énumérant les pouvoirs du Congrès, celle qui lui donne le droit « d'établir des impôts, et de pourvoir à la défense commune et au bien-être général des Etats-Unis. » Et la politique dont se sont inspirés les rédacteurs de l'ordonnance relative aux donations de terres publiques en faveur de l'instruction de tous les degrés, n'a pas cessé d'être la politique nationale de l'Union américaine.

Durant les premières années de la République, la cause de l'instruction populaire trouva un puissant appui dans les sages et sérieuses déclarations faites en sa faveur par les hommes d'Etat et les patriotes les plus haut placés et les plus renommés. Washington lui prêta l'autorité de son nom; ce fut lui qui, dans son discours d'adieu au peuple des Etats-Unis, prononça ces nobles paroles, devenues un axiome respecté presque à l'égal d'une loi : « Favorisez, comme une chose d'une importance capitale, les institutions propres à répandre partout l'instruction. Plus la forme du gouvernement donne de puissance à l'opinion publique, plus il est essentiel que l'opinion publique soit éclairée. »

Le successeur de Washington au siège présidentiel, John Adams, dit au peuple dans son discours d'inauguration : « La sagesse et la générosité qu'a montrées la législature en affectant des sommes considérables aux dépenses des écoles, des académies et des collèges, font également honneur à elle-même et à ses électeurs; c'est la preuve de leur respect pour les lettres et les sciences, et le gage d'un grand et durable avantage pour le Nord et pour le Sud, pour l'univers tout entier. Grande est la vérité — grande est la liberté — grande est l'humanité : elles doivent vaincre et elles vaincront. »

Le troisième président, Thomas Jefferson, l'auteur de la Déclaration d'Indépendance, dont le nom est conservé avec vénération dans tous les cœurs américains, a dit : « Un système d'instruction générale, qui puisse atteindre toutes les classes de nos concitoyens, des plus riches aux plus pauvres, a été la première et sera la dernière de mes préoccupations comme homme public. Accordez-le-nous sous quelque forme que ce soit, et vous recevrez pour cet inestimable bienfait l'expression de la gratitude de la jeunesse, et les bénédictions des vieillards qui ne peuvent plus rendre d'autres services à leur pays que de prier pour sa prospérité et de bénir les hommes qui y contribuent. »

Ces opinions et d'autres semblables, exprimées par les pères de la République, ne contribuèrent pas peu à stimuler et à diriger les efforts des divers Etats en faveur de l'instruction.

La Pensylvanie, dans sa constitution adoptée en 1790, décréta ce qui suit : « La législature pourvoira par une loi à la création d'écoles dans tout l'Etat, afin que les pauvres puissent être enseignés gratuitement; » — et « les arts et les sciences seront cultivés dans une ou plusieurs écoles supérieures. » Quoique ces dispositions constituassent un progrès réel sur ce qui s'était fait jusque-là dans cet Etat, elles avaient l'inconvénient d'établir une distinction fâcheuse entre les personnes aisées et les pauvres, les enfants de ces derniers devant être instruits par charité, ce qui les abaissait à leurs propres yeux, et les exposait à des humiliations et à des insultes. Ce système, qu'on désigna par le nom odieux de « système des pauvres », fut malheureusement adopté aussi par le New-Jersey, le Delaware et le Maryland, et par la plupart des Etats du Sud, qui n'avaient pas appris par expérience les avantages de bonnes écoles publiques et gratuites.

En 1779, Jefferson avait présenté à la législature de Virginie un vaste projet d'organisation générale de l'instruction, contenu dans trois bills : le premier décrétant la fondation d'écoles primaires et secondaires; le second, celle d'une université; le troisième, celle d'une bibliothèque et d'un musée d'art et de science. Aux termes du premier bill, chaque comté devait être divisé en arrondissements (*hundreds* ou *wards*) d'étendue et de population convenables pour posséder chacun une école, où l'on enseignerait la lecture, l'écriture et l'arithmétique usuelle; l'Etat tout entier devait, en outre, être divisé en vingt-quatre districts, dont chacun serait pourvu d'une école pour l'enseignement classique, la grammaire, la géographie et les branches supérieures de l'arithmétique. Les frais de ces écoles devaient être payés par les habitants du comté, proportionnellement au montant des contributions acquittées par chacun d'eux. Ces bills ne furent discutés qu'en 1796; on n'adopta que la partie du premier bill relative aux écoles élémentaires, et en y introduisant des amendements qui le rendirent stérile. Le préambule, écrit par la plume qui a rédigé la Déclaration d'Indépendance, est un des premiers et des meilleurs exposés de la relation qui existe entre l'éducation et la liberté. En voici un passage : « L'histoire de l'humanité nous montre que, quelque favorable qu'un gouvernement républicain, fondé sur des principes de liberté, d'égalité, d'ordre et de justice, doive être à la félicité des hommes, on ne peut néanmoins raisonnablement en espérer la stabilité et la durée, si l'esprit des citoyens n'est pas libéral, humain, et bien pénétré de l'importance des principes qui ont procuré ces bienfaits; conséquemment, en vue de jeter les fondements d'un système d'éducation capable de produire des résultats si désirables, » etc.

En 1789 eut lieu une révision très importante des lois scolaires du Massachusetts, selon l'esprit de la constitution de 1780, et à l'effet de répandre d'une manière plus égale les bienfaits de l'instruction publique. Il fut décidé qu'on enseignerait aux enfants fréquentant les écoles élémentaires « la lecture, l'écriture, la langue anglaise, l'arithmétique, l'orthographe et les bonnes manières. » Les attributions de la *grammar school* ou école classique furent agrandies et plus clairement définies. Il fut permis aux communes de nommer des conseils scolaires, dont le premier fut formé à Boston la même année. Les communes purent se diviser en districts scolaires, dont chacun devait avoir son école administrée directement par lui-même. Les dispositions principales de la loi reçurent pour sanction de fortes amendes imposées aux communes en cas de non-exécution. M. Horace Mann écrivait, cinquante ans plus tard, qu'il considérait la loi autorisant les communes à se diviser en districts comme « la plus fâcheuse qui eût jamais été faite dans cet Etat sur les écoles publiques. » Mais il ne faudrait pas attacher trop d'importance à cette expression de blâme; l'auteur, en effet, dans son remarquable commentaire sur les lois scolaires du Massachusetts, ne trouve presque rien à reprendre dans les autres dispositions législatives; ses critiques portent plutôt sur la lenteur avec laquelle les progrès se sont accomplis, que sur la sagesse des mesures adoptées. Lorsqu'on établit le système des districts, on avait en vue de favoriser les intérêts de la plus petite circonscription, du plus petit hameau; et l'on ne peut douter que ce système n'ait obtenu l'approbation de la population en général, puisque la plupart des villes l'adoptèrent promptement. Il est probable qu'il produisit quelque bien comme expédient temporaire, mais bientôt il ne rendit

plus aucun service, et la marche du progrès exigea qu'on l'abolît, pour y substituer l'élection obligatoire par la commune d'un conseil scolaire revêtu d'obligations et de pouvoirs plus étendus.

La loi dont nous parlons contenait le passage suivant sur l'éducation morale, qui jette quelque lumière sur les vues et l'esprit des législateurs de ce temps : « Le président, les professeurs et les administrateurs de l'Université de Cambridge et des divers collèges, ainsi que tous les professeurs et maîtres des académies, et tous ceux qui instruisent la jeunesse, devront employer tous leurs efforts à graver dans l'esprit des enfants et des jeunes gens confiés à leurs soins les préceptes de la justice et de la piété, le respect inviolable de la vérité, l'amour de la patrie, l'humanité et la bienveillance universelle, la sobriété, l'amour du travail, l'économie, la chasteté, la modération, la tempérance, et les autres vertus qui sont l'ornement de la société humaine, et la base sur laquelle est fondée toute constitution républicaine; ils devront s'efforcer de faire comprendre clairement à leurs élèves, suivant que l'âge et la capacité de ceux-ci le permettront, la tendance des vertus susdites à conserver et à perfectionner la constitution républicaine, à assurer les bienfaits de la liberté et à contribuer à leur propre bonheur futur; en même temps, ils leur montreront les funestes effets des vices opposés. »

Durant tout le XVIIIe siècle, les écoles publiques du Connecticut s'étaient trouvées dans une condition florissante, eu égard au niveau général de cette époque; elles étaient entretenues au moyen d'une taxe spéciale, perçue en même temps que les autres impôts. Afin de leur donner plus de développement, on affecta, en 1795, à la formation d'un fonds scolaire perpétuel, le produit de la vente de 3 millions d'acres de terre appartenant à l'État, et situés dans l'Ohio. Le Connecticut fut ainsi le premier État qui constitua un fonds scolaire important. Les revenus de ce fonds devinrent si considérables qu'en 1821 la législature abolit l'impôt scolaire, estimant que le produit du fonds spécial, joint aux rétributions payées par les élèves, devait suffire à l'entretien des écoles. Mais cet acte malheureux produisit les résultats les plus défavorables; les écoles languirent, durant plus de trente ans, faute de ressources suffisantes; enfin, grâce aux efforts énergiques et répétés des partisans du progrès de l'instruction, l'impôt scolaire fut rétabli en 1854.

Après la guerre de la Révolution, le grand État de New-York fut le premier à établir un système convenable d'écoles publiques. En 1795 fut votée une loi consacrant la somme annuelle de 50 000 dollars, pendant cinq ans, « à l'encouragement et à l'entretien, dans toutes les villes et communes de cet État, d'écoles où les enfants des habitants résidant dans l'État apprendront la langue et la grammaire anglaise, l'arithmétique, les mathématiques, et toutes les autres connaissances utiles, nécessaires pour constituer une bonne éducation. » Cette somme fut répartie entre les communes, dont chacune dut s'imposer d'une somme égale à la moitié de ce qu'elle aurait reçu de l'État, et l'appliquer au même objet. Des mesures furent prises pour l'organisation et la surveillance des écoles, et le système fonctionna avec succès. Mais la subvention de l'État ayant cessé en 1800, les fonds manquèrent aux écoles, et bien qu'une partie de celles qui étaient déjà organisées subsistassent, le système, comme tel, fut abandonné. Douze ans après, on en établit un plus complet et plus efficace, lequel, par des améliorations successives, est parvenu à un haut degré d'excellence.

L'Ohio, l'Indiana, et les autres États formés des territoires du Nord-Ouest, à mesure qu'ils furent admis dans l'Union, introduisirent dans leurs lois organiques des dispositions consacrant à l'entretien des écoles et des collèges publics, organisés sur le même modèle que dans les États de l'Est, les fonds provenant des concessions de terrains accordées par le Congrès. Toutefois, durant le premier quart de ce siècle, ces États ne firent que peu de progrès dans l'établissement de bonnes écoles.

Nous voyons donc que cinquante ans après la Déclaration d'Indépendance et le commencement de l'existence de l'Union comme nation libre, quelques États seulement possédaient un bon système d'écoles, quoique dans tous on eût posé quelques fondements pour l'avenir et fait quelques essais. Presque partout, l'organisation était rudimentaire, les ressources insuffisantes, les maisons d'école défectueuses; les maîtres étaient dépourvus des qualités requises, et les mesures de surveillance tout à fait incomplètes.

De même que nous avons cité les préambules des plus anciennes lois scolaires, afin de montrer les intentions des législateurs qui les promulguèrent, nous détacherons, comme exprimant fidèlement les sentiments caractéristiques de leurs descendants à la fin de la période dont il s'agit, le passage suivant du discours prononcé, en commémoration de l'anniversaire du débarquement des *Pilgrims*, par Daniel Webster, le premier parmi les hommes d'État américains de son temps :

« A l'égard des écoles gratuites, je crois que la Nouvelle-Angleterre a le droit de revendiquer un mérite tout spécial. Elle a la première adopté et constamment soutenu le principe, que c'est pour le gouvernement un droit incontestable et un devoir strict de pourvoir à l'instruction de tous les jeunes gens. Ce qui, dans d'autres pays, est abandonné au hasard ou à la charité, nous l'assurons par la loi. Nous estimons que tout homme doit être taxé, proportionnellement à ses ressources, pour les besoins de l'instruction publique, sans qu'il soit nécessaire de considérer s'il a ou non des enfants qui profiteront de cette instruction qu'il paie. Nous regardons ceci comme un système de politique sage et libéral, qui assure la sécurité de la propriété et de la vie, et la tranquillité de la société. Nous cherchons à empêcher, dans la mesure du possible, l'extension du Code pénal, en inspirant de bonne heure aux enfants un principe salutaire et conservateur de vertu civique. Nous nous efforçons d'exciter en eux le sentiment de la dignité et de former leur caractère en accroissant la capacité et en élargissant la sphère des jouissances intellectuelles. Par l'instruction générale, nous cherchons, autant que possible, à purifier toute l'atmosphère morale, à faire prévaloir les bons sentiments, et à opposer à l'immoralité et au crime le courant puissant du sens moral et de l'opinion, aussi bien que les menaces de la loi et les censures de la religion. Nous espérons trouver, dans l'empire du sentiment moral éclairé et bien dirigé, une sécurité plus grande et plus haute que celle que procure la loi; et grâce à ces efforts, nous espérons que l'on pourra toujours, dans les villages et dans les fermes de la Nouvelle-Angleterre, jouir d'un sommeil paisible sans barricader sa porte. Sachant que notre gouvernement repose sur la volonté publique, nous nous efforçons, afin de le conserver, d'imprimer à cette volonté une direction convenable. Nous ne pouvons certes pas exiger que tous deviennent des philosophes ou des hommes d'État, mais nous avons l'espoir, sur lequel est fondée notre confiance dans la durée de notre système gouvernemental, que, par la diffusion universelle de l'instruction et de la morale, nos institutions politiques pourront être garanties aussi bien contre les attaques de la

violence ouverte, que contre la destruction lente, mais sûre, dont les menacerait la corruption des mœurs. »

PÉRIODE DE DÉVELOPPEMENT ET DE PROGRÈS (1826-1880). — *Inspection.* — Dans la période précédente, New-York était le seul Etat qui eût nommé un fonctionnaire chargé de surveiller l'exécution de la loi scolaire et d'assister les autorités locales dans l'administration des écoles. Ce fut Gédéon Howley qui fut choisi pour ce poste important; ses rapports annuels à la législature sur le fonctionnement du système d'enseignement furent sans doute les premiers de ce genre qui aient été imprimés aux Etats-Unis. Howley réunissait à un degré remarquable les qualités requises chez un surintendant des écoles publiques, de sorte que dans l'espace de moins de huit ans, grâce à ses efforts et à sa capacité, l'anarchie et la désorganisation firent place à un système homogène et régulier, reposant sur des bases solides, soutenu par une opinion publique éclairée, et fortifié par l'attachement de la population, qui le regardait comme la sauvegarde de l'Etat. Durant cette courte période, le nombre des districts pourvus d'écoles avait doublé; il s'élevait à 6323, et celui des élèves entre cinq et quinze ans, qui les fréquentaient, était monté de 140 000 à 304 000.

Cet administrateur fidèle et capable fut destitué en 1821, pour des motifs purement politiques, et ses fonctions furent bientôt après confiées au secrétaire d'Etat. Ainsi se termina le premier essai d'une inspection gouvernementale exercée par un fonctionnaire spécial. Mais l'utilité incontestable de cette institution avait été démontrée, à la satisfaction des partisans éclairés de l'éducation populaire. Dès lors, l'histoire du système des écoles gratuites ne sera plus, dans une large mesure, que l'histoire des améliorations et des progrès dus, directement ou indirectement, à l'inspection gouvernementale, dont le principe fut peu à peu généralement adopté. Après New-York, l'Ohio et le Massachusetts organisèrent presque simultanément l'inspection scolaire en 1837. Le premier de ces Etats choisit comme surintendant Samuel Lewis, auquel ses efforts judicieux et désintéressés ont valu la gloire d'être considéré comme le premier pionnier de l'enseignement dans les Etats de l'Ouest. Né au Massachusetts, il déploya le plus grand zèle pour faire adopter les idées avancées qui régnaient dans sa patrie, relativement aux écoles publiques, et en particulier ce principe que la fortune de l'Etat doit servir à élever les enfants de l'Etat. Un an après sa nomination, il parvint à faire passer une loi qui était, sous presque tous les rapports, le meilleur code scolaire alors existant aux Etats-Unis. Néanmoins, les adversaires du progrès de l'instruction populaire réussirent à faire abolir la charge de surintendant trois années seulement après sa création, et, comme à New-York, à en transférer les fonctions au secrétaire d'Etat.

Le système d'inspection adopté à cette époque par le Massachusetts y existe encore sous sa forme primitive. Il se compose d'un conseil d'éducation (*Board of Education*), formé de dix membres, dont huit sont choisis par le gouverneur, pour le terme de huit ans; le gouverneur et le lieutenant-gouverneur sont membres d'office. Ce conseil élit un secrétaire qui remplit les fonctions de surintendant. Le premier secrétaire fut Horace Mann, jurisconsulte de mérite et homme d'Etat distingué, dont la brillante et utile carrière dans cette position fait époque dans l'histoire de l'enseignement en Amérique. A la nouvelle de sa nomination, Channing lui écrivit : « J'apprends que vous vous êtes consacré à la cause de l'éducation dans notre République; je m'en réjouis. Rien ne pouvait me causer plus de plaisir, car je souhaite depuis longtemps que cette œuvre soit entreprise par quelque personne réunissant vos qualités. Vous ne sauriez trouver un poste plus honorable; le gouvernement n'en a pas de plus noble à offrir. Si nous pouvions diriger dans la bonne voie l'étonnante énergie de ce peuple, nous verrions s'accomplir la promesse de « nouveaux cieux et d'une nouvelle terre. »

La loi qui créait cette charge en traçait ainsi les devoirs : « Le secrétaire devra, sous la direction du conseil, recueillir des renseignements sur la situation et l'efficacité des écoles primaires et autres établissements destinés à l'enseignement du peuple; il répandra, autant que cela lui sera possible, dans toutes les parties de la République, la connaissance des méthodes les plus autorisées et les plus efficaces pour l'organisation des études et l'éducation de la jeunesse, afin que tous les enfants de cette République dont l'instruction est confiée aux écoles primaires y trouvent le meilleur enseignement qu'il sera possible de leur donner. » Les attributions du secrétaire ont été, à diverses reprises, considérablement étendues, mais la principale consiste encore, comme dans l'origine, à rassembler et à répandre tous les renseignements concernant l'installation, l'organisation, la tenue et l'enseignement des écoles, qui peuvent être utiles à la population pour l'avancement de l'instruction publique. C'est plutôt par son influence sur l'opinion publique, que par l'exercice de son autorité dans l'administration des écoles, qu'il est appelé à effectuer des améliorations dans les procédés et les résultats de l'enseignement. Dès le début de sa tâche, M. Mann chercha à obtenir cette influence de trois manières distinctes : 1° par des conférences adressées à des réunions d'instituteurs et d'amis de l'enseignement, dans différentes parties de l'Etat; 2° par les rapports annuels qu'il était tenu d'adresser au conseil d'éducation, rapports qui étaient imprimés et répandus dans le public; 3° au moyen d'un journal sur l'éducation, qu'il dirigeait sous sa propre responsabilité. En outre, il ne négligea aucune occasion de servir la cause dont il s'était fait le représentant, soit par des discours publics, soit par des visites aux écoles, soit par sa conversation ou sa correspondance. Lorsqu'il parlait, il savait allier une logique sévère à une éloquence passionnée; il fut l'orateur par excellence de l'instruction populaire, à laquelle ses travaux et ses écrits ont donné une nouvelle et puissante impulsion. Il élargit l'horizon de l'éducation nationale et la présenta sous un nouvel aspect, en plaçant le développement du caractère et la culture morale bien au-dessus de l'acquisition du savoir. Il ennoblit l'école populaire en demandant hardiment que la fortune de l'Etat fût employée à faire donner dans les écoles, tant primaires que supérieures, une éducation qui pût être suffisante pour les plus riches, et qui fût gratuitement offerte aux plus pauvres. Durant son administration, l'inspection des écoles par l'intermédiaire des conseils scolaires communaux reçut de grandes améliorations; la division des écoles en classes graduées (*grading*) fut organisée; les maisons d'école qui tombaient en ruines furent remplacées presque partout par des bâtiments convenables; des bibliothèques scolaires furent fondées dans les districts; des écoles normales furent créées; de meilleures méthodes d'enseignement et de discipline furent introduites; en un mot, le système scolaire fut complètement régénéré, non-seulement par l'effet de lois plus libérales, mais grâce aux progrès de l'opinion publique sur ce point. L'influence de M. Mann ne s'arrêta pas aux limites de son Etat : elle se fit sentir à l'Union tout entière; ses travaux et ses écrits ouvrirent les yeux et les cœurs

de la nation d'une manière inconnue jusque-là. Ses douze rapports annuels resteront comme un monument durable de son zèle et de son talent.

L'Etat de Connecticut créa à son tour, une année après le Massachusetts, un système analogue d'inspection gouvernementale. Le secrétaire du conseil d'éducation fut Henry Barnard, dont M. Mann disait: « On peut dire sans exagération que, si l'on désirait trouver un homme plus capable, il faudrait attendre jusqu'à la prochaine génération, car je n'en connais pas de meilleur dans celle-ci. » En effet, depuis quarante ans, il a fait plus que tout autre Américain pour la cause de l'enseignement, en répandant des enseignements utiles sur ce sujet, soit par ses écrits et ses publications diverses, soit par ses discours. Sous sa direction intelligente et enthousiaste, des plans de réformes et d'améliorations pareils à ceux qu'avait conçus et appliqués M. Mann furent adoptés, et l'exécution en fut poussée avec énergie. Mais, au bout de quatre ans, le conseil d'éducation du Connecticut fut aboli par suite d'une réaction politique, et le commissaire du fonds des écoles dut remplir d'office les fonctions de surintendant scolaire. Dix ans plus tard, ces deux charges furent de nouveau séparées ; plus tard encore, on rétablit le conseil d'éducation avec son secrétaire.

Ainsi se sont développés les deux types existants d'inspection par l'Etat; au Massachusetts et au Connecticut, un conseil d'éducation et un secrétaire ; dans l'Etat de New-York et dans l'Ohio, un surintendant nommé par la législature ou par le vote populaire. Tous les autres Etats ont graduellement adopté l'un ou l'autre de ces deux types ; néanmoins, un assez grand nombre d'Etats possèdent à la fois un conseil d'éducation et un surintendant, qui a naturellement son siège au conseil.

Dans la plupart des Etats, on a aussi créé la charge de surintendant de comté, laquelle, servant d'intermédiaire entre l'inspection locale ou municipale et celle de l'Etat, n'a pas été sans utilité pour les écoles, bien que, dans quelques Etats, elle soit trop dépendante des influences politiques. En outre, presque toutes les villes ayant dix mille habitants ont un surintendant municipal, qui est en général choisi parmi les membres du corps enseignant ; il est élu par le conseil scolaire de la ville et agit sous sa direction. C'est en grande partie à l'intervention active de ces trois ordres de fonctionnaires — surintendants de l'Etat, des comtés et des villes — que durant le dernier quart de siècle des progrès marqués ont été accomplis dans l'organisation, dans l'administration et dans l'enseignement des écoles publiques de la plupart des grandes municipalités des divers Etats.

Ecoles normales. — C'est en 1825 qu'il fut question, pour la première fois, de pourvoir aux frais du public à l'éducation professionnelle des instituteurs. A cette époque, et presque simultanément, mais sans qu'aucun d'eux fût instruit des vues et des projets des deux autres, trois hommes placés, dans des Etats différents, à la tête du mouvement de réforme pédagogique, adressèrent au public, par la voie de la presse, un appel en faveur de cette œuvre : c'étaient Gallaudet dans le Connecticut, Carter au Massachusetts, et Johnson en Pensylvanie. La même année, le gouverneur Clinton proposa à la législature de New-York d'étudier les moyens « de former de bons instituteurs, » et en 1826 il recommanda « la création d'un séminaire d'instituteurs. » Dès lors, l'importance d'une éducation professionnelle pour les instituteurs, et la nécessité de fonder des établissements exclusivement consacrés à cet objet, s'imposa de plus en plus à l'attention des hommes d'Etat et des éducateurs, jusqu'au moment où la question eut reçu une solution pratique. Les quatre Etats où elle avait d'abord été soulevée furent aussi ceux où elle mûrit le plus vite. La première école normale d'Etat établie en Amérique fut une école d'institutrices ; elle s'ouvrit à Lexington, au Massachusetts, en 1839 ; quelques mois plus tard, dans le même Etat, furent inaugurées deux autres écoles pour les deux sexes. L'opinion publique avait été disposée à accueillir favorablement cette innovation, principalement par les efforts de M. Charles Brooks, pasteur unitaire, lequel, durant les quatre ou cinq années précédentes, avait prononcé sur ce sujet, dans diverses villes de l'Etat, de nombreux discours publics. *Tel est le maître, telle sera l'école*, disait-il, et il s'efforçait, en conséquence, de convaincre ses auditeurs de la nécessité de créer des écoles normales et d'autres institutions propres à développer les capacités du personnel enseignant primaire, et à améliorer sa condition sociale et pécuniaire : tel était, suivant lui, le point de départ indispensable de tous les autres progrès dans le domaine de l'éducation populaire ; il citait à l'appui les expériences faites en Prusse et en Hollande. La loi réclamée fut enfin votée, grâce à l'intervention d'un citoyen généreux, qui offrit une somme de 10000 dollars pour l'éducation des instituteurs et des institutrices, à la condition que le gouvernement en accorderait autant. Les autres Etats furent plus lents à créer chez eux ce moyen d'élever le niveau des écoles primaires ; il fallut dix ans pour que trois nouvelles écoles normales s'ajoutassent à la liste ci-dessus : l'une à New-York en 1844, la seconde à Philadelphie en 1848, la troisième au Connecticut en 1849. Mais, dans l'intervalle, on avait eu à New-York la fâcheuse idée de rattacher aux *académies* des divisions d'élèves-maîtres, lesquelles, tout en ne répondant que très imparfaitement au but qu'on se proposait, formèrent longtemps un obstacle à l'organisation régulière des écoles normales. Depuis une vingtaine d'années, le nombre de ces dernières s'est accru avec plus de rapidité. Dans plusieurs Etats importants, toutefois, il n'existe encore qu'une seule école normale publique ; mais il n'est probablement aucun Etat qui ne possède, à cette heure, un ou plusieurs établissements, soit publics, soit particuliers, pour l'éducation des instituteurs.

Architecture scolaire. — On ne conteste plus aujourd'hui qu'une chose indispensable pour avoir une bonne école, c'est que le bâtiment scolaire réunisse les conditions requises de salubrité, de bien-être, de commodité et de convenance.

Il y a cinquante ans, l'état des maisons d'école en Amérique était des moins satisfaisants. Un auteur compétent disait à ce sujet en 1832 : « S'il nous fallait désigner le plus grand défaut des écoles de notre pays — celui qui contribue le plus, directement ou indirectement, à retarder les progrès de l'instruction publique, et qui réclame le plus promptement des réformes radicales, — nous indiquerions sans hésiter le manque de maisons d'école spacieuses et convenables. » Un autre écrivain de la même époque, non moins autorisé, a dit : « A voir dans notre pays les cabanes obscures, trop étroites, d'aspect misérable, et quelquefois malpropres et répugnantes, qu'on baptise du nom de maisons d'école, on dirait que, pour les propriétaires de ces locaux, l'école représente une espèce de mal nécessaire, plutôt qu'un lieu où les enfants devraient se rendre volontairement et joyeusement. »

La plus ancienne des sociétés pédagogiques existant aux Etats-Unis, l'*American Institute of Instruction*, fit faire le premier pas dans la voie des réformes, en offrant un prix au meilleur mémoire relatif à la construction des maisons d'é-

cole; ce prix fut décerné à William A. Alcott, du Connecticut, lequel rendit plus tard, par ses ouvrages sur le même sujet, de grands services à la cause de l'enseignement. Son mémoire, où il décrivait dans le plus grand détail la construction et le mobilier d'une école rurale modèle, avec ses dépendances, fut imprimé à un grand nombre d'exemplaires, et fait le plus grand honneur à son auteur. Les instructions qu'il renferme étaient de beaucoup en avance sur ce qui existait alors, et la plupart d'entre elles ont conservé toute leur valeur. Il fixait les dimensions d'un bâtiment pour 56 élèves à 40 pieds de long sur 30 de large; la classe devait avoir 35 pieds sur 30, ce qui donnait une surface d'environ 19 pieds carrés par élève. La partie la plus originale de ce projet était peut-être l'arrangement des sièges: chaque élève devait avoir son pupitre et son siège à lui disposés sur huit rangées de sept. Ce système des pupitres séparés, qui est maintenant généralement considéré comme le meilleur, et a été adopté presque partout, a reçu sa première application dans l'école de Quincy à Boston, en 1847. Les figures accompagnant ce mémoire, et représentant le rez-de-chaussée de la maison d'école type et la forme des pupitres et des chaises, furent probablement les premiers modèles d'architecture scolaire qui aient été publiés en Amérique. L'association des instituteurs du comté d'Essex, au Massachusetts, fit paraître un essai sur le même sujet, renfermant, avec des conseils pratiques sur l'aménagement des écoles, des observations dignes d'attention adressées aux maîtres, touchant le devoir de veiller au bon état des locaux, et de les préserver de tous dégâts.

En 1838, M. Mann rédigea un rapport spécial sur les maisons d'école, qui reçut une grande publicité; mais on n'y trouvait rien d'important qui n'eût déjà été dit dans les deux mémoires indiqués plus haut. Ce rapport était accompagné de figures représentant le type d'une école-modèle urbaine; ce type offrait deux grands *halls* superposés, garnis chacun de doubles pupitres, pour 200 élèves, mais sans locaux spéciaux à chaque classe; plus tard, on le modifia en y ajoutant de petites salles de récitation, dans lesquelles les diverses classes se rendaient à tour de rôle pour réciter leurs leçons; puis enfin, ce type fut abandonné et remplacé presque partout par le modèle actuel, qui contient une salle de classe pour chaque maître.

Quelques années plus tard parut le volumineux ouvrage de Henry Barnard sur l'architecture scolaire, qui traite des négligences et des erreurs dans le choix de l'emplacement, la construction et l'ameublement des bâtiments scolaires, et des principes à suivre en cette matière; il contient beaucoup de plans appropriés aux écoles de tous les degrés, des modèles de mobilier, d'utiles indications sur les systèmes de chauffage et de ventilation. Selon l'expression d'un éminent auteur étranger, « ce livre a inauguré un nouveau genre de littérature pédagogique »; il a grandement contribué à la révolution qui s'est accomplie dans la construction, l'ornementation et l'ameublement des édifices scolaires aux Etats-Unis. Plusieurs Etats en achetèrent un nombre considérable d'exemplaires pour les distribuer dans chaque district scolaire.

Depuis l'apparition de ce livre, plusieurs surintendants d'Etat ont rédigé sur le même sujet des rapports destinés au public scolaire de leur ressort; il faut citer, parmi ces écrits, un ouvrage complet et admirable, intitulé *l'Architecture scolaire en Pensylvanie*, publié en 1855 par les soins du gouvernement de cet Etat, et rédigé par l'éminent surintendant de l'instruction publique, Thomas St. Burrows. Il contient des règles, des plans et des explications détaillées sur tout ce qui concerne l'emplacement, la construction, la distribution, le chauffage, la ventilation et l'ameublement des écoles primaires, dans les districts ruraux, les villages, les bourgs, et les villes grandes et petites. C'est à cet excellent manuel qu'on doit en grande partie les milliers de belles maisons d'école, bâties en pierre, en briques ou en bois, qui font l'ornement du paysage dans le grand Etat de Pensylvanie.

Dans ces dernières années, l'argent a été dépensé libéralement, presque avec prodigalité, pour élever des écoles sur tous les points du territoire de l'Union; néanmoins il reste place encore pour des améliorations relativement au mode de chauffage, d'éclairage et de ventilation. Ces sujets ont attiré récemment l'attention des spécialistes, et nous pouvons espérer que d'importants progrès sortiront de leurs études.

Le double bâtiment neuf affecté aux deux *High schools* latine et anglaise à Boston, est remarquable par la combinaison des meilleurs traits empruntés aux maisons d'école de la France, de l'Allemagne et de l'Amérique. Toutes les classes ont la forme d'un carré long, l'estrade du professeur est placée à l'une des extrémités; la lumière n'arrive aux élèves que par la gauche, toutes les fenêtres se trouvant sur un des côtés longs de la pièce.

Les limites de cet article ne nous permettent pas de faire l'historique spécial du développement de diverses autres parties du système scolaire; par exemple, l'organisation des ressources financières; la création d'écoles pour les aveugles, les sourds-muets, les idiots; les associations et les publications pédagogiques; la multiplication et l'amélioration des livres classiques; la fréquentation obligatoire des écoles et les lois pour la répression des absences; les bibliothèques gratuites scolaires et populaires, etc.

II. **Aperçu du système actuel d'écoles publiques gratuites.** — A parler strictement, on ne peut pas dire que les Etats-Unis possèdent un système homogène d'écoles publiques, puisque chacun des 38 Etats et des 10 Territoires a son organisation particulière placée sous l'autorité absolue du gouvernement de l'Etat ou du Territoire; l'intervention du gouvernement fédéral dans les affaires d'éducation se borne à encourager la fondation des écoles par la concession aux Etats de terres publiques affectées à cet objet, ainsi qu'à recueillir et à répandre des renseignements utiles, par l'intermédiaire du Bureau national d'éducation. Mais, si le mode d'organisation et d'administration dans les divers Etats n'est pas identique, il présente les mêmes caractères généraux, le même esprit, il tend partout au même but, et, à ce point de vue, on peut très justement parler du système scolaire des Etats-Unis. Il faut se rappeler, cependant, que les Etats du Sud sont, sous ce rapport, beaucoup moins avancés que ceux du Nord, bien que plusieurs d'entre eux aient fait depuis la guerre des progrès encourageants. Nous devons insister aussi sur ce point, que les subdivisions de chaque Etat, comtés, communes ou villes, considérées comme circonscriptions administratives, n'ont, en ce qui concerne les écoles, d'autre autorité que celle que l'Etat leur accorde, ni d'autres obligations que celles que l'Etat leur impose; l'autonomie dont elles jouissent prend toujours sa source dans des dispositions constitutionnelles ou législatives.

On peut caractériser de la manière suivante les fonctions respectives de l'Etat et des municipalités à l'égard des écoles publiques:

« L'Etat établit le système scolaire, désigne les divers genres d'écoles que doivent entretenir et administrer les autorités publiques, et parfois les principales branches de l'enseignement qui y sera donné; il décide en quelle façon les districts sco-

laires seront établis, subdivisés ou réunis à d'autres, et comment les taxes scolaires seront levées par eux ou pour eux; il détermine leur organisation, les attributions de leurs fonctionnaires, la manière de choisir ces derniers et la durée de leur office; il fixe l'âge scolaire et les conditions de fréquentation des écoles; et dans certains cas il prononce sur l'emploi des fonds scolaires provenant des subventions allouées par le gouvernement fédéral. Les municipalités organisent les districts scolaires conformément aux lois de l'Etat, élisent les fonctionnaires scolaires, imposent et perçoivent les taxes dont le produit est destiné aux écoles. Les fonctionnaires scolaires locaux examinent et nomment les instituteurs, et fixent le chiffre de leurs traitements, lorsqu'il n'en a pas été décidé autrement; ils font construire les maisons d'écoles, procurent le matériel scolaire nécessaire, prescrivent les règlements à observer pour les études et la discipline, et administrent les écoles. »

C'est en exécution des volontés de la législature de chaque État que l'enseignement est organisé dans les écoles publiques. L'Etat commande; les corps constitués, dans chaque localité, quel que soit le titre qu'on leur donne, exécutent ce commandement; et la surveillance générale du système est exercée par l'Etat.

Bureau national d'éducation à Washington. — Ce Bureau a été créé par un *Act* du Congrès, en date du 2 mars 1867. Ses attributions sont déterminées dans cet acte de la manière suivante: « Recueillir les faits et documents statistiques propres à faire connaître la situation et les progrès de l'éducation dans les Etats et Territoires; et répandre dans le pays les informations relatives à l'organisation des écoles et aux méthodes d'enseignement qui pourront aider le peuple des Etats-Unis à établir et à maintenir un bon système d'écoles, ou servir autrement à la cause de l'éducation. »

Le Bureau n'est aucunement une agence administrative; il n'est revêtu d'aucune autorité sur la direction des écoles dans les divers Etats. Son action se borne à recueillir et à publier des renseignements, mais le champ de ses recherches n'est pas limité: aussi les publications du Bureau renferment-elles, à côté des rapports sur l'état de l'instruction publique aux Etats-Unis, de nombreux et utiles détails sur les méthodes employées et les résultats obtenus à l'étranger. Outre ses rapports annuels, le Bureau fait paraître des écrits portant le titre général de *Circulaires de renseignements*. Un des résultats de son activité a été la formation d'une bibliothèque pédagogique qui est peut-être la plus riche que l'on connaisse. Les ouvrages rassemblés sont, aussi promptement que le permettent le temps et les ressources dont le Bureau dispose, reliés, classés et disposés de façon à faciliter les recherches qu'on pourrait vouloir entreprendre. Le Bureau a créé un musée pédagogique, où sont exposés des modèles d'architecture, de mobilier et de matériel scolaire, ainsi que toute espèce d'appareils et d'instruments destinés à l'enseignement.

Le Bureau relève du département fédéral de l'intérieur; il est composé d'un chef portant le titre de commissaire de l'éducation, nommé par le président des Etats-Unis sous réserve de l'approbation du Sénat, et d'un personnel de collaborateurs et d'employés choisis par ce commissaire. L'*Act* en vertu duquel le Bureau a été établi prescrit au commissaire de présenter chaque année au Congrès un rapport contenant les résultats de ses travaux et de ses recherches, ainsi qu'un exposé des faits et des recommandations les plus propres, dans son opinion, à remplir le but pour lequel le Bureau a été créé. Pour obéir à cette règle, le premier commissaire, M. Henry Barnard, présenta un volumineux rapport, rempli de détails importants sur des sujets pédagogiques; mais il n'avait eu ni le temps ni les moyens de réunir des renseignements permettant de présenter un tableau d'ensemble de la situation et les progrès de l'instruction dans tout le pays.

Le commissaire actuel, le général John Eaton, qui occupe ce poste depuis 1870 et y a fait preuve de beaucoup d'énergie et d'une grande sûreté de jugement, a fait paraître une série de rapports annuels sur l'enseignement public aux Etats-Unis à tous les degrés et dans toutes les branches; il a publié, de plus, sous le titre de *Circulaires de renseignements*, de nombreuses brochures traitant de sujets spéciaux. La distribution de ces documents, imprimés aux frais du trésor public fédéral, se fait gratuitement dans le pays tout entier, ainsi qu'à l'étranger.

Tous les amis de l'instruction publique reconnaissent que le concours du Bureau d'éducation ne peut qu'être extrêmement utile au progrès de l'enseignement populaire; et cependant une opposition systématique, qui appréhende à tort de le voir empiéter sur les « droits des Etats » et tendre à devenir une autorité centrale en matière d'enseignement, s'est manifestée contre lui jusqu'à présent au sein du Congrès; il en résulte que, faute d'une subvention suffisante, il n'a pu effectuer encore tout le bien qu'on en peut attendre.

Création et organisation des écoles. — L'Etat, après avoir désigné et établi les divers corps, municipaux ou autres, qui sont chargés de l'entretien et de la direction des écoles situées sur son territoire, leur impose un minimum d'obligations qui se rattachent à ces fonctions.

Le plus souvent, c'est à la commune (*town*) qu'est confiée la responsabilité de l'instruction publique; du moins, il en est ainsi dans les Etats les plus avancés sous le rapport de l'enseignement, l'expérience ayant démontré que le district scolaire (c'est-à-dire la fraction de la commune dont la population forme le ressort d'une seule école) constitue une subdivision trop petite, tandis que le comté a une étendue trop considérable. Toutefois, dans quelques Etats, l'unité territoriale scolaire est appelée district, même lorsqu'elle embrasse une commune ou une ville tout entière. Les obligations essentielles auxquelles sont assujetties les communes (*towns*) consistent à établir et à maintenir en activité, durant six mois, plus ou moins, un nombre d'écoles élémentaires suffisant pour recevoir tous les enfants de la circonscription en âge de les fréquenter; à n'employer que des maîtres pourvus de certificats d'aptitude; et à veiller à ce qu'ils enseignent l'orthographe, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire, la géographie et l'histoire des Etats-Unis. Les autorités municipales sont tenues, en outre, de présenter au gouvernement de l'Etat des rapports statistiques et administratifs.

Quelques Etats ont ajouté au programme des études, à titre tantôt obligatoire, tantôt facultatif: l'algèbre, la musique vocale, l'agriculture, la physiologie et l'hygiène; d'autres laissent aux conseils scolaires locaux la faculté de joindre aux branches obligatoires de l'enseignement celles qui leur paraîtront convenables. Il est probable aussi qu'il n'existe nulle part de restrictions apportées à l'augmentation éventuelle du nombre des mois formant l'année scolaire.

Ces mêmes obligations sont aussi imposées aux villes (*cities*), ainsi qu'aux bourgs et villages constitués en municipalités (*incorporated villages and boroughs*). La sanction de ces obligations est une amende; mais il est bien rare que les me-

sures coercitives deviennent nécessaires. Il arrive souvent, au contraire, que les communautés locales dépassent les bornes exigées par l'Etat pour l'organisation de l'instruction populaire, et cela à proportion que la richesse et l'intelligence y sont plus développées. Les communes et les villes ont le droit de s'imposer pour entretenir des écoles supérieures (*high schools*); aussi en trouve-t-on dans presque toutes les municipalités comptant plus de 4 000 habitants. Au Massachusetts, l'établissement des *high schools* est obligatoire dans toutes les communes contenant 500 familles ; on y enseigne l'histoire universelle, la tenue des livres, l'arpentage, la géométrie, la physique, la chimie, la botanique, la constitution de l'Etat et celle des Etats-Unis, et le latin. Dans les communes de 4 000 habitants et au-dessus, les maîtres des *high schools* doivent être capables d'enseigner, en outre, le grec et le français, l'astronomie, la géologie, la rhétorique, la logique, la psychologie, la morale et l'économie politique. Le nombre total des *high schools*, dans l'Etat de Massachusetts, est de 212, dont 43 sont entretenues par des communes qui n'y sont pas astreintes par la loi. Les municipalités possédant des *high schools* contiennent à peu près les neuf dixièmes de la population totale de cet Etat.

Les écoles rurales ne sont ordinairement pas divisées en classes séparées ; les élèves de tout âge sont réunis dans la même salle et reçoivent l'enseignement du même maître. Dans les villes, au contraire, les écoles sont divisées en classes (*graded*), de manière que les élèves confiés à chaque maître soient à peu près de même âge et de même force. Dans ceux des villages où le nombre des maîtres attachés à l'école varie entre deux et cinq ou six, le système des classes graduées est mis en pratique autant qu'il est possible, mais le classement des élèves est nécessairement plus imparfait que dans les villes.

Les écoles des villes et des villages restent ouvertes environ dix mois de l'année, tandis que celles des districts ruraux ne le sont guère plus de six mois en moyenne. Cet avantage et celui de la division en classes permettent évidemment aux premières d'obtenir un degré d'instruction beaucoup plus élevé.

Dans les écoles graduées, le cours d'instruction élémentaire est généralement divisé en huit degrés, comprenant huit années d'études, pour les enfants de 6 à 14 ans. Les trois ou quatre premiers degrés s'appellent *classes primaires* (*primary grades*), et les autres *classes de grammaire* (*grammar grades*) ; ces deux divisions sont souvent désignées respectivement sous le nom d'*écoles primaires* et d'*écoles de grammaire* (*primary schools* et *grammar schools*). Les classes primaires et les classes de grammaire sont souvent réunies dans le même bâtiment, sous la direction du même principal. Mais, dans la ville de New-York, même quand les deux divisions sont réunies dans le même bâtiment, chacune d'elles a un principal particulier. A Boston, par contre, quoique les locaux puissent être distincts, un seul principal dirige la division primaire et la division de grammaire.

La durée des études dans les *high schools* varie de trois à cinq ans ; elle est le plus souvent de trois ans. Il est de règle que les élèves ne peuvent y être admis qu'après avoir suivi avec fruit le cours complet d'enseignement prescrit pour la *grammar school*.

Nulle part les écoles enfantines (*infant schools*) ne font partie du système d'instruction publique, si ce n'est peut-être à Saint-Louis, où la municipalité entretient un certain nombre de jardins d'enfants.

De nombreuses écoles du soir, du degré élémentaire ou supérieur, sont entretenues aux frais des contribuables. Dans un Etat au moins, la loi oblige les villes et communes de 10 000 habitants à entretenir des classes du soir pour le dessin industriel.

Toute personne a le droit d'ouvrir des écoles privées; l'Etat n'exerce sur ces établissements aucune surveillance, et se contente de leur demander chaque année un simple rapport statistique.

Les divers Etats pourvoient aussi libéralement à l'établissement et à l'entretien d'écoles spéciales pour l'instruction des aveugles, des sourds-muets et des idiots.

Les écoles normales, qui forment aujourd'hui une partie indispensable du système d'enseignement public, se sont multipliées rapidement dans les dernières années. En 1870, il y en avait 53, et en 1880 le nombre s'en était élevé à 220 (106 publiques, 114 privées). Mais il existe entre les Etats des différences sensibles, quant aux sommes consacrées aux institutions de cette espèce. L'Etat et la ville de New-York donnent ensemble pour cet objet 231 000 dollars par an, tandis que le grand Etat d'Ohio ne donne absolument rien, quoique le système scolaire de cet Etat puisse être rangé, sous beaucoup de rapports, au nombre des meilleurs; plusieurs des villes de l'Ohio entretiennent des écoles normales municipales, et il y existe aussi plusieurs bonnes écoles normales privées.

Administration des écoles. — Comme il n'y a pas deux Etats où le système d'administration des écoles soit identique, et comme il serait impossible de les décrire tous, il est nécessaire, afin de donner une idée générale de la manière dont sont dirigées les affaires de l'instruction publique, de présenter au lecteur, non pas le tableau de l'une des organisations existantes, mais un type comprenant les traits essentiels des systèmes dominants, c'est-à-dire de ceux qui sont appliqués dans le plus grand nombre d'Etats ; en un mot, un type général. Cela fait, il ne sera pas difficile d'indiquer les points caractéristiques par lesquels certains Etats s'écartent de ce type, selon que leur système d'organisation lui est supérieur ou inférieur.

Le corps des fonctionnaires scolaires est composé de la manière suivante :

1° Un surintendant d'Etat de l'instruction publique (*State superintendent of public instruction*), élu par le peuple ou nommé par les autorités de l'État pour un terme de quatre ans ;

2° Un conseil d'éducation de l'État (*State Board of Education*) composé du gouverneur de l'État, du surintendant d'État, et de trois des principaux fonctionnaires civils de l'État ;

3° Des surintendants de comté (*county superintendents*) élus par le peuple pour le terme de deux ans ;

4° Dans chaque commune (*town*), des *trustees* ou administrateurs au nombre de trois, élus par le peuple pour le terme de trois ans, chaque année l'un des *trustees* en fonction sortant de charge ;

5° Dans chaque district (*district*), des directeurs (*directors*) au nombre de trois, élus par le peuple pour le terme de trois ans, chaque année l'un des directeurs en fonction sortant de charge;

6° Dans chaque ville (*city*), un conseil d'éducation (*city board of education*), composé de vingt-quatre membres, élus par le peuple pour le terme de trois ans, et renouvelables par tiers chaque année ;

7° Dans chaque ville, outre le conseil d'éd cation, un surintendant (*city superintendent*) élu par ce conseil pour le terme de trois ans.

Le mode d'élection et la durée du mandat des personnes chargées de veiller aux intérêts de l'é-

ducation publique, constituent sans contredit le problème le plus important et le plus difficile à résoudre que soulève aux États-Unis la question de l'enseignement. Si l'on pouvait arriver à faire confier toujours cet emploi aux hommes les plus capables, on aurait certainement assuré la réalisation de la plus grande somme de progrès possible, et tel est sans nul doute l'idéal que doit se proposer tout gouvernement en matière d'éducaiion. Dans les tentatives faites depuis un demi-siècle pour résoudre ce problème, les États et les municipalités ont fait de nombreuses expériences, d'où l'on peut tirer deux leçons instructives :

1° Il est maintenant évident à tous les yeux que là où les écoles ont été livrées exclusivement à l'autorité des districts scolaires — subdivisions des communes (*towns*), — sans contrôle ni direction de la part des autorités supérieures de la commune, du comté ou de l'État, c'est-à-dire là où la décentralisation a été poussée le plus loin, les résultats ont été les moins satisfaisants;

2° Il n'est pas moins évident, en ce qui concerne les fonctionnaires de l'enseignement, particulièrement ceux de l'ordre supérieur, que ce sont ceux qui ont été élus par le vote populaire, et pour de courtes périodes, qui ont rendu le moins de services. Et cela pour deux raisons : d'abord, les fonctionnaires ainsi élus ont trop souvent été choisis sans qu'on eût suffisamment égard à leurs aptitudes; ensuite, quelque capables qu'ils pussent être, la trop courte durée de leurs fonctions a paralysé en grande partie leurs efforts. Du reste, on ne peut nier qu'aux États-Unis, où règne sans partage la démocratie, et où d'autre part certaines régions comptent encore une grande proportion d'électeurs peu éclairés, l'excès de la centralisation ne présente moins de dangers que l'excès contraire.

La condition même des choses rendit presque partout nécessaire, lors du premier établissement des écoles, d'avoir recours au mécanisme très simple qu'offrait le système de la plus complète décentralisation. Dans les plus anciens Etats, ce fut la commune d'abord, et plus tard le district, qui eut la direction des écoles; dans les Etats de formation récente, on s'en remit généralement aux districts. Depuis le début de l'ère des réformes, la plupart des progrès accomplis ont été dus à un accroissement de centralisation dans l'administration. Peut-être n'existe-t-il encore aucun Etat de l'Union où le système soit suffisamment centralisé. D'autre part, si les écoles avaient à l'origine été fondées et administrées par une autorité centrale, il est probable que le procès de leur développement aurait nécessairement exigé, dans une certaine mesure, l'application du principe de coopération locale et d'autonomie. L'expérience seule peut déterminer suivant quelle proportion l'autorité et la responsabilité devraient être réparties, d'après la situation particulière de chaque Etat. Quelques Etats ont conservé le système fâcheux de l'élection biennale du surintendant par le suffrage universel, ce qui ôte à ce fonctionnaire toute possibilité de se rendre vraiment utile.

La Pensylvanie nous paraît avoir réussi à combiner heureusement l'action directe du peuple avec celle de l'autorité centrale, tant en ce qui concerne le mode d'élection des fonctionnaires, que la délimitation de leurs devoirs. Le surintendant d'État est nommé par le gouverneur pour quatre ans; les surintendants de comté sont élus pour trois ans par des conventions de délégués représentant les conseils scolaires communaux (*town boards*) de chaque comté; enfin, les membres de ces conseils scolaires communaux, au nombre de six pour chaque conseil, sont élus par le peuple, et restent en fonctions trois ans, deux d'entre eux étant remplacés chaque année. Cet État n'a pas de districts dans le sens où ce mot a été employé plus haut; chaque commune (*town*), bourg (*borough*) ou ville (*city*) y forme un district scolaire.

Si l'organisation scolaire de la Pensylvanie est parvenue à un haut point de perfection, il faut l'attribuer aux réformes dues à la sagesse et à l'esprit pratique du surintendant d'État, M. J. P. Wickersham. Voici comment ce fonctionnaire parle de l'élection des conseils scolaires communaux par le peuple dans son *Manuel de lois et décisions scolaires :* « Le choix des conseils scolaires est un des devoirs les plus importants qu'un citoyen puisse être appelé à remplir, puisqu'il constitue la délégation à d'autres de son autorité et de ses droits paternels, en ce qui concerne la culture que ses enfants reçoivent dans l'école. Il ne s'agit pas seulement d'élire des agents chargés de lever des impôts, de louer ou de faire bâtir des maisons d'école, mais de choisir ceux qui, par le moyen des écoles, formeront l'intelligence et le cœur de la génération naissante. Les citoyens, et comme pères et comme patriotes, devraient donc toujours veiller à ce que cet emploi ne fût confié qu'à des hommes capables. Il faudrait avoir égard au passé, en réélisant les conseillers qui se seraient acquittés de leurs devoirs fidèlement et consciencieusement; il ne faudrait pas moins avoir en vue la question sérieuse de l'avenir, et ne jamais permettre qu'aucune considération politique ou autre servît de prétexte pour introduire, dans ce poste capital, des gens qui n'en seraient pas dignes. »

Dans l'ordre historique, l'institution des surintendants de comté est d'une date postérieure à celle des surintendants d'Etat. Cet organe intermédiaire entre l'autorité de l'Etat et l'autorité municipale a été d'une grande utilité, et on le regarde aujourd'hui comme indispensable au bon fonctionnement d'un système complet d'administration scolaire. Toutefois, on n'a pas su en tirer tous les services qu'on peut en attendre : lorsque le surintendant de comté est élu par le vote populaire, et que la durée de ses fonctions est restreinte au terme de deux ans, les résultats ont laissé beaucoup à désirer. C'est la Pensylvanie qui présente, croyons-nous, les conditions les plus satisfaisantes sous ce rapport.

Au Massachusetts, le fonctionnaire chargé de représenter l'Etat dans le domaine de l'instruction publique est nommé pour le conseil d'éducation de l'Etat, en réalité par une période indéterminée, quoique chaque année il soit soumis pour la forme à une nouvelle élection. Ce poste n'a été occupé que par quatre titulaires en quarante ans : aucun autre Etat n'offre un pareil exemple de stabilité dans l'exercice de ces hautes fonctions. Les conseils communaux d'administration des écoles, appelés comités scolaires (*school committees*), y sont bien organisés; ils sont formés, suivant les besoins de la commune, de trois, six ou neuf membres nommés pour trois ans par le peuple. Mais il reste, pour compléter l'organisation administrative, à créer au Massachusetts l'institution des surintendants de comté. Cette lacune se retrouve dans tous les Etats de la Nouvelle-Angleterre; dans quelques-uns, cependant, l'institution a fonctionné durant un certain temps, mais peut-être dans des conditions trop peu favorables pour que cette tentative réussît. Du reste, le besoin de cette institution se fait moins sentir dans cette région que dans d'autres, vu la composition généralement excellente des comités scolaires municipaux.

Dans les villes (*cities*), les conseils scolaires, quel que soit le nom qu'on leur donne et de quelques pouvoirs qu'ils soient revêtus, sont ordinairement établis en vertu des dispositions contenues dans les chartes d'incorporation de ces villes, ou

de statuts spéciaux qui leur sont appliqués d'après le rang qu'elles occupent sous le rapport du chiffre de la population. Quelques-unes des plus considérables, comme New-York et Philadelphie, possèdent, outre le conseil scolaire de la cité, des comités de quartier correspondant aux comités des districts scolaires des comtés.

Les conseils scolaires des villes sont généralement élus par le peuple pour deux ou trois ans, sauf dans quelques grandes villes où, ce système n'ayant pas réussi, on y a substitué la nomination par le maire, par les juges des cours de justice ou par le conseil municipal. Le nombre des membres des conseils scolaires varie de six à cinquante.

Les surintendants des villes sont élus pour un ou deux ans, par les conseils scolaires.

La direction effective des écoles est tout entière entre les mains des conseils scolaires des villes et des communes, dont les pouvoirs et les obligations sont réglés par la loi. Excepté dans les Etats où les districts conservent un certain degré d'autonomie, c'est le conseil scolaire municipal qui loue ou fait construire les maisons d'école, qui choisit les maîtres, prescrit les cours d'études et le classement des élèves, choisit les livres classiques et fait tous les règlements relatifs à l'administration des écoles. Le conseil d'éducation de l'Etat n'a généralement qu'une autorité très limitée; nulle part il n'exerce un pouvoir dirigeant; ses attributions principales sont l'administration des écoles normales de l'Etat, ainsi que du fonds scolaire de l'Etat; il aide en outre le surintendant d'Etat de ses conseils et de son appui.

En règle générale, les surintendants d'Etat, de comtés ou de villes, ne sont investis que de pouvoirs très restreints; on leur demande d'agir plutôt par leurs conseils et leur influence que par leur autorité. Ils exercent, il est vrai, dans une certaine limite, des fonctions exécutives et dirigeantes; et il y a une tendance à accroître leurs attributions sous ce rapport. Les surintendants des villes examinent les instituteurs, soit seuls, soit avec l'assistance d'autres examinateurs; ils inspectent les écoles, veillent au choix des bonnes méthodes, et exercent d'une façon générale les attributions que leur délèguent les conseils scolaires. Les surintendants de comtés examinent également les instituteurs, inspectent les écoles, président des assemblées d'instituteurs, de membres des conseils scolaires municipaux, ou de citoyens en général, où sont discutées des questions pédagogiques. Ils reçoivent les rapports des municipalités qu'ils transmettent au surintendant d'État. Ce dernier a la surveillance des actes des surintendants de comté ; dans quelques Etats, en Pensylvanie par exemple, il a le droit de les révoquer et de pourvoir temporairement à leur remplacement. Il donne son avis aux administrations locales pour l'interprétation et l'application des lois scolaires, et décide en dernier ressort lorsqu'il s'élève quelque contestation au sujet de leur exécution. Il répartit et distribue entre les comtés et les municipalités les subventions de l'Etat et le produit du fonds scolaire. Il est tenu de visiter quelques-unes des écoles de chaque partie de l'Etat, afin de s'assurer personnellement de la situation et des progrès de l'organisation scolaire; d'assister, autant que possible, aux réunions d'instituteurs qui ont lieu dans chaque comté; et généralement ces fonctionnaires profitent de l'occasion que peuvent leur offrir les assemblées populaires pour communiquer directement avec les citoyens et chercher ainsi à agir sur l'opinion publique. Mais c'est surtout dans le domaine de la législation scolaire que l'action des surintendants d'Etat a été efficace et profitable; c'est à leurs efforts que l'on doit en grande partie les améliorations législatives réalisées depuis quarante ans dans l'organisation des écoles.

Comme on le comprendra aisément, la condition des écoles des villes est relativement beaucoup plus satisfaisante que celle des écoles des campagnes ; et ce résultat est dû surtout à la surveillance plus efficace exercée sur les écoles des villes, grâce au ministère des surintendants. Depuis bien des années, toutes les grandes villes possèdent un fonctionnaire de ce genre; il n'y a qu'une exception remarquable, celle de Philadelphie; aussi cette ville passe-t-elle pour s'être laissé distancer par les autres sous le rapport du progrès scolaire. Même les plus petites villes, celles qui ne comptent pas plus de huit ou dix mille habitants, possèdent généralement un surintendant. Les attributions de ce fonctionnaire varient beaucoup selon l'importance de la cité. Dans les petites villes, il s'occupe ordinairement de tous les détails de l'administration, fait les achats de combustible, veille aux réparations des bâtiments, examine les candidats à l'emploi d'instituteur, visite les écoles, engage les instituteurs et prépare leurs feuilles d'émargement, etc.; mais toujours sous l'autorité et la direction du conseil scolaire. Dans les grandes villes, ses fonctions ont un caractère plus général, les détails d'administration étant confiés à d'autres fonctionnaires. Dans certains cas, il a un ou plusieurs auxiliaires ; à New-York, le nombre de ces derniers est de sept.

De même que, dans le domaine de l'Etat, les services du surintendant consistent principalement dans la direction qu'il réussit à donner à l'action législative, de même l'expérience a prouvé que le plus grand service que puissent rendre les surintendants des villes consiste à diriger dans la bonne voie l'action des conseils scolaires.

L'énumération des attributions des surintendants de la ville de Washington (qui sont au nombre de deux, l'un pour les écoles blanches, l'autre pour les écoles de couleur) peut servir à donner une idée générale de la mission confiée à ces fonctionnaires. « Ils devront veiller à ce que les règlements soient fidèlement observés; donner aux instituteurs les conseils, les instructions et l'assistance qui leur seront nécessaires ; signaler aux divers sous-comités, avec leurs observations, les instituteurs qui se montreraient incapables, négligents, ou peu disposés à écouter leurs instructions ou à obéir aux règles établies par le conseil ; ils pourront aussi, quand ils le jugeront utile, et avec le consentement du comité des réunions, convoquer des réunions d'instituteurs destinées à favoriser les progrès et l'instruction de ces derniers; mais ces réunions ne pourront pas avoir lieu plus de trois fois en quatre semaines. Ils veilleront à ce que les instituteurs soient munis des registres et des formulaires adoptés par le conseil, et à ce que ces registres soient tenus soigneusement; et, sous la direction du comité du rapport annuel, ils auront la garde de tous les registres et rapports présentés au conseil, et rempliront les fonctions de bibliothécaires. Au mois d'août de chaque année, ils rendront compte au conseil de la condition, des progrès et de la statistique des écoles, et ils recommanderont lorsqu'ils le jugeront à propos les mesures qui leur paraîtront convenables. Ils auront au même titre que les instituteurs le droit de renvoyer les élèves. Ils tiendront un registre des noms et des adresses de tous les candidats à l'emploi d'instituteur, en y ajoutant tous les renseignements qu'ils possèderont au sujet des aptitudes de ces candidats, et ce registre sera toujours ouvert à l'inspection des membres du conseil. »

On trouve fréquemment mentionnées, parmi les

devoirs d'un surintendant, les deux obligations importantes qui suivent :

1° Il doit s'appliquer à l'étude du système scolaire et se tenir au courant des progrès de l'instruction et de la discipline dans d'autres localités, afin d'être en état de suggérer des mesures utiles au progrès des écoles publiques de la ville;

2° Il doit rechercher le nombre et la condition des enfants de la ville qui ne profitent pas des avantages offerts par les écoles publiques ; il s'efforcera de connaître les raisons de cette négligence et d'y porter remède.

Rapports. — Comme les progrès de l'instruction aux États-Unis dépendent de l'opinion publique, on a donné un développement considérable aux moyens propres à instruire et à éclairer la population sur cette matière. Les conseils scolaires et les surintendants des communes, des villes, des comtés et des Etats, sont tenus de rédiger des rapports annuels détaillés; quelques surintendants de villes doivent en outre présenter des rapports trimestriels ou semestriels. Tous ces rapports, qui renferment non seulement des renseignements de statistique, mais des faits, des discussions et des suggestions sur tous les sujets qui touchent aux intérêts des écoles, sont imprimés à grand nombre et distribués gratuitement. C'est plutôt dans ces rapports officiels (dont beaucoup sont très étendus) que dans des livres publiés par le commerce, qu'il faut chercher ce qui a été écrit jusqu'ici de plus important aux Etats-Unis sur les questions pédagogiques. Au Massachusetts, on exige des conseils scolaires des communes et des villes un rapport annuel sur la condition des écoles, imprimé dans une forme déterminée. Voici le texte de la disposition légale relative à cette obligation : « Le conseil scolaire local (*school committee*) fera chaque année un rapport détaillé sur la condition des diverses écoles publiques, lequel contiendra telles informations et suggestions que le conseil jugera nécessaires ou utiles aux intérêts de ces écoles. Le conseil fera imprimer ledit rapport pour l'usage des habitants, en une brochure in-8°, du même format que les rapports annuels du conseil d'éducation de l'Etat (*State Board of Education*); il en enverra deux exemplaires au secrétaire de ce conseil (fonctionnaire qui remplit au Massachusetts les fonctions de surintendant d'Etat), le dernier jour d'avril au plus tard, et en déposera un autre exemplaire au secrétariat de la ville ou de la commune. » L'Etat compte 326 communes (*towns*) et 18 villes (*cities*); les rapports émanant de ces 344 municipalités en une seule année forment, reliés ensemble, douze volumes d'environ 500 pages chacun. M. Mann, parlant il y a trente ans des rapports scolaires municipaux de cet Etat, après avoir décrit la manière dont les membres des conseils s'instruisent des intérêts des écoles qui leur sont confiées, ajoute : « C'est après avoir recueilli ces informations qu'un conseil consciencieux se réunit pour délibérer sur le rapport qu'il doit présenter et en préparer la rédaction. Il distribue des louanges ou des censures personnelles; il indique les défauts et les améliorations possibles des méthodes et des systèmes; il rend compte des résultats des expériences tentées, qu'elles aient réussi ou non; il propose des changements ou donne son avis motivé pour le maintien des usages existants; en un mot, s'étant formé une opinion par le moyen de l'expérience, de l'observation et de l'étude, il s'efforce de faire passer cette opinion de la théorie dans la pratique. Un mérite essentiel de la plupart de ces rapports, et qui doit être signalé, c'est qu'ils ont éloquemment mis en relief les grands et permanents intérêts liés à la question des écoles publiques: non pas qu'on y trouve de brillantes déclamations ni des artifices de rhétorique; mais ils ont fait pénétrer par un effort soutenu dans l'esprit du public les hautes pensées qui se rattachent à ce grand sujet, de sorte que beaucoup de citoyens qui autrefois considéraient notre système scolaire comme une institution inutile ou même oppressive, en sont venus à le regarder comme la seule sauvegarde de la liberté, de l'ordre et de la loi. Dans la mesure où une société a su apprécier l'importance des écoles, cette société elle-même s'est élevée à un degré supérieur de civilisation. » Ce grand éducateur travailla surtout à développer l'action des conseils scolaires municipaux, parce qu'il comptait uniquement sur leur concours pour l'administration et l'inspection des écoles. Il ne paraît pas avoir eu le pressentiment des résultats que pouvait produire l'institution des surintendants de comté, qui alors existait à peine; c'est pourtant grâce à ce nouvel organe que s'est effectuée depuis, sur d'autres points de l'Union, et surtout dans les Etats les plus récents, une grande portion des progrès que M. Mann attendait de l'action des conseils scolaires municipaux du Massachusetts.

Ce sont ces fonctionnaires locaux, tant des communes que des comtés, qui réunissent la plus grande partie des matériaux grâce auxquels les surintendants d'Etat peuvent rédiger leurs rapports annuels, en y ajoutant, bien entendu, leurs propres suggestions et leurs commentaires. Ces rapports généraux sont ensuite distribués aux fonctionnaires locaux, leur fournissant en retour des matériaux pour leurs rapports ultérieurs. C'est ainsi que « la lumière émanant de chaque commune est concentrée sur un foyer, lequel en renvoie toute la clarté à chacun des points qui en avaient fourni, dans le principe, les rayons séparés. »

Instruction gratuite. — L'instruction est absolument gratuite dans les écoles publiques de tout degré et de tout genre, et dans tous les Etats de l'Union. Nous avons vu de quelle manière, à quelle époque déjà ancienne, et avec quels résultats fut donné l'exemple d'établir par la loi un système régulier d'écoles publiques gratuites. Mais ce principe, qui est devenu le trait caractéristique de l'organisation scolaire en Amérique, ne fut pas promptement adopté partout; il eut à lutter contre des obstacles formidables : les préjugés aristocratiques, les intérêts des sectes, toujours opposées à l'intervention financière de l'Etat en faveur des écoles publiques, l'égoïsme à courte vue des capitalistes, l'ignorance des classes mêmes auxquelles cette réforme devait être le plus profitable, et les opinions erronées de beaucoup de partisans sincères de l'éducation populaire. Voilà pourquoi plusieurs Etats introduisirent dans leur système la rétribution scolaire (*school fee* ou *rate bill*). Les expériences faites, dans des circonstances très diverses, ont prouvé que cet expédient était une erreur regrettable; il a été totalement aboli, grâce aux progrès qu'a faits sur la question de l'instruction l'opinion du public (c'est-à-dire de la grande masse des électeurs), qui a peu à peu reconnu et adopté le grand principe de la démocratie républicaine : « que le droit indiscutable et le devoir impérieux de l'Etat est de pourvoir à l'instruction gratuite de tous les jeunes gens, et que chacun, à cet effet, doit être imposé proportionnellement à sa fortune, qu'il ait ou non des enfants à faire instruire dans les écoles pour lesquelles il paie. »

Les adversaires de l'instruction gratuite, battus sur le terrain de l'enseignement élémentaire, essaient de maintenir au moins leurs positions sur le terrain de l'enseignement secondaire et supérieur, et prétendent que le devoir de l'Etat ne s'étend pas à ces deux ordres d'enseignement. Mais le développement rapide du système des *high schools*

gratuites, par l'action volontaire de la population dans chaque démocratie locale, ne semble pas indiquer une tendance à rétrograder sur ce point. Les *high schools* gratuites sont une institution éminemment démocratique, et la libéralité avec laquelle elles sont entretenues est proportionnelle (comme c'est le cas pour les écoles élémentaires) aux ressources et à l'intelligence des diverses localités.

Le *rate bill* ou la rétribution scolaire existait encore dans quelques Etats il y a dix ou douze ans; New-York et le Connecticut furent parmi les derniers à l'abolir. Dans le second de ces Etats, qui n'a qu'une population relativement peu nombreuse, il fut constaté que la faible rétribution exigée des élèves avait retenu loin des écoles 11 000 enfants. A New-York, le *rate bill* fut aboli en 1867; on estime à 22 000 enfants pour la première année, 50 000 pour la deuxième, et 78 000 pour la troisième, l'augmentation du nombre d'élèves que produisit cette mesure : le montant moyen annuel de la rétribution perçue avait été de 2 dollars 75 cents par élève. En Californie, la même mesure, adoptée presque en même temps, donna des résultats identiques. L'expérience a donc complétement démontré l'accord qui existe entre la théorie et la pratique du système de la gratuité.

Entretien des écoles. — Les ressources des écoles, dans les divers États, peuvent être classées en trois catégories :

1° Fonds scolaire de l'Etat, dont le revenu est affecté à l'encouragement ou à l'entretien des écoles publiques;

2° Impôt d'Etat, levé sur les contribuables de l'Etat, en vertu d'une décision de la législature;

3° Taxes locales, levées sur les contribuables municipaux, soit en vertu d'un vote direct de la population, soit en vertu d'une décision des représentants de cette population, tels que les conseils municipaux.

La proportion dans laquelle ces trois sources de revenus contribuent à l'entretien des écoles n'est pas la même pour tous les Etats; dans quelques-uns, le fonds scolaire est considérable, tandis que dans d'autres il est presque insignifiant : celui de l'Indiana s'élève à 9 millions de dollars, produisant un revenu de 600 000 dollars; celui du Maine est à peine de 500 000 dollars, et le revenu, de 24 000 dollars. Dans l'Etat de New-York, la somme annuelle prélevée sur le produit de l'impôt d'Etat est d'environ 3 millions de dollars, tandis que d'autres Etats ne demandent rien à l'impôt pour cet objet. En Pensylvanie, le produit des taxes locales s'élève à 8 millions de dollars par an; au Mississipi, elles n'existent pas.

L'histoire des revenus scolaires nous fait constater une tendance à combiner ces trois catégories de recettes, mais non pas suivant un rapport déterminé. On semble pourtant être à peu près partout d'accord pour considérer les taxes locales comme devant constituer la source principale des revenus scolaires; ce qui ne dispense pas l'Etat d'y ajouter, soit sous la forme du produit d'un fonds scolaire permanent, soit en ayant recours à l'impôt, une forte subvention, destinée à égaliser les charges et les bienfaits de l'instruction publique, à encourager et à stimuler les sacrifices que s'imposent les diverses communes, et à assurer l'accomplissement exact des prescriptions des lois scolaires.

Il existe en général des fonds permanents, dont le revenu est employé pour les besoins des écoles, le capital demeurant intact. La plupart de ces fonds proviennent de dons nationaux en terres ou en argent, et de subsides accordés de temps à autre par les législatures des Etats. Nous avons déjà indiqué l'origine des dons de terrains faits par le Congrès. Voici un sommaire du montant des diverses subventions fédérales en faveur de l'instruction publique :

I. *Dons de terrains.*

	Acres.
16e et 36e sections de chaque *township*, affectées aux écoles primaires.....	67.983.914
Terres affectées aux séminaires.....	1.082.880
Ecoles d'agriculture, d'arts et métiers.....	9.600.000
Dons spéciaux.....	51.651
Dons pour les améliorations intérieures (*internal improvement*).....	3.000.000
Pour les écoles primaires et supérieures du Tennessee (*Act* d'avril 1806).....	200.000
Terres marécageuses ou inondées.....	13.784.710
Pour les écoles indiennes dans le Mississipi.	34.560
Total.....	95.737.715

II. *Dons en argent.*

	Dollars
Tantièmes sur le revenu net des terres publiques.....	1.764.439,34
Excédents de revenu, *Act* de 1836.....	28.101.644,91
Ecoles d'affranchis.....	3.711.225,47
Pour les bibliothèques et diverses publications.....	3.326.497,70
Ecoles indiennes (en dehors des sommes accordées en vertu des traités).....	561.027,15
Ecole militaire fédérale à West-Point.....	6.801.482,73
Ecole navale fédérale à Annapolis.....	3.518 880,63
Total.....	47.785.197,93

Le total du capital des fonds scolaires permanents dans l'ensemble des Etats qui ont fourni des renseignements à ce sujet au Bureau d'éducation de Washington s'élève à 119,184,029 dollars. Mais le produit de ces fonds ne constitue qu'une minime fraction des dépenses totales faites pour les écoles; les subventions dont le montant est demandé à l'impôt y entrent pour une bien plus grande proportion, pour un quart à peu près, le reste provenant des taxes locales. On a calculé qu'en 1880, les dépenses faites pour les écoles publiques dans les 36 Etats et les 10 Territoires montaient ensemble à la somme de 80,732,838 dollars.

Fréquentation des écoles. — Vu le manque d'uniformité dans la statistique des écoles pour les divers Etats, il n'est pas facile de déterminer exactement deux points fort importants : le chiffre de la population d'âge scolaire, et celui de la fréquentation des écoles. Dans quelques Etats, l'âge scolaire s'étend de 4 à 21 ans, et, dans presque tous, la période scolaire s'étend sur un laps de temps beaucoup plus long que celui qui est jugé, dans la plupart des pays, suffisant pour l'instruction élémentaire. En comparant entre eux les Etats et Territoires, nous trouvons que, dans huit d'entre eux, l'âge scolaire commence à 4 ans; dans dix-neuf, à 5 ans; dans vingt, à 6 ans; dans deux, à 7 ans, et dans un seul, à 10 ans. Il se termine, dans vingt-cinq d'entre eux, à 21 ans; dans dix, à 20 ans; dans huit, à 18 ans; dans deux, à 17 ans; dans trois, à 16 ans; et dans deux, à 15 ans. Le recensement de la population scolaire dans les divers Etats est fondé sur les données ci-dessus. D'après un calcul du Bureau d'Education, cette population était en 1880, pour les 38 Etats, de 15,127,405 enfants, dont 9,680,403 sont inscrits sur les registres des écoles publiques. Dans les Territoires, la population scolaire est de 175,457 enfants, et le nombre des élèves inscrits est de 101,118. Total : pour la population scolaire, 15,302,862, et pour les élèves inscrits, 9,781,521; différence : 5,521,341. Bien que ce soit trop exiger peut-être que de s'attendre à voir tous les enfants fréquenter l'école jus-

qu'à 16 ans, cependant, considérant que le chiffre de la fréquentation moyenne doit être bien inférieur au nombre des inscriptions, et que la durée moyenne de l'année scolaire n'est guère que de quelques mois, il faut constater qu'il reste beaucoup à faire pour obtenir une fréquentation suffisante. Toutefois, il y a lieu de penser qu'une très petite proportion seulement de la population blanche indigène reste privée du bienfait de l'instruction élémentaire : en revanche, parmi les gens de couleur et les immigrants étrangers, la proportion des enfants qui grandissent sans recevoir d'instruction est considérable. Si dans quelques parties de l'Union la fréquentation des écoles est satisfaisante, il n'en est pas moins vrai qu'en somme les absences et la fréquentation irrégulière constituent un mal sérieux, qui réclame une prompte réforme.

Instruction obligatoire. — Nous avons vu que le plus ancien *school act* a été une loi rendant l'instruction obligatoire. Les parents et les maîtres qui négligeaient d'instruire ou de faire instruire leurs enfants et apprentis, étaient passibles d'une amende. Mais ce moyen de combattre la « barbarie » ne fut pas accueilli favorablement en dehors des colonies de la Nouvelle-Angleterre, et là même il finit par tomber à l'état de lettre morte. Pendant les premiers temps de la période de réveil et de progrès de l'instruction populaire, à laquelle nous avons déjà fait allusion, les partisans de cette cause ne paraissent pas avoir songé à employer la contrainte comme moyen d'assurer la fréquentation des écoles; ils se tenaient pour assurés, semble-t-il, que lorsqu'on aurait créé de bonnes écoles, en nombre suffisant, les simples moyens moraux y amèneraient toute la population d'âge scolaire. Si telle était leur confiance, l'expérience ne l'a pas justifiée. Jamais, dans l'histoire de l'enseignement, le principe de l'instruction volontaire n'a été mis à l'épreuve d'une façon si loyale, si complète et si étendue; l'essai en a été fait, sur la plus grande échelle et dans les conditions les plus favorables, pendant de longues périodes d'années. Il ne serait pas juste de dire que cet essai a complétement échoué ; il a même produit des résultats considérables, et l'on ne peut douter qu'il ne soit possible, dans des circonstances propices, d'obtenir ainsi la fréquentation des écoles par la grande masse des enfants. Toutefois, dans aucune des républiques américaines l'emploi des seuls moyens moraux ne s'est montré suffisant à assurer à toute la jeune génération l'instruction nécessaire. Aussi depuis longtemps l'opinion publique est-elle devenue favorable à l'emploi de la coercition légale. Très peu de personnes aujourd'hui contestent ouvertement le droit de l'Etat de rendre l'instruction obligatoire. Le droit d'imposer les citoyens en faveur des écoles publiques a pour corrélatif le droit d'obliger tous les enfants à recevoir l'instruction, soit dans les écoles, soit ailleurs. On n'ose plus prétendre qu'au nombre des droits inaliénables d'un républicain figure celui d'élever ses enfants dans l'ignorance. Le chancelier Kent a dit : « Le père qui laisse son fils sans éducation fait tort à la société d'un bon citoyen, et lui lègue un être nuisible. »

On essaya d'abord de l'obligation indirecte. Dès 1836, une loi défendit d'employer dans les manufactures les enfants au-dessous de 15 ans, qui n'auraient pas fréquenté l'école durant onze semaines de l'année précédente ; on adopta ensuite, à diverses reprises et dans divers États, d'autres mesures importantes et utiles en vue de procurer à tous les enfants les bienfaits de l'éducation. En 1850, la législature du Massachusetts vota une loi contre les absences (*truant law*) donnant à toute ville ou commune le droit de « prendre toutes les mesures jugées nécessaires contre les vagabonds de profession, les enfants ne fréquentant pas d'école ou n'ayant pas d'occupation régulière et avouable, entre l'âge de cinq et celui de seize ans. » Les municipalités pouvaient faire condamner les délinquants à une amende, ou les faire enfermer pour deux ans dans une maison de correction. La *truant law* fut d'abord adoptée par la ville de Boston ; elle y fut mise en vigueur à partir de 1852, et a produit d'excellents résultats ; quatorze fonctionnaires spéciaux, les *truant officers*, sont chargés d'en assurer l'exécution. A l'origine, l'adoption de la *truant law* par les municipalités était facultative ; cette disposition a été abrogée il y a quelques années, et la loi est aujourd'hui obligatoire dans toute l'étendue de l'Etat. Plusieurs autres États ont adopté des lois analogues.

En 1851, le Massachusetts édicta une loi sur l'obligation, dans l'esprit de l'ancien *Act* colonial de 1642 ; cette loi frappe d'une amende les parents qui négligeraient d'envoyer leurs enfants à l'école, ou de leur fournir d'autres moyens d'instruction.

Des lois instituant l'obligation ont depuis été votées par les États suivants : Californie, Connecticut, Kansas, Michigan, Nevada, New-Hampshire, New-Jersey, New-York, Caroline du Sud, Texas et Vermont, ainsi que par le district de Columbia et le Territoire d'Arizona. L'obligation, à l'origine, ne s'étendait en général qu'à trois mois de fréquentation par an ; cette période a été fixée depuis à six mois, et, dans quelques États, à neuf mois.

Quelques progrès ont été réalisés dans l'exécution de ces lois, mais il n'existe probablement aucun État où le principe de l'obligation soit complètement appliqué; le personnel administratif qui serait nécessaire n'a pas encore été créé. Toutefois, les résultats déjà obtenus ne permettent pas de douter que l'adoption universelle et l'application effective de ce principe ne soient une simple question de temps.

Personnel enseignant. — D'après le rapport du commissaire de l'Éducation pour 1879, il y avait, à cette époque, 272,686 instituteurs et institutrices en fonctions dans les écoles publiques. Quoique le nombre des élèves des écoles normales se soit accru depuis quelque temps d'une manière réjouissante, il faut constater que parmi les instituteurs et les institutrices actuellement en activité, ceux qui ont eu l'avantage d'une préparation professionnelle complète ne forment qu'une assez faible proportion du chiffre total. D'autre part, le niveau général de l'instruction, dans le corps enseignant primaire, paraît atteindre toutefois un degré satisfaisant ; la plupart de ses membres ont passé par les *high schools*, les académies ou les collèges si abondamment répandus sur toute la surface du pays.

On remédie jusqu'à un certain point au défaut d'une préparation spéciale reçue à l'école normale, au moyen des conférences pédagogiques (*teachers institutes*) qui ont lieu dans la plupart des comtés, une fois par an, et qui durent une ou deux semaines; on y donne des directions pédagogiques aux instituteurs et aux institutrices en fonctions, ainsi qu'aux jeunes gens qui se destinent à la carrière de l'enseignement.

Les instituteurs et les institutrices sont examinés et brevetés par le surintendant de comté, agissant soit seul, soit avec l'assistance d'une commission d'examen ; lorsqu'il n'existe pas de surintendants de comtés, cette tâche incombe aux conseils scolaires municipaux. Les brevets accordés par ces examinateurs locaux n'ont aussi, en général, qu'une valeur locale et temporaire. Dans quelques États, des brevets permanents, valables dans toute

l'étendue de l'État, sont délivrés, après un examen passé devant une commission d'Etat, sous la sanction du surintendant d'Etat, qui a le pouvoir de les annuler.

La situation et la capacité des instituteurs sont bien plus satisfaisantes dans les grandes villes et dans les localités assez peuplées pour posséder des écoles graduées, que dans les districts ruraux. Les maîtres des écoles graduées sont les seuls qui soient généralement occupés durant toute l'année ; dans les districts ruraux, l'école n'est ouverte que pendant deux *termes* scolaires par an, l'un en été, l'autre en hiver ; l'instituteur ou l'institutrice est engagé pour un terme seulement ; il est vrai que l'engagement est souvent renouvelé pour plusieurs termes successifs.

Les meilleurs maîtres se portent naturellement vers les villes ; c'est là qu'on trouve le plus grand nombre des anciens élèves des écoles normales. Jusqu'à présent, l'enseignement ne constitue une profession permanente que dans les grandes villes et les communes pourvues d'écoles graduées, et là même, une faible proportion seulement des instituteurs et des institutrices s'y consacrent durant toute leur vie.

On peut conclure des faits qui précèdent que l'organisation du système scolaire américain présente encore deux grands défauts en ce qui concerne le corps enseignant, savoir : le manque d'une préparation professionnelle suffisante dans les écoles normales ; et le manque de stabilité dans les fonctions de l'enseignement. Au sujet du premier point, l'évêque anglais Fraser faisait, il y a quinze ans, la remarque suivante, dans son excellent rapport sur les écoles américaines : « Jusqu'ici, les établissements destinés à former le personnel enseignant sont loin d'être organisés d'une façon aussi complète que d'autres parties du système ; aussi ne peuvent-ils fournir, à beaucoup près, un nombre de maîtres proportionné aux besoins des écoles. Toutefois, je dois avouer que cette insuffisance frappe beaucoup moins le regard d'un visiteur qu'elle ne le ferait en Angleterre dans les mêmes circonstances, et j'attribue ce fait à la remarquable aptitude naturelle pour l'œuvre de l'enseignement, que m'ont semblé posséder les Américains en général, et surtout les Américaines. Ils ont certainement le don de tirer le meilleur parti possible de ce qu'ils savent ; ils sont calmes, énergiques, résolus ; ils s'entendent admirablement à maintenir la discipline, se montrant fermes sans sévérité et patients sans faiblesse ; leur enseignement est animé, de nombreux exemples servent à élucider la leçon : une classe ne risque pas de s'endormir entre leurs mains. »

Sans prétendre contredire une si haute autorité, il est permis de supposer que ce que M. Fraser qualifie d' « aptitude naturelle » pourrait bien être le résultat de la culture que la plus grande partie du personnel enseignant primaire reçoit, comme nous l'avons dit, dans les établissements d'enseignement supérieur.

Le nombre des institutrices dépasse considérablement celui des instituteurs ; ce fait explique en grande partie pourquoi la carrière de l'enseignement est suivie avec si peu de persévérance, attendu que les femmes l'abandonnent dès qu'elles se marient. On se trouve ainsi trop souvent forcé de confier la direction des écoles à des personnes inexpérimentées, ou qui n'ont pas été préparées dans une école normale. Le grand obstacle qui s'oppose à ce que les institutrices acquièrent l'expérience nécessaire est le peu de durée de leurs fonctions, et c'est là en même temps la raison pour laquelle elles ne s'y préparent pas plus sérieusement. On commence à s'apercevoir que la grande prépondérance de l'élément féminin est un des côtés faibles du système scolaire américain. Il y a six ans, le conseil d'éducation d'un État où cette prépondérance avait été poussée à l'extrême fit, dans son rapport annuel, les observations suivantes : « Dans les dernières années, le conseil et ses secrétaires ont souvent approuvé, comme un pas dans la voie du progrès, la substitution des institutrices aux instituteurs dans nos écoles ; mais le temps doit venir, s'il n'est pas déjà venu, où il sera nécessaire d'examiner sérieusement si les véritables intérêts de l'enseignement n'exigent pas qu'on modère ce mouvement. S'il est vrai, comme la plupart le reconnaîtront sans doute, que les femmes possèdent des aptitudes supérieures pour certains côtés de l'enseignement, n'est-il pas également vrai que les hommes, à leur tour, possèdent des aptitudes supérieures pour d'autres côtés de l'enseignement ? »

Beaucoup d'éducateurs éminents sont actuellement d'avis qu'il faudrait augmenter la proportion des instituteurs, en particulier dans les écoles graduées.

Nous donnons ci-dessous un tableau de la moyenne des traitements mensuels des instituteurs et des institutrices, en 1879, dans les écoles publiques de dix États choisis comme exemples :

	Instituteurs. dollars	Institutrices dollars
Californie	82,13	66,37
Illinois	41,45	34,18
Iowa	31,71	26,40
Massachusetts	67,44	33,50
Michigan	38,69	23,48
Ohio	56,00	41,00
Pensylvanie	33,62	29,69
Caroline du Sud	25,54	23,84
Virginie	30,05	24,73
Wisconsin	37,75	25,72

Ces chiffres représentent, à peu de chose pres, la moitié des traitements moyens dans les plus grandes villes.

Il n'existe rien de semblable aux pensions de retraite. Dans la plupart des localités, l'instituteur est soumis à une réélection annuelle par le conseil scolaire. La position précaire qui résulte d'un tel état de choses tend indubitablement à amoindrir la dignité des instituteurs, et à refroidir leur zèle pour leur profession. L'abolition de ce système est une réforme qu'il serait urgent d'opérer.

Quant à la position sociale des instituteurs en Amérique, l'évêque Fraser dit (parlant bien entendu de ceux qui occupent des postes permanents) : « Tout dépend du caractère et des qualités personnelles de l'instituteur : mais, en tant que sa profession peut être en jeu, il est l'égal de tous. J'ai été plusieurs fois invité par des instituteurs à aller les voir chez eux ; ils m'ont paru vivre dans une sorte de médiocrité heureuse et distinguée. Leurs moyens leur permettent d'exercer l'hospitalité d'une façon modeste, mais cordiale ; souvent ils se délassent de la monotonie de leur travail quotidien en cultivant, comme récréation, quelque science ou quelque art compatible avec leurs occupations. En somme, leur position sociale se rapproche de celle qui suffit au bonheur de maint pasteur en Angleterre. »

Co-éducation des sexes. — Par co-éducation, nous entendons l'instruction donnée aux élèves des deux sexes, non seulement d'après le même programme, mais dans la même école et sur les mêmes bancs. Cette disposition, généralement adoptée dans les écoles publiques en Amérique, en constitue certainement un des traits les plus caractéristiques. Les écolés non graduées des districts ruraux sont mixtes, presque sans exception ; il en est de même pour la grande majorité des écoles graduées, élémentaires ou secondaires, des

villages populeux et des villes. Dans quelques-unes des plus grandes villes, toutefois, comme Baltimore, Philadelphie, New-York, Boston, Louisville et San-Francisco, les sexes sont le plus souvent séparés ; ils le sont aussi dans les écoles privées, et dans les écoles confessionnelles, notamment celles des catholiques. Le système de l'éducation en commun est appliqué dans la majorité des académies (écoles secondaires qui n'appartiennent pas au système d'écoles publiques) ; il l'emporte enfin dans beaucoup des établissements connus sous le nom de collèges et d'universités, bien qu'un petit nombre seulement méritent des titres si élevés.

La question de la co-éducation des sexes a été fort discutée aux États-Unis depuis une trentaine d'années ; elle est encore pendante. Pourtant, on convient généralement que la force des circonstances oblige à laisser telles qu'elles sont, c'est-à-dire mixtes, les écoles non graduées des districts ruraux ; et, même lorsque cette nécessité n'existe pas, personne ne s'oppose sérieusement à l'application du système mixte dans les écoles publiques du degré inférieur, où les enfants ne dépassent pas l'âge de huit à neuf ans. C'est au-delà de cette limite que commencent les divergences d'opinion.

La discussion la plus animée, la plus longue et la plus importante qui se soit produite en Amérique sur ce sujet, eut lieu à Boston en 1877. Une pétition avait été adressée au *School Board* de cette ville, à l'effet de procurer aux filles une instruction classique propre à préparer pour les collèges celles qui le désireraient. Les partisans extrêmes de la co-éducation des sexes demandaient que, pour atteindre ce but, on admît les filles dans l'ancienne école latine des garçons. Les défenseurs de l'éducation séparée combattaient ce projet, déclarant qu'il était de nature à faire tort aux garçons, tandis qu'on n'arriverait pas ainsi aux résultats pratiques les plus utiles aux filles. Il s'agissait là, évidemment, d'une importante question de principe : aussi fut-elle sérieusement et longuement débattue par les deux partis devant le Comité des *high schools*. Ce furent les adversaires de l'éducation en commun qui l'emportèrent, et l'on fonda une école latine particulière pour les filles. Au cours de cette discussion fut établi le fait que toutes les écoles secondaires réellement supérieures de la Nouvelle-Angleterre n'étaient pas mixtes, mais spéciales à un sexe.

Les partisans de la co-éducation prétendent que le système mixte a réussi de tous points dans les collèges et les universités ; leurs adversaires disent au contraire que l'expérience n'a pu encore démontrer d'une manière certaine le succès de ce système dans ces établissements ; ils soutiennent que les différences de tempérament, de fonctions et de destination existant entre les deux sexes exigent que les garçons et les filles soient élevés différemment, et, par suite, séparément. Les premiers répondent que l'éducation ne doit pas être adaptée à l'un ou à l'autre sexe, mais à l'individu ; ils croient que la prépondérance de l'éducation en commun aux États-Unis provient d'un état de civilisation plus avancé que celui des pays où l'on repousse ce système, tandis que leurs antagonistes attribuent ce fait précisément à la cause opposée. Ceux-là affirment que la co-éducation fait des progrès rapides dans les contrées de l'Ancien Monde ; ceux-ci déclarent n'apercevoir aucun signe évident de ces progrès. Les premiers saluent l'éducation en commun comme un bienfait pour l'humanité, et comme la solution normale de la question des relations des deux sexes, quant à l'éducation ; les autres (nous citons les termes employés par le Dr Clarke, auteur de l'ouvrage *Du sexe en éducation*) s'élèvent contre « l'éducation identique des deux sexes, comme un crime envers Dieu et l'humanité, contre lequel proteste la physiologie, et que l'expérience fait déplorer. »

Instruction religieuse. — Dans aucun État la loi n'admet l'instruction religieuse, si l'on entend par là l'enseignement des dogmes théologiques et des doctrines particulières d'une secte quelconque. Il est universellement reconnu que forcer les contribuables à payer pour l'instruction religieuse ainsi comprise serait « une chose illégale, d'après toutes les constitutions américaines. » Comme il s'agirait d'une instruction « sectaire », toute loi qui l'exigerait ou qui l'autoriserait serait forcément inconstitutionnelle. D'autre part, on considère ordinairement comme « non sectaire » l'enseignement de la doctrine chrétienne en général, par le moyen de la lecture de la Bible « sans notes ni commentaires », de la récitation de l'oraison dominicale, et du chant de cantiques religieux ; et cet enseignement, ordonné ou toléré dans la plupart des États, est donné presque partout, mais non universellement.

Au Massachusetts, les conseils scolaires locaux ont l'obligation « d'exiger la lecture quotidienne d'une portion de la Bible dans la version anglaise ordinaire », lecture qui peut être faite par le maître. Dans le New-Jersey, la loi interdit l'usage, dans les écoles publiques, « de tout culte, cérémonie ou pratique religieuse, quelle qu'elle soit, à l'exception de la lecture de la Bible, et de la récitation de l'oraison dominicale. »

Au Connecticut, la décision relative à la lecture de la Bible est laissée à la discrétion des comités scolaires locaux.

Dans l'Iowa, la loi « défend d'exclure la Bible des écoles publiques », mais en stipulant que « les élèves ne seront pas forcés de la lire contrairement au désir de leurs parents ou tuteurs. »

La loi de l'Indiana dit que « la Bible ne sera pas exclue des écoles publiques de cet État. »

Les lois scolaires de la plupart des États interdisent l'usage de livres « sectaires » dans les écoles, et les scrupules des autorités scolaires sur ce point sont si grands que les auteurs des livres classiques ont grand soin d'éviter tous les faits et toutes les expressions dans lesquels on pourrait voir une critique des doctrines d'une secte quelconque. Un membre catholique d'un comité scolaire s'opposa un jour à l'adoption d'un ouvrage historique, comme « livre sectaire », parce que le moyen âge y était qualifié d' « époque de ténèbres. »

Quelles que soient d'ailleurs les dispositions légales sur ce point, la lecture de la Bible est la règle générale dans les écoles publiques, mais avec des exceptions importantes et croissantes. L' « Exposé de la théorie de l'éducation aux États-Unis », publié sous le patronage du Bureau d'éducation, renferme l'explication générale qui suit : « L'instruction religieuse confessionnelle n'est pas donnée dans les écoles publiques, mais dans les familles, et par les diverses confessions dans leurs écoles du dimanche, ou au moyen de classes spéciales où l'on récite les divers catéchismes, à certains jours fixes de la semaine. Il arrive très fréquemment que les classes commencent et se terminent par la lecture de la Bible et la prière ; le chant de cantiques religieux par l'école entière est d'un usage encore plus répandu. »

Par « lecture de la Bible », on entend la lecture d'une courte portion de ce livre, sans notes ni commentaires, faite par le maître, ou bien par les élèves, si personne ne s'y oppose. La « prière » signifie la récitation de l'oraison dominicale, par le maître seul, ou par les élèves, lorsqu'il n'y a pas d'opposition. Dans quelques localités, en l'absence de toute obligation ou interdiction sur ce point, il peut arriver que l'instituteur commence

ou termine les leçons par une prière improvisée. Il y a quarante ou cinquante ans, cet usage était général dans la Nouvelle-Angleterre, et peut-être dans d'autres parties du pays. Dans quelques-unes des grandes villes de l'ouest, il n'y a ni lecture de la Bible, ni prière, et les écoles non seulement ne sont pas « sectaires », mais sont absolument laïques. Le surintendant des écoles de Saint-Louis dit : « Je ne crois pas qu'on ait jamais permis dans nos écoles, depuis leur fondation en 1838, la lecture de la Bible, et il me semble que cette laïcité complète a beaucoup contribué à effectuer le mélange parfait de toutes les confessions qui existe chez nous depuis si longtemps. »

Depuis quelques années, la lecture de la Bible a été interdite dans les écoles de Cincinnati. Un vote récent du *School Board* de New-Haven a prononcé la même interdiction pour les écoles de cette vieille cité puritaine. A Boston, on a aboli règlement qui prescrivait la récitation de l'oraison dominicale, mais la loi de l'Etat ordonne toujours la lecture par le maître, à l'ouverture de la classe, d'une portion choisie de la Bible. A Philadelphie, le règlement dit « qu'on devra lire, à l'ouverture de la classe, au moins dix versets de la Bible, sans notes ni commentaires ; on pourra aussi chanter un cantique approprié à circonstance. »

A l'égard de la présence obligatoire des élèves durant la lecture de la Bible et la prière, l'usage peut varier, mais il est assez rare que des élèves se retirent.

Telles sont, en substance, les lois et les pratiques relatives à l'instruction religieuse. Mais cette question n'a pas encore reçu sa solution définitive ; trois théories différentes sur ce sujet se partagent l'opinion publique :

1° Le parti conservateur religieux non catholique considère un enseignement chrétien d'un caractère général comme ne constituant pas un enseignement « sectaire », et ne pouvant en conséquence soulever aucune objection raisonnable ; il estime que cet enseignement doit être obligatoire dans les écoles.

2° Les catholiques ne veulent pas admettre cet « enseignement chrétien », qu'ils qualifient de sectaire, et emploient ordinairement leur influence pour le faire abolir dans les endroits où il existe ; là où il n'existe pas, en revanche, ils incriminent le caractère laïque de l'enseignement des écoles. Un auteur catholique autorisé, définissant récemment « l'attitude de l'Eglise à l'égard des écoles publiques », a dit que l'Eglise « ne peut approuver un système d'éducation populaire qui ne cherche à faire connaître que les choses terrestres, en dehors de sa surveillance et de son influence. » Une autre autorité du même parti expose ainsi la théorie des écoles publiques, *telle que la comprend un citoyen américain catholique :*

« Non intervention de l'Etat dans les affaires religieuses, à l'église ou à l'école ;

» Instruction obligatoire, par le moyen d'écoles fondées par les parents à leurs frais et sous leur surveillance ;

» Liberté d'enseignement, c'est-à-dire pas de monopole pour la profession d'instituteur. »

Ce programme semble n'admettre aucun compromis : en termes clairs, il demande l'abolition, sans conditions, du système d'écoles publiques et gratuites existant en Amérique.

3° Les libéraux disent que l'idéal que se proposaient les législateurs américains était l'égalité religieuse absolue ; que l'exercice du culte protestant dans les écoles publiques, sous forme de lecture de la Bible et de prières, porte atteinte aux droits des libéraux, et que l'égalité ne sera établie en cette matière que lorsque tout enseignement et tout service religieux auront disparu des écoles, qui deviendront ainsi complètement laïques. Alors seulement les catholiques, les protestants, les juifs et les libéraux auront véritablement un droit égal de faire enseigner leur religion dans les écoles : en d'autres termes, l'école aura cessé de donner un enseignement religieux quelconque.

Un coup d'œil jeté sur l'histoire de cette question depuis quarante ans nous montre une tendance constante et croissante vers la laïcisation complète des écoles. Du reste, la différence d'opinion existant sur ce point entre la fraction libérale et la fraction conservatrice des citoyens non catholiques n'est pas capitale ; les deux partis sont d'accord sur tous les principes fondamentaux du système scolaire. Tous les deux estiment que la haute direction de l'enseignement public appartient essentiellement au gouvernement ; que c'est là un des pouvoirs dont l'exercice est indispensable à la conservation, à l'intégrité et à la prospérité de la société ; que la culture générale, répandue chez tous les citoyens qui composent la république, est essentielle à la perpétuité de nos institutions libres ; et conséquemment, que l'éducation nationale est un devoir national et sacré, et qu'abandonner cette éducation au hasard, à l'Eglise, ou à la charité, serait un crime envers la nation. Ils soutiennent l'un et l'autre que l'Etat doit fournir l'instruction, mais non l'instruction dogmatique, et que quiconque désire cette dernière doit être libre de se la procurer, mais à ses propres frais. Ils partagent également la croyance que le système scolaire doit être fondé sur le principe de l'équité absolue et de la justice impartiale, et ils s'accordent parfaitement pour déclarer inadmissibles les prétentions de la conscience catholique, qui se dit outragée et opprimée par tout système d'écoles publiques où la religion catholique n'est pas exclusivement enseignée.

La divergence d'opinions entre ces deux partis est moins une question de principe que la question de l'application pratique de ce principe. Aussi cette divergence, qui paraît déjà sans importance à beaucoup d'esprits distingués, diminuera naturellement sous la double pression des protestations des catholiques contre l'organisation actuelle des écoles, et de leurs réclamations pour obtenir un enseignement séparé pour chaque confession.

Associations pédagogiques. — Les Etats-Unis comptent deux grandes associations nationales de ce genre :

1° L'Association nationale des instituteurs (*National Teachers' Association*), qui fut organisée en 1856, et comprend quatre sections : celle des écoles élémentaires, celle des écoles normales, celle de l'instruction supérieure, et celle des surintendants. Elle tient des assemblées annuelles qui durent trois jours et réunissent un public nombreux, et elle publie chaque année un volume de procès-verbaux et d'articles divers ;

2° L'Institut américain d'instruction (*American Institute of Instruction*), fondé en 1830. Il tient des assemblées annuelles, ordinairement de trois jours, et a publié 50 volumes annuels, contenant des procès-verbaux et des conférences. Ses réunions, sauf une ou deux exceptions, ont eu lieu dans la Nouvelle-Angleterre.

Presque chaque Etat possède une association particulière d'instituteurs, qui se réunit chaque année. Il y a aussi des associations de comté et des sociétés locales. La plus ancienne des associations de comté fut organisée en 1830, dans le comté d'Essex, au Massachusetts ; elle est encore en pleine activité.

Journaux pédagogiques. — Le journalisme pédagogique commença en 1826, avec le *Journal d'éducation*, publié par le professeur W. Russell,

et qui a paru à Boston pendant treize ans, sous différents titres.

Dans beaucoup d'Etats, on trouve des publications mensuelles sur l'instruction. En Pensylvanie, un excellent journal de ce genre, édité par le surintendant d'Etat, est envoyé, aux frais de l'Etat, dans tous les districts scolaires.

De toutes les publications pédagogiques américaines, la plus importante de beaucoup, à l'heure actuelle, est le *Journal américain d'éducation* (*American Journal of Education*), édité et publié par Henry Barnard, et qui en est à son vingt-sixième volume. [John D. Philbrick.]

ETHNOGRAPHIE, ETHNOLOGIE. — On trouvera dans la IIe PARTIE la définition de ces deux termes. Les connaissances qu'embrassent l'ethnologie et l'ethnographie doivent être rattachées, à l'école primaire, d'une part à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, d'autre part à celui de l'histoire naturelle. V. ces mots.

ÉTIENNE. — Etienne (Jean-Baptiste), quatorzième supérieur général de la Congrégation de la Mission (Lazaristes) et de la Compagnie des filles de la Charité, naquit en 1801 à Longeville près Metz, et mourut à Paris en 1874. Il fut le restaurateur de sa congrégation, qui avait été dispersée à la suite de la Révolution.

Si nous mentionnons le nom de M. Etienne dans ce Dictionnaire, c'est à cause du rôle qu'il a joué, au témoignage de ses amis, dans une question qui intéresse au plus haut point l'enseignement primaire.

Lorsque M. Guizot soumit aux Chambres le projet qui est devenu la loi de 1833, ce projet contenait un article (article 26) portant que les dispositions de la loi, et entre autres celle qui exigeait des instituteurs la possession du brevet de capacité, seraient aussi applicables aux écoles de filles. « On conçoit, dit la biographie de M. Etienne écrite par un prêtre de la Mission (Paris, Gaume et Cie, 1881), la perturbation que cette mesure rigoureuse devait causer dans les maisons d'éducation dirigées par les filles de la Charité : il était évident que la plupart des sœurs ne pourraient ou ne voudraient, pour les plus graves raisons, se présenter devant un jury d'examen, et que leurs écoles seraient nécessairement fermées. Pour écarter ce danger, M. Etienne songea d'abord à s'entendre avec les frères des Ecoles chrétiennes, et à adresser, de concert avec eux, une réclamation au gouvernement. Mais le supérieur général des frères refusant de s'associer à cette démarche et préférant se soumettre aux exigences de la nouvelle loi, M. Etienne fut contraint d'agir isolément et résolut de s'adresser à M. Guizot, dont il possédait l'estime et la bienveillance. Prenant donc occasion de quelque autre affaire, il va trouver le ministre, et celui-ci lui ayant demandé incidemment des nouvelles de la Compagnie des filles de la Charité, qu'il aimait beaucoup et dont il appréciait singulièrement les services : « Les filles de la Charité, répondit M. Etienne, sont dans la plus grande inquiétude, depuis qu'elles savent qu'il est question de fermer leurs écoles. — Fermer leurs écoles ! et pourquoi cela ? demanda le ministre avec étonnement. — Parce que le récent projet de loi sur l'instruction primaire exige des institutrices un brevet de capacité. — Eh bien ! est-ce là une difficulté sérieuse ? La plupart des sœurs employées aux écoles sont très capables, je le sais, et n'ont point à redouter un échec devant le jury d'examen. — Sans doute, monsieur le ministre, si elles se résignent à comparaître devant le jury, mais..... — La loi, interrompit M. Guizot, doit être la même pour tous, et nous ne saurions faire d'exception pour les religieuses. — Nous ne demanderions pas non plus d'exception, reprit M. Etienne, s'il n'y avait là pour les communautés religieuses une question de vie ou de mort ; mais nous sommes persuadés que cette mesure leur serait fatale, et nous croyons que cet avis sera partagé par tous ceux qui connaissent la nature de l'état religieux, les vertus spéciales qu'il exige et les habitudes de vie qu'il fait contracter. »

Et là-dessus M. Etienne exposa longuement les raisons qui, selon lui, devaient faire dispenser de l'examen les sœurs enseignantes. M. Guizot, ajoute le biographe, fut très frappé des arguments de M. Etienne ; et à quelque temps de là, le 4 mai, l'article 26 du projet de loi ayant été mis en discussion à la Chambre des députés, et quelques membres en ayant demandé la suppression, tandis que d'autres voulaient seulement le modifier : « J'adhère à la suppression totale », dit le ministre ; et l'article, mis aux voix, fut supprimé.

Trois ans plus tard, une ordonnance royale trancha définitivement la question des écoles de filles. Par cette ordonnance, du 23 juin 1836, l'obligation du brevet de capacité était maintenue pour les institutrices, mais l'article 13 en dispensait celles qui appartiendraient à une congrégation religieuse approuvée, et déclarait qu'elles pourraient être autorisées à tenir des écoles primaires *sur le vu de leurs lettres d'obédience*. « Pour justifier cette exception, le ministre, dans son rapport au roi, invoquait précisément les raisons que M. Etienne avait fait valoir dans son entretien avec M. Guizot.

» Donc, ajoute le biographe auquel nous avons emprunté ces détails, si la loi de 1833 et l'ordonnance de 1836 ont créé pour les communautés enseignantes la situation favorable dont elles jouissent encore aujourd'hui » (ces lignes ont été écrites avant la loi du 16 juin 1881 qui a fait rentrer les congréganistes dans le droit commun), « c'est à M. Etienne qu'elles en sont redevables. »

Nous avons cru qu'il était intéressant de faire la lumière sur ce point d'histoire qui était resté peu connu des contemporains ; il est utile que l'on sache à quelle influence a été due l'introduction dans notre législation scolaire d'un privilège qui a soulevé pendant tant d'années de si justes réclamations.

ÉTOURDERIE. — C'est, nous disent les dictionnaires, le fait de celui qui agit sans réflexion. L'étourdi serait donc, à proprement parler, une personne mal munie de cette faculté de concentration, de repliement, par laquelle l'homme se rend maître de son activité intellectuelle, la soustrait à la mobile influence des impressions, et la dirige au gré de sa volonté. La volonté : voilà en effet, si l'on y regarde de près, le point faible, la lacune morale qui fait l'étourderie. La pensée peut errer çà et là, au hasard des impressions du dehors ou des associations automatiques d'idées : c'est la volonté seule qui peut l'arrêter, la fixer, la retenir sur un sujet déterminé : l'attention, la réflexion est donc, avant tout, un acte de volonté. D'où il suit que deux causes peuvent concourir à provoquer l'étourderie : l'une, à notre avis la première en importance, est la débilité du vouloir ; la seconde est la vivacité d'imagination, qui donne aux impressions une intensité excessive et leur permet d'entraîner et de dominer à chaque instant la pensée.

Ces deux causes se trouvent précisément réunies dans le jeune enfant. Chez lui la vie intellectuelle est d'abord presque complètement passive, flottant au gré des sensations, dont elle a commencé par être entièrement dépendante, et d'où elle a tiré son premier développement. Il lui faut graduellement se dégager de cette anarchie, pour devenir maîtresse de sa propre direction et entrer peu à peu dans la liberté. Mais cette conquête de l'indépendance ne se fait pas d'un seul coup, et

he va pas sans difficultés. Outre que la volonté, ayant eu peu d'occasions d'agir, n'a pas encore acquis une grande vigueur, l'imagination est, chez l'enfant, d'une extrême puissance, et le livre à l'empire des impulsions extérieures. Aussi son attention n'a-t-elle d'abord rien de volontaire : elle ne se produit que lorsqu'une impression très vive vient pour un instant dominer et suspendre toutes les autres, et occupe seule toutes les facultés. Elle ne saurait être de longue durée, même si la sensation persistait, car ce délicat et jeune organisme cérébral n'est encore capable que d'un effort bref, léger, non soutenu. La vie de l'esprit est donc chez lui d'une extraordinaire mobilité, comme celle même du corps; elle va, court d'un objet à l'autre, sans s'y poser longtemps, toujours en mouvement, toujours active, mais jamais recueillie, concentrée et repliée sur elle-même, jamais réfléchie. C'est là ce que l'on pourrait appeler l'étourderie normale de l'enfance, laquelle, à cet âge, est salutaire et a sa raison d'être : c'est grâce à elle, grâce à cette curiosité légère et vagabonde, que le nouveau venu peut parcourir rapidement et en peu de temps les principaux détails du spectacle qui l'entoure et la longue échelle des perceptions, qu'il se familiarise avec le monde extérieur et avec celui des idées, et que, par là, il se développe et se rend susceptible d'éducation.

Quelle que soit l'éducation, dès qu'elle commence, elle porte immédiatement son effort sur cette mobilité de l'enfant, pour la restreindre, l'enchaîner, la fixer par l'attention. Outre le bénéfice de l'instruction, toute éducation porte donc ce fruit magnifique, de développer, par la réflexion, la volonté, c'est-à-dire de créer la liberté, en enlevant l'être humain à la contingence extérieure et en le rendant à lui-même. Mais ce grand, ce principal résultat peut être pleinement atteint, ou laissé imparfait; il peut tarder fort longtemps ou se réaliser sûrement et vite, suivant les procédés employés et la qualité des méthodes suivies. Grave problème, en vérité, et dont il est difficile de parler brièvement, car il touche aux plus hautes questions pédagogiques. Eveiller, retenir, fortifier l'attention et la réflexion de l'enfant, c'est presque le tout de l'éducation.

Et d'abord il faut, si l'on veut gagner du temps, commencer de bonne heure cette œuvre difficile. Comment? Il est évident qu'à cet âge tendre, on ne peut espérer enchaîner la mobilité de l'enfant au nom d'un principe abstrait: on invoquerait vainement l'idée du devoir, destituée de puissance *actuelle*, encore grossière et voilée. Il vaut mieux s'adresser au plaisir même du petit élève, à ses goûts, mais à ses goûts les plus relevés, en faisant de l'objet même de l'étude un plaisir particulier. C'est, par exemple, en développant l'esprit d'observation, en intéressant peu à peu l'enfant à la recherche des vérités les plus simples cachées sous des phénomènes très familiers, en lui apprenant à écouter, à regarder, en lui faisant goûter la joie de la découverte. C'est encore en s'efforçant de faire de toute leçon un exercice attrayant, portant en lui-même sa récompense. Toutefois, que l'on ne s'y trompe pas: nous ne voulons pas dire qu'il faille « instruire en amusant », et déguiser l'effort intellectuel sous une apparence de divertissement, comme une drogue amère sous l'enveloppe sucrée. Cet escamotage est stérile, en ce qu'il ne crée aucune réelle faculté de contention, et de plus il est dangereux : l'enfant n'en est pas dupe longtemps, et le jour où il l'a déjoué, vous vous trouvez désarmé, diminué, ayant essayé de le tromper sans y réussir. La vie entière apprendra à l'enfant que chaque progrès, intellectuel et moral, doit être payé d'un effort; ce serait folie que de commencer par le persuader du contraire. L'attrait doit uniquement consister dans le plaisir de l'activité de l'esprit, s'exerçant sur une besogne parfaitement appropriée à ses forces actuelles, et aboutissant sûrement au succès: plaisir très vif pour cette jeune, active et avide intelligence; seul plaisir réel, du reste, en ces matières, qui ne déçoive jamais l'enfant et soit toujours nouveau avec la nouveauté de l'étude. Faire et laisser travailler l'esprit, voilà le grand point. Partant, il faut faire la part petite aux exercices de pure mémoire, qui sont un effort presque machinal, presque indépendant de la réflexion. Ce qu'il faut développer, c'est le raisonnement, c'est l'élaboration, l'association et la comparaison des idées, qui seules font la vraie activité intellectuelle, agréable, alerte et heureuse quand elle n'est pas menée jusqu'à la fatigue.

A vrai dire, ce sont là les principes qui doivent inspirer toute la pédagogie, non dans les premières années seulement, mais dans tout le cours de l'éducation. L'objet des études change; de simple il devient complexe, d'aisé il devient difficile et ardu. De nouveaux mobiles apparaissent; en premier lieu le sentiment du devoir, puis l'amour-propre, l'émulation, la curiosité scientifique, etc. Mais le secret pour fixer la réflexion reste le même : il consiste toujours à la rendre à la fois le plus aisée et le plus agréable possible. L'un des écueils à éviter est de la surmener. Les exercices interminables, où l'attention se lasse, finissent par habituer l'élève à la distraction, à la passivité, à l'obéissance machinale. Rebuté, fatigué, il cesse, comme on dit, « d'y mettre du sien », il se retire de l'œuvre commune; son corps seul assiste à la leçon; son esprit est ailleurs, vagabonde, perd le pli de l'effort, et prend celui de la paresse distraite. Un autre écueil, non moins redoutable, est la monotonie: si judicieuse que soit une méthode pédagogique, encore reste-t-elle chose morte et stérile, si le maître ne sait pas l'animer de sa propre vie, s'il ignore l'art de donner à l'enseignement du mordant, de le dramatiser, de varier ses procédés de façon à toujours saisir d'une prise solide l'intérêt de son jeune auditoire.

Un autre point, des plus importants, est de ne pas faire l'éducation trop didactique. Un grand écrivain, qui a beaucoup connu et aimé les enfants, Dickens, décrivant, dans un de ses plus beaux ouvrages, une classe d'école primaire, compare les malheureux petits élèves à autant de petites jarres rangées en longues files, et que le maître se dispose à remplir de faits jusqu'au bord. L'image, pour être humoristique, n'en est pas moins juste et frappante; l'enfant, on l'a dit depuis longtemps, n'est pas un vase à remplir; c'est une force intellectuelle qu'il faut exercer, aguerrir et développer. Rien donc n'est plus nuisible que de le condamner à la passivité, de l'instruire par une sorte de gavage, d'intussusception mécanique, où il ne fait que recevoir sans effort. Rien n'est plus propre à détruire tout attrait, tout intérêt pédagogique, et par là toute vraie et personnelle participation de l'enfant à l'enseignement, rien n'est mieux fait pour éloigner de l'étude son esprit et son cœur et favoriser sa dissipation. Il faut, tout au contraire, lui laisser, autant que possible, l'effort et le plaisir de la conquête et, pour cela, lui faire trouver les choses, au lieu de les lui livrer toutes prêtes. Cet effort constant, mais jamais excessif et toujours récompensé, voilà la vraie, la seule éducation de la volonté et de la réflexion, et, pour ainsi dire, le seul traitement de l'étourderie naturelle. Toute autre méthode est inféconde.

Toutefois n'exagérons pas le pouvoir de l'éducation. Il arrive parfois que les meilleures méthodes restent sans action sur certaines natures incurablement légères, incapables de concentration, livrées au vent de l'impression comme une barque

sans gouvernail. Il n'est pas un professeur qui n'ait, une fois ou l'autre, rencontré sur sa route un élève intelligent, de bonne intention du reste, mais en qui la volonté, sollicitée, ne répond pas : tempérament singulier, vraiment impuissant, *impotens sui*, qui, ne se possédant pas, ne peut se diriger. Il ne se lasse pas de retomber dans les mêmes fautes qu'on lui a mille fois signalées, et qu'il connaît mieux que personne ; il a beau s'appliquer, ses devoirs fourmillent de fautes d'orthographe, de contre-sens, de barbarismes ; il a beau se relire, il ne saurait les en balayer, tant il est incapable de cette vigoureuse contention qui discerne, saisit et corrige les imperfections ; son esprit semble un crible où rien ne reste, d'où tout enseignement fuit et s'échappe sans cesse. C'est de telles natures que Rousseau a pu dire le mot terrible : « Des enfants étourdis naissent les hommes vulgaires ; je ne connais pas « d'observation plus générale. » C'est qu'en effet, il n'y a pas de fécondité intellectuelle quand la volonté est frappée d'impuissance ; la première condition pour maîtriser notre vie et lui imprimer notre marque, c'est de nous maîtriser nous-même, et de nous posséder pleinement par la réflexion, c'est-à-dire par la volonté.

Cependant, avant de déclarer incurables de telles natures, il faut essayer de leur appliquer un traitement exactement approprié à leur infirmité particulière ; traitement de longue durée, et difficile, qui exige une infinie patience, une grande fermeté, et beaucoup d'art pour trouver le point sensible et, en quelque sorte, le point attaquable de ces esprits mobiles et fuyants ; traitement qui doit du reste varier avec la complexion individuelle de l'enfant et avec celle du maître, et sur lequel il n'est possible ici que de présenter quelques observations générales.

L'une de ces indications, capitale à nos yeux, c'est d'essayer d'introduire la précision dans la pensée par l'intermédiaire du langage. Ce n'est pas ici le lieu d'insister sur l'étroite connexion de la parole avec les idées. Sans doute il est possible, par exception, de penser sans le secours du symbole verbal : le très jeune enfant, le sourd-muet, le malade atteint d'amnésie le prouvent surabondamment. Mais enfin, dès que le langage existe, il acquiert une telle influence sur la formation des idées, sur la qualité même de la pensée, qu'amender l'un c'est amender l'autre. De là la nécessité d'obtenir peu à peu de l'enfant étourdi l'habitude d'une langue précise, sobre et claire : exigez de lui des descriptions, des comptes-rendus oraux, où vous forciez sa pensée à se chercher elle-même et à se fixer dans une expression exacte. Ce sera, dans les premiers temps, un exercice pénible, où votre volonté devra suppléer la sienne, en ramenant sans cesse son attention fuyante. Mais il est difficile qu'à la longue, et à l'aide de l'habitude, cet effort artificiellement provoqué ne devienne pas spontané et ne fortifie pas la réflexion.

Cette première observation nous mène à une autre : Y aurait-il plus de profit encore à se servir, pour cette sorte d'éducation, d'un autre langage, le plus exact de tous, le langage mathématique ? L'enfant, soumis à la gymnastique logique des sciences « exactes », ne prendra-t-il pas le pli du raisonnement attentif, serré, inflexible ? — Oui sans doute, nous sommes prêts à le reconnaître, l'étude des mathématiques pourra être des plus efficaces pour restreindre, chez un tel enfant, l'influence de l'imagination et pour l'obliger à la contention, pour l'habituer à sortir de l'indécis, du vague, et à chercher un résultat toujours net et bien défini. Mais, à moins que nous n'ayons affaire à une vocation exceptionnelle, il y aura toujours quelque chose d'artificiel et de forcé dans un tel moyen d'éducation. Ce ne sera jamais qu'une simple gymnastique. L'attrait, ce ressort secret de toute attention spontanée, est absent, et cette lacune limite le progrès, le rend peu profond, l'empêche de modifier la nature intime de l'esprit.

Selon nous, le vrai, le grand moyen d'arriver à créer l'attention et la possession de soi, c'est d'intéresser l'enfant à l'objet même de son application, c'est de trouver une étude qui le « captive », où il s'acharne lui-même, sous un attrait puissant. Or cette étude à la fois attrayante et pourtant propre à doter l'esprit d'habitudes rigoureuses, vous la trouverez rarement dans les mathématiques, sciences arides pour cet âge, et qui d'ailleurs n'offrent d'explication et d'intérêt tout ensemble qu'à celui qui est parvenu à leurs sommets les plus ardus ; vous la trouverez rarement encore dans le travail littéraire, dont le prix ne se révèle qu'à l'esprit affiné par une longue culture, travail du reste le plus pénible de tous, et le moins sûrement récompensé par le succès. Il faut, nous semble-t-il, la chercher plutôt dans les sciences naturelles ou d'expérimentation. Là, l'étude est un drame, une mise en scène perpétuelle, où l'imagination de l'enfant trouve son compte, en même temps que son attention et sa faculté d'observation sont fortement sollicitées. L'histoire naturelle dans toutes ses branches, la physique et même la chimie, rendues le moins abstraites et didactiques que l'on pourra, illustrées d'expériences, d'observations, d'applications, c'est dans ce champ très vaste que l'on aura chance de trouver quelque étude qui s'empare fortement de la curiosité de l'enfant et le provoque à une activité attentive, sérieuse, réfléchie.

Disons plutôt, pour être vrais, que c'est par la réunion et l'emploi simultané de ces moyens et d'autres analogues que l'on pourra réformer cette excessive mobilité de l'étourderie. Cherchez d'abord une prise par où vous puissiez vous emparer de la curiosité de l'enfant et fixer son attention. Apprenez-lui, en même temps, par une discipline appropriée, à juger et à amender sa pensée, à en arrêter les contours, à lui donner une forme précise. Peu à peu, à force d'art et de longue patience, vous verrez naître et se fortifier la réflexion, et vous amènerez cet esclave de l'impression à disposer librement de lui-même au gré de sa volonté.

[Dr Elie Pécaut.]

ÉTRANGERS AUTORISÉS A ENSEIGNER EN FRANCE. — La première condition pour exercer en France des fonctions dans l'enseignement public, c'est d'être Français ou naturalisé Français. Comment admettre, en effet, que l'Etat confie une des missions les plus importantes qui se puissent imaginer, une de celles qui entraînent les plus lourdes responsabilités et qui exigent, par conséquent, les garanties les plus complètes de savoir, de probité et d'honneur, à des personnes inconnues, dont le passé échappe aisément aux investigations les plus actives, ou qui peuvent nourrir contre la France des sentiments de rivalité jalouse et peut-être de haine ? Nous ne parlons pas ici, bien entendu, d'éducations privées : les familles sont libres d'appeler chez elles des étrangers pour y remplir la charge d'instituteur ou d'institutrice ; elles s'entourent alors de tels renseignements qu'elles jugent convenables et se déterminent à leurs risques et périls. Mais il n'en saurait être de même quand il s'agit de l'enseignement public donné en commun : l'État, qui se substitue, dans une certaine mesure, aux pères de famille, est tenu de prendre ses garanties, et du moment qu'il ouvre une école publique, ou qu'il autorise l'ouverture d'une école libre, il doit s'assurer que celui qui doit la diriger remplit toutes les conditions requises d'un maître de l'enfance.

Cette doctrine a sans doute prévalu depuis le

jour où la France a été dotée d'un système national d'éducation; mais la première fois que nous la trouvons nettement formulée, c'est dans une décision du Conseil royal de l'instruction publique, en date du 8 novembre 1833. Interprétant l'article 4 de la loi du 28 juin 1833, cette assemblée décida que « nul ne peut être instituteur public, s'il n'est Français ou naturalisé Français. » Quelques jours plus tard (12 novembre 1833), cette même assemblée, appelée à se prononcer sur la capacité d'un étranger à être instituteur libre, déclara que « les étrangers, non naturalisés Français, peuvent être instituteurs privés (lisez instituteurs libres) en remplissant les conditions légales. » Ainsi, dès cette époque, pour être instituteur public, il faut être Français ou naturalisé Français; mais, en présence du silence de la loi, la jurisprudence établit une distinction entre l'étranger qui veut remplir des fonctions dans l'enseignement public, et celui qui entend être instituteur libre. Ce dernier doit seulement remplir les conditions légales. c'est-à-dire les conditions d'âge, de capacité et de moralité, imposées par la loi aux nationaux. Nous verrons tout à l'heure que la législation actuelle maintient cette distinction, mais en exigeant davantage de l'instituteur libre.

La législation actuelle est la suivante : « Tout Français, âgé de 21 ans accomplis, peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur public ou libre, si etc. » (Loi du 15 mars 1850, article 25). L'article 60, qui définit les conditions exigées pour l'enseignement libre, débute de la même manière: « Tout Français âgé de..... » Reconnaître expressément à « tout Français » le droit d'enseigner, c'est refuser implicitement ce même droit à tout étranger. Mais autant il est sage d'écarter de l'enseignement national un étranger qui n'offre pas toutes les garanties nécessaires, autant il eût été excessif de le priver absolument et dans tous les cas du droit d'enseigner. C'est pourquoi l'article 78 de la loi de 1850 dit que « les étrangers peuvent être autorisés à ouvrir et à diriger des établissements d'instruction primaire aux conditions déterminées par un règlement délibéré en Conseil supérieur. » Ce règlement ne tarda pas à être publié : il porte la date du 5 décembre 1850 et régit encore la matière.

Les conditions qu'il impose aux étrangers qui se proposent d'enseigner en France sont les suivantes : 1° jouir de ses droits civils; 2° se soumettre aux mêmes obligations que les nationaux; 3° obtenir une autorisation spéciale du ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur (décret du 5 décembre 1850, article 1). Cette simple énumération suffit pour montrer de quelles garanties le législateur a voulu entourer le droit d'enseigner accordé à des étrangers.

On connaît les obligations imposées aux instituteurs nationaux; mais on connaît moins la procédure à suivre, soit pour être admis à jouir des droits civils, soit pour obtenir l'autorisation ministérielle spéciale. Nous entrerons dans quelques explications sur ces deux points.

L'étranger qui veut être admis à jouir des droits civils en France, doit en faire la demande au garde des sceaux, ministre de la justice. Celui-ci fait instruire la requête qui lui est adressée par le préfet du département où réside le pétitionnaire. Le préfet recueille les renseignements qui lui sont demandés sous forme de questionnaire et les transmet au ministre de la justice. Si ces renseignements très minutieux sont favorables, le ministre soumet à la signature du Président de la République un décret qu'on nomme décret d'admission à domicile. Ampliation de ce décret est envoyée à l'étranger qui, dès lors, jouit de tous les droits civils attachés à la qualité de Français.

Muni de cette pièce, l'étranger demande alors au ministre de l'instruction publique l'autorisation d'enseigner en France. Le ministre consulte le Conseil supérieur, qui n'accueille la demande qu'autant qu'elle est accompagnée : 1° du décret d'admission à domicile; 2° des pièces exigées par l'article 25 de la loi du 15 mars 1850, si l'étranger se propose de diriger un établissement d'instruction primaire ou secondaire; si le postulant demande à exercer des fonctions d'enseignement ou de surveillance dans un établissement libre, d'un état faisant connaître les lieux où il a résidé et les professions qu'il a remplies pendant les dix dernières années, le tout appuyé d'attestations émanées, soit des autorités de son pays, soit des autorités françaises et prouvant la sincérité de ses déclarations; 3° d'un rapport motivé du recteur.

Là se bornent les exigences de la loi en ce qui concerne l'enseignement libre; elles sont plus grandes en ce qui concerne l'enseignement public. L'art 7 du décret du 5 décembre 1850 porte, en effet, que « nul étranger ne pourra être nommé instituteur communal ou instituteur-adjoint dans une école publique, inspecteur primaire ou maître-adjoint dans une école normale primaire, s'il n'a obtenu des lettres de naturalisation. Il en sera de même pour toute fonction à titre définitif dans les établissements d'instruction secondaire. »

Ainsi, pour exercer dans l'enseignement libre, l'admission à domicile suffit; pour exercer dans l'enseignement public, il faut avoir été naturalisé Français. Les formalités à remplir pour obtenir cette faveur sont longues et entourées de minutieuses précautions. Ces précautions sont énumérées dans la loi du 29 juin 1867 et peuvent être résumées ainsi : L'étranger qui demande la naturalisation doit : 1° avoir obtenu l'admission à domicile; 2° être majeur; 3° résider effectivement en France depuis trois années. Lorsque ces trois conditions concourent, la naturalisation n'est pas encore acquise; l'étranger doit, comme pour l'admission à domicile, adresser une demande au gouvernement et se soumettre à une enquête. Si l'enquête est favorable, le Conseil d'État est entendu, et c'est alors seulement que les lettres de naturalisation peuvent être délivrées. Dans des conditions exceptionnelles, lorsque l'étranger a rendu d'importants services à la France, le délai de trois années peut être abrégé et réduit à une année seulement. L'étranger obtient alors des grandes lettres de naturalisation, par opposition aux lettres ordinaires, dites petites lettres.

On peut se demander pourquoi la loi n'impose pas les mêmes conditions aux étrangers qui veulent être instituteurs libres et à ceux qui veulent être instituteurs publics, et pourquoi ces conditions sont plus rigoureuses pour ceux-ci que pour ceux-là. Cette différence de traitement, que nous avons déjà relevée dans la jurisprudence de 1833, s'explique par les deux raisons suivantes : en premier lieu, l'Etat dirige l'enseignement public, tandis qu'il ne fait que surveiller l'enseignement libre ; il est dès lors naturel et nécessaire qu'il entoure l'enseignement donné en son nom de garanties plus complètes, et la première de ces garanties doit porter sur la personne de l'instituteur; en second lieu, l'instituteur public est un fonctionnaire ; à ce titre, il est dépositaire d'une portion de la puissance publique ; il reçoit un traitement de l'Etat et se crée des droits à une pension de retraite; ce mandat et ces droits ne peuvent être exercés que par un Français ou un naturalisé Français. [E. Jacoulet.]

ETUDES (Plans d'). — V. *Programmes*.

ÉTUDES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES (Certificat d'). — Nous avons donné, au mot *Certificat d'études primaires* (p. 346), les dispositions qui régissaient l'examen du certificat d'études primaires au moment où cet article a été publié. Depuis lors, un arrêté du ministre de l'instruction publique, en date du 16 juin 1880, a substitué, aux prescriptions émanant des inspecteurs d'académie et variant d'un département à l'autre, une réglementation uniforme. Nous résumons ci-dessous les principales dispositions de cet arrêté.

Le certificat délivré à la suite de l'examen réglementé par l'arrêté du 16 juin 1880 prend désormais le nom de *certificat d'études primaires élémentaires* (par contre, l'ancien *certificat d'études primaires élémentaires*, institué en exécution de la loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants employés dans l'industrie, s'appelle aujourd'hui *certificat d'instruction primaire élémentaire* ; V. pp. 349 et 845 du Dictionnaire).

Des commissions cantonales sont nommées par les recteurs, sur la proposition des inspecteurs d'académies, pour juger l'aptitude des aspirants et des aspirantes au certificat d'études primaires élémentaires. Ces commissions se réunissent chaque année, sur la convocation de l'inspecteur d'académie, soit au chef-lieu de canton, soit dans une commune centrale désignée à cet effet. L'inspecteur primaire du ressort fait nécessairement partie de ces commissions. Chaque commission nomme son président, son vice-président et son secrétaire. (Art. 1er).

Aucun candidat ne peut être admis s'il n'a au moins douze ans au 1er octobre de l'année de l'examen. (Art. 2).

Les épreuves écrites comprennent :

1° Une dictée d'orthographe de vingt-cinq lignes au plus ; cette dictée peut servir d'épreuve d'écriture ;

2° Deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique, avec solution raisonnée ;

3° Une rédaction d'un genre simple (récit, lettres, etc.).

Les jeunes filles exécuteront, en outre, un travail de couture usuelle, sous la surveillance d'une dame désignée à cet effet. (Art. 3).

Le maximum des points à attribuer aux candidats pour chacune des quatre épreuves communes aux deux sexes (dictée, écriture, calcul, rédaction), ainsi que pour l'épreuve de couture, est de 10.

Tout élève ayant fait plus de cinq fautes d'orthographe dans la dictée est éliminé.

La nullité d'une épreuve entraîne l'élimination.

Les compositions sont corrigées, séance tenante, par les membres de la commission.

Ne sont admis aux épreuves orales que les candidats qui ont obtenu, pour la première série d'épreuves, au moins la moyenne de 20 points (garçons) ou de 25 points (filles).

Les épreuves orales comprennent :

La lecture expliquée ;

L'analyse d'une phrase de la lecture ou d'une phrase écrite au tableau noir ;

Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France ;

Des questions d'application pratique sur le calcul et le système métrique.

Les épreuves orales sont appréciées de la même manière que les épreuves écrites, c'est-à-dire au moyen de chiffres variant de 0 à 10. (Art. 4 et 5).

Nul n'est définitivement déclaré apte à recevoir le certificat d'études s'il n'a obtenu la moitié au moins du total maximum des points accordés pour les deux catégories d'épreuves, soit 40 points pour les garçons, 45 points pour les filles. (Art. 6).

Outre les matières énoncées ci-dessus, l'examen peut comprendre : un exercice de dessin linéaire et des interrogations sur l'agriculture. Il sera fait mention sur le certificat des matières complémentaires pour lesquelles le candidat aura obtenu la note 5. (Art. 7).

Le procès-verbal de l'examen est transmis à l'inspecteur d'académie, qui, après avoir vérifié la régularité des opérations, délivre, s'il y a lieu, le certificat d'études. (Art. 8).

Dans le mois qui suit la clôture des sessions, l'inspecteur d'académie adresse au recteur un compte-rendu statistique des résultats obtenus dans son département. Le recteur adresse au ministre un compte-rendu analogue pour tous les départements de son ressort. (Art. 9).

ÉTUDES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (Certificat d'). — L'ancien certificat d'études primaires n'étant plus, aux termes de la réglementation actuelle, qu'un *certificat d'études primaires élémentaires*, il était naturel qu'on songeât à instituer, à côté et au-dessus de ce premier diplôme, un *certificat d'études primaires supérieures*. Quelques départements ont déjà pris l'initiative dans ce domaine. Un projet d'arrêté, en préparation au ministère de l'instruction publique, et reproduisant les dispositions en vigueur dans le département de l'Allier, détermine comme il suit les conditions de l'examen qu'auraient à subir les candidats désireux d'obtenir ce nouveau certificat :

Nul ne serait admis aux épreuves s'il n'a au moins quatorze ans le 1er octobre de l'année de l'examen.

Les épreuves écrites comprendraient :

1° Une question portant sur l'application de l'arithmétique et de la géométrie ;

2° Une question sur les sciences physiques et naturelles avec leurs applications les plus usuelles à l'hygiène, à l'industrie et à l'agriculture ;

3° Une composition sur l'histoire moderne et sur la géographie générale ;

4° Une composition en dessin.

Les épreuves orales seraient groupées de la manière suivante :

1° Arithmétique appliquée aux opérations pratiques ; éléments de géométrie, d'algèbre, d'arpentage et de nivellement ; tenue des livres ;

2° Notions élémentaires de physique, chimie, histoire naturelle avec leurs applications les plus usuelles à l'hygiène, à l'industrie et à l'agriculture de la région ;

3° Histoire de France et notions d'histoire générale ; géographie générale ;

4° Langue française : lecture expliquée d'un auteur français en prose ou en vers ; notions sommaires sur les grands écrivains de la France. Instruction morale et civique ;

5° Chant ;

6° Gymnastique.

ETUDES SURVEILLÉES. — La proposition de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, présenté à la Chambre par M. Paul Bert dans la séance du 7 février 1882, contient une disposition relative à l'établissement facultatif, dans les écoles primaires, d'*études surveillées* permettant aux élèves de préparer leurs devoirs quotidiens dans la classe même, sous la direction d'un instituteur.

Voici le texte de l'article de la proposition de loi qui concerne cette mesure :

« A la demande des conseils municipaux, et par décision du Conseil départemental, il peut être établi dans les écoles publiques des études surveillées en dehors des heures de classe réglementaires. — Ce surcroît de travail ne peut être imposé à aucun maître. — Les maîtres qui s'en chargeront recevront une indemnité annuelle, dont le taux sera fixé par le Conseil départemental.

— L'entretien de ces études constitue une dépense facultative, qui reste à la charge de la commune. »

Cette institution existe déjà dans un certain nombre de villes, en particulier dans les départements du midi, et, au rapport des inspecteurs d'académie qui l'ont vue fonctionner, elle rend de réels services à ceux des écoliers auxquels la maison paternelle n'offre pas un milieu favorable au travail intellectuel.

ÉTUDIANTS. — V. *Facultés*.

ETYMOLOGIE. — L'*étymologie* (du grec *étymos*, vrai; *logos*, langage, discours) est une science qui a pour objet la recherche de l'origine des mots d'une langue et de leur véritable signification.

Partant de leur forme actuelle, elle remonte le cours des âges, détermine successivement les transformations que les mots ont subies, isole les diverses parties qui les composent, et les ramène à leur forme originelle, fondamentale. En même temps qu'elle retrouve ainsi les diverses parties qui constituent nos mots actuels, elle reconnaît, dit M. Littré, le sens de chacune de ces parties, et nous permet de concevoir comment l'esprit humain a procédé pour passer des significations simples et primitives aux significations dérivées et complexes.

La science étymologique se distingue de la *linguistique* en ce que celle-ci a pour objet l'étude comparative des langues : la linguistique recherche les principes universels du langage, son origine, son caractère et ses matériaux, ses procédés, ses formes, les rapports qui rattachent les divers idiomes entre eux, et les méthodes les plus logiques pour arriver à établir exactement leur classification et leur filiation ; l'étymologie, elle, se restreint à l'étude des mots d'une langue particulière.

« Selon le caractère des recherches dont on l'a fait l'objet, l'étymologie, dit M. Villemain, est une curiosité futile, paradoxale même, ou bien, au contraire, c'est une étude féconde qui, d'un côté tient à la partie la plus obscure de l'histoire, de l'autre à l'analyse de l'esprit humain, à l'invention des langues, à la perfection de la parole. » Bien plus, ajoute-t-il, l'étymologie, considérée dans toute son étendue, l'étymologie complète, analytique, peut devenir l'histoire de toutes les autres langues pour arriver à celle-là seule dont on étudie les origines.

L'étymologie, en effet, est une des sciences les plus anciennes et à la fois une des plus neuves. Ceux qui les premiers s'en occupèrent, privés de méthode, sans règle et sans expérience, ne s'attachant qu'au *sens* et à la *forme* apparente des mots, se laissèrent aller aux conjectures les plus hasardées, aux écarts les plus invraisemblables de l'imagination et de la fantaisie.

Sans essayer de faire l'histoire complète de l'étymologie, nous pouvons mentionner les recherches de Platon dans le *Cratyle*, de Chrysippe et d'Aristote chez les Grecs; les travaux de Varron, de César, de Cicéron, de Verrius Flaccus et de Festus chez les Romains. Les uns et les autres, malgré leur talent et leur science, en l'absence de bases solides et certaines, privés de tout point de comparaison avec les langues aryennes de l'Orient, sœurs ou devancières des idiomes grecs et latins, ne nous ont guère laissé que des étymologies forcées, dépourvues de réalité, des hypothèses fondées sur des ressemblances fortuites ou des analogies sans fondement.

L'amour-propre national d'ailleurs était intervenu dans ces questions. On voulait expliquer l'origine de tous les mots de sa langue sans recourir à aucune autre. Tibère, raconte-t-on, fit faire le procès au mot *emblema* accusé de venir du grec, et ce mot, nous dit Suétone, fut banni du latin et dénationalisé par ordre du Sénat.

Le moyen âge négligea les études étymologiques.

Roger Bacon, cependant, conçut l'idée d'une grammaire comparée. Il voulait que l'explication des formes reposât d'abord sur l'historique des langues. « Brito, dit-il, ose faire venir *Gehenna* du grec *gé*, *terre*, et de *ennos*, *profond*, quoique *Gehenna* soit un mot hébreu et ne puisse venir du grec. »

Avec la Renaissance les recherches recommencèrent. Scaliger et Vossius continuent au XVIe siècle l'école des étymologistes classiques. Henri Estienne publie la « Précellence du langage français » et la « Conformité du français avec le grec », et le président Fauchet son « Trésor des recherches et antiquités gauloises et françaises »; Pasquier entreprend de déterminer un certain nombre d'étymologies de notre langue; mais, comme les anciens, tous encore travaillent avec leur imagination plutôt que sur des données réelles et scientifiques.

Gilles Ménage publie, en 1650, son « Dictionnaire étymologique de la langue française », qui eut une très grande vogue et fut réimprimé plusieurs fois. Ménage était un bon esprit, consciencieux et instruit. Son ouvrage, revu et complété en 1750, et qui résume à peu près toute la science étymologique du XVIIe siècle, contient des matériaux utiles. On y retrouve, par exemple, beaucoup de termes bas-latins tirés des anciens documents de la littérature française; l'histoire d'une foule de mots, depuis les Croisades jusqu'au siècle de Louis XIV, y est retracée d'une façon intéressante. Mais Ménage commet encore de nombreuses erreurs et s'abandonne trop souvent aux hasards de son imagination, comme lorsqu'il rattache *jeûne* à *jeune*, sous prétexte que la jeunesse est le *matin* de la vie et qu'on est *à jeun* quand on *se lève*.

Un progrès réel, à cette époque, se manifeste pourtant. Le latin, le grec, l'hébreu sont en honneur. Mais l'esprit de système reparaît de nouveau. La langue hébraïque ayant été déclarée la plus ancienne de toutes, on ne veut plus chercher ailleurs l'origine et l'étymologie des autres idiomes. Bogan, dans son « *Homerus hebraïsans* » établit que l'hébreu est la clef de l'interprétation du grec d'Homère; Bochart, dans son *Phaleg* et son *Chanaan*, explique de même les idiomes des anciens par l'hébreu.

D'autres veulent réduire toutes les langues de l'univers à l'ancienne langue celtique, encore parlée en Bretagne. Le P. Pezron, dans ses « *Antiquités de la nation et de la langue des Celtes*, 1680 », tente de ramener au bas-breton le grec, le latin et l'allemand. Bullet, en 1754, y ramène toutes les langues, sans exception.

A ces écoles des *Hébraïsants* et des *Celtistes* vient s'ajouter, avec le président de Brosses (*Formation mécanique des langues*, 1765) et Court de Gébelin (*Monde primitif*, 1773-1784), le camp des *naturalistes*. « Toutes les langues, disent-ils, exagérant et généralisant un principe exact au fond, sont nées des besoins de l'homme. La parole, et par suite le langage, est un résultat naturel de l'organisation humaine, de l'aptitude, de la prédisposition à parler. De là l'uniformité primitive des procédés à travers la diversité des idiomes..... Tout ou presque tout, dans les langues, se ramène à l'*onomatopée*. »

Rien de plus arbitraire et souvent de plus ridicule, dit M. Mazure dans la préface de son Dictionnaire, que les étymologies proposées alors par Court de Gébelin; rien de plus étrange que les filiations qu'il fait dériver de sa prétendue langue primitive.

Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, aucun résultat sérieux, utile, n'est encore acquis. Les études

étymologiques sont tombées dans un juste discrédit : les écrits que nous venons de citer motivent toutes les critiques et méritent toutes les plaisanteries dont ils ont été l'objet.

« Souvent alors, dit M. Brachet, on tirait l'un de l'autre deux mots d'une forme tout à fait différente, et pour combler l'abîme qui les séparait, on inventait des intermédiaires fictifs. » C'est ainsi que le mot *rat* était tiré du latin *mus*. « On avait dû dire d'abord *mus*, puis *muratus*, puis *ratus*, enfin *rat*. » De même notre mot *haricot* venait sans plus de difficulté de *faba*, fève. « On avait dû dire *faba*, puis *fabaricus*, puis *fabaricotus*, *aricotus*, et enfin *haricot*. »

Toutes ces divagations justifient le mot d'un plaisant : « Les mots sont comme les cloches ; on leur fait dire tout ce qu'on veut, » et cette épigramme du chevalier d'Aceilly n'avait rien d'injuste :

Alfana vient d'*equus* sans doute,
Mais il faut convenir aussi
Qu'en venant de là jusqu'ici
Il a bien changé sur la route. »

Voltaire ne pouvait manquer d'exercer sa verve satirique sur ces chercheurs de mots : « L'étymologie, disait-il, est une science où les voyelles ne sont rien et les consonnes fort peu de chose. »

« Il est évident, écrit-il ailleurs, que les premiers rois de la Chine ont porté les noms des anciens rois d'Egypte, car dans le nom de la famille *Yu* on peut trouver les caractères qui, arrangés d'une autre façon, forment le mot *Ménès*. Il est donc incontestable que l'empereur *Yu* prit son nom de *Ménès*, roi d'Egypte, et l'empereur *Ki* est évidemment le roi *Atoës*, en changeant *K* en *a* et *i* en *toës*. »

Malgré les quelques vérités découvertes par les étymologistes que nous avons cités, malgré les travaux consciencieux de Ducange, de Ménage et de Roquefort, l'étymologie n'était donc pas encore une science ; et Guichard, par exemple, pouvait conclure la possibilité de l'interversion indéfinie des lettres dans un mot, de ce fait que « les Hébreux écrivaient de la droite à la senestre, tandis que les Grecs et autres écrivaient de la senestre à la droite. »

Une méthode sévère a remplacé aujourd'hui le hasard des inspirations et la fantaisie des hypothèses. Des observations laborieuses, l'étude comparative des langues surtout, ont conduit à la détermination de principes certains, de lois fixes et durables, qui président maintenant aux explications et aux recherches étymologiques.

Mais la découverte de ces principes et de ces lois ne remonte guère au-delà du commencement du XIXe siècle. Ce n'est même qu'après la publication de la *Grammaire des langues romanes* par Frédéric Diez, éditée à Bonn en 1836, que la philologie française s'est transformée, et que l'étude de notre langue est devenue une science véritable.

C'est par la méthode comparative, méthode employée surtout dans les sciences naturelles, que s'est formée la science étymologique actuelle.

« La science, dit M. Brachet, se compose de faits généraux. *Savoir*, c'est grouper les faits, c'est établir une *loi*. C'est dégager ce qu'il y a de général dans les données particulières. Pour contraindre ainsi les faits à nous livrer leur sens intime, il faut les rapprocher, les éclairer les uns par les autres, c'est-à-dire les comparer. » La *comparaison* est donc le principal instrument de la science étymologique ; elle a pour auxiliaires la *phonétique* et l'*histoire*.

1. *Phonétique*. — La phonétique est l'ensemble des lois de transformation qui président au changement des lettres dans le passage d'une langue à l'autre.

La connaissance exacte des lois de la phonétique, des principes qui président aux *permutations* des lettres, est le point de départ de toute étymologie.

Une étymologie n'est admissible qu'autant qu'elle rend compte de toutes les lettres du mot qu'elle prétend expliquer, sans en omettre une seule ; toute étymologie qui suppose un changement de lettres doit avoir pour soi au moins un exemple d'un changement bien identique à celui qu'elle suppose.

« L'étymologie scientifique, dit M. Bréal, ne consiste pas à indiquer vaguement l'affinité qui peut exister entre deux termes ; il faut qu'elle retrouve, lettre par lettre, l'histoire de la formation d'un mot en rétablissant tous les intermédiaires par lesquels il a passé. »

Il faudra montrer, par exemple, que l'*u* de *putrere* (pourrir) est devenu *ou*, comme dans *ours* de *ursus*, *sourd* de *surdus*, *tour* de *turris* ; que le *tr* latin (*putrere*, *pourrir*) s'est changé en *rr* comme dans *larron* de *latronem*, *nourrir* de *nutrire*, *nourriture* de *nutritura* ; enfin que l'*e* long de *putrere* est devenu *i* en français (*pourrir*) : témoin *tenir* de *tenere*, *abolir* de *abolere*, *avertir* de *avertere*. « Arrivé à ce point, ajoute M. Brachet, le philologue n'a encore rempli que la moitié de sa tâche ; il a montré que *pourrir* correspond lettre pour lettre à *putrere* ; il lui reste à montrer comment ce changement s'est opéré. Nous n'avons ici que les deux anneaux extrêmes de la chaîne ; il faut retrouver les anneaux intermédiaires qui les relient l'un à l'autre. Entre le français et le latin, nous trouvons le bas-latin d'une part, l'ancien français de l'autre. *Putrere* n'a pas sauté brusquement à *pourrir*. Les textes latins des temps mérovingiens nous montrent que le mot est devenu *putrire*, plus tard *pudrire*, qui nous amène au plus ancien français *podir*, auquel succèdent la forme *porrir* et postérieurement le mot *pourrir*. On voit ainsi quelles modifications lentes et presque insensibles le mot latin a subies pour devenir le mot français. »

2. *Histoire*. — Il est bien difficile de décrire les éléments étymologiques du français sans refaire l'histoire de la langue.

Notre langue, l'histoire nous l'explique, est en rapport naturel et direct avec le latin, importé en Gaule par les soldats de César et les colons. Le latin alors absorbe la langue indigène, le *celtique*. Quatre siècles plus tard, l'invasion des tribus germaines introduit chez nous l'élément *tudesque* ; les Croisades au XIIIe siècle viennent ajouter à notre vocabulaire des mots *orientaux* ; au XVIe siècle ce sont des mots *italiens* et *espagnols* que les guerres d'Italie et la Ligue nous apportent ; au XVIIIe et au XIXe nous empruntons à l'*allemand* et à l'*anglais*.

En rapport naturel et direct avec le latin principalement, puis avec le celte et le germain, le français, par cette filiation, se rattache au *sanscrit*, la langue que parlaient les anciens Hindous, cette mère ou cette sœur aînée du latin et du grec.

Rappelons également les deux voies distinctes par lesquelles s'est formée la *dérivation* française. La plupart de nos mots sont le produit d'un travail de transformation toute *populaire* et irréfléchie ; les autres, d'un travail d'imitation *savante* et raisonnée. Deux grandes couches de mots se trouvent donc superposées chez nous : l'une antérieure au XIIe siècle, œuvre inconsciente du peuple et formée d'éléments latins, celtes et germains ; l'autre postérieure au XIIe siècle, et formée d'éléments empruntés aux langues modernes et de mots savants empruntés aux langues an-

ciennes. — V. dans la IIe PARTIE l'article *Française* (*Langue*), p. 799.

L'histoire, du reste, n'est pas moins indispensable pour la compréhension du véritable sens des mots : « Le dictionnaire, dit M. Villemain, qui au mot *rival* ajoutera pour racine le mot latin *rivalis*, ne m'apprend rien, s'il ne m'explique comment les laboureurs latins et les jurisconsultes romains appelèrent *rivales* les deux riverains qui se partageaient et souvent se disputaient un ruisseau (*rivus*) pour arroser leurs prés, et comment ce mot a pris de là un sens moral éloigné du terme primitif. Il en est de même de presque tous les mots. Dire que *désirer* vient de *desiderare*, *considérer* de *considerare*, *admirer* de *mirari*, c'est presque ne rien dire : c'est remplacer un chiffre par un autre chiffre. »

3. *Comparaison.* — En même temps que le français, quatre autres idiomes se formaient du latin populaire : l'*italien*, le *provençal*, l'*espagnol* et le *portugais*. Il est donc naturel de rechercher dans les formes de ces langues *romanes*, sœurs de la nôtre, la vérification de nos hypothèses sur l'origine et le sens des mots. « L'échelle est complète, par exemple, entre le français *nourrir* et le latin *nutrire*, quand on passe par les trois degrés du provençal *norrir*, du catalan *nudrir*, de l'italien *nutrire*. »

A côté des langues romanes, comme éléments de comparaison, se trouvent encore les *patois*. Les patois, en effet, ne sont pas, comme on l'a cru longtemps, des formes incorrectes du français littéraire corrompu par le peuple et les paysans : ce sont d'anciens *dialectes*, formés régulièrement sous les diverses influences locales, et que les événements ont fait déchoir ensuite du rang de langues officielles, mais dont l'étude doit naturellement éclairer les recherches des étymologistes. « *Moule* se rattache facilement à *musculus* en passant par le patois normand *moucle* et par le languedocien *muscle*. On comprend mieux que *fresaie* et *præsaga* soient le même mot quand on voit les formes *presaie* du patois poitevin, *bresague* du gascon. »

L'étude de l'étymologie, on le voit, présente donc de réelles et sérieuses difficultés, qui proviennent à la fois de la façon dont notre idiome s'est formé, des modes différents de prononciation en usage dans nos provinces, et des systèmes orthographiques multiples usités jadis et correspondant en général aux variations de la prononciation.

Le latin était une langue à inversions et possédait une grande variété de finales pour marquer les différents rapports des mots entre eux ; nous avons supprimé toutes ces inflexions et modifié considérablement, par suite, la forme primitive de termes identiques au fond. Le mot français souvent ne correspond pas non plus au mot latin de même signification, mais à un autre mot qui en est dérivé. *Jour*, par exemple, ne correspond pas au mot *dies*, mais à l'adjectif *diurnus* qui en vient et qui a donné d'abord l'italien *giorno*, d'où le vieux français *jor*, lequel s'est changé plus tard en *jour*.

La connaissance des langues anciennes, du latin surtout, les règles de la *phonétique*, l'*histoire* et la *comparaison*, sont donc, on le comprend, d'une nécessité absolue pour aborder avec chance de succès les études étymologiques.

« L'étymologie, dit M. Littré, — et nous terminerons par cette citation, — a toujours excité la curiosité. Il est, on peut le dire, peu d'esprits qui ne s'intéressent à ce genre de recherches ; et plus d'une fois ceux qui s'occupent le moins de l'étude des mots ont eu l'occasion d'invoquer une origine à l'appui d'une idée ou d'une explication. Cet intérêt n'est ni vain ni de mauvais aloi. Pénétrer dans l'intimité des mots, c'est pénétrer dans un côté de l'histoire, et de plus en plus l'histoire du passé devient importante pour le présent et pour l'avenir. » [A. Lenient.]

Ouvrages à consulter : E. Littré, *Histoire de la formation de la langue française*, 2 vol. ; — Brachet, *Dictionnaire étymologique de la langue française ;* — Brachet, *Grammaire française fondée sur l'histoire de la langue ;* — Marty-Laveaux, *Grammaire historique ;* — H. Cocheris, *Notions d'étymologie française.*

EURE (Département de l'). — Superficie : 5 958 kilomètres carrés. Population en 1876 : 373 629 habitants (au lieu de 394 467 en 1866). Le chiffre de la population, dans ce département, va en s'abaissant d'une manière continue : il était, en 1830, de 424 248 habitants. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 63 habitants. Cinq arrondissements, formant autant de circonscriptions d'inspection primaire : Evreux, Louviers, Pont-Audemer, Bernay, les Andelys ; 36 cantons ; 100 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait dans l'Eure 40 476 enfants de 6 à 13 ans (20 443 garçons, 20 033 filles), soit 10,7 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876, on y comptait 38 498 enfants de 6 à 13 ans (19 141 garçons, 19 357 filles), soit 10,3 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — Nous renvoyons à l'article *Normandie* pour les indications générales relatives à l'état de l'instruction primaire dans les départements normands avant la Révolution.

Nous croyons toutefois que les détails ci-dessous, dont nous devons la communication à l'obligeance de M. Beuzeval, inspecteur primaire, offrent un certain intérêt et peuvent trouver leur place ici : il s'agit de l'histoire des « petites écoles » d'une commune de l'arrondissement de Pont-Audemer, Saint-Etienne-l'Allier, pendant le cours du XVIIIe siècle, d'après des documents authentiques.

Un curé de cette commune, M. Robin, avait légué en 1685 à sa paroisse une rente de 150 livres, sous la condition de l'employer à l'entretien d'une école de filles et d'une école de garçons : l'institutrice devait recevoir un traitement annuel de 100 livres, tandis que le traitement alloué à l'instituteur serait de 50 livres seulement. Il était assez difficile, même à cette époque, de trouver un maître d'école qui voulût se contenter d'un salaire aussi modique ; aussi voit-on, de 1697 à 1716, les fonctions d'instituteur exercées par le curé de l'endroit, M. Couvet. Un peu plus tard, on engage un maître et une maîtresse au rabais : Pierre Fontaine, maître d'école, reçoit en 1721 40 livres pour un an ; la maîtresse d'école touche la même année 320 livres pour quatre ans ; le fermage de l'école des garçons est de 10 livres par an, celui de l'école des filles de 12 livres. En 1729, la maîtresse reçoit 90 livres au lieu de 80, « vu la cherté. » En 1731, le niveau des traitements se relève : M. Auny, vicaire, touche 50 livres pour une année de l'école des garçons, et la maîtresse d'école, fille de la Providence, est désormais payée à raison de 100 livres. — En 1744, une assemblée de la paroisse délibère sur « la nécessité de pourvoir à ce que l'école des garçons et des filles soit tenue exactement par des personnes capables » ; et « vu que les honoraires portés au contrat de feu M. Robin ne sont pas suffisants pour l'entretien du maître et de la maîtresse d'école, les dits sieurs curé, paroissiens et habitants, après en avoir conféré entre eux, ont jugé à propos, pour le plus grand bien et pour l'avantage de ladite paroisse, de réunir les honoraires du maître et de la maîtresse d'école en une seule personne, et ont autorisé le trésorier en charge de payer à

celui qui sera choisi pour tenir les écoles la somme de 150 livres par an... et d'autant qu'il convient donner un logement convenable à celui qui sera préposé pour tenir les écoles, lesdits sieurs curé et paroissiens lui ont accordé le lieu dit lieu Cuisine, à ce destiné, avec la cour, le jardin, et tout ce qui en dépend.... à la charge par celui qui sera choisi de tenir exactement les écoles des garçons et des filles, dans des lieux séparés, et de leur apprendre à lire, écrire, et l'arithmétique. » Cette délibération ne fut pas exécutée, et dans les années suivantes on voit encore l'école des filles tenue par une sœur de la Providence. Mais, en 1767, la commune s'avise d'un autre moyen pour améliorer la situation de l'instituteur : « Vu la modicité de la fondation faite pour la nourriture et l'entretien d'un maître d'école, est convenu ce qui suit : Nous, paroissiens, promettons, pendant l'espace de trois années, au sieur Cailly, indépendamment des 50 livres, le logement et la cour, portées par la fondation, de lui payer 5 sols par mois pour chacun de nos enfants qui liront à son école, et 10 sols pour ceux qui apprendront à écrire. » Ces conditions sont renouvelées en 1774, lors de l'engagement d'un autre instituteur : les paroissiens promettent de lui payer, « pour chaque mois, 5 sols pour les enfants qui apprendront à lire, 8 sols lire et écrire, et 10 sols lire, écrire et chiffrer. Il aura soin, en plus, de faire sonner l'angelus le matin, à midi et le soir, pendant le courant de l'année. Bien entendu que les pauvres enfants qui seront mis à l'école par M. le curé ne paieront rien en vertu de la fondation. » En 1776, date à laquelle s'arrêtent nos renseignements, les paroissiens agréent le sieur Pierre-Antoine Bonnet, « pour faire les fonctions de recteur d'école et de clerc du trésor, pour lesquelles ils lui accordent 15 livres par an pour honoraires, et 50 livres, avec cour, jardin et bâtiment de l'école des garçons, ce que ledit Bonnet a accepté avec promesse de s'acquitter de tout scrupuleusement, avec zèle et édification. »

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Le département de l'Eure, comme les départements normands en général, se montra peu disposé à accueillir les principes de la Révolution, et il ne semble pas que les tentatives faites par la Convention pour y organiser les écoles primaires y aient produit des résultats sérieux. Cependant le zèle pour l'éducation populaire n'avait pas fait défaut sur quelques points du département ; témoin, entre autres, la lettre écrite à la Convention, le 20 septembre 1792, par le maire et les officiers municipaux d'une commune rurale, celle de Pitres par le Pont-de-l'Arche. « Vos commissaires, lit-on dans cette pièce, animés de votre esprit, nous ont invités en votre nom à nommer dans notre commune un *lecteur public* auquel vous feriez passer les divers ouvrages d'instruction si utiles à la classe villageoise, beaucoup trop négligée. Nous avons l'honneur de vous faire passer copie du procès-verbal de son élection. » Ce procès-verbal dit que « sur 41 votants, 40 billets ont été en faveur de M. J.-B. François Malherbe, prêtre, vicaire, et il a été à l'instant proclamé lecteur, ce qu'il a accepté. » Dans les vœux relatifs à l'instruction publique, émis en l'an IX par les Conseils généraux, on voit le Conseil général de l'Eure se plaindre que « les instituteurs des écoles primaires laissent beaucoup à désirer sur le mode d'enseignement. Les écoles particulières, ajoute-t-il, sont plus fréquentées, *parce qu'on n'y pratique pas les institutions républicaines.* »

Evreux était devenu, en 1796, le siège d'une école centrale qui fut au nombre des meilleures de la France, et qui s'acquit une certaine renommée. Un pensionnat y était annexé, et, aux termes du règlement, « les élèves du pensionnat de l'Ecole centrale, qui auront remporté des prix, devaient parcourir, pendant les vacances, les endroits du département les plus intéressants par leur situation, par l'antiquité des monuments qu'ils renferment, par les manufactures qui s'y trouvent et par le genre de culture dont on s'occupe en ces endroits. » La relation du premier voyage fait par ces jeunes gens, durant les vacances de l'an VIII, a été publiée en un volume par les soins du Conseil de l'instruction de l'école (*Voyage des élèves du pensionnat de l'Ecole centrale de l'Eure dans la partie occidentale du département, pendant les vacances de l'an VIII, avec des observations, des notes, et plusieurs gravures relatives à l'histoire naturelle, l'agriculture, les arts, etc.* Evreux, J.-J.-L. Ancelle, imprimeur, an X ; 1 vol. in-12 de 179 pages). Les touristes étaient au nombre de dix-sept, accompagnés des directeurs du pensionnat, d'un des professeurs de l'école et d'un membre du jury d'instruction. Deux journées de marche les conduisirent sur le territoire de la commune de Conteville, où ils établirent leur campement au confluent de la Risle et de la Seine : ils avaient emporté une tente, et quelques instruments destinés à des observations scientifiques. Les élèves visitèrent plusieurs établissements industriels, et se firent expliquer les procédés de fabrication ; ils recueillirent des minéraux, des plantes, des insectes, des animaux marins, pour le musée de l'école ; ils prirent des notes sur les monuments historiques ; ils dessinèrent des sites, des objets d'histoire naturelle, firent des observations barométriques, etc. Après quinze jours employés à des excursions et à des études de divers genres, ils rentrèrent à Evreux, « animés d'un nouveau zèle et pénétrés de reconnaissance », et munis d'un certificat du maire de Conteville attestant que pendant leur séjour dans cette commune, les élèves de l'Ecole centrale s'étaient conduits « avec honneur et dignité. » En l'an IX, un second voyage fut accompli dans les mêmes conditions et avec le même succès, mais le récit n'en a pas été publié, croyons-nous.

Nombre des écoles. — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement des écoles primaires, depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des indications statistiques relatives à ce département, jusqu'à nos jours :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821.....	...	...	460
1829.....	...	...	591
1834.....	366	158	524
1837.....	532	187	719
1850.....	581	190	771
1863.....	605	143	748
1876-77.....	701	97	798
1878-79.....	683	125	808
1879-80.....	690	128	818
1880-81.....	693	132	825

En 1837, sur un total de 719 écoles, on comptait 130 écoles de garçons, 166 écoles de filles, et 423 écoles mixtes. En 1876-77, la proportion était : 218 écoles de garçons, 252 écoles de filles, 328 écoles mixtes. En 1879-1880, les chiffres sont 224 écoles de garçons, 262 écoles de filles, et 332 écoles mixtes.

Sur les 700 communes du département, 529 possédaient (en 1881) au moins une école primaire ; 131 étaient réunies à d'autres communes ; 40 étaient sans écoles. Il existe 81 communes au-dessus de 500 âmes n'ayant pas d'école publique de filles, savoir 13 dans l'arrondissement des Andelys, 18 dans celui de Bernay, 20 dans celui d'Evreux, 10 dans celui de Louviers, 20 dans celui de Pont-Audemer.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850....	528	82	4	157	711
1863....	496	67	26	159	748
1867....	500	71	31	161	763
1872....	507	77	31	162	777
1876-77.	514	77	32	175	798
1878-79.	523	81	29	175	808
1879-80.	526	88	30	174	818
1880-81.	528	98	30	169	825

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	29 183	Manque.
1837	—	36 869	—
1840	—	34 386	—
1850	—	36 154	11 778
1863	—	39 646	10 140
1867	—	41 313	11 437
1872	—	43 601	18 459
1876-77	(année scolaire)..	40 395	—
1878-79	— ..	41 248	19 573
1879-80	— ..	41 709	21 131
1880-81	— ..	42 227	22 460

En 1832, il y avait 688 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1876, il y en avait 1078 sur 10 000 habitants. En 1880, il y en a eu 1116.

Personnel enseignant. — La plupart des instituteurs sont laïques; par contre l'élément congréganiste est dominant parmi les institutrices, comme le fera voir le tableau suivant :

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	541	7	81	148
1840.....	694	11	52	110
1863.....	513	36	118	287
1872.....	521	48	157	332
1876-77...	542	38	150	308
1878-79...	545	40	173	319
1879-80...	551	37	177	328
1880.....	556	39	194	317

Maisons d'école et mobilier scolaire. — L'inspecteur d'académie s'exprimait en ces termes, dans son rapport de 1881, au sujet des bâtiments scolaires : « Ce qui a été fait est peu en comparaison de ce qui reste à faire, de ce qui aurait dû être fait. Dans l'arrondissement des Andelys, il y a plus de 40 communes dont les écoles devraient être reconstruites en totalité ou en partie. Sur 205 écoles publiques et salles d'asiles communales que possède l'arrondissement d'Evreux, 84 seulement sont installées d'une façon convenable à tous égards, 121 laissent plus ou moins à désirer. Dans l'arrondissement de Louviers, un grand nombre de communes ont à l'étude des projets qui n'aboutissent pas; 37 locaux scolaires, dans l'arrondissement de Bernay, ne répondent nullement à leur destination. Dans celui de Pont-Audemer, l'état matériel des écoles ne laisse pas moins à désirer.

» Le matériel d'enseignement, ajoute ce rapport, comprend aujourd'hui dans beaucoup d'écoles du département les objets qu'exige l'emploi des procédés intuitifs, mais presque partout le mobilier proprement dit laisse à désirer : les tables-bancs des élèves sont hors de service ou si mal confectionnés qu'ils peuvent exercer une influence fâcheuse sur la santé des enfants. »

« Les mobiliers scolaires, dit de son côté M. Lescœur, inspecteur général, dans son rapport de 1880, s'améliorent très lentement, et le progrès n'est sensible que dans les centres de quelque importance. Dans les écoles mixtes, on voit disparaître sans regret, et l'on a bien raison, la cloison règlementaire qui séparait les deux sexes. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de l'Eure, pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877.....	10	47 500
1878.....	17	43 400
1879.....	35	119 950
1880.....	51	287 150
1881.....	50	284 725
Total.....	163	782 725

Enseignement; méthodes et résultats. — Le rapport de M. l'inspecteur général Lescœur, que nous venons de citer, contient des observations très intéressantes sur l'état de l'enseignement primaire dans le département de l'Eure; en signalant les abus et les lacunes, il indique en même temps les causes et le remède, Nous reproduisons quelques-uns des passages de ce document.

« L'enseignement est peu prospère dans le département de l'Eure. Cela tient-il, comme quelques-uns le prétendent, au caractère même de la population, ou bien à un état particulier du pays, où il n'y a pas de familles nombreuses et où les enfants, très souvent uniques, sont généralement trop choyés par les parents? Ne faut-il pas plutôt en chercher la cause dans les errements d'une administration qui a pendant trop longtemps négligé l'instruction populaire et subordonné l'intérêt de l'enseignement à des considérations d'un ordre étranger? Jusqu'ici, il n'y a pas d'organisation pédagogique uniforme dans le département de l'Eure; les écoles rurales sont en général distribuées en quatre cours, et le cours préparatoire est celui qui compte le plus d'élèves. Il n'est pas rare que le cours supérieur soit représenté par un seul élève, quelquefois par un aspirant à l'école normale ou au brevet, et les soins qu'on donne à cet élève unique, destiné à faire honneur au maître à un examen ou au jour de l'inspection, nuisent trop souvent à l'ensemble de la classe.

» Il y a peu d'écoles dans l'Eure, même des meilleures, où il ne reste un grand nombre d'enfants inoccupés pendant la majeure partie de la classe. Quand on fait observer aux maîtres qu'ils ne doivent pas négliger ainsi une partie de leurs élèves, ils disent que ces enfants ont lu et liront encore au tableau avec les moniteurs; ils paraissent croire qu'en dehors de cela, on ne peut rien leur demander que de rester tranquilles; et, de fait, ces enfants passent leur temps assis sur des bancs, les bras croisés; les petites filles, quelquefois, les mains jointes et les yeux fermés.

» Il est bien difficile d'écarter de l'école du village les enfants de l'âge de quatre ans et quelquefois au-dessous; ils viennent en classe avec leur frère ou leur sœur, qui ne viendraient pas eux-mêmes à l'école s'il fallait laisser ces enfants à la maison. D'ailleurs, si on ne les prenait pas, surtout dans les pays où la concurrence est ardente, comme à Pont-Audemer par exemple, l'école libre rivale les accaparerait. Ajoutons que souvent l'administration locale le demande et l'exige; la population prétend qu'on ne paie pas un instituteur pour ne pas s'en servir. On se préoccupe, dans l'Eure comme partout aujourd'hui, de la création d'écoles enfantines. Mais pourra-t-on les créer? Les communes voudront-elles en faire les frais? Je le souhaite plus que je ne l'espère.

» D'ailleurs, il y a encore bien peu d'écoles dans l'Eure où l'emploi du temps soit réglé convenablement et où le cercle des matières à voir dans une année forme un tout complet. Généralement on

apprend dans le livre à la suite, un certain temps ; puis on repasse ; on ira jusqu'où l'on pourra ; c'est une sorte de hasard qui décidera si le cours d'histoire, par exemple, sera conduit dans l'année jusqu'à Charlemagne ou jusqu'à la Révolution française..... Dans certaines écoles, surtout chez les religieuses, les cahiers d'écriture, toujours sans date, en sont généralement à la troisième ou à la quatrième page ; on cherche à dissimuler les cahiers des devoirs journaliers, et l'on n'étale que les cahiers au propre. Quand on le peut, on prend le temps de disposer les choses que l'on veut montrer et de faire disparaître ce qui ne doit pas être vu. Chez les frères, on fait attendre à la porte, qui est toujours fermée.....

» L'enseignement dont j'ai été le moins satisfait, c'est celui de la géographie. Généralement j'ai eu des réponses qui me prouvaient qu'on ne s'était pas servi de la carte..... Parmi les autres matières que la loi déclare obligatoires, il y a la gymnastique : tout est encore à faire dans l'Eure pour l'organisation de cet enseignement. J'ai même le regret d'avoir à signaler trop peu de communes où le besoin en soit compris, et où il pourrait être opportun d'envoyer des collections d'agrès et d'appareils dont on ne serait pas disposé à faire usage.....

» J'ai cru bon d'appeler l'attention toute particulière de MM. les inspecteurs primaires sur deux points : la préparation quotidienne de la classe, et l'usage des compositions hebdomadaires. Il n'y a aucun doute que la préparation journalière de l'instituteur est la première condition de tout progrès dans une école..... Il en est de même de l'usage des compositions hebdomadaires. Les résultats très satisfaisants que j'ai constatés dans deux départements du ressort académique de Caen m'autorisaient à inviter MM. les inspecteurs de l'Eure à exiger, comme leurs collègues du Calvados et de la Seine-Inférieure, que dans toutes les écoles il y ait pour toutes les divisions, au moins celles du cours moyen et supérieur, une composition chaque semaine, que le maître corrige, annote à l'encre rouge, et conserve toute l'année, pour en présenter la collection, soigneusement datée et classée, à l'inspecteur primaire, à son passage.

» Malgré les nombreuses imperfections que je viens de signaler, j'ai la satisfaction de constater que j'ai été témoin d'un commencement d'activité et d'un véritable réveil dans le département de l'Eure. »

Le certificat d'études primaires a été institué dans l'Eure en 1868. En 1874, 426 élèves se sont présentés, 277 ont été reçus. En 1880 il y a eu 1176 candidats et 657 admis.

Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 919	4 755	53,3	29e
1831-35	16 742	10 318	61,6	26e
1836-40	17 388	10 496	60,4	32e
1841-45	17 152	10 964	63,9	33e
1846-50	16 611	11 660	70,2	31e
1851-55	15 681	11 363	72,5	31e
1856-60	14 356	10 732	74,8	33e
1861-65	14 281	11 309	79,2	33e
1866-68	7 859	6 609	84,1	34e
1871-75	11 556	9 837	85,1	36e
1876-80	12 511	10 717	85,6	»

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé acte de mariage.

	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes.
1854-55	85,6	77,3	81,4
1856-60	86,1	77,1	81,5
1861-65	86,8	80,4	83,6
1866-70	87,7	83,6	85,7
1871-75	89,1	85,»	87,»
1876-78	91,9	87,7	89,8

Ecole normale et cours normal . — L'école normale d'Evreux, fondée en 1832, comptait en 1880 46 élèves-maîtres ; l'enseignement y est donné par le directeur, quatre maîtres-adjoints, et cinq professeurs externes. On se plaint que l'exiguïté du local ne permette pas à cet établissement de recevoir un plus grand nombre d'élèves ; il serait désirable, dit l'inspecteur d'académie dans son rapport de 1881, que l'école fût installée dans un bâtiment dont les dimensions fussent suffisantes pour cent vingt élèves environ.

L'Eure ne possède pas encore d'école normale d'institutrices. Elle n'a qu'un cours normal, aux Andelys, où les élèves-maîtresses ne reçoivent qu'une préparation jugée insuffisante. Un rapport d'inspection générale signale à ce propos un fait caractéristique : c'est que les élèves du cours normal des Andelys vont passer l'examen du brevet à Rouen, dans un département voisin, au lieu de le passer à Evreux, où les juges ont la réputation d'être plus sévères.

Le nombre total des brevets délivrés de 1833 à 1880 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850	373	brevets élémentaires,	21	brevets supérieurs.
1851-1867	318	brevets obligatoires,	5	brevets complets.
1868-1880	338	— —	30	— facultatifs ou complets.

Institutrices.

1836-1850	13	brevets élémentaires,	74	brevets supérieurs.
1851-1867	159	brevets obligatoires,	10	brevets complets.
1868-1880	285	— —	28	— facultatifs ou complets.

Salles d'asile. — L'Eure comptait 5 salles d'asile en 1837, 6 en 1850, 12 en 1863, 13 en 1867 et 31 en 1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 240 en 1837, de 618 en 1850, de 1 381 en 1863, de 1 485 en 1867 et de 2 239 en 1877. Le dernier rapport de l'inspecteur d'académie signalait pour 1880 un total de 25 salles d'asile avec 2 452 élèves ; 18 d'entre elles sont des établissements communaux (9 laïques et 9 congréganistes), et 7 sont des établissements libres (1 laïque et 6 congréganistes).

Cours d'adultes. — Nous donnons ci-dessous la statistique des cours d'adultes à partir de 1867 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1867	409	35	9 266	665
1869	357	54	5 106	565
1872	307	25	4 422	255
1876-77	359	47	5 052	496
1879-80	360	46	4 382	405

En 1880-81, le nombre des cours d'adultes hommes était de 390, avec 5 054 élèves, et celui des cours d'adultes femmes de 57, avec 652 élèves. « MM. les inspecteurs primaires, dit le dernier rapport de l'inspecteur d'académie, persistent à croire que les services rendus par ces cours ne sont pas en rapport avec les sacrifices qu'ils exigent de l'Etat et la fatigue qu'ils imposent aux maîtres. On prévoit avec satisfaction le moment où leur suppression sera la conséquence naturelle de l'organi-

sation de l'enseignement primaire à tous ses degrés. »

Institutions auxiliaires. — En 1863, l'Eure comptait 50 bibliothèques scolaires avec 4 067 volumes ; en 1880 le nombre des bibliothèques s'élevait à 301, et celui des volumes à 34 554. Il ne restait plus, au 31 décembre 1880, que 9 écoles publiques à pourvoir d'une bibliothèque.

Les bibliothèques pédagogiques étaient, en 1880, au nombre de 35 avec 3 610 volumes.

L'Eure possède depuis 1872 un *Bulletin scolaire* départemental, qui paraît tous les mois, et qui reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 300 francs.

En 1878, le nombre des caisses des écoles était de 20 ; ce nombre n'a pas augmenté depuis.

La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, comptait, au 1er janvier 1880, 315 membres, et possédait à cette date un avoir de fr. 10 873, 48 c.

Le nombre des caisses d'épargne scolaires en 1880 était de 273, avec 3 038 livrets ; le montant des sommes inscrites à ces livrets s'élevait à fr. 103 524.

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans l'Eure de 1855 à 1880 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	196 138 10	137 192 11	39 643 95	» » »
1856.....	215 041 85	138 223 17	39 688 76	» » »
1857.....	204 756 72	134 205 58	40 137 09	» » »
1858.....	191 502 10	122 254 08	38 129 05	» » »
1859.....	198 231 87	128 656 14	38 017 47	4 793 27
1860.....	195 327 25	134 217 79	39 129 58	5 581 85
1861.....	199 919 85	139 766 91	47 071 66	» » »
1862.....	194 745 91	141 291 44	49 293 95	» » »
1863.....	197 918 73	152 306 19	50 860 61	» » »
1864.....	197 555 82	158 812 12	52 548 46	» » »
1865.....	199 601 35	161 781 17	53 396 93	» » »
1866.....	196 675 30	161 626 79	59 533 95	» » »
1867.....	185 402 30	168 894 15	56 634 63	6 803 43
1868.....	229 681 95	220 236 09	84 105 38	» » »
1869.....	234 120 62	227 964 85	84 801 61	» » »
1870.....	209 563 85	245 000 94	96 919 34	1 331 99
1871.....	199 071 49	233 498 63	108 571 85	46 718 11
1872.....	230 158 36	243 347 16	139 801 07	7 704 61
1873.....	278 613 04	248 231 95	132 261 23	11 296 49
1874.....	279 002 75	242 440 29	125 842 71	20 682 02
1875.....	277 119 43	249 107 08	127 203 15	22 020 97
1876.....	308 962 12	263 371 83	135 809 49	21 513 77
1877.....	303 484 23	281 287 04	175 365 37	» » »
1878.....	287 827 31	295 001 87	182 545 33	43 139 97
1879.....	269 834 45	305 299 03	181 584 03	68 308 78
1880.....	257 705 »	204 468 15	85 370 56	146 412 14

EURE-ET-LOIR (Département d'). — Superficie : 5,874 kilomètres carrés. Population en 1876 : 283 075 habitants (au lieu de 290 753 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 48.0 habitants. Quatre arrondissements, formant autant de circonscriptions d'inspection primaire : Chartres, Châteaudun, Dreux, Nogent-le-Rotrou ; 24 cantons, 426 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait dans l'Eure-et-Loir 34 290 enfants de 6 à 13 ans (17 114 garçons, 17 176 filles), soit 12,1 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876, on y comptait 34 059 enfants de 6 à 13 ans (17 207 garçons, 16 852 filles), soit 12.0 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — Pour la période antérieure à la Révolution, V. l'article *Orléanais*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, l'indication du nombre des écoles primaires, à partir de l'époque à laquelle fut faite la première statistique officielle :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821.....	...	...	357
1829.....	...	...	386
1834.....	364	38	402
1837.....	440	67	507
1850.....	436	68	504
1863.....	467	85	552
1876-77.....	552	52	604
1880-81.....	544	88	632

En 1837, sur un total de 507 écoles, on comptait 84 écoles de garçons, 92 écoles de filles et 331 écoles mixtes quant aux sexes. En 1876-77, la proportion était : 175 écoles de garçons, 198 écoles de filles, 231 écoles mixtes. En 1880, les chiffres sont : 184 écoles de garçons, 209 écoles de filles, et 230 écoles mixtes.

Sur les 426 communes du département 392 possédaient (en 1880) au moins une école primaire et 34 étaient réunies à d'autres communes pour l'entretien d'une école. Il existe dans l'Eure-et-Loir 37 communes au-dessus de 500 âmes n'ayant pas d'école publique de filles.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	396	49	6	53	504
1863.....	396	53	10	93	552
1867.....	399	58	10	108	575
1872.....	400	71	7	114	592
1876-77..	398	81	8	117	604
1878-79..	405	88	6	116	615
1879-80..	407	91	7	118	623
1880-81..	411	98	7	116	632

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Elèves gratuits
1832 (année civile).....	25 179	Manque.
1837 —	31 490	—
1840 —	33 687	—
1850 —	32 602	9 169
1863 —	39 863	10 301
1867 —	40 376	10 606
1872 —	41 844	15 095
1876-77 (année scolaire)..	38 160	»
1878-79 — ..	38 863	14 907
1879-80 — ..	39 301	16 033
1880 81 — ..	39 365	16 759

En 1832, il y avait 903 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876, il y en avait 1,348 sur 10 000 habitants ; en 1880, il y en avait

Personnel enseignant — Comme d'ordinaire, le personnel laïque domine dans les écoles de garçons, et le personnel congréganiste dans les écoles de filles.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	405	12	57	72
1840.....	377	15	43	95
1863.....	433	39	108	251
1872.....	444	38	123	278
1876-77...	446	40	136	236
1878-79...	459	29	141	230
1879 80...	460	28	151	224
1880-81...	467	28	179	219

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 539 maisons d'école que comptait le département d'Eure-et-Loir en 1880, 489 appartenaient aux communes, 29 étaient louées, et 21 étaient prêtées. Une centaine de ces bâtiments étaient rangés dans la catégorie des « non convenables »; 501 maisons d'école étaient pourvues d'un jardin ou d'un champ; 27 d'entre elles possédaient un gymnase. Une trentaine de maisons d'école étaient en construction en 1880; et d'assez nombreux projets de construction étaient à l'étude, ou soumis à l'autorité supérieure.

Quant au mobilier scolaire, l'inspecteur d'académie constatait dans son dernier rapport que, dans les trois quarts des écoles, il est suffisant et en bon état. Ce matériel se complète peu à peu.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes d'Eure-et-Loir, pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877.....	13	38 300
1878.....	29	69 750
1879.....	56	174 600
1880.....	46	258 000
1881.....	62	354 400
Total.....	206	895 050

Enseignement; méthodes et résultats. — Le très intéressant rapport de l'inspecteur d'académie, M. Desprez, pour l'année scolaire 1879-1880, s'exprime comme il suit à ce sujet, en ce qui concerne les écoles de garçons :

« L'application exacte et consciencieuse des programmes d'études adoptés depuis 1878 pour le département d'Eure-et-Loir produit une salutaire émulation dans les classes et fait naître des progrès qui se marquent d'une année à l'autre.

» Les programmes contiennent tous les développements qu'il était utile d'ajouter aux matières obligatoires : l'agriculture, le dessin, l'histoire naturelle, le chant et la gymnastique.

» L'enseignement moral et religieux est donné conformément au règlement...

» Dans beaucoup d'établissements aujourd'hui, la lecture est raisonnée. Des explications simples, précises, sont données non seulement sur le sens des mots et des phrases, mais encore sur l'ensemble du morceau lu, résumé par l'élève, et d'où le maître sait tirer, soit une leçon de morale, soit un précepte utile.

» L'écriture s'améliore. Elle est généralement plus soignée, plus nette et plus lisible. Il y a également progrès sous le rapport de la tenue des cahiers.

» Les maîtres intelligents et consciencieux ne font plus consister l'étude de la langue française dans la récitation de quelques règles incomprises : dès qu'ils commencent à lire, les enfants sont exercés à distinguer les différentes espèces de mots, à en connaître le sens, à bien les orthographier. La règle découle ainsi de l'exemple. On habitue l'élève à réfléchir, on le prépare à la composition, qui ne consiste d'abord qu'à compléter quelques propositions, quelques phrases courtes, et qui finit par la rédaction de lettres se rapportant aux relations ordinaires de la vie, de récits d'évènements connus et locaux.

» L'enseignement de l'arithmétique et du système métrique est à peu près donné partout avec succès. Les théories sont courtes et claires; les problèmes sont multipliés et ne roulent guère que sur des faits usuels.

» Les mesures métriques sont mises sous les yeux des enfants dans un certain nombre d'écoles, ils apprennent à les comparer, à se familiariser avec leurs usages. Il serait vivement à désirer que tous nos établissements scolaires fussent pourvus de compendiums métriques.

» L'histoire de France est mieux enseignée que par le passé. Les maîtres, surtout les plus jeunes, s'essaient à faire apprendre l'histoire par son côté sérieux, moral et pratique. Ils s'attachent à développer les grands faits, tout en laissant dans l'ombre les détails secondaires qui diminueraient l'intérêt du récit et en rendraient la marche pesante.

» L'enseignement de la géographie est également en progrès. Le tracé des cartes au tableau noir intéresse les élèves qui deviennent habiles à les tracer en assez peu de temps. Au tracé des cartes, on joint des notions historiques, industrielles et commerciales, qui donnent de la vie à cette branche des études primaires.

» L'horticulture et l'agriculture, comme toutes les autres matières facultatives, ne sont l'objet d'un enseignement régulier et suivi que dans les écoles importantes où, pour les premiers élèves, la pratique est ajoutée aux leçons théoriques. Ailleurs, cet enseignement, purement théorique, est donné au moyen de dictées, de problèmes, de lettres ayant trait à la profession d'agriculteur.

» Le dessin linéaire, le seul qui, dans les campagnes, puisse rendre de réels services, a été introduit depuis peu dans un grand nombre d'écoles. Cette étude n'a pu produire encore les résultats qu'on doit en attendre.

» Le chant n'est enseigné avec succès que dans quelques écoles. Beaucoup de maîtres ne se sentent pas l'aptitude nécessaire pour l'ajouter aux matières obligatoires.

» Les instituteurs se sont adonnés résolument à l'enseignement de la gymnastique, en suivant de point en point l'ordre des exercices du manuel envoyé par le ministère. Les plus jeunes maîtres sortis de l'école normale, se rappelant facilement les exercices de l'école, ont réussi à faire faire des progrès sensibles à leurs élèves; les instituteurs plus âgés se sont mis courageusement à cette étude nouvelle pour eux et obtiennent de bons résultats.

» Dans les écoles de filles, ajoute l'inspecteur d'académie, la situation de l'enseignement est quelque peu inférieure à celle des garçons. Un certain nombre d'institutrices, principalement les congréganistes, n'ont encore qu'une instruction et une aptitude pédagogique insuffisantes. Les conférences cantonales qu'elles ont commencé à suivre et auxquelles la plupart prennent un véritable intérêt, ne pourront que contribuer à faire disparaître progressivement l'infériorité que nous signalons. »

Le certificat d'études primaires a été introduit dans l'Eure-et-Loir en 1867. En 1872, 300 élèves s'étaient présentés, et 252 avaient obtenu le certificat. En 1880, sur 887 candidats examinés, 488 ont été déclarés admissibles (301 garçons, 187 filles).

Enseignement primaire supérieur. — Il n'existe pas encore dans l'Eure-et-Loir d'école donnant exclusivement l'enseignement primaire supérieur; mais on y comptait, en 1880, 8 écoles possédant une section d'enseignement primaire supérieur : sur ces 8 écoles, 4 sont des écoles publiques et laïques de garçons, 1 est une école libre et laïque de garçons, 2 sont des écoles libres et laïques de filles, et 1 est une école libre et congréganiste de filles.

Depuis ce moment, une école primaire supérieure s'est ouverte dans la petite ville de La Loupe. Des projets sont à l'étude en ce qui concerne les villes d'Illiers, Maintenon, Bonneval, Auneau, et surtout Chartres, où il est question d'organiser l'enseignement primaire supérieur pour les filles.

Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS examinés	Sachant au moins lire.	Combien pour 100.	RANG du DÉPARTEMENT.
1827-29.....	5 878	3 473	59,1	22e
1831-35.....	13 075	8 519	65,1	24e
1836-40.....	13 133	8 472	64,6	27e
1841-45.....	13 085	9 132	70,5	24e
1846-50.....	12 412	9 375	75,5	24e
1851-55.....	12 143	9 340	76,9	25e
1856-60.....	11 282	9 145	81,1	25e
1861-65.....	11 890	10 129	85,2	25e
1866-68.....	6 923	6 177	89,2	26e
1871-75.....	11 542	10 480	90,8	26e
1876-80.....	11 370	10 527	92,6	»

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	84,6	71,8	74,8
1856-60.....	79,6	74,4	77,1
1861-65.....	84,1	82,6	83,4
1866-70.....	86,6	84,0	85,3
1871-75.....	88,1	85,4	86,7
1876-78.....	91,3	89,2	90,3

Ecoles normales. — L'école normale d'instituteurs à Chartres, fondée en 1831, continue à mériter la bonne réputation qu'elle s'est acquise depuis un demi-siècle. L'effectif de l'année scolaire 1879-1880 a été de 63 élèves-maîtres. Un agrandissement des locaux, rendu nécessaire par l'augmentation progressive du nombre des élèves, a été récemment exécuté.

L'école normale d'institutrices, également à Chartres, ne date que de 1872. Elle comptait, à la fin de 1880, 40 élèves. L'inspection académique rend le meilleur témoignage à l'enseignement qui y est donné; mais l'installation matérielle est défectueuse : les locaux sont insuffisants, les bâtiments sont insalubres et en mauvais état. Un projet de construction nouvelle est à l'étude.

Le nombre total des brevets délivrés de 1833 à 1880 est le suivant :

Instituteurs.

1833-1850	243 brevets élémentaires,	24 brevets supérieurs.
1851-1867	453 brevets obligatoires,	18 brevets complets.
1868-1880	307 —	64 — facultatifs ou complets.

Institutrices.

1836-1850	71 brevets élémentaires,	9 brevets supérieurs.
1851-1867	208 brevets obligatoires,	26 brevets complets.
1868-1880	479 —	91 — facultatifs ou complets.

Salles d'asile. — L'Eure-et-Loir comptait 3 salles d'asile en 1837, 9 en 1850, 19 en 1863, 17 en 1867, et 18 en 1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile a été de 241 en 1837, de 795 en 1850, de 1858 en 1863, de 2010 en 1867, et de 2254 en 1877. En 1880, le département possédait 19 salles d'asile, 18 publiques et 1 libre; 3 étaient dirigées par des laïques, et 16 par des congréganistes; ces 19 établissements avaient reçu 2616 élèves, dont 150 payants et 2466 gratuits. Un petit nombre seulement de ces salles d'asile sont convenablement installées.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1867 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1867.....	385	37	9 032	671
1869.....	347	22	6 473	260
1872.....	360	45	6 558	576
1876-77.....	343	38	6 410	437
1878.....	367	47	6 328	508
1879.....	374	52	6 413	524
1880.....	381	68	7 035	753

L'hiver de 1880-1881 a vu s'ouvrir dans le département 449 cours d'adultes, 381 pour les hommes, avec 7035 élèves, et 68 pour les femmes, avec 753 élèves.

Institutions auxiliaires. — Le département d'Eure-et-Loir comptait, en 1863, 88 bibliothèques scolaires avec 6998 volumes; en 1880, le nombre des bibliothèques s'élevait à 399, et celui des volumes à 43 283.

Des bibliothèques pédagogiques ont été fondées en 1878 au chef-lieu de chaque canton; elles possédaient, à la fin de 1880, un chiffre total de 10 716 volumes.

Le *Bulletin scolaire* du département a été fondé en 1878; il paraît une fois par mois, et reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 1000 francs.

Des conférences cantonales périodiques, auxquelles prennent part les instituteurs et les institutrices, ont lieu régulièrement sur tous les points du département, et ces réunions produisent le meilleur effet, en entretenant dans le personnel enseignant primaire la vie intellectuelle et un heureux esprit d'émulation et de progrès. En 1880, sur l'initiative de l'inspecteur d'académie, a eu lieu à Chartres un Congrès des instituteurs publics du département; le Conseil général avait voté à cet effet une somme de 6 000 francs, et la ville de Chartres avait mis à la disposition du Congrès la salle du foyer du théâtre. Les questions à traiter au Congrès avaient été préalablement étudiées et discutées dans les conférences cantonales. Le compte-rendu des séances du Congrès, qui ont duré cinq jours, a été publié aux frais du département en un volume in-8, de 290 pages, sous ce titre : *Eure-et-Loir, Congrès pédagogique de* 1880 *: Doléances et vœux des instituteurs ;* Chartres, imprimerie Durand frères.

L'Eure-et-Loir ne possède que 20 caisses des écoles. Si cette institution n'a pas fait plus de progrès dans ce département, cela tient, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, à ce que dans beaucoup de communes, le bureau de bienfaisance pourvoit aux besoins matériels des enfants appartenant aux familles nécessiteuses.

La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices a été fondée en 1863. Sa situation est florissante : elle comptait, au 31 décembre 1880, un effectif de 1 089 membres, et possédait à la même date un capital de fr. 53 304.

Les caisses d'épargne scolaires étaient au nombre de 126 en 1880 (94 en 1879), avec 3 077 livrets (2 168 en 1879); le montant des sommes déposées s'élevait à fr. 61 516 (fr. 40 405 en 1879).

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons, dans le tableau ci-après, les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans l'Eure-et-Loir, de 1855 à 1880 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855....	169 072 60	70 326 60	35 960 77	» » »
1856....	175 744 47	76 697 57	35 863 09	» » »
1857....	189 037 85	79 391 70	32 773 25	» » »
1858....	188 491 54	73 846 »	31 120 63	» » »
1859....	222 550 48	62 212 49	31 420 04	» » »
1860....	221 406 49	62 538 71	31 506 98	» » »
1861....	223 861 63	63 713 77	32 952 19	» » »
1862....	220 073 71	78 724 11	32 383 79	» » »
1863....	233 629 56	78 797 32	37 361 80	» » »
1864....	233 615 55	87 904 08	37 926 01	» » »
1865....	240 758 22	78 321 22	36 726 92	» » »
1866....	239 005 53	78 071 49	39 647 94	» » »
1867....	232 846 85	81 968 52	39 636 01	» » »
1868....	270 624 55	104 509 21	71 770 64	132 69
1869....	283 182 55	108 934 70	66 378 45	13 213 68
1870....	250 671 08	125 861 06	73 154 64	27 618 75
1871....	247 144 36	131 795 59	69 987 54	52 031 09
1872....	264 344 33	132 592 79	69 796 45	62 037 42
1873....	263 151 07	140 660 35	46 214 35	87 930 51
1874....	264 485 67	152 503 83	52 877 »	76 573 06
1875....	267 051 46	160 089 25	46 857 78	81 196 95
1876....	277 072 57	180 373 01	54 098 97	82 032 47
1877....	280 708 94	196 028 46	78 227 35	70 568 42
1878....	275 451 41	187 536 80	83 921 50	113 068 55
1879....	269 548 83	195 489 06	83 312 50	132 574 56
1880....	257 705 »	204 468 15	85 370 56	146 412 14

EURISTIQUE (Méthode). — Le mot *euristique*, peu accrédité en France, est souvent employé dans les manuels de pédagogie belges ou allemands. Il signifie étymologiquement *art de la découverte*. Il exprime donc la même chose que le mot *inventif*. Il n'y a pas de différence, à proprement parler, entre la méthode inventive et la méthode euristique : seulement *euristique* vient d'un mot grec, et *inventif* d'un mot latin. Mais au fond les deux méthodes se confondent, et il ne faudrait pas que la dualité des expressions fît croire à une diversité réelle des méthodes. Les pédagogues ne sont que trop portés à employer des dénominations différentes pour désigner une seule et même méthode. Il doit donc être bien entendu que la méthode euristique n'est pas autre chose que la méthode inventive, ou analytique, qui, écartant les leçons didactiques, conduit l'élève à découvrir lui-même, par son effort personnel, les choses qu'il est capable de découvrir.

[Gabriel Compayré.]

ÉVANGILE. — V. *Bible*.

ÉVÊCHÉ ET DIOCÈSE. — Ces deux mots sont employés comme synonymes dans le langage ordinaire ; mais la jurisprudence administrative donne à chacun d'eux une acception spéciale, et il importe de ne pas les confondre. Le *diocèse* est tout simplement la circonscription dans les limites de laquelle s'exerce l'autorité de l'évêque ; l'*évêché*, par contre, est un établissement public, jouissant de la personnalité civile, possédant une dotation et des revenus qui forment la mense épiscopale, et habile à acquérir et à recevoir des dons et legs, dans la limite des attributions que la loi lui a conférées.

Par un avis du Conseil d'État, du 13 mai 1874, la personnalité et la capacité civiles avaient été reconnues aux *diocèses :* mais cette jurisprudence nouvelle n'a pas été maintenue, et l'avis du 17 mars 1880 l'a expressément abrogée, en déclarant que « le diocèse ne représente qu'une division du territoire français, et n'a pas d'existence civile. » En conséquence, les dons et legs faits aux diocèses sont nuls de droit, le diocèse étant incapable de posséder et d'acquérir.

Quant à l'*évêché*, il ne peut recevoir que les dons et legs destinés à la mense épiscopale, c'est-à-dire à la dotation du siège épiscopal formant le patrimoine des évêques successifs et constituant une sorte de complément de traitement. Toute libéralité faite à un évêché pour une autre destination, par exemple en faveur des pauvres ou pour l'établissement ou l'entretien d'une école, ne saurait être autorisée, la capacité civile des établissements ecclésiastiques étant restreinte à l'objet à raison duquel ils ont été institués. — V. *Établissements ecclésiastiques* et *Personnalité civile*.

ÉVENTUEL. — V. *Traitement*.

ÉVÊQUE. — V. *Archevêque*.

ÉVOLUTION DE L'INDIVIDU. — Ce titre encyclopédique pourrait à la rigueur embrasser tout l'ensemble des connaissances biologiques, en tant qu'il servirait à désigner tout ensemble l'évolution physique de l'individu, son évolution morale, et même son évolution sociale. Il nous paraît donc nécessaire de délimiter au préalable très exactement la nature et l'étendue de l'étude que nous allons faire.

Nous en écartons de propos délibéré ce qui touche à l'évolution purement physique. On trouvera, en maint endroit de cet ouvrage, des articles spéciaux sur les diverses questions pédagogiques afférentes à cette partie du développement humain. On trouvera d'ailleurs, à l'article *Vie humaine* (*âges*), dans la IIe PARTIE (Supplément), un tableau d'ensemble de ce développement. Nous voudrions nous occuper exclusivement ici de l'évolution d'un seul des organes humains, le cerveau, et présenter au lecteur un résumé chronologique du développement des fonctions de cet organe : fonctions qui, en raison de leur importance, valent sans doute qu'on leur consacre une étude spéciale. Nous nous servons à dessein de ce terme, fonctions cérébrales, à l'exclusion de termes plus usités, facultés intellectuelles, personne morale, esprit, âme, parce que, sans toucher à ces grandes questions de l'existence ou de la nature de l'âme, nous estimons qu'il s'agit ici d'une évolution analogue à celle des autres organes et des autres fonctions, et qu'il peut être profitable à la clarté de l'étude de lui appliquer les mêmes procédés et le même langage qui ont pu servir dans l'histoire du corps lui-même.

Nous commencerons cet exposé, non à la naissance, moment déjà avancé de la vie, mais à l'apparition même de l'organe, c'est-à-dire dès la vie intra-utérine. Nous pourrions le mener jusqu'à la destruction de l'organe, c'est-à-dire jusqu'à la mort. Mais, à partir du moment où le développement cérébral cesse d'être l'objet d'une culture méthodique, où, en d'autres termes, il n'est plus soumis à l'éducation, il cesse du même coup d'appartenir au domaine pédagogique et n'a plus à nous occuper. C'est donc à l'âge adulte que nous nous arrêterons.

Il n'échappera à personne que cette étude, si importante, est d'une extrême difficulté. Pour élever l'enfant, il faudrait d'abord le connaître. « L'éducation, a dit H. Spencer, ne pourra être définitivement systématisée qne lorsque la science sera en possession d'une psychologie rationnelle ». Or la science n'en est pas à ce point. Le secret des opérations de l'esprit ne se révèle qu'à celui qui se prend lui-même pour sujet d'observation ; il faudrait donc que l'enfant lui-même nous pût, par miracle, raconter le drame de son développement. A défaut de l'observation directe, il ne nous reste que celle du dehors, laquelle est grossière, incertaine, sujette à erreur. De ce que nous voyons nous concluons à ce que nous ne voyons pas, et nous sommes, en conséquence, réduits à

faire une part trop grande aux conjectures et à la divination. Le plus sûr serait de suivre pas à pas les phénomènes extérieurs qui décèlent le progrès intérieur, en essayant de s'abstraire de toute idée préconçue et de tout *a priori* contestable. C'est ce que nous allons tâcher de faire très rapidement.

Les travaux spéciaux sont rares ou incomplets, en raison même de l'obscurité du sujet. L'*Emile*, de Rousseau, est la plus féconde des sources auxquelles nous puissions renvoyer le lecteur qui désirerait approfondir ces difficiles questions. Nous ne saurions trop recommander, en seconde ligne, l'*Education progressive*, de Mme Necker de Saussure, ouvrage admirable de bon sens, d'élévation, d'ampleur d'esprit, d'analyse délicate, auquel il n'a manqué qu'une forme plus achevée et un plan mieux ordonné pour devenir un de nos classiques en pédagogie. On consultera encore avec fruit les travaux plus modernes, et d'une inspiration bien différente, de Herbert Spencer, et quelques-unes des publications de Darwin. Mais à toutes ces lectures il faudra joindre, comme un contrôle indispensable, l'observation personnelle de l'enfance, et, mieux encore, la pratique pédagogique.

I. Les fonctions des centres nerveux commencent, avons-nous dit, dès la vie embryonnaire. Les progrès de la physiologie, si faible que soit la lueur qu'ils projettent sur ce ténébreux prélude de l'existence, nous permettent d'affirmer ce fait. Avant même que le nouvel être ait exécuté, dans le sein de sa mère, son premier mouvement de locomotion, il se passe en lui, par cela seul qu'il vit, c'est-à-dire qu'il se nourrit et se développe, une quantité considérable de mouvements, tels que les mouvements circulatoires, du genre de ceux que la science dénomme *mouvements réflexes* (V. dans la IIe PARTIE *Physiologie* et *Système nerveux*) et qui présupposent l'activité des centres nerveux. En lui existe déjà cette sorte de sensibilité sourde, obscure, nous dirions presque inconsciente si une sensibilité inconsciente n'était, à rigoureusement parler, un non sens, qui est le seul principe des mouvements organiques de la vie fœtale, comme elle présidera plus tard à tous ceux de la vie aérienne. Toute vie suppose que l'être se sent vivre, sourdement ou fortement. L'être en voie de formation est donc lui aussi, puisqu'il vit, travaillé de ces obscures et incessantes sensations qui donnent précisément à sa vie l'impulsion indispensable.

Vers le commencement du cinquième mois apparaît une manifestation plus éclatante des fonctions cérébrales, le mouvement de translation ou de locomotion : le fœtus se meut, heurte les parois de sa prison. Sans doute, il n'y a pas ici intervention de la volonté : il ne s'agit encore que de mouvements simplement réflexes, sensations à peine perçues, provoquant automatiquement les mouvements des membres. Toutefois, à en juger par l'analogie des mêmes mouvements exécutés après la naissance, la sensibilité est ici plus vive, la perception moins confuse. Il faut qu'il y ait déjà comme une lueur de conscience. A quoi comparer ce que peut être, à cette mystérieuse époque, la vie psychique de l'être? Rien dans notre expérience ne nous en peut donner une idée même éloignée. L'état de rêve, si confus qu'il puisse être, est encore mille fois trop complexe et trop riche de sensations, pour servir de terme de rapprochement. Peut-être vaudrait-il mieux songer au lourd sommeil des animaux hibernants, alors que leur vie organique continue et que le cerveau, plongé dans une profonde léthargie, n'élabore plus que les sourdes perceptions nécessaires aux actes vitaux. Sans aucun doute, cette vie indéfinissable ne reste pas stationnaire : elle croît, en vertu du progrès même de l'organe et de l'organisme. Mais, les manifestations accessibles à nos sens restant les mêmes, nous ne savons rien de ce rapide progrès qui achemine l'être vers l'état, relativement très avancé, de perfection, où il nous apparaît à sa naissance. Nous constatons seulement que les mouvements sont de plus en plus étendus et fréquents ; nous savons d'ailleurs que ce nouvel organisme croît en indépendance vitale, qu'il commence à séparer son existence de celle de sa mère, se prépare à se détacher d'elle et à vivre de sa vie propre. Nous sommes amenés à conclure que déjà l'activité nerveuse se perfectionne, s'enrichit, que la faculté de percevoir et la faculté correspondante de commander le mouvement deviennent plus aisées, plus complètes et plus libres.

Dès que l'on étudie la fonction cérébrale telle qu'elle se manifeste dans la vie intra-utérine, il n'est pas possible de passer sous silence le curieux débat qui s'est élevé dans ces dernières années au sujet de l'évolution de l'organe lui-même, envisagé dans ses rapports avec les cerveaux des espèces inférieures.

On sait que la caractéristique principale du cerveau humain, le point de structure par où il semble différer le plus des cerveaux des animaux, et par où l'on a tenté d'expliquer sa supériorité fonctionnelle, c'est la variété et la complication des anfractuosités de sa surface, c'est la richesse de ses *circonvolutions* (V. dans la IIe PARTIE l'article *Système Nerveux*). Or le cerveau du fœtus ne présente pas d'emblée cette structure spéciale ; il ne l'acquiert que par degrés ; il commence par être uni et lisse comme le cerveau d'une espèce très inférieure. De là est née cette opinion, soutenue par un grand nombre d'éminents observateurs, tels que Tiedemann et Richard. Wagner, que le cerveau de l'homme reproduit, pendant son évolution fœtale, l'évolution qu'il subit à travers la chaîne des espèces, en sorte que le cerveau du fœtus est tour à tour un cerveau de poisson, de reptile, de mammifère, et enfin d'homme.

C'est là une vue générale que Gratiolet a violemment attaquée et dont, à dire vrai, il n'a rien laissé subsister. Il a montré que sous ces analogies superficielles se cachaient des différences fondamentales, et il a résumé la discussion dans cette proposition finale : « A toutes les époques de la vie fœtale, l'homme est homme en puissance; des caractères définis le distinguent, et s'il est soumis aux lois générales qui dominent le développement de tous les mammifères, il a, en tant qu'il est une espèce distincte, un rang, des privilèges et des droits qui sont son partage exclusif. »

A son tour Gratiolet se pressait trop de conclure. Des recherches toutes récentes ont porté sur la comparaison du cerveau fœtal, non plus avec les organes analogues de toute la série animale, mais simplement avec ceux des espèces les plus voisines de l'homme, et surtout avec ceux des singes. Le résultat est ici indiscutable. La série des étapes embryonnaires est un fidèle tableau des degrés de développement du cerveau simiesque, depuis les singes inférieurs jusqu'aux grands singes anthropomorphes, depuis le cerveau lisse du ouistiti jusqu'au cerveau anfractueux, sillonné, presque humain de l'orang. Si donc il n'est pas vrai que, dans la première période de son existence, l'organe cérébral de l'homme résume successivement les formes que revêt cet organe dans l'échelle des êtres en général, il est vrai du moins qu'il retrace les formes qui se sont succédé dans l'espèce la plus voisine, dans celle qui le précède immédiatement. Observation du plus haut intérêt, en ce qu'elle montre que la nature n'a pas deux modes de développement et

qu'elle crée l'individu par le même progrès, à travers les mêmes étapes qu'elle a suivies pour créer l'espèce.

II. L'enfant est né. Tout d'abord il ne se manifeste guère de changements à cette vie obscure et imparfaite du cerveau. Les organes des sens, largement ouverts aux impressions du dehors, sont comme assaillis de sensations et n'en perçoivent aucune : l'enfant est sourd et aveugle. Pourtant, dès le premier jour, apparaît un phénomène nouveau, inexplicable, et d'ordre infiniment supérieur : l'instinct. L'enfant a faim, crie, saisit le sein de sa mère et tète. Mouvements réflexes, a-t-on dit. En aucune façon. Mouvements instinctifs, ce qui est tout différent, ce qui ne repose plus sur la fatalité de l'automatisme nerveux, mais ce qui, tout au contraire, suppose une vie cérébrale intense, aurore d'une volition consciente et libre. Nous ignorons, et rien ne saurait l'expliquer, comment il se fait que cet être, qui ne peut ni voir ni entendre et ne sait pas raisonner, placé en face du sein maternel, s'y suspend et aspire le lait ; ce que nous savons, c'est qu'il n'y a nulle relation, nul enchaînement physiologique et fatal entre la sensation de la mamelle sur ses lèvres et les mouvements de succion. Il tète parce qu'il *veut* téter, encore bien qu'apparemment il ne sache pas pourquoi il le veut.

A notre avis, l'homme est déjà tout entier dans ces premières et crépusculaires lueurs de l'intelligence. La sensibilité existe, plus riche sans doute et plus forte déjà que les autres fonctions nerveuses. La volonté, volonté emprisonnée dans l'étroit assujettissement de l'instinct, commence à poindre; elle n'est pas à naître, elle ne fera que se développer, se dégageant chaque jour de ses entraves pour entrer plus pleinement dans la liberté. Mais l'enfant n'a pas, direz-vous, la mémoire, ni le raisonnement. Dites plutôt qu'il n'a pas les éléments nécessaires pour manifester ces modes de l'existence cérébrale. De quoi se souviendrait-il, n'ayant pas encore perçu? Et quant au raisonnement, raisonner c'est comparer, et pour comparer il faut avoir observé. La faculté d'abstraction et de généralisation elle-même n'est qu'une forme de raisonnement ou de comparaison, puisqu'elle consiste à observer et à concevoir les qualités communes à plusieurs cas particuliers. La pensée, dans tous ses modes, n'est pas à créer chez l'enfant, mais seulement à développer : elle est une faculté innée et de race, et l'enfant la possède complète, bien que rudimentaire encore, par cela seul qu'il en possède l'organe. Nous ne pouvons échapper ici à l'autorité de l'analogie, et accepter, pour l'une seulement des fonctions, un ordre évolutif que nous ne retrouvons en aucun autre point de l'histoire organique. Les muscles du nouveau-né sont faibles et délicats, partant sa puissance musculaire est peu de chose : telle qu'elle est cependant, elle est déjà complète, comme l'organe, et vous ne ferez que la développer, sans y rien créer. Ainsi en est-il de la fonction cérébrale, qui existe de toutes pièces, quoiqu'inhabile encore et débile, dès le premier vagissement de l'être.

Et, que l'on y prenne garde, ceci n'est point une conclusion de mince importance. Elle pèse, au contraire, d'un poids énorme sur tout l'ensemble de la pédagogie et, suivant qu'on l'accepte ou qu'on la rejette, on est contraint d'adopter, pour l'éducation, deux marches bien différentes Que si une longue expérience seulement et l'infusion artificielle de notions nouvelles doivent plus tard doter l'enfant des facultés supérieures, vous aurez à attendre cette création pour commencer la véritable éducation. Vous fonderez, avec Rousseau, toute la pédagogie des premières années sur l'intérêt, sur le sentiment de l'agréable et du désagréable, c'est-à-dire sur la sensation, et vous réserverez toute notion abstraite, en particulier celle de l'obligation morale. Vous n'obligerez l'enfant que par la crainte et par le sentiment d'une interdiction arbitraire, mais toute-puissante, quoiqu'elle ne dise pas ses raisons. Au contraire, si vous voyez simplement dans l'intelligence une fonction organique, complète d'emblée, comme toutes les fonctions, mais, comme elles, faible au début, vous serez amené à faire aussi d'emblée la pédagogie complète, quitte à vous servir pour cela de moyens et d'une langue exactement appropriés à la débilité actuelle de l'organisme cérébral ; vous ne supposerez pas, pour un temps, à l'éducation des bases fausses et artificielles, vous réservant de la bouleverser ensuite tout d'un coup pour la rétablir sur son vrai fondement. Vous la ferez, au contraire, reposer, dès le début, sur cette idée que, le clavier cérébral possédant nativement toutes ses touches, il faut apprendre à l'enfant à se servir de toutes, qu'enfin vous avez déjà et à la fois à développer chez lui toute la personne morale, jugement, volonté, moralité, raison, sens religieux, etc. Sachant d'ailleurs que, loin de pouvoir rien créer, vous avez seulement à aider une force évolutrice indépendante de vous, à favoriser un développement naturel, vous restreindrez le rôle purement didactique de l'éducation pour faire surtout de celle-ci la collaboratrice de la nature.

Le premier objet de l'activité cérébrale est évidemment l'exercice et le perfectionnement des sens. A peine sorti du sein de sa mère, le nouveau-né ouvre sur le monde extérieur cinq appareils de perception, aussi parfaits dès cette époque qu'ils le seront jamais, mais qui n'ont point encore perçu et qui ont à faire leur éducation fonctionnelle, parfois aussi longue que la durée de la vie. D'abord confuses et innombrables, aveuglant, étourdissant l'enfant, les sensations bientôt se distinguent, se démêlent, se classent : l'enfant entend et écoute, voit et regarde, goûte, palpe ; par les sensations de lumière et de tact il conçoit la forme ; en même temps il apprend à distinguer les sons, etc. Peut-être, comme le veulent quelques auteurs, y aurait-il profit, dès ce moment, à aider l'enfant à débrouiller le chaos de ses perceptions en les lui fournissant selon une échelle convenablement disposée. Cependant telle est la variété des objets placés par le hasard à la portée du petit être, que l'artifice pédagogique ne peut pas faire beaucoup mieux que la routine des mères et des nourrices et que l'instinct curieux et investigateur du nouveau-né lui-même.

En même temps l'enfant prend conscience de sa volonté et commence à sortir des fatalités instinctive et réflexe ; il s'aperçoit qu'il pleure, crie, se meut *à volonté*, et il se plaît à user de sa découverte. Révélation capitale, car c'est l'idée de cause qui vient de se montrer à lui ; il se sent lui-même cause libre et active, et ce sentiment va croître au point de dominer pour jamais toute sa vie psychologique. Le progrès du raisonnement se lie indissolublement à celui du vouloir et des perceptions ; et, en effet, ce petit animal manifeste l'humanité ; il associe les produits des sensations antérieures ; il veut les retrouver ou les fuir ; il se souvient, désire, craint, demande, raisonne : raisonnement bien faible sans doute, bien vague, que nul langage encore ne fixe, mais qui déjà est le produit de l'élaboration et de l'association des idées.

Un progrès capital s'accomplit alors, l'enfant sourit. Il sourit, c'est-à-dire il aime, il reconnaît l'amour dans la physionomie de ceux qui l'approchent, et le leur rend par l'expression de la sienne. Voilà la première manifestation des facultés morales, l'aurore de la moralité future. « L'enfant, a

dit excellemment M. Fouillée, n'aime d'abord sa mère que par besoin; mais déjà, avec son premier sourire, apparaît le premier don d'un amour désintéressé, la première grâce d'une âme libre et bonne. » Dès lors et pour toujours, avant même d'entendre la parole, l'enfant est accessible à une pénétrante influence, celle de la sympathie. Il entend déjà un langage qu'il entendra toute sa vie, soit qu'il s'exprime par le jeu de la physionomie ou par des paroles, le langage de l'amour et de la désaffection, ressorts puissants du blâme et de l'éloge.

III. Enfin, phénomène le plus intéressant peut-être de toute l'évolution intellectuelle, vers le commencement de la deuxième année l'enfant balbutie ses premiers mots. Nous ne pouvons faire ici qu'indiquer rapidement le mode d'apparition de ce phénomène, dont l'étude détaillée fournirait de trop longs développements. Comment l'enfant parle-t-il? Et d'abord, s'il faut en croire la plupart des observateurs, c'est presque toujours de nous qu'il apprend les mots, il en invente rarement un seul. Peut-être cependant ne lui laissons-nous pas le temps d'en inventer. Nous avons connu un bébé qui se servait de la syllable *dé*, pour exprimer l'idée qu'indique notre mot : *encore !* Voulait-il continuer à manger : *dé, dé*, répétait-il. Et fait remarquable, qui semble impliquer une abstraction naissante, il appliquait cette interjection à des choses fort différentes, toujours pour exprimer la même idée. Jouait-on du piano? dès que l'on venait à suspendre la musique, il criait *dé, dé*. Une telle exception, hâtons-nous de le dire, est fort rare. L'onomatopée, qui est, semble-t-il, d'invention plus aisée, n'est jamais chez l'enfant que le résultat d'une leçon apprise : par exemple il ne désigne jamais un animal par son cri, si on ne le lui a préalablement enseigné. S'il dit *oua, oua* à la vue d'un chien, c'est nous d'abord qui lui en avons donné l'exemple. Pour le dire en passant, ce fait montre que l'étude de l'apparition du langage chez l'enfant ne jette pas une bien vive lumière sur l'origine du langage dans l'espèce humaine.

L'enfant ne retient d'abord et n'emploie que des termes concrets, parmi lesquels les premiers, les plus concrets, sont des noms : il dit d'abord *papa, maman*, le nom de sa nourrice, de son frère. Le mot de *oua oua*, dans sa bouche, désigne non les chiens, mais un chien en particulier, il ne l'appliquera pas plus à un chien différent du premier chien observé, qu'il n'appelera *papa* un autre homme que son père. Pourtant l'abstraction est prompte à se montrer. Elle apparaît lorsqu'il prononce le premier verbe, mot abstrait s'il en fut, qui, lorsque l'enfant l'emploie à l'impératif, suppose que l'enfant conçoit une action au moment où elle ne se faisait pas. Elle apparaît mieux encore, selon la pénétrante remarque de Reid, le jour où il se sert du pluriel : *j'ai vu deux chiens, j'ai deux sœurs*. Il a donc conçu la notion de l'espèce, celle de la qualité commune, séparable de l'individu. Par quel mécanisme? Est-ce, selon l'explication de Locke, par une simple succession d'images particulières et la séparation, la mise à part des ressemblances de chacune de ces images ? Explication insuffisante. C'est précisément cette faculté de mettre à part des points communs et de les séparer du particulier dont il s'agit de montrer l'origine. Selon nous cette faculté est innée dans l'enfant, du fait même de sa constitution cérébrale. Il la possède par cela seul qu'il est né homme, non animal, et que son organe cérébral est celui d'un homme. On objectera que ceci n'explique rien. A la bonne heure : mais c'est déja grand profit que de reconnaître que toute explication qui prétend faire naître l'abstraction du sein des conceptions concrètes, est fausse, et contraire aux analogies organiques.

Dès le commencement de la troisième année, l'enfant se sert aisément de toutes les parties du discours, pronoms, adverbes, adjectifs, prépositions, sans qu'il soit possible de concevoir comment il en a pu apprendre la signification et l'emploi, comment surtout il en fait un usage parfaitement judicieux. Peut-être l'enfant détaille-t-il, analyse-t-il bien moins que nous ne pensons, et parle-t-il par une sorte de synthèse. Il a synthétiquement appris une phrase propre à telle occasion, et sur ce modèle il en construit une autre propre pour tel autre cas.

Cette supposition est d'autant plus probable que l'on voit aisément que l'influence de l'imitation est toute puissante dans cet apprentissage du langage, celle de la réflexion infiniment moindre. L'enfant jouit, pour ce mode d'intussusception, d'une facilité prodigieuse, due précisément à la rareté de ses connaissances : il est comme une table rase, où toute impression se marque nette et profonde, ne se brouille point avec les autres, reste distincte. Et il la perdra promptement, cette facilité, dès que les connaissances et les perceptions seront venues se presser, s'entasser dans son petit cerveau, naguère vide. D'où cette conclusion : que la pédagogie doit profiter de cette faculté éphémère pour inculquer à l'enfant une prononciation pure et correcte, qu'il n'acquerrait plus tard qu'avec mille peines. Et cette autre encore : qu'à cet âge il sera aisé d'apprendre à l'enfant, outre sa langue maternelle, une langue étrangère, pourvu qu'on la parle autour de lui. Toutefois n'attendez pas merveille de cette éducation polyglotte pour la richesse de l'entendement ; acquise sans peine, elle développe peu. « Un homme qui sait deux langues vaut deux hommes », disait Napoléon. Un homme, à la bonne heure, parce qu'il apprend par réflexion et analyse : mais l'enfant n'est pas plus riche d'idées pour les savoir désigner, en vertu d'une pure imitation, sous deux formes au lieu d'une.

IV. Dès que par le langage vous communiquez directement avec l'enfant, votre autorité sur lui devient toute puissante : l'enfant *obéit*. Si on recherche les racines de cette obéissance, elles sont nombreuses. L'une des plus profondes est la sympathie, encore toute instinctive, presque physique, le besoin d'être aimé et, pour cela, de ne point « fâcher » ceux qui l'entourent. Mais, à y bien regarder, il y a déjà, dans l'obéissance du petit enfant, le rudiment de l'obligation morale. S'il respecte la volonté paternelle ce n'est pas seulement parce qu'il se heurte à elle, selon le mot de Rousseau, *comme à un mur d'airain*, inexorable. C'est pour un ordre de motifs bien plus profonds. Ce petit être, qui ne vit que de protection et qui le sent très bien, qui se voit d'une part infiniment faible, et d'autre part dirigé avec amour, a la conscience de votre supériorité et la foi en votre infaillibilité. Il se sent obligé envers vous, de la même manière qu'il le sera plus tard envers l'ordre et le bien abstraits, par cela seul que pour lui vous êtes, par la puissance, par l'amour, par le savoir supérieur et mystérieux, la représentation de l'ordre et du bien. L'obéissance filiale, embryon de la *piété* filiale, est ainsi, selon nous, la première éclosion du sentiment religieux. S'il est vrai, comme nous le pensons, que toute religion naisse des limites mêmes que rencontre notre activité, du sentiment de notre néant en face d'une puissance inconnue et supérieure, et que le sentiment religieux ne soit autre chose que le désir de pacifier cette puissance et la joie confiante de se l'être conciliée, l'obéissance du petit enfant en est la première forme. Il sent à la fois son néant et votre grandeur aimante, et une force instinctive, qui n'a rien de commun

avec l'intérêt et qui n'est pas non plus la pure sympathie, le contraint à ne trouver de joie et d'aise que dans l'harmonie avec vous. De là une grave conséquence. Loin que vous fondiez, avec Rousseau et ses disciples, l'obéissance sur la pure expérience et sur l'intérêt ou l'agréable, fondez-la hardiment sur sa base naturelle, l'obligation morale, mais en la présentant sous la forme concrète de l'obligation envers vous. Seulement, gardez que nulle défaillance, nulle erreur ne vienne ébranler chez l'enfant sa foi innée et profonde en votre excellence intellectuelle et morale, et sachez rester infaillible à ses yeux.

Le langage révèle maintenant une faculté qui, dès les premiers jours, a été prédominante, mais qui est maintenant extraordinairement active et va le rester quelque temps : l'imagination. Elle est, chez l'enfant de trois à quatre ans, vraiment prodigieuse. L'enchantement que lui cause, non plus le spectacle extérieur seulement, mais le jeu même de ses facultés, la vivacité des impressions, et le plaisir de faire agir son jeune cerveau, font qu'il vit dans un perpétuel travail imaginatif. Il y a là quelque chose d'analogue à son extrême mobilité physique, due au plaisir de faire jouer ses muscles : il se plaît de même dans l'exercice incessant de son imagination. Son cerveau est comme un théâtre où il se donne à lui-même une représentation perpétuelle. Un petit enfant de la province raconte et décrit par le menu un voyage imaginaire à Paris, une ville dont il a seulement entendu parler : il y a été, il y a vu ses oncles, qui y sont réellement, il s'est promené avec eux; et il déroule un récit très vivant, dramatique. Elle se révèle surtout, cette puissance de drame, dans le jeu : la petite poupée informe de l'enfant est pour lui un personnage, que dis-je! cent personnages tour à tour, une dame en visite, un bébé malade, une écolière, etc. Voilà un point que vous ne trouvez jamais dans le jeune animal : seul le petit chat, qui joue avec un peloton, semble mettre une fiction dans son amusement, mais ce n'est là très probablement qu'un exercice instinctif, en vue de la chasse aux souris.

Il va sans dire que l'éducation doit se hâter d'utiliser ce feu brillant de la représentation intérieure, qui s'éteindra promptement pour ne laisser à l'enfant que la dose moyenne d'imagination dévolue à la plupart des hommes. On s'en servira pour cultiver tout le reste du champ intellectuel, pour glisser, en quelque sorte, à l'enfant les connaissances sous la forme vivante et dramatique; on s'en servira en particulier, dans l'éducation morale, pour lui faire concevoir et aimer le bien ou le beau, sous la forme de l'action et de l'anecdote, vraie ou fictive (plutôt vraie que fictive). On en usera surtout pour fortifier, chez lui, le ressort le plus puissant de l'activité intellectuelle, l'admiration, l'enthousiasme, pour le solliciter peu à peu, par des transitions sagement observées, à donner son cœur à des objets de plus en plus élevés dans l'échelle des connaissances.

Mais, si elle est un précieux moyen d'éducation, l'imagination a par contre ses périls. En voici un très considérable : c'est à elle, en grande partie, qu'est due la facilité avec laquelle, si l'on n'y met obstacle, l'enfant se laisse aller à mentir. L'extrême mobilité de son esprit, le peu de cas qu'il fait de la réalité, d'ailleurs la perpétuelle confusion qui s'opère en lui entre le fictif et le réel, font qu'il n'a guère la révélation du prix intrinsèque de la vérité. Cette révélation, c'est de vous seul qu'il la tirera, et de deux façons; d'abord parce que, si vous savez vous y prendre, il concevra toujours la confiance en vous comme plus agréable que la dissimulation; et ensuite, par l'exemple : ne lui cachez jamais le vrai, même désagréable pour vous, et il aura l'intuition du prix que vous attachez à la sincérité. Un autre péril, grave aussi, à cet âge de la quatrième année, c'est la vanité. Dans le spectacle qu'il se joue à lui-même, l'enfant se prend volontiers pour héros : de là à jouer un rôle à nos propres yeux et à y prendre plaisir, la pente est glissante. C'est pourquoi il est si dangereux, à ce moment, de fournir à l'enfant des occasions de paraître, de le louer en sa présence, de citer devant lui ses gentillesses. Une parfaite simplicité chez tous ceux qui l'entourent peut seule réprimer chez lui ce penchant à l'extériorité, résultat de l'activité de l'imagination, non balancée encore par la réflexion.

A partir de la cinquième année, l'imagination s'affaiblit, perd ses couleurs brillantes et son feu irrésistible, à mesure que se développe la puissance de réflexion. La réflexion naît et croît en vertu du progrès même des années; les impressions s'émoussent par l'habitude : l'enfant s'est familiarisé avec le spectacle extérieur comme avec l'activité intérieure; l'émerveillement des premiers jours a disparu. Emporté moins violemment par le torrent des impressions, il reprend possession de lui-même, se sent maître de diriger son attention, et il se replie en son for intérieur pour entreprendre le travail de la réflexion. Toutefois l'éducation peut et doit aider puissamment à ce progrès naturel, en sollicitant et retenant l'attention de l'enfant, et en fournissant à son activité cérébrale une besogne appropriée à son état de faiblesse, mais nette et définie, en particulier en l'initiant déjà, par l'observation convenablement dirigée, à la recherche des causes. Sans fatiguer jamais cette jeune réflexion, commencez, par des explications très simples, à révéler à l'enfant le pourquoi des phénomènes familiers, faites-lui prendre goût à ces premières études, mêlez-les à ses plaisirs, à ses promenades; aidez-le par l'intérêt à sortir de la mobilité pour prendre pied dans le réel, et dressez-le peu à peu à l'effort et à la concentration de l'esprit.

V. Dès ce moment, l'instrument cérébral jouit de tous les modes d'activité que comporte sa nature. Nous avons vu se développer, en vertu d'un travail à la fois spontané et provoqué par l'éducation, la sensibilité, le raisonnement, l'imagination, la réflexion, la conscience. L'âme de l'enfant est complète : c'est une âme d'homme. Il ne lui reste plus qu'à perfectionner de plus en plus son activité fonctionnelle, et elle le fera de deux façons : premièrement, par l'exercice même de ses facultés diverses, comme la force musculaire s'accroît par le travail; et secondement par l'acquisition des connaissances, qui est l'instruction proprement dite. Aussi, dès cet âge, la pédagogie va-t-elle se faire de plus en plus didactique.

Dès ce moment aussi, l'étude que nous avons entreprise devient infiniment plus difficile et plus obscure, parce que l'évolution, jusqu'ici à peu près uniforme, va devenir changeante, et varier selon le genre d'éducation, selon la complexion individuelle, selon le sexe, selon le milieu, selon la race. Elle subit l'action modificatrice d'une foule de forces diverses, les unes naturelles, les autres artificielles, les unes personnelles et tenant à l'individualité de l'enfant, les autres sociales. De cette variété dans l'évolution naissent les différences caractéristiques des individus, des classes sociales et des races. Le développement du petit pâtre des champs n'est pas celui d'un élève de nos lycées; celui du petit Français n'est pas exactement le même que celui de l'Anglais ou de l'Espagnol; celui de Pascal, reconstituant à l'âge de sept ans les propositions d'Euclide, n'est pas non plus identique à celui du premier venu d'entre nous. Diversité bienfaisante; car, si elle fait de l'éducation une œuvre infiniment complexe et ardue, elle

fait aussi la richesse spirituelle de l'humanité, et, en brisant le moule, jusque-là uniforme, des esprits, elle crée les génies originaux et le conflit fécond des pensées diverses.

Cependant, s'il est désormais impossible de continuer à suivre pas à pas l'évolution cérébrale et d'en faire une description méthodique, on peut encore en marquer les phénomènes principaux et, en quelque sorte, les grandes étapes.

C'est à cette époque, avons-nous dit, que commence en général l'éducation didactique; c'est alors que, devenant méthodique et suivie, elle prend une place fixe et des heures déterminées. Ici se place l'observation d'un fait notable, d'une grave infraction à la méthode *naturelle* de la pédagogie. Lire, écrire, compter, voilà sur quoi porte d'emblée ce début de l'instruction. C'est-à-dire que l'on présente d'emblée à l'enfant un triple système de symboles logiques, pures abstractions conventionnelles, premiers *principes*, comme on dit, que ce jeune esprit est parfaitement inapte à comprendre et qu'il ne peut s'assimiler que par une opération de simple mémoire. Or, ainsi que nous l'établirons nettement plus loin, et ainsi qu'on peut déjà l'inférer de ce qui précède, une telle marche répugne à l'ordre naturel, elle en est précisément le contraire, puisque cet ordre, pour se conformer à l'évolution de l'enfant, devrait aller du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel, et ne présenter le principe que comme le résultat, la généralisation des exemples particuliers. L'enseignement par les règles est condamné par la nature même, car il ne mène qu'à une connaissance toute dogmatique, non raisonnée, de pure mémoire : il livre le résultat de la recherche sans recherche préalable, la vérité générale sans qu'elle ait été conquise ; méthode à la fois débilitante et inefficace, qui ne met point en jeu la force intellectuelle, et ne saurait conduire à une véritable acquisition des connaissances. « Sçavoir par cœur n'est point sçavoir, » disait Montaigne.

Mais est-il possible de réformer complètement, sur ce point, la pédagogie de l'enfance, de prendre absolument le contre-pied de la routine, et de se conformer strictement aux indications que nous fournit la psychologie de l'enfant?

Ainsi posée, la question ne comporte évidemment qu'une réponse négative. Non, il n'est pas possible d'épargner complètement à l'enfant cette pénible épreuve où nous lui imposons un travail au-dessus de ses forces actuelles, et où nous le forçons de suppléer par l'aveugle mémoire à la faculté d'abstraction qu'il ne possède encore que rudimentaire et débile. Nous ne pouvons empêcher que les symboles verbaux ou écrits ne soient l'instrument indispensable de la culture, et que la connaissance n'en soit nécessaire préalablement à toute autre. Il faut, coûte que coûte, lui mettre cet instrument entre les mains, lui en montrer le mécanisme, lui en enseigner l'usage, avant que nous puissions aller plus loin et entreprendre la conquête des connaissances successives. Ainsi, quels que soient les progrès des méthodes et leur adaptation aux exigences de l'évolution cérébrale, les débuts de l'éducation resteront toujours, en quelque manière, dogmatique et peu propres à développer la raison de l'enfant.

S'il n'est pas permis de réaliser une réforme fondamentale, il l'est du moins de limiter étroitement l'infraction, et surtout de ne la point prolonger au-delà du nécessaire. L'enseignement de la grammaire, par exemple, celui de l'arithmétique, celui de la géométrie en fournissent la preuve. On commence à battre en brèche l'habitude d'enseigner la grammaire avant la langue ; on en vient à fournir d'abord à l'élève la connaissance des cas particuliers, pour l'acheminer peu à peu au principe et formuler celui-ci en règle. Ce principe même, on s'efforce de le ramener le plus possible à une forme simple, en rapport avec la somme des connaissances déjà conquises, en rapport avec la faiblesse même de l'abstraction enfantine. Pour l'arithmétique, la tâche n'est pas moins ardue, et l'on ne saurait se dissimuler que le calcul n'est, à ce premier moment, qu'un système d'arides formules, dont le sens caché, le pourquoi ne se révèlera que beaucoup plus tard ; mais encore peut-on y mener l'enfant par une pente bien ménagée, en lui faisant découvrir lui-même la nécessité des opérations par des exemples concrets et à sa portée, en les lui faisant exécuter, non pas dans le vide, comme des rites cabalistiques, mais en vue d'un intérêt spécial, compréhensible, palpable. Quant à la géométrie, il existe de nombreuses méthodes pour la faire concevoir aux enfants d'une manière rationnelle. Spencer, dans son remarquable traité d'éducation, en cite une entre autres, celle de son compatriote M. Wyse, dans laquelle l'étude des cubes, puis des sphères initie l'enfant, par la pratique, à la conception du point, de la ligne, de la surface, du cercle, des courbes. Contrairement à la routine habituelle, l'élève n'arrive qu'en second lieu aux surfaces planes, il le fait en découpant lui-même les cubes ou les sphères en rectangles, en polygones, en disques, etc. Enfin il ne commence à écrire la géométrie que lorsqu'il sait la lire, « lorsqu'il en possède l'alphabet. »

Nous ne pourrions, sans excéder les limites de cette étude, insister davantage sur le détail des applications pédagogiques. Il nous suffit d'indiquer la direction générale de la méthode et de montrer qu'elle doit se proposer, non de laisser à l'état passif les facultés de l'enfant et de lui enfoncer les connaissances dans la mémoire par un procédé mécanique, mais au contraire de solliciter, d'exercer, d'aguerrir autant que possible ses forces cérébrales, et de lui faire conquérir par le raisonnement chacun des points dont se compose la science. A ce prix, et à ce prix seulement, les connaissances seront vraiment et définitivement devenues sa propriété inaliénable, car l'enfant possédera le procédé même à l'aide duquel il peut les retrouver, si elles échappent à sa mémoire, ou en acquérir d'analogues.

Au point où nous sommes arrivés de cette étude, il nous faut, pour saisir un progrès marqué dans l'évolution, une modification dans l'état cérébral, embrasser, non plus une période de quelques mois, mais un long espace de plusieurs années.

On peut dire, d'une façon sommaire, que tout le progrès réalisé de cinq à dix ans consiste dans le développement de la faculté de réflexion, laquelle n'est autre chose que la volonté appliquée par l'être pensant à se rendre maître de sa pensée, à la soustraire à la mobile influence des impressions, de l'imagination, pour la concentrer et la retenir sur un sujet déterminé. Etape importante ; car, selon qu'elle est ou qu'elle n'est pas complètement franchie, c'est la liberté, avec sa vertu féconde, qui se fonde définitivement ou qui reste à l'état de germe improductif; c'est l'homme, maître de soi, qui déjà apparaît en se débarrassant de la légèreté enfantine, ou bien c'est l'enfant qui demeure, peut-être sans remède et pour toujours, le jouet impuissant de ses sensations. On trouvera, aux articles *Attention*, *Réflexion*, *Distraction*, *Etourderie*, d'utiles conseils sur les procédés à mettre en usage pour aider la réflexion à naître et à croître. Nous nous dispensons de les répéter ici. Nous nous bornons à poser ce principe : que pour solliciter la réflexion, il ne faut compter que sur un mobile unique, l'intérêt de l'étude, c'est-à-dire le plaisir que procure l'activité cérébrale aux prises avec

une besogne parfaitement appropriée aux forces actuelles de l'élève.

Le progrès de la réflexion en implique plusieurs autres. L'habitude croissante de la concentration d'esprit et du raisonnement forme, en quelque sorte, l'habileté de l'enfant à penser, exactement comme la longue pratique d'un mouvement finit par le rendre à la fois aisé et précis. Le jugement, c'est-à-dire la faculté de raisonner juste, apparaît et se développe avec une rapidité variable. Ce jugement a sans doute des bornes encore bien étroites; comme il n'est, sous sa forme la plus accomplie, que le fait d'une intelligence lucide, éclairée par une longue suite d'expériences et apte à découvrir les faces diverses des choses, il est clair qu'à cet âge il est bien étroit et peu mûr. Aussi les opinions de l'enfant se distinguent-elles par leur caractère absolu et tranchant; il ne connaît point le doute, ce fruit de l'expérience; il généralise sans hésiter et va droit à l'affirmation, à la conclusion. Mais déjà, dans l'étroit domaine de ses connaissances, sa pensée opère en vertu d'une inflexible logique et manifeste une justesse remarquable. Et à mesure que ce domaine s'élargit, le jugement prend aussi de l'ampleur et de la solidité; il perd tous les jours et insensiblement un peu de sa hardiesse aveugle pour revêtir une sagesse plus compréhensive, plus circonspecte et plus sûre.

Ce progrès, il faut l'avouer, est ou doit être l'œuvre artificielle de l'éducation bien plus que le résultat d'une force naturelle et spontanée. La nature n'y participe qu'en fournissant l'instrument, c'est-à-dire une intelligence apte à opérer selon les lois de la logique humaine. Mais c'est à l'éducation de fournir la matière de l'expérience, d'enrichir l'esprit de faits accumulés, de tirer de ces faits leur enseignement, c'est à elle surtout d'ouvrir cet esprit au doute, de lui montrer sans cesse le fort et le faible de ses opinions, et par là de lui enseigner la défiance à l'égard des généralisations prématurées.

Le progrès de la réflexion implique le déclin de plus en plus marqué de l'imagination, déclin dont nous avons noté plus haut le commencement. Il importe ici de signaler un péril auquel l'éducation doit s'efforcer de parer. Il est bon, sans doute, il est même nécessaire que le feu ardent des impressions s'éteigne pour laisser le champ libre à l'activité repliée et réfléchie, et qu'ainsi diminuent la légèreté et l'étourderie naturelles. Mais il serait à déplorer que ce progrès dépassât la juste limite, et allât jusqu'à dépouiller l'enfant de toute spontanéité pour le laisser insensible et froid. Ce serait mutiler son âme et lui retrancher ses parties les plus nobles, les sources les plus pures de la jouissance et les ressorts les plus puissants de l'activité morale. Il faut donc que l'éducation intervienne avec un art infini pour modérer et régler ce changement, qu'elle a elle-même provoqué, et pour sauver une part suffisante des facultés de représentation, d'admiration, d'enthousiasme. Loin de les détruire, elle doit au contraire les développer suivant une direction sagement déterminée, en les mettant face à face avec des objets de plus en plus dignes d'elles. Quels seront ces objets? D'abord le beau sous toutes ses formes. Par la musique, par le dessin, par la poésie se développera le sentiment de l'art. Le sentiment de la nature est également de ceux qu'il faut soigneusement cultiver. Rousseau, le premier, en a su révéler toute l'importance, et lui a consacré quelques-unes de ses plus brillantes pages, telles que la célèbre description du lever de soleil. On trouvera dans l'ouvrage de Mme Necker de Saussure (*Education progressive*, livre V, chap. III) des remarques très pénétrantes sur la culture de cet ordre de sentiments. Mais ce serait une grave erreur que de n'ouvrir à l'imagination de l'enfant que le monde aérien et charmant des arts. Le vrai a, comme le beau, son charme puissant, et la science recèle des mondes de poésie qu'elle ouvre au savant et qu'elle cache à l'ignorant. « Pensez-vous, écrit H. Spencer (*Education*, chap. Ier) que ce qui paraît au profane un flocon de neige, n'éveille pas de plus hautes idées chez celui qui a étudié, le microscope à la main, les merveilles élégantes et variées des cristaux de neige? Ou que ce roc arrondi, strié de crevasses parallèles, évoque autant de poésie dans l'esprit d'un ignorant que dans celui du géologue qui sait qu'un glacier glissa sur ce roc il y a un million d'années? » Ainsi la culture scientifique, tout en fortifiant la réflexion et le jugement, sera éminemment propre à sauvegarder et même à développer chez l'enfant l'imagination et l'admiration.

Cette culture de l'imagination est doublement importante. Elle l'est d'abord en ce qu'elle constitue le meilleur moyen de développer la mémoire, car l'esprit ne conserve les impressions qu'en raison de leur vivacité : tout moyen mécanique de fixer les souvenirs de l'enfant est impuissant et stérile, comparé à la méthode qui consiste à saisir son âme par l'attrait caché des choses. Mais cette éducation de la sensibilité a en outre son prix intrinsèque, prix incalculable. Nous n'avons pas à insister sur ce point, suffisamment développé ailleurs : disons seulement qu'il suffit de jeter les yeux autour de soi, pour voir quelles sont, dans l'esprit public, les déplorables perversions de l'imagination, et jusqu'où va le goût effréné des œuvres grossières, violentes, niaises ou obscènes. Instruire l'enfant à discerner et à goûter les vraies manifestations du beau et du vrai, n'est-ce pas l'un des principaux offices de l'éducation?

L'évolution est, semble-t-il, moins marquée et plus lente dans le domaine purement moral. A mesure que s'est développée la force physique et mentale, et que l'enfant se sent libre et actif, il cède à un impérieux besoin d'indépendance, qui le porte aisément à méconnaître notre autorité et celle des notions morales qu'il possède déjà; il ne supporte plus le frein qu'avec impatience. D'ailleurs cette première et délicate fleur de sympathie des premières années s'est vite fanée, pour faire place à un instinct rude et obstiné d'affranchissement, de revendication raisonneuse, qui parfois éclate avec franchise, parfois sait user de ruse, de subtilité et de dissimulation. Les qualités sociales, on le sait, font très souvent défaut : l'enfant est insupportablement timide; il fuit la société, parce qu'elle dérange son naïf égoïsme, et aussi parce qu'il redoute l'opinion et le jugement d'autrui, dont on le menace sans cesse. L'enfant n'est pas seulement timide, il est cruel. N'y a-t-il, dans cette cruauté, que l'ignorance du tort moral qu'il fait à autrui? Il y a autre chose sans doute. « Cet âge est sans pitié, a dit un critique sagace (E. Scherer), parce que les cruautés qu'il exerce sur des êtres faibles lui donnent l'illusion de la force. Il fait souffrir, il peut donc quelque chose, il est donc quelque chose. Casser une aile à un oiseau, poursuivre un chien à coups de pierres, opprimer un camarade sans défense : autant de manières de savourer sa supériorité. »

Cependant l'influence de l'éducation est ici toute puissante pour tourner à profit et à salut cette force expansive de l'enfant, pour lui révéler l'attrait de l'héroïsme, de la générosité, de l'accomplissement *quand même* du devoir. A moins que l'enfant n'ait en lui-même quelque germe de perversité, ou qu'une première éducation mal entendue n'ait faussé sa nature, il ne manquera pas de se jeter avec impétuosité du côté où vous lui montrerez la vraie grandeur et la vraie force : le tout est de les lui montrer sous une forme qui lui soit

accessible. Si d'ailleurs vous n'êtes pas tombé dans l'erreur de Rousseau ou dans quelque autre erreur analogue, si vous avez pris soin de placer, dès le début, l'obligation morale à la base de l'obéissance, il vous sera aisé d'initier graduellement l'enfant à des notions de plus en plus étendues de moralité. Sa logique étroite, mais inflexible, et sa grande sincérité lutteront avec vous contre lui-même. Il suffit qu'il voie clair, pour qu'une force instinctive le contraigne à suivre la voie droite. Quant à descendre dans le détail des moyens, ce n'est pas ici le lieu de le faire. Aussi bien on chercherait peut-être vainement à en fournir une description méthodique, tant c'est là chose délicate, toute personnelle, qui varie avec la complexion de l'élève et celle de l'éducateur, et avec les circonstances.

Toutefois, nous ne pouvons quitter ce sujet sans dire un mot du principe général qui doit, selon nous, inspirer la méthode morale, quelle qu'elle puisse être. Ce principe ne pouvant être tiré que de la nature même de l'esprit de l'enfant, ce serait esquiver une question capitale que de ne pas nous y arrêter. Nous le ferons discrètement ; car il est évident qu'on se heurte ici à un problème de philosophie générale, et que la solution dépend de la manière dont chacun conçoit et l'homme et le monde. Nous avons déjà, au début de cette étude, expliqué notre pensée à cet égard, et tenté de montrer comment l'homme nous apparaît, dès la première enfance, par nature, nous dirions volontiers par structure, un être moral : partant de là nous avons signalé l'imprudence qu'il y aurait à suivre les conseils de Rousseau et à ne recourir d'abord, pour enchaîner la liberté de l'enfant, qu'aux mobiles de l'agréable ou de l'intérêt. Rousseau, du reste, on le sait, ne prétendait faire là qu'une œuvre provisoire. Beaucoup moins logique en cela que plusieurs de nos éducateurs modernes, il rétablissait, le jour venu, la morale sur le fondement de l'obligation envers une loi supérieure et abstraite, ou, pour parler plus exactement, sur le fondement religieux. Mais les révolutions de la philosophie ont eu nécessairement leur contre-coup dans l'éducation, et il était naturel que ceux qui bannissent de la philosophie la métaphysique, la bannissent également de la pédagogie. Pour eux, toute l'éducation morale se réduit à enseigner à l'enfant les conséquences de ses fautes et à les lui faire redouter ; il ne faut plus lui dire: *ceci est mal, ne le faites pas*, mais: *ceci vous nuira, vous en pâtirez*. H. Spencer a formulé cette méthode avec précision et avec force, dans l'ouvrage déjà cité. Pour lui, l'unique sanction de la faute est dans ses résultats, et l'éducation consiste à laisser ces résultats agir pleinement sur l'enfant. Celui-ci a-t-il produit quelque désordre ? Qu'on le lui fasse réparer, au lieu de le laisser jouer. A-t-il été lent à se préparer pour la promenade ? Que l'on parte sans lui à l'heure fixée. Et ainsi du reste. L'enfant évitera la faute par égoïsme, comme il fuit le feu après s'y être brûlé.

Ce n'est pas à nous d'examiner si un tel système n'est pas précisément la négation de toute moralité. Nous ne reviendrons pas non plus sur l'idée exprimée plus haut : à savoir qu'il nous paraît arbitraire et en contradiction avec les faits psychologiques. Nous nous bornons à le déclarer simplement impraticable. Nous mettons au défi un père de famille d'en faire l'application rigoureuse. C'est qu'en effet si, pour l'esprit du philosophe parvenu aux plus hauts sommets de la pensée, la notion de l'utile se raffine et s'élève au point de coïncider à peu près exactement avec celle du bien, il n'en est pas de même pour l'ignorant en général, ni pour l'enfant en particulier. Votre enfant franchit la haie du jardin ; il se régale des pêches du voisin et n'est vu de personne. Où sont ici les suites cuisantes et vengeresses de la faute ? Ces suites sont, pour lui, tout agréables. Essaierez-vous de lui révéler, à l'aide de la notion de solidarité, le danger du vol même impuni ? Il suffit d'énoncer cette tentative pour en montrer le ridicule : l'enfant ne vous entendrait pas. Ou bien vous le surprenez à mentir : le châtiment naturel, selon Spencer, consistera à lui refuser dorénavant confiance et créance. Singulier moyen d'éducation que de creuser un abîme entre lui et vous et de vous enlever ainsi toute prise sur lui !

Et cependant, comme toute conception humaine a sa part de vérité à côté de ses erreurs, tout n'est pas vain dans cette prétention de laisser agir toutes seules les fautes de l'enfant. Il faut qu'en effet l'éducation se garde d'être à l'excès sermonneuse, prêcheuse ; il faut, autant que possible, qu'elle se borne à illuminer d'une lumière supérieure les enseignements des choses mêmes.

VI. De dix à quatorze ou quinze ans s'écoule une période qui ne présente à notre observation aucun fait saillant, aucune révolution nouvelle du caractère intellectuel et moral. Tous les mouvements internes que nous avons signalés précédemment ne font que se prononcer davantage et s'accélérer, en sorte que c'est par une insensible gradation que l'adolescence se dégage peu à peu de l'enfance, prend forme, arrête ses contours et acquiert à nos yeux ces traits marqués sous lesquels elle nous apparaît vers la quinzième année. La force intellectuelle, envisagée dans tous ses modes, croît d'une croissance régulière et continue, rapprochant de plus en plus l'enfant du point de perfection qui est caractéristique de son espèce. C'est la raison qui se développe, si l'on entend par raison, avec Rousseau, « un composé de toutes les facultés », ou encore le pouvoir de comprendre et de juger sainement les choses en se soustrayant à l'empire de la passion. La raison, ainsi comprise, ira se développant à travers la vie toute entière, d'un progrès essentiellement variable, selon les conditions extérieures et selon que l'individu saura comprendre les leçons de l'expérience ; elle n'atteindra sa plénitude d'impartialité sereine et froide, de sagesse éprouvée et mûre, que dans les dernières années de l'existence.

Toutefois notre tâche n'est pas encore terminée. Il nous reste à exposer brièvement la différence que présente l'évolution selon les sexes, et la crise particulière qui, à l'approche de la quinzième année, crée la distinction définitive des caractères de l'homme et de la femme.

De tout temps la petite fille est une petite femme et présente, à un degré de plus en plus marqué, dans sa manière d'être, de penser, de sentir et d'agir ce que l'on pourrait appeler le *féminisme*. Chez le petit garçon, l'évolution se fait surtout dans le sens de la force : volonté, initiative, rudesse, raison d'abord rudimentaire, puis de plus en plus vigoureuse et de plus en plus dégagée de l'influence du sentiment, en voilà les traits généraux. Chez la petite fille, la direction semble être différente, et le caractère de son être physique se réflète dans ses facultés ; organisme d'une vigueur musculaire peu considérable, mais d'une exquise susceptibilité nerveuse, la petite fille paraît rester aussi, dans l'ordre intellectuel, plus délicate que forte : finesse des perceptions, spontanéité, intuition, infirmité relative du raisonnement, délicatesse, sensibilité, douceur, voilà les différences qui ont frappé tous les observateurs, et qui vont se marquant de plus en plus pour se dessiner complètement à l'époque de la puberté.

De là résulte la nécessité, non de cultiver ce que chaque sexe a de saillant, mais de le compléter

par l'éducation, sans toutefois atténuer la physionomie propre. C'est au fond, semble-t-il, le même problème pour l'éducation pondérée de chaque sexe que pour celle de chaque individu : « trouver le point où le plus de perfection s'unit à la forme originale la mieux prononcée » (Mme Necker de Saussure). C'est aujourd'hui l'opinion générale des pédagogues, qu'il n'y a pas de domaine de l'entendement humain qui ne puisse, et par conséquent ne doive être ouvert à la femme. Il suffit, pour s'en assurer, de jeter un coup d'œil sur le programme actuel de l'enseignement secondaire des jeunes filles : littérature, histoire, philosophie, sciences exactes et naturelles, beaux-arts, rien n'y manque. Cela seul montre que, en matière pédagogique du moins, nous sommes arrivés à la notion de l'égalité des sexes. Egalité, mais non identité ; si les objets de l'étude sont les mêmes, il faudra de toute nécessité que le mode d'enseigner diffère, ainsi que l'étendue des programmes, et qu'il se plie aux caractères distinctifs de l'esprit de la jeune fille. Il ne nous appartient pas d'entrer dans le détail de la question : aussi bien est-elle encore fort obscure, puisque jusqu'ici l'expérience faisait défaut, et il faut attendre que la pratique de l'enseignement secondaire et de l'enseignement des écoles normales primaires l'ait éclairée d'une lumière nouvelle. Mais on peut dire sans crainte de se tromper que la pédagogie se livrera à bien des tâtonnements avant d'être en possession d'une méthode certaine et complète pour l'éducation féminine. Un point, entre autres, qu'elle ignore encore, c'est la quantité de travail que la jeune fille peut supporter sans voir s'altérer son équilibre physiologique. A en juger par l'expérience américaine, cette quantité est inférieure à celle que l'on peut impunément imposer au garçon, et beaucoup de jeunes filles sortent des écoles mixtes affaiblies, anémiques, débiles. Quand on songe au rôle futur de la jeune écolière et aux fatigues de la maternité qui l'attend, on ne peut s'empêcher de regarder la question comme une des plus graves.

Un fait remarquable, qui semble résulter des observations les plus récentes, c'est que l'évolution cérébrale de la jeune fille est à la fois plus rapide et se prolonge moins longtemps que celle du jeune garçon. On peut voir ici l'application à l'organe cérébral de la loi qui régit toute l'évolution physique de la femme et qui fait que cette évolution est plus hâtive et s'arrête plus vite que le développement physique de l'homme.

Il semble en effet que là où une éducation uniforme a permis de comparer les progrès parallèles de l'un et de l'autre sexe, la jeune fille de six à quatorze ans l'emporte sur le jeune garçon du même âge, qu'elle comprend plus vite et mieux, et qu'en somme elle lui est supérieure. C'est ainsi qu'elle prend plus rapidement connaissance des secrets de la langue, et manie celle-ci avec plus de souplesse. Elle entre aussi plus avant dans les sciences, et en particulier dans les sciences exactes : en mathématiques, on la voit fréquemment, dans les écoles mixtes américaines, occuper le premier rang. Mais il faut observer qu'à cet âge l'éducation ne porte point encore sur les fondements des connaissances, qu'elle n'a guère fait encore qu'en entamer la surface, et qu'elle n'exige pas cet harmonieux équilibre des facultés supérieures que l'on appelle la raison. Dès lors rien d'étonnant à ce que cette intelligence délicate, qui devine plus qu'elle ne raisonne, et dont la vue intuitive est d'une pénétrante justesse, prenne le pas sur le garçon, plus vigoureux, mais plus lourd et moins primesautier.

Quand vient au contraire, quelques années plus tard, le moment de conquérir la vérité elle-même en son fond plus intime, le jeune homme se trouve muni d'un organe décidément plus puissant. Mais ceci nous amène à la crise finale qui termine l'évolution et laisse le caractère en possession de sa forme définitive.

VII. Cette crise, on le sait et nous n'y insistons pas, est physique autant que morale et correspond à un changement notable survenu dans l'organisme même. Il ne nous appartient pas d'en signaler ici les dangers tout particuliers, d'ailleurs bien connus, mais seulement de marquer l'influence qu'elle a sur la constitution morale. Au surplus, il y a, dans ces dangers, une très large part à faire à l'influence d'un état social qui est à bien des égards perturbateur de l'ordre naturel, et souvent aussi à celle d'une éducation mal dirigée.

Cette crise est plus précoce chez la jeune fille, et on peut lui assigner une époque variable entre treize et quinze ans, tandis qu'elle ne se manifeste guère chez le garçon qu'aux approches de la quinzième ou de la seizième année. Mais elle s'annonce, chez l'un et l'autre, longtemps à l'avance par de singuliers symptômes précurseurs, par des modifications du caractère qui marquent ce que l'on a appelé l'*âge ingrat*. C'est le moment, pour la jeune fille, des bouderies sans motifs, du besoin de solitude, des effusions ridicules, de la sentimentalité déplacée ; et, chez le garçon, des boutades maussades et brusques, des accès de timidité obstinée alternant avec des efforts pour paraître au-dessus de son âge : heure douteuse, où la nature hésite entre l'enfance et l'adolescence, entre un sexe et l'autre, et semble avoir perdu, avec le sens de sa vraie direction, sa grâce primitive. Il faut ajouter que l'apparence physique est bien pour quelque chose dans le caractère « ingrat » et désagréable de cette transition. Rien d'étonnant à ce que l'enfant, entraîné dans un mouvement de croissance qui a rompu l'harmonieux équilibre de ses proportions, se sente embarrassé de lui-même, et que sa gaucherie physique fasse, pour ainsi dire, sa gaucherie morale.

Le rôle de l'éducation est de réprimer indirectement ces écarts, non par la violence, ni surtout par la raillerie, mais en maintenant l'enfant dans une atmosphère de calme et de simplicité, en le rappelant par un travail régulier à la réalité, à la vue simple et claire des choses, en l'empêchant de trop s'observer et de s'abstraire en lui-même.

Les mois s'écoulent et ces signes de trouble s'atténuent, mais les différences des deux esprits vont s'accentuant : chez le garçon le goût de l'indépendance, l'esprit raisonneur, chez la jeune fille l'essor du sentiment et de l'imagination apparaissent avec une intensité croissante. Enfin la transition est achevée, la métamorphose est complète et les contours de l'esprit s'arrêtent comme ceux du corps ; l'enfant est un adolescent ; le petit garçon est devenu un homme, la petite fille est une femme.

Essayons de marquer de quelques traits sommaires les résultats définitifs de l'évolution tels qu'ils apparaissent dans l'un et dans l'autre sexe.

De même que nous n'avons point aperçu, chemin faisant, de distinction essentielle et foncière, mais seulement des éléments identiques mélangés en des proportions différentes, de même à présent nous ne trouvons chez l'un aucun mode de l'activité cérébrale que l'autre ne possède aussi. A l'un comme à l'autre, et à titre égal, appartient donc cette supériorité de la fonction intellectuelle qui est l'attribut de l'espèce et la sépare des espèces inférieures.

Toutefois des différences dont nous avons pu saisir les origines séparent ces deux intelligences égales. A l'homme appartient une plus grande puissance de raisonnement et de raison, c'est-à-dire une aptitude plus grande à s'élever au-dessus

de l'atmosphère, toujours quelque peu troublée, du sentiment, pour conquérir le vrai par une recherche purement logique, par l'application des lois rigoureuses du raisonnement. La femme, au contraire, jouit d'une vue plus intuitive, d'une sagacité tout à la fois plus spontanée et plus subtile. L'un comprend par l'effort d'une raison vigoureuse, l'autre par une perception juste et directe. La prédominance, chez la femme, de la sensibilité est au fond de ces différences. Admirablement organisée pour sentir, plus vivement affectée que l'homme par les plus délicates nuances, elle devine et voit mieux que lui, plus avant que lui; mais sa mobilité lui interdit la suite et la continuité de l'effort ; « apercevoir nous va mieux qu'observer », dit Mme de Rémusat. Ce qui l'attire et l'émeut, ce n'est pas la pure mais froide lumière de la vérité abstraite, ce sont les rapports de cette vérité avec l'âme humaine, ou plutôt c'est toujours cette âme elle-même. De là vient que si elle est, selon le mot d'un écrivain moderne, un pauvre philosophe, la femme est un admirable psychologue; elle discerne, d'un regard pénétrant, ces signes fugitifs et légers qui révèlent l'impression et l'émotion des autres. Son merveilleux instinct lui fait lire au plus secret des âmes, en même temps que son ardente sympathie lui fait partager leurs joies ou leurs douleurs. « Son imagination, dit Mme Necker de Saussure, la transporte rapidement dans l'existence la plus étrangère ; elle comprend le petit enfant qui ne parle pas et qui pense à peine, et devine le secret que gardent les infortunés. On dirait que le ciel ait eu en pitié des maux ignorés, quand il lui a donné cette pénétration et cette sympathie si tendres. » Ajoutons que cette exquise délicatesse de perception et cette spontanéité ont leurs périls ; elles exposent la femme à bien des erreurs et des mécomptes, et lui rendent difficile la parfaite impartialité. La réflexion, méthode plus lourde et plus lente, est après tout plus fidèle et plus sûre ; ce n'est pas qu'elle manque chez la femme, mais trop souvent elle suit le jugement, au lieu de le précéder, et ne le confirme pas toujours. « Une partie de notre esprit, a dit finement l'une d'elles, devrait s'accoutumer à attendre l'autre. »

Ici se pose une question capitale. Quelle limite peut-on assigner à l'action modificatrice de l'éducation sur l'esprit féminin ? Il paraît incontestable, nous l'avons dit, que, dans cet essor subit de l'imagination et surtout dans ce relâchement général de l'activité, qui caractérisent la crise de la quinzième année, la femme perd l'avance qu'elle avait sur l'homme. Mais est-ce à dire que, ce cap doublé, la raison, secondée par une éducation intelligente, ne puisse garder chez elle, sinon l'avance, au moins l'égalité de niveau, relativement à l'homme ? On voit souvent la jeune fille de dix-huit à vingt ans exceller dans les fortes études de mathématiques. Mais ces sciences tiennent encore du mécanisme, et ne sont affaire que de déduction. En serait-il de même dans les sciences expérimentales, qui commandent tant de circonspection, d'analyse, un usage hardi et cependant prudent de l'hypothèse ? En serait-il surtout de même pour l'histoire, la philosophie, où les faits sont de l'ordre moral, humain, conséquemment si délicats en leurs combinaisons et si complexes, et demandent, pour être bien observés, un sens critique si ferme ? L'expérience semblerait répondre négativement. A part quelques exceptions beaucoup trop rares pour infirmer la règle, la femme n'a jamais fait preuve des hautes facultés spéculatives. On a remarqué, et c'est un fait instructif, que jusqu'ici, parmi les thèses, déjà fort nombreuses, soutenues par des femmes en vue du doctorat en médecine, aucune n'a commandé l'attention par des vues générales ni par l'esprit d'investigation scientifique. Toutefois, pour qui connaît la redoutable puissance de l'hérédité, l'expérience actuelle n'est rien moins que probante, et on pourrait arguer contre elle que des siècles d'une culture nulle ou imparfaite ont mené graduellement l'esprit de la femme à ce point d'infériorité : rien n'assure qu'une culture intelligente ne puisse l'en relever graduellement aussi.

Nous estimons que personne, à l'heure actuelle, ne peut tenir la question pour définitivement tranchée ; il faut laisser une expérience nouvelle apporter un complément de lumière. Mais il nous paraît que l'induction tirée des lois biologiques est plutôt favorable à une solution négative. Si l'organisme de la femme diffère autant de celui de l'homme, c'est que son rôle biologique est tout autre. Quelle que soit la perturbation que le progrès puisse introduire dans les fonctions sociales de la femme, il n'en reste pas moins qu'elle est créée et organisée en vue de la maternité, ce qui implique qu'elle ne l'est pas en vue de l'action physique ou intellectuelle. Si donc la physiologie n'a jamais montré que la femme soit un être d'ordre inférieur, elle établit du moins, par la différence de ses fonctions, la différence de sa nature.

Sans doute, l'éducation peut beaucoup pour suppléer aux lacunes de l'un et de l'autre esprit, pour développer chez l'homme le sentiment, pour fortifier chez la femme la possession de soi, la réflexion, la raison. Mais elle ne peut effacer leur physionomie propre et les couler, pour ainsi dire, dans le même moule. Si elle le pouvait, par malheur, elle devrait se garder de le faire. Car elle détruirait par cela même les racines secrètes de l'attrait d'un sexe pour l'autre et de leur bonheur commun, qui toutes résident dans le désir de se compléter l'un par l'autre ; elle amortirait ce puissant instinct qui pousse la femme à mettre sa faiblesse aimante sous la garde de la force calme et sereine de l'homme, et qui pousse l'homme de son côté à tremper sa force dans la tendresse spontanée et clairvoyante de la femme.

VIII. Parvenus au terme de cette étude, il nous paraît utile d'essayer d'en dégager l'esprit et de le fixer en quelques propositions générales.

A. L'évolution de la fonction cérébrale suit la même marche que celle de toute autre fonction : elle passe, d'un état de débilité primitive, à une vigueur de plus en plus grande. En conséquence, les objets de son activité seront de plus en plus ardus et difficiles. L'évolution se fera donc du simple vers le complexe, du concret vers l'abstrait. La pédagogie devra, sous peine de stérilité, se plier à une marche identique. Elle présentera d'abord à l'enfant les résultats de l'analyse, les éléments décomposés des choses, pour n'arriver que plus tard à la recomposition synthétique. Comme celui qui est encore au fond de la vallée ne peut saisir d'abord que les détails du paysage, mais, à mesure qu'il s'élève au flanc de la colline, commence à voir se dessiner la configuration du pays, et enfin, parvenu au sommet, étend sa vue sur tout l'ensemble ; de même il faut promener d'abord l'enfant à travers le détail des choses et ne l'initier que par degrés aux lois d'ensemble et aux principes généraux. Ce sera l'office de l'éducation dernière que de lui révéler, sous le nom de philosophie, les liens secrets qui font des connaissances diverses un tout cohérent, et d'ouvrir son esprit à la synthèse générale du monde moral et physique.

Ainsi que l'a fait remarquer Condillac, cette marche de l'esprit de chaque individu n'est autre que la marche qu'a suivie l'esprit humain lui-même. Il s'en faut, sans doute, que cette idée soit juste dans le détail. Pour l'acquisition du lan

gage en particulier, nous avons vu que l'enfant semble avoir perdu cette faculté créatrice qui a dû nécessairement apparaître à l'aurore de l'humanité. Il serait d'ailleurs absurde de ne pas épargner à l'enfant l'inutile détour des erreurs et des préjugés qui ont souvent retardé la marche en avant de l'intelligence humaine. Mais le principe est vrai au fond : il faut que l'individu repasse à son tour par le lent enfantement de la vérité humaine, s'il la veut posséder pleinement.

Une des conclusions auxquelles conduit ce principe, et que H. Spencer a su mettre en lumière dans son traité d'éducation, c'est « qu'en chaque branche de connaissance, il vaut mieux procéder de l'empirique au rationnel ». L'expérimentation, chose concrète, doit toujours précéder l'énoncé de la loi, laquelle, pour l'élève comme pour le savant, ne doit être que la généralisation d'expériences accumulées. C'est, en effet, le seul moyen de s'adresser, non à la seule mémoire, laquelle n'implique aucune réelle persuasion, mais à la logique même de l'enfant. Trop souvent, on le sait, la marche suivie est inverse : trop souvent l'éducation est toute dogmatique, et consiste à imposer d'emblée à l'élève, sans acheminement préalable, de pures abstractions dont il ne saurait concevoir le pourquoi. Il n'y a de véritable acquisition intellectuelle que celle qui repose sur un enchaînement rationnel et non sur la simple mémoire. Ajoutez que cette marche, de l'expérience vers la conclusion générale, est la seule qui ne soit ni fastidieuse ni rebutante, parce qu'elle est la seule vivante, dramatique, la seule aussi qui permette au maître de laisser agir librement l'esprit de l'élève, de lui faire trouver les choses. Or, c'est un axiome capital que l'intérêt, la joie, le goût de l'élève ne sauraient naître que de l'exercice de sa liberté : qu'il cherche, et alors seulement il s'écriera avec enthousiasme : « J'ai trouvé ! »

B. Un organe, à tout moment de sa période évolutive, peut, si son activité fonctionnelle est enchaînée, s'atrophier et subir ce que la physiologie dénomme un « arrêt de développement ». La fonction cérébrale, elle aussi, a besoin d'être convenablement sollicitée en temps et lieu, sous peine de s'atrophier et de ne pouvoir plus tard reprendre son mouvement ascensionnel. L'expérience fameuse du « sauvage de l'Aveyron » a montré qu'un enfant qui n'a eu jusqu'à douze ans aucune occasion de se développer, ne saurait plus, *quoi qu'on fasse*, apprendre à parler ni à penser.

L'oubli de cette loi est plus funeste qu'on ne pense. Ainsi, on conviendra aisément que de nos jours l'éducation s'adresse trop exclusivement à l'intelligence ; la volonté et la sensibilité, négligées, s'arrêtent dans leur progrès et restent incurablement débiles. On espère qu'elles se développeront « plus tard », quand le besoin en sera urgent. Grave erreur : l'arrêt est définitif, l'élan, une fois épuisé, ne saurait reprendre, et l'adolescent se trouve, à l'âge des passions, mal armé contre elles, également mal préparé à les ressentir et à les dominer. L'éducation antique était peut-être à cet égard mieux pondérée, plus équilibrée que la nôtre. Il est juste de reconnaître, du reste, que l'état encore embryonnaire des sciences faisait très petite la part de l'instruction proprement dite, et laissait ainsi le champ libre à l'éducation morale. Mais celle-ci était plus virile, et, en un certain sens, plus noble que la nôtre ; elle s'appliquait davantage à créer chez l'enfant le *justum ac tenacem propositi virum*, le citoyen énergique et libre, supérieur aux vicissitudes de la fortune parce qu'il se possédait pleinement ; la volonté surtout était spécialement cultivée, fortifiée, aguerrie ; et de très bonne heure l'enfant apprenait à se dominer et à souffrir sans se plaindre : de telle sorte que le terme même de « caractère antique » répond à l'idée d'une mâle volonté et d'une fermeté à toute épreuve. Il faut donc que l'éducation sollicite à la fois et parallèlement tous les modes de l'activité morale, sans en laisser un seul en arrière : obligation difficile, il faut le reconnaître, et qui exigerait du maître, outre une connaissance approfondie des facultés et des moyens de les mettre en jeu, une sollicitude de tous les instants.

C. La fonction cérébrale, en dépit de sa noblesse, n'échappe pas à l'intime solidarité qui relie entre elles toutes les fonctions organiques et en fait un tout homogène, qui est la vie même. Si donc les autres organes, mal assistés dans leur développement, viennent à languir, la vie cérébrale subira la loi commune et languira également. Proposition en vérité banale, qui de tout temps fut connue ; l'antique adage *mens sana in corpore sano* ne voulait pas dire autre chose. Et cependant combien peu, de nos jours, l'éducation en tient compte ! Quel stupide mysticisme ou quel intellectualisme plus stupide encore préside à notre façon d'envisager le développement de l'esprit comme indépendant de la machine vivante, et de le mener grand train, en négligeant, dans un mépris superbe, ce que nous appelons les « fonctions physiques » ! Comme si, quelque idée que l'on se fasse de la nature de la pensée, on pouvait méconnaître que l'instrument intellectuel est sujet aux infirmités physiques, et ne se peut passer d'un sang riche, alimenté d'air pur et régénéré par l'exercice ! Il faut donc apprendre à fonder à la fois dans l'enfant tout l'homme, corps et esprit, et, pour cela, faire la part très large, dans l'éducation, à la vie matérielle, en se persuadant qu'en réalité l'homme n'a d'esprit qu'autant que son corps veut bien le lui permettre. Observez d'ailleurs qu'un tel partage entre l'instruction et l'exercice est nécessaire à l'intérêt même de l'étude, la lassitude cérébrale étant chose aussi réelle que celle des muscles. Si vous voulez tenir toujours en éveil l'attention de l'élève, ne jamais le rebuter, et éviter le terrible écueil de l'ennui, sachez d'abord ne pas lui surmener le cerveau ; et pour cela ne faites pas toujours peser l'effort sur le même organe ; faites travailler aussi ses muscles, pour donner à l'esprit le temps de se détendre, de réparer ses forces, et vous le retrouverez, aux leçons, rafraîchi et prêt à l'effort.

D. L'évolution des facultés étant l'œuvre d'une force naturelle, le pouvoir de l'éducation est surtout un pouvoir directeur, nullement créateur. Il ne peut que développer ce qui déjà existe en germe. Il a donc à compter avec ces dispositions, ces aptitudes particulières, ces différences qui font l'individualité, ou, suivant le terme physiologique, l'idiosyncrasie, et il ne pourra les modifier que dans une faible mesure. C'est encore trop peu dire : il devra les respecter, ne pouvant prétendre façonner à son gré un jeune esprit, et le réduire à un type uniforme. Quiconque oublierait ce point, et, traitant l'enfant comme une matière inerte, prétendrait le modeler comme le sculpteur fait la cire, ignorerait ce qu'est la nature vivante, et qu'on ne la dirige qu'en feignant de la suivre. C'est le hasard, pensait Helvétius, qui fait l'homme de génie ou le sot. Le hasard de la naissance, nous le voulons bien, c'est-à-dire des aptitudes innées. Mais il se trompait grossièrement en pensant que l'éducation, surprenant les procédés de la nature, pourrait changer ce hasard en règles certaines, et produire à son gré des esprits d'élite. Nous ne surprendrons jamais le secret à l'aide duquel « le hasard », combinant la fatalité héréditaire avec la liberté et l'originalité, crée

les individus; et l'éducation n'ira pas plus loin que d'aider la nature dans son œuvre. « Quand un homme parfait, disait Kant, en aura élevé un autre, on connaîtra les limites du pouvoir de l'éducation. » Autant dire qu'on ne les connaîtra jamais, ou plutôt que, de l'imperfection humaine, doit naître nécessairement, dans l'éducation, la variété, chose de soi limitée et imparfaite. Ainsi la loi fondamentale de toute pédagogie doit être une loi de liberté : il faut qu'elle respecte les caractères originaux de l'esprit qu'elle dirige. L'éducation, suivant une parole admirable, ne veut que « nous rendre libres ». [Dr Élie Pécaut.]

ÉVOLUTIONS DANS LES CLASSES. — V. *Gymnastique*.

EXAMENS. — Pour le détail des examens particuliers, nous renvoyons le lecteur aux articles qui leur sont respectivement affectés (V. ci-après). Nous ne parlerons ici que des conditions générales que doivent remplir tous les examens.

Examens et programmes sont une des sortes de plantes qui s'acclimatent le mieux sur le sol de la France. Beaucoup s'en plaignent qui, l'occasion venue, n'oseraient prendre sur eux d'y porter la main. C'est, en effet, une institution qui, à côté de maints inconvénients, présente des avantages considérables, auxquels un homme de sens et d'expérience ne saurait renoncer. L'examen, sous les formes multiples qu'il revêt chez nous, et avec ses programmes précis et rigoureux, n'est peut-être pas sans correspondre à certaines dispositions de l'esprit français; quoi qu'il en soit, il apparaît comme une inévitable nécessité dans un grand Etat, fortement centralisé, qui dispose d'un nombre infini d'emplois, et dans une démocratie pleine de mouvement et d'activité, mais non d'initiative individuelle, où les concurrents se pressent à l'entrée de toutes les carrières publiques ou privées, demandant à l'Etat, sinon une place, au moins un certificat soit d'aptitude spéciale, soit de bonne éducation.

C'est trop peu dire encore. L'examen, en tout pays, est une sanction officielle, indispensable pour assurer les bonnes études, c'est-à-dire pour leur marquer le but et pour obliger la jeunesse à y tendre d'un effort plus énergique et plus soutenu. Maîtres et élèves ont-ils un examen en perspective, les choses ne peuvent plus se passer en famille, c'est-à-dire mollement et irrégulièrement, avec toute sorte d'égards pour les bonnes intentions, pour les tempéraments, les indispositions passagères, les rigueurs de la saison, etc.; chacun doit marcher d'un pas égal et s'évertuer à rester en ligne; l'application, chez les uns, devient plus soutenue, l'enseignement, chez les autres, devient plus serré et plus précis : il faut aboutir.

Mais il y a examen et examen, comme il y a une bonne et une mauvaise préparation. Le bon examen est celui qui commande de bonnes études; qui, par la nature et le nombre des épreuves qui le constituent, par la manière dont ces épreuves sont conduites et appréciées, provoque de loin la plus intelligente préparation; qui vise à constater à la fois un savoir suffisant et de saines habitudes mentales acquises à l'aide de ce savoir, qui, par cela même, suscite dans les écoles un effort constant des élèves en vue d'acquérir de telles habitudes aussi bien qu'un tel savoir.

Si de cette vue générale nous pénétrons dans les conditions essentielles de l'examen, nous dirons qu'il doit d'abord embrasser un champ circonscrit et non illimité; un champ que le candidat, selon son âge, son genre d'éducation, le temps d'études dont il dispose, puisse explorer en entier, sans recourir à des moyens artificiels et stériles, sans avoir à s'imposer dans les derniers mois un excès de travail. Il faut encore que l'examen soit calculé en vue de la moyenne des esprits : des esprits bien faits, s'entend; qu'il y ait une juste proportion entre les épreuves écrites et les épreuves orales : qu'on juge des unes et des autres, non pas *more judaico*, selon une mesure rigide et mécanique, mais avec équité, c'est-à-dire avec intelligence, en tenant compte des éléments variés qui entrent dans une appréciation toujours délicate et difficile; que néanmoins cette appréciation, en s'assouplissant, ne se relâche pas au point de devenir discrétionnaire, mais que tout en ayant égard aux *quantités morales*, peu mesurables, elle ne perde pas de vue l'instruction proprement dite, ce qu'avec les meilleures qualités d'esprit et les meilleures promesses d'avenir on n'est pas dispensé de savoir à l'heure présente. Enfin l'examen devra suivre une jurisprudence constante, et partout la même, dans le Midi et dans le Nord; à la session de mars et à celle de juillet; devant la commission d'aujourd'hui et devant celle de demain.

Entre ces conditions diverses, il en est une qui les domine toutes : celle qui concerne la part respective à faire à l'épreuve écrite et à l'épreuve orale. Que les deux sortes d'épreuves soient nécessaires, on ne saurait le mettre en doute : elles se complètent et se corrigent l'une l'autre. L'épreuve écrite, en ménageant au candidat le temps de se recueillir, de recouvrer sa liberté d'esprit, lui permet de mettre au jour, non seulement son savoir concernant un point déterminé, mais sa culture générale et tout ce qu'il a de sérieuses qualités d'intelligence : style, plan, marche des développements, entrée en matière et conclusion, résumés intermédiaires et résumé final, autant d'indices des bonnes ou des mauvaises dispositions mentales, de la netteté ou de la confusion, de l'ordre dans les idées, bref de l'ensemble même de l'éducation.

Mais pour que cette épreuve soit équitable et qu'elle apporte aux études préparatoires tout le profit qu'elles ont lieu d'en attendre, il convient de la constituer et de l'administrer avec discernement. 1° Les sujets proposés seront en rapport aussi exact que possible avec ce que comporte l'âge et le degré de culture des aspirants : d'ordre assez élevé pour exciter de loin les élèves de nos écoles à penser un peu par eux-mêmes, à s'assimiler au moins ce qu'ils apprennent et à ne pas faire œuvre servile; assez difficiles pour exiger une préparation de longue haleine, des études régulières; mais tels toutefois qu'ils n'embarrassent pas un seul élève laborieux et convenablement doué, et surtout qu'ils ne dépassent pas la portée *naturelle* soit de la réflexion, soit de l'expérience des candidats; 2° Les épreuves écrites, sans être multipliées, seront pourtant assez diverses pour permettre au jury de mesurer l'instruction du candidat ou plutôt la *qualité* de son instruction et en même temps d'aborder son esprit par différents côtés. Tel jeune homme, tel enfant même, qui reste voilé à nos regards, si on l'observe par une face du programme, se découvre par une autre; 3° On ménagera à chaque épreuve un temps raisonnable, et pour le déterminer équitablement, on se souviendra que le candidat, au moins dans les travaux où il a beaucoup à tirer de son fonds et où la rédaction proprement dite a de l'importance, doit en réserver une notable partie, un quart environ ou un cinquième, à corriger son manuscrit et à le recopier.

Les épreuves écrites sont justement considérées comme la partie principale de l'examen. Si le candidat les a subies d'une manière très satisfaisante, il peut se tenir pour à peu près assuré du succès final : et la raison en est simple, c'est qu'il a eu l'occasion de se montrer lui-même sous son vrai jour, avec ses réelles qualités naturelles ou acquises. Mais souvent l'épreuve orale vient apporter un supplément indispensable de témoignages; elle offre même des éléments d'apprécia-

tion qui lui sont propres. Non seulement elle sert mieux que les compositions écrites à mesurer l'étendue du savoir, puisqu'elle porte sur les différentes branches et que l'examinateur peut multiplier et varier les questions ; mais, en donnant à l'aspirant l'occasion de *parler*, elle permet de juger ce qu'il a de promptitude et de netteté dans la conception, de suite dans les idées, et s'il a tiré toute son instruction des livres exclusivement ou du commerce assidu avec des supérieurs et des égaux.

C'est ici surtout qu'il convient de se mettre en garde contre les abus. Nos principaux examens de l'ordre primaire, depuis le modeste et honorable certificat d'études jusqu'au brevet supérieur et au certificat pédagogique, s'adressant à un nombre considérable de candidats, les jurys sont très nombreux, et par conséquent leur composition présente de grandes inégalités. Raison de plus pour l'administration de leur recommander, par l'intermédiaire de leurs présidents naturels, les inspecteurs d'académie, d'observer avec un soin extrême les conditions essentielles d'une épreuve orale. Nous ne parlons pas, bien entendu, de l'impartialité des juges : entre tous les genres de mérite dont nos commissions ont fait preuve, celui-là figure généralement en première ligne. Mais qu'il s'agisse de l'ordre le plus élevé d'examens ou de l'ordre inférieur, on sera d'accord à reconnaître :

1° Que l'épreuve orale ne doit pas être prolongée outre mesure ; trois quarts d'heure ou cinquante minutes, c'est tout ce qu'il est raisonnable d'exiger, en fait d'effort d'attention. Et cependant, il ne faut pas la précipiter : l'examinateur n'aura rien plus à cœur que d'assurer au candidat sa parfaite liberté d'esprit, de le « mettre à l'aise », et pour cela de lui laisser le temps de se recueillir. Au lieu de trois questions, que l'on se borne plutôt à deux ; au lieu de deux, à une, pour que la réponse n'arrive pas toute fiévreuse et improvisée au hasard. Rien de plus aisé que d'ajouter, pour éclairer notre jugement, à cette question unique, posée à loisir, écoutée de même, quelques questions bien déterminées portant sur un fait, une définition, un procédé de démonstration, auxquelles un candidat passablement préparé puisse répondre sur le champ et en deux mots ;

2° Que l'interrogation ne soit pas formaliste ni méticuleuse ; qu'elle ne soit ni ne paraisse jamais gratuitement embarrassante, encore moins captieuse ; qu'elle ne propose donc pas des cas difficiles et compliqués ; surtout qu'elle n'exige pas des réponses conformes à tel procédé, à telle méthode exclusive ou, ce qui serait pis encore, à tel livre préféré. Qu'elle cherche simplement à constater si l'aspirant possède les choses essentielles en chaque branche, et si son savoir est de bon aloi. Qu'elle vise à travers le détail au fait principal, à travers les connaissances particulières à la culture générale, à l'aptitude cultivée ;

3° Enfin qu'il y ait une juste proportion entre les diverses parties de l'épreuve orale, quant au temps, à la difficulté des questions posées, à l'appréciation générale. Il convient, par exemple, que l'examinateur de mathématiques ou d'histoire ne se montre pas plus exigeant que l'examinateur de français ou de sciences naturelles, mais qu'un même esprit animant le jury, tous les membres se tempèrent et se complètent l'un par l'autre ; qu'ils subordonnent leur façon d'interroger et de juger à un même dessein : à savoir, de fixer pour les candidats présents et à venir un certain ensemble normal d'instruction précise et de bonnes habitudes intellectuelles. D'où il résulte que l'examen particulier ne doit jamais être un tête-à-tête, mais qu'il doit avoir pour témoin la commission entière ou du moins un nombre de membres suffisant pour la représenter.

Nous ne ferons que toucher à une question, qui plus d'une fois a été soulevée en France et ailleurs à propos de l'enseignement secondaire, qui l'est encore en ce moment, et qui s'applique également à l'enseignement primaire. Les compositions faites au cours des études dans les écoles normales ou en d'autres établissements reconnus, avec leurs *notes* ou *mentions* garanties par les directeurs, vérifiées au fur et à mesure par les inspecteurs, ne pourraient-elles pas tenir lieu de l'épreuve écrite ordinaire ? Serait-il même possible d'étendre le bénéfice de cette équivalence aux examens oraux de passage, subis en présence de l'école, devant le directeur, les professeurs, l'inspecteur, avec cette réserve que les élèves inférieurs à un certain niveau conserveront le droit et l'obligation de se présenter aux examens publics ? Outre l'avantage d'alléger la charge de plus en plus lourde qui pèse sur les commissions départementales, diminuerait-on par là ce qu'il y a d'aléatoire et d'artificiel dans le jugement sommaire et unique d'un jury, qui n'est pas instruit des précédents du candidat et n'a pour le connaître et le pénétrer qu'une heure de tête-à-tête ? Ne serait-ce pas enfin le moyen de dégager les études régulières de cette obsession de l'examen officiel qui en fausse la direction générale, et qui les réduit, au moins une partie de l'année, à n'être qu'un appareil de préparation au lieu d'être un appareil d'éducation et un ferment de vie ?

Nous ne le pensons pas. Outre que par cette suppression totale ou partielle du jugement public on blesserait le sentiment d'égalité si enraciné en France, on n'aurait abouti, nous le craignons, qu'à répartir le cauchemar de l'examen sur tout le temps des études et à troubler gravement cette disposition calme, sereine, désintéressée sans laquelle il n'y a pas plus d'éducation intellectuelle que d'éducation morale. Les directeurs et les professeurs, de leur côté, n'accepteraient pas volontiers une sorte de privilège si propre à altérer leurs rapports naturels de tutelle affectueuse et condescendante avec leurs élèves. Ils regretteraient d'ailleurs de perdre, avec l'examen public, obligatoire pour tous dans toutes ses parties, un des stimulants de travail les plus énergiques et, à tout prendre, les plus salutaires, que les examens et les compositions d'intérieur ne suffiraient pas à suppléer.

Jurys d'examen. — Le recrutement des jurys offre peu de difficultés pour les degrés inférieurs et pour les grades supérieurs de l'enseignement primaire : des instituteurs assistés d'un ou plusieurs délégués cantonaux sous la présidence de l'inspecteur primaire offrent les garanties désirables en ce qui concerne les épreuves du certificat d'études. Les inspecteurs généraux, assistés de professeurs de l'enseignement secondaire, d'inspecteurs primaires distingués, de directeurs ou directrices d'écoles normales, composent les commissions des certificats d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, à la direction, à l'inspection. Mais comment recruter les 80 ou 100 jurys des brevets élémentaire, supérieur, pédagogique, de façon à obtenir un examen compétent, une même règle d'appréciation, une même jurisprudence ? Nous n'essaierons pas de discuter ici les moyens qui ont été proposés ; un seul, mais qui n'est pas sans présenter à son tour de notables inconvénients de tout genre et même des difficultés d'exécution à peu près insurmontables, mériterait quelque attention, celui d'appeler les aspirants et les aspirantes au chef-lieu de l'académie devant un jury permanent. Nous estimons que le mieux est de s'en tenir à l'état actuel des choses, en cherchant à l'améliorer. Les commissions départementales, siégeant sur les lieux, familières avec le tempérament du pays et ses be-

soins, composées de gens du métier et d'hommes du monde instruits, sont en quelque sorte des commissions de famille ; elles ont rendu d'immenses services, et l'on aurait peine à mesurer tout ce qui s'y est dépensé, sans espoir de rétribution honorifique ou pécuniaire, de bon vouloir, d'intelligence, de sens pratique. Elles ont leurs défauts : qui s'en étonnerait ? Elles commencent à se lasser devant la tâche, qui d'année en année s'accroît au-delà de toute prévision ; elles ont çà et là quelque peine à se hausser aux exigences nouvelles et à se pénétrer de l'esprit des instructions ministérielles. Mais que l'inspecteur d'académie, responsable devant l'administration, en devienne de plus en plus le président effectif ; que leurs membres, astreints à une assiduité gênante, reçoivent ou des jetons de présence ou une indemnité proportionnelle à l'importance des travaux ; enfin que des inspecteurs généraux parcourent rapidement les chefs-lieux, au temps de la session, pour interpréter les circulaires, redresser les écarts, prendre note des cas non prévus, donner le mot d'ordre aux présidents, en un mot pour établir l'unité d'esprit et de procédure, et cette institution qui a pour elle ce rare mérite d'avoir déjà vécu cinquante ans et d'avoir pris racine dans nos mœurs, continuera encore de servir utilement le pays et de lui faire honneur. N'oublions pas d'ailleurs que la multiplication des lycées ou collèges d'une part et l'éducation professionnelle incomparablement plus forte des inspecteurs primaires de l'autre, contribueront désormais à élever le niveau des commissions, non sans doute en fait d'honorabilité et de zèle, mais en fait de compétence pédagogique. — Ajoutons en passant que nous verrions de grands avantages, et peu d'inconvénients, à donner droit de séance et d'interrogation aux directeurs et directrices d'écoles normales, à condition, bien entendu, de les récuser pour leurs propres élèves : ils apporteraient dans les travaux du jury une expérience, un sentiment du *réel* et du *possible*, qu'on ne saurait attendre d'aucun autre membre. En tout cas, nous insisterons pour que les *hommes du monde*, les délégués des corps administratifs, continuent d'apporter leur précieux concours : eux aussi ont qualité pour faire entendre une note distincte, la note en quelque sorte *laïque*, — nous voulons dire « non professionnelle » — et pour remettre sous les yeux du personnel enseignant les conditions vraies, les nécessités pratiques de l'enseignement populaire.

Echelle d'appréciation. — Nous ne dirons qu'un mot des moyens d'évaluer et de formuler les mérites relatifs des candidats. L'usage des chiffres avait généralement prévalu, et on adoptait l'échelle de 20 : de si nombreux degrés intermédiaires ne suffisant pas à rassurer la conscience des examinateurs, on recourait à des fractions, à des dixièmes, à des vingtièmes pour exprimer toutes les nuances. Cet abus est en train de disparaître ; l'appréciation *morale*, discrétionnaire en apparence, en réalité plus souple et plus équitable que les chiffres, tend à recouvrer son droit et se traduit par les notes *bien*, *assez bien*, *passable*, *mal*. Peut-être y aurait-il lieu, pour être tout à fait juste, de marquer une note intermédiaire entre le *mal* et le *passable*, un *très faible*, par exemple, qui écarterait les scrupules du juge. L'échelle de 10, si l'on adopte les chiffres, nous semblerait suffisante : 5 et 6 exprimant le *passable*, 7 et 8 l'*assez bien*, 9 le *bien ;* 10 le *très bien ;* 3 et 4 le *très faible ;* 1 et 2 le *mal*. Quel que soit le système, ce qui importe, c'est que l'examinateur ne se dérobe pas au devoir de prononcer un jugement d'ensemble, susceptible d'être traduit en une note *morale*, mais que l'épreuve soit marquée à ses yeux d'un caractère bien déterminé : bonne, assez bonne, médiocre, très faible, mauvaise.

De tout ce qui précède on conclura sans doute que l'examen, selon qu'il est organisé et pratiqué, influe puissamment sur l'éducation. Bien compris et bien conduit, il peut à la longue corriger en grande partie un système d'études vicieux ou défectueux ; mal constitué ou mal administré, il peut fausser la direction du meilleur plan d'études, aggraver le vice des programmes, frapper de stérilité l'intelligence des jeunes gens. L'institution est nécessaire : mais elle peut être une règle salutaire ou une gêne étouffante, une incitation à la vie et une cause de santé ou une cause morbide continue : tout dépend de l'esprit qui l'anime.

Comment se préparer aux examens ? — Il n'y a pas de question qui éveille plus d'échos en France, et qui soit, comme on dit vulgairement, plus palpitante. Essayons d'y faire une réponse utile.

Notre premier conseil, le principal, se dégage clairement, pensons-nous, de ce qui a été dit. Il n'y a pas de voie abrégée et commode qui conduise au succès. Le vrai moyen, le seul, c'est de faire de bonnes études, de se prêter activement à une bonne éducation de l'esprit, de se munir, au prix d'efforts réguliers, assidus, prolongés, de fortes habitudes d'ordre, de clarté, de conséquence, de conception et d'expression nette et prompte ; c'est de faire à loisir ample provision de faits, d'idées, de réflexions, ainsi que de formes de langage. Autant dire que la voie sûre, la seule sûre, c'est la plus longue.

Il faut pourtant reconnaître que l'examen, par cela seul qu'il resserre en un ou deux jours et en quelques épreuves sommaires les résultats d'une préparation de plusieurs années, a quelque chose d'extraordinaire, on pourrait presque dire d'artificiel, qui réclame des exercices particuliers : mais ces exercices doivent être calculés de façon à conspirer pour leur part à la fin véritable de l'examen, qui est d'assurer la bonne éducation de l'esprit. De ce point de vue nous donnerons les conseils qui suivent :

1° S'exercer, dans les mois qui précèdent l'épreuve, à resserrer en des résumés clairs et bien ordonnés tout l'essentiel des différents sujets, au fur et à mesure qu'on les étudie. Rédiger ces résumés avec toutes les conditions matérielles de claire distribution, de bonne écriture, etc., qui peuvent faciliter la révision.

2° S'exercer à la composition, scientifique ou littéraire, dans le temps prescrit, mais sans négliger la pratique parallèle des travaux composés à loisir, plusieurs fois remaniés et refondus.

3° S'exercer à exposer oralement un sujet restreint et bien déterminé, en cinq ou dix minutes, selon son importance, après avoir au préalable composé en un quart d'heure ou une demi-heure un plan où l'on s'attache à dire tout l'essentiel, rien que l'essentiel, et à le ranger dans un ordre sévère et facile à distinguer.

4° Pratiquer assidûment la lecture à haute voix, en s'appliquant à la diction lente et nette, et à une ponctuation irréprochable. Ce genre d'exercice est moins indifférent qu'on ne le supposerait au succès de l'examen : il permet au candidat de bien mettre en évidence tout ce qu'il sait et ce qu'il vaut.

En voilà assez pour dire dans quel esprit il convient de diriger des exercices préparatoires. Mais nous nous reprocherions de ne pas répéter une fois de plus que toutes ces pratiques ne valent que par les études régulières, bien nourries, désintéressées.

Ajouterons-nous en finissant un conseil, assurément plus aisé à donner qu'à suivre, mais qui n'en a pas moins son prix ? Apportez à l'examen, dirons-nous aux candidats, ce qui vaut encore plus que l'instruction, un esprit reposé, exempt

de fièvre, maître de ses ressources. Disposer de soi-même au moment voulu, de tout soi-même, c'est le vrai secret du succès en toute chose, qu'il faut demander à la fois à une bonne hygiène intellectuelle et à une bonne hygiène morale et physique. [Félix Pécaut.]

L'enseignement primaire comprend aujourd'hui des examens de quatre ordres différents. Ce sont : 1° les examens subis à la sortie de l'école primaire élémentaire et de l'école primaire supérieure, ainsi que l'examen prescrit pour les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille ; 2° les examens pour l'obtention des bourses de l'enseignement primaire supérieur et des bourses de séjour à l'étranger ; 3° les examens pour l'admission aux écoles normales primaires et aux deux écoles normales primaires supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses ; 4° les examens pour l'obtention des divers titres de capacité de l'enseignement primaire.

Nous donnons ci-dessous l'énumération de ces divers examens, avec l'indication des articles auxquels le lecteur doit se reporter pour trouver les détails relatifs au programme de chaque examen et aux conditions exigées des candidats qui veulent s'y présenter.

I

1° *Examen du certificat d'instruction primaire élémentaire.* — Le *certificat d'instruction primaire élémentaire* (appelé primitivement *certificat d'études primaires élémentaires*) a été institué en exécution de la loi du 19 mai 1874 sur les enfants employés dans l'industrie : il est exigé de tout enfant âgé de moins de quinze ans qui doit être occupé à un travail industriel plus de six heures par jour. On trouvera à l'article *Certificat d'études primaires élémentaires* (qui a été publié lorsque le certificat dont nous parlons portait encore ce titre), ainsi qu'à l'article *Enfants employés dans l'industrie* (*Travail des*), les renseignements relatifs à l'examen pour l'obtention de ce certificat et à la forme en laquelle le certificat doit être libellé.

2° *Examen du certificat d'études primaires élémentaires.* — Ce certificat, institué sous le ministère de M. Duruy, s'appelait à l'origine *certificat d'études primaires;* un arrêté en date du 16 juin 1880 a changé son nom en celui de *certificat d'études primaires élémentaires.* Ce même arrêté a déterminé d'une manière uniforme, pour tous les départements, les conditions de l'examen. — V., pour la réglementation antérieure à 1880, l'article *Certificat d'études primaires*, et pour la réglementation en vigueur, l'article *Etudes primaires élémentaires* (*Certificat d'*), qui donne le texte de l'arrêté du 16 juin 1880.

3° *Examen du certificat d'études primaires supérieures.* — Cet examen, institué d'abord à titre d'essai dans quelques départements seulement, a été étendu ensuite à toute la France par le décret du 23 décembre 1882, et réglementé par un arrêté de la même date. On trouvera le texte de cet arrêté au Supplément, article *Règlements organiques*, p. 3077.

4° *Examen prescrit pour les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille.* — Cet examen, institué en exécution de l'art. 16 de la loi du 28 mars 1882, a été réglementé par l'arrêté du 22 décembre 1882. — V. le texte de cet arrêté au Supplément, article *Règlements organiques*, p. 3077.

II

5° *Examen pour l'obtention des bourses d'enseignement primaire supérieur.* — Cet examen est réglementé par les articles 43 à 52 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 41 à 50 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément l'article *Règlements organiques*, p. 3050 et 3062.

6° *Examen pour l'obtention des bourses de séjour à l'étranger accordées aux élèves des écoles primaires supérieures.* — Cet examen est réglementé par l'article 54 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 65 à 67 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3051 et 3064.

7° *Examen pour l'obtention des bourses de séjour à l'étranger accordées aux professeurs d'école normale ou aux candidats pourvus du diplôme de professeur, qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes.* — Cet examen est réglementé par l'article 97 du décret du 18 janvier 1887 et l'article 126 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3053 et 3069.

III

8° *Examen d'admission aux écoles normales primaires.* — Cet examen est réglementé par les articles 69 à 74 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 86 à 95 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3052 et 3066.

9° *Examen d'admission aux écoles normales primaires supérieures.* — L'examen d'admission à l'école normale primaire supérieure d'institutrices, à Fontenay-aux-Roses, avait été réglementé par un arrêté spécial du 30 décembre 1882, dont on trouvera le texte à l'article *Normales* (*Ecoles*), p. 2071. Depuis, l'arrêté du 18 janvier 1887 a édicté des dispositions communes pour l'examen d'admission aux deux écoles de Fontenay et de Saint-Cloud (articles 113 à 124). — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3068.

IV

Les titres de capacité de l'enseignement primaire, énumérés à l'art. 106 du décret du 18 janvier 1887, sont au nombre de treize. Le *certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles* a été supprimé : le brevet élémentaire en tient lieu désormais.

10° *Examen du brevet élémentaire.* — Nous avons donné à l'article *Brevet* les dispositions en vigueur sous le régime de l'arrêté du 3 juillet 1866. La réglementation nouvelle est contenue dans l'article 107 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 141 à 149 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3070.

11° *Examen du brevet supérieur.* — Nous avons donné à l'article *Brevet* les dispositions en vigueur sous le régime des arrêtés des 3 juillet 1866 et 26 décembre 1877. La réglementation nouvelle est contenue dans l'article 107 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 141 à 144 et 150 à 153 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3070.

12° *Examen du certificat d'aptitude pédagogique.* — Ce titre a été institué par le décret du 4 janvier 1881. L'examen est réglementé par l'art. 108 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 154 à 164 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3071.

13° *Examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures.* — Ce titre a été institué par l'arrêté du 5 juin 1880. On trouvera, au mot *Professeur d'école normale primaire*, p. 2449, la réglementation qu'avaient édictée les arrêtés des 26 décembre 1882 et 20 juillet 1883. La réglementation nouvelle est contenue dans les articles 109 et 115 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 165 à 173 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3072.

14° *Examen du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales.* — Ce titre a été institué par le décret du 5 juin 1880. On trouvera au mot *Inspecteurs*

primaires, p. 1347, les dispositions qu'avait édictées ce décret. La réglementation nouvelle est contenue dans les articles 110 et 115 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 174 à 182 de l'arrêté de même date (ces articles reproduisent les dispositions d'un arrêté ministériel en date du 23 décembre 1882). — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3073.

15° *Examen du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.* — Ce titre a été institué par le décret du 2 août 1881. On trouvera au mot *Inspectrices des écoles maternelles*, p. 1355, les dispositions qu'avait édictées ce décret. La réglementation nouvelle est contenue dans les articles 111 et 115 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 183 à 186 de l'arrêté du même jour. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3073.

16° *Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.* — Ce titre a été institué par le décret du 18 janvier 1887. L'examen est réglementé par les articles 112 et 115 de ce décret et les articles 187 à 193 de l'arrêté du même jour. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3074.

17° *Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.* — Ce titre a été institué par l'arrêté du 20 juillet 1883. On trouvera, à l'article *Manuel (Travail)*, p. 1828, les dispositions édictées par cet arrêté, abrogé par celui du 28 juillet 1885. La réglementation nouvelle est contenue dans les articles 113 et 115 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 194 à 199 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3054 et 3074.

18° *Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin.* — Ce titre a été institué par le décret du 18 janvier 1887. L'examen est réglementé par les articles 114 et 115 de ce décret et les articles 200 à 208 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3055 et 3074.

19° *Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant.* — Ce titre a été institué par le décret du 18 janvier 1887. L'examen est réglementé par les articles 114 et 115 de ce décret et les articles 209 à 214 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3055 et 3075.

20° *Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique.* — Ce titre a été institué par le décret du 3 février 1869. L'examen est réglementé par les articles 114 et 115 du décret du 18 janvier 1887 et les articles 215 à 221 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3055 et 3075.

21° *Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture.* — Ce titre a été institué par le décret du 18 janvier 1887. L'examen est réglementé par les articles 114 et 115 de ce décret et les articles 222 à 226 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3055 et 3076.

22° *Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires.* — Ce titre a été institué par le décret du 18 janvier 1887. L'examen est réglementé par les articles 114 et 115 de ce décret et les articles 227 à 231 de l'arrêté de même date. — V. au Supplément, *Règlements organiques*, p. 3055 et 3076.

EXCURSIONS SCOLAIRES. — V. *Promenades* et *Voyages scolaires*.

EXEAT. — V. *Lettre d'exeat*.

EXEMPLE. — Le mot « exemple », en latin *exemplum*, est dérivé de *eximo*, je choisis. On en connaît la signification. En pédagogie, on se sert souvent du mot et de la chose. Tout le monde sait que, dans les écoles, on donne des exemples d'écriture et de dessin à copier, à imiter.

Ce n'est pas seulement en écriture et en dessin que l'enseignement a recours aux exemples. L'orthographe et la grammaire, l'arithmétique et les sciences ne peuvent s'enseigner ou se démontrer sans de nombreux exemples. Une règle ou une définition qui ne serait appuyée d'aucun exemple manquerait de sanction, d'application. La leçon, dans ce cas, resterait sans vie. La gravure manquerait au cadre.

L'exemple fait comprendre la règle et la justifie.

On s'est demandé s'il ne serait pas plus logique de faire précéder la règle de l'exemple au lieu de la faire suivre.

Puisque la règle résulte de l'application de l'exemple, ne conviendrait-il pas de la faire découvrir par le procédé analytique que recommande le Père Girard ?

Au lieu de la sèche récitation du mot à mot d'une définition, d'une règle, il faudrait, par des exemples, faire préalablement reconnaître, constater l'utilité de cette définition, de cette règle.

Au point de vue moral, les exemples ont une importance plus grande encore que dans la démonstration d'une vérité mathématique ou d'une règle grammaticale. Sénèque a dit avec raison : « La route des préceptes est longue, celle des exemples est plus courte et plus sûre. » Autrement dit : mieux vaut l'exemple que la leçon.

C'est en pédagogie que les maîtres et les institutrices doivent toujours avoir présente à l'esprit cette pensée de Locke, « que rien ne pénètre aussi doucement et aussi profondément l'âme des enfants que l'influence de l'exemple. »

Si le maître a de l'ordre, de la tenue, s'il est soigneux, ses élèves, insensiblement, sans qu'ils s'en doutent eux-mêmes, seront portés à l'imiter.

Que l'institutrice ait le culte de la propreté et de l'ordre, qu'elle soit mise avec goût, mais simplement, modestement, sans recherche, que tous les objets à son usage soient toujours soigneusement rangés, elle verra les petites filles la prendre pour modèle.

Les instituteurs et les institutrices sont autre chose que des moteurs articulés chargés d'apprendre à lire et à écrire : ils doivent être des exemples vivants de toutes les qualités qu'ils sont chargés d'inculquer à leurs élèves.

Ils prêchent l'exactitude : ils doivent être les premiers dans la classe, bien avant l'arrivée des élèves, occupés à préparer les devoirs, les exemples.

Ils recommandent l'ordre, la tenue, la propreté ; ils sont tenus de donner l'exemple de toutes ces qualités.

Ils disent aux enfants d'être réservés, convenables dans leur langage, polis, respectueux envers tous : pour tout cela, il n'est point de meilleure leçon que l'exemple.

L'instituteur, aux yeux des enfants, doit être l'homme idéal, l'homme qui ne ressemble pas tout à fait aux autres hommes, puisqu'il doit être en tout et partout un homme d'exemple.

[E. Cuissart.]

EXERCICE. — En langage de finances, on donne le nom d'exercice à la période pendant laquelle un budget peut être exécuté. Le budget indique les recettes et les dépenses à effectuer pour une année, du 1er janvier au 31 décembre ; mais on a reconnu qu'il était nécessaire de prolonger au-delà du 31 décembre le délai pendant lequel il peut recevoir son exécution, soit pour le paiement des dépenses effectuées, soit pour la perception des contributions arriérées.

Pour le paiement des dépenses de l'Etat, l'exercice est clos le 31 août de la seconde année. Pour l'exercice 1881, par exemple, l'exercice est clos le 31 août 1882.

Un décret du 13 décembre 1867 a fixé l'époque

de la clôture de l'exercice, en ce qui concerne le budget départemental, au 31 mars pour l'ordonnancement et le mandatement et au 30 avril pour les paiements. L'ordonnance du 24 janvier 1843 a fixé la date de la clôture de l'exercice communal au 31 mars, pour les recouvrements et les paiements qui s'y rattachent. [L. Armagnac.]

EXERCICES GYMNASTIQUES, EXERCICES MILITAIRES. — V. *Gymnastique* et *Militaires* (*Exercices*).

EXERCICES SCOLAIRES (oraux et écrits). — Nous ne donnons pas à cet endroit le détail des exercices afférents à toutes les branches de l'enseignement : on le trouvera disposé dans le cours de l'ouvrage, et particulièrement dans un certain nombre d'articles de la IIe PARTIE. Nous ne voulons que marquer ici en peu de mots l'importance des exercices en général, le rôle respectif des exercices oraux et des exercices écrits, avec les caractères propres à chacun de ces deux genres, et qu'il convient de leur maintenir.

Les *exercices*, sur lesquels on insiste tant aujourd'hui, ne sont pas une institution nouvelle : il y en a toujours eu ; mais ils étaient conformes à l'esprit des méthodes régnantes. Quand toute l'éducation, dans l'ordre moral comme dans l'ordre intellectuel, visait surtout à façonner l'homme du dehors, si l'on peut ainsi parler, plutôt qu'à le « construire en dedans » et avec son propre concours de plus en plus actif, il était naturel de concevoir et d'organiser les exercices comme une *pratique* extérieure et presque machinale. Copier beaucoup, faire d'innombrables dictées d'orthographe, résoudre à outrance des problèmes, multiplier les analyses grammaticales et logiques, apprendre par cœur toute la grammaire, etc., c'était l'occupation à peu près exclusive de plusieurs années : et quelles années ! celles où tout l'homme se dessine définitivement dans ses principaux traits.

Tout ce travail n'était pourtant pas sans raison ni sans fruit ; outre qu'il contribuait à procurer les instruments indispensables de toute instruction, il cultivait certaines aptitudes de l'esprit, mais dans le sens le plus formel, le plus rapproché du simple mécanisme : ainsi du raisonnement et de la faculté d'analyse, qui se mouvaient indéfiniment dans le cercle étroit des problèmes d'arithmétique ou de grammaire.

Aujourd'hui que l'éducation se propose nettement une fin plus élevée et plus complète, à savoir de cultiver chacune des facultés, au lieu de fournir une simple provision de connaissances, et, à l'aide des diverses facultés, d'instituer l'esprit lui-même, de l'amener à se posséder et à se diriger, de faire en lui la lumière, le mouvement, la vie, les méthodes, en visant ainsi plus profond, réclament et enfantent d'elles-mêmes des exercices plus spirituels, plus en dedans, plus variés aussi et plus féconds. On a donné une importance considérable à la parole, vivante et libre, du maître ; peut-être même la réaction contre l'usage du livre en classe a-t-elle été trop loin ; mais on a raison de vouloir qu'en arithmétique, en histoire, en morale même, le maître interprète à sa façon, en son langage, selon qu'il la comprend ou la sent, la leçon du jour ; on le détourne de s'en reposer sur le manuel ; tout doit passer par son esprit et par ses lèvres avant d'arriver à l'élève.

Rien de mieux : mais plus on donne de place à l'enseignement personnel du maître, plus il importe de le définir, de l'éclaircir, de le fixer dans l'intelligence de l'enfant par l'exercice, écrit ou oral. Cet exercice, à son tour, aura le même caractère que l'on entend imprimer à la leçon du maître ; il sera le moins mécanique possible : il mettra en jeu l'initiative de l'élève ; sans négliger le secours de la mémoire, ni l'appui des règles précises et bien apprises par cœur, il fera incessamment appel à la spontanéité originale de l'enfant, à sa faculté de se représenter, de combiner, de raisonner, de juger, d'aimer, d'admirer. L'instituteur ne se sentira chaque jour en règle avec lui-même que si la leçon orale, l'interrogation, la récitation, ou tel autre exercice oral, ainsi que les travaux écrits, ont concouru tous ensemble à augmenter l'approvisionnement de connaissances de l'enfant et à développer chez lui certaines qualités, certaines forces intellectuelles ou morales. Tout enseignement qui, dans toutes ses parties et avec tous ses moyens auxiliaires, n'est pas conçu en vue de cette haute fin, est infidèle au principe libéral, éminemment *naturel*, *humain*, qui fait le trait distinctif de la pédagogie moderne.

M. Dupanloup a dit quelque part : « Ce que le maître fait n'est rien ; ce qu'il fait faire est tout. » L'assertion est excessive dans sa forme paradoxale ; car la personne du maître, ce qu'il dit, ou mieux ce qu'il *est*, et qui se traduit dans son enseignement et dans son exemple, c'est toujours le grand, l'incomparable moyen d'action ; mais au fond, la pensée est vraie : l'action du maître ne se définit, ne se confirme, ne s'achève que par ce qu'il fait faire à l'élève. Dogmatiser, exposer, enseigner, bien enseigner, avec ordre, avec clarté, avec netteté, avec précision, c'est une première qualité assurément : et combien difficile à acquérir ! Mais aller, par un questionnement habile, chercher l'esprit de l'enfant au point juste où il se trouve, afin de l'aborder plus sûrement et de ne pas enseigner dans le vide, l'amener à se débrouiller lui-même, à revêtir sa pensée incertaine d'une expression de plus en plus arrêtée, l'exciter ensuite par des travaux écrits à se rendre compte de ce qu'il a lu ou entendu, à le reproduire, mais à sa façon et en des conditions variées qui l'obligent à se rappeler, à comparer, à combiner, en un mot à réfléchir : c'est là que se manifeste le véritable instituteur ; là qu'il déploie toutes les ressources variées de son intelligence et de son zèle.

Comme il usera du *livre* sans en abuser, et de la leçon orale proprement dite sans l'étendre au point de suppléer l'initiative de l'enfant, il n'aura garde non plus de pousser à l'excès les exercices oraux de tout genre, qu'il anime et qu'il dirige lui-même. Ces exercices sont ce qu'il y a de plus fécond dans l'enseignement parce qu'ils forment, à vrai dire, un dialogue entre le maître et l'élève, où le maître apprend à mesurer par quelle latitude intellectuelle se trouve l'élève, ce qu'il a compris de la leçon, ce qu'il en peut comprendre et à l'aide de quelles explications ; où l'élève, de son côté, voit se représenter la leçon sous de nouveaux aspects dont les uns répondent mieux que les autres à son tour d'esprit ou à son degré de culture, où il s'essaie à parler, c'est-à-dire à penser. Mais cette épreuve même, outre qu'elle est insuffisante, a son danger ; danger d'autant plus grand, remarquons-le bien, que la méthode est plus *spirituelle*, c'est-à-dire vise plus profond, et que le maître est mieux armé de moyens d'action et plus ardent à les employer. Ce dialogue, en se prolongeant ou en se répétant trop souvent, risque de devenir peu à peu une sorte de duel inégal entre une volonté forte et une volonté faible, entre une intelligence adulte et une intelligence vacillante ; la pression exercée est excessive ; l'organisme cérébral se fatigue d'autant plus qu'on lui demande un plus onéreux effort.

C'est à quoi ne pensent pas toujours assez nos meilleurs maîtres, et les plus dévoués. Recommandons-leur de tempérer, à l'école même, la leçon et l'exercice oral par de petits devoirs écrits. Ces travaux permettent à l'élève de se retrouver lui-même en se retrouvant tout seul ; ils offrent à cause de cela un double avantage :

d'abord de procurer un instant de rémission, de détente, l'enfant marche à son pas et non au pas du maître ; ensuite il est amené par une application toute personnelle, dont il règle à son gré et selon ses forces l'intensité, à fixer nettement l'idée, la règle, le raisonnement, le fait, en un mot la leçon qui lui a été expliquée. Cette seconde épreuve confirme et achève l'épreuve orale ; elle mesure, en même temps qu'elle l'assure, l'effet de l'enseignement didactique.

De tout ce qui précède il est facile de tirer les principes pratiques d'après lesquels doivent se régler les exercices oraux. Qu'ils portent sur toutes les matières, tantôt précédant la leçon du maître en manière d'introduction ou d'amorce, tantôt la suivant pour l'éclaircir, la développer, la résumer, la fixer. Qu'ils soient toujours *naturels ;* c'est-à-dire, qu'ils n'excèdent pas, non plus que la leçon même, la limite de ce que l'enfant est en âge ou en état de comprendre ou de sentir ; qu'ils ne forcent pas, sous la rude pression d'un maître peu judicieux et trop pressé, le ressort cérébral ; n'oublions jamais que si l'élève est notre interlocuteur, il n'est pas notre pair ; il est un pupille, selon la belle expression anglaise, et nous sommes ses tuteurs ; le dialogue que nous engageons avec lui, à propos de tout, doit servir à l'éducation de son esprit encore mineur, et non à notre satisfaction personnelle.

C'est dire que l'exercice oral doit être fréquent, mais assez court : il lui faut un certain espace pour se déployer, c'est-à-dire pour permettre à l'instituteur d'accoster la jeune intelligence, et à celle-ci de se produire au dehors ; mais au-delà d'une limite qui varie selon les âges et les sujets d'étude, l'attention, fortement sollicitée, se lasse, et le travail est perdu. Pour la même raison on aura soin de varier les exercices, de façon que l'un repose de l'autre, et que les plus épuisants ne se succèdent pas de trop près ; on ne craindra pas de tempérer discrètement le sujet de la leçon par des questions étrangères, nées des incidents mêmes de l'entretien.

Enfin on ne laissera pas au hasard ou à la bonne inspiration le soin de décider du sujet des exercices du jour ni de la marche à suivre en chacun d'eux. Qu'il s'agisse de pratique ou de théorie, de grammaire, d'arithmétique ou d'histoire, de leçons de choses ou de simple lecture, les exercices seront disposés dans un ordre méthodique. Ils seront donc prémédités : le maître, non content de préparer sa leçon didactique à l'avance, préparera avec un soin égal et son interrogation et les petits thèmes d'application destinés à être éclaircis ou résolus de vive voix par les élèves ; il se marquera nettement à lui-même le but où il veut conduire son petit auditoire, les points qu'il veut mettre particulièrement en lumière, l'impression qu'il veut produire ; il ne se préoccupera pas moins des qualités qu'il veut cultiver de préférence chez un élève en particulier ou chez tous, parce que ces qualités lui paraissent encore trop peu développées.

Quant aux exercices écrits (nous ne parlons pas ici de l'écriture ni des dictées d'orthographe), ceux qui se font en classe seront très courts : il faut que l'élève ait le temps de se ressaisir du milieu de la diversité des leçons et des sollicitations extérieures, et qu'il fixe par un effort personnel ce qu'on vient de lui apprendre. Les devoirs à faire à domicile pourront être plus longs ou demander plus de temps ; toutefois le nombre en sera très réduit. Pour les uns comme pour les autres, l'excès dans la *qualité*, c'est-à-dire dans la nature ou le degré de l'effort imposé à l'enfant, n'est pas moins condamnable que l'excès dans la quantité. Peu, très peu de copies, d'écritures : mais, en n'importe quel sujet, une écriture soignée, une copie propre et bien ordonnée, une orthographe correcte.

On s'abstiendra surtout avec le dernier scrupule de proposer aux enfants des tâches que l'on ne puisse pas se promettre de bien corriger. Il y a là une règle d'honnêteté, qui est en même temps un moyen assez sûr de mesurer à quelle limite doivent s'arrêter nos exigences envers l'enfant. Des *devoirs* dont nous ne pouvons pas prendre sérieusement connaissance et nous rendre un compte effectif et utile sont plus qu'à demi-stériles : hâtons-nous donc, soit de les restreindre quant à l'étendue, soit de les abaisser d'un ou plusieurs degrés quant à la difficulté.

Qu'il nous soit permis de le dire : dans beaucoup d'écoles, conduites d'ailleurs par des maîtres pleins de zèle, les devoirs écrits sont devenus, à la suite des nouveaux enseignements, une aggravation de charge pour les enfants ; les méthodes, en devenant plus spirituelles, ont donné lieu à une mécanique d'un nouveau genre, à une routine perfectionnée, et d'autant plus fatigante. L'ancien abus a cessé des copies serviles, des conjugaisons machinales, des analyses grammaticales ou logiques : peut-être même n'y a-t-il plus assez de ces exercices. Mais, en revanche, que de prétendus exercices d'intelligence, rédactions historiques, étymologiques, littéraires, où l'élève ne met rien de son fonds, où il ne fait que reproduire à peu près textuellement soit la leçon, soit le livre, et où le maître n'intervient par aucune correction allant au vif.

Ici se présente naturellement une question pratique fort importante : convient-il de mettre entre les mains des élèves des manuels d'exercices, — grammaire, composition française, arithmétique, etc., — où le maître marque chaque jour une tâche, correspondant à la leçon orale ?

Non, en principe et dans la généralité des cas. Ce n'est pas que des livres de ce genre, dont quelques-uns sont composés avec beaucoup d'art, n'aient rendu en ces dernières années de précieux services. A des maîtres peu familiers encore avec les nouvelles méthodes ils ont apporté une direction générale, un plan, des sujets d'application nombreux et bien choisis.

Mais l'abus est tout voisin de l'usage. En se déchargeant sur le manuel du soin de fournir le thème d'exercices, le maître s'épargne une peine qui aurait été pleine de profit pour lui et pour l'élève. L'exercice écrit, avons-nous dit, doit correspondre exactement à la leçon du jour et au degré de culture des élèves : il n'y a pas, à parler rigoureusement, d'exercice qui convienne d'une manière absolue, sur tel point d'enseignement, à toute classe, ni à toute école. Les exercices ne seront pas tout à fait les mêmes dans une école urbaine et dans une école rurale, dans une école populaire et dans une école bourgeoise. Il y a en chaque école et en chaque classe un tempérament particulier que le bon maître discerne d'instinct et qui lui sert de régulateur dans le choix des sujets.

Un instituteur intelligent et actif ne se résoudra jamais à se mettre à la remorque d'un livre d'exercices. Il en composera un lui-même, au jour le jour, à son propre usage et à l'usage de sa famille scolaire, qui n'est pas la première famille venue ; il s'aidera, cela va sans dire, de l'expérience de plus habiles que lui, c'est-à-dire des bons manuels, mais sans s'y asservir ; le thème d'application naîtra de la leçon du jour elle-même, s'allongeant ou s'abrégeant selon le besoin, appuyant sur tel point, glissant sur tel autre, s'ajustant enfin comme un habit bien fait à la taille, et, s'il y a lieu, aux difformités de cet être collectif, mais vivant et original, qui est sa classe.

Il sauvera ainsi les élèves de l'ennui et de la stérilité d'un travail presque toujours machinale

où ils copient sans y même penser toute la partie du thème qui ne demande pas de correction ni d'invention, où ils se bornent pour le reste à boucher le trou qu'on a laissé vide à leur intention, en y appliquant la règle, la formule qu'on leur a enseignée.

Nous adopterions plutôt le manuel comme un instrument commode de révision orale, de récapitulation, à l'aide duquel le maître ferait appliquer, rapidement et presque à la course, des leçons qu'il juge à propos de remettre sous les yeux des élèves : dans ce cas, le livre a le double avantage d'offrir une grande variété d'exercices tout préparés et d'épargner le temps que réclamerait la copie des textes.

Pour conclure, une règle, une seule pourrait tenir lieu de toutes les autres : que les exercices oraux et écrits, quant au nombre, au choix du sujet, à l'étendue de la tâche, à la forme, ne dépassent pas le *vrai*, la nature, c'est-à-dire ce que les forces physiques et morales de l'enfant, son état d'esprit, sa provision d'expérience lui permettent de faire avec attrait, et que le maître peut contrôler efficacement. [Félix Pécaut.]

EXPÉRIENCE, EXPÉRIMENTALE (Méthode). — On sait quels services a rendus à la science la substitution de la méthode expérimentale à la méthode du raisonnement pur et de l'hypothèse abstraite. Les sciences de la nature n'existent véritablement que depuis le jour où la logique expérimentale de Bacon, rompant avec les vieilles traditions du syllogisme, a consacré une révolution que quelques savants du XVIe siècle avaient déjà préparée, depuis que les penseurs se sont décidés à observer, à expérimenter et à induire patiemment des faits observés les lois qui les dominent.

Désormais souveraine dans le domaine des sciences concrètes et quand il s'agit de la découverte de la vérité, la méthode expérimentale ne peut-elle pas être transportée dans la pédagogie et s'appliquer à l'enseignement des vérités qu'elle a servi à découvrir? En d'autres termes, pour former et pour instruire l'intelligence de l'enfant, l'art de l'éducation doit-il employer des procédés d'observation et d'expérience analogues à ceux que la science a mis à profit pour s'organiser elle-même? Et si, comme nous le pensons, cela est possible, dans quel sens et dans quelle mesure faut-il entendre et régler cette application de la méthode expérimentale à la pédagogie?

C'est un point intéressant et trop peu remarqué de l'histoire des doctrines pédagogiques que Coménius, l'un des initiateurs des méthodes nouvelles de l'éducation, a emprunté à Bacon le principe fondamental de son système. La pédagogie de Coménius n'est que l'application stricte aux choses de l'enseignement des principes de la logique baconienne. Ce n'est pas seulement le titre de la *Didactica magna*, le principal ouvrage de Coménius, qui rappelle celui de l'*Instauratio magna*, nom que Bacon a donné à l'ensemble de ses travaux : ce sont les idées mêmes, les méthodes qui se ressemblent et qui permettent de considérer comme deux traductions différentes d'un même esprit l'œuvre du rénovateur de la logique scientifique et celle du fondateur de la pédagogie moderne. Bacon veut que le savant parte des faits avant de s'élever à la loi : Coménius demande que le pédagogue parte des exemples avant de s'élever à la règle. Pour arracher à la nature ses secrets, selon Bacon, il faut l'observer patiemment, la regarder faire, et se borner à traduire en lois générales les résultats des observations et des expériences particulières; il faut renoncer à la méthode *à priori*, qui prétend deviner les lois du monde et qui déduit arbitrairement des affirmations hypothétiques dont les faits démentent la justesse. De même, selon Coménius, pour développer l'esprit d'un enfant et le meubler des connaissances nécessaires, il faut lui présenter des faits dont il dégagera lui-même la règle abstraite; il faut s'abstenir le plus possible de la méthode didactique qui impose des vérités toutes faites à des intelligences trop souvent incapables de les comprendre et de se les assimiler. Pour le pédagogue comme pour le logicien, il importe d'obéir à la nature, de ne pas aller plus vite qu'elle, de la suivre peu à peu dans son développement continu et progressif. Conformément à ces principes, Comenius demande que l'enfant soit familiarisé de bonne heure avec les faits de la vie quotidienne qui peuvent le mettre sur la voie des connaissances générales qu'il doit acquérir : ainsi, pour la grammaire, on aura soin d'attendre qu'il ait appris la langue par l'usage avant de lui en inculquer les règles; pour la géographie, on lui fera voir les accidents de terrain, les rivières, les montagnes de son voisinage avant de lui donner la définition rigoureuse des différentes notions géographiques. En d'autres termes, l'enfant observera et expérimentera avant toutes choses : il réfléchira, il définira, il raisonnera ensuite. C'est bien là, si nous ne nous trompons, une application rigoureuse de la méthode expérimentale, et d'après cela il est permis de dire que Coménius est le Bacon de l'éducation.

Coménius n'est pas le seul pédagogue qui ait emprunté aux sciences la méthode expérimentale pour en faire un procédé pédagogique. On peut affirmer que tous les maîtres de l'éducation moderne ont, à des degrés divers, recours à l'observation et à l'expérience. Certains novateurs en ont même usé avec quelque indiscrétion. L'abbé de Saint-Pierre propose pour l'éducation morale un enseignement tout à fait expérimental. Il veut qu'on exerce les enfants à accomplir des actes de vertu, de justice et de bienfaisance. Le maître, au lieu de faire une prédication ennuyeuse sur le devoir, s'efforcera de mettre l'enfant dans une situation telle qu'il ait à accomplir des actes conformes à ce devoir. Tout n'est pas mauvais dans cette méthode, qui n'a qu'un défaut, c'est d'être peu pratique dans la généralité des cas. Condillac, lui aussi, abuse de la méthode expérimentale. Son rêve est que l'enfant, pour apprendre les sciences et les arts, repasse précisément par la route que les premiers hommes ont suivie pour les créer. Les sciences ayant commencé par des observations particulières dont on a tiré peu à peu des principes généraux, il faut procéder de même dans l'éducation de chaque individu : commencer par les faits et conduire les jeunes intelligences d'observation en observation jusqu'aux idées les plus élevées, sans jamais omettre d'idée intermédiaire. Il est évident que Condillac tombe dans l'exagération, et qu'il y aurait de graves inconvénients à exiger de chaque enfant qu'il refasse à nouveau pour son propre compte ce que l'humanité a déjà fait. Mais l'abus possible de la méthode expérimentale ne doit pas en discréditer l'usage modéré et prudent.

Il est facile de montrer que la plupart des méthodes mises en honneur par les pédagogues des siècles derniers ne sont que des formes diverses de la méthode expérimentale.

Qu'est-ce, par exemple, que la méthode intuitive, sinon un appel constant à l'observation et à l'expérience? Pestalozzi en abusait quand il retenait pendant des heures ses élèves devant une vieille tapisserie dont il leur faisait observer les trous et les déchirures, pour leur apprendre à se représenter avec netteté et à dénommer avec précision les formes sensibles qui frappaient leurs yeux. Mais sans tomber dans l'excès, il est bon sans contredit de placer d'abord les choses et non les mots devant l'esprit de l'enfant.

L'intuition sensible, pour ne parler que de celle-là, qui présente et montre l'objet à connaître, qui laisse dans l'imagination une représentation précise et pour ainsi dire vivante, est un procédé évidemment supérieur à l'exercice tout mécanique qui consiste à apprendre par cœur les phrases d'un livre.

On attache aussi beaucoup d'importance dans l'éducation moderne à la méthode que de noms différents on appelle tour à tour méthode inventive, méthode euristique, méthode analytique, etc., et qui revient toujours à faire découvrir par l'enfant la vérité qu'on veut lui enseigner. Eh bien, cette méthode n'est évidemment encore qu'un fragment détaché de la grande méthode expérimentale. Ici, en effet, on procède par observation et par induction: on achemine lentement l'esprit du détail à l'ensemble, du particulier au général, du fait à la loi, de l'exemple à la règle. Au lieu de charger directement la mémoire d'une formule à apprendre, on suggère à l'esprit, on lui fait trouver ce qu'elle contient. A vrai dire, il y a longtemps que la méthode expérimentale est en usage chez les pédagogues, puisque Socrate l'employait déjà, lorsque faisant, comme il disait, son métier d'accoucheur d'esprit, il amenait ses interlocuteurs, par une série de questions habilement ménagées, à reconnaître et à comprendre telle ou telle vérité.

L'introduction de la méthode expérimentale dans la pédagogie pratique est donc depuis longtemps un fait accompli. Mais il reste à savoir dans quelles conditions et jusqu'à quelles limites il convient d'en recommander l'usage et d'en accepter les services.

Dans l'éducation intellectuelle et dans l'enseignement proprement dit, il y a une large part à faire à l'expérience et à l'observation. Sans doute toutes les parties de l'instruction ne s'y prêtent pas également; et il n'y a point à rêver, par exemple, un enseignement expérimental de l'histoire. Mais la plupart des études nécessaires à l'enfant s'accommodent au contraire de la méthode en question. Prenons d'abord l'étude de la langue maternelle. Il s'agit que l'enfant en vienne le plus tôt possible à la parler et à l'écrire correctement. Faudra-t-il pour cela charger dès le début la mémoire de l'enfant d'un tas de règles grammaticales? Evidemment non. Ce qui vaut beaucoup mieux, c'est de le familiariser par la pratique avec une langue correcte, où ces règles sont observées: c'est, quand il a appris à écrire, de multiplier les exercices où il aura à appliquer la règle déjà connue; c'est, quand il sera un peu plus avancé encore, de le mettre dès qu'on pourra à de petits travaux de composition et d'invention personnelle. L'enfant qui est déjà capable de trouver par lui-même quelques phrases et de les rédiger par écrit, pour peu qu'on surveille son travail et que l'on corrige ses fautes, apprendra vite à surmonter les difficultés de la langue. Ces exercices seront autant de petites expérimentations qu'il fera à ses risques et ses périls, où il échouera souvent, mais d'où il retirera, si l'on a soin de l'avertir de ses erreurs, une connaissance personnelle de la langue, plus vite et plus sûrement que par la récitation mécanique des règles de la grammaire. L'avantage d'une pareille méthode, c'est d'abord que l'on sait mieux ce qu'on apprend. Ce qu'on gagne par soi-même vaut toujours mieux que ce qu'on reçoit des autres. Le produit du travail personnel est infiniment préférable aux aumônes de la charité. Ce que l'enfant aura de lui-même découvert, soit dans les phrases qu'on lui suggère, soit dans celles qu'il aura inventées, il ne l'oubliera plus. Un autre avantage, c'est que l'enfant, en même temps qu'il apprend ce qu'il doit savoir, et qu'il acquiert un certain nombre de connaissances positives, aura développé ses facultés; son intelligence, son esprit d'observation et de recherche, ses petites ressources d'invention, tout cela aura grandi, tout cela se sera fortifié grâce à des procédés qui ne mettent pas en action la seule mémoire.

Il en est de même pour beaucoup d'autres parties du programme des études. Presque partout la méthode expérimentale peut être mise à profit, et y introduire, sinon des procédés à proprement parler, du moins un esprit général et des tendances salutaires. Dans l'enseignement du calcul, n'est-il pas manifeste qu'on a recours à l'expérience et à l'observation, lorsqu'on se sert dans les salles d'asile du boulier compteur ou des moyens analogues? La méthode ancienne passait de l'abstrait au concret: la méthode expérimentale, plus appropriée au besoin de l'enfant, suit le mouvement inverse. Rousseau prônait la méthode expérimentale à outrance, quand il demandait qu'Émile n'apprît la géographie qu'en voyageant. Il n'est pas question de suivre Rousseau dans ses chimères: mais l'observation des accidents naturels, l'étude de la sphère, et même des cartes, enfin la confection des cartes, sont autant de procédés qui appartiennent à l'expérience. Dans l'enseignement des sciences physiques et naturelles, on obtiendra les meilleurs résultats si on oblige l'enfant à prendre pour point de départ de sa réflexion les faits familiers et ordinaires qu'il observe chaque jour autour de lui. Son intelligence, en quelque sorte amorcée par les exemples que la vie réelle lui met sous les yeux, aura moins de peine à s'engager ensuite dans la démonstration savante des lois et des formules. Les leçons de choses, qui ont surtout pour domaine la physique et les sciences naturelles, ne sont, avec leur présentation d'objets sensibles, avec leurs interrogations qui provoquent le jugement, qu'une forme pédagogique de la méthode expérimentale.

Mais ce n'est pas seulement dans l'éducation intellectuelle, c'est aussi dans l'éducation morale que la méthode expérimentale peut être efficacement employée. Ici, il s'agit surtout de l'âme, des sentiments et des dispositions. Il n'est pas question de mettre des grands mots sur les livres de l'enfant et dans sa mémoire de belles maximes. Il importe de faire naître et de faire grandir dans son âme une morale vivante, qui se manifestera par des désirs purs, par des volontés énergiques, par des actes conformes à la loi. Pour en arriver là, ce serait un bien mauvais moyen que de procéder par leçon didactique sur le devoir et les différentes espèces de vertus. Les leçons de morale ne sont guère plus efficaces que les sermons. La vraie méthode consiste à présenter à l'enfant des faits ou des récits, récits historiques ou fictifs, en lui laissant le soin d'en dégager une idée morale. Il ne faut proposer à l'enfant la leçon abstraite et générale qu'après lui en avoir fait découvrir les éléments dans les faits concrets d'une fable ou d'une histoire. La vraie méthode consistera encore à exercer le plus possible la volonté de l'enfant, à mettre à l'épreuve ses forces morales naissantes, à exercer, non seulement sa conscience dans l'appréciation des actes d'autrui, mais son énergie personnelle dans l'accomplissement de quelques actes dont on lui laissera l'initiative et la responsabilité. Que dans certains cas même où sa moralité n'est pas en jeu et où il n'y a pas d'accidents graves à redouter, on lui permette de s'exposer à des dangers et de courir le risque de quelques mésaventures; il n'y a pas de mal à cela, et l'enfant sortira plus fort, plus énergique de ces épreuves et de ces expériences où il aura appris à ses dépens à se conduire et à se gouverner.

Il n'est donc pas contestable que la méthode expérimentale a sa place dans l'enseignement et

dans l'éducation comme dans la recherche scientifique. Le mal serait seulement de lui accorder une importance exclusive, et d'oublier le rôle qui appartient ainsi à la méthode contraire, à celle qui donne des leçons directes et des enseignements didactiques.

Ajoutons que la méthode expérimentale, si elle intervient pratiquement dans l'enseignement, a contribué aussi à modifier les idées de la pédagogie théorique. Si l'on connaît mieux aujourd'hui qu'autrefois les lois et les principes de l'éducation, c'est qu'on s'est préoccupé d'observer les enfants, c'est qu'on a expérimenté sur les différents caractères, c'est qu'on a tenu compte de la diversité des natures, c'est enfin qu'on a induit des faits de la psychologie les règles de la pédagogie au lieu de les déduire d'idées préconçues et de principes arbitraires. [Gabriel Compayré.]

EXPÉRIENCES. — L'introduction des notions des sciences physiques et naturelles dans les programmes de l'enseignement primaire *à tous les degrés* a été l'une des innovations les plus heureuses accomplies récemment en faveur de l'éducation populaire.

On sera fort étonné plus tard qu'il ait fallu tant de temps chez nous pour réaliser un progrès que tout le monde réclamait et dont les pays voisins nous avaient donné l'exemple.

Comprend-on en effet qu'un enfant qui, de six à treize ans, a fréquenté assidûment l'école, ait été systématiquement maintenu étranger, par le genre d'études qui lui est imposé, au monde matériel qui l'entoure? Comprend-on que les phénomènes naturels dont il est journellement le témoin soient demeurés pour lui lettre morte; qu'on ne lui ait jamais parlé qu'indirectement ou accidentellement des minéraux, des plantes, des animaux avec lesquels il est sans cesse en contact? Cependant, la science de la nature a, comme les autres sciences, une partie élémentaire, accessible aux intelligences les moins cultivées. Pourquoi ne figurait-elle à aucun titre dans le programme des écoles primaires?

Les raisons que l'on donnait pour justifier cette exclusion, tout le monde en connaît la valeur; il y avait, sans aucun doute, une difficulté à résoudre; mais était-elle vraiment insurmontable? Les maîtres nous manquent, nous disait-on. Où sont les instituteurs capables de donner des idées justes aux enfants sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle? Ce sont des sciences que la plupart d'entre eux n'ont point apprises, comment pourraient-il les enseigner?

Il y a là un cercle vicieux : si beaucoup de maîtres ne sont pas actuellement en état de suffire aux exigences, bien minimes pourtant, de cet enseignement élémentaire, c'est qu'ils n'avaient pas mission de le donner, c'est qu'il n'en était fait aucune mention dans les matières du brevet de capacité. En réalité, il a suffi de faire appel à leur zèle, de provoquer, en les encourageant, les efforts individuels, pour qu'aussitôt de simples instituteurs de campagne, des institutrices, dont quelques-unes avaient déjà vieilli dans l'enseignement, aient eu le courage de se mettre à l'œuvre et la patience d'acquérir et de s'assimiler les connaissances qui leur manquaient.

Dans les cours les plus élémentaires, cette forme d'enseignement qu'on a nommée, improprement peut-être, *leçons de choses*, s'est promptement acclimatée chez nous au grand profit de l'éducation intellectuelle des enfants. Appliquées, dès le début, à la vulgarisation des notions historiques et de la géographie, les *leçons de choses* se sont bien vite attaquées aux questions de sciences usuelles, et elles sont devenues aujourd'hui un exercice régulier dans les petites écoles.

Nous n'affirmerions pas, à coup sûr, que cette sorte d'entretien familier entre le maître et l'élève, qui caractérise la leçon de choses, soit toujours bien conçu, qu'il soit mis partout à la portée des jeunes intelligences, qu'il ne puisse ici ou là introduire des idées fausses dans des esprits peu formés; mais le point essentiel est acquis : on est entré dans une voie nouvelle qui ne peut manquer d'être féconde en résultats utiles; le monde de la nature n'est plus un monde fermé pour les petits enfants.

Une autre difficulté se présentait. Pour parler histoire, littérature, etc., il suffit d'avoir de bons livres en sa possession et de savoir en extraire, avec tact et mesure, tout ce que les enfants peuvent apprendre et s'assimiler. Pour l'enseignement des sciences physiques et naturelles, le livre ne suffit plus; son emploi exclusif est même dangereux. Le maître ne sera compris de ses élèves qu'autant qu'il placera sous leurs yeux les objets dont il leur parle; s'il ne les possède pas en nature, il devra en montrer les modèles ou les dessins; à défaut de dessin, il ira lui-même au tableau noir tracer à la craie leur forme générale et leurs détails les plus essentiels. Un enseignement scientifique élémentaire n'a de valeur qu'autant qu'il se transforme en un enseignement *par les yeux*. Cette nécessité a été si bien comprise qu'on voit aujourd'hui les musées scolaires s'organiser partout; et ici, il n'y a ni grands efforts à faire, ni grandes dépenses à prévoir : le maître qui a de la bonne volonté peut facilement, avec le concours de ses élèves et celui des familles, réunir en peu de temps tous les éléments d'un musée scolaire sinon complet, au moins suffisant.

Ainsi, en ce qui concerne le petit enseignement scientifique représenté par la *leçon de choses*, la difficulté signalée plus haut, celle des collections coûteuses à acquérir, des appareils délicats à se procurer, n'existe pas en réalité.

Quant au cours supérieur des écoles primaires, l'enseignement donné doit y être tout autre. La leçon de choses ne suffit plus, ou du moins elle doit se transformer. On s'adresse à des enfants de douze à treize ans dont la curiosité a déjà été éveillée, dont l'esprit d'observation a été mis en jeu. La physique, la chimie et l'histoire naturelle réduites à la partie descriptive ne satisfont plus l'esprit de l'auditeur. Le maître est cette fois conduit à donner à l'élève des explications raisonnées sur les phénomènes naturels; et il ne le peut avec succès qu'en recourant à un nouveau procédé de démonstration, en recourant aux *expériences*.

Quand on se sert de quelques objets pris dans le musée scolaire pour rendre la leçon plus intéressante ou plus instructive, l'enfant ne voit guère que les caractères extérieurs des corps qu'on lui présente; mais s'il est un peu avancé, son esprit va au-delà. Il se demande si ces substances qu'on met sous ses yeux se conservent telles quelles quand on les chauffe, quand on les met au contact de substances de nature différente. Il se demande comment on peut séparer les éléments constitutifs de cette matière que le maître a dit être composée? Comment, inversement, on peut parvenir à la reconstituer à l'aide de ces mêmes éléments. Cette fois le maître, s'il veut fournir des explications, ne sera compris par l'élève qu'autant qu'il aura sous la main des instruments, des appareils qui lui permettront de faire réagir dans des conditions déterminées les corps dont il s'occupe; il devra, en un mot, avoir recours à de véritables expériences.

Dans le cours élémentaire des sciences physiques et naturelles professé à l'école primaire, il y a donc, selon nous, deux façons bien distinctes de procéder. La première s'applique à la division des petits et des moyens. Là le musée scolaire est seul utilisé : il permet d'appeler l'attention des enfants sur les corps qu'ils voient tous les jours, sur

leur origine, leur extraction, leur utilité dans la vie. La leçon de choses ne comporte pas des explications détaillées et surtout complètes. Quelques petites expériences y sont seules possibles : on montre par exemple l'effervescence que produit le calcaire quand on le met en contact avec le vinaigre ; l'absence d'action de ce même acide sur les roches siliceuses, etc. Mais, quoiqu'il fasse, le maître est obligé de recourir, dans la majorité des cas, à des affirmations qu'il ne peut justifier ; l'élève doit le croire sur parole. C'est le côté descriptif qui domine, et ce genre d'enseignement convient tout spécialement aux jeunes enfants que la légèreté naturelle à leur âge rend peu propres à suivre un long raisonnement.

Dans le cours supérieur de l'école primaire ou dans l'école primaire supérieure, la méthode à suivre est un peu différente ; ce sont de véritables explications logiquement déduites des faits connus qu'il faut donner à cet auditoire plus avancé ; et, cette fois, les expériences deviennent le complément nécessaire de la théorie ; ajoutons même que dans bien des cas elles doivent la précéder.

Le maître doué du sens pédagogique attaquera toujours les questions par le côté expérimental. Quand l'expérience aura été réalisée devant les élèves, il se fera rendre compte par eux de ce qu'ils ont vu, de ce qui les a le plus frappés ; il appellera leur attention sur tel ou tel détail qui aurait pu leur échapper. Dans quelques cas, une seconde, une troisième expérience convenablement choisies viendront compléter et expliquer ce que la première pouvait laisser, dans l'esprit, d'insuffisant ou d'obscur.

Prenons un exemple : le professeur doit aujourd'hui parler à ses élèves de la dilatation des corps par la chaleur. Va-t-il leur dire tout d'abord le sens précis des mots *dilatation, coefficient de dilatation?* Va-t-il énoncer, dès le commencement de la leçon, les lois générales de ce phénomène? Non, mille fois non. L'élève qui entend parler de tout cela pour la première fois ne retiendrait que des mots et n'aurait acquis aucune idée nouvelle ; mais, au lieu de procéder ainsi, exécutez devant lui l'expérience très simple que voici : Une tige de fer posée au fond d'une cuve rectangulaire ouverte par le haut butte par l'une de ses extrémités contre un arrêt fixe ; son autre bout s'appuie contre le petit bras d'un levier coudé mobile, dont le grand bras sert d'aiguille et se meut sur un cadran (c'est l'appareil bien connu qu'on nomme *pyromètre à cadran*). Au début de l'expérience, l'aiguille correspond au zéro du cadran ; à ce moment, versez de l'eau bouillante dans la cuve. Aussitôt l'aiguille se mettra en mouvement, indiquant ainsi que l'extrémité libre de la tige de fer s'est déplacée. Demandez alors à l'enfant quelle est la conclusion qu'il tire de cette expérience. Elle prouve, vous répondra-t-il, que le fer s'allonge quand on le chauffe. Une seconde question se présentera naturellement à son esprit ; et, si elle ne se présentait pas, le maître la ferait naître par des remarques convenablement choisies. La propriété d'allongement par la chaleur est-elle spéciale au fer? Le maître aura recours alors à une seconde expérience : il substituera successivement dans le pyromètre à cadran, à la tige de fer, des tiges de même longueur de cuivre, d'étain et de zinc, et il reproduira chaque fois, dans les mêmes conditions, l'expérience que nous venons de décrire. L'élève constatera alors deux faits nouveaux :

1° La faculté de s'allonger par la chaleur appartient à tous les métaux ;

2° Toutes les autres conditions restant les mêmes, la grandeur de l'allongement varie d'un métal à l'autre ; ainsi il est plus grand pour le zinc que pour l'étain, plus grand pour l'étain que pour le cuivre, pour le cuivre que pour le fer, etc.

Demandez alors à l'enfant s'il estime que la question a reçu, par le fait des précédentes expériences, une solution complète. Dans le cas où il donnerait une réponse affirmative trop prompte, vous l'amènerez facilement à remarquer qu'il reste encore un point à élucider. L'accroissement d'un métal, quand on le chauffe, s'est effectué dans le sens de la longueur. Voilà ce que l'expérience du pyromètre à cadran a montré ; mais cet accroissement se manifeste-t-il aussi suivant les autres dimensions? Vous tâcherez de lui faire comprendre qu'étant donnée l'homogénéité parfaite de structure du métal, il est probable que la chaleur agit également dans tous les sens ; pourtant une expérience complémentaire ne sera pas inutile. Vous aurez recours alors au petit appareil connu partout sous le nom d'*anneau de S'Gravesande*.

Il ne sera pas nécessaire d'exécuter devant lui une expérience nouvelle pour prouver que lorsque le volume initial du métal choisi est double, triple, etc., l'accroissement total qu'il éprouve pour le même échauffement est aussi double, triple, etc., en d'autres termes que l'accroissement subi est proportionnel à la longueur initiale. L'élève vous croira facilement sur parole, parce qu'il se rendra aisément compte de la manière dont l'expérience propre à le démontrer aurait été conduite.

En résumé, vous aurez amené l'élève pas à pas, à l'aide d'une méthode expérimentale rigoureuse, à formuler les conclusions suivantes dont la démonstration ne laissera plus aucun doute dans son esprit :

1° Les corps soumis à l'action de la chaleur augmentent de volume, *se dilatent*.

Vous lui ferez remarquer que ce dernier mot est le mot technique. Il pourra par suite donner lui-même la définition du mot *dilatation*.

2° Cette dilatation a lieu dans tous les sens.

3° Elle est proportionnelle au volume primitif du corps et à l'échauffement auquel on le soumet.

4° La dilatation varie avec chaque substance ; elle atteint pour chacune une valeur déterminée qui représente l'un de ses caractères distinctifs.

Ces principes bien établis et bien compris, il sera facile au maître de conduire son élève par le raisonnement à la notion du *coefficient de dilatation* d'un corps et à lui faire sentir l'importance de ce coefficient au point de vue des applications.

L'exemple de leçon que nous avons choisi ne se rapporte pas à un de ces cas particuliers qu'on peut appeler exceptionnels ; la plupart des questions de physique et de chimie peuvent être traitées de la même façon. Remarquons toutefois que ces expériences que nous venons de décrire et que l'on peut nommer *expériences de démonstration* ne sont pas les seules à utiliser dans l'enseignement. Les expériences *de vérification* sont aussi d'un emploi fréquent, et il est souvent avantageux d'y recourir. Vous venez de faire une leçon sur le principe d'Archimède ; vous l'avez établi à l'aide d'expériences bien coordonnées. Du principe démontré, vous déduisez par un raisonnement simple cette conséquence immédiate (ce n'est au fond qu'un autre énoncé de la même loi), que le nombre qui exprime la perte de poids d'un corps dans l'eau exprime en même temps son volume en unités correspondantes. C'est important à vérifier. Or, rien n'est plus facile que de réaliser une expérience qui prouve directement la vérité de ce nouvel énoncé, et cela sans recourir à un appareil compliqué. Nous laissons au lecteur le soin de l'imaginer.

Telle est en définitive la part importante qui appartient aux expériences, soit dans le cours supérieur de l'école primaire, soit à l'école primaire supérieure, soit en première et seconde année d'école normale. A ces trois degrés de l'enseigne-

ment primaire, les expériences doivent (à un degré variable, bien entendu) servir de point de départ et de mode de démonstration dans les leçons qui se rapportent aux sciences physiques et naturelles. Plus rarement, mais fort utilement quelquefois, elles fourniront aussi un mode utile de vérification des conséquences que le raisonnement a permis de tirer des expériences fondamentales.

A l'encontre de ce que nous venons de dire, on ne manquera pas d'objecter que pour exécuter des expériences il faut des instruments, et qu'à cette heure les cabinets de physique et les laboratoires de chimie sont très peu répandus dans les établissements primaires. Nous répondrons, en premier lieu, que la difficulté soulevée n'existe nullement en ce qui concerne les écoles normales. Grâce à la générosité des pouvoirs publics, elles sont toutes aujourd'hui (écoles normales de garçons, écoles normales de filles) largement pourvues du matériel scientifique que réclame un bon enseignement.

D'autre part, les écoles primaires supérieures qui se créent, en ce moment, ne recevront de subvention de l'Etat qu'à la condition d'avoir acquis tous les appareils et instruments de démonstration expérimentale qu'exige un règlement spécial.

C'est une garantie sérieuse que le matériel scientifique y sera convenablement représenté.

L'objection ne porte donc en réalité que sur les écoles primaires proprement dites. Il est en effet impossible de songer à l'acquisition d'un cabinet de physique, de collections d'histoire naturelle et à l'installation d'un laboratoire de chimie dans chaque école primaire urbaine ou rurale. L'énormité de la dépense empêchera longtemps encore d'entrer dans cette voie. Que doit-on faire alors? Tourner la difficulté. On supplée au cabinet de physique qui manque par l'agencement simple et peu coûteux des objets les plus usuels. Un verre à boire, une casserole de fer étamée, un verre de lampe, un boulon de charrette, etc., peuvent dans bien des cas et avec un peu d'adresse servir à de très bonnes expériences de physique. Des indications ingénieuses dans ce sens ont déjà été données dans certaines publications périodiques. Il y a surtout à consulter, en cette matière, le livre de M. René Leblanc où l'on trouve la description d'un cabinet de physique et d'un laboratoire de chimie à l'usage d'une école primaire. La collection proposée renferme tout ce qu'il faut pour réaliser les expériences les plus essentielles : et cependant la somme à dépenser ne dépasse pas une cinquantaine de francs.

Ce qu'il y a de certain, c'est qu'on peut même reproduire devant un nombreux auditoire d'excellentes expériences sans appareils spéciaux; si le maître possède un peu le feu sacré et si l'intelligence et l'adresse des mains ne lui font pas défaut, il devient constructeur d'instruments à son heure et constructeur très convenable. Il y a même à ce propos une innovation très utile à signaler. Il serait bon d'habituer, dès l'école normale, les élèves-maîtres, nos futurs instituteurs, à construire eux-mêmes sous la surveillance de leurs professeurs les appareils dont ils se serviront plus tard dans leurs leçons de l'école primaire. C'est à l'école normale qu'ils doivent apprendre à utiliser les ustensiles les plus vulgaires, ceux que l'on trouve dans tous les ménages, en vue d'un enseignement expérimental des sciences physiques.

Nous indiquerons enfin un dernier procédé qui peut rendre de grands services à l'enseignement populaire des sciences. Nous voulons parler du *procédé des projections*. Il remplace, dans une certaine mesure, les expériences que la pénurie des moyens dont l'instituteur dispose rend trop souvent irréalisables. Le maître trace à l'avance au crayon noir sur une lame de verre, recouverte d'un vernis convenable, le dessin et la coupe des appareils qu'il ne possède pas, mais qu'il veut faire connaître à ses élèves. Ce dessin et cette coupe, il a pu les copier ou même les calquer sur les figures d'un livre. La lame de verre, introduite ensuite dans cette sorte de *lanterne magique* qu'on nomme l'*appareil à projection*, fournit, sur un écran placé à distance, l'image agrandie et très nette du dessin qu'elle porte. Toute une classe peut ainsi se rendre compte des détails de l'instrument nouveau que le maître décrit en même temps qu'il en projette l'image. L'instrument ne fonctionne pas évidemment sous les yeux des élèves, mais s'il est figuré sur l'écran aux différentes époque de sa marche effective, ceux-ci comprendront facilement l'expérience dont on eût voulu les rendre témoins.

L'*appareil à projection* est aujourd'hui d'un prix très réduit, et la source lumineuse qu'il utilise peut être quelconque : lampe à pétrole, lampe modérateur, etc.; son emploi déjà fréquent dans les cours d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire tend à se généraliser de plus en plus. Nous le posséderons bientôt dans un bon nombre de nos établissements d'instruction primaire.

[A. Boutan.]

EXPOSITIONS SCOLAIRES. — On a pu se demander, et on s'est, en effet, demandé longtemps si l'on pouvait et si l'on devait créer et organiser des expositions scolaires, comme on crée et comme on organise des expositions scientifiques, artistiques ou industrielles.

Il est clair que pour les expositions de l'art ou de l'industrie, le fait matériel suffit. Le tableau exposé vous donne la juste mesure de l'artiste; il n'y a même pas lieu d'en chercher d'autre. L'objet industriel, le meuble, l'étoffe, l'outil, etc., vous donne également la juste mesure du producteur, du fabricant; au besoin, d'ailleurs, vous pouvez exposer, à côté de la production, les instruments de la production, l'outillage de l'usine, voire l'usine elle-même et l'usine en action : cela s'est fait bien des fois, au grand plaisir du public et au grand profit des connaisseurs. Il est déjà plus difficile de juger d'une science par ce qui s'en révèle aux yeux. Cependant le livre, l'instrument, le procédé d'expérimentation ou de vérification peuvent être encore, sans grand effort, souvent avec une merveilleuse précision, saisis et interprétés : récemment, par exemple, le public tout entier a couru aux prodiges du phonographe.

Mais le problème devient étrangement compliqué quand il s'agit de ce qu'on pourrait appeler la représentation matérielle de l'éducation.

La chose serait bien aisée, s'il ne s'agissait que de représenter l'école, au sens concret du mot, le bâtiment scolaire avec son mobilier, son outillage, voire avec ses livres; mais dans l'école entendue au point de vue véritablement pédagogique, les deux expressions réelles de la production — si nous pouvons employer ici cette assimilation grossière —, c'est, d'une part, le producteur lui-même, le maître, et ensuite l'élève, le vrai produit scolaire vivant et agissant. Vous ne pouvez songer à exposer ni l'un ni l'autre, encore moins les rapports qui les unissent et leur influence mutuelle. L'objet propre de l'école, et pourquoi elle est faite, ce en quoi et par quoi elle est bonne ou elle est mauvaise, l'instruction, en un mot, et l'éducation prises sur le fait et en exercice, échappent à toute exhibition publique; les quelques essais qu'on a pu tenter en ce genre, pour montrer, par exemple, la mise en pratique d'un procédé ou d'une méthode particulière, ne vous laissent voir que la partie extérieure et superficielle de ce procédé ou de cette méthode; ceux mêmes qui en usent le savent bien et n'ont pas de prétention plus haute.

Il n'y a pas lieu de contester cette insuffisance des expositions scolaires, insuffisance telle, que l'inspection un peu profonde d'une école quelconque en apprendra toujours beaucoup plus à une personne compétente sur l'état de l'enseignement, sur les méthodes éducatives en usage dans un pays, que l'exposition scolaire la plus complète et la mieux entendue.

Toutefois, s'il vous est impossible de demander à une exposition scolaire la révélation de l'œuvre même de l'école, elle peut au moins vous en mettre sous les yeux les instruments et les organes, elle peut aussi vous en faire, jusqu'à un certain point, apprécier les résultats, et il y a un si grand intérêt à connaître tout ce qui de près ou de loin se rattache à l'instruction et à l'éducation d'un peuple, que l'on comprend sans peine qu'à côté des merveilles d'une grande exposition scientifique, artistique ou industrielle, l'attention des visiteurs accueille aussi avec complaisance ces produits d'apparence modeste, souvent même assez difficiles à comprendre et à apprécier, mais qui figurent tant bien que mal ce que l'on apprend aux enfants et comment on les élève. Le public voit là, à juste titre, non seulement la trace d'efforts qui méritent sympathie et encouragement, mais aussi des indices précieux de progrès moral et social, et une sorte de critérium de civilisation et de culture tant pour le présent que pour l'avenir. Et, quant aux gens du métier, outre que les expositions scolaires sont, en général, pour eux l'occasion de réunions fort utiles, elles leur fournissent, à défaut de visites directes dans les écoles, qu'en général ils ne pourraient faire, le sujet d'observations et de comparaisons intéressantes, dont ils peuvent ensuite profiter en les appropriant à leur milieu et aux conditions où ils sont placées.

Une exposition scolaire, pour répondre à ces bienveillantes préoccupations du public et pour servir aux études des maîtres, doit comprendre, comme le disait M. Buisson à propos de celle de 1878, quatre sortes d'éléments. D'abord, ce qui en représente, en quelque sorte, la partie officielle, comprenant les documents administratifs, les comptes-rendus statistiques, etc.; c'est là la part des autorités dirigeantes et aussi des associations qui contribuent à l'éducation ou à l'enseignement. Vient ensuite la section purement matérielle, ce qui concerne les bâtiments scolaires et leur installation : constructions, mobilier, matériel d'exercices de classe, systèmes de ventilation, de chauffage, d'assainissement; dépendances scolaires : cours, préaux, jardins; appareils de gymnastique, d'exercices militaires, etc., etc. C'est la partie la plus facile à exposer, et non d'ailleurs la moins utile. En troisième lieu doit figurer l'outillage de l'enseignement proprement dit : journaux scolaires destinés aux maîtres ou aux élèves, livres, manuels, globes, cartes, appareils d'encouragement de toute nature; moyens accessoires et indirects d'instruction et d'éducation; bibliothèques, cercles, réunions et associations de jeunes gens représentées par des statuts, des bulletins, etc. Quatrièmement, enfin, les travaux de maîtres : plans d'études, emplois du temps, mémoires sur des questions pédagogiques, et les travaux d'élèves.

Présentons tout de suite, sur ce dernier point, les travaux d'élèves, quelques observations. C'est, généralement, la partie la plus contestée des expositions scolaires, à telles enseignes que, par des scrupules fort honorables, beaucoup de maîtres croient, le cas échéant, meilleur de s'abstenir, et que des administrations appelées à organiser des expositions de ce genre ne font point figurer ces travaux sur les programmes. C'est qu'en effet l'idée d'exposition appelle tout naturellement celle de chef-d'œuvre et de concours. Il semble que l'on ne doive exposer que ce qu'on a de meilleur, et que, si l'on expose, c'est pour être classé, placé à un rang, distingué, si possible, et récompensé pour avoir mieux fait que le voisin ou que le confrère. De là, cette autre idée, aussi toute naturelle, que les travaux destinés à une exposition doivent être spéciaux, exceptionnels, préparés de longue main, disposés de façon à les mieux faire valoir, à leur donner de l'œil, comme on dit, quelquefois même, je ne dirais pas intentionnellement et frauduleusement falsifiés, mais tout au moins mis en relief avec une certaine complaisance. Il est certain que, s'il en était ainsi, l'admission des travaux d'élèves aux expositions scolaires serait absolument inutile, sinon regrettable et fâcheuse, pouvant porter dommage aux maîtres honnêtes et modestes et favoriser l'indélicatesse et la charlatanerie. Les travaux d'élèves ne peuvent et ne doivent figurer dans une exposition scolaire qu'à défaut, en quelque sorte, des élèves eux-mêmes, pour y représenter, autant que cela est possible, l'esprit et la marche de l'enseignement : ce doit être comme l'herbier que l'on substituerait aux plantes et aux fleurs. Donc, point de devoirs extraordinaires ni de cahiers visant à l'effet; point de spécimens ambitieux d'exercices spéciaux et faits pour la circonstance; point non plus de recueils exclusivement formés des devoirs des meilleurs élèves et attribués, au moins par voie de prétérition, à la classe entière; mais les cahiers mêmes de cette classe entière ou de toute une division pendant une période des cours, cahiers visés et contrôlés par le maître, comme il le fait dans sa pratique habituelle, portant d'ailleurs l'indication et l'âge des enfants, de la division à laquelle ils appartiennent, du nombre d'élèves que contient cette division, du temps pendant lequel ils ont suivi l'école, de la nature de celle-ci et de son organisation, du total d'élèves qui la composent, de la manière dont l'enseignement y est donné, soit par un maître, soit par plusieurs, etc.; des copies de compositions classées depuis la première jusqu'à la dernière; des cahiers d'honneur, si l'on veut, mais dûment indiqués comme tels. Voilà à quelles conditions les travaux d'élèves peuvent former partie intégrante, et dès lors extrêmement importante et intéressante, des expositions scolaires; à quelles conditions les jurys d'admission, les autorités, publiques ou privées, chargées d'organiser ces expositions, doivent les recevoir et les certifier.

Quoi qu'il en soit, malgré toutes leurs lacunes et tous leurs inconvénients, les expositions scolaires, depuis une vingtaine d'années qu'elles sont instituées, ont rendu et sont appelées à rendre encore de très grands services à l'enseignement, surtout à l'enseignement primaire. Elles ont pris, suivant les circonstances, des formes différentes : il y en a eu d'universelles, ayant leur place marquée dans les grandes expositions universelles internationales; il y en a eu de nationales, comprenant la généralité des écoles d'un pays; il y en a eu, chez nous, et probablement ailleurs, de régionales et de départementales.

L'exposition internationale de Londres en 1862 a été la première où l'on ait consacré une *classe* spéciale aux objets relatifs à l'enseignement. Ce n'est pas, — comme le dit M. l'inspecteur général honoraire Rapet, dans un excellent Rapport dont nous ne faisons ici qu'abréger un peu le texte, — ce n'est pas que la pensée de rassembler, pour l'offrir à l'examen du public, tout ce qui est employé d'une manière quelconque dans l'enseignement, fût une idée entièrement nouvelle. Déjà, en 1854, une exposition de ce genre avait eu lieu isolément à Londres, et les objets qu'on y avait réunis sont devenus le premier noyau du musée

d'éducation qui forme aujourd'hui l'une des divisions du célèbre établissement de South-Kensington. D'autre part, dans les expositions qui ont précédé celle de 1862, les objets d'enseignement avaient figuré à des titres divers : ainsi les livres, les cartes géographiques, les atlas, les modèles de dessin, et divers autres produits dont les écoles font usage, comme plumes, crayons, papier, etc. Mais les livres étaient exposés comme spécimens de librairie ou de typographie ; les cartes, les atlas, les modèles de dessin, comme spécimens de gravure, et les objets de matériel et d'outillage scolaires étaient disséminés dans les différentes classes industrielles auxquelles ils peuvent se rattacher, et envisagés, non pas au point de vue de l'enseignement, mais relativement à leur emploi général. Cependant, dans l'exposition universelle de Paris en 1855, une section de la classe VIII, la septième, devait déjà avoir, d'après son programme, un caractère nettement scolaire. Mais ce programme ne reçut qu'un très faible commencement d'exécution, et l'on peut dire que véritablement les expositions scolaires ont eu pour premier modèle la classe XXIX de l'exposition de 1862, exclusivement consacrée aux méthodes et au matériel de l'enseignement élémentaire, et dans laquelle, outre l'Angleterre qui en avait pris l'initiative, diverses nations, la France, la Saxe, la Bavière, le Wurtemberg, l'Autriche, la Belgique, la Suisse, la Russie, le Danemark, la Suède, la Norvège, l'Italie et le Portugal, furent plus ou moins représentées par 180 exposants. Des rapports, signés des noms de MM. Flandin, Rapet, Dufau, Jules Cloquet, Daubrée, Leblanc, Léon Say, Charles Robert, le général Morin et Tresca, sur les huit sections de la classe XXIX, forment une partie fort intéressante de l'ensemble des rapports publiés alors, sous la direction de M Michel Chevalier, par les membres de la section française du jury international, et on y peut trouver, au point de vue de l'historique de l'instruction primaire, de très utiles renseignements.

Mais ce n'était encore là, comme le dit M. Rapet, qu'un essai et une pierre d'attente pour l'avenir. L'exposition de 1867 reprit, en l'élargissant, l'idée ébauchée à Londres. Deux classes du groupe X, qui comprenait « les objets exposés en vue de fournir à la population ouvrière des campagnes et des villes les moyens d'améliorer sa condition physique et morale », les classes 89 et 90, furent exclusivement consacrées à l'enseignement populaire, et comptèrent, pour la France seulement, plus de 600 exposants. A la classe 89, dit le rapport de la commission impériale, rédigé par M. Charles Robert, « fut attribuée l'admission de tous les travaux propres à concourir à l'éducation de l'enfant, depuis sa naissance jusqu'à l'époque où son intelligence déjà développée, sa force physique suffisamment exercée lui permettent soit de continuer des études spéciales, soit d'embrasser immédiatement l'apprentissage de la carrière qui doit pourvoir à ses besoins ultérieurs. — A la classe 90 échut l'examen de toutes les institutions qui tendent, soit à réparer le temps perdu, soit à perfectionner l'éducation déjà acquise dans les écoles primaires, soit à donner à l'adolescent ou à l'adulte des connaissances nouvelles, qui lui permettent d'apporter dans ses œuvres toute la perfection dont les travaux de l'homme sont susceptibles. » L'exposition scolaire de 1867 comprit ainsi, dans ces deux sections, qui d'ailleurs se confondirent souvent, l'instruction des enfants et celle des adultes, l'enseignement professionnel général et l'enseignement technique, ainsi que les moyens de diffusion de l'enseignement par les bibliothèques, tout ce qui peut, en un mot, intéresser d'une manière quelconque l'éducation primaire, depuis les éléments jusqu'aux degrés supérieurs. Cette exposition fut encore complétée par l'exposition spéciale du ministère de l'instruction publique, lequel, en vertu d'une décision impériale du 8 novembre 1865, exposa, d'une part, les actes émanant de son administration, des collections importantes provenant des missions scientifiques, une série de rapports présentant le tableau des progrès accomplis en France, dans les sciences et dans les lettres, pendant les vingt dernières années, et, d'autre part, les travaux des élèves des écoles publiques. La plus grande partie de ces travaux scolaires, formant un ensemble trop considérable pour pouvoir figurer dans les vitrines du Champ-de-Mars, fut l'objet d'une exposition à part, à l'hôtel même du ministère. M. Brouard, alors inspecteur primaire de la Seine, aidé d'un jeune employé du ministère, M. Simonnard, et Mme Pape-Carpantier pour les travaux de jeunes filles, donnèrent leurs soins à cette exposition, qui reçut de nombreuses visites et fut très consciencieusement et très curieusement étudiée.

Au moment, en effet, où l'exposition ouvrait ses portes, une souscription, dont l'initiative fut prise, dans les colonnes du *Manuel général de l'instruction primaire*, par un instituteur libre de Paris, M. J.-E. Jean, et dont le secrétaire-général du ministère, M. Charles Robert, présida le comité organisateur, produisit une somme de plus de 100,000 francs, et permit d'appeler à Paris 3,500 instituteurs. La visite de l'exposition du ministère, celle des parties de l'exposition du Champ-de-Mars relatives à l'enseignement, où les instituteurs étaient conduits par une des personnes qui avaient le plus contribué à l'organiser, M. Pompée ; les conférences qui leur furent faites à la Sorbonne par les maîtres les plus autorisés en matière d'enseignement et d'éducation ; surtout peut-être les témoignages de sympathie et d'estime que reçurent, partout où ils furent présentés, les délégués de nos écoles, tout cela fut certainement pour beaucoup dans ce mouvement en avant de la pédagogie française, qui a si notablement signalé le ministère de M. Duruy.

Les expositions universelles internationales qui ont succédé à celle de 1867, celle de Vienne en 1873 et celle de Philadelphie en 1876, se conformèrent, en les développant encore, aux précédents de l'exposition de Paris, si bien que non seulement l'enseignement primaire et populaire, mais l'enseignement à tous ses degrés, y put être représenté.

C'est ainsi qu'à l'exposition de Vienne, le XXVIe groupe, sous le titre : *Education, Enseignement, Instruction*, embrassait, d'après le programme, les trois sections suivantes :

« A. — L'*éducation*, représentée par tout ce qui se rapporte à l'éducation de l'enfant, à son développement physique et moral, depuis les premiers jours de son existence jusqu'à son entrée à l'école (nourriture de l'enfant, crèches, jardins d'enfants, jeux d'enfants, appareils de gymnastique, etc.).

» B. — L'*enseignement*, représenté par des types, modèles et dessins des bâtiments scolaires et fournitures d'écoles, par le matériel d'enseignement, par les ouvrages et les publications périodiques relatifs à l'enseignement public, par les descriptions et les illustrations des méthodes d'enseignement, par l'histoire et la statistique des écoles, par leur organisation et leurs règlements.

» Ecoles primaires, y compris le matériel pour l'enseignement des aveugles, des sourds-muets et des idiots.

» Ecoles secondaires (lycées, écoles industrielles et professionnelles, etc.).

» Ecoles des arts et métiers, écoles commer-

ciales, écoles normales et centrales, écoles des ponts et chaussées.

» Universités.

» C. — L'*instruction*, dans son sens plus restreint : formation de l'adulte par les productions de la littérature, les publications périodiques utiles en général ; par les bibliothèques privées et publiques ; par les sociétés et associations ayant pour but de compléter l'instruction du peuple. »

C'est, à quelques détails près, et sous une forme peut-être tant soit peu démesurée, le programme que nous tracions nous-même au commencement de cet article.

L'exposition de Vienne a été surtout, comme cela était naturel, une exposition austro-allemande ; cependant, outre l'Autriche et l'Allemagne, quatorze Etats avaient pris part dans une mesure quelconque à l'exposition du groupe XXVI, et particulièrement la France, la Suède, la Suisse, l'Italie, la Belgique, l'Espagne, le Portugal et les Etats-Unis. Le gouvernement français y avait envoyé comme délégué M. Buisson, et s'il ne nous est pas permis d'apprécier autrement ici le Rapport que chacun connaît, nous en pouvons dire au moins qu'il est le document le plus complet que nous possédions sur l'instruction primaire, telle qu'elle est entendue et pratiquée dans les divers pays européens.

A l'exposition de Philadelphie, où, naturellement aussi, dominaient l'élément américain et anglais, l'instruction publique, et surtout l'instruction primaire, occupaient une grande et belle place, comme il convenait d'ailleurs à un pays qui en a fait la base de ses institutions, tant sociales que politiques. La France, dont les envois scolaires ont été considérables, avait, de plus, en vertu d'une loi votée par la Chambre des députés et le Sénat, délégué une commission chargée d'étudier à Philadelphie l'exposition scolaire. Cette commission était composée de : MM. Buisson, agrégé de l'Université, ancien inspecteur primaire de la Seine, ancien délégué du ministère de l'instruction publique à l'exposition de Vienne, président ; Berger, inspecteur primaire de la Seine ; Laporte, inspecteur primaire à Rochechouart ; Olagnier, instituteur public à Boulogne-sur-Mer, en disponibilité ; Valens, instituteur public adjoint à Paris ; Rauber, instituteur libre à Paris, désigné au choix du ministre par la Société des instituteurs et des institutrices de la Seine. Le Rapport présenté au ministre par le président, au nom de la commission, est moins une analyse descriptive de l'exposition de Philadelphie qu'une vaste enquête sur le système d'instruction publique en usage aux Etats-Unis avec les observations et les critiques pédagogiques auxquelles peut donner lieu ce système. Sur ce point encore, on peut dire que l'exposition scolaire de Philadelphie a été, comme celle de Vienne, l'occasion d'une publication absolument nouvelle pour nous. En même temps, M. Buisson publiait, en son nom personnel, un recueil de *Devoirs d'écoliers américains*, dont ont pu tirer grand profit les praticiens des écoles françaises.

Les merveilles de l'exposition de 1878 sont encore devant nos yeux, et l'on sait toute l'importance qu'on y a donnée à la représentation de l'instruction publique. Obéissant à une idée qui avait sa grandeur, le comité organisateur avait voulu que, du côté français comme du côté des nations étrangères, la première exposition qui se présenterait aux yeux des visiteurs fût l'exposition scolaire. Dans la fameuse allée des Nations, les objets d'école occupaient le péristyle de chaque pavillon national, et le centre du palais de la ville de Paris, qui formait lui-même le point central de l'exposition, était consacré aux expositions des écoles primaires parisiennes. On a pu dire ainsi que l'instruction populaire était comme le cœur même de l'exposition. En 1878 aussi, comme en 1867, les maîtres des écoles ont été appelés à visiter et à étudier l'exposition universelle, et c'est le gouvernement de la République qui a voulu prendre à sa charge les frais de cette utile manifestation. Le 24 juin 1878, une loi votée par les deux Chambres mettait à la disposition du ministre de l'instruction publique un crédit de cent mille francs, « à l'effet de réunir à Paris, au moment des vacances scolaires, pour visiter l'exposition et assister à des conférences pédagogiques, le plus grand nombre possible d'instituteurs et autres membres de l'enseignement, » et une commission ministérielle répartissait, d'après ce crédit, le nombre des délégués, élus par leurs collègues, que pouvait envoyer chaque département, l'inspecteur d'académie devant, sur ces candidats élus dans des réunions cantonales, choisir ceux que la valeur de leurs services, les récompenses honorifiques qu'ils auraient obtenues, leur notoriété et leurs garanties connues d'aptitude, désigneraient particulièrement ; il était, en outre, demandé aux instituteurs désignés « l'engagement moral de rédiger à leur retour un rapport sommaire sur les principales particularités de leurs visites au point de vue pédagogique et sur les conférences auxquelles ils auront assisté. » D'autre part, la commission obtenait des compagnies de chemin de fer des billets d'aller et retour à moitié prix pour les instituteurs non délégués qui voulaient se rendre à Paris pour l'exposition universelle.

Par suite de toutes ces mesures, un nombre considérable d'instituteurs a pu visiter l'exposition, prendre part aux conférences, voir de près le grand mouvement d'idées et de choses dont l'exposition a été l'occasion, et il est certain que 1878 comme 1867 a été pour les écoles françaises une véritable date de progrès. En elle-même, d'ailleurs, l'exposition scolaire de 1878 méritait, encore plus que ses devancières, l'attention du public et des maîtres. Sauf l'Allemagne, qui n'avait voulu y envoyer que des spécimens d'art, toutes les nations civilisés du monde, le Japon compris, y étaient plus ou moins largement représentées. Et même quelques nations, comme la Belgique, avaient dû élever dans les annexes du palais de l'exposition de vastes bâtiments pour contenir leurs produits scolaires. L'exposition, un peu confuse d'ailleurs, de nos écoles françaises, occupait à elle seule toute une longue galerie qui dépassait de beaucoup les salles spécialement consacrées à l'exposition du ministère de l'instruction publique. Ces produits scolaires, distingués et récompensés par le jury international comme partie intégrante de l'exposition du ministère, ont été, en outre, de la part du ministère même, l'objet de distinctions et de récompenses spéciales. Un nombre assez considérable des produits scolaires, tant de la France que de l'étranger, font aujourd'hui partie du Musée pédagogique de l'État, et l'on peut dire que ce musée est comme la suite directe et le prolongement permanent de l'exposition de 1878.

Il n'en est pas moins regrettable que notre grande exposition, moins heureuse en cela que celles de Vienne et de Philadelphie, n'ait pu donner lieu, comme elles, à une publication officielle quelque peu considérable destinée à en fixer l'impression et à en perpétuer le souvenir.

Nous ne pouvons que mentionner, pour terminer ce que nous avons à dire sur les expositions internationales, l'exposition australienne de Melbourne, qui a eu lieu en 1881. Le gouver-

nement français a délégué, pour y représenter le ministère de l'instruction publique, un inspecteur général de l'enseignement primaire, M. de Montmahou.

Nous avons dit que les expositions scolaires peuvent prendre la forme d'expositions nationales. Elles ne se sont jamais présentées ainsi dans notre pays; mais la Belgique a eu son exposition scolaire nationale, fort intéressante, annexée à l'exposition historique et industrielle de Bruxelles, en 1880, et c'est à cette occasion que pour la première fois, sauf erreur, s'est réuni un congrès international pédagogique.

Les expositions départementales ou régionales ont été, en France, la suite naturelle de l'exposition universelle de 1867. Elles se sont organisées, en quelque sorte spontanément, à l'imitation de cette exposition, provoquées en général par l'autorité académique et préfectorale réunies, en général aussi annexées à quelque grande exhibition des produits locaux, expositions générales ou industrielles, concours régionaux, etc., quelquefois encore servant de complément à la distribution des récompenses officielles décernées aux instituteurs. Dès l'année même de l'exposition, deux départements, le Cher et la Sarthe, donnèrent l'exemple, et le 26 octobre, une circulaire de M. Duruy, tout en laissant aux préfets l'initiative de ces manifestations, les recommandait à leur attention. En 1868, plus d'un tiers des départements eurent leur exposition scolaire, et on put constater partout l'empressement des populations à en visiter, à en examiner, à en critiquer les produits. Le mouvement continua en 1869. Interrompu alors par les malheureux événements de notre guerre avec l'Allemagne, il a repris depuis sur un assez grand nombre de points, et chaque année les Bulletins départementaux et les journaux scolaires ont à reproduire l'annonce de quelques-unes de ces expositions, auxquelles viennent se joindre d'ordinaire des conférences pédagogiques, des réunions plus ou moins solennelles et plus ou moins générales d'instituteurs.

Le ministre de l'instruction publique avait proposé l'inscription, au budget de 1882, d'un crédit de 10 000 francs, qui eût permis au gouvernement de répondre, dans une certaine mesure, aux demandes de subvention qui lui sont fréquemment adressées en faveur des expositions scolaires départementales. La Chambre des députés n'a pas cru devoir accorder le crédit, non qu'elle fût en aucune façon hostile à ces expositions, mais parce qu'elle a jugé qu'il fallait leur laisser leur caractère départemental, et que leur principal mérite consistait justement dans l'effort spontané et local, sans appui demandé au budget de l'Etat.

Aux conditions que nous avons dites plus haut, c'est-à-dire pourvu qu'on ne demande pas aux expositions scolaires plus qu'elles ne peuvent donner, qu'on n'en fasse pas la mesure et comme la pierre de touche du mérite relatif des maîtres et des écoles; pourvu, d'autre part, qu'elles ne se produisent que de temps à autre, qu'elles ne puissent être le but et la préoccupation périodique et perpétuelle de l'instituteur, qu'elles ne détournent point les élèves de leur tâche quotidienne, qu'elles ne leur donnent point le goût exclusif de la montre et de l'apparat, nous croyons que les expositions scolaires peuvent fort utilement intéresser aux choses de l'école ceux qui sans elles ne les connaîtraient probablement pas, exciter une légitime émulation, être l'objet enfin de sérieuses études tant au sujet du matériel scolaire que des procédés et de ses méthodes. [Charles Defodon.]

Un décret du président de la République, en date du 10 octobre 1831, a décidé l'ouverture, en 1882, d'une exposition de projets d'établissements scolaires: lycées, écoles normales, écoles primaires supérieures et professionnelles, écoles primaires à une ou plusieurs classes, écoles maternelles (salles d'asile). Les projets exposés devaient comprendre des indications complètes en ce qui touche: 1° la disposition générale; 2° le mode de construction; 3° la décoration intérieure et extérieure; 4° l'ameublement de l'édifice; 5° les devis estimatifs détaillés avec précision. Outre les projets d'ensemble, étaient admis à l'exposition: 1° les projets de décoration générale; les projets de décoration partielle (plafonds, préaux, salles de classe, d'étude, de dessin, réfectoires); 2° les objets décoratifs en nature destinés à la constitution d'un petit musée d'art scolaire. Des prix s'élevant ensemble à la somme de 41,330 francs ont été accordés aux projets jugés les meilleurs. L'exposition s'est ouverte le 1er juin 1882 au palais du Trocadéro.

Bibliographie. — 1862. — *Rapports des membres de la section française du jury international sur l'ensemble de l'Exposition universelle de Londres de* 1862, publiés sous la direction de M. Michel Chevalier, président de la section française du jury international: t. VI, contenant les Rapports sur la classe XXIX (méthodes et matériel de l'enseignement élémentaire). 1 vol. in-8°. Paris, Napoléon Chaix et Cie, 1862.

1867. — *Catalogue général de l'Exposition universelle de* 1867 *à Paris, publié par la Commission impériale,* 10e livraison: Objets spécialement exposés en vue d'améliorer la condition physique et morale de la population (Groupe X. — Classes 89 à 95). 1 vol. in-12. Paris, E. Dentu; Londres, J. M. Johnson and sons, 1867. — *Rapports adressés à S. Exc. M. le ministre de l'instruction publique par les membres de la commission chargée d'examiner les travaux d'élèves et les moyens d'enseignement exposés au Ministère et au Champ-de-Mars* (*Classes* 89 *et* 90). 1 vol. in-8°. Paris, imprimerie impériale, 1867. — *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne aux instituteurs primaires venus à Paris pour l'Exposition universelle de* 1867. 3 vol. in-12. Paris, Hachette et Cie, 1868. — *L'instruction populaire à l'Exposition universelle de* 1867; Rapport présenté à l'Assemblée générale de la Société des bibliothèques de l'arrondissement de Montbéliard; Guide pour les instituteurs délégués à Paris. Broch. in-8° de 16 p. (signée Peregrinus.) Besançon, imprimerie Jules Roblot, 1867. — *Promenade à l'Exposition scolaire de* 1867; *souvenir de la visite des instituteurs*, par Ch. Defodon. 1 vol. in-12. Paris, Hachette et Cie, 1867 et 1868. — *Mémoire des instituteurs publics de l'arrondissement de Boulogne-sur-Mer délégués à l'Exposition universelle de* 1867. 1 vol. gr. in-8°. Boulogne-sur-Mer, imprimerie de Ch. Aigre, 1868.

1873. — *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne*, par F. Buisson, agrégé de l'Université, délégué à l'Exposition; ouvrage publié sous les auspices du ministère de l'instruction publique. 1 vol. in-4°. Paris, imprimerie nationale, 1875.

1876. — *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en* 1876, présenté à M. le ministre de l'instruction publique, au nom de la commission envoyée par le ministère à Philadelphie, par F. Buisson, président de la commission; ouvrage publié sous les auspices du ministère de l'instruction publique. 1 vol. in-4°. Paris, imprimerie nationale, 1878. — *Devoirs d'écoliers américains*, recueillis à l'Exposition de Philadelphie par F. Buisson et traduits par A. Legrand. 1 vol. in-12. Paris, Hachette et Cie, 1877 et 1880.

1878. — *Exposition universelle de* 1878 *: Catalogue du ministère de l'instruction publique*, t. III, 2e fascicule: Enseignement primaire. 1 vol. in-12. Paris, imprimerie de la Société des publications périodiques, 1878. — *Catalogue officiel de l'Exposition universelle de* 1878 : *Liste des récompenses*. 1 vol. in-8. Paris, imprimerie nationale, 1878. — *Exposition universelle de* 1878 *: Liste des récompenses supplémentaires accordées par le ministère de l'instruction publique à ses exposants*. 1 fascic. in-4°. Paris, imprimerie nationale, avril 1879. — *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de* 1878. 1 vol. in-12. Paris, Delagrave et Hachette, 1878, plusieurs éditions. — *Travaux d'instituteurs français, Devoirs d'écoliers français, Devoirs d'écoliers étrangers*, recueillis et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodon. 3 vol. in-12. Paris, Hachette et Cie, 1879.

EXPOSITIONS SCOLAIRES DÉPARTEMENTALES. — *Les Expositions scolaires départementales de* 1868, par MM. De-

fodon et Ferté. 1 vol. in-12. Paris, Hachette et Cie, 1869.
EXPOSITION DE PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, 1882. — *Exposition des projets et modèles d'établissements scolaires, juin* 1882 : *documents administratifs*. Paris, imprimerie nationale, 1881.

EXPROPRIATION POUR CAUSE D'UTILITÉ PUBLIQUE. — « L'expropriation, dit M. Maurice Block, c'est la dépossession, c'est la translation de la propriété privée entre les mains de l'administration (ou des concessionnaires substitués à l'administration) qui en a besoin pour l'exécution d'un travail public... Elle doit être renfermée dans les limites de l'utilité publique légalement constatée... Aucune loi n'a défini l'*utilité publique*, et l'on comprend qu'une telle définition est à peu près impossible... Mais si l'utilité publique ne se prête ni à une définition légale, ni à un débat juridique, le législateur a pu du moins régler les formes dans lesquelles elle doit être constatée. »

L'expropriation pour cause d'utilité publique ne peut être poursuivie que par l'Etat, les départements, les communes, et par certaines associations constituées en vertu de la loi du 10 juin 1854 sur le drainage et de la loi du 21 juin 1865 sur les associations syndicales. La déclaration d'utilité publique a lieu soit au moyen d'une loi, lorsqu'il s'agit des grands travaux publics tels que routes nationales, canaux, chemins de fer, etc., soit au moyen d'un décret.

La construction d'une maison d'école est l'un des cas qui peuvent motiver un décret portant déclaration d'utilité publique.

Voici quelles sont les formalités à remplir en vue d'une expropriation ayant pour but la construction d'une école communale (Ordonnance du 23 août 1835) :

Le projet indiquant le but et le tracé des travaux et l'appréciation sommaire des dépenses est déposé à la mairie pendant quinze jours, pour que chaque habitant puisse en prendre connaissance; à l'expiration de ce délai, un commissaire, désigné par le préfet, reçoit à la mairie, pendant trois jours consécutifs, la déclaration des habitants sur l'utilité publique des travaux projetés. S'il y a des déclarations contraires au projet, ou si l'avis du commissaire lui est opposé, le conseil municipal est appelé à en délibérer. Les pièces sont adressées par le maire au sous-préfet, qui les transmet au préfet ; ce dernier les envoie, avec son avis motivé, au ministre de l'intérieur, pour, sur le rapport de celui-ci, être statué par le chef du pouvoir exécutif sur la question d'utilité publique des travaux.

Quand la déclaration d'utilité publique a eu lieu, le préfet désigne les propriétés dont l'acquisition est nécessaire, le tribunal prononce l'expropriation, et un jury spécial, après avoir entendu les parties, fixe le taux de l'indemnité.

EXTERNAT. — Toutes les écoles primaires proprement dites, communales ou libres, sont des externats, c'est-à-dire des établissements où les enfants ne se rendent que dans la journée pour leurs études, tout en continuant à prendre leurs repas et à coucher dans leurs familles.

On donne cependant plus particulièrement le nom d'externat aux classes annexées à des pensionnats, afin de mieux préciser la différence qui sépare les deux parties d'un même établissement. Les externats sont tous soumis à la surveillance et à l'inspection des autorités instituées à cet effet par la loi du 15 mars 1850.

Toutes les écoles communales ou libres de filles, tenues soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses non cloîtrées ou même cloîtrées, sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, en ce qui concerne l'externat, aux autorités scolaires. (Décr. 31 décembre 1853, art. 10.)

[L. Armagnac.]

La question pédagogique des avantages et des inconvénients respectifs du système de l'externat et de celui de l'internat sera traitée au mot *Internat*.

F

FABLE. — On connaît les pages de l'*Emile* où Rousseau prend à partie si vivement les fables de La Fontaine : en les écrivant, Rousseau était conséquent avec lui-même, il suivait sa pensée, il plaidait sa thèse. Il avait posé en principe que son élève devait rester un long temps sans rien apprendre ; or, il savait que ce qu'on fait apprendre d'abord aux enfants, ce sont des fables, et il attaquait les fables ; il savait que les fables qu'on fait apprendre d'ordinaire sont celles de La Fontaine, et il attaquait La Fontaine. Nous qui sommes libres de tout système, voyons simplement les choses et laissons-nous instruire par elles.

Un enfant a commis une faute ; il a menti. Vous lui dites : « Il ne faut pas mentir ». Vous ajoutez d'un ton grave, peiné : « Cela est vilain, cela est laid. » Et après ? chercherez-vous à lui démontrer que le mensonge est contraire au principe de la morale ? il ne vous comprendrait pas ; il ne vous écouterait pas ; vous l'ennuieriez. Pour peu que vous connaissiez l'enfant, vous vous en apercevrez bien vite à cette petite mine plissée, à cette immobilité songeuse ou encore à ce besoin de vous échapper pour le mouvement et le jeu. Et cependant vous voudriez insister, lui faire comprendre qu'il ne vaut rien de mentir, lui mettre sous les yeux les fâcheuses conséquences du mensonge. Dites-lui : « Je vais te raconter une histoire », et déjà son regard se tournera vers vous ; ses traits se détendront; il sera prêt à écouter. Si vous savez vous y prendre, vous le tenez, il est à vous. Vous lui racontez qu'un enfant, un jour, par esprit de malice, pour déranger toute la maison, se mit à crier *Au feu;* toute la maison, en effet, accourut. Le lendemain, cet enfant, resté seul dans la chambre, s'approche de la cheminée ; ses vêtements s'enflamment ; il crie *Au feu!* Nul ne s'émeut ; on croit encore qu'il ment ; il meurt brûlé dans d'atroces souffrances. Or, cela est une fable, à prendre le mot dans son sens étymologique, c'est-à-dire un récit ; j'ajoute un récit inventé, comme nous entendons la fable, dans le dessein d'en faire sortir une leçon.

Il arrive qu'à la longue ces histoires où l'on met toujours en scène des enfants ont quelque chose de forcé, qu'on y sent l'artifice ; eh bien, élargissez le cercle ; montrez à l'enfant les hommes en action ; l'enfant est destiné à devenir un homme : alors ce ne sera plus un enfant criant *Au feu!* mais un berger criant : *Au loup !* Vous connaissez la fable.

Ici vous m'arrêtez : ce qui me répugne, m'objectez-vous, c'est la fable telle qu'on la comprend d'ordinaire, qui, pour instruire l'enfant, commence par l'égarer, mêle le vrai et le faux, montre contrairement au bon sens les animaux, les plantes mêmes parlant. — Mais n'avez-vous pas observé que cette facilité à mêler ce qui est réel et ce qui ne l'est pas, à passer de l'un à l'autre, est un des caractères propres de l'enfant ? Observez-le dans toute sa conduite, dans ses jeux surtout, où il est le plus lui-même ; ses jeux re-

posent presque toujours sur des fictions ; il chevauche sur un bâton ; avec ce même bâton il fera gravement l'exercice ; ce sera son fusil, à moins que ce ne soit son sabre. Il est professeur ; il a une classe, des élèves dont chacun a son nom, son caractère ; il y en a de bons, il y en a de mauvais ; il les récompense, il les punit ; il vit dans ce monde imaginaire. Voyez cette petite fille : elle serre contre sa poitrine non pas une de ces poupées, sorte d'objet d'art qui déjà peut faire illusion, mais je ne sais quel morceau de carton à peine dégrossi recouvert de je ne sais quel chiffon ; cette chose, elle l'habille, la déshabille, la couche, la lève, la dorlotte, lui parle, lui sourit ; elle s'y attache, elle l'aime. Que des frères turbulents la lui ravissent, s'en jouent, la torturent : elle s'afflige, elle souffre. Lisez à ce propos des pages charmantes et touchantes dans les récits d'enfance de Mme Michelet. Austère philosophe, logicien à outrance, allez-vous, par horreur des fictions, au nom de la vérité, enlever à ma fille sa poupée ? Eh bien, laissez-lui ses fables, autres fictions.

Que l'enfant se trompe lui-même, soit, me direz-vous. Mais, étant son maître, je ne veux pas être son complice ; je ne veux pas le tromper. Et croyez-vous d'abord que vous le trompiez ? Croyez-vous qu'il soit absolument dupe de ses propres inventions ? Au moment où vous vous y attendez le moins, une échappée soudaine, une réflexion, un mot vous prouvera qu'il n'en est rien. A côté de cette merveilleuse puissance d'une imagination toute neuve qui l'emporte hors du réel, il y a un bon sens très net qui l'y ramène. La nature de l'enfant a de ces contradictions ; n'y en a-t-il plus dans celle de l'homme ? Du reste l'expérience est là, mon cher interlocuteur, pour vous rassurer ; comme beaucoup d'autres, sans doute, à sept ans vous avez appris des fables, vous vous y êtes plu, et vous n'en avez pas moins la prétention d'être aujourd'hui un esprit très dégagé de toute croyance au merveilleux.

Il semble que l'enfant ait la devise du sage : ne s'étonner de rien. Depuis qu'il a ouvert les yeux à la lumière, il a vu tant de choses merveilleuses qu'il ne sait plus au juste ce que c'est que le merveilleux. Vous lui montrez des animaux parlant ; il vous laissera dire, il se laissera faire, si cela l'amuse, et en effet cela l'amuse. Ces animaux, il les connaît ; il a vécu près d'eux, avec eux. Ce chat a été son voisin pendant de longues heures au coin du foyer ; il sait que c'est un malin : immobile dans sa bonne fourrure, les yeux demi-clos, il a l'air de ne songer à rien ; mais non, il médite de bons tours ; il en pense plus qu'il n'en dit. Ce chien a été le compagnon des longues courses en plein air, au bon soleil ; l'enfant a sauté, a joué avec lui ; il a partagé avec lui son pain ; avec lui il a causé ; qui ne cause avec son chien ? et le chien répond de sa vive physionomie, de tout son corps : il a ses beaux yeux expressifs, parlants, qui disent sa tristesse ou sa joie, qui demandent, qui supplient ou qui remercient, qui rient enfin et nous aiment, où nous lisons une réponse, une pensée, une âme. Comment voulez-vous que l'enfant s'étonne beaucoup que ces animaux s'entretiennent entre eux, parlent ? Et ces plantes mêmes ne lui disent-elles pas quelque chose ? A coup sûr elles sentent, elles souffrent ; elles ont leurs jours de joie et leurs jours de tristesse, ceux où elles penchent languissamment la tête, ceux où elles la relèvent allègrement. Elles ont d'ailleurs leur caractère différent ; il y a l'humble violette qui se cache et embaume ; il y a le fastueux dahlia qui nous attire par ses éclatantes couleurs, et dont nous nous écartons déçus. Il y a le chêne puissant qui croit résister à tous les orages ; il y a le roseau qui plie et ne rompt pas. Laissez l'enfant s'ébattre, tant qu'il lui plaira, dans ce grand jardin enchanté qui pourtant, lui aussi, a ses misères et ses méchants ; laissez-le s'y préparer à la vie ; la vie le prendra bientôt.

Rousseau a écrit : *Il faut dire la vérité nue aux enfants*. A ce compte on exigerait plus des enfants que des hommes. La vérité nue, combien d'hommes sont en état de l'entendre ? à coup sûr ce ne sont pas les puissants. On prétend que la fable a été inventée pour la leur glisser. Mais hélas ! en ceci nous sommes tous peu différents des puissants. Essayez de dire à vos amis la vérité nue, sans préparation et atténuation ; essayez même de la dire à vos subordonnés à qui pourtant vous la devez ; vous verrez comment elle sera reçue. La vérité qui nous touche, qui vise nos défauts, qui est une leçon à notre adresse, est difficile à entendre : il faut l'envelopper pour la faire passer. Voyez l'enfant (car c'est de lui avant tout que nous nous occupons ici) à qui nous parlons de ses travers ; comme il est toujours prêt à rompre l'entretien ! comme il est habile à en trouver l'occasion ! Non seulement la vérité est difficile à entendre ; j'ajoute qu'elle est difficile à reconnaître quand nos intérêts, nos passions sont en jeu. Un enfant a eu une querelle avec des camarades ; il ne voit pas ses torts ; en vain vous vous efforcez de les lui faire comprendre, de les lui mettre sur les yeux ; il ne voit que ceux des autres, et il est de bonne foi ; car il les a sentis vivement, il en a été blessé. Laissez là cette affaire ; transportez-le loin d'elle, dans un monde tout autre, dans ce monde des bêtes où se plaît la fable ; rendu à lui-même, il jugera juste ; bientôt la morale le ramènera brusquement en face de cette vérité qui tout à l'heure lui était cachée, voilée ; il sera bien obligé de reconnaître que cette vérité est *vraie ;* car vraie pour d'autres, fût-ce des bêtes, elle doit l'être pour lui.

Usons donc de la fable pour l'éducation de nos enfants ; elle fait sortir la vérité morale de l'abstraction, du vague, du général, elle l'enferme dans un fait particulier, et ainsi la traduit et la précise, l'approche des plus jeunes esprits ; bien plus, elle l'orne de la grâce des détails du récit ; elle nous la rend aimable, attrayante.

Faisons apprendre des fables à nos enfants, même des fables de La Fontaine. Avec celui-ci toutefois il faut se mettre en garde ; ce prétendu naïf est un raffiné ; il y a de lui telles fables qui risqueraient fort, nous en convenons, de n'être pas comprises ; il y en a d'autres d'une expérience désenchantée dont nous ne voudrions pas assombrir la jeunesse ; choisissons, expliquons ; commentons, dégageons bien le vrai sens, ne laissons pas l'élève conclure qu'il devra être dur comme la fourmi. En un mot prenons bien toutes nos précautions, c'est notre affaire à nous autres maîtres, ce doit être notre souci, mais, de grâce, ne proscrivons pas La Fontaine.

Il y a d'ailleurs, pour cela, une très sérieuse raison d'enseignement. Vous voulez de bonne heure habituer vos élèves à exprimer leurs idées, à composer ; or où trouverez-vous un maître qui en cet art soit supérieur à La Fontaine, des modèles plus achevés et en même temps plus à leur portée que ces récits d'une étendue restreinte qui peuvent être si facilement embrassés dans leur ensemble : La Fontaine, c'est le pur esprit français, non pas seulement l'esprit classique du XVIIe siècle, mais le libre esprit du XVIe ; il remonte même jusqu'au plus haut de nos traditions nationales, jusqu'au moyen âge ; c'est l'esprit français, juste et équilibré avec sa claire vue des hommes et des choses et aussi sa gaieté, sa bonne humeur, sa malice railleuse sans avoir l'air d'y toucher. La Fontaine, c'est la pure langue française avec ce je ne sais quoi de vif, de court, de pressé que nous sommes menacés de perdre la

force de savoir, de lire, d'apprendre, de nous charger et de nous surcharger. Aujourd'hui La Fontaine est encore dans toutes les mémoires cultivées; à chaque instant il nous revient quelque chose de lui, une pensée, un tour, une expression. Entendons-nous un ambitieux médire de ce qu'il a convoité et n'a pas obtenu, et sommes-nous deux dans le secret? nous nous disons l'un à l'autre : *Ils étaient trop verts ;* et si nous ne le disons, nous le pensons et nos regards en se rencontrant s'avertissent ; nous nous comprenons en La Fontaine. Et que d'autres exemples de ce genre on pourrait citer ! Or pour qu'il en soit ainsi d'un auteur, il faut l'avoir pratiqué beaucoup et de bonne heure, à cet âge où toutes les impressions se gravent et restent à jamais. Mais si, par des scrupules exagérés ou pour toute autre cause, nous rompions ce premier commerce de l'enfant avec La Fontaine, soyons assurés que nous laisserions tomber et se perdre une part importante de notre patrimoine, quelque chose de ce qui nous fait le plus Français. [L. Anthoine.]

FABRE D'OLIVET (Madame). — Epouse d'un littérateur fort érudit, mais que ses extravagances ont rendu plus célèbre que ses travaux philologiques, Mme Fabre d'Olivet cultiva de son côté les lettres avec un certain talent. Séparée de son mari et réduite à demander à sa plume des moyens d'existence, elle publia en 1820 un petit ouvrage intitulé : *Conseils à mon amie sur l'éducation physique et morale des enfants ;* Paris, 1820, 1 vol. in-18. Ce livre s'adresse aux mères; il est écrit par une mère qui a élevé trois enfants, et qui raconte avec simplicité les expériences qu'elle a faites. Prenant l'enfant à sa naissance, elle traite d'abord de l'hygiène du nourrisson ; les chapitres suivants sont consacrés à l'éducation morale : on y trouve des observations pleines de sens sur l'obéissance, la vraie et la fausse pudeur, la gourmandise, la jalousie, la sensibilité, etc. Disciple éclairé de Locke et de Rousseau, Mme Fabre d'Olivet rappelle par plus d'un point miss Edgeworth ; et on trouve chez elle des pages, entre autres celles sur la discipline des « conséquences naturelles », qui font songer à Herbert Spencer. A la fin de son livre, l'auteur annonce que dans un autre écrit elle traitera de l'instruction à donner aux enfants jusqu'à l'âge de sept ou neuf ans ; mais ce second ouvrage n'a pas été publié.

FABRIQUE. — « On appelle *fabrique*, dit M. Maurice Block, soit le corps ou la réunion des personnes chargées de l'administration temporelle d'une église, soit l'établissement public dont les biens et revenus sont affectés à l'entretien du culte et des édifices religieux. »

Aux termes du décret du 30 décembre 1809, les fabriques sont chargées de veiller à l'entretien et à la conservation des temples, d'administrer les aumônes et les biens, rentes et perceptions autorisées par les lois et règlements, les sommes supplémentaires fournies par les communes, et généralement tous les fonds affectés à l'exercice du culte.

On s'est longtemps demandé si les fabriques pouvaient fonder et entretenir des écoles, et par suite si elles pouvaient faire, à titre onéreux ou gratuit, des acquisitions destinées à des écoles.

Le Conseil d'Etat s'est toujours refusé à reconnaître aux fabriques le droit de recevoir des libéralités destinées à la fondation ou à l'entretien d'écoles. Cependant, en 1873, un avis du Conseil d'Etat introduisit une jurisprudence nouvelle, en décidant « qu'il n'y avait aucun inconvénient et qu'il ne pouvait y avoir que des avantages à ce que les établissements ecclésiastiques fussent autorisés à recueillir, à administrer et à employer les libéralités destinées à des écoles. » Mais cette jurisprudence n'a eu qu'une existence éphémère, et le Conseil d'Etat réorganisé est revenu aux principes traditionnels de notre droit public.

Voici le texte de l'avis des 24 mars et 13 avril 1881, par lequel le Conseil d'Etat, appelé à se prononcer sur la question de l'autorisation d'un legs fait à la fabrique de Poudis (Tarn), par la demoiselle Bonhoure, en vue de l'entretien d'une école congréganiste de filles, a fixé définitivement la jurisprudence sur ce point :

« Considérant que les fabriques, comme les autres établissements publics, n'ont été investies de la personnalité civile qu'en vue de la mission spéciale qui leur a été confiée;

» Considérant qu'il résulte des articles 76 de la loi du 18 germinal an X et 1er du décret du 30 décembre 1809, que les fabriques ont été établies « pour veiller à l'entretien et à la conservation « des temples, à l'administration des aumônes » ;

« Considérant qu'aucune loi postérieure n'a modifié les attributions des fabriques, et ne leur a accordé le droit de fonder ou d'entretenir des écoles ;

» Qu'il ne peut être suppléé au silence du législateur par ce motif que les fabriques pourraient être considérées comme *représentant les intérêts religieux d'un groupe d'habitants* et chargées, par suite, de pourvoir à la création et à l'entretien d'écoles confessionnelles; que, lorsqu'il s'agit des attributions de personnes morales, créées par la loi, ce n'est pas dans le droit commun qu'il faut chercher les règles à appliquer, mais dans la loi spéciale qui les a instituées; qu'il suit de là que ni les traditions historiques ni les considérations d'utilité publique ne peuvent autoriser à étendre les attributions des fabriques à un service qui ne leur a été restitué ni en l'an X, ni en 1809 ;

» Qu'en même temps, en effet, qu'il ordonnait la vente, au profit de la nation, des biens appartenant aux fabriques et aux établissements scolaires, le législateur faisait de l'instruction du peuple une charge de l'Etat; que cette obligation, constamment respectée, a été maintenue, notamment par la loi du 11 floréal an X et le décret du 17 mars 1808, préparés en même temps que la loi de germinal an X et le décret de décembre 1809 ; — que, dans ces circonstances, la restitution aux fabriques de services relatifs à l'enseignement n'aurait pu se concilier avec l'attribution exclusive de ces mêmes services à l'Etat ou aux communes ;

» Qu'on ne saurait davantage invoquer en faveur des fabriques le principe de la liberté de l'enseignement proclamé par les lois de la Révolution ; que ce principe ne s'appliquait qu'au droit individuel des citoyens à enseigner et non au droit collectif ayant appartenu aux corps supprimés par ces mêmes lois ; que c'est, en effet, par l'article 17 de la loi du 15 mars 1850 que le droit de créer des écoles libres a été rendu aux associations, mais que ce droit n'a pas été étendu par la même loi aux établissements ecclésiastiques ;

» Considérant, d'autre part, qu'en confirmant par son article 11 la suppression de tous établissements ecclésiastiques autres que ceux dont elle autorisait la reconstitution, la loi de germinal an X n'a pu investir ces derniers d'une attribution générale pour l'acceptation des dons et legs, parce qu'en leur conférant cette attribution générale, elle leur aurait fourni en même temps le moyen de réorganiser les établissements supprimés et d'éluder sa prohibition ;

» Considérant, enfin, que c'est au gouvernement en Conseil d'Etat qu'il appartient de statuer sur l'autorisation réclamée ; qu'en effet, si la capacité d'un établissement public pour recevoir ou posséder est une question essentiellement judiciaire, le droit de veiller à ce que les établissements publics, placés sous la tutelle du gouvernement, ne franchissent pas les limites de leurs attributions soulève au contraire une question essentiellement administrative, puisqu'il s'agit d'exercer le pou-

voir qui lui a été réservé par les articles 910 et 937 du Code civil,

» Est d'avis :

» 1° Que les fabriques, ayant été instituées exclusivement dans l'intérêt de la célébration du culte et pour l'administration des aumônes, ne sont aptes à recevoir et à posséder que dans les limites de ces attributions ;

» 2° Qu'il y a lieu de refuser à la fabrique de Poudis (Tarn) l'autorisation de recevoir le legs de la demoiselle Bonhoure et d'en appliquer les arrérages à l'entretien d'une école. »

V. en outre l'article *Etablissements ecclésiastiques*.

FABRIQUE (Ecoles de). — V. *Manufactures*.

FABRY (Jean-Baptiste-Germain). — Avocat et écrivain français, né en 1770, mort en 1821. Il publia de 1805 à 1812 un recueil périodique intitulé *Le Spectateur français au* XIXe *siècle* (12 vol. in-8), avec la collaboration d'écrivains catholiques et royalistes tels que de Bonald, Dussault, Feletz, Geoffroy. Après la chute de l'empire, il fit paraître divers pamphlets anonymes contre Napoléon. L'ouvrage qui lui vaut une mention dans ce Dictionnaire parut aussi sans nom d'auteur ; c'est un recueil en trois volumes, sous ce titre un peu long : *Le Génie de la Révolution considéré dans l'éducation, ou mémoires pour servir à l'histoire de l'instruction publique depuis* 1789 *jusqu'à nos jours ; où l'on voit les efforts réunis de la législation et de la philosophie du* XVIIIe *siècle pour anéantir le christianisme*. Les deux premiers volumes, qui parurent en 1817, renferment, dit la préface, « l'histoire des plans d'éducation et d'instruction publique des cinq premières assemblées, depuis l'assemblée dite constituante jusqu'au corps législatif et au consulat inclusivement. » Le premier volume contient une analyse, généralement inexacte et écourtée, des débats qui eurent lieu de 1789 à 1802 dans les assemblées délibérantes, relativement à l'organisation de l'instruction publique. Le second volume est entièrement consacré à la reproduction d'un certain nombre de documents parlementaires plus ou moins bien choisis. Le troisième volume, publié en 1818, s'occupe de l'Université impériale, dont l'auteur est un détracteur acharné. L'ouvrage de Fabry est, croyons-nous, le premier essai qu'on ait tenté d'une histoire de l'instruction publique pendant la Révolution ; mais le parti pris de l'auteur, son absence de sens critique, la pauvreté de son savoir historique, ôtent à son œuvre toute valeur.

FACULTATIVES (Matières). — L'art. 23 de la loi du 15 mars 1850, sans employer les expressions de matières *obligatoires* et *facultatives*, avait divisé de fait les branches du programme de l'enseignement primaire en deux catégories correspondant à ces deux qualificatifs. Cet article était ainsi conçu :

« L'enseignement primaire comprend :
L'instruction morale et religieuse,
La lecture,
L'écriture,
Les éléments de la langue française,
Le calcul et le système légal des poids et mesures.
» Il peut comprendre en outre :
L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;
Les éléments de l'histoire et de la géographie ;
Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;
Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;
L'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;
Le chant et la gymnastique. »

L'art. 48 ajoutait aux matières obligatoires, pour les écoles de filles, les travaux à l'aiguille.

La loi du 21 juin 1865, art. 9, agrandit le cadre des matières facultatives, en y faisant entrer le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres, et des éléments de géométrie.

Enfin la loi du 10 avril 1867, art. 16, retira de la catégorie des matières simplement facultatives les éléments de l'histoire et de la géographie de la France, et les plaça au nombre des matières obligatoires.

La nouvelle loi sur l'obligation, du 28 mars 1882, ne fait plus cette distinction entre les matières obligatoires et les matières facultatives. Elle énumère, en son article 1er, les branches d'enseignement qui composent le programme de l'enseignement primaire ; et il résulte de la forme même en laquelle cette énumération a lieu, que toutes ces branches sont obligatoires au même titre.

La législation française, en renonçant à donner à une portion plus ou moins considérable de l'enseignement primaire un caractère facultatif, n'a fait qu'entrer dans la voie où l'avaient déjà précédée plusieurs législations étrangères. Ainsi en Autriche et en Hongrie, en Prusse, en Saxe, dans le grand-duché de Bade, dans plusieurs cantons suisses, en Italie, en Espagne, en Portugal, le programme de l'enseignement primaire ne mentionne que des matières obligatoires. Par contre, en Bavière, en Wurtemberg, en Hollande, en Grèce, etc., quelques-unes des matières du programme sont facultatives. En Belgique, l'art. 5 de la loi du 1er juillet 1879 énumère les matières que l'enseignement primaire doit comprendre *nécessairement* ; mais il ajoute : « Cet enseignement peut recevoir des extensions dans les localités où elles sont reconnues possibles et utiles. Un arrêté royal énumère les branches qui peuvent faire l'objet de ces extensions et détermine comment sont constatées, dans chaque localité, l'utilité ou la possibilité de comprendre une ou plusieurs de ces branches dans le programme des écoles primaires. »

Nous avons donné à l'article *Enseignement primaire*, pages 872 et suivantes, la liste des matières obligatoires et facultatives qui constituent le programme de cet enseignement dans les divers pays étrangers.

FACULTÉS. — Les facultés sont de cinq ordres, théologie, droit, médecine, sciences, et lettres. Elles donnent les connaissances nécessaires pour l'obtention des diplômes qui permettent d'exercer un certain nombre de fonctions ; elles concourent au progrès de la science et de la haute culture intellectuelle par les recherches et les leçons de leurs professeurs, par l'action que ces maîtres exercent sur des élèves d'élite ; enfin en vulgarisant des connaissances d'un ordre élevé par des leçons qui s'adressent au grand public.

La plupart des cours des facultés sont ouverts à tous ; ils sont gratuits ; même les étudiants qui les suivent en vue d'un diplôme spécial et pour s'assurer une carrière n'ont aucun droit à payer (loi du 18 mars 1880). Des bourses de facultés ont été créées récemment. Elles permettent au jeune homme de mérite qui n'a pas de fortune de faire des études supérieures, pourvu qu'il ait prouvé des connaissances suffisantes et du bon vouloir. De la sorte, en France, tous les degrés de l'enseignement, depuis l'école primaire jusqu'aux cours les plus savants, en passant par le collège et le lycée, sont accessibles à quiconque a la volonté d'en profiter.

Les titres que délivrent les facultés sont, pour la théologie, le droit, les sciences et les lettres, le baccalauréat, la licence et le doctorat ; pour la médecine le grade d'officier de santé et le doctorat. Les grades en théologie, aux termes de plusieurs décrets et ordonnances, devraient être exigés des candidats à un certain nombre de fonctions ecclésiastiques ;

cette règle est observée par le clergé protestant ; elle ne l'a jamais été pour le clergé catholique. La cour de Rome n'ayant pas jusqu'ici accordé l'investiture canonique aux facultés catholiques qui dépendent de l'Etat, les grades délivrés par ces facultés ont été peu recherchés.

La licence en droit est exigée pour les avocats et les magistrats et dans plusieurs carrières administratives. Le doctorat est nécessaire à tout candidat qui veut se présenter aux concours de l'agrégation, c'est-à-dire qui se destine à l'enseignement du droit dans les facultés de l'Etat, mais c'est un grade qui est recherché, sans aucun profit immédiat, par les étudiants qui tiennent à faire constater qu'ils ont des connaissances étendues.

Nul ne peut exercer la médecine sans être docteur ; l'officier de santé, qui n'a pas fait des études médicales complètes, n'est admis à soigner les malades que dans une circonscription définie ; il est obligé dans un certain nombre de cas graves de faire appel au docteur médecin ; il n'a qu'un droit d'exercice limité.

Les facultés les sciences et des lettres font passer des examens du baccalauréat qui constatent que les élèves des collèges et des lycées ont fait des études secondaires régulières. La licence est nécessaire à quiconque veut être professeur dans l'enseignement secondaire ou se présenter à l'agrégation des lycées. Nul, s'il n'est agrégé, ne peut recevoir le titre de professeur dans un lycée. Il y a encore dans les collèges des maîtres chargés de classes qui ne sont pas licenciés. Les pouvoirs publics font de grands efforts pour mettre fin à cette situation regrettable. Le doctorat est exigé des candidats à l'enseignement supérieur.

Jusqu'à ces dernières années, les facultés des lettres et des sciences avaient surtout des auditeurs : elles ont maintenant des élèves nombreux, grâce à l'institution des bourses, des maîtres de conférences qui font des leçons pratiques, et surtout grâce au zèle des professeurs qui ont transformé leur enseignement de manière à le rendre utile aux étudiants qui veulent obtenir des grades. Toutefois ces réformes, qui ont été excellentes, deviendraient périlleuses si le travail personnel des maîtres était compromis, si au-dessus de l'instruction qui permet de mériter des diplômes, les professeurs de faculté ne mettaient pas toujours le progrès de la science et de la haute culture intellectuelle. Les services qu'ils rendent aux élèves réguliers ne leur permettent pas non plus de négliger le public qui est venu longtemps les entendre sans autre souci que le plaisir et le profit que donnent les choses de l'intelligence.

Les écoles supérieures de pharmacie sont des facultés, moins le titre ; elles forment des pharmaciens de seconde classe qui sont, dans cet ordre, ce que les officiers de santé sont en médecine, et des pharmaciens de première classe qui ont le droit d'exercer leur profession dans toute la France.

Au-dessous des facultés sont des écoles supérieures de médecine et de pharmacie qui enseignent une partie de ces sciences, mais ne peuvent déliver les diplômes supérieurs. Les écoles de ce genre pour les lettres et les sciences ne délivrent aucun grade, sauf à Alger où les élèves peuvent être reçus bacheliers.

Ces facultés et ces écoles sont une partie de l'enseignement supérieur, qui comprend encore les grands établissements spéciaux. Le Collège de France a pour mission d'enseigner la science en progrès et les nouvelles découvertes ; le Muséum d'histoire naturelle est à la fois un musée et une grande école où on étudie la botanique, la zoologie, la géologie et en général toutes les sciences qui ont pour objet la nature ; l'École des chartes se consacre à la science du moyen âge ; l'École des langues orientales vivantes, aux idiomes parlés en Asie, en Océanie, en Afrique et dans l'Europe orientale ; l'École normale forme pour les lycées des professeurs qui peuvent ensuite, quand ils sont docteurs, entrer dans les facultés.

Depuis la loi du 12 juillet 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur, il a été fondé quelques facultés libres, en particulier à Lyon, Lille, Angers, Toulouse. Elles sont dues à l'initiative privée et ne reçoivent rien du budget de l'Etat. Elles doivent remplir un certain nombre de conditions tant pour l'installation matérielle que pour le nombre des professeurs, et pour les grades dont ils sont pourvus. Leurs élèves subissent leurs examens devant les facultés de l'Etat.

Les pouvoirs publics et les conseils municipaux, qui ont tant fait depuis quelques années pour l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, n'ont pas négligé les facultés. Ils leur ont accordé des dotations bien supérieures à celles qu'elles avaient reçues jusqu'ici ; ils ont entrepris de leur donner l'outillage matériel et les locaux sans lesquels aucun progrès n'est possible. Ils ont admirablement compris que les trois ordres d'enseignement sont unis par les liens les plus étroits, qu'ils ne peuvent prospérer que par leur union, parce qu'ils vivent les uns des autres et que tout ce qui porte la moindre atteinte à leur entière solidarité leur fait à tous le plus grand mal.

[A. Dumont, de l'Institut.]

Il y a en France :

5 Facultés de théologie catholique : Paris, Aix, Bordeaux, Lyon, Rouen ; — 2 facultés de théologie protestante : Paris, faculté mixte, luthérienne et réformée ; Montauban, faculté réformée ;
13 Facultés de droit : Paris, Aix, Bordeaux, Caen, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes, Toulouse ;
3 Facultés de médecine : Paris, Montpellier, Nancy ;
3 Facultés mixtes de médecine et de pharmacie : Bordeaux, Lille, Lyon ;
15 Facultés des sciences et 15 facultés des lettres dans les mêmes villes que les facultés de droit, plus Besançon et Clermont ;
3 Ecoles supérieures de pharmacie : Paris, Montpellier, Nancy ;
2 Ecoles de médecine et de pharmacie de plein exercice : Marseille et Nantes ;
16 Ecoles préparatoires de médecine et de pharmacie ;
4 Ecoles des sciences et des lettres : Angers, Chambéry, Nantes et Rouen ;
Enfin, l'Ecole supérieure d'Alger (droit, médecine, sciences et lettres).

FACULTÉS DE L'AME. — Il n'est pas question de dresser ici le tableau des facultés de l'âme chez l'adulte, chez l'homme fait (V. *Facultés* dans la IIe Partie), ni même de décrire l'évolution de ces facultés (V. *Evolution de l'individu* dans la Ire Partie). Notre but est simplement de considérer les facultés de l'âme au point de vue pédagogique et de rechercher comment l'art de l'éducation doit contribuer à leur développement et se servir d'elles pour atteindre sa fin.

Ce qu'il faut tout d'abord établir, c'est que les facultés sont chez l'enfant à l'état de germes, de puissances encore indistinctes et confuses, et qu'elles ne se développent que lentement : c'est ainsi qu'elles existent déjà toutes chez l'enfant, à un degré inférieur, mais apparent, et que, pour ainsi dire, entre l'âme de l'enfant et l'âme de l'adulte, la différence est plutôt quantitative que qualitative.

Le premier point est facile à établir. Tous ceux qui ont observé l'enfant savent que ses facultés ne s'organisent que peu à peu. Sa sensibilité

naissante ne se manifeste à l'origine que par des appétits matériels : l'enfant n'aime que les objets qui lui procurent un plaisir sensible ; ce n'est pas sa nourrice qu'il aime, c'est le sein de sa nourrice, parce qu'il y trouve la satisfaction de son besoin de nutrition ; il aime tout ce qui excite ses sens, les choses brillantes et colorées qui égaient son regard, les objets sonores qui frappent son ouïe. Il faut beaucoup de temps pour que, se détachant de ces plaisirs sensibles, la sympathie enfantine échappe à l'égoïsme et se porte réellement sur des personnes. Il n'y a pas de comparaison possible entre la sensibilité de l'homme fait qui s'émeut pour autrui, qui s'attache à l'humanité, à la patrie, et la sensibilité enfantine rigoureusement enfermée dans le cercle des impressions sensibles et égoïstes.

De même pour l'intelligence et ses différentes facultés. C'est à tort que des pédagogues ont prétendu retrouver chez l'enfant l'équivalent de toutes les formes de l'intelligence adulte. L'attention que l'on prête à l'enfant n'est que l'ombre et le fantôme de l'attention véritable. Tous les exemples que l'on pourrait invoquer pour établir que l'enfant est capable d'attention ne résistent pas à l'analyse. Dira-t-on que le nourrisson est attentif parce qu'il regarde fixement le sein de sa nourrice ? Mais ici l'enfant est seulement l'esclave d'un besoin impérieux. Est-il attentif quand, à l'âge de quelques mois, il suit du regard la lumière qui brille devant lui ? Mais il n'y a là évidemment qu'une sensation vive et dominante. L'est-il davantage quand il promène rapidement ses yeux d'un objet à un autre et qu'il saisit tout ce qui se passe autour de lui ? Mais il n'y a dans ce cas que le résultat d'une grande mobilité d'impression. Or, l'attention véritable, loin d'être une sensation exclusive ou une condescendance de l'esprit aux impressions multiples qui se succèdent, l'attention consiste à dominer les sensations pour suivre volontairement une pensée préférée à toutes les autres. Elle n'est pas le résultat ou le contre-coup d'une excitation du dehors : elle émane d'un effort intérieur, dont l'enfant est incapable.

On a prétendu de même que l'enfant avait la puissance d'abstraire et de généraliser. Il y a cependant un grand écart entre la tendance à saisir les ressemblances et à noter les différences, qui se manifeste dès le premier âge, et la faculté réfléchie de manier des abstractions telle qu'on la voit se déployer chez le savant rompu aux exercices de l'esprit. Sans doute il n'y a pas en général de distinction réelle, absolue entre les facultés psychologiques que le langage sépare. Les mots expriment souvent de fines nuances plutôt que des différences tranchées. C'est ainsi qu'il n'y a pas, si l'on veut, de séparation radicale à établir entre la pensée concrète de l'enfant et la pensée abstraite de l'homme fait : en ce sens que même la perception d'un objet individuel suppose un certain nombre d'abstractions antérieures, et que, d'autre part, à l'abstraction la plus haute se mêlent quelques représentations sensibles, ne fût-ce que celle du mot qui l'exprime. Mais les termes psychologiques sont exacts cependant, en ce qu'ils expriment sinon des catégories tout à fait distinctes, au moins des états différents de l'âme. Ainsi, quoique la pensée soit toujours plus ou moins mélangée de perceptions sensibles et de conceptions abstraites, si nous nous représentons son développement suivant une ligne droite, il y a une extrémité où le concret est à son maximum, l'abstrait à son minimum, et *vice versâ*. Ce serait donc une erreur grave de confondre les deux termes extrêmes d'une même évolution.

Le raisonnement de l'enfant ne saurait non plus être confondu avec le raisonnement de l'adulte. Sans doute l'enfant raisonne, mais il raisonne à sa manière. De même que tous les aliments ne vont pas à l'estomac du nouveau-né, qui ne digère encore que le lait, de même toutes les raisons ne sont pas propres à l'intelligence de l'enfant. Il sent déjà le besoin de s'expliquer les choses, d'en chercher la cause et la fin, mais pour ces explications il se contente des premiers souvenirs que lui présente son imagination.

Il n'y a pas jusqu'aux facultés les plus propres à l'enfant, la mémoire, l'imagination, qui ne se présentent chez lui avec des caractères tout à fait distincts et particuliers. Les enfants ont une aptitude remarquable à se rappeler ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont entendu, mais ils sont en général impuissants à localiser exactement dans le temps les souvenirs qui leur sont restés. La mémoire suppose une appréciation exacte de la durée, dont l'intelligence enfantine est incapable, parce que cette appréciation exige une coordination des souvenirs. Qui n'a entendu des enfants de deux ou trois ans raconter comme un événement d'hier un fait dont ils ont été les témoins plusieurs mois auparavant? Le bébé qui a déjeûné il y a deux ou trois heures à peine demande déjà à dîner, non pas qu'il ait faim, mais parce qu'il n'a aucune notion précise du temps écoulé. Quant à l'imagination enfantine, elle a tous les caractères d'un rêve incohérent, que l'attention ne gouverne pas. L'enfant confond souvent avec la meilleure foi du monde ce qu'il imagine et ce qu'il a réellement pensé, comme l'homme à moitié éveillé qui prend ses rêves au sérieux. L'association des idées a aussi, dans les premières années de la vie, sa physionomie propre. Ce sont les inductions fortuites, accidentelles et superficielles qui dominent l'imagination de l'enfant. Elles déconcertent souvent par leur bizarrerie l'intelligence de l'observateur. Nous avons vu un bébé de deux ans qui, dans un livre d'histoire naturelle, reconnaissait et indiquait par leurs noms un grand nombre d'animaux : arrivé à un perroquet très colorié, il l'appelait invariablement *maman*. Après maintes expériences, il fallut reconnaître que dans l'emploi de cette singulière appellation, l'enfant était guidé par une association tout extérieure d'idées entre le perroquet aux plumes de couleur et les costumes brillants, éclatants de sa mère et des femmes en général. L'esprit de l'enfant, en résumé, obéit déjà aux grandes lois de la nature intellectuelle, mais il le fait avec moins de fermeté et de sûreté que l'esprit de l'adulte, avec des allures propres et originales.

Quant à la volonté, bien que le langage nous parle d'enfants volontaires, elle n'existe qu'imparfaitement chez l'enfant : elle n'existe même pas du tout si on entend par volonté la détermination réfléchie ou libre. La volonté de l'enfant ne voit que les manifestations de ses désirs et de ses besoins : ce sont des impulsions irrésistibles qui témoignent de sa spontanéité, mais qui n'ont rien à voir encore avec la liberté.

D'autre part — et c'est le second point que nous nous proposons d'établir — les facultés humaines existent toutes chez l'enfant au moins à l'état rudimentaire.

Prenons par exemple la généralisation, qui passe non sans raison pour être un des points culminants du développement intellectuel. L'enfant est déjà doué à un haut degré de cette tendance généralisatrice. Il suffit pour s'en convaincre de constater combien il est disposé à généraliser le sens des mots qu'il prend tout faits dans le langage de ses parents ou qu'il fabrique lui-même. Un psychologue anglais a donné de cet instinct généralisateur un exemple bien significatif : celui d'un enfant qui ayant appris le sens du mot an-

tellectuelles. Il s'adressera aux sens d'abord, à l'intuition matérielle, il ne s'élèvera que peu à peu aux conceptions abstraites et aux vérités générales. Il n'oubliera pas d'ailleurs ce précepte « qu'il faut enseigner aux enfants le moins possible et leur faire découvrir le plus possible. » Sans tomber dans les utopies de l'éducation attrayante, sans exclure de l'éducation ce qu'il y a de nécessairement austère et laborieux dans l'œuvre du perfectionnement individuel, il cherchera cependant à rendre l'instruction agréable et aisée. Enfin il se préoccupera plutôt que son élève « ait la tête bien faite que bien pleine », qu'il soit une intelligence éveillée, active, capable de jugements personnels, plutôt qu'une mémoire chargée de faits et encombrée de formules apprises.

Les facultés de la sensibilité devront être cultivées par des méthodes analogues. Vous ne demanderez pas à l'enfant d'avoir au cœur le sentiment de la patrie avant qu'il sache ce que c'est que la patrie, ni d'être capable de charité avant qu'il soit en état d'aimer les autres hommes. Ici encore, comme pour les facultés intellectuelles, il faut procéder des sentiments plus simples aux plus complexes : il faut étendre peu à peu l'horizon sensible de l'enfant, l'habituer d'abord à aimer ce qui le touche de plus près, exercer son affection dans la famille et dans l'école, avec ses frères et ses camarades, avant de lui demander de s'élever jusqu'à ces sentiments d'un ordre supérieur, la bienfaisance, la tolérance, le patriotisme, qui sont comme les abstractions de la sensibilité.

La culture de la volonté est certainement ce qu'il y a de plus délicat dans l'éducation de l'homme. Comme le fait observer Mme Necker de Saussure : « Il est extrêmement aisé à un instituteur de diminuer l'énergie morale de l'enfant. L'éducation presque entière tend malheureusement à ébranler sa fermeté, elle n'est le plus souvent, à vrai dire, qu'un système de moyens pour affaiblir la volonté. » Il est certain, en effet, que les nécessités de la discipline obligent les maîtres les plus doux à réprimer dans l'enfant tout acte d'insubordination, d'indépendance même, à dominer, à asservir presque la volonté de leurs élèves. Le problème de la discipline peut être résumé dans cette formule qui en manifeste bien les difficultés : Préparer à la liberté en obtenant l'obéissance. C'est en effet à se gouverner lui-même que l'on veut préparer l'enfant qu'on élève, et cependant il faut en attendant lui imposer des ordres, le soumettre à l'autorité de ses parents ou de son maître. Il y a moyen de concilier cette contradiction apparente et de tendre au but final de l'éducation, qui est le gouvernement de soi-même, sans compromettre ce qui en est le but immédiat, l'ordre et la discipline. Pour cela, il est bon d'abord que les ordres imposés à l'enfant soient des ordres immuables, où il n'y ait rien d'arbitraire ni de capricieux, émanant non de la volonté changeante d'un homme, mais d'un règlement fixe. L'obéissance que l'enfant accorde à une autorité ainsi comprise ressemble beaucoup à celle que, devenu homme, il devra toujours concéder à la raison et à la loi sociale. La liberté n'est pas l'indépendance capricieuse, affranchie de toute règle ; elle est l'adhésion réfléchie de la volonté à ce que l'intelligence juge le plus utile et le meilleur. On ne détourne donc pas l'enfant de sa destination future en l'astreignant à suivre des lois fixes : la volonté n'est nullement asservie, parce qu'elle est réglée. Seulement, il faut avoir soin de ne pas transformer l'autorité légitime de la discipline en tyrannie oppressive, qui par ses ordres incohérents et décousus déroute et déconcerte l'intelligence de l'enfant. Si l'on a soin de n'exiger de lui que des actes uniformes et réguliers, si en même temps on lui laisse dans la mesure du possible et pour les actes indifférents la faculté de se diriger lui-même, on aura à la fois obtenu son obéissance immédiate et préparé sa liberté future.

En résumé, l'action pédagogique dans les facultés de l'âme doit se rapprocher le plus possible de l'ordre de la nature. Par là on favorisera l'évolution qui les conduit du concret à l'abstrait, de la vie instinctive à la vie réfléchie ; par là aussi on donnera aux facultés une activité propre, un élan et une énergie qui leur permettront de se développer elles-mêmes de plus en plus et de tendre à la perfection pendant toute la vie, afin qu'à l'éducation de l'école succède une éducation personnelle, une éducation de soi-même qui convient à tous les âges. [Gabriel Compayré.]

FAMILISTÈRE DE GUISE. — Nous n'avons pas l'intention de faire ici l'histoire ni la description du vaste établissement créé à Guise, sous le nom de *familistère*, par M. Godin-Lemaire, l'un des disciples de Charles Fourier *. Nous voulons seulement indiquer sommairement de quelle façon est organisée, dans cette tentative de réalisation partielle du programme de l'école phalanstérienne, l'éducation des enfants des associés.

Les familles associées sont toutes groupées dans un vaste édifice qui leur sert de résidence commune, et qu'on appelle le *palais social*. L'école est située tout près. A l'heure de la classe, un signal aisément entendu par tous appelle les enfants à se réunir dans la cour couverte du palais, où la plupart se sont déjà rendus d'avance. De leurs balcons, presque sans se déranger de leurs occupations domestiques, les parents peuvent assister au départ des enfants rangés en bon ordre, et prennent plaisir à regarder les évolutions régulières de cette petite troupe ; les enfants qui la composent, se sentant observés par de nombreux spectateurs, rivalisent de propreté et de régularité ; d'où une émulation salutaire qui réagit sur les parents et sur toute la vie de la famille. Les deux départs, les deux retours de la journée s'effectuent de même ; les enfants, grands et petits, garçons et filles, s'avancent en chantant, bannières déployées, sous la surveillance des maîtres et des maîtresses, au commandement des élèves gradés. Point de désordre, point de gaminerie, point de souillure matérielle ou autre sur le chemin de l'école.

Avant de pénétrer dans celle-ci, remarquons que l'école n'est pas le premier établissement d'éducation offert aux familles réunies dans le Palais social. Avant d'être écoliers, les enfants ont été *nourrissons* jusqu'à 24 ou 28 mois, *poupons* (de 2 à 4 ans), *bambins* (de 4 à 6 ans), et ont reçu dès le commencement le genre d'éducation convenant à leur âge.

La *nourricerie* et le *pouponnat* sont joints à l'édifice principal par une galerie couverte qui facilite le voyage des bébés et des parents. Les occupations y sont combinées de manière à développer les facultés physiques et morales. Des soins tendres, mais dont la gâterie est exclue, la vie avec des enfants de même âge, accroissent au plus haut point chez les petits enfants l'instinct de la sociabilité ; les jeux en commun, dont on les habitue à déterminer eux-mêmes la nature, leur donnent de l'entrain, de l'initiative, même de l'invention ; l'usage des moniteurs, déjà établi au pouponnat, les prépare à la vie organisée ; l'enseignement se borne aux chants, à quelques notions apprises en jouant, nombres, lettres, à des leçons de choses, à des exercices corporels.

Le *bambinat* est le vrai jardin d'enfants ; il se trouve dans une des salles de l'école. Les procédés employés ne sont pas fondés sur des systèmes préconçus ; on y combine le mieux possible les usages des salles d'asile françaises et des jardins d'enfants créés par Frœbel : exercices du corps,

glais *quack*, « canard », employait indifféremment ce mot pour désigner l'eau, tous les oiseaux et tous les insectes, enfin les pièces de monnaie elles-mêmes, parce que sur un sou français il avait aperçu un aigle. Ces généralisations indiscrètes et abusives tiennent sans doute en premier lieu à la pauvreté du vocabulaire enfantin. L'enfant est comme un homme qui n'ayant pas beaucoup de vaisselle mangerait tous les mets de son repas dans la même assiette : il fait entrer de force plusieurs sens dans un seul et même mot. On trouvera en grand nombre des exemples analogues dans les langues des peuples primitifs : ainsi les Romains appelaient des éléphants des *bœufs de Lucanie*. Mais ce ne sont pas seulement des raisons d'économie qui dirigent l'enfant : s'il fait voyager les mots d'un sens à un autre, c'est qu'il a réellement une merveilleuse aptitude à saisir entre les choses des analogies, des rapports qui échappent même à la finesse de l'homme mûr.

De même l'enfant a ses raisonnements à lui, raisonnements instinctifs si l'on veut, mais qui témoignent d'une logique rigoureuse. Beaucoup des fautes contre la grammaire que commet l'enfant ne sont que le résultat de cette tendance à appliquer partout des lois uniformes. L'enfant se rappelant que *rendre* a pour participe *rendu* dira *prendu* de *prendre*, *éteindu* de *éteindre*. Je me rappelle que j'avais eu beaucoup de peine à apprendre à un enfant de trois ans que le pluriel de *cheval* est *chevaux ;* un jour passe dans la rue un escadron de dragons : « Papa, me cria l'enfant, voilà des soldats à *chevaux*. » La logique puérile mettait la grammaire en déroute.

Il est inutile de multiplier les exemples et de démontrer plus longuement que toutes les facultés donnent de bonne heure dans l'âme de l'enfant des indices de leur existence. Les actes moraux quels qu'ils soient, avant d'acquérir leur forme définitive, ont été depuis longtemps essayés, ébauchés dans la vie intérieure de l'individu : rien ne se fait tout d'un coup, par je ne sais quel miracle de la nature. Les enfants pensent plus qu'ils ne peuvent le dire, l'expression leur faisant encore défaut, et ils sont plus près de nous que nous ne le croyons. Mais en même temps il faut se garder de croire que le travail du développement des facultés est tout fait dès la naissance. D'après certains philosophes de notre temps, imbus des principes du darwinisme, l'enfant n'aurait rien à découvrir : il serait dès le premier jour tout ce que l'ont fait le travail et l'évolution du siècle. Il n'a pas plus de peine à devenir un homme, à mettre en jeu des facultés qui ne sont que des puissances endormies d'actes déjà réalisés par une série de générations, que n'en trouve un bavard à répéter machinalement une histoire qu'il a contée mille fois. Ces philosophes oublient que malgré la transmission héréditaire des instincts, tout est perpétuellement à refaire, à recommencer pour chaque individu nouveau, et que la vie se compose non d'une série de réminiscences faciles, mais d'une suite d'acquisitions laborieuses et de conquêtes personnelles. L'hérédité nous transmet, non une âme toute faite, mais seulement des germes qui ne se développeront qu'avec le concours du temps, du travail et de la réflexion. Il ne faut pas, en un mot, que l'évolution de l'espèce nous cache et nous dérobe l'évolution de l'individu.

Cela dit, nous avons à nous demander, sans entrer dans le détail de chaque faculté, mais en les considérant toutes dans leurs caractères généraux, comment l'éducation peut et doit intervenir pour presser leur développement et les faire passer de l'état rudimentaire de l'enfance à l'état adulte de la maturité.

Selon certains écrivains, il n'y aurait qu'à laisser faire la nature. L'éducation négative, c'est-à-dire une éducation qui écarte seulement les occasions de mal faire et qui livre la nature à elle-même, serait, au moins pour les premières années, l'idéal de la pédagogie. L'éducation négative est, dans le domaine de l'éducation, ce qu'est, en économie politique, la doctrine du laisser faire, laisser passer. Nous ne croyons pas qu'elle puisse être sérieusement soutenue. Un peu de protection, de surveillance, un peu d'action est nécessaire. Sans doute, il ne faut pas tomber dans l'excès de ces pédagogues qui substituent le livre, la leçon, l'action du maître enfin à la spontanéité et à l'élan naturel des facultés : il faut compter beaucoup sur la nature, et ne pas vouloir se passer d'elle. Mais il convient aussi d'aider au développement de l'âme, par une intervention discrète, par une action efficace, et le rôle du pédagogue n'est pas seulement celui du témoin inactif qui, les bras croisés, regarde faire la nature : c'est celui d'un excitateur vigilant, qui ne néglige rien pour provoquer les progrès de l'intelligence et des autres facultés.

Voyons dans quel sens s'exercera cette action de l'éducation au point de vue des différentes parties de l'âme. Pour l'intelligence, en premier lieu, il est évident que le pédagogue doit proportionner exactement les méthodes et les procédés d'enseignement aux changements qui se réalisent dans l'âme avec le progrès des années. Or le premier caractère du développement intellectuel, c'est que l'esprit passe du simple au complexe. L'histoire des perceptions sensibles met hors de doute cette vérité dont on n'a pas fait sortir, au point de vue de l'éducation, toutes les conséquences qu'elle renfermait. Dans l'étude du dessin, par exemple, pourquoi demander d'abord à l'enfant la représentation d'une sensation complexe comme la forme et la figure des objets? Pourquoi ne pas l'exercer d'abord au coloris, à l'emploi de la couleur, en faisant appel à la sensation la plus simple de la vue? — Une seconde loi de l'évolution mentale est que le progrès intellectuel va de l'indéfini au défini. En d'autres termes, les premières perceptions sont vagues, les premières pensées sont indécises et confuses. Il faut donc se contenter d'abord, dans l'instruction de l'enfant, de notions incomplètes, à condition qu'on s'efforce de les rendre graduellement plus claires et plus nettes. Exiger de l'esprit de l'enfant un effort qui du premier coup le mène à la pure clarté d'une conception absolue des choses, c'est méconnaître les degrés insensibles du développement réel, c'est brusquer la nature, c'est supprimer les transitions nécessaires qui acheminent l'esprit du demi-jour à la lumière complète. Rousseau violait cette loi quand il exigeait qu'Emile, sans préparation, acceptât d'emblée la révélation sans nuage du Dieu de la raison. Fénelon, plus sage ou mieux inspiré, recommandait, au contraire, que pour habituer l'esprit à l'idée de la divinité, on la représentât d'abord par des images sensibles, convaincu qu'il était que les plus solides croyances de la maturité sont faites des demi-illusions du premier âge. L'esprit ne mûrit que peu à peu ; et il faut se résigner dans l'éducation à ces lenteurs naturelles et inévitables, si l'on veut que l'intelligence soit, non pas un amas incohérent de conceptions mal digérées, de souvenirs plaqués dans la mémoire, mais une pensée organisée et vivante. — Un troisième caractère de la méthode naturelle, c'est qu'elle passe du concret à l'abstrait, de l'expérimental au rationnel. Comme le dit excellemment M. Herbert Spencer : « A toute étude il faut comme préface et comme introduction une série d'expériences : et c'est seulement après avoir accumulé un vaste fonds d'observations qu'on peut commencer à raisonner. »

Telles sont les lois générales qui devront guider l'éducateur dans le développement des facultés in-

chant. dessin, jeux propres à développer l'habileté des doigts, leçons de choses, histoires instructives, leçons de bonne camaraderie, voyages au pouponnat.

Au sortir du *bambinat*, les garçons et les filles des associés habitant le familistère deviennent élèves de l'école. Le local scolaire est à la fois grandiose et élégant, comme tout ce qui se rapporte au palais social; les classes y sont ornées de tableaux, d'inscriptions qui contribuent à accroître les connaissances des élèves et à rendre l'instruction agréable. Le programme des cours s'est toujours conformé aux programmes officiels, sauf à donner aux branches autrefois dites accessoires et facultatives l'importance qu'elles méritent réellement. Les enfants, exercés à la gymnastique dès le pouponnat, même dès la nourricerie, continuent naturellement à la cultiver à l'école ; il en est de même des divers genres de dessin ; enfin les mouvements se font toujours en chantant, et le chant est cultivé avec distinction par les enfants de tous les âges. L'étude élémentaire des sciences, de l'histoire naturelle, reçoit beaucoup d'attention ; les élèves du cours supérieur sont exercés à la lecture perfectionnée, reçoivent des leçons de déclamation auxquelles assistent aussi les enfants de la 2e classe. Le familistère possède au centre des écoles un théâtre, où se font les conférences, où se donnent les leçons d'ensemble et où de petites pièces sont représentées, des concerts donnés aux associés par les élèves actuels et anciens. Etre admis au nombre des acteurs et actrices est la récompense des meilleurs élèves. La première classe reçoit en toutes choses un enseignement comparable à celui des écoles primaires supérieures. Les élèves y sont en général d'une force remarquable en ce qui concerne le dessin industriel, surtout dans la branche applicable à la grande industrie des associés du familistère, la construction des fourneaux de fonte. Peut-être serait-ce là le motif d'une critique légère. Sans doute les enfants doivent surtout devenir spécialement habiles dans les détails de l'industrie qu'ils auront à pratiquer ; mais si l'on n'y prend pas garde, on peut aussi arriver à l'exclusivisme ; il est bon que les enfants ne délaissent pas absolument ce qui n'aura probablement pas pour eux d'utilité pratique, et, contrairement à l'opinion émise par un partisan de la spécialisation, qu'ils soient non seulement praticiens, mais aussi un peu amateurs. Remarquons, dans le programme des cours, l'histoire de France « *surtout* depuis la Révolution française » ; ce programme a été établi à une époque où celui des lycées s'arrêtait juste à ce point ou ne le dépassait que pour la forme ; ce n'est que depuis un bien petit nombre d'années que l'histoire contemporaine et l'étude des lois de notre société ont conquis dans l'enseignement officiel de tous les degrés leur place légitime, alors qu'ils l'ont obtenue, dès la fondation du familistère, dans l'école de cette association.

Tous les ans ont lieu au familistère deux grandes fêtes, celle du travail et celle de l'enfance. Dans cette dernière se fait la distribution des prix suivant la pratique des lycées et collèges et d'un grand nombre d'écoles; mais à Guise la fête dure toute la journée ; elle a lieu au théâtre, et dans les cours vitrées situées sur la place, de près de 2/3 d'hectare de superficie, autour de laquelle sont construits le familistère, l'école et les bâtiments annexes; promenades avec bannières, chants, musique, exercices gymnastiques, exhibition des produits classiques, tout vient ajouter à la solennité de la fête.

Malgré bien des difficultés que nous n'avons pas à décrire, l'éminent fondateur du familistère, M. Godin, a réussi à maintenir l'école mixte quant aux sexes à tous les âges. Le succès permanent de cette grande expérience est d'une importance capitale ; il est la meilleure réponse à faire à ceux qui, tout en admirant le système *américain*, déclarent que nos mœurs ne s'y prêtent pas.

En 1881, les écoles du familistère, dirigées par deux instituteurs et une institutrice, comptaient 230 élèves environ. [Paul Robin.]

FAMILLE. — On n'a pas à traiter ici de la famille en général, ni de ses rapports avec la commune ou avec l'État, encore moins de ses rapports avec l'église. On n'a pas davantage à examiner par où la famille de nos jours diffère de la famille d'avant 1789, quant à sa constitution légale et à ses mœurs. Nous écartons les questions de théorie pure et d'histoire : nous nous en tenons au point de vue pratique ou pédagogique, c'est-à-dire aux rapports de la famille avec l'école ; avec l'école primaire, bien entendu. Quel concours l'école doit-elle demander aujourd'hui à la famille, notamment à la famille *populaire*, dans l'œuvre de l'éducation ? Comment obtenir ce concours ; de quelle manière, sous quelles formes s'exercera-t-il ?

L'école primaire borne aujourd'hui moins que jamais son ambition à enseigner et à instruire ; elle prétend *élever* l'enfant ou du moins y contribuer. L'élever, c'est-à-dire le faire sortir tout entier, avec sa volonté et ses sentiments aussi bien qu'avec son intelligence, de cet état incertain et enveloppé qui caractérise les premières années de la vie, et le porter peu à peu à cette hauteur où il se sente avoir une raison d'homme, une conscience d'homme, un cœur d'homme. Les maîtres primaires ne sont pas de simples professeurs : le jour où, séduits par la commodité de la fonction ainsi réduite ou par une puérile vanité, ils se contenteraient de ce titre, ils auraient abdiqué leur plus noble privilège. Ils sont, et il dépend d'eux de le rester, des instituteurs, au sens ample et profond du mot; ils ont à faire œuvre d'éducation morale autant que d'éducation intellectuelle ; on leur demande, et c'est un grand honneur pour eux, de préparer, en même temps que des esprits bien réglés, des hommes de bien et de bons citoyens. Il ne viendra à la pensée de personne que des maîtres à qui l'on confie six heures par jour durant six longues années des enfants âgés de six à douze ans, puissent jamais se désintéresser des parties supérieures de l'éducation.

Il ne faut pas que la suppression récente de l'enseignement religieux jette la moindre incertitude sur l'office d'éducation morale que la nature même des choses et l'opinion publique attribuent à l'instituteur et auquel il ne peut se soustraire sans déchoir. S'il est vrai qu'il a été, non pas dépouillé, mais soulagé d'une obligation qu'il n'avait à remplir que selon la *lettre*, c'est-à-dire d'une façon machinale, également injurieuse à la religion et à la profession magistale, et qui jurait avec l'esprit de tout notre enseignement primaire, il n'en est que plus strictement tenu de n'épargner aucuns soins pour former l'enfant tout ensemble aux bonnes habitudes, aux bons sentiments et au gouvernement de soi-même. On ne lui interdit pas, ce serait vouloir l'impossible, de s'inspirer d'un principe religieux ou d'un principe philosophique dans les préceptes ou les exemples qu'il donne : ce qu'on veut, c'est qu'il n'abuse pas de sa situation privilégiée pour enseigner dans les écoles publiques un credo philosophique ou religieux, parce qu'aucun credo semblable ne répondrait à un sentiment assez général, pas plus dans le personnel enseignant que dans les familles et chez les législateurs eux-mêmes. On peut donc s'affliger ou se réjouir de cette suppression : ce qui est certain, c'est qu'elle était inévitable et commandée par l'état véritable des esprits dans notre pays. Une chose non moins certaine, c'est que

la fonction éducatrice de l'instituteur reste l'une des plus hautes qui puisse tenter l'ambition d'un homme. Si en effet l'on considère qu'il a surtout affaire au peuple, aux classes rurales et ouvrières, on verra qu'il doit à la fois civiliser et moraliser. Cette rude argile qu'on lui met entre les mains pour en faire un homme, il n'a pas seulement à l'animer de l'étincelle de l'esprit : il faut qu'avec un art patient et prolongé il s'applique à en adoucir les angles et les aspérités, et à l'approprier au commerce social. Dans cette œuvre double de civilisation et d'art moral, c'est lui-même, si on l'ose dire, qui devrait être à la fois l'artiste inspiré, l'ouvrier habile et le modèle irréprochable.

Mais s'il comprend sa tâche et qu'il la prenne à cœur, il se convaincra bientôt que l'école ne peut rien, — disons plutôt, rien d'assuré et de durable, — sans le concours de la famille. « La meilleure éducation sera toujours profondément défectueuse par quelque endroit, a dit M. Dupanloup, si elle se fait sans la légitime et nécessaire influence des parents. » Cela est si vrai qu'en toute rigueur les termes de la question devraient être renversés : ce n'est pas du concours prêté par la famille à l'école qu'il faudrait parler, mais du concours prêté par l'école à la famille, tant le droit de la famille est sacré, tant son rôle est primordial, tant son action est profonde, incessante, presque souveraine. Seulement il faut voir les choses telles qu'elles sont. La plupart des familles honnêtes exercent une influence irrégulière, intermittente, mêlée de beaucoup de négligence ; elles comptent sur l'école pour en exercer une plus suivie, méthodique, réglée par l'expérience, en un mot raisonnable ; et elles sont fondées à n'attendre pas moins. C'est qu'en effet l'éducation est, pour les parents, un soin entre bien d'autres, qui vient après celui de gagner péniblement le pain quotidien, un soin presque de luxe, bien que sacré, auquel on a peu de loisirs et peu d'attention à donner. Pour l'instituteur, au contraire, c'est l'office unique et professionnel, auquel il doit tout son temps et auquel un long noviciat a dû le préparer : quoi d'étonnant qu'on se décharge en grande partie sur lui du soin de corriger, d'amender, de perfectionner les caractères aussi bien que les intelligences?

On attend donc beaucoup de lui ; et il doit répondre à cette attente. Mais, encore une fois, il ne peut rien faire, rien achever, rien consolider si la famille ne lui vient pas en aide ou contrarie son action. Quels que soient son zèle et son talent, il pourra éveiller chez l'enfant les meilleurs sentiments et provoquer de sa part les meilleures résolutions, mais, tout seul, il ne saurait pénétrer à cette profondeur où se fondent les habitudes définitives. Outre l'exemple continuel du jour et de la nuit, des jours de fête et des jours d'œuvre, que les parents offrent à leurs enfants, il y a entre eux ce que la langue populaire appelle si énergiquement les liens du sang, c'est-à-dire une relation dont rien ne peut égaler l'intimité, la puissance, la continuité, et qui emprunte une égale force et du caractère propre à la mère et du caractère paternel. C'est la famille enfin, avec sa physionomie aux mille aspects, avec son histoire aux mille alternatives, mais toujours pleine de leçons et de force éducatrice, à la fois dans ses douceurs et ses rudesses, dans ses joies et dans ses longues épreuves partagées en commun, surtout dans sa lutte incessante et âpre pour conquérir le pain du jour ou l'aisance du lendemain.

Quelle école prétendrait suppléer à celle-là ou la reléguer dans l'ombre? Toutes nos institutions pédagogiques perfectionnées, quand on y regarde de près, apparaissent comme artificielles auprès de cette institution naturelle et digne de s'appeler vraiment divine, s'il en est une au monde. Nous osons cependant entreprendre œuvre d'éducation, et c'est notre devoir : mais ne perdons jamais de vue que nos livres et nos préceptes n'égaleront jamais la famille populaire pour imprimer aux enfants les qualités et les vertus cardinales, sur lesquelles se fondent toutes les autres : le sens pratique d'abord, c'est-à-dire le sens des réalités et des nécessités de la vie, avec la simplicité des habitudes ; ensuite, la patience à souffrir, le travail obscur poursuivi à outrance, l'économie infatigable. Que l'école primaire prenne donc garde, avec ses perfectionnements parfois raffinés d'installation matérielle et même d'enseignement, de n'aliéner en aucune façon l'enfant de la maison paternelle ; qu'elle craigne, par dessus tout, de porter atteinte à ces deux qualités que la famille excelle à communiquer : le goût des mœurs simples, et le sens de la vie réelle. Méritons que l'enfant se plaise à l'école et y profite ; mais prenons un égal soin que l'école ne le rende jamais étranger à la famille.

Telle est sans doute la théorie vraie des rapports entre la vie scolaire et la vie domestique : malheureusement il faut convenir que dans la pratique l'école est souvent obligée par la force des choses à se charger presque seule d'une tâche qu'elle devrait naturellement partager avec la famille. Qu'il s'agisse de l'office de civilisation et de savoir-vivre ou de l'office d'éducation morale proprement dite, les parents, surtout dans les grandes villes industrielles, où père et mère travaillent hors du logis, où ce logis même se réduit à une ou deux chambres, n'ont pas toujours le temps ni le goût ni les moyens de s'appliquer à élever leurs enfants : ils se reposent en très grande partie de ce soin sur l'instituteur et l'institutrice.

Ceux-ci, répétons-le, ne doivent pas se dérober à la responsabilité aggravée qui résulte pour eux d'un tel excès de confiance. Mais ils n'auront garde d'oublier que leur action éducatrice est impossible, qu'elle est vaine et précaire, s'ils ne réussissent à y associer la famille. Quels effets peuvent-ils attendre de leurs leçons d'ordre, de propreté, de savoir-vivre, de retenue dans les propos, comme aussi de justice et de bienveillance mutuelle, si, loin d'être confirmées par les exemples de la maison paternelle, elles sont chaque jour effacées par des habitudes contraires? Jamais un instituteur, digne de ce nom, ne prendra son parti de n'être point soutenu par les parents ; il n'épargnera rien pour les pénétrer de son esprit, les associer à ses vues, les mettre enfin de son côté dans l'œuvre commune.

L'entreprise est difficile partout, et particulièrement dans certaines villes ; elle l'est au point de paraître chimérique. Mais comment se résigner à ne point l'aborder, comment se consoler de n'y point réussir à quelque degré, si l'on considère qu'il y a là une condition vitale de l'éducation, et que s'en passer c'est risquer de bâtir dans le vide! Disons-nous bien d'ailleurs que le cas est rarement aussi désespéré qu'il le paraît à première vue : il porte en lui, si l'on peut ainsi dire, des remèdes propres et comme des grâces d'état. Outre que l'instituteur dévoué à ses élèves finit toujours par prendre de l'ascendant sur la famille, parce qu'il aime gratuitement et de sa libre volonté les enfants que la famille aime par instinct naturel et par une sorte de nécessité, il y a encore un autre sentiment, et des plus énergiques, sur lequel il peut faire fond en toute confiance. Tous les parents, excepté ceux à qui de trop ingrates conditions d'existence ou une longue démoralisation enlèvent jusqu'au plus vulgaire souci de leurs devoirs, s'efforcent, soit par mobile d'affection, soit par mobile de vanité, ou par l'un et l'autre tout ensemble, de monter à mesure que leur enfant monte en savoir-vivre et en honnêteté ; ils tra-

vaillent à se hausser à son niveau, ils se sentent obligés envers lui ; ils auraient honte qu'en arrivant de l'école il se sentît étranger, déclassé au milieu d'eux ; ils modèrent leur violence, ils mettent de la réserve dans leurs propos, ils disposent mieux leur intérieur, enfin ils tâchent à se civiliser pour que l'enfant n'ait pas à rougir de sa famille.

L'instituteur sera rarement déçu, croyons-nous, en comptant sur cette disposition naturelle. Il en profitera d'abord pour entrer en communication directe avec les parents. Il les appellera auprès de lui à l'école pour leur parler des enfants, de leurs études, de leurs qualités, de leurs défauts, des habitudes qu'ils n'ont pas et qu'ils doivent prendre ; ils viendront au premier signe, si le maître a su conquérir l'autorité morale sur ses élèves, s'il est l'objet de leur confiance et de leur respect ; s'il a d'ailleurs du tact et de la modestie. Quelques-uns, toutefois, plus négligents ou quelque peu sceptiques, tarderont peut-être à se présenter : qu'il aille les trouver chez eux. Il n'aura pas de peine à leur montrer que l'éducation de leurs enfants demande un concert de vues et de moyens pratiques entre l'école et la maison paternelle, que les mêmes conseils, les mêmes exemples, la même manière de juger de la valeur morale des actions, doivent être adoptés de part et d'autre : qu'il y a aussi des conditions extérieures à observer, sans lesquelles un homme ne mérite pas de s'appeler bien élevé, relatives à la propreté corporelle, au bon état des vêtements, à la bonne tenue, etc.

A ces communications individuelles, où le maître déploiera tout ce qu'il a d'honnête diplomatie, viendront s'ajouter des réunions générales de parents, à l'occasion des notes mensuelles ou trimestrielles, des examens, de la visite des magistrats scolaires, ou de telle autre circonstance. C'est là que peut se fonder le véritable esprit de l'école et de la famille, là que s'établit de la manière la plus solide la communauté de vues et de sentiments ; là que naît ou se développe chez les parents une sorte particulière d'honneur, et non la moins noble, ni la moins efficace, l'honneur d'être de ceux qui comprennent l'importance de l'éducation, et qui s'y appliquent de propos délibéré. On s'applaudira, on se félicitera pour ses enfants et pour soi-même d'appartenir à l'école, à telle école, et de collaborer avec de bons instituteurs.

Est-il nécessaire d'ajouter que de telles réunions ne valent que ce que les maîtres les font valoir ? Aucun détail n'est indifférent pour en assurer le succès ; rien ne doit être abandonné au hasard ; tout doit être prémédité, préparé avec soin : aussi bien le choix du jour et de l'heure que celui des chants, des lectures, des récitations, des questions adressées aux élèves, des éloges et des blâmes distribués ; mais par dessus tout l'allocution du maître. Qu'elle ne sorte pas du ton simple, familier, cordial ; mais en même temps qu'elle soit grave et destinée à produire une impression sérieuse. Quant au fond, c'est, exposée discrètement, l'histoire intime de l'école durant la période écoulée qui fera le thème principal ; pourquoi n'y ajouterait-on pas une biographie, un récit d'histoire ou de géographie, une nouvelle intéressante ? Un maître intelligent ne sera pas embarrassé de recueillir, au cours de ses lectures privées, plus de notes qu'il ne lui en faut pour défrayer sa séance scolaire.

Si quelqu'un était tenté de traiter de fantaisies ces projets d'entrevues individuelles et collectives avec les parents, nous ne lui demanderions pas de nous proposer un moyen plus efficace et plus naturel à la fois, — il n'y en a pas, — ni de nous dire comment on peut *faire l'éducation à deux* sans concert préalable et continuel. Nous nous bornerions plutôt à répondre que ces fantaisies-là, on les essaie, on les réalise bien ou mal, sous des formes diverses, dans beaucoup d'écoles laïques et congréganistes. Nous signalerions à l'étranger un institut professionnel considérable, fondé par l'initiative privée, l'œuvre Casanova à Naples, qui prend à tâche d'associer, par des réunions périodiques, les pères et les mères à la vie morale de l'école, et de faire marcher parallèlement, au grand profit de l'une et de l'autre, l'éducation des parents et celle des enfants. La voie est donc ouverte, et la nécessité d'y entrer est manifeste : que faut-il pour y avancer ? du savoir-faire assurément ; mais surtout un vif sentiment des conditions essentielles d'où dépend l'éducation morale.

Nous parlerons brièvement d'une institution excellente, qui entre de plus en plus dans nos mœurs scolaires, et qui est bien propre à établir des rapports réguliers entre l'école et la famille : celle des *carnets de notes hebdomadaires*. Il nous suffira de dire que ces carnets, comme tous les bons moyens pédagogiques, ne valent que par « l'esprit » que l'on y met ; si l'on n'y tient la main de très près, ils deviennent en peu de temps lettre morte, un simple appareil mécanique de chiffres ou de notes qui fonctionne presque de lui-même, mais qui finit par ne rien dire aux parents, le maître n'y ayant mis de son côté aucune pensée, aucune observation actuelle et vivante, ou plutôt aucune sollicitude. La moindre remarque précise « en langue vulgaire » sera plus éloquente que cette statistique prétendue rigoureuse de bons points ou de places. Au reste, un maître doué de quelque discernement n'aura garde, en arrivant dans une école, d'appliquer tout d'une pièce un système complet et compliqué d'évaluations qu'il a vu employer ou qu'il a employé lui-même avec succès dans d'autres écoles. Il aura égard au degré de culture intellectuelle et morale des familles et des élèves, ainsi qu'aux habitudes établies ; il ne se demandera pas si tel procédé est bon en soi et absolument, mais s'il est bon en tel lieu et au sein de telle population, s'il est de nature à être aisément compris et pratiqué. Souvent il se contentera d'une note morale, d'une *résultante*, embrassant toutes les parties de l'instruction, et d'une autre peut-être, relative à la conduite, ou même d'une seule marquant la disposition générale de l'élève, son bon vouloir et ses progrès ou son indolence d'esprit et de caractère.

N'allons pas oublier de mentionner l'un des meilleurs moyens d'agir sur les familles dans le même sens que l'on agit sur les élèves : celui des livres de la bibliothèque scolaire ambulante. Encore un instrument dont le bon emploi assure le succès, mais qui par lui-même n'aboutit à aucun effet sensible. Un bon livre prêté à l'élève, c'est le maître, c'est l'école transportée au foyer domestique. Que l'instituteur ait soin de suivre quelquefois ce livre dans sa destinée obscure ; qu'il s'informe si l'enfant l'a lu à haute voix ou pour lui tout seul, si cette lecture a été goûtée, approuvée, quelles réflexions elle a suggérées dans le cercle domestique : voilà sans doute un moyen d'action très légitime et pour ainsi dire affectueux, qui, outre son effet direct, a l'avantage de mettre en évidence, aux yeux des élèves, la communauté de vues et de sentiments entre l'école et la famille.

On pourrait ajouter, enfin, que les classes d'adultes, là où elles ont pris racine dans les mœurs et où elles réunissent des personnes d'un certain âge, mariées, pères ou mères de famille, offriront au maître une occasion d'autant plus précieuse qu'elle se renouvelle fréquemment, d'associer les parents à son œuvre d'éducation et de les pénétrer directement de son esprit.

Un mot encore. En commençant cette étude, nous avons osé proposer au maître une haute ambition, celle d'être un *instituteur*, au sens plein de cette noble expression. Nous lui dirions volontiers en finissant : Soyons modestes ; contentons-nous de peu en cette grande et difficile entreprise ; ne nous exagérons pas notre pouvoir. Nous ne sommes, pour parler la langue du jour, qu'un *facteur* dans l'éducation nationale ; l'un des plus puissants, il est vrai, ou appelé à le devenir ; ne nous flattons pas de suppléer à nous seuls les autres agents de l'éducation nationale, s'ils viennent à faiblir : la famille, les religions constituées, la presse, la tribune politique, les mœurs générales. Dans notre propre domaine, ainsi restreint mais encore immense, et en particulier dans l'établissement d'un concert actif et régulier entre l'école et la famille, sachons compter avec la force des traditions et des habitudes ; comptons surtout avec le temps. A chaque jour sa peine. Rien ne dure que ce qui est fondé à loisir.

[Félix Pécaut.]

FAMILLE (La), titre commun à plusieurs publications périodiques. — V. *Périodiques*.

FATIGUE. — Un des faits physiques et moraux dont notre discipline routinière se préoccupe le moins, c'est la fatigue d'une étude ou d'une attention prolongée. Rien n'est plus contraire à la nature des enfants que de se fixer et de s'arrêter longtemps sur un même objet. Sans faire de concessions exagérées à la légèreté de cet âge, le maître intelligent doit en tenir un très grand compte; il y est le premier intéressé : toutes les explications qu'il donne à des esprits saturés et fatigués sont autant de bon grain semé sur la pierre ; autant en emportent le vent et les oiseaux du ciel. Quand le vase est plein, une goutte de plus le fait déborder.

C'est le propre d'un maître expérimenté et observateur de lire dans les yeux et sur la physionomie de son auditoire l'impression que fait son enseignement. Quand il voit les regards vagues et errants, sans attendre davantage il doit comprendre qu'il n'est plus entendu parce qu'il n'est plus écouté. Alors quelques interrogations, un problème dont il demande la solution dans un temps donné, une anecdote * sont les moyens de parer au mal qui lui sont indiqués par l'expérience. S'obstiner et prétendre triompher de cette force d'inertie, c'est folie ; se fâcher, gronder et punir, c'est sottise.

[Pellissier.]

FAUQUES DE VAUCLUSE (Madame). — Née à Avignon vers 1720, et mise au couvent par sa famille, Mlle Fauques réussit, après dix années de luttes, à recouvrer sa liberté. Elle vint à Paris, et s'y lia avec un seigneur anglais qui l'emmena à Londres où il l'abandonna. Elle écrivit alors des romans pour vivre, et se fit ainsi une certaine réputation. Lady Craven lui confia l'éducation de ses enfants. En 1777, Mlle Fauques, qui avait pris le nom de Mme Fauques de Vaucluse, publia des *Dialogues moraux et amusants, en anglais et en français, pour l'instruction de la jeunesse ;* Londres, 2 vol. in-18. « L'auteur, dit-elle dans sa préface, a eu deux objets en vue : le premier et le principal est de mettre la jeunesse en garde contre le danger des passions; le second est d'aider ceux qui s'appliquent à apprendre l'une ou l'autre des deux langues. » Elle se met en scène dans ses dialogues sous le nom d'Astrée ; les autres interlocuteurs sont lord et lady M., qui prennent les noms de Philémon et de Baucis, leur fils, qui choisit celui de Janus, et leurs filles, qui sont galamment baptisées de ceux des trois Grâces, Aglaé, Euphrosyne et Thalie. Les dialogues, au nombre de neuf, roulent sur la curiosité, l'envie, la vanité, l'amour, l'amitié, la colère, la cruauté, l'avarice, et la paresse ; chacun d'eux sert de cadre à un conte : ainsi, au chapitre de la curiosité, l'un des interlocuteurs narre l'histoire de Psyché ; au chapitre de l'amour est racontée celle de Cléopâtre. On sait ce que valent ces contes soi-disant moraux, comme les aimaient Marmontel et Mme de Genlis : ceux de Mme Fauques de Vaucluse ne sont ni meilleurs, ni pires que la plupart des ouvrages de ce genre ; on y retrouve la même frivolité, la même sentimentalité fausse. L'ouvrage fut goûté des contemporains, à ce qu'il semble, car il eut une seconde édition en 1784 ; mais nous doutons fort qu'il ait moralisé personne.

FAVARGER. — Prosper-Henri-Jules Favarger, né à Argenton (Indre), le 16 février 1808, mort à Houilles (Seine-et-Oise), le 13 mai 1873, fut un de nos maîtres d'écriture les plus distingués.

Son père, Isaac-Henri, Suisse d'origine et protestant, était professeur à l'école secondaire d'Argenton. Vers 1817, il fut nommé instituteur à Paris et dirigea l'école protestante de la rue des Billettes : le jeune Favarger avait alors huit ou neuf ans.

Doué d'une très belle écriture, Favarger fut employé, dès l'âge de dix-huit ans, dans une école publique en qualité d'adjoint. Comme aujourd'hui, les écoliers parisiens se distinguaient par une écriture détestable, et leur jeune maître était désespéré de voir le peu de résultat qu'obtenaient les beaux modèles qu'il traçait, pourtant bien consciencieusement, au tableau noir et sur chacun des cahiers en particulier.

Persuadé qu'une écriture défectueuse n'est pas toujours le fait de l'indifférence ou de la mauvaise volonté, Favarger chercha la cause des nombreux défauts qu'il remarquait dans l'écriture de ses élèves et il s'ingénia pour trouver les moyens de les corriger. Ses efforts furent couronnés de succès : les nombreuses expérimentations qui furent faites de sa méthode, particulièrement à l'école normale de Versailles en 1852 et 1864, ont établi « d'une façon incontestable la métamorphose complète par cette méthode des écritures, quel qu'en fût le genre, quels qu'en fussent les défauts. » (Rapport de la commission de 1852.)

En 1830, Favarger fonda sa maison de la *galerie Vivienne*, 44. Il eut le malheur de perdre, cette année même, son père qui laissait une veuve et cinq enfants sans aucune ressource. A vingt-deux ans, Favarger se trouvait donc chef de famille ; il n'a pas un seul instant failli à sa tâche, et ses leçons lui rapportant peu tout d'abord, il entra en 1831 comme expéditionnaire au ministère de la guerre. Heureusement l'école normale de Courbevoie allait bientôt s'ouvrir : Favarger y fut nommé professeur d'écriture ; il en conserva le titre jusqu'à sa mort.

Là, Favarger trouvait un vaste champ d'expériences et d'applications. Les résultats qu'il obtint furent des plus remarquables. Il forma non seulement d'habiles calligraphes, mais, ce qui pour lui valait beaucoup mieux, d'excellents maîtres.

« Pour un professeur d'écriture, disait-il, *écrire bien* n'est rien, l'important c'est de communiquer à ses élèves le talent qu'on possède. » Le grand mérite de Favarger, c'était, en effet, de *savoir enseigner à enseigner*.

La première édition de sa méthode parut en 1835. Cette méthode est assurément une des plus complètes et des plus scientifiques que nous possédions. Les découvertes récentes faites par les hygiénistes au sujet de la *myopie* et de la *scoliose* battent quelque peu en brèche, il est vrai, plusieurs des preceptes qu'elle contient sur la position du cahier et du corps, mais à part ces modifications, très faciles à réaliser d'ailleurs, les règles de Favarger sur le choix et l'exécution des exercices conservent toute leur valeur.

En outre des expérimentations officielles qui ont eu lieu dans différentes écoles normales ou primaires, Favarger a fait de nombreuses conférences dans les grandes villes de France et de l'étranger : à Bordeaux, à Nantes, au Havre, à Anvers, etc. En 1871, confiant sa maison de la galerie Vivienne au meilleur de ses élèves, M. Gervaise, devenu depuis son successeur, il enseigna dans le Midi, à Nice, à Marseille, à Genève ; et partout il obtint un grand succès et forma des disciples.

Favarger était un véritable apôtre. L'amour de l'écriture a produit de ces enthousiastes. Je me rappelle toujours — car j'ai eu le plaisir de connaître particulièrement Favarger, — les larmes que cet excellent homme avait dans les yeux lorsque, me parlant des difficultés qui l'empêchaient d'obtenir du ministre de l'instruction publique une mission qu'il sollicitait pour aller *régénérer* l'écriture dans les écoles normales, il s'écriait : « Faudra-t-il donc que je vende ma méthode et le résultat de mes recherches à l'Angleterre ou à l'Allemagne ! » C'était avant la guerre de 1870; mais, même à cette époque, l'exclamation était purement oratoire : Favarger était aussi bon patriote que bon calligraphe.

La méthode Favarger n'ayant pas été mentionnée dans l'article *Ecriture* de la IIe Partie, je crois utile de la faire connaître ici, au moins dans ce qu'elle a de particulier, de spécial. J'accomplirai ainsi un devoir de reconnaissance, car cette méthode m'a rendu le plus grand des services, lorsque, sous l'empire des règlements qui régissaient autrefois les écoles normales primaires, j'ai dû, un beau jour, arrivant de Melun à Versailles, me transformer instantanément en professeur d'écriture. Grâce à Favarger la transformation fut aussi prompte que facile.

Cette méthode, il est vrai, était alors pour moi une méthode surtout de *correction*, puisque nos élèves-maîtres arrivaient naturellement avec une écriture déjà formée. Mais au bout de quelques mois toutes ces écritures étaient complètement changées. Des élèves même dont la main était agitée d'un tremblement continuel parvenaient à écrire aussi correctement, aussi régulièrement que leurs condisciples. En fin d'année, tous, sans exception, obtenaient le point maximum à l'examen du brevet, et, chose remarquable, les écritures étaient toutes identiques : il y avait tant de ressemblance entre elles, comme formes et comme élégance, qu'il m'était, à moi-même, très difficile au premier abord de les distinguer les unes des autres.

Nos élèves-maîtres, en propageant plus tard cette méthode dans leurs écoles, ont prouvé qu'elle est aussi bonne pour la *formation* que pour la *correction* de l'écriture.

Ce qui fait la valeur d'une méthode, c'est le choix des éléments formateurs, la dérivation et le groupement des lettres, la gradation des exercices, la simplicité des principes, la netteté et la clarté des règles. C'est aussi le choix des procédés, les caractères de l'écriture définitivement obtenue ; c'est encore, dans une certaine mesure, la composition des textes devant servir de modèles.

A tous ces points de vue, la méthode de Favarger est bien une véritable méthode, dans le sens exact et entier du mot.

Différant en cela des maîtres qui l'ont précédé et de la plupart de ceux qui exercent encore aujourd'hui, Favarger ne croit pas que l'écriture soit une simple affaire d'imitation, il ne pense pas qu'il suffise de mettre de beaux modèles sous les yeux des élèves pour que ceux-ci écrivent bien. Pour lui, l'écriture est une *science*, qui a ses principes, ses règles fixes, invariables.

Il s'est donc mis à l'étude, et après des recherches consciencieuses qui ont nécessité chez lui quelques connaissances anatomiques, il est parvenu à formuler d'une façon très claire, très positive, ces principes et ces règles.

La forme des lettres résulte, en effet, de la *position* du corps et des *mouvements* des doigts.

Pour la *ronde*, par exemple, chacun sait qu'on éloigne le coude du corps, et l'écriture est alors verticale ; pour l'*anglaise*, on le rapproche, et l'écriture est inclinée. Une simple modification dans la position du coude suffit donc pour changer tout un genre d'écriture.

De même le médius, en fléchissant, a une direction de droite à gauche favorable à l'inclinaison ; le pouce en a une de gauche à droite qui lui est contraire. Que le pouce soit remonté, ce qui annule sa force, et l'écriture, soumise seulement à l'action du médius, est inclinée comme l'anglaise. Mais qu'on abaisse un peu le pouce, il oppose au médius une certaine résistance qui rend l'écriture moins inclinée. Que le pouce soit tout à fait abaissé, et son action très énergique peut amener l'écriture à devenir verticale comme la ronde. Ainsi, on le voit, une légère modification dans la position du pouce suffit encore pour changer tout un genre d'écriture.

Il en est de même des *mouvements*, dont dépend non seulement la rectitude du trait, mais aussi le plus ou moins de rapidité de l'écriture.

Favarger a donc donné, pour la position du corps, du bras, de la main, des doigts et de la plume, ainsi que pour les mouvements à exécuter, un certain nombre de règles précises, bien définies, bien ordonnées, faciles à comprendre et toutes très exactement motivées.

Enfin, et c'est là que Favarger me paraît vraiment supérieur à tous les maîtres d'écriture que j'ai vus, chacun des exercices de sa méthode est accompagné de l'indication des défauts que peut présenter l'écriture des élèves, des causes de ces défauts et des moyens de les corriger.

L'écriture est *lourde*, par exemple ? Cela vient de ce que la plume appuie trop fortement sur le papier. Mais ce n'est pas la plume, si légère en elle-même, qui pèse autant : c'est le poids de la main qui porte sur elle. Donnez-lui un soutien, placez pour cela l'annulaire sous le médius, le poids de la main porte sur ce doigt et non plus sur la plume : l'écriture à l'instant même deviendra légère de lourde qu'elle était.

On met souvent au bas de l'*e* la grosseur qui devrait se trouver au milieu. Voici d'où vient ce défaut, qu'on pourrait appeler un défaut naturel parce qu'il dépend de la plume elle-même. La grosseur en écriture est produite par l'écartement des deux becs de la plume. Ce n'est pas au moment où commence la pression destinée à former cette grosseur qu'elle peut être complète, mais seulement lorsque les becs de la plume ont pris en descendant un écartement suffisant. Il en résulte que voulant placer la grosseur au milieu de l'*e* on la descend trop bas. Corrigez ce défaut par l'exagération du défaut contraire ; demandez à l'élève qu'il fasse la grosseur tout à fait en haut : elle se trouvera naturellement au milieu.

C'est ainsi qu'en faisant déplacer le coude, avancer ou reculer le bras, allonger le médius ou le pouce, Favarger corrige sûrement et à peu près instantanément des défauts devant lesquels nos maîtres restent impuissants, parce qu'ils n'ont pas fait de l'écriture une étude assez sérieuse et assez approfondie.

Quant à l'enseignement des formes, Favarger ne commence pas, comme ses collègues, par exercer ses élèves au tracé des jambages et des boucles qui composent les lettres de notre alphabet. Non, il trouve que ces éléments sont trop compliqués ; il les a décomposés eux-mêmes en plusieurs

éléments ou plutôt en plusieurs *mouvements simples*, *droits* et *courbes*. Ce sont ces traits simples, au nombre de 7 à 8 et auxquels il a donné un nom particulier, qui pour lui sont les seuls et véritables éléments de l'écriture ; c'est à leur enseignement qu'il s'attache d'abord d'une façon exclusive.

Comprenant l'impossibilité de donner toujours, dans une classe nombreuse, à chaque élève en particulier, les directions et les soins qui lui sont nécessaires, Favarger emploie dans ses leçons le mode *simultané*. Le modèle est tracé au tableau noir, et les explications relatives à la pente, aux mouvements et à la correction des défauts sont formulées de vive voix. La marche qu'il suit est donc tout à fait conforme aux principes pédagogiques que nous nous efforçons de répandre aujourd'hui dans nos écoles.

Désireux même de faciliter l'enseignement de l'écriture aux maîtres chargés de classes très nombreuses, Favarger a apporté, dans ses dernières années, une modification importante ou mieux un complément à sa méthode : c'est ce que l'on pourrait appeler sa *seconde manière*.

Les 7 ou 8 mouvements primordiaux dont j'ai parlé tout à l'heure, combinés entre eux, lui ont donné une vingtaine d'éléments qui suffisent à la formation des lettres et des mots. Ces éléments portent chacun un nom spécial, et dès que l'élève les connaît, ce qui ne demande que quelques leçons, Favarger *dicte* l'écriture.

Ainsi, sans avertir les élèves de la lettre qu'il veut leur faire tracer, il dicte l'un après l'autre les éléments qui la composent; les élèves exécutent successivement les mouvements qui leur sont indiqués, et la lettre se trouve reproduite avec une merveilleuse exactitude. Des mots et des phrases entières font l'objet d'exercices semblables.

J'ai assisté à plusieurs de ces *dictées calligraphiques*, faites aux élèves des écoles normales de Versailles et de Courbevoie : l'ensemble avec lequel ces exercices sont exécutés, la discipline qu'ils amènent naturellement dans la classe, sont des plus remarquables.

La position, sur laquelle insiste toujours Favarger, est identique pour tous les élèves : jambes, bras, mains et plumes, tout est aligné. Les mouvements ont lieu avec la plus parfaite régularité : tous, depuis celui que fait l'élève pour prendre sa plume jusqu'à celui par lequel il la dépose sur la table, ont lieu uniformément et simultanément, à un signal donné : c'est d'une précision aussi exacte, aussi rigoureuse qu'une manœuvre militaire au Champ-de-Mars.

On comprend que l'élève, ignorant le mot qu'il va former, soit obligé de donner toute son attention au trait qui lui est commandé ; son intelligence est éveillée, parce qu'il cherche à deviner le résultat de la combinaison des éléments qu'il trace : les *dictées calligraphiques*, en captivant l'attention de l'enfant et en développant, jusqu'à un certain point, son intelligence, sont donc éminemment propres à assurer l'ordre et la discipline dans les classes les plus nombreuses.

Il ne faudrait point d'ailleurs se laisser influencer, dans le jugement de la méthode Favarger, par la vue des premiers exercices. L'auteur, ne s'occupant que de la forme d'abord et voulant préparer les enfants à une écriture rapide, réellement expédiée, a supprimé dans ces premières pages les *pleins* et les *rondeurs*. Cette écriture *préparatoire* est donc maigre, anguleuse et peu agréable à l'œil, mais les pointes disparaissent bientôt et sans effort, par suite de la tendance que nous avons à arrondir les angles lorsque nous écrivons vite ; les pleins se posent facilement, et l'écriture définitive, sans cesser d'être rapide, devient des plus régulières et des plus élégantes.

En somme, nous n'oserions peut-être pas aujourd'hui renouveler le vœu qu'exprimait en ces termes la commission de Versailles de 1852 : *Si l'autorité supérieure*, disait-elle, *croyait devoir donner à la méthode de M. Favarger son approbation et en faire même l'objet de recommandations spéciales dans les écoles, dans celles surtout où se forment les instituteurs, elle rendrait un véritable service à l'enseignement.* Le temps a marché depuis 1852, et de nouvelles théories se sont fait jour. Mais quoi qu'il en soit, nos maîtres ne peuvent que gagner, ce nous semble, à lire et à méditer les principes et les règles formulés par Favarger dans l'exposé de sa méthode et dans le recueil de ses conférences. [A. Lenient.]

FÉDÉRATION GÉNÉRALE DES INSTITUTEURS BELGES. — Cette Fédération, qui réunit aujourd'hui en un seul faisceau tous les instituteurs de la Belgique, est le produit de la fusion entre deux associations de langue différente : la société flamande qui, sous le nom de *Onderwijzersbond* (Alliance des instituteurs), tint son premier congrès à Malines en 1857 ; et la société wallonne, constituée en 1867 à Bruxelles. Ce fut en 1870 que les deux associations s'unirent en une seule sous le nom de Fédération ; ce résultat fut dû surtout aux efforts persévérants de M. Campion, instituteur et gérant du journal le *Progrès*. Au congrès de 1871, qui eut lieu à Bruxelles, le gouvernement belge se fit représenter pour la première fois ; et depuis cette époque, il n'a jamais manquer d'envoyer un délégué aux congrès annuels de la Fédération. En 1872, au congrès de Liège, la Fédération comptait déjà 600 membres ; elle en comptait 1 000 au congrès d'Anvers (1873), 1 300 au congrès de Namur (1874), 2 000 au congrès de Bruxelles (1875). En 1876, le congrès siégea à Mons, en 1877 à Bruges, en 1879 à Liège pour la seconde fois, en 1880 à Bruxelles, où les fêtes du centenaire lui donnèrent un caractère spécial. Le congrès de 1881 a eu lieu à Anvers : 5 000 instituteurs et institutrices y ont pris part.

Le règlement qui régit actuellement la Fédération date de 1881. « Le but de la Fédération, y est-il, consiste à favoriser les intérêts de l'enseignement, à augmenter la considération dont les instituteurs doivent jouir, et à consolider la fraternité entre tous les membres du corps enseignant. » Les membres habitant un même canton forment un *cercle cantonal;* la réunion des cercles d'une même province forme une *section provinciale*. Le comité général de la Fédération se compose de deux délégués pour chaque province ; les délégués des provinces flamandes forment le comité particulier de la section de langue néerlandaise, ceux des autres provinces le comité de la section de langue française. Il y a en outre un comité exécutif, composé d'un président, d'un secrétaire et d'un trésorier, auxquels sont adjoints les présidents des deux sections du comité général. La cotisation annuelle est de deux francs au minimum. La Fédération publie un Bulletin trimestriel, qui est envoyé gratuitement à tous ses membres. — V. en outre *Congrès* et *Sociétés*.

FELBIGER (Jean-Ignace de). — Prélat catholique, réformateur des écoles en Silésie et en Autriche au XVIIIe siècle. Né en 1724 à Gross-Glogau (Silésie), il étudia la théologie à Breslau, entra dans les ordres, et fut nommé en 1760 abbé-prélat de Sagan. Désireux d'améliorer l'enseignement populaire, il voulut s'enquérir d'abord des meilleures méthodes : son attention fut attirée par les résultats qu'obtenait à Berlin Hecker*, le fondateur de la première *Realschule*, et par l'emploi qu'on faisait dans cet établissement de la méthode Hähn *, connue sous le nom de « méthode des tableaux et des lettres » (*Tabellar- und Litteral- Me-*

thode). Croyant avoir trouvé la bonne voie, il se mit à l'œuvre, fonda des écoles nouvelles, publia des livres classiques, et s'employa avec la plus grande activité à la réforme des écoles populaires. Le gouvernement prussien lui confia bientôt officiellement la mission de réorganiser les écoles en Silésie : le « Règlement pour les écoles catholiques du duché de Silésie et du comté de Glatz », du 3 novembre 1765, est son œuvre. Ses idées pédagogiques sont résumées dans un petit traité intitulé : « Qualités, connaissances et aptitudes nécessaires aux bons instituteurs, pour donner à la jeunesse un enseignement utile d'après le règlement publié en Silésie pour les écoles catholiques » (*Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten Landschulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben*). Il s'y exprime en ces termes : « Les instituteurs d'autrefois ne s'occupaient que de la mémoire, et accablaient les enfants de tâches à apprendre par cœur. La nouvelle méthode cherche au contraire : *a*) à faire entrer dans la mémoire, non pas seulement des mots, mais des choses ; *b*) à exercer l'intelligence, à éveiller la réflexion ; *c*) à expliquer la raison des choses et à la faire comprendre ; *d*) à exercer les élèves au moyen de demandes et de réponses. Jadis on ne s'inquiétait pas de savoir si ce qu'on enseignait dans les écoles à la jeunesse lui était réellement utile. Aujourd'hui on s'efforce de ne rien enseigner que des choses utiles, et de les enseigner en vue de la vie pratique, de façon à préparer des gens laborieux, éclairés et moraux. Les anciens instituteurs ne se demandaient pas quelle serait la méthode la plus prompte et la meilleure pour atteindre le but. Aujourd'hui on cherche à rendre l'étude agréable aux écoliers et le moins pénible qu'il est possible ; on est arrivé à instruire en peu de temps et avec peu de peine tous les élèves de l'école au moyen de l'enseignement simultané (*Zusammen-Unterricht*). Autrefois c'était le caprice du maître qui décidait de la manière dont il voulait enseigner et de l'ordre dans lequel les matières seraient traitées. Aujourd'hui on a pris soin de classer, par la méthode des tableaux, tout ce qui doit être enseigné, dans un ordre si clair, que les instituteurs, s'ils veulent s'y conformer, peuvent enseigner à la jeunesse d'une façon méthodique et sûre tout ce qu'il est nécessaire qu'elle apprenne. » Malgré l'imperfection de la méthode spéciale recommandée par Felbiger, qui pouvait aisément dégénérer en un simple système de mnémotechnie et d'enseignement verbal, on voit que le zélé prélat avait le sentiment très net des conditions générales de la réforme scolaire.

Les succès de Felbiger en Silésie firent connaître son nom, et en 1774 Marie-Thérèse, voulant réorganiser l'instruction publique dans ses Etats, adressa un appel à l'abbé de Sagan. Celui-ci se rendit à Vienne avec l'autorisation de Frédéric II, et y reçut le titre de directeur général des écoles des Etats autrichiens. La même année (6 décembre 1774) parut le « Règlement scolaire général pour les écoles allemandes normales et élémentaires des Etats héréditaires de l'impératrice et reine » (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- , Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen k. k. Erbländern*). Ce règlement rendit l'instruction obligatoire, fixa dans tous ses détails le plan d'études de trois catégories d'écoles, la *Trivialschule* ou école primaire élémentaire, la *Hauptschule* ou école primaire supérieure, et l'école normale, et prescrivit l'emploi de manuels d'enseignement uniformes (V. *Autriche*, p. 153). En 1778, à la suite d'une brouille entre la Prusse et l'Autriche, Felbiger reçut de Frédéric II l'ordre de rentrer dans les Etats prussiens ou de renoncer à l'abbaye de Sagan. Il opta pour ce dernier parti, et obtint de Marie-Thérèse, comme dédommagement, le prieuré de Presbourg et une pension. Mais à l'avènement de Joseph II, Felbiger tomba en disgrâce ; il dut se retirer à Presbourg, où il consacra ses dernières années à la réforme des écoles hongroises. Il mourut en 1788.

FELINE (Adrien). — Homme de lettres et grammairien français, Féline est surtout connu comme l'un des apôtres les plus décidés et les plus radicaux d'une réforme de l'orthographe. Son œuvre principale est un *Dictionnaire de la prononciation de la langue française, indiquée au moyen de caractères phonétiques, précédé d'un Mémoire sur la réforme de l'alphabet ;* Paris, Firmin Didot frères, un vol. grand in-8, 1851. Le mémoire placé en tête de cet ouvrage est une étude approfondie des conditions que devrait remplir un alphabet phonétique adapté aux besoins de la langue française. — V. *Orthographe.*

FELLENBERG. — Philippe-Emmanuel de Fellenberg naquit à Berne le 15 juin 1771. Il appartenait à l'une des familles patriciennes de la république. Son père ayant été nommé bailli dans l'Argovie, alors pays sujet de Berne, toute la famille baillivale s'installa au romantique château de Wildenstein, sur la rive gauche de l'Aar, à peu près en face de Wildegg. C'est au sein de cette contrée pittoresque et riche en souvenirs historiques que le jeune Emmanuel passa son enfance. Ses parents lui laissèrent goûter abondamment les joies et la liberté de la vie champêtre.

Sa mère, hollandaise d'origine, arrière-petite-fille de l'amiral Tromp, était du nombre de ces femmes supérieures que l'on rencontre généralement au berceau des hommes distingués.

Un jour Emmanuel, alors âgé de huit ans, la surprit tout en larmes dans l'embrasure d'une fenêtre. Elle tenait un journal à la main ; sur les questions réitérées de son fils, elle lui révèle enfin le secret de sa douleur : la cause de la liberté était menacée en Amérique, l'armée républicaine du général Washington venait de subir un grave échec dans sa lutte contre les forces de l'Angleterre.

Une autre fois, l'enfant visite avec elle le couvent de Kœnigsfelden, alors transformé en hospice d'aliénés, et, au retour, il prononce solennellement entre les mains de sa mère le vœu de s'employer pendant toute sa vie au soulagement des malheureux.

Le père de Fellenberg exerça sur son fils une influence non moins libérale. Il lui donna pour précepteur le jeune Albert Rengger, de Brougg, qui devint plus tard ministre de l'intérieur de la République helvétique fondée sur les ruines des anciennes oligarchies cantonales.

Au mois de mai 1786, Emmanuel, n'ayant encore que quinze ans, assistait à l'assemblée générale de la Société helvétique d'utilité publique réunie à Olten, sous la présidence de son père. Celui-ci, qu'entouraient les hommes les plus distingués de la Suisse, adressa à son auditoire une allocution sur la nécessité d'une réforme fondamentale de l'éducation du peuple.

Peu de temps après, M. de Fellenberg père fut appelé à Berne pour y remplir les fonctions de membre du Petit Conseil, pouvoir exécutif de la République. Comme Emmanuel lui témoignait sa surprise de l'air sombre et soucieux qu'il le voyait rapporter d'une séance du Conseil : « Mon enfant, lui répondit le digne magistrat, je reviens d'une bataille où j'ai combattu vainement pour la justice et la vérité, et il n'y a qu'une chose qui me soutienne, c'est l'espoir que tu n'hésiteras pas à marcher un jour sur mes traces. »

Vivant à Berne au milieu des jeunes gens de sa caste, Fellenberg s'étonnait que la plupart consumassent leur temps au jeu, à la table, à la chasse, à la dissipation élégante ou grossière. Eux, de leur côté, tournaient en ridicule ses habitudes studieuses; mais rien ne put l'ébranler. Il s'imposa même, dans l'intérêt de sa santé et de ses travaux, la loi de la frugalité. Jusqu'à la fin de sa vie il sut demeurer indépendant de l'opinion, de la mode, du luxe, de tous les besoins artificiels, sans jamais d'autre part tomber dans l'ascétisme.

Dès l'âge de seize ans, il quitta la maison paternelle pour apprendre à connaître les principales universités de l'Allemagne. La philosophie de Kant exerça une influence prépondérante sur toute sa carrière. A Tubingue, le juriste Hofacker lui conseilla d'échanger l'étude du droit contre celle des sciences politiques et philosophiques. On n'enseignait pas encore l'économie sociale.

Fellenberg suppléa aux lacunes de l'éducation publique par dix années de voyages qui développèrent en lui son goût inné pour l'agronomie. Afin de se livrer avec d'autant plus de sûreté à ses observations sur la culture des terres et sur les conditions d'existence des populations rurales, il parcourut à pied, le sac sur le dos, les contrées les plus remarquables de la Suisse, du Tyrol, de l'Allemagne et de la Hongrie. Voulant savoir par expérience ce qu'est la vie du paysan et se familiariser avec les arts et métiers qui se rapportent à l'économie rurale, il se fit à plusieurs reprises agréer comme ouvrier volontaire dans les fermes et les ateliers. Il visita Paris immédiatement après la chute de Robespierre, et entra en relations suivies avec Sieyès, Lakanal et l'abbé Grégoire.

En 1796, sans avoir encore de position à Berne, il épousa Mlle Marguerite de Tscharner, dont la famille occupait le même rang que la sienne dans la hiérarchie du patriciat, c'est-à-dire le degré auquel il fallait atteindre pour pouvoir aspirer à la charge d'avoyer ou président de la République. Pénétré des dangers qui menaçaient la Suisse aristocratique du côté de la République française, il tenta vainement d'amener le gouvernement bernois à prendre l'initiative de l'affranchissement des pays sujets et à faire le sacrifice des privilèges qui entraînaient le patriciat à sa ruine. On le traita de révolutionnaire. Mais lorsque la crise éclata, lorsque, en 1798, les armées du Directoire envahirent le territoire helvétique, Fellenberg fit loyalement son devoir de soldat. Il était officier de chasseurs dans les milices bernoises. Tandis qu'il parcourait l'Entlibouch pour organiser la défense nationale, il fut dénoncé comme suspect de connivence avec l'ennemi, et arrêté par les paysans en armes ; toutefois on le relâcha presque aussitôt. Malgré quelques combats héroïques, la république de Berne et avec elle la Confédération des XIII cantons s'effondrèrent au choc des soldats de l'égalité.

Fellenberg, dont la tête avait été mise à prix par le commissaire français Mengaud, chercha son salut dans la fuite, et réussit à gagner le Wurtemberg. Déjà il songeait à émigrer aux Etats-Unis et commençait des démarches pour réaliser son patrimoine, lorsque le retrait du décret de proscription dont il était frappé lui permit de rentrer à Berne.

Après avoir rempli avec succès à Paris une mission délicate en faveur de sa ville natale, il accepta les fonctions de membre du Conseil de l'éducation ; mais, découragé par l'esprit réactionnaire qui régnait au sein de cette autorité, il donna sa démission et prit le parti de tenter à ses risques et périls la fondation d'un établissement d'agriculture et d'éducation combinées, où il fût complètement maître de réaliser ses projets de réformes.

Il s'en ouvrit à son père, qui, d'accord avec lui, fit alors l'acquisition d'une grande propriété patricienne à deux lieues de Berne, où Fellenberg se transporta vers la fin de 1799. Il changea le nom de ce domaine en celui de *Hofwyl*, et il est maintenant peu de noms plus connus que celui-là.

A peine installé dans son établissement, Fellenberg perdit subitement son père, le 1er janvier 1800.

Cet événement l'ayant mis en jouissance de sa fortune patrimoniale, à laquelle venait s'ajouter la dot de sa femme, on peut évaluer à plus d'un demi-million les ressources financières qu'il eut à sa disposition au début de son entreprise. Il la poursuivit courageusement et sans interruption pendant quarante-quatre ans, jusqu'à sa mort.

Il se proposait en particulier de naturaliser en Suisse, non sans quelques modifications, les nouveaux principes de science agronomique que le médecin hanovrien Albert Thaër avait propagés en Allemagne en 1794; mais ce n'était là qu'un côté, et le moins important, de la réforme dont les institutions de Hofwyl devaient fournir à la fois la théorie et l'exemple. Il s'agit, disait Fellenberg, de travailler sur le campagnard lui-même; le paysan qui suit sa charrue comme le bœuf la précède, se perd dans l'hébêtement. Il faut l'affranchir de la glèbe, l'élever au rôle de coopérateur intelligent de la science et lui ouvrir la voie du progrès illimité. Le moyen, c'est d'amener l'homme à se décharger, autant que possible, du travail physique sur les animaux domestiques et sur les machines.

C'est en application de ce principe que l'une des premières constructions de Fellenberg à Hofwyl fut celle d'une forge, à laquelle il ajouta bientôt un atelier de mécanique. On y construisait des instruments et des machines aratoires d'après des modèles venus d'Angleterre. Au reste, Fellenberg ne se bornait pas à imiter : il fit des inventions qui trouvèrent le chemin de l'étranger et qui portent aujourd'hui son nom.

Au bout de huit années consacrées à une application rationnelle de ses nouveaux procédés et à l'exploitation systématique de toutes les parties de son domaine, Fellenberg fut en mesure de démontrer que la propriété de Hofwyl avait quintuplé de valeur. Fort de cette expérience, il s'efforça de rendre également sensibles les conséquences morales que renfermait en germe sa réforme agronomique : la profession qui est le fondement de l'édifice social, disait-il, doit être organisée de telle manière qu'elle puisse fournir un exercice continuel d'attention et de réflexion, ainsi que des moyens d'éducation qui agissent depuis l'enfance jusqu'au tombeau. L'agriculture, à un certain degré de perfection, est en effet l'occupation la plus favorable à la santé physique non moins qu'au développement intellectuel, moral et religieux des nations. Elevée à cette hauteur, elle devient en même temps une profession si lucrative, que nous pourrions en quelque sorte l'employer pour disposer les peuples à la vertu, sans autre appât que l'intérêt. Travaillons donc à faire passer dans le monde des faits la conception d'une société qui ne laisse rien à désirer, ni dans sa base agricole, ni dans sa direction morale et scientifique.

Tel est le rêve dont s'inspira le fondateur de Hofwyl, et d'année en année il en poursuivit la réalisation avec tant de sûreté qu'au bout d'un quart de siècle, l'œuvre fut déjà jugée digne, à dire d'experts, d'être proposée à l'imitation des gouvernements de l'Europe et du Nouveau-Monde. Examinons rapidement la valeur des institutions dont elle se composait dans toute sa plénitude.

I. Fellenberg fonda en premier lieu une *Ecole pratique d'agriculture et de travail* pour les pauvres, afin de préparer des générations d'ouvriers à la fois plus forts et plus adroits, plus endurcis au travail et plus disciplinés dans toute leur conduite que ne l'étaient alors le commun des journaliers.

II. Trois ans plus tard, en 1807, il créa l'*Institut agronomique supérieur* pour l'éducation scientifique des jeunes gens destinés à prendre un jour la direction de quelque exploitation rurale. L'affluence des élèves, la plupart étrangers et adultes, l'obligea en 1821 à ne plus recevoir à l'Institut que des jeunes gens élevés à Hofwyl.

Presque tous les Instituts analogues de la Suisse et de l'Europe, notamment l'Académie agronomique wurtembergeoise de Hohenheim, doivent leur origine à Fellenberg.

III. Il ouvrit de plus à Hofwyl un *cours de répétition* pour les instituteurs primaires. La marche du progrès dans l'éducation des instituteurs est marquée par les degrés qui suivent: 1) Instituteurs autodidactes ; 2) Instituteurs élevés par des ecclésiastiques ; 3) Séminaires pédagogiques ; 4) Ecoles normales ; 5) Ecoles de pédagogie combinées avec d'autres établissements d'éducation supérieure. Un plan d'association que Fellenberg avait proposé à Pestalozzi donna au vénérable pédagogue, alors obligé de quitter le château de Berthoud, l'occasion d'organiser une école normale à Münchenbuchsee, dans le voisinage de Hofwyl, et une succursale de la même institution au château d'Yverdon. Tout le fardeau de l'administration devait retomber sur le directeur de Hofwyl. Ce plan reçut un commencement d'exécution ; mais bientôt Pestalozzi se sépara de Fellenberg et se transporta dans la succursale d'Yverdon avec ses élèves et ses sous-maîtres. L'un de ces derniers, Ramsauer, écrit dans ses mémoires: « Sous la direction de Fellenberg on travaillait plus régulièrement, on apprenait davantage, mais il nous manquait cet amour vivifiant de Pestalozzi qui nous avait rendus si heureux à Berthoud. Ce qui prédominait chez Pestalozzi, c'était le cœur ; chez Fellenberg, c'était l'intelligence. »

Fellenberg conçut alors, et exécuta en 1808, le projet d'ajouter à son propre institut un cours de répétition de six semaines pour les instituteurs primaires. Le gouvernement de Berne, ayant pris ombrage de cette innovation, défendit aux instituteurs du canton de fréquenter à l'avenir les cours de répétition de Hofwyl. Fellenberg y invita en 1809 les instituteurs d'autres cantons. L'un d'eux, un Thurgovien avancé en âge, Thomas Wehrli, sollicita la faveur d'envoyer son fils à sa place, l'année suivante, et c'est en ce jeune homme que l'institut de Hofwyl fit la plus précieuse de ses acquisitions.

IV. Jean-Jacques Wehrli *, chargé en 1810 de la direction de l'*Ecole des pauvres*, qui complétait l'école d'agriculture et de travail fondée en 1804, a été pendant un quart de siècle l'âme de cet établissement. Par l'ordre exprès de Fellenberg, l'école des pauvres ne fut bientôt plus désignée que sous le nom de son directeur ; et ce nom vénéré de Wehrli est devenu l'un des plus touchants symboles du dévouement héroïque et charitable pour les classes infimes de la société.

V. Lorsque les fils aînés de Fellenberg furent en âge de recevoir l'instruction classique, il leur adjoignit quelques jeunes gens d'élite, choisis parmi les élèves de l'institut ; il les confia tous ensemble à d'excellents professeurs, et c'est ainsi que se forma cette célèbre *Ecole supérieure d'éducation scientifique*, où par la suite tant de princes et de grands seigneurs ont appris à échanger les habitudes d'une existence oisive ou égoïste contre les jouissances de l'esprit, du savoir et des affections libérales.

VI. Cependant Fellenberg veut encore combler la lacune qui subsiste entre le domaine de l'instruction primaire et celui de l'enseignement supérieur. Ce qu'il a surtout en vue dans cette entreprise, c'est de fournir aux enfants de la classe bourgeoise des ressources intellectuelles propres à les préparer aux carrières industrielles ou commerciales. Il organise à cet effet l'*Ecole moyenne* (*Realschule*), sur laquelle il se proposait de greffer plus tard une section d'école normale pour l'instruction des élèves-maîtres. Ce dernier projet ne reçut qu'un commencement d'exécution. Après la révolution de 1831, le gouvernement bernois ouvrit à Münchenbuchsee un *Séminaire pédagogique*, institué par une loi cantonale dont la rédaction fut en grande partie l'œuvre de Fellenberg.

VII. Celui-ci vers la même époque s'occupait du relèvement de l'éducation des filles. Pour donner à ses idées une forme concrète, il fonda en 1832 une *Institution pour jeunes personnes*, qui se développa, sous l'influence de Mme de Fellenberg et de ses filles, dans un sens plus positivement religieux que les autres établissements de Hofwyl.

VIII. Il ne manquait plus qu'un anneau à cette chaîne, jusqu'alors sans pareille, d'institutions scolaires, celui qui devait la relier directement à la famille : Fellenberg créa en 1841 une *Ecole enfantine*, et il en prit lui-même la direction. Il avait alors soixante et dix ans.

IX. Deux ans après, enfin, il ajoutait encore à ses propriétés le domaine de la Rüti, pour en faire le siège d'une *Ecole industrielle* ou *professionnelle* entée sur l'agriculture.

Fellenberg eût désiré que l'œuvre de Hofwyl lui survécût tout entière. Il redoutait un morcellement quelconque de cet ensemble d'institutions agricoles et scolaires dont l'ingénieux agencement formait peut-être le principal mérite. Tout contribuait à le fortifier dans les illusions qu'il nourrissait sur la durée et l'immutabilité de sa conception pédagogique. Les succès qu'il avait obtenus comme agronome brillaient du plus vif éclat ; les comices de Hofwyl jouissaient d'une célébrité sans exemple. C'est avant tout comme réformateur de l'agriculture que Fellenberg était devenu l'un des hommes les plus éminents de la première moitié de notre siècle. Jamais novateur ne put invoquer plus victorieusement le témoignage des faits accomplis. Le domaine, qui ne comptait primitivement que 220 arpents de terre, s'était arrondi au point d'en mesurer 650. Autour de l'ancien château, qui était dans l'origine la seule demeure habitable, s'élevaient une vingtaine de constructions grandes ou petites, abritant une population de trois à quatre cents personnes en moyenne, qui trouvaient sur place tout l'ensemble de métiers, d'industries, de ressources nécessaires à la satisfaction des divers besoins de l'existence.

A ceux qui objectaient le génie administratif, l'habileté tout exceptionnelle du maître, celui-ci répondit par la curieuse expérience de la ferme de Maikirch, dans laquelle onze petits paysans, sous la conduite d'un sous-maître et rompant toutes relations avec Fellenberg, se créèrent, par leurs propres forces, au-delà des confins de Hofwyl, de 1816 à 1833, un asile, un sol arable, une métairie et finalement une propriété de rapport, digne d'être proposée comme modèle pour la solution du problème des colonies agricoles d'enfants pauvres.

La famille de Fellenberg se composait de douze enfants, dont sept lui ont survécu. Le second de

ses fils, Frédéric, le seul qui possédât jusqu'à un certain point les aptitudes nécessaires pour reprendre la direction de Hofwyl, mourut en Grèce, dans une mission scolaire, en 1833.

Durant la période de la Restauration, le fondateur de Hofwyl avait mis son ambition à fournir en quelque sorte aux gouvernements de l'Europe le modèle d'une société réorganisée sur la base de la profession agricole et munie d'écoles perfectionnées offrant à chaque classe la culture appropriée à sa position.

A cette époque, où Gœthe rêvait dans son roman de *Wilhelm Meister* une transformation politique et sociale de l'Allemagne opérée par ses princes et par son aristocratie, certaines illusions devaient être permises au patricien philanthrope qui avait reçu à sa table les monarques de la Sainte-Alliance. Il s'éprit donc, pour un moment, de l'utopie d'une constitution politique propre à garantir la liberté des individus, la félicité des familles, la prospérité de l'Etat et la stabilité de l'ordre public. Le problème à résoudre était essentiellement du domaine de l'éducation : l'école avait pour but, comme à Hofwyl, de rendre chaque classe de la société apte à ce qu'elle doit être dans la position où nous la trouvons, et chaque individu propre à remplir la place que la Providence lui aura assignée par sa naissance, sans toutefois vouloir fermer à un talent supérieur la carrière où il pourrait se développer avec distinction. Mais ce programme de Fellenberg, déjà obscur dans ses traits généraux, manque complètement de netteté quant au détail des moyens d'exécution. En général, ce n'est point par la plume que s'est distingué le fondateur de Hofwyl.

Il ne tarda pas toutefois à se détacher du régime dont les chefs se montrèrent si oublieux des promesses qu'ils avaient faites à leurs peuples et si prompts à déchirer eux-mêmes les traités sur lesquels ils avaient fondé l'ordre public et l'équilibre européen. En 1825, Fellenberg entre dans le Grand-Conseil du canton de Berne, et pactise si bien avec la révolution qui amena la bourgeoisie libérale aux affaires, qu'il fit partie, en 1831, de l'Assemblée constituante, de la commission chargée d'élaborer le projet de constitution, et, plus tard, de la grande commission scolaire qui rédigea le projet de loi sur les écoles normales du canton de Berne.

Il rendit surtout de grands services lorsqu'il s'agit de l'organisation de la principale de ces écoles, le séminaire pédagogique de Münchenbuchsee. En 1833, le Grand-Conseil issu de la nouvelle constitution lui témoigna sa reconnaissance en l'appelant au poste de Landammann de la République (président du pouvoir législatif). L'avènement des classes moyennes à la direction des affaires politiques s'était généralisée, dans la plus grande partie de la Suisse, par une série de révolutions qui aboutirent au régime de la démocratie représentative et, de fait, à l'omnipotence du pouvoir législatif concentré dans les Grands-Conseils cantonaux.

Fellenberg salua ce nouvel ordre de choses comme devant être particulièrement propice à la réalisation de ses vues, et il se proposa d'en léguer le type monumental à sa patrie, en cédant Hofwyl au canton de Berne, à titre d'*Institut national*. Les conditions financières de l'auteur du projet de transaction étaient des plus généreuses ; seulement, il les accompagnait de demandes catégoriques de garanties, quant au maintien des divers établissements dont se composait l'Institut, et quant à la direction éducative qui devait leur être imprimée. Les négociations s'ouvrirent le 16 mai 1833 et aboutirent à un refus, poliment formulé par le Grand-Conseil, le 14 février 1838. Fellenberg n'avait pas eu tort de s'adresser à l'Etat, en ce sens que son œuvre ne pouvait être continuée après lui comme œuvre individuelle. Les génies créateurs ont des élèves, des disciples, des apôtres de leurs doctrines, mais leur œuvre, comme telle, n'a pas deux éditions.

Le gouvernement du canton de Berne a bien fait, de son côté, de ne pas accepter une succession qui eût entravé, dans ce pays, le libre développement de l'instruction publique ; son premier devoir était, sans contredit, de réserver l'avenir.

Hofwyl offrait, en quelque sorte, à titre d'essai, des spécimens de toutes les institutions d'éducation que réclamait le progrès des sciences, de l'industrie et de l'esprit public. Mais les établissements destinés à satisfaire aux exigences toujours croissantes de l'instruction primaire, secondaire et supérieure, varient à l'infini, soit au point de vue de l'amélioration des programmes et de l'extension des ressources fondamentales ou auxiliaires, soit en ce qui concerne le perfectionnement de l'administration. Il serait donc bien oiseux de se livrer à des comparaisons quelconques entre les conceptions de Fellenberg et l'organisation des innombrables établissements d'instruction publique qui se sont fondés, depuis le temps des Fellenberg et des Pestalozzi, dans tous les pays civilisés et sous toutes sortes de dénominations. Autre chose est le principe même de la classification scolaire adoptée par Fellenberg. Il importe d'en signaler le défaut capital.

Diviser un cours d'éducation en trois parties d'après les inégalités sociales, c'est un procédé peu scientifique et qui nous mène bien loin de la pédagogie de Pestalozzi. On peut, à la vérité, distinguer trois degrés dans l'instruction publique, lesquels demeurent également accessibles à toutes les classes de la société ; mais il n'y a pas trois sortes d'éducation : une pour les pauvres, une autre pour les gens à leur aise, et une troisième pour les riches.

Sur un autre point, Fellenberg se sépare de Pestalozzi plus profondément que celui-ci ne s'en doutait.

Fellenberg a voulu créer, par esprit de système, des écoles d'agriculture pour les enfants pauvres, écoles dont on aurait pu dire qu'elles avaient pour but de consolider dans la société la classe des pauvres, en l'amenant à la fois au point d'abnégation morale et au degré d'instruction élémentaire qu'elle paraissait comporter. Cette entreprise, sous la direction du maître, a complètement échoué. Lorsqu'il l'eut confiée aux soins du jeune régent Wehrli, celui-ci, animé de l'esprit de Pestalozzi, comprit sa tâche tout autrement que Fellenberg et y vit une œuvre de sauvetage, à laquelle il se donna tout entier, vivant absolument dans les mêmes conditions d'indigence que ses camarades et enfants adoptifs, afin de les élever d'autant plus sûrement à son propre niveau moral. On disait que de toute la colonie de Hofwyl, les enfants de l'école de Wehrli étaient ceux dont on admirait le plus le beau teint de santé, le regard intelligent et l'expression de contentement rayonnant sur leur visage. Evidemment Wehrli substituait, à l'idée d'une école de pauvres, le parfait modèle d'un asile destiné à recueillir de jeunes vagabonds et des enfants abandonnés, non pour les enrégimenter sous la bannière du paupérisme, mais au contraire pour les tirer de la classe des déshérités et pour les acheminer sur la voie du progrès social, en y employant l'héroïque méthode de l'abnégation et de l'endurcissement, développée et soutenue dans ses dernières conséquences par l'exemple même du chef.

Fellenberg jouit jusqu'à ses derniers jours d'une santé robuste et de la plénitude de ses facultés intellectuelles. D'une haute stature, le regard expressif, le front élevé, il unissait dans sa physionomie la noblesse du type bernois à l'énergie d'une

volonté puissante et à la vivacité d'un tempérament irritable. On ne pouvait le voir sans ressentir l'impression qu'on se trouvait en présence d'une imposante personnalité.

Atteint d'une inflammation de la trachée-artère, à l'âge de soixante-quatorze ans, il expira dans la nuit du 20 au 21 novembre 1844.

Comme l'a fait observer M. Charles Berthoud, l'un des biographes de Fellenberg, il y a une idée générale qui ressort de l'étude approfondie des institutions de Hofwyl. C'est au point de vue de l'Etat que les pensées de Fellenberg ont toute leur valeur et tout leur intérêt. L'éminent philanthrope embrassait d'un coup d'œil la société entière. Sa mémoire nous rappelle que la culture de l'homme ne peut porter tous ses fruits qu'à la condition de préparer en lui non pas l'individu isolé, mais l'homme social, le membre solidaire d'un organisme vivant. [Aimé Humbert.]

A consulter : *Revue Suisse*, tome VIII, page 500 ; — *Galerie Suisse*, par Eugène Secrétan, tome II, p. 192 ; — Bibliothèque britannique, novembre et décembre 1807. — Rapports de : Capo d'Istria, 1814 ; — A. Rengger, 1815 ; — Jullien, 1817 ; — Encyclopédie Ersch et Gruber, 1832.

FEMME. — Ce n'est pas le rôle social de la femme sous toutes ses faces et dans toute son étendue qu'on se propose d'étudier dans cet article (V. *Femmes* dans la IIe PARTIE) ; il s'agit seulement de la femme considérée comme *éducatrice*.

Ce mot de *femme*, associé à celui d'*éducatrice*, éveille bien des idées diverses, évoque bien des souvenirs lointains ou présents.

D'abord, à ce nom, s'offrent à notre pensée les grandes héroïnes de la maternité historique : Cornélie et les Gracques ; saint Augustin et sa mère, saint Basile et sa mère ; la reine Blanche et saint Louis ; puis, parmi les modernes, André Chénier et sa mère, Lamartine et sa mère ; enfin, comme couronnement de ces illustres souvenirs, cette opinion généralement acceptée que les grands hommes tiennent presque tous de leur mère.

En dépit de ces glorieuses exceptions, le mot et la chose sont de date récente. Il n'y a pas plus de quarante ans, peut-être pas plus de trente, que les mères méritent vraiment le nom d'éducatrices. Jean-Jacques Rousseau n'a su faire d'elles que des nourrices. Aujourd'hui, elles allaitent moins leurs enfants, mais elles les élèvent plus. Elles ont conquis les dix ou douze premières années de leurs fils, et toute la jeunesse aussi bien que toute l'enfance de leurs filles.

Ce progrès se lie à un changement profond dans les mœurs. Autrefois, dans les classes aristocratiques, dans les classes riches de robe ou de bourgeoisie, à qui était confiée l'éducation des enfants ? Pour les filles, aux gouvernantes, puis aux couvents, ou aux pensions de demoiselles ; j'ai encore connu plusieurs de ces institutions qui étaient fort brillantes. Pour les fils, des précepteurs, des abbés, puis les lycées et les écoles. Quelle était la part de la mère dans ces éducations ? Elle n'existait pas. Les mères pouvaient, selon une définition spirituelle, se partager en pondeuses, en couveuses et en nourrices.

Aujourd'hui, les pensions de demoiselles sont tombées ; les gouvernantes du premier et du second âge ont disparu ; leur autorité est remplacée par la direction intermittente et tempérée des institutrices à la demi-journée ; les abbés se sont réfugiés dans quelques familles de noblesse, ou de riche bourgeoisie voulant singer la noblesse ; en face des couvents, et concurremment avec les couvents, se sont élevés de toutes parts des cours de toutes sortes. Les professeurs ont pris la place des précepteurs ; or, qui a créé ce changement ? Qui en a profité ? Les mères. Comment ? En inaugurant une fonction intermédiaire, nouvelle, et d'une efficacité puissante : les mères sont devenues *répétitrices*. Voilà le fait capital, caractéristique de la famille moderne, voilà le progrès qui décerne aux mères le titre glorieux d'éducatrices.

Regardez, en effet, ce qui se passe dans les familles de la classe moyenne.

Prenons filles et garçons jusqu'à l'âge de douze ans, et choisissons pour premier exemple le catéchisme. Qui conduit les enfants au catéchisme ? Les mères. Qui prend des notes pendant l'instruction de l'ecclésiastique ? Les mères. Qui aide les enfants, revenus à la maison, à rédiger ces notes ? Les mères. Qui fait réciter les leçons aux enfants ? Les mères. Après le catéchisme ou avant, ou pendant, les jeunes filles suivent des cours de grammaire, d'histoire, de littérature, d'arithmétique, de musique. Qui les conduit à ces cours ? Les mères. Qui joue le rôle de guides, de collaborateurs, de préparateurs ? Les mères. Elles refont leur éducation, comme elles refont leur catéchisme, avec leurs filles, et pour leurs filles. Les conséquences de ce fait sont immenses ; on les devine : union plus intime de la mère et de la fille ; fusion de toutes leurs pensées ; préservation, pour la mère, de l'ennui, de l'oisiveté, des dangers et des dissipations de la vie mondaine. Le sérieux entre dans son âme par la tendresse. L'amour maternel devient une carrière.

Ce progrès admirable se borne-t-il à l'éducation des filles ? Non. Les mères ont reculé l'entrée des garçons dans les écoles publiques, en prenant en main la direction de leurs dix ou douze premières années, en s'associant aux maîtres pour tous les préliminaires de l'éducation sérieuse. Le jour où le garçon entre au lycée comme externe, la mère le quitte-t-elle ? Non. J'ai vu une foule d'exemples de mères apprenant la grammaire latine et la grammaire grecque pour pouvoir présider utilement à la récitation des leçons et à la rédaction des devoirs. Quand l'externe d'un des grands lycées de Paris rentre le soir, chargé de besogne et ne sachant où donner de la tête, qui le calme ? qui lui fait mettre de l'ordre dans son travail ? qui aide sa mémoire, qui prolonge la veillée avec lui jusqu'à ce que sa tâche soit achevée ? Sa mère. Le lendemain matin, qui le réveille, qui assiste à son départ, qui contrôle la bonne tenue des cahiers, en même temps que la bonne tenue de la personne ? La mère.

Cette merveilleuse ingérence maternelle a produit un résultat très significatif.

Dans ma jeunesse, au lycée Bourbon, nous, internes dans les pensions, nous professions pour les externes libres le plus souverain dédain. Leur toilette et leur paresse étaient l'objet de toutes nos railleries. Nous les appelions (qu'on me pardonne ce mot d'écoliers) des *farauds* et des *cancres*. On ne comptait pas un lauréat sur quarante externes libres. Aujourd'hui, au lycée Fontanes, ce sont les externes libres qui tiennent la tête des classes. Qui a produit ce changement ? L'éducation des mères. Leurs fils sont au premier rang, parce qu'ils sont leurs élèves, parce qu'ils arrivent au collège armés à la fois de l'instruction publique et de l'instruction privée. Ils sortent à la fois du lycée et de la famille.

Cet enseignement domestique a créé une seconde éducatrice toute nouvelle, la sœur. Frères et sœurs vivant toujours ensemble, les sœurs exercent sur leurs frères une influence considérable, l'influence du rayonnement. C'est la même action que celle de la lumière sur nos organes. Rien de moins violent, et pourtant rien de plus puissant que l'action de la lumière ! hé bien, la présence de la jeune fille dans la maison ressemble à la présence du jour ; elle pénètre, elle éclaire,

elle assainit, elle fortifie. Combien de travers, de défauts sont combattus chez les jeunes gens par la présence de leur sœur! Combien de délicatesses de cœur ne doivent-ils pas à leur commerce avec leur sœur ! ils contractent quelque chose de sa pureté. Qu'ils soient les aînés ou les cadets, peu importe ; dans un cas, ils sont protégés, dans l'autre, ils sont protecteurs. Mais cette influence n'est pas moins salutaire pour eux quand ils la subissent que quand ils l'exercent.

Enfin, à côté ou plutôt au-dessus de la sœur, apparaît dans cette vie nouvelle de la famille une troisième éducatrice, l'aïeule, ou pour employer le vrai mot, la grand'mère.

La grand'mère joue un rôle très différent de celui de la mère, et qui le complète. Les meilleures choses de ce monde ont leurs inconvénients. L'éducation par les parents n'échappe pas à cette loi. Les parents éducateurs ont un défaut réel et inhérent à leur tendresse même, c'est la passion et l'impatience du succès. Ils veulent que leurs enfants réussissent trop bien, réussissent trop vite ; ils s'agitent et les agitent : ils font trop souvent de l'enseignement quelque chose de fébrile qui retarde les progrès en voulant les hâter. La grand'mère, calmée par l'âge, et éclairée par la pratique de la vie, tient plus compte du temps et des changements de temps dans le développement intellectuel et moral de l'enfance ; elle accepte les intermittences, les moments d'arrêt, les défaillances inexplicables qui ne sont parfois que des temps de repos que prend la nature pour s'élancer plus haut. La mère a grand avantage, dans son rôle d'institutrice, à écouter celle qui l'a connue enfant, et qui la rassure sur ce que deviendra sa fille, en lui rappelant ce qu'elle était elle-même. C'est ainsi que l'heureuse influence de la grand'mère est faite de patience, d'expérience, et par conséquent, d'espérance.

Un dernier bienfait de cette éducation maternelle, c'est qu'elle commence à sortir de la famille pour entrer dans l'instruction publique.

Je ne parle pas de la création des lycées de jeunes filles, et des écoles normales de Sèvres et de Fontenay. Ils sont destinés pourtant à réaliser ce triple progrès d'ouvrir aux femmes des classes moyennes une carrière nouvelle, de créer des mères de famille éducatrices, et de répandre dans l'enseignement public l'esprit de la femme ; mais ces heureuses institutions sont de date trop récente pour avoir encore donné lieu à de sérieuses expériences pédagogiques.

Je parle d'un fait très important qui s'est produit dans une école privée, l'école Monge. Depuis quinze ans, les idées sur l'éducation de l'enfance se sont profondément et très heureusement modifiées. On commence à comprendre que la marche de l'enseignement doit se conformer aux lois mêmes du développement intellectuel des enfants. Or dans quel ordre se produisent leurs facultés? Sont-ce les facultés d'abstraction qui paraissent les premières, ou celles qui dépendent des sens? Evidemment celles des sens. Et parmi les sens, quel est l'organe dont l'extension domine tous les autres? Les yeux. L'enfant est tout yeux. Il a une puissance de regard incomparable, nous sommes des aveugles à côté de lui. Entré avec votre fils dans une chambre, dans un atelier, dans un palais, en sortant, interrogez-le : vous serez épouvanté de ce qu'il aura vu. D'un coup d'œil, il aura fait l'inventaire des meubles, des murailles, des objets d'art ou de travail. Tous les enfants sont nés commissaires-priseurs.

Hé bien, partant de ce fait, le directeur de l'école Monge donne aux enfants, pour première éducation, l'éducation des yeux et par les yeux. Leurs premières leçons portent sur les objets extérieurs, sur les sciences d'observation.

Mais ici s'est rencontrée une difficulté inattendue. Par qui faire donner ces leçons nouvelles aux enfants? Les maîtres ordinaires n'y sont guère propres. Leurs habitudes d'enseignement s'y opposent, leur amour-propre même y fait obstacle. Celui qui peut enseigner le latin et le grec, celui qui s'est exercé pendant vingt ans à la démonstration des problèmes grammaticaux et philologiques, croirait quelque peu déchoir en expliquant l'usage et la nature des objets matériels. Il faut des maîtres nouveaux pour cette éducation nouvelle. C'est alors que M. Godard s'est rappelé qu'une femme ayant inventé les *leçons de choses*, les femmes seules pouvaient donner des leçons de choses ; il s'est dit que leur esprit, moins philosophique que le nôtre et plus occupé des faits que des idées, se trouvait appelé par cette disposition même à cet enseignement pratique, et il a eu le courage, l'honneur d'introduire les femmes comme professeurs dans son école. Toutes les premières classes leur sont confiées, tous les petits enfants sont entre leurs mains. Il faut le dire hautement, ce progrès n'est pas moins qu'une révolution, la plus heureuse et la plus féconde des révolutions ! Ouvrir cette école aux femmes, c'était du même coup y faire entrer un élément nouveau et tout puissant : l'affection. A Dieu ne plaise que j'accuse nos maîtres universitaires de ne pas aimer leurs élèves ; mille exemples me convaincraient d'injustice. Oui ! l'Université est paternelle, mais elle n'est pas maternelle. Or, ce dont le petit enfant a le plus besoin, c'est de maternité ! Avec les femmes, la famille pénètre pour ainsi dire dans l'école, prolonge, continue l'influence des caresses, des tendresses, des familiarités du foyer domestique; avec elles enfin se réalise la belle pensée de Socrate. Socrate, parlant d'un de ses élèves qui ne profitait pas de ses leçons, disait : « Que puis-je lui apprendre? Il ne m'aime pas. » Les femmes mêlées à l'éducation de l'enfant nous permettent de dire : Que n'apprendra-t-il pas d'elles? Il les aime.

[E. Legouvé, de l'Académie française.]

FEMMES (Instruction des). — V. *Filles* (*Instruction primaire et secondaire des*).

FEMMES DE SERVICE DANS LES ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES. — Dans toute école maternelle publique recevant plus de 25 enfants, la directrice est assistée par une femme de service (Décret du 2 août 1881, art. 34).

La femme de service est nommée, dans chaque école maternelle publique, par la directrice, avec agrément du maire ; elle est révoquée dans la même forme (Ib , art. 36). [L. Armagnac.]

FÉNELON. — Nous n'avons pas à raconter ici la vie de Fénelon, sa carrière épiscopale, ses succès dans la chaire chrétienne, son rôle dans les querelles théologiques du XVIIe siècle, ni même à faire valoir les mérites littéraires d'un des plus aimables prosateurs de notre pays. C'est le pédagogue seul qui nous préoccupe. Rappelons seulement que Fénelon était né en Périgord le 6 août 1651, et qu'il mourut à Cambrai la même année que Louis XIV, en 1715.

Comme pédagogue, Fénelon a des titres nombreux à l'attention de l'historien. D'abord il a écrit le beau traité de l'*Éducation des filles*, un des ouvrages classiques de la pédagogie française ; puis il a dirigé, avec un succès remarquable, l'éducation du duc de Bourgogne, et il a écrit à cette occasion un certain nombre d'ouvrages didactiques et pour ainsi dire scolaires, le *Recueil des Fables*, les *Dialogues des morts*, sans oublier le *Télémaque*, un des livres les plus populaires et les plus admirés de notre littérature.

I. LE TRAITÉ DE L'ÉDUCATION DES FILLES. — On sait à quelle occasion Fénelon composa ce livre, le premier qu'il ait écrit : c'est sur la prière et

pour l'usage du duc et de la duchesse de Beauvilliers, qui, outre plusieurs garçons, avaient huit filles à élever, qu'il se mit à rédiger ses réflexions sur l'éducation des femmes. Ajoutons que Fénelon avait été chargé en 1678, à l'âge de vingt-sept ans, de diriger, en qualité de supérieur, la maison des *Nouvelles catholiques*, institution destinée, selon les idées d'un temps où se préparait la triste révocation de l'Édit de Nantes, à retenir ou même à appeler un peu de force dans la foi catholique les jeunes filles converties du protestantisme. Il est certain que dans cette direction si délicate, et par quelques côtés si scabreuse, Fénelon eut l'occasion de réfléchir aux règles de l'éducation des femmes. Nous aimons mieux, nous l'avouons, considérer l'autre source du traité : cette belle et brillante famille de Beauvilliers, qui à elle seule formait vraiment un pensionnat, et dont Fénelon devint comme le directeur discret et le conseiller toujours écouté. Il nous conviendrait même que Fénelon n'eût pas puisé le reste de son expérience à une source moins pure, je veux dire à cette mission de fanatisme, dans laquelle, comme supérieur des *Nouvelles catholiques*, il fut l'auxiliaire du bras séculier, le complice des dragonnades, et donna la main aux actes de violence qui, pour le prétendu bien de la foi, arrachaient des filles mineures à leurs mères, des femmes à leurs maris. Fénelon avait certainement l'âme douce et bonne, mais il était de son temps et de sa caste, et participait aux préjugés d'une cour où dominait l'influence des jésuites. Ce serait une erreur de le considérer comme un apôtre de la tolérance et comme un précurseur des philosophes du XVIIIe siècle.

Quoi qu'il en soit, le livre de l'*Éducation des filles*, composé vers 1680, parut en 1687, un an après la fondation de Saint-Cyr. C'est à dessein que nous rapprochons ces deux dates. Mme de Maintenon, dans la direction de la grande institution qu'elle fonda avec tant d'éclat, s'est manifestement inspirée des idées de Fénelon. Des préceptes comme ceux que nous allons citer ont été le mot d'ordre suivi et obéi à Saint-Cyr : « Il ne faut pas accoutumer les jeunes filles à parler beaucoup. » — « Il ne faut recourir à la correction et à l'autorité que quand elles sont absolument nécessaires. » — « Il faut chercher tous les moyens de rendre agréables à l'enfant les choses que nous exigeons de lui. » Sur d'autres points, Fénelon n'est pas d'accord avec Mme de Maintenon. Il a des tendances plus larges et plus douces. Ce n'est pas Mme de Maintenon qui a écrit : « Il faut autant que possible exciter chez les jeunes filles la tendresse du cœur. » — « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction : ne manquez pas d'en profiter. »

Le livre de Fénelon est écrit avec la facilité un peu molle qui est le trait distinctif de son génie. L'auteur se répète volontiers ; il reprend des idées qu'on aurait crues épuisées ; il n'astreint pas sa verve aisée à un plan rigoureux et méthodique. Nous essaierons pourtant d'analyser et de réduire à ses points essentiels le riche contenu de l'*Éducation des filles*.

Dès le début, Fénelon se plaint qu'on ne donne aux femmes que peu d'instruction, que l'éducation des garçons soit la seule dont on ait une haute idée, et il combat avec vivacité les préjugés d'où naît cette différence. Ces préjugés sont les suivants : 1° la femme savante est vaine et précieuse ; 2° la femme est d'ordinaire plus faible d'esprit que l'homme ; 3° la femme doit être élevée dans l'ignorance du monde. Fénelon répond avec éloquence à ces diverses erreurs. D'abord il n'est pas question d'engager les femmes dans des études inutiles qui feraient d'elles des savantes ridicules : il s'agit seulement de leur apprendre ce qui convient à leur rôle dans la famille. En second lieu, plus elles sont naturellement faibles, plus il est nécessaire de les fortifier. Enfin le monde n'est pas un fantôme et les femmes ont des devoirs à y remplir qui ne sont guère moins considérables que ceux des hommes. « Il ne faut pas que la jeune fille sorte du couvent comme une personne qu'on aurait nourrie dans les ténèbres d'une profonde caverne et qu'on ferait passer tout à coup au grand jour. » Fénelon ajoute « que la vertu n'est pas moins pour les femmes que pour les hommes » : ce qui est déjà dire que la femme, en dehors de son rôle social de fille, d'épouse ou de mère, a sa destinée personnelle et qu'elle a droit par conséquent à être élevée pour elle-même.

Pour mieux prouver encore l'importance de l'éducation des femmes, Fénelon trace ensuite un tableau piquant des défauts qui résultent de l'ignorance où on les laisse ordinairement : l'ennui, l'inoccupation, l'impuissance à s'appliquer aux choses solides et sérieuses, par suite la frivolité, la mollesse, une imagination errante, une curiosité indiscrète qui s'attache aux petites choses, faute d'avoir été fixée sur de grands objets, la légèreté et le bavardage. Il reproche aussi aux femmes la langueur romanesque de l'esprit et la manie de faire les théologiennes : « Les femmes se mêlent trop souvent de décider sur la religion. »

Ici se termine la partie critique de l'œuvre de Fénelon (chapitres I et II) ; dans les chapitres suivants, l'auteur expose ses vues personnelles sur l'éducation et il en examine les premiers principes.

C'est l'éducation du premier âge qui occupe d'abord Fénelon. L'enfant est plus capable de connaître qu'on ne l'imagine, puisqu'il apprend à parler. Les premières impressions sont de toutes les plus importantes, et l'éducation doit commencer dès les premiers jours de la vie. Il faut avoir grand soin du corps et de la santé physique. L'essentiel n'est pas d'instruire l'enfant, mais de le préparer à l'instruction, sans se presser. L'âme de l'enfant n'a d'ailleurs de pente vers aucun objet. Les instincts naturels n'ont pas besoin d'être combattus ; il s'agit seulement de les dresser. Il ne faut pas avoir peur de l'amour-propre et de l'émulation : les éloges ne sont pas défendus. Les anciens élevaient les enfants mieux que ne font les modernes, parce qu'ils leur laissaient plus de liberté. Fénelon a bonne opinion de la nature humaine et compte beaucoup sur la spontanéité de l'instinct. Il faut d'ailleurs tenir compte de la faiblesse de l'enfant : « Son cerveau est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent et dont la lumière vacille toujours. » Il faut enfin se contenter « de suivre et d'aider la nature », et former l'enfant peu à peu, selon les occasions, en répondant à ses questions, en lui expliquant les objets familiers qui frappent ses sens, en profitant de sa curiosité naturelle, en excitant son instinct d'imitation, bien qu'il y ait « une imitation à craindre ».

Après ces considérations générales sur la nature de l'enfant et la façon dont il faut le dresser, Fénelon examine avec plus de détail quelques-unes des méthodes qu'il juge les meilleures et les plus utiles. Nous en distinguerons quatre :

1° *Les instructions indirectes.* — Fénelon recommande d'éviter le plus possible les leçons en forme, l'instruction pédante et didactique. « Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur. » Gardons-nous de surcharger la mémoire de l'enfant d'un tas de connaissances indigestes. « Il ne faut verser dans un réservoir si petit et si précieux que des choses exquises. » Fénelon veut qu'on insinue l'instruction sans en avoir l'air. Précurseur de Rousseau sur ce point, il demande qu'on ait recours aux petits artifices, aux procédés

indirects d'instruction. Dans l'éducation du duc de Bourgogne, comme nous le verrons tout à l'heure, il a pratiqué, non sans excès, la méthode des leçons imprévues et de l'enseignement indirect.

2° *L'instruction attrayante.* — Fénelon veut qu'on agisse le moins possible « au nom d'une autorité sèche et absolue ». Il faut persuader aux enfants que l'étude leur est utile et la leur rendre agréable. Le jeu doit être sans cesse mêlé à l'instruction. « Laissez jouer un enfant : que la sagesse ne se montre que par intervalles et avec un visage gai. Gardez-vous de le fatiguer par une exactitude indiscrète. » L'âge des enfants fait qu'ils ne sont sensibles qu'au plaisir : il faut donc leur rendre le travail attrayant. Sur ce point Fénelon va même trop loin : il dispense l'enfant presque de tout effort et abuse de la récréation. Son optimisme aimable et un peu superficiel lui fait voir toutes choses en beau. Il semble avec lui qu'il n'y ait plus rien de pénible, de laborieux dans l'éducation. A l'entendre on pourrait tout apprendre en se jouant. Il pousse la complaisance jusqu'à défendre qu'on fasse répéter aux enfants la leçon qu'ils ont entendue : cela pourrait les gêner.

3° *L'usage des histoires.* — Fénelon entend surtout par là les fables et aussi les récits de l'histoire sainte. Il veut qu'on en nourrisse l'esprit de l'enfant. Les méthodes qu'il préconise sont d'ailleurs excellentes et peuvent être avantageusement appliquées à toute espèce d'enseignement historique. Il faut, dit-il, animer les récits, faire parler les personnages, frapper l'imagination des enfants, sans oublier d'exciter leur jugement.

4° *L'éducation morale et religieuse.* — Contrairement à ce que pensera plus tard Rousseau, Fénelon demande que l'on présente de bonne heure aux enfants les vérités morales et religieuses, et cela sous des formes sensibles, par des images empruntées à l'expérience. Il ne faut pas craindre de leur parler de Dieu comme d'un vieillard vénérable, à barbe blanche, etc. Ce qu'il peut y avoir de superstitieux dans ces conceptions appropriées à l'imagination enfantine sera corrigé plus tard par la raison. Remarquons d'ailleurs que Fénelon ne veut pas d'une religion outrée. Il craint toutes les exagérations, même celles de la piété. Ce qu'il demande, c'est une dévotion mesurée, un christianisme raisonnable. Il se défie des faux miracles. « Accoutumez les filles, dit-il, à n'admettre pas légèrement certaines histoires, sans autorité, et à ne s'attacher pas à de certaines dévotions qu'un zèle indiscret introduit. » Mais peut-être, sans le vouloir, Fénelon prépare-t-il lui-même les voies à la superstition qu'il combat, lorsque, pour faire entrer dans l'esprit de l'enfant les premiers principes religieux, il leur présente Dieu sous des formes sensibles et leur parle d'un paradis où tout est or et pierreries.

Les méthodes, les procédés que nous venons d'analyser sont à l'adresse des garçons, comme à l'adresse des filles. Dans toute la première partie de son ouvrage (jusqu'au chapitre VIII inclusivement), Fénelon parle pour les enfants des deux sexes, qui peuvent également profiter de ses conseils. Dans la deuxième partie (du chapitre IX au chapitre XIV), il n'est plus question que des filles, de leurs défauts particuliers, des qualités qui leur conviennent en propre, de leurs devoirs et du genre d'instruction dont elles ont besoin pour les remplir.

Il faut bien avouer que, malgré l'étendue de son propre esprit et la largeur de ses vues, Fénelon nourrit encore trop de préjugés à l'endroit de l'instruction des femmes. Il semble que la science ne soit pas faite pour elles, et qu'elle renferme des choses qui ne conviennent pas à la délicatesse féminine. « Retenez les jeunes filles, dit-il, dans les bornes communes, et apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice. » On ne s'étonnera pas, après cela, que le plan d'études proposé par Fénelon soit tout à fait insuffisant, et qu'il ne réponde pas à l'idéal de l'éducation des femmes tel que nous le concevons aujourd'hui. Quand il nous dit que la jeune fille doit apprendre à lire et à écrire correctement (et notez qu'il ne s'agit que des jeunes filles de la noblesse ou de la riche bourgeoisie) ; quand il ajoute : *qu'elle apprenne aussi la grammaire*, on peut juger, à la puérilité de ces prescriptions, que Fénelon n'exige pas grand' chose de la femme en fait de science. Et cependant, tel qu'il est, ce programme d'études dépassait, au temps de Fénelon, les usages reçus et constituait un véritable progrès. C'était poser un principe excellent, dont il eût fallu mieux analyser les conséquences, que demander aux femmes de connaître tout ce qu'il est nécessaire qu'elles sachent pour élever leurs enfants. Il faut aussi louer Fénelon pour avoir recommandé aux jeunes filles la lecture des auteurs profanes. Lui qui s'en était nourri, qui n'était pour ainsi dire qu'un Grec devenu chrétien, qui possédait assez Homère pour écrire le *Télémaque*, ne pouvait, sans se déjuger, déconseiller des études d'où il avait tiré tant de plaisir et de profit. De même il reconnaît l'utilité de l'histoire, ancienne ou moderne. Il admet la poésie et l'éloquence, à condition qu'on en écarte ce qui pourrait être dangereux pour la pureté des mœurs. Ce que l'on comprend moins, c'est qu'il condamne aussi sévèrement qu'il le fait la musique, qui donne lieu « à des divertissements empoisonnés ».

En résumé, le plan d'études proposé par Fénelon aux jeunes filles de son temps témoigne des deux tendances contraires qui se partageaient son esprit : d'une part, la haute culture intellectuelle d'un lettré passionnément épris des œuvres de l'antiquité ; d'autre part les préjugés d'un évêque catholique qui s'effraie d'un trop large développement de la pensée. Sachons gré à Fénelon d'avoir dans une certaine mesure lutté contre ces préjugés, d'avoir déclaré qu'il voulait suivre la route contraire à « celle de la crainte et d'une culture superficielle des esprits » ; d'avoir enfin écrit un livre où respire un si tendre amour de l'enfance, un si délicat sentiment de sa faiblesse ; un livre tout plein de douceur et de bonté, où une pédagogie aimable et souriante se substitue à la pédagogie dure et revêche du moyen âge ; un livre enfin dont on peut dire que presque tout ce qu'il contient est excellent, et qu'il ne pèche que par ce qui y manque.

II. L'ÉDUCATION DU DUC DE BOURGOGNE. — Les événements voulurent que Fénelon eût presque tout de suite à pratiquer, à appliquer lui-même les principes pédagogiques qu'il venait d'exposer. Rien n'est intéressant comme de voir à l'œuvre dans l'éducation du duc de Bourgogne le théoricien du traité de l'*Éducation des filles*, et aussi de constater par les résultats à la fois brillants et insuffisants de cette éducation princière ce qu'il y avait de bon et de mauvais dans la pédagogie de Fénelon. Bossuet avait dirigé sans succès les études du Dauphin, nature ingrate et rebelle. Fénelon fut plus heureux avec le duc de Bourgogne, qui était né « terrible », selon l'expression de Saint-Simon, mais qui sous des dehors violents et hautains cachait des trésors de sensibilité et d'intelligence. Avec son habile main, « la plus habile main en tout genre », dit encore Saint-Simon, Fénelon sut profiter des qualités et triompher des défauts de son élève. L'éducation du duc de

Bourgogne, comme nous allons nous en convaincre, n'eut qu'un tort : c'est qu'elle réussit presque trop bien. Fénelon fit du jeune prince un homme trop à son image.

C'est le 16 août 1689 que Fénelon entra en fonctions. Le duc de Beauvilliers, gouverneur du prince, l'avait proposé au choix du roi. Mme de Maintenon, elle aussi, appuya la proposition. Fénelon appela auprès de lui comme sous-précepteurs l'abbé de Beaumont et l'abbé Fleury * : ce dernier est l'auteur du livre remarquable intitulé *Du choix et de la méthode des études*.

Le prince avait alors sept ans. La difficulté fut, non de développer son intelligence, qui était très vive, mais de calmer, d'apaiser la fougue de son caractère, de dominer ses emportements, de le rendre souple et docile. Il eût été maladroit de morigéner lourdement une âme aussi impétueuse, de l'accabler par de pédantesques sermons de morale. Le pédagogue des *instructions indirectes* était l'homme qui convenait pour une semblable éducation. Ce fut par des moyens détournés et à force de souplesse que Fénelon atteignit son but. Il imagina de composer des *Fables* adaptées à la vie du jeune prince, remplies d'allusions à ses défauts et à ses travers les plus saillants, et qui lui apportaient, sous le voile d'une fiction aimable, ingénieuse, des leçons morales pleines d'à-propos. De cette inspiration heureuse est sorti le *Recueil des fables composées pour l'éducation de Mgr le Duc de Bourgogne*. Quelques-unes furent publiées du vivant de l'auteur : mais l'édition complète ne parut qu'en 1716. « On pourrait, dit le cardinal de Bausset, le biographe de Fénelon, suivre la chronologie de la composition de ces pièces, en les comparant au progrès que l'âge et l'instruction devaient amener dans l'éducation du prince. » Les apologues, avec leurs moralités même très générales, ont toujours rendu des services à l'éducation des enfants : que dire de fables dont la morale concernait exclusivement celui qui les lisait, écrites au jour le jour, pour remédier à un défaut qu'on venait de surprendre ou pour encourager une vertu dont on avait saisi le premier éveil ? Ce procédé n'a qu'un tort : il exigerait pour chaque élève un maître tel que Fénelon, assez attentif pour lire dans le caractère de l'enfant, assez inventif pour composer des récits appropriés aux circonstances. Que d'art le précepteur du duc de Bourgogne a dépensé dans ces agréables récits dont le prince faisait immédiatement l'application, soit à une faute commise la veille, soit à un bon mouvement ressenti le matin ! La fable du *Fantasque* présentait au jeune duc le tableau de ses emportements et lui apprenait à s'en corriger ; celle de l'*Abeille et la Mouche* lui rappelait que les qualités les plus éclatantes ne servent de rien sans la modération. Un jour, dans un accès de colère, le prince s'oublia jusqu'à dire à son précepteur qui le réprimandait : *Non, non, Monsieur ! Je sais qui je suis et qui vous êtes ?* N'est-ce pas pour répondre à cette explosion de fatuité princière que fut écrite la fable intitulée *Bacchus et le Faune?* — « Comme Bacchus ne pouvait souffrir un rieur malin toujours prêt à se moquer de ses expressions, si elles n'étaient pures et élégantes, il lui dit d'un ton fier et important : « Comment oses-tu te moquer du fils de Jupiter ? » Le Faune répondit sans s'émouvoir : « Hé ! comment le fils de Jupiter ose-t-il commettre quelque faute? » Quelques fables, d'un ton plus élevé que les autres, ne visent pas seulement à corriger les défauts de l'enfance : elles préparent le prince à l'exercice du gouvernement. Ainsi la fable des *Abeilles* lui découvrait les beautés d'un État laborieux et où l'ordre règne ; *le Nil et le Gange* lui enseignait l'amour du peuple, « la compassion pour l'humanité vexée et souffrante ». Enfin de chacune de ces fables se dégageait, sous les dehors aimables d'un jeu d'esprit, une leçon sérieuse, et plus d'une fois, en les lisant, le prince éprouva, sans doute, un saisissement de plaisir ou de honte, selon qu'il se reconnaissait lui-même dans l'éloge ou dans le blâme adressé aux personnages imaginaires des *Fables*.

Ce n'est pas que Fénelon, pour corriger l'humeur violente du prince, ait pu toujours se contenter de la douce réprimande dissimulée dans l'agrément d'une fable : il lui fallut souvent recourir à des moyens plus énergiques. Mais partout se retrouve son imagination inventive et sa tendance à employer des moyens indirects. Comme Rousseau, Fénelon est partisan de l'artifice en éducation : il emploie les petites scènes arrangées à l'avance, où l'enfant s'instruit d'autant mieux qu'il ne soupçonne pas chez ceux qui y jouent un rôle le parti pris de l'instruire. Faire un sermon sur la colère à un prince irascible, c'eût été peine perdue. Au lieu de lui lire le traité de Sénèque sur ce sujet, voici ce qu'imaginait Fénelon. Un matin, il fait venir dans ses appartements un ouvrier menuisier, auquel il a fait la leçon. Le prince passe, s'arrête et considère les outils. « Passez, votre chemin, Monseigneur, s'écrie l'ouvrier qui se dresse de l'air le plus menaçant, car je ne réponds pas de moi : quand je suis en fureur, je casse bras et jambes à ceux que je rencontre ! » On devine la conclusion de l'histoire et comment, par cette méthode expérimentale, Fénelon put essayer d'apprendre au prince à se défier de la colère et de ses effets.

Quand les moyens indirects ne suffisaient pas, Fénelon en employait d'autres. C'est ainsi qu'il faisait de fréquents appels à l'amour-propre de son élève : il lui remontrait ce qu'il devait à son nom, aux espérances de la France. Il lui faisait signer des engagements d'honneur de se bien conduire. « Je promets, foi de prince, à M. l'abbé de Fénelon, de lui obéir, et si j'y manque, je me soumets à toute sorte de punitions et de déshonneur. Fait à Versailles, ce 29 novembre 1689. Signé : Louis. » D'autres fois Fénelon faisait appel à son cœur, et le dominait par la tendresse et par la bonté. C'est dans ces moments d'effusion que le prince lui disait : « Je laisse derrière la porte le duc de Bourgogne et je ne suis plus avec vous que le petit Louis. » D'autres fois enfin, Fénelon avait recours aux punitions les plus dures : il le séquestrait, il lui retirait ses livres, il lui interdisait toute conversation.

C'est donc la variété des moyens qui fut le caractère principal de cette éducation morale. Fénelon savait être solennel ou tendre quand il le fallait, et sa douceur n'excluait pas la sévérité. C'est la variété encore qui distingua l'éducation littéraire du duc de Bourgogne. De même qu'il avait appris la morale sous forme de fables, il étudia l'histoire sous forme de dialogues. Les *Dialogues des morts* mettent en scène des hommes de tout pays et de toute condition : Charles-Quint et un moine de Saint-Just, Aristote et Descartes, Léonard de Vinci et Poussin, César et Alexandre. L'histoire proprement dite, la littérature, la philosophie, les arts étaient le sujet de ces conversations, composées, comme les *Fables*, à divers intervalles, selon les progrès et les besoins du duc de Bourgogne. C'étaient des tableaux attrayants qui venaient de temps en temps s'introduire dans les cadres de l'étude didactique de l'histoire universelle. Il ne faut les prendre que pour ce qu'ils veulent être, pour le complément agréable d'un enseignement régulier et suivi. Ajoutons d'ailleurs que Fénelon s'est

donné peut-être beaucoup de mal pour un mince résultat. L'histoire, pour plaire à l'enfant, pour être intéressante, n'a besoin que d'elle-même; il n'est pas nécessaire de recourir dans cet enseignement aux artifices du dialogue, et aux procédés de rhétorique que Fénelon a mis en œuvre. Racontez simplement et vivement les faits, et vous vous ferez écouter; présentez les événements et les hommes avec leurs couleurs vraies, et vous vous passerez à merveille de toutes les inventions artificielles, des longueurs et des ornements où s'est complu Fénelon en écrivant ses *Dialogues*.

Fénelon avait manifestement trop peur d'ennuyer son élève. Sa préoccupation constante, c'est de *diversifier* l'instruction : le mot est de lui. Quand il est obligé d'en venir à quelque exercice un peu épineux, il s'efforce d'y mettre le plus d'amusement possible. Notre avis est que Fénelon y en met trop et que, s'il est bon de ne pas rebuter l'esprit de l'enfant par des leçons trop hautes, trop ardues, il est mauvais de lui éviter toute peine, tout effort, et de puériliser les études à force de vouloir les rendre faciles et attrayantes.

Génie aisé, facile, formé par la nature, Fénelon n'aime pas les règles, les préceptes. L'absence de pédantisme est un des caractères de sa pédagogie. « Pour la rhétorique, je ne donnerais point de préceptes : il suffit de donner de bons modèles. » Pour la grammaire, « je ne lui donnerais aucun temps, ou du moins, je lui en donnerais fort peu. » Dans sa *Lettre* à l'Académie, il développe plus amplement l'idée de la sobriété nécessaire en fait de règles grammaticales. « Ne donnez d'abord que les règles les plus générales de la grammaire; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne, le plus tôt qu'on peut, dans l'application sensible des règles par l'usage. Ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde. »

L'éducation littéraire du duc de Bourgogne donna des résultats surprenants. « Je n'ai jamais vu d'enfant, disait Fénelon, entendre de si bonne heure et avec tant de délicatesse les choses les plus fines de la poésie et de l'éloquence. »

Mais il n'en fut pas de même de l'éducation morale et religieuse du jeune prince. Ici Fénelon, comme nous l'avons dit, échoua pour avoir trop bien réussi. Son élève fut dévot au point de ne pas vouloir assister à un bal donné par le roi, parce que ce bal coïncidait avec la fête de l'Épiphanie. Il avait les vertus d'un moine : on doutait qu'il pût montrer celles d'un roi. La mysticité de Fénelon s'était communiquée à l'âme du duc de Bourgogne. Mais surtout, accaparé par un maître trop insinuant et trop enveloppant, pour ainsi dire, qui n'avait rien laissé faire à l'initiative de l'élève, qui l'avait dispensé de tout effort, qui ne lui avait pas appris à se gouverner lui-même, qui ne l'avait pas habitué à compter sur ses propres forces, le jeune prince était resté faible de caractère, indécis au milieu de ses perpétuels scrupules, incapable de prendre un parti, manquant de cet *esprit de liberté* que Fénelon lui-même déplorait après coup de ne pas trouver en lui : un autre Télémaque enfin qui ne pouvait se passer de son Mentor.

Rendons d'ailleurs à Fénelon cette justice que, dans sa correspondance avec le duc de Bourgogne, une fois qu'il l'eut quitté, ce qui arriva en 1695, il ne cessa de lutter contre les tendances monastiques du prince. Il essaya de corriger l'œuvre qu'il avait faite lui-même. Que de belles leçons de sagesse royale, de dévouement aux hommes, de patriotisme et de philanthropie (le mot est de Fénelon) ne lui donna-t-il pas dans le *Télémaque*, véritable traité d'éducation morale et politique? Fénelon avait commencé par les fables, il avait continué par les dialogues, il terminait par l'épopée : car le *Télémaque* est une sorte d'épopée en prose poétique. Il restait toujours fidèle au même système qui consistait à dissimuler l'enseignement et la morale sous les fictions et les fables.

Le *Télémaque* fut commencé selon toute probabilité en 1694, et achevé vers 1697 ou 1698. Il était destiné au prince; mais celui-ci ne devait le connaître et ne le connut en effet qu'après son mariage. Si Fénelon n'a pas pratiqué lui-même avec son élève la méthode de l'enseignement direct de la morale, on peut dire qu'il s'est joliment rattrapé dans le *Télémaque*. Boileau disait déjà : « Je souhaiterais que M. de Cambrai eût fait son Mentor un peu moins prédicateur, et que la morale fût répandue dans son ouvrage un peu plus imperceptiblement et avec plus d'art. » Un autre défaut du *Télémaque*, mais qui, celui-là, n'est pas imputable à Fénelon, c'est qu'il a beaucoup vieilli : écho affaibli des épopées d'Homère, il ne nous présente plus aujourd'hui que des inventions romanesques d'un goût un peu fade, mêlées à des prédications morales qui ne sont pas toutes de notre âge. Il faut cependant, pour être équitable, juger le *Télémaque* en lui-même, dans le cadre des circonstances où il a été composé, et en tenant compte des intentions de l'auteur qui écrivait, non un manuel de morale à l'usage de tout le monde, mais un code de morale princière. C'est aux rois que Fénelon destinait toutes ces belles pages qui méritent encore d'être lues, et où il interdisait l'excès du luxe, condamnait l'esprit de conquête, analysait les conséquences du pouvoir absolu, maudissait l'ambition et la guerre. N'oublions pas que Fénelon, sur certains points et particulièrement en politique, a dépassé les idées de son temps, et que, en décrivant la république de Salente, il ne proposait rien de moins à son élève qu'une réforme générale de la monarchie. On s'explique, après avoir lu le *Télémaque*, que Louis XIV jugeât l'archevêque de Cambrai « l'esprit le plus chimérique de son royaume ».

Notons encore, à l'honneur du *Télémaque*, que Fénelon, quand il y parle de l'organisation de l'instruction, se montre partisan déclaré de l'éducation publique. « Les enfants, disait-il, appartiennent moins à leurs parents qu'à la République, et doivent être élevés par l'État. Il faut établir des écoles publiques où l'on enseigne la crainte de Dieu, l'amour de la patrie, le respect des lois... »

En résumé Fénelon a eu, comme pédagogue, d'incontestables qualités, qui frapperont d'autant plus qu'on les comparera avec les qualités, grandes aussi, mais différentes, d'un autre éducateur princier du XVIIe siècle, je veux dire Bossuet. Bossuet, en pédagogie, comme partout, c'est la grandeur; Fénelon, précepteur, c'est l'adresse et la souplesse. Chez l'un, ce qui domine, c'est l'autorité, la hauteur large et sereine des vues, le ton majestueux, mais un peu froid; chez l'autre c'est l'habileté insinuante, c'est la douceur persuasive, la grâce même et la tendresse pénétrante.

[Gabriel Compayré.]

FÉNELON (Asile et société). — La société Fénelon, fondée en 1844 et reconnue comme établissement d'utilité publique par décret du 5 février 1852, a créé à Vaujours (Seine-et-Oise) un asile où sont admis de 300 à 400 enfants du sexe masculin, pauvres, orphelins ou abandonnés, des départements de la Seine et de Seine-et-Oise. Ils y reçoivent l'instruction primaire et sont en outre occupés aux travaux des champs quelques heures par jour; puis ils sont placés en apprentissage sous la surveillance de l'œuvre. Le prix de la pension est dans la règle de 300 francs. Pendant de longues années, l'asile de Vaujours a été dirigé par

M. Leguay, qu'assistaient trois instituteurs laïques. Depuis 1875, la direction de l'asile a été confiée aux frères des écoles chrétiennes.

FENÊTRES. — V. *Eclairage* et *Maisons d'école.*

FERLUS (Dom François). — Bénédictin français, né en 1748 à Castelnaudary. Il professa d'abord les belles-lettres et la philosophie dans divers collèges. Lorsque éclata la Révolution, il en adopta les principes, tout en gardant ses convictions chrétiennes. Au moment où les anciens collèges se fermaient de toutes parts, il ouvrit dans l'ancienne abbaye de Sorèze (Tarn) une école qui acquit promptement une grande réputation. Le 10 juillet 1791, il présenta à l'Assemblée constituante un *Projet d'éducation nationale,* où l'on retrouve la plupart des aspirations communes aux réformateurs de l'époque, de beaux sentiments, une phraséologie ampoulée, et peu d'idées pratiques. Il mourut en 1812, laissant la direction de l'école de Sorèze à son frère Raymond-Dominique Ferlus; celui-ci fut obligé de l'abandonner sous la Restauration, à la suite des tracasseries qu'on lui suscita.

FERMES-ÉCOLES. — La loi du 30 juillet 1875 a réglé comme il suit l'organisation de l'enseignement élémentaire de l'agriculture dans les écoles pratiques d'agriculture et dans les fermes-écoles:

« Art. 1er. L'enseignement élémentaire pratique de l'agriculture sera donné :

1° Dans les fermes-écoles créées en vertu de la loi du 3 octobre 1848, avec les modifications qui y sont apportées par la présente loi;

2° Dans les établissements d'enseignement professionnel agricole qui prendront le nom d'*Ecoles pratiques d'agriculture.*

2. Il pourra être établi dans chaque département, ou pour plusieurs départements qui s'entendront à cet effet, une école pratique d'agriculture, instituée sur une exploitation gérée aux risques et périls de l'exploitant.

3. Le choix du domaine sur lequel sera instituée l'école pratique d'agriculture sera fait par le ministre de l'agriculture et du commerce, après avoir pris l'avis du Conseil général ou des Conseils généraux intéressés.

4. Les départements intéressés à la création d'écoles pratiques d'agriculture auront à s'imposer les sacrifices nécessaires à l'installation matérielle de ces établissements.

5. La rétribution de tout le personnel dirigeant et enseignant des écoles pratiques d'agriculture et les frais accessoires de l'enseignement seront exclusivement à la charge de l'Etat.

L'Etat pourra, en outre, intervenir pour tout ou partie des frais d'appropriation des lieux et d'achat de matériel d'enseignement dans les départements dont les ressources sont insuffisantes.

6. Le prix de la pension affectée aux frais de nourriture et d'entretien des élèves sera fixé, pour chaque école, par le ministre de l'agriculture.

L'Etat, les départements et les communes pourront entretenir dans les écoles pratiques d'agriculture des élèves avec des bourses entières ou partielles.

7. Le programme des études sera réglé par le ministre, pour chaque école, suivant la spécialité culturale de la contrée et après avis du comité de surveillance et de perfectionnement institué comme il sera dit ci-après. Il comportera le maniement des armes et des exercices de tir.

Ce programme pourra comprendre l'étude de la pisciculture.

8. Il y aura, pour chaque ferme-école et pour chaque école pratique d'agriculture, un comité de surveillance et de perfectionnement.

Ce comité sera ainsi composé :

1° L'inspecteur général de l'agriculture attaché à la région;

2° Un professeur de sciences attaché à un établissement d'instruction publique du département ou de la circonscription, nommé par le ministre de l'agriculture et du commerce;

3° Trois membres du Conseil général délégués par lui, chaque année;

4° Deux membres nommés par le ministre et choisis parmi les notabilités agricoles du département.

Pour les écoles appartenant à plusieurs départements, le comité comprendra, en outre, un membre désigné par chaque Conseil général et un membre choisi parmi les notabilités agricoles de chacun des départements intéressés.

9. Le comité veillera snr la direction, la discipline et l'enseignement des fermes-écoles et des écoles pratiques d'agriculture.

Il donnera son avis sur le programme des études et les conditions d'admission; les examens d'entrée et de sortie des élèves, la collation des brevets de capacité, et les présentations pour les bourses et fractions de bourse auront lieu avec son concours et sous sa surveillance.

Le comité correspondra directement avec le ministre de l'agriculture et du commerce. Il adressera chaque année, aux Conseils généraux intéressés, un rapport sur la situation de l'école.

10. L'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, prévu par l'article 79 de la loi du 15 mars 1850, peut être réalisé par les instituteurs brevetés et les professeurs de l'Université dans les fermes-écoles et dans les écoles pratiques d'agriculture désignées à l'article 1er de la présente loi.

Pour l'exécution de cette disposition, le ministre de l'agriculture et du commerce se concertera avec celui de l'instruction publique.

11. Le brevet de capacité délivré à la sortie de ces établissements donnera droit, sans autre épreuve, au bénéfice du volontariat d'un an. Un officier de l'armée, mis par le ministre de la guerre à la disposition du ministre de l'agriculture, fera partie de la commission des examens de sortie.

Les élèves qui entreront dans les fermes-écoles après la promulgation de la présente loi ne recevront de pécule ou prime de sortie que s'ils ont obtenu le brevet de capacité. »

D'après l'annuaire du ministère de l'agriculture et du commerce pour 1881, la France possède actuellement 24 fermes-écoles, dont nous donnons ci-dessous la liste :

Départements.	Arrondissements.	Fermes-écoles.
Alpes (Basses-).	Digne.	Paillerols.
Ariège.	Pamiers.	Royat.
Aude.	Castelnaudary.	Besplas.
Bouches-du-Rhône.	Aix.	La Montaurone.
Charente-Infér.	La Rochelle.	Puilboreau.
Cher.	Saint-Amand.	Laumoy.
Corrèze.	Ussel.	Les Plaines.
Creuse.	Aubusson.	La Villeneuve.
Dordogne.	Périgueux.	Lavallade.
Doubs.	Besançon.	La Roche.
Garonne (Haute-).		Castelnau-les-Nauzes.
Gers.	Lectoure.	La Rivière.
Gironde.	La Réole.	Machorre.
Ille-et-Vilaine.	Rennes.	Les Trois Croix.
Isère.	Grenoble.	La Bâtie
Loire (Haute-).	Le Puy.	Nolhac.
Lot.	Cahors.	Le Montat.
Lozère.	Marvejols.	Recoulettes.
Nièvre.	Château-Chinon.	Saint-Michel.
Orne.	Domfront.	Saint-Gautier.
Sarthe.	Saint-Calais.	La Pilletière.
Vienne.	Civray.	Montlouis.
Vienne (Haute-).	Limoges.	Chavaignac.
Vosges.	Mirecourt.	Beaufroy.

Il faut y ajouter les écoles pratiques d'agriculture, que la loi de 1875 a instituées et qui sont d'un rang supérieur aux fermes-écoles. Ces écoles pratiques sont actuellement au nombre de six,

savoir : Saint-Bon dans la Haute-Marne (arr. de Chaumont), les Merchines dans la Meuse (arr. de Bar-le-Duc), Saint-Berny dans la Haute-Saône (arr. de Vesoul), Mathieu de Dombasles près Nancy (Meurthe-et-Moselle), Ecully (Rhône), et le Lézardeau près Quimperlé (Finistère)

FERMETURE D'ÉCOLE, DE PENSIONNAT. — Quiconque aura ouvert ou dirigé une *école* en contravention aux articles 25, 26 et 27, ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 28 de la loi du 15 mars 1850, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 50 fr. à 500 fr. L'école sera fermée. En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 fr. à 1000 fr. La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de 100 fr. à 1,000 fr. d'amende sera prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du Conseil départemental qui aurait accueilli l'opposition (L. du 15 mars 1850, article 29).

Tout chef d'*établissement primaire ou secondaire* qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'Etat, telle qu'elle est prescrite par l'article 21 de la loi du 15 mars 1850, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement, et condamné à une amende de 100 fr. à 1,000 fr. En cas de récidive, l'amende sera de 500 fr. à 3,000 fr. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'Etat a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation. Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux (Id., article 22). Les tribunaux, ayant égard aux circonstances atténuantes, peuvent, en vertu de l'article 80 de la loi du 15 mars, abaisser l'amende ou la durée de l'emprisonnement par application de l'article 463 du Code pénal. Dans tous les cas, et quelle que soit la quotité de l'amende ou la durée de l'emprisonnement, fixées par le tribunal correctionnel, l'école, aux termes des articles 29 et 66 de la loi du 15 mars, doit être fermée.

« Déjà, disait la circulaire du 4 février 1851, quelques tribunaux ont eu à faire l'application de la loi du 15 mars 1850, et, en prononçant la condamnation à l'amende encourue par les délinquants, ils se sont abstenus d'ordonner, par le même jugement, la fermeture des écoles indûment ouvertes. On a pensé, dans quelques localités, que ces jugements contenaient une lacune, et on m'a demandé s'il y avait lieu, soit d'en appeler, soit de faire fermer l'école par mesure administrative. C'est ce dernier parti qu'il faut prendre, c'est le seul que l'on puisse adopter. Les tribunaux ne doivent pas nécessairement ordonner la fermeture des écoles indûment ouvertes. Cette mesure de police n'est pas laissée à leur appréciation ; elle est formellement prescrite par la loi. Ainsi donc, lorsqu'une contravention a été constatée et réprimée par un jugement de tribunal, quelque indulgent qu'il se soit montré dans l'application de la peine, le jugement doit être suivi de la fermeture de l'école, par mesure administrative, c'est-à-dire sous l'autorité du préfet, par les soins du maire de la commune ou du commissaire de police. »

Les *pensionnats primaires* sont soumis aux mêmes règles (L. de 1850, article 53). Lorsque, par application des articles 29, cité plus haut, 30 et 53 de la loi, un pensionnat primaire se trouve dans le cas d'être fermé, le préfet et le procureur de la République doivent se concerter pour que les parents ou tuteurs des élèves soient avertis et pour que les élèves pensionnaires dont les parents ne résident pas dans la localité soient recueillis dans une maison convenable. S'il se présente une personne digne de confiance, le préfet peut l'autoriser provisoirement à se charger, pour trois mois au plus, des élèves pensionnaires ou externes (Décr. 7 oct. 1850, art. 6).

Quiconque, sans avoir satisfait aux conditions prescrites par la loi (V. *Ouverture d'école*), aura ouvert un *établissement d'instruction secondaire*, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 100 à 1000 fr. L'établissement sera fermé (la circulaire de 1851, citée plus haut, est applicable dans ce cas ; il en est de même pour les circonstances atténuantes). En cas de récidive, ou si l'établissement a été ouvert avant qu'il ait été statué sur l'opposition, ou contrairement à la décision du Conseil départemental qui l'aurait accueillie, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze jours à un mois et à une amende de 1,000 à 3,000 fr. [L. Armagnac.]

FÉRULE. — V. *Fouet*.

FÊTES SCOLAIRES. — Les fêtes scolaires sont, à proprement parler, celles qui se font dans l'école et pour les élèves. De même que l'on célèbre, dans les lycées et les collèges, la Saint-Charlemagne, Charlemagne étant considéré comme le fondateur de l'Université, de même, dans beaucoup d'écoles primaires publiques et libres, on a célébré la Saint-Nicolas ou la Sainte-Catherine, en l'honneur du saint et de la sainte à qui l'Eglise attribue le patronage de la jeunesse des deux sexes. Ces fêtes n'auront plus leur raison d'être, au moins dans les écoles publiques, en présence de la loi du 28 mars 1882, qui déclare l'école publique non confessionnelle. Elles étaient d'ailleurs extra-réglementaires, n'étant pas comprises au nombre des jours de congé extraordinaire pendant lesquels l'école doit être fermée (V. *Congé*).

Il est encore d'usage, dans beaucoup d'écoles, de célébrer la fête ou l'anniversaire de la naissance du maître ou de la maîtresse. Venant d'un mouvement spontané des élèves, ces manifestations de respect et d'affection n'auraient rien que de légitime et de naturel. Mais elles peuvent très facilement tourner en abus, et l'instituteur qui croira devoir les autoriser ne devra jamais oublier qu'elles lui imposent les plus scrupuleuses précautions de délicatesse et de dignité.

Celle des fêtes scolaires qui est la plus générale dans notre pays, bien que beaucoup d'écoles rurales, faute de ressources, ne la connaissent point, c'est la distribution des prix qui se fait à la fin des cours. La distribution des prix a été l'objet d'un article spécial, auquel on pourra se reporter. Ajoutons seulement que, quoi que l'on puisse penser, au point de vue pédagogique, du principe même des récompenses considérées comme le but final de l'émulation, et remises aux enfants dans une cérémonie spéciale et solennelle, il y aurait tout au moins certains avertissements à donner aux maîtres sur la forme de ces cérémonies. C'est ainsi, par exemple, qu'on y a souvent introduit comme élément accessoire, nous ne dirons pas des exercices de récitation, qui, étant donné l'objet de la fête, peuvent fort bien y trouver place, mais des exercices de déclamation, que l'école ne comporte pas ; on y a introduit aussi des représentations scéniques, dont le moindre défaut est d'être le plus souvent ridicules ; qui demandent, dans tous les cas, de longs efforts, absolument inutiles et quelquefois, cela s'est vu, dangereux par leur succès même. A différentes reprises, des circulaires ministérielles se sont élevées contre ces parodies théâtrales que l'enseignement secon-

daire ne connaît plus et qui ne peuvent convenir qu'au cercle restreint de la famille ; l'autorité n'a fait en cela que plaider la cause du bon sens.

En dehors des fêtes scolaires proprement dites, on s'est préoccupé à diverses époques de la participation des enfants aux fêtes publiques, locales ou nationales. Notre première révolution considérait à juste titre les fêtes comme un puissant moyen d'éducation populaire, et elle aurait voulu que la nation entière y prît part. Le plan d'éducation présenté à la Convention par Lakanal, le 26 juin 1793 (V. *Convention*, p. 532 et suiv.), instituait dans son dernier chapitre, œuvre de Sieyès, toute une série de fêtes, fêtes de commune, fêtes de canton, fêtes de district, fêtes de département, fêtes nationales. Les enfants des écoles devaient assister à toutes ces fêtes ; leur place était marquée dans les fêtes nationales du canton et de la commune, et les grands prix des écoles devaient être distribués, en présence du peuple, dans la fête de la jeunesse, l'une des grandes fêtes nationales du canton. Plusieurs fois, sous des formes analogues, l'idée de ces institutions se représente dans les nombreux projets de loi sur l'instruction publique qui ne cessèrent de préoccuper les conventionnels, même aux jours les plus orageux. On sait, d'ailleurs, quel rôle ont joué, en fait, les députations de jeunes garçons et de jeunes filles dans les fédérations et dans toutes les manifestations patriotiques de l'époque révolutionnaire.

Notre troisième République, moins soucieuse, semble-t-il, des formes extérieures, ne s'est approprié que partiellement ces traditions. Nous rappellerons cependant qu'à Paris, en 1880, la fête nationale du 14 juillet a été l'occasion d'une « fête des écoles » réunissant, dans la grande salle du Trocadéro, six mille enfants, garçons et filles, délégués des écoles publiques, pour entendre des morceaux de chant patriotiques, dont les exécutants étaient en partie les enfants eux-mêmes, et assister à une éloquente conférence de M. Rambaud, chef du cabinet du ministre de l'instruction publique, sur la prise de la Bastille et la grande fédération de 1790.

Il est incontestable qu'on ne saurait trop étroitement rattacher l'enfance à tous les grands événements qui intéressent le pays ; il est incontestable qu'à ce titre l'école, l'école publique doit être représentée dans les fêtes nationales. Le temps n'est pas loin, par exemple, où les bataillons scolaires vont s'organiser : il ne nous paraîtrait pas malséant de voir, au jour que la loi a désigné comme une sorte de consécration solennelle de nos institutions, le drapeau de l'école et le bataillon de l'école prendre leur rang en tête du cortège chargé de rendre honneur à l'image de la patrie.

Mais il ne faut pas oublier que ces manifestations frapperont d'autant plus ceux mêmes qui en seront les acteurs, qu'elles seront plus rares et pourront sembler plus spontanées ; que l'enfant, le petit garçon comme la petite fille, pourrait facilement perdre à de fréquentes exhibitions publiques, qui ne manqueraient pas de surexciter sa vanité ; que l'école a avant tout besoin de discrétion et de silence ; que ce qui s'y fait, en bien comme en mal, ne doit guère sortir du cercle des intéressés, c'est-à-dire des autorités scolaires, des maîtres et de la famille. Il ne faut point oublier non plus que les fêtes d'enfants doivent être faites pour les enfants, et non pour ceux qui les regardent. D'après cela, nous ne demandons pour l'école, à l'exception des grandes manifestations patriotiques, lesquelles, nous le répétons, doivent être fort rares, que des fêtes sans apparat, où les enfants restent entre eux et soient livrés à eux-mêmes, sous les yeux de ceux qui les dirigent. Il serait excellent que les enfants d'une école, à la suite de la distribution des prix, là où il y a une distribution des prix ; que, mieux encore, les élèves de toutes les écoles d'un canton, après les examens du certificat d'études, se réunissent en présence de leurs maîtres et de leurs parents, des membres de ces commissions scolaires qui vont être établies, des délégués cantonaux, de l'inspecteur primaire, etc. ; qu'il y eût entre eux lutte de gymnastique, lutte d'exercices militaires, lutte de jeux aussi et surtout ; que toute cette population enfantine pût se mêler et se confondre dans une bonne journée de récréation et de bonne humeur ; ce serait là, à nos yeux, la vraie fête scolaire, telle que les enfants la comprendraient, sans distinction de rang ni de clocher, sans étalage de prétentions, ni de rivalités, ni de vanité, laissant s'épanouir, en un mot, tout ce qu'il y a de bon, de sympathique et de généreux dans ces natures enfantines, qu'il suffirait souvent de mettre en quelque sorte en plein soleil pour y tuer le germe de l'égoïsme.

De telles « fêtes de jeunesse », dont nous trouverions le modèle chez nos voisins de la Suisse, deviendraient le facile point de départ « d'associations de jeunesse », comme ils en possèdent aussi, associations qui se forment à l'école, mais qui survivent à l'école et préparent pour la vie, entre concitoyens d'une même commune ou d'une même circonscription, ces liens de fraternité et de solidarité, qui ne manquent que trop chez nous dans toutes les conditions sociales.

[Charles **Defodon**.]

FÈVRE DU GRAND-VAUX. — Ce personnage, né dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, a publié divers écrits traitant d'éducation et de politique. Nous ne savons de sa biographie que ce qu'il nous en apprend lui-même dans quelques passages de ses œuvres. Au début de la Révolution, il publie deux brochures intitulées, l'une : *Lettre d'un jeune homme au père de ses anciens élèves, sur la nature des différents êtres* (27 juin 1789) ; l'autre : *Lettre à madame la comtesse de *** sur l'éducation des jeunes demoiselles* (Paris, 1789). Un peu plus tard il présente à la Constituante, le 20 avril 1791, un plan d'éducation : il était alors, nous dit-il, simple ouvrier employé aux travaux publics. En fructidor an III, il offre de nouveau son plan à la Convention, et le fait imprimer sous le titre de *l'Emile réalisé, ou Plan d'éducation générale ;* cette fois, c'est sous le costume de soldat qu'il se présente aux législateurs, qui l'admettent aux honneurs de la séance. L'auteur de l'*Emile réalisé* est partisan de l'éducation commune : il propose la création dans chaque département d'un vaste établissement qui s'appellerait le *berceau de la nation*, et auquel serait attaché un corps de nourrices ; l'établissement se composerait d'une agglomération de maisonnettes, dont chacune serait destinée à huit nourrissons ; tous les enfants du département y seraient internés. Au sortir de cette nourricerie nationale, les élèves des deux sexes seraient admis dans les *ateliers* et dans les *collèges* construits à leur intention aux frais de l'Etat. Ce plan d'éducation fut complété par une brochure intitulée *Nouvelle organisation des sociétés, pour faire suite à l'Emile réalisé ;* elle se compose de deux discours, dont le premier, roulant sur la morale et la religon naturelle, « sera prononcé devant les enfants de l'un et l'autre sexe sortant, à leur vingtième année, des collèges et des ateliers de la nation ; » le second discours, qui traite de questions politiques, « est adressé aux puissances : chacune d'elles y prendra ce qui pourra lui convenir. » Fèvre fit partie du corps d'occupation qui fut envoyé à Corfou en 1797 ; il y employa les loisirs que lui faisait la vie de garnison à rédiger un *Plan de constitution pour Corfou*. Rentré en France

avec le grade d'officier, il réimprima quelques-uns de ses ouvrages, et il paraît avoir cru sincèrement que le gouvernement consulaire lui avait emprunté, pour se les approprier, ses élucubrations politiques et éducatives. La constitution de l'an VIII, dit-il dans une lettre à Cazalis fils, reproduit trait pour trait son projet de constitution pour Corfou ; « ses petits et ses grands collèges se remarquent avec surprise dans nos écoles secondaires et nos lycées ; et ceux qu'il veut dans les grandes villes, dans nos écoles spéciales. Ses ateliers se voient de même dans celui de Compiègne ; et ses berceaux non seulement dans celui de cette école, mais dans la réforme étonnante que l'on a faite depuis quelque temps dans les maisons des enfants trouvés. »

Fèvre a réuni tous ses écrits en un volume sous le titre de *Mélanges, par le citoyen Fèvre (du Grand-Vaux)*, Paris, 26 nivôse an X. L'exemplaire de la Bibliothèque nationale porte de nombreuses corrections de la main de l'auteur, et une dédicace manuscrite *à l'empereur Napoléon*, avec cette note : « L'auteur, n'ayant pas le moyen de donner au public une nouvelle édition de ses opuscules, les a réunis et cousus ensemble pour qu'ils soient déposés ainsi à la bibliothèque de Sa Majesté, si toutefois ils peuvent y tenir une place. FÈVRE, *officier retraité.* »

FICHTE. — Johann-Gottlieb Fichte, né à Rammenau en Lusace en 1762, est l'un des plus illustres représentants de la philosophie allemande moderne. Après avoir étudié la théologie, il devint précepteur dans plusieurs maisons particulières, et fit durant cette première période de sa vie deux séjours à Zurich, où il apprit à connaître Pestalozzi, et où il se maria avec une nièce de Klopstock. Nommé en 1794 professeur de philosophie à Iéna, il publia dans les années qui suivirent les ouvrages où sont exposés les principes de son système philosophique : la *Théorie de la science* (*Wissenschaftslehre*), la *Théorie du droit* (*Rechtslehre*), et la *Théorie de la morale* (*Sittenlehre*). Accusé d'athéisme par des contradicteurs qui l'avaient mal compris, il donna sa démission en 1799, et se rendit à Berlin, où il fit pendant plusieurs années des conférences publiques et écrivit divers ouvrages. Après la bataille d'Iéna il se retira à Königsberg, puis à Copenhague. Mais dès 1807 il revint à Berlin, et c'est là que, durant l'hiver de 1807 à 1808, il prononça devant un nombreux public ses fameux *Discours à la nation allemande* (*Reden an die deutsche Nation*), qui eurent un grand retentissement dans toute l'Allemagne. Lors de la création de l'université de Berlin, il y reçut une chaire de philosophie. Il mourut le 27 janvier 1814.

Il ne saurait être question ici d'exposer le système philosophique de Fichte. Il suffira de rappeler que tout à la fois disciple de Kant et penseur original, Fichte a été dans la philosophie allemande le principal représentant de l'idéalisme. Ce qui nous intéresse en lui, c'est l'application pédagogique qu'il a tenté de faire de sa doctrine, en posant, dans sa *Théorie de la morale*, dans ses *Aphorismes sur l'éducation*, et surtout dans ses *Discours à la nation allemande*, les bases d'une réforme de l'éducation.

Fichte part du principe que l'homme n'est pas né mauvais et pécheur, et qu'il a une disposition naturelle à aimer et à vouloir le bien. Mais l'homme ne naît pas non plus moralement bon ; il lui faut, pour arriver à la moralité, accomplir sur lui-même un travail personnel qui est la raison d'être de son existence ici-bas. L'homme est donc perfectible ; et il est possible, au moyen d'une éducation bien dirigée, d'opérer le relèvement moral, non seulement de quelques individus, mais d'une nation entière. Tel est le noble objet que Fichte propose à ses compatriotes dans ses *Discours à la nation allemande.*

Ces discours, qui n'ont jamais été traduits en français, sont au nombre de quatorze.

Dans le premier, l'auteur analyse les causes qui ont amené l'effondrement de la monarchie prussienne et l'asservissement de l'Allemagne. Patriote enthousiaste, mais clairvoyant, Fichte déclare que la catastrophe était inévitable et méritée. Pourtant il ne faut pas désespérer de l'avenir : il existe encore un moyen, un seul, de préserver la nation d'une déchéance définitive. Un peuple qui est tombé sous la domination étrangère ne peut continuer à vivre comme nation et espérer de se relever un jour qu'à la condition de rompre résolument avec les traditions d'un passé condamné, et d'inaugurer un nouvel ordre de choses. Il faut pour cela que la génération naissante soit transformée moralement par un système national d'éducation.

Le second et le troisième discours sont consacrés à l'exposé des principes qui doivent former, selon Fichte, la base de l'éducation nouvelle. « L'ancienne éducation s'est contentée tout au plus de donner des préceptes d'ordre et de moralité ; mais ces exhortations sont restées stériles pour la vie réelle, qui s'était constituée dans des conditions d'un ordre tout différent et sur lesquelles cette éducation ne pouvait avoir aucune influence. La nouvelle éducation devra, tout au contraire, pouvoir former des élèves pour la vie réelle, d'une manière sûre et infaillible, d'après des règles précises.

« Quelqu'un dira peut-être, comme ceux qui dirigent l'éducation actuelle le disent presque sans exception : Comment pourrait-on exiger de l'éducation autre chose que d'indiquer à l'élève le bien, et de l'exhorter à le pratiquer ? Se conformera-t-il oui ou non à ces exhortations ? c'est son affaire ; et s'il ne s'y conforme pas, à lui la faute : il a sa liberté, que nulle éducation ne peut lui enlever. A cela je répondrai, pour bien faire comprendre le caractère de l'éducation nouvelle que je propose : C'est précisément dans cette reconnaissance de la liberté conservée par l'élève et avec laquelle on déclare qu'il faut compter, que se trouve l'erreur fondamentale de l'éducation ancienne et l'aveu de son impuissance et de son néant. Car en avouant que, malgré tous ses soins, la volonté de l'élève reste libre, c'est-à-dire indécise et vacillante entre le bien et le mal, elle avoue qu'elle ne peut, ni ne veut, ni ne désire former la volonté, et comme celle-ci est le fond même de l'être humain, qu'elle ne peut former l'homme, et qu'elle tient une pareille entreprise pour impossible. Tout au contraire, la nouvelle éducation devra précisément se proposer pour but, et réaliser dans le domaine où s'exercera son action, l'anéantissement de cette liberté de vouloir, et produire chez l'élève une nécessité bien arrêtée des résolutions, avec l'impossibilité pour sa volonté de former des résolutions contraires : de telle façon qu'on puisse désormais sûrement compter sur cette volonté et se reposer sur elle. »

L'homme ne peut vouloir que ce qu'il aime. Il s'agit donc de substituer à l'amour de soi, qui ne peut rien produire de bon, un autre amour, celui du bien ; et cet amour désintéressé du bien, l'éducation nouvelle a pour mission de le développer dans les cœurs de tous ceux qui doivent former la nation.

Nous ne pouvons suivre dans ses détails l'analyse un peu abstraite qu'entreprend Fichte des éléments de la connaissance, ainsi que de la méthode à employer pour donner à l'élève des notions justes et pour l'intéresser à ce qu'il doit savoir. Il suffira de dire que pour lui l'activité personnelle et spontanée de l'élève est le facteur essentiel de toute

éducation. Le travail que l'élève doit accomplir sur lui-même et par sa propre énergie a pour but, avant tout, de faire de lui un être moral : il faut qu'il apprenne à aimer le bien d'une inclination si irrésistible qu'il se trouve invinciblement conduit à vouloir le réaliser dans sa propre existence. Mais une condition indispensable pour la réussite de la nouvelle éducation, c'est que les élèves soient entièrement séparés de la société corrompue qu'ils sont destinés à remplacer un jour : ils devront vivre dans un milieu spécial, créé pour eux et par eux, et dont l'organisation reposera absolument sur les règles de la pure morale. Après avoir vécu ainsi, durant leur enfance et leur adolescence, comme membres d'une communauté dont la constitution répondra à l'idéal qu'a dû se former leur amour spontané du bien, de l'ordre, de la justice, ils voudront nécessairement, lorsque, leur éducation finie, ils seront livrés à eux-mêmes, réaliser dans la grande communauté nationale ce même idéal dont la poursuite sera devenue chez eux le vouloir de tous les instants et la condition même de leur existence.

De même que la nouvelle éducation doit les initier à l'intelligence de l'ordre moral du monde, elle les initiera à la vraie religion, à la connaissance de cet ordre supra-sensible, qui est éternellement : ils comprendront que la seule chose qui ait une existence réelle, c'est la vie spirituelle de la pensée, et que tout le reste n'est qu'une apparence sans réalité positive; et ainsi la vie éternelle et bienheureuse commencera pour eux, non de l'autre côté du tombeau, mais au sein même de l'existence présente.

Dans les cinq discours suivants (du 4e au 8e), Fichte descend des hauteurs de son idéalisme pour traiter une question qui, au moment où il parlait, était pour ses auditeurs le point capital de sa thèse : il se demande ce qui constitue le caractère propre de la nation allemande, quels sont les traits qui la distinguent des nations voisines, et quelle est sa mission historique. Sa conclusion, c'est que, seul de tous les peuples, le peuple allemand peut réaliser le plan nouveau d'éducation, et qu'en le réalisant et en assurant par là sa régénération et sa future indépendance, il se préparera les destinées les plus glorieuses.

Le neuvième discours est consacré à l'examen de la méthode de Pestalozzi, que Fichte considère comme la pierre angulaire sur laquelle devra être fondé l'édifice de l'éducation nationale allemande. L'idée mère de cette méthode est qu'il existe, en dehors des systèmes empiriques employés jusque-là, un art certain de l'éducation; et que la découverte de cet art doit permettre, suivant un mot de Gleyre qui fut pour Pestalozzi un trait de lumière, de *mécaniser* l'éducation, c'est-à-dire d'en faire une méthode sûre et fixe donnant infailliblement des résultats déterminés d'avance. Cet art a pour moyen d'action l'intuition, c'est-à-dire une vue directe des choses permettant à l'élève d'exercer librement son activité et de développer progressivement et dans un ordre régulier ses facultés morales et intellectuelles. Fichte, tout en déclarant que ses vues sont identiques, quant au principe fondamental, à celles de Pestalozzi, adresse à ce dernier certaines critiques : il lui reproche d'avoir attribué une importance exagérée à la prompte possession de la lecture et de l'écriture, comme si la parole écrite était l'indispensable instrument de l'acquisition des connaissances ; Fichte pense que les exercices de lecture et d'écriture ne conviennent pas au premier âge, parce que l'étude directe des choses se trouve ainsi remplacée par l'étude des signes; il n'attribue pas non plus à la langue l'importance que lui assigne Pestalozzi comme moyen de donner aux notions acquises la précision et la clarté nécessaires. Il fait aussi des observations très justes sur les procédés peu judicieux recommandés dans le *Livre des mères*.

Dans le dixième discours, Fichte revient sur l'éducation morale, qu'il fonde sur la tendance naturelle de l'homme au bien. « La croyance ordinaire que l'homme est de sa nature égoïste, que l'enfant naît avec cet égoïsme, et que l'éducation seule peut implanter en lui un mobile moral, se fonde sur une observation très superficielle et est complètement fausse. Comme il est impossible que quelque chose soit produit de rien, et que le développement, si prolongé qu'on le suppose, d'une disposition innée ne peut pas aboutir à transformer cette disposition en son contraire, comment l'éducation pourrait-elle jamais apporter à l'enfant la morale, si celle-ci n'existait pas en lui dès l'origine et antérieurement à toute éducation ? » Il entre ensuite dans quelques détails sur l'organisation de son plan d'éducation. Comme il a déjà été dit, la jeunesse, complètement isolée de la société adulte, serait réunie dans des instituts sous la direction de maîtres soigneusement choisis. Les deux sexes seraient élevés en commun. « Une séparation des sexes, au moyen d'instituts spéciaux aux garçons ou aux filles, irait contre le but qu'on se propose, et empêcherait la réalisation de plusieurs des résultats essentiels que doit obtenir la nouvelle éducation. Les objets d'enseignement sont les mêmes pour les deux sexes; et la différence qui existe dans les travaux auxquels ils doivent être occupés peut être facilement maintenue lors même que l'éducation serait commune pour les autres objets. La petite société dans laquelle les enfants se préparent à devenir des hommes doit, comme la grande société des adultes où ils entreront plus tard, être composée de la réunion des deux sexes : tous deux doivent d'abord avoir appris à reconnaître et à aimer dans l'autre sexe la commune humanité ; il faut que les élèves aient d'abord été les uns pour les autres des amis et des amies, avant que leur attention soit dirigée sur la différence des sexes et qu'ils deviennent des époux et des épouses.

« Un point capital dans la nouvelle éducation nationale, c'est que l'instruction proprement dite et le travail manuel y soient réunis, que chaque institut se suffise à lui-même, ou du moins le paraisse aux yeux des élèves, et que chacun de ceux-ci ait conscience de travailler de toutes ses forces à procurer ce résultat. » Fichte va même jusqu'à exiger que si l'institut se voit obligé de tirer du dehors une partie de ce dont il aura besoin, les élèves l'ignorent, ou que du moins ce secours ne leur soit accordé qu'à titre de prêt. En dehors de l instruction proprement dite, l'occupation principale des élèves consistera dans les travaux agricoles et l'exercice des principaux métiers nécessaires à leur petite communauté. Chacun travaillera de toutes ses forces pour la communauté, sans jamais compter avec elle ni revendiquer pour lui-même aucun droit particulier de propriété. « Que chacun sache qu'il se doit tout entier à la collectivité, et qu'il doit partager avec elle, selon les cas, la misère ou l'abondance. » C'est ainsi que Fichte espère développer l'esprit d'abnégation et de patriotisme qui doit animer les citoyens du futur Etat allemand. — « Le savant, lui aussi, devra passer comme les autres par l'éducation nationale commune, et en avoir reçu complètement la première partie. A celui-là seul qui montrera des aptitudes spéciales et bien caractérisées, la nouvelle éducation nationale pourra permettre de suivre la carrière des hautes études : mais aussi cette carrière sera ouverte, sans exception, à tous ceux qui possèderont ces aptitudes, sans aucune distinction de naissance; car le savant ne

deviendra point savant pour son propre avantage, et tout talent est une propriété précieuse de la nation, dont elle ne doit pas être frustrée. »

Dans son onzième discours, Fichte se demande « à qui incombe l'exécution de ce plan d'éducation », et il répond nettement : A l'Etat. Qu'il ne redoute pas les dépenses que cette entreprise lui imposerait : les avances qu'il fera seront bientôt couvertes au centuple par l'accroissement de la richesse nationale, et par la suppression de dépenses devenues inutiles, comme celles qu'impose l'entretien d'une armée permanente. Qu'il ne se laisse pas effrayer par les résistances des familles : tout comme l'État a le droit incontesté de prendre aux parents leurs enfants pour en faire des soldats, il a le droit de les leur prendre pour en faire des citoyens par l'éducation nationale. Du reste, la contrainte ne sera nécessaire que pour la première génération ; au besoin même, comme il y a des dispenses pour le service militaire, on accorderait à certaines classes privilégiées des dispenses pour l'éducation : le nombre insignifiant des enfants qui resteraient ainsi en dehors de la réforme nationale ne pourraient pas en compromettre le succès.

En attendant que cette éducation ait porté ses fruits et produit une Allemagne régénérée, il s'agit, ajoute Fichte, d'aviser aux moyens de conserver provisoirement l'existence de la nationalité allemande. Tel est le sujet des douzième et treizième discours, que nous nous abstiendrons d'analyser, le contenu en étant essentiellement politique.

Enfin, dans le quatorzième et dernier discours. Fichte, résumant les idées qu'il a développées, adresse à ses auditeurs et au peuple allemand tout entier une adjuration passionnée. « Prenez enfin une résolution, prenez-la tout de suite. Ne dites pas : laissez-nous nous reposer encore un peu, et dormir et rêver, en attendant que les choses s'améliorent. Les choses ne s'amélioreront pas toutes seules. Celui qui, n'ayant rien fait hier, lorsque le moment eût été plus opportun, veut encore ne rien faire aujourd'hui, saura encore moins agir demain. Tout retard ne fait qu'augmenter notre inertie. Les motifs d'agir ne seront jamais plus sérieux et plus pressants. Celui que notre situation actuelle n'émeut pas a déjà perdu tout sentiment. »

Nous avons cru bien faire de donner une idée générale du contenu de ces *Discours*, trop peu connus en France. Il est intéressant de voir l'ardent champion de l'indépendance allemande se rencontrer, à son insu sans doute, avec les hommes de la Révolution française, idéalistes comme lui, et formuler un plan d'éducation qui coïncide dans ses traits fondamentaux avec ceux qu'élaborèrent les montagnards de 1793. Qu'est-ce au fond que le système éducatif de Fichte, sinon celui que proposèrent à la Convention les Lepelletier, les Robespierre, les Romme ? Les mêmes idées sur la toute-puissance de l'éducation, sur le droit de l'Etat à s'emparer de la jeune génération pour la jeter dans un moule d'où elle devait sortir transformée, se retrouvent chez ceux-ci et chez celui-là. Ajoutons que les uns et les autres, quoique n'ayant formulé qu'une utopie, n'en ont pas moins donné une énergique impulsion à l'éducation populaire : leurs plans, œuvres d'esprits absolus, étaient inexécutables ; leurs doctrines philosophiques ont été rectifiées par la science expérimentale ; mais leurs aspirations sont restées celles des sociétés modernes, et les *Discours* de Fichte, en particulier, sont encore aujourd'hui, pour bon nombre de ses compatriotes, comme un levain qui fait germer dans les cœurs, avec l'amour désintéressé du bien, la généreuse passion du progrès et de l'humanité. [J. Guillaume.]

FICTION. — Quelle place la fiction doit-elle occuper dans la pédagogie? Question en apparence secondaire, et en réalité fort importante, car elle porte sur la façon de cultiver une faculté maîtresse de l'enfant, l'imagination, et par là sur la culture de toutes les autres facultés. Nous y répondrons en examinant la place qu'occupe actuellement la fiction dans nos procédés pédagogiques.

Cette place est immense dans le premier âge. Nous avons, il est vrai, renoncé au merveilleux des contes de fée. Mais que l'on ouvre les ouvrages récents les mieux conçus en vue de cette toute première éducation, et l'on verra qu'ils procèdent tous, à fort peu d'exceptions près, par des récits imaginaires, les uns à intention morale, les autres purement instructifs. L'on y trouvera, sous des formes plus ou moins heureuses, les éternelles histoires de l'étourdi Paul, du méchant Jacques, et de la studieuse Marie. La plupart du temps le maître ou la maîtresse ajoute encore aux « histoires » du livre des histoires de sa façon, plus ou moins heureusement appropriées aux dispositions du petit auditoire.

Loin de nous la pensée de blâmer sans réserve ce procédé narratif. Certes il vaut cent fois mieux que celui qui consiste à introduire de gré ou de force les notions diverses dans la cervelle de l'enfant sous la forme catéchétique, et à le bourrer de sentences et de connaissances qu'il apprend sans les comprendre. Tout procédé est salutaire dès qu'il pénètre dans les jeunes esprits encore fermés, et qu'il les saisit d'une prise solide : or à cet âge l'imagination est la clef d'or qui ouvre les portes de l'intelligence. Toutefois il nous paraît qu'il faut se garder ici de deux dangers également redoutables.

Le premier, c'est la banalité. L'enfant, même tout jeune, est parfois un meilleur juge littéraire qu'on ne le pense ; il est doué d'une pénétration vive dont il faut se défier, si l'on ne veut pas qu'il perce très vite à jour le néant des récits dont on cherche à l'amuser. Faut-il l'avouer? Il nous est plus d'une fois arrivé, en lisant tel de ces petits livres modernes, de regretter les contes de fées, proscrits par l'impitoyable logique de notre époque. Ah ! les beaux, les splendides récits du bon Perrault, ce monde radieux où volaient les fées, où courait le Chat botté, où la petite Cendrillon se cachait! Nous ne savons s'ils étaient de nature à former, comme disait Voltaire, « l'esprit et le cœur », mais il y avait là, en tout cas, dès les jeunes années, une incomparable école de littérature. Ce merveilleux, qui berçait si doucement les âmes enfantines, ne leur apprenait guère que des notions très générales de morale ; il ne contenait, nous l'avouons, nulle connaissance d'industrie, de géographie ni de civisme. Mais peut-être n'était-il pas inutile, ne fût-ce que pour contrebalancer l'aride et sec enseignement de l'école ancienne, lequel n'est pas si complètement banni qu'on le pense de l'école moderne. Est-ce à dire qu'il y faille revenir? Non, sans doute. Mais il faudrait du moins ne le point remplacer par des récits d'une platitude désespérante, auxquels manquent à la fois l'art, la grâce et la poésie, et où le maître ni l'élève ne sauraient trouver le moindre intérêt. Que l'on ne s'y trompe pas, rien n'est si difficile que de parler et surtout d'écrire pour les enfants, et rien ne serait détestable comme de s'imaginer que l'on peut, en raison de leur âge, leur donner une littérature au rabais, sans vie, sans force, sans couleur. Le récit instructif n'est bon que si la forme narrative est autre chose qu'une simple enveloppe, un tour différent donné tant bien que mal à la leçon. Il faut que les deux éléments dont il se compose, l'instruction et la fable, ne soient point séparables, ne fassent qu'un tout, et que ce tout pal-

pite et vive : condition, il faut le reconnaître, difficile à réaliser, qui exige chez le professeur ou chez l'écrivain des dons très divers et un rare équilibre d'esprit, une imagination vive et pourtant maîtresse d'elle-même, une grâce simple et sérieuse unie à une grande richesse de connaissances.

Le second péril que nous tenons à signaler est l'abus. Le récit purement fictif ne doit être qu'un pis-aller. Pour peu qu'il soit possible d'emprunter la leçon anecdotique au domaine des faits, soit à la vie de chaque jour, soit à l'histoire, chaque fois, en un mot, que le drame pourra sortir de l'abstraction pour prendre pied dans le réel, dans le monde familier à l'enfant, il ne faut pas hésiter à abandonner la fiction. Tenez pour certain qu'un exemple de courage, emprunté à tel ou tel événement réel et connu des élèves, à un incendie, à un sauvetage, etc., les saisira mille fois plus fortement, se gravera plus durablement dans leur mémoire que « l'histoire du courageux Paul ». C'est un grand art, chez le maître, que de savoir à propos *dramatiser* la réalité : ce n'est point l'embellir, ce n'est point l'altérer, c'est simplement apprendre de bonne heure à l'enfant à dégager de la vie les instructions qu'elle donne libéralement à quiconque sait l'observer et la comprendre.

Quand plus tard l'enfant est sorti de ces limbes de l'éducation et qu'il aborde l'étude régulière des connaissances, la fiction disparaît complètement, en tant du moins que méthode officielle. Tout au plus reste-t-elle, en dehors du cadre pédagogique, sous forme de livres de délassements à intention plus ou moins didactique. Est-ce un mal? Nullement, à notre avis. L'esprit de l'enfant n'est déjà plus, à cette époque, un terrain fruste, vierge, inculte, où l'on cherche à s'introduire par une voie détournée. Il a passé l'âge où il faut user de subterfuge pour l'allécher et le solliciter à l'étude. Il est déjà, si l'éducation première a porté ses fruits, accessible à l'attrait simple et fécond de la connaissance même et, en quelque sorte, au prix intrinsèque de la vérité. Dès lors la fiction a fait son temps : elle n'a plus de raison d'être comme moyen d'instruction.

Il y a, nous ne l'ignorons pas, toute une catégorie d'ouvrages, dont plusieurs excellents, conçus justement en vue de cet âge de huit à douze ans, et dont la prétention est d'être à la fois des œuvres attrayantes d'imagination et des sources fécondes de connaissance. Quelques-uns ont conquis à leurs auteurs une juste célébrité. Hélas! parmi les innombrables petits lecteurs des *Anglais au Pôle-Nord*, de *Vingt mille lieues sous les mers* ou des *Exilés dans la forêt*, nous en sommes encore à chercher un seul enfant qui y ait puisé quelque réelle instruction. Tous dévorent ces beaux romans avec une égale avidité, et tous sont également habiles à éliminer les notions de science pour mieux savourer l'intérêt romanesque. Quel que soit l'art avec lequel le conteur enveloppe et déguise la drogue amère, l'enfant est plus habile encore à ne pas même l'effleurer de ses lèvres et à ne déguster que le miel qui la cache. Pour tout dire, nous ne connaissons qu'une exception unique, et c'est nous acquitter envers l'auteur d'un devoir de reconnaissance que de la citer ici : il s'agit de *La bouchée de pain*, le chef-d'œuvre, nous allions dire le tour de force de J. Macé. Encore ce chef-d'œuvre lui-même ne réussit-il à saisir que les esprits un peu précoces, d'un tour plus sérieux et plus observateur que l'ordinaire.

Mais voici que l'enfance est passée : c'est l'éducation de l'adolescent qui commence. Quelle est ici la part de la fiction? Dans l'ordre de l'enseignement primaire, qui nous occupe plus particulièrement, elle est nulle. Les connaissances positives, plus approfondies, poussées à un plus grand détail, font seules la matière de ce couronnement de l'œuvre pédagogique. L'éducation achève une évolution commencée dès le début : elle se fait de plus en plus pratique, précise et scientifique.

Pour notre part, nous n'hésitons pas à voir là une grave, une funeste lacune. Certes nous ne sommes pas de ceux qui méconnaissent ou dédaignent le charme de la science. Le monde des mystères naturels qu'elle ouvre à ceux qui la possèdent est plein, nous le savons, d'une sublime poésie, bien faite pour élargir les horizons intérieurs et pour agir puissamment sur l'imagination. Toutefois, que l'on y prenne garde, ce charme ne se révèle qu'à ceux qui ont été assez avant pour dépasser les rudes et un peu tristes avenues de la science et pour pénétrer au cœur même de la nature ; combien peu vont jusque là ! Il y a plus. Ces trésors cachés ne sont accessibles qu'à ceux chez qui une culture préalable a d'abord éveillé et développé le sentiment du beau, qui ont déjà appris à le chercher, à le connaître, à le goûter directement. La science toute seule, c'est du moins notre persuasion, est impuissante à former une âme complète et ensuite à la satisfaire ; et par *science*, nous entendons aussi bien l'étude méthodique de la langue que celle des connaissances exactes ou naturelles. Quelque chose de plus est nécessaire pour susciter dans l'âme l'amour pur et désintéressé du beau et pour le contenter. Ce *quelque chose*, l'art, sous toutes ses formes, peut seul le fournir. Mais, parmi toutes ces formes, pourquoi en négliger une, la plus noble peut-être de toutes, la fiction ? Pourquoi oublier que les plus belles des productions littéraires, les plus grands des chefs-d'œuvre dont le monde a vécu et vit encore, sont des fictions ? Toute poésie, à bien peu d'exceptions près, est une fiction. Et dans la prose même, ce n'est pas l'observation du fait réel, soit naturel, soit humain, qui a donné lieu aux créations les plus sublimes, c'est l'imagination. Que dis-je ! dans les arts plastiques eux-mêmes, les œuvres immortelles ne sont pas celles qui reproduisent exactement la réalité ; ce sont plutôt celles qui, par un mystérieux symbolisme, nous révèlent les divines fictions qui habitaient l'âme de l'artiste. De la mythologie antique, merveilleux tissu de fables, les unes gracieuses, les autres terribles, et quelques-unes d'une grande portée philosophique, sont nées les plus belles des œuvres qui composent le trésor de l'humanité.

Aujourd'hui, les mythologies ont fait leur temps. La poésie a déserté la vie journalière ; elle a cessé d'envelopper l'homme de son invisible atmosphère et de le suivre à chacun de ses pas. Le savoir positif envahit peu à peu le monde, et le féconde en le dépouillant de ses mystères, comme la charrue nivelle et enrichit le sol en faisant reculer les antiques forêts. Prenons garde qu'en livrant l'homme, tout entier et sans contre-poids, à ce mouvement qui nous emporte, on court le risque de lui faire perdre le sens des jouissances les plus pures et peut-être des plus hauts enseignements, le sens de ce qui ne se peut ni toucher, ni peser, ni analyser. Sachons, autant qu'il est en nous, écarter ce danger de nos écoles. Développer chez l'enfant l'esprit d'observation positive et exacte, rien de mieux, rien de plus indispensable aujourd'hui. Mais raison de plus pour cultiver en lui les facultés imaginatives et pour lui donner la connaissance la moins imparfaite possible des grandes œuvres d'imagination.

Si donc, à partir des premières années, nous refusons à la fiction le pouvoir de servir utilement à l'instruction proprement dite, nous lui accordons en revanche un rôle éducatif de premier ordre. Elle agit sur l'âme de l'enfant comme elle agit sur la nôtre, par des ressorts qui lui sont propres et que rien ne saurait remplacer. Elle le transporte

dans un monde qui, pour n'être pas *vrai*, n'en est pas moins réel et vivant, et, par la puissance du drame, elle conquiert son attention et possède son cœur comme la réalité ne le fera que bien rarement.

Mais l'instrument est si puissant, hâtons-nous de le dire, qu'il ne le faut manier qu'avec des précautions infinies. Le monde fictif que l'on ouvre à l'enfant ne doit jamais être tel qu'il puisse ébranler sa raison naissante. Le fantastique est ici moins à craindre que le grossier raffinement, sorte de merveilleux de pacotille ; car, tout en s'y délectant, les jeunes esprits aperçoivent très bien le néant du premier, mais ne se peuvent défier du second. Mme Necker a dit avec justesse : « J'aime mieux la pantoufle de verre qu'un brodequin bien lacé ; mieux le couvre-chef d'escarboucle qu'un délicieux chapeau qui sied à ravir ; mieux, cent fois mieux un char enlevé dans les airs par des dragons, qu'un élégant tilbury mené par un charmant jeune homme. » Il va sans dire qu'il faut en outre proportionner la dose au tempérament moral de l'enfant, et par conséquent à son sexe, si l'on ne veut point risquer d'exalter l'imagination et de faire perdre terre à l'esprit.

Cette nécessité d'introduire dans l'éducation l'élément fictif a été aperçue de tout temps, et elle a donné lieu à la création d'une foule d'ouvrages spéciaux. Mais c'est un fait digne de remarque que les fictions conçues et rédigées tout exprès en vue du jeune âge n'ont jamais exercé sur les âmes enfantines l'immense influence qui appartient en propre à quelques œuvres destinées par leurs auteurs au grand public. *Télémaque*, malgré la pureté de sa langue, malgré la mythologie entre ciel et terre, de pure race grecque, qui le remplit d'un bout à l'autre, *Télémaque* ne sera jamais, pour la plupart des jeunes lecteurs, qu'une lecture fort peu attachante. Beaucoup d'écrivains, quelques-uns pleins de charme et de bonne grâce, ont recommencé pour nous la tentative de Fénelon, et nous ont donné les romans de la jeunesse. Sans parler des contes admirables de Georges Sand, d'une si lumineuse poésie et d'une forme si parfaite, il y a telle nouvelle de Mme de Pressensé ou de P.-J. Stahl qui semble réunir toutes les conditions désirables. Et cependant, au meilleur de ces romans composés pour lui, l'enfant préférera toujours *Robinson Crusoé*, ce chef-d'œuvre immortel écrit par un aventurier douteux, qui était à coup sûr fort loin de songer à édifier la jeunesse.

Où donc, nous dira-t-on, prendre ces fictions à la fois fécondes et si bien proportionnées à la faiblesse enfantine ? — La réponse nous semble aisée. Prenez-les où vous les prenez vous-même pour votre usage, mais en choisissant avec discernement. Nous ne parlerons pas ici de l'œuvre de La Fontaine, sur laquelle on trouvera, à l'article *Fable*, tous les développements qu'elle mérite. Mais nous ne voyons pas, par exemple, que la lecture des adieux d'Hector et d'Andromaque renferme aucun secret péril, et en revanche, nous voyons très bien que les beautés à la fois simples, touchantes, terribles de cette page sont à la portée des jeunes esprits et ne peuvent que leur être une salutaire révélation. Nous n'apercevons pas davantage qu'il y ait imprudence à mettre dans les bibliothèques scolaires une édition spéciale de l'*Odyssée*, ou tout au moins un recueil des principaux passages, éclairés de commentaires appropriés. Nous sommes persuadés que l'enfant retirerait le plus grand profit de l'étude de tel de nos poètes lyriques ou dramatiques, de telle scène de Molière, de tel fragment de Châteaubriand, de tel chapitre de Swift, de Lesage, de Cervantes, de Walter Scott, qu'il ne pourrait que gagner à n'être pas absolument étranger aux œuvres de Dante, de Shakespeare, de Gœthe, de Lamartine, de Victor Hugo. Et la Bible, comment omettre cette source inépuisable de merveilleux, où l'imagination anglo-saxonne se retrempe sans cesse pour s'y fortifier ? Connaissez-vous beaucoup de légendes plus belles et plus saisissantes que le premier chapitre de la Genèse, beaucoup de poèmes où le problème de la destinée humaine soit plus tragiquement et plus magnifiquement traité que dans le livre de Job ? Et, pour être bref, espérez-vous trouver jamais un plus haut enseignement moral enveloppé d'une forme plus grande et plus simple, que dans ces divines similitudes dont Jésus aimait à entretenir ses disciples ?

Faut-il dire toute notre pensée ? C'est dans l'enseignement primaire, plus que dans tout autre, que la fiction est bienfaisante, indispensable, et doit trouver large place. Là où la culture est forcément bornée au strict nécessaire, ne vise qu'à l'utile, au pratique et finit tôt pour faire place à des préoccupations positives, c'est là surtout qu'il importe de jeter un pur rayon de poésie qui puisse briller longtemps, toujours s'il est possible. Pour l'enfant des classes supérieures, la vie avec ses révélations naturelles, les lectures, les voyages, le théâtre, la vue des œuvres d'art, le commerce des esprits, finira peut-être par réparer les erreurs ou combler les lacunes de l'éducation. Mais à l'élève de l'école primaire, la vie ne réserve le plus souvent qu'une longue leçon d'expérience positive, d'aride prudence, de calcul terre à terre. La lumière, si elle l'éclaire, ne saurait venir que de vous. Voilà pourquoi il importe de la lui donner, et la plus brillante possible. Aussi bien l'âme humaine est ainsi faite qu'elle ne se peut passer de fictions, ou, si vous aimez mieux, d'un monde idéal. Otez-lui le merveilleux stupide et funeste de la superstition, rien de plus sage. Mais remplacez-le, le mieux que vous le pourrez. Sinon, de deux choses l'une : ou vous réussirez à la dessécher et à tarir en elle la source de la poésie intérieure — ou, ce qui sera beaucoup plus fréquent, vous ne l'aurez arrachée à un rêve que pour la jeter dans un rêve différent, mais peut-être plus pernicieux encore. Quiconque a réfléchi à la prodigieuse crédulité que rencontre l'utopie socialiste comprendra aisément notre pensée. [Dr E. Pécaut.]

FILLASSIER. — J.-J. Fillassier, agronome et homme de lettres français, membre des académies d'Arras, de Toulouse, de Lyon, de Marseille, naquit vers 1736 à Warwick-Sud, dans la Flandre. Ses principaux ouvrages sont un *Dictionnaire historique d'éducation* (1re édition, 1771), une compilation didactique intitulée *Eraste ou l'Ami de la jeunesse* (1re édition, 1773, en collaboration avec un magistrat nommé Rose), et un *Dictionnaire du jardinier français* (1790). Fillassier fut directeur de la pépinière de Clamart. Lors de la Révolution, il fut nommé procureur-syndic du district de Bourg-la-Reine, puis élu député à la Législative. A l'expiration de son mandat, il rentra dans la vie privée, et mourut à Clamart en 1806.

Le *Dictionnaire historique d'éducation*, « où sans donner de préceptes on se propose d'exercer et d'enrichir toutes les facultés de l'âme et de l'esprit, en substituant les exemples aux maximes, les faits aux raisonnements, la pratique à la théorie, » a été réimprimé plusieurs fois. C'est un recueil d'anecdotes historiques plus ou moins heureusement choisies, et que l'auteur a groupées sous des étiquettes telles que *Abstinence*, *Activité*, *Adoration*, *Adresse*, *Affabilité*, *Affection*, *Sagacité*, *Sagesse*, *Sang-froid*, *Sensibilité*, *Sévérité*, *Silence*, *Sobriété*, etc. ; on dirait une imitation française des *Selectæ e profanis scriptoribus historiæ* de Heuzet. L'édition de 1818, que nous avons sous les yeux, forme trois volumes in-8 ; la préface

indique en ces termes le but que s'est proposé l'auteur : « Les modèles que nous offrons à nos élèves peuvent, en excitant en eux le noble désir de les imiter, les prémunir contre les exemples dangereux qui viennent de toutes parts attaquer leur faiblesse. Par l'heureuse habitude qu'ils contracteront à l'école des héros et des sages de tous les siècles et de tous les pays, ils apprendront sans peine à discerner le faux éclat dont se pare le vice d'avec la gloire réelle de la vertu. En voyant marcher, pour ainsi dire, à leur tête, dans les sentiers de l'honneur, des rois, des princes, des généraux, des saints, un sublime enthousiasme saisira leur âme. Accoutumés à ne voir que des traits frappants de magnanimité, de sagesse, de bienfaisance, etc., ils deviendront magnanimes, sages, bienfaisants, etc., par émulation, et c'est le principal avantage qu'ils puiseront dans la lecture de ce dictionnaire. » On a publié des abrégés portatifs du *Dictionnaire* de Fillassier en 1823 (Delalain) et en 1825 (Thiérot et Belin).

Le second ouvrage de Fillassier, *Eraste ou l'Ami de la jeunesse* (5e édition, en 2 volumes in-12, Paris, 1803), porte un sous-titre explicatif ainsi conçu : « Entretiens familiers dans lesquels on donne aux jeunes gens de l'un et de l'autre sexe des notions suffisantes sur la plupart des connaissances humaines, et particulièrement sur la logique ou la science du raisonnement; la doctrine, la morale et l'histoire de la religion; la mythologie; la physique générale et particulière; la géographie; l'histoire de France, etc. » Les interlocuteurs sont Eraste, le pédagogue, et deux élèves, Eugène et Eudoxie. L'ouvrage n'a rien de cet agrément que Mme de Genlis, par exemple, a su jeter dans des compositions du même genre; il est platement et lourdement écrit, absolument illisible. Voici le début du premier chapitre : « *Eraste.* Approchez, mes chers enfants; quittez cet air timide, et livrez-vous avec confiance au zèle d'un ami qui veut consacrer à votre instruction les faibles lumières qu'il a reçues du ciel. — *Eugène.* Jamais nous n'oublierons, respectable Eraste, l'importance du service que vous daignez nous rendre, et notre reconnaissance égalera vos bontés. » Et cela continue sur ce ton. Notre pays était alors si pauvre en livres élémentaires que, malgré son peu de valeur, l'ouvrage de Fillassier obtint un réel succès; l'édition de 1803, la cinquième, ne fut pas la dernière; on en signale plusieurs autres encore, en 1818, en 1821, et jusqu'en 1828.

FILLES (Instruction primaire et secondaire des). — Nous ne faisons pas entrer dans cet article des considérations historiques sur l'éducation des filles en France au moyen âge et sous l'ancien régime. En effet, au point de vue de l'instruction primaire, nous n'aurions rien à ajouter aux renseignements que le lecteur trouvera tant dans les articles spéciaux consacrés aux provinces et aux départements que dans les articles généraux *France* et *Instruction publique*. Il n'était pas question, avant 1789, d'une éducation nationale à laquelle les jeunes filles dussent avoir part : c'était l'Eglise qui se chargeait de donner aux filles des paysans, des artisans, de la bourgeoisie, et même de la noblesse, l'enseignement qu'elle jugeait approprié à leur sexe; et en dehors des exercices destinés à former les élèves à la piété et aux bonnes mœurs, la tâche de l'école ou du couvent se bornait à faire acquérir aux futures mères de famille les notions les plus élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul. On pourrait citer, il est vrai, à partir du XVIe siècle, quelques éducations particulières, quelques fondations comme celle de Saint-Cyr, quelques livres comme ceux de Fénelon et de Rousseau : mais ce sont là des faits isolés, à propos desquels le lecteur pourra consulter les articles du Dictionnaire qui s'y rapportent. V. entre autres *Erasme*, *Vivès*, *Fénelon*, *Mme de Maintenon*, *Saint-Cyr* (au Supplément), *Mme de Lambert*, *Rousseau*. Aussi, sans nous arrêter à cette période de notre histoire, où nous ne pourrions que constater l'absolue insuffisance des programmes et des moyens d'enseignement, nous restreignons notre étude à la période moderne, à partir du moment où la Révolution posa la question de l'éducation des filles comme l'une des moitiés du problème de l'éducation générale de la nation.

1° Enseignement primaire.

L'histoire de l'instruction primaire des filles en France depuis 1789 jusqu'à nos jours est résumée dans les documents législatifs où les gouvernements qui se sont succédé parmi nous ont inscrit leur pensée. L'impression qui résulte d'un examen attentif de ces documents, c'est que, jusqu'à l'époque contemporaine, l'éducation des filles n'a pas obtenu dans les préoccupations des hommes d'État la même place que celle des garçons. Il semble que trop souvent la question ne soit venue qu'en seconde ligne et que parfois même elle ait été reléguée dans un dédaigneux oubli; comme si l'on pouvait espérer d'obtenir une bonne éducation de l'enfance tant que les mères ne seront pas façonnées elles-mêmes à leur rôle d'institutrices, et comme si ces deux termes de la question : éducation de la femme, éducation de l'homme, n'étaient pas, l'un à l'égard de l'autre, dans la relation de cause à effet.

Nous allons laisser aux textes le soin de parler à notre place.

Période révolutionnaire. — L'Assemblée constituante, absorbée par ses grands travaux de réorganisation sociale et politique, n'eut pas le temps de résoudre le problème de l'éducation nationale. Elle en posa du moins le principe en termes élevés et concis :

« Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec les divisions du royaume. » (Constitution de 1791, titre Ier).

En septembre de la même année, à la veille de la séparation de l'Assemblée, le comité de constitution, avec Talleyrand comme rapporteur, présenta un projet de loi où la question était traitée dans son ensemble comme dans ses détails. Huit articles, groupés sous le titre 17, y sont consacrés à l'éducation des filles. En voici le texte :

« Article 1er. — Les filles ne pourront être admises aux écoles primaires que jusqu'à l'âge de huit ans.

» Art. 2. — Après cet âge, l'Assemblée nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles et leur rappelle que c'est leur premier devoir.

» Art. 3. — Il sera pourvu, dans chaque département, au moyen de former des établissements destinés à procurer aux filles qui sortiront des écoles primaires, ou de la première éducation paternelle, la facilité d'apprendre des métiers convenables à leur sexe.

» Art. 4. — Il sera pourvu aussi par les départements à l'établissement d'un nombre suffisant de maisons d'éducation pour les filles qui ne pourront être élevées dans la maison paternelle.

» Art. 5. — Ces maisons seront dirigées par des institutrices nommées par les directoires des départements.

» Art. 6. — Les départements prescriront des règles à ces établissements, veilleront à leur exécution, pourront destituer les institutrices dont la conduite ne répondrait pas à la confiance publique.

» Art. 7. — Ils fixeront le prix des pensionnats et les traitements des institutrices, et les proportionneront aux objets d'enseignement qu'elles seront capables de professer pour leurs élèves.

» Art. 8. — Toutes les instructions données aux élèves dans les maisons d'éducation publique tendront particulièrement à préparer les filles aux vertus de la vie domestique et aux talents utiles dans le gouvernement d'une famille. »

Condorcet fut à l'Assemblée législative le promoteur d'un projet qui est resté fameux, et qu'inspirait un ardent amour de l'indépendance et de l'égalité sociale (V. *Condorcet*, p. 463). Dans son rapport des 20 et 21 avril 1792, Condorcet, il est vrai, ne dit rien qui vise spécialement l'éducation des filles ; mais on sait de reste quelles étaient ses opinions sur ce sujet : croyant à l'égalité intellectuelle des sexes, il est partisan, non seulement de la parité des programmes de l'enseignement, mais de l'enseignement commun. Le projet de loi annexé à son rapport prévoit, dans les villages de 400 à 1500 habitants, une seule école primaire, avec un instituteur ; dans les endroits qui renferment de 1500 à 4000 habitants, deux écoles, un instituteur et une institutrice, ou bien une seule école avec un instituteur et une institutrice ; dans les villes de 4000 à 8000 habitants, quatre écoles, deux instituteurs et deux institutrices, et ainsi de suite. L'école unique des villages de 400 à 1 500 habitants devait être nécessairement mixte quant aux sexes ; celles des endroits de 1500 à 4000 habitants pouvaient le devenir, si les deux écoles étaient réunies en une seule.

Les troubles civils qui mirent fin à la carrière trop courte de la Législative ne permirent pas au projet Condorcet de se transformer en loi ; il n'en est pas moins resté comme un des monuments les plus sérieux des idées de cette époque, et mérite de ne pas tomber dans l'oubli.

Avec la Convention commence une ère nouvelle dans l'histoire de l'instruction publique en France.

On a retracé dans ce Dictionnaire (V. *Convention*) les efforts tentés par cette assemblée pour organiser l'éducation nationale. Dégageons de ces actes ceux qui se rapportent spécialement à l'éducation des filles.

Le décret du 12 décembre 1792 dispose « qu'il y aura une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis 400 jusqu'à 1 500 habitants. »

Voilà l'origine légale des écoles mixtes. Ce principe, comme on vient de le voir, était emprunté au plan de Condorcet, qui resta jusqu'à la chute des Girondins l'inspirateur du Comité d'instruction publique, quoiqu'il eût cessé d'en faire partie.

Laissant de côté le premier plan de Lakanal (du 26 juin 1793) et celui de Lepelletier (13 juillet 1793), nous arrivons au plan présenté par Romme en octobre 1793 au nom de la Commission des neuf : ce plan maintient l'école mixte quant aux sexes dans les communes de 400 à 1 500 habitants, mais il prévoit, comme le projet Condorcet, dans les communes plus considérables, des écoles spéciales aux filles, dirigées par des institutrices. L'article 10 du décret du 5 brumaire an II détermine en ces termes le programme de l'enseignement destiné aux filles : « Les filles s'occupent des mêmes objets d'enseignement et reçoivent la même éducation que les garçons, autant que leur sexe le comporte : mais elles s'exercent plus particulièrement à la filature, à la couture et aux travaux domestiques qui conviennent à leur sexe. »

Le décret Bouquier (du 29 frimaire an II), qui remplace le plan de Romme, ne contient pas de dispositions spéciales aux écoles des filles.

Après le 9 thermidor, Lakanal fait voter le décret du 27 brumaire an III, et c'est là que pour la première fois se trouve inscrit le principe de la séparation obligatoire des sexes. L'article 7 de ce décret dit : « Chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles ; en conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice. » L'enseignement donné aux élèves est d'ailleurs le même dans chacune des deux sections.

Le décret organique du 3 brumaire an IV, rendu sur le rapport de Daunou, ne disait rien des écoles des filles. Il fallut que dans la même séance Lakanal vînt, au nom du Comité d'instruction publique, proposer un décret spécial sur ce sujet qu'on avait négligé de comprendre dans le décret organique. Ce décret, en deux articles, est ainsi conçu :

« Art. 1er. — Chaque école primaire sera divisée en deux sections, une pour les garçons, et une pour les filles. En conséquence, il y aura un instituteur et uue institutrice.

» Art. 2. — Les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine ; elles seront formées aux travaux manuels des différentes espèces utiles et communes. »

Consulat, Empire et Restauration. — Le gouvernement consulaire et impérial s'est fort peu occupé de l'instruction populaire. Nous renvoyons au mot *Consulat* pour l'analyse du projet Chaptal, dont les dispositions libérales furent repoussées, et pour la partie de la loi du 11 floréal an X relative à l'enseignement primaire. On ne sent nulle part dans cette loi la préoccupation spéciale, l'attentive sollicitude que le sujet méritait d'inspirer. Même silence dans le décret fameux du 17 mars 1808, constitutif de l'Université impériale : l'instruction primaire figure à son rang hiérarchique à la fin de l'art. 5, mais avec un programme d'enseignement très réduit :

« Les écoles appartenant à chaque académie seront placées dans l'ordre suivant :

..... 6° Les petites écoles, écoles primaires où l'on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul. »

Les articles 107 et 108 du statut précité prescrivent de sages mesures pour l'établissement de cours normaux annexés aux lycées et collèges, en vue de former de bons maîtres pour les écoles primaires ; mais l'institution est exclusivement réservée aux hommes, et aucun secours de même nature n'est offert aux institutrices.

Détournée de l'instruction populaire par d'autres soins, la sollicitude de Napoléon se porte, au contraire, sur l'éducation des filles de ses généraux et de ses légionnaires. L'établissement d'une maison de la Légion d'honneur*à Ecouen est une conception qui lui appartient en propre ; elle lui fournit l'occasion de découvrir toute sa pensée en matière d'éducation des femmes.

Comme plusieurs esprits distingués de son temps, Napoléon jugeait avec sévérité ce qu'il appelait « la faiblesse du cerveau des femmes, la mobilité de leurs idées ; » il les considérait un peu comme des êtres d'une nature inférieure ; et comme il bornait leur rôle aux choses du ménage, entendu dans le sens le plus étroit, par une conséquence logique il limitait leur instruction aux données les plus élémentaires. Comment aurait-il restitué au programme des écoles populaires de filles l'histoire et la géographie, la littérature, les éléments des sciences physiques et naturelles, quand il hésitait à maintenir ces matières sur les programmes d'études de la maison d'Ecouen ou n'en concédait l'usage que d'une main avare ?

La Restauration n'était pas le gouvernement le plus propre à prendre en main l'œuvre de l'éducation des filles ; toutefois, il faut lui rendre cette justice qu'elle ne perdit pas de temps pour s'occuper de la question scolaire. L'ordonnance royale du 29 février 1816 organisa les comités cantonaux, nous n'avons pas besoin de rappeler dans

quel esprit. Cette ordonnance, qui compte 42 articles, ne dit rien des écoles de filles ; mais l'art. 22 maintient l'interdiction des écoles mixtes : « Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement. »

L'instruction du 14 juin 1816, qui règle le mode d'examen pour le brevet de capacité, est également muette sur la question des filles et ne prescrit aucune épreuve pour les travaux à l'aiguille.

Aucun des actes émanés de la Commission d'instruction publique, pendant les trois années qui suivent, ne porte la trace d'une pensée en faveur de l'éducation féminine. Qu'il s'agisse de créer dans les académies des écoles modèles d'enseignement mutuel, de distribuer des récompenses honorifiques aux chefs d'école, c'est toujours aux instituteurs que songent exclusivement les pouvoirs publics. L'administration eut tardivement conscience de cette lacune, et dans une instruction du 3 juin 1819, le ministre de l'intérieur (on sait que l'instruction publique était devenue une simple division de ce ministère) s'efforça de réparer le mal causé par une si funeste omission.

« Monsieur le préfet, dit cette circulaire, plus les résultats obtenus par l'application des dispositions de cette ordonnance (celle de 1816) aux écoles de garçons ont été heureux, *et plus on regrette que celles de ces dispositions qui en étaient susceptibles n'aient point été étendues aux écoles de filles, qui, moins nombreuses que les premières, mais non moins intéressantes, appellent aussi la sollicitude de l'autorité.*

. . . . . .

» Les trois objets qui doivent vous occuper sont : 1° le choix des institutrices ; 2° la surveillance des écoles ; 3° l'augmentation de leur nombre.

» La surveillance des institutrices devant être attribuée aux comités cantonaux, et l'ordonnance du 29 février 1816 indiquant assez de quelle manière cette surveillance doit être exercée, je crois inutile de m'étendre sur ce point.

» Vous savez également quels sont les moyens à employer pour multiplier le nombre des écoles dans les communes où il est insuffisant. Je vais donc m'attacher surtout à vous guider dans le choix des institutrices, opération d'une grande importance, et qui est confiée à vos soins immédiats. » (Suivent des prescriptions relatives à l'examen du brevet de capacité et à la nomination des institutrices. Les brevets sont de deux degrés. Ceux du degré inférieur sont accordés aux personnes qui sauront suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons. Les connaissances exigées des institutrices du degré supérieur seront les principes de la religion, la lecture, l'écriture, les quatre règles de l'arithmétique, celles de trois et de société, et les éléments de la grammaire.)

« Aucune institutrice ne pourra, sous quelque prétexte que ce soit, recevoir des garçons dans son école. »

Dans cette même année 1819, la ville de Paris, pour qui la sollicitude envers ses écoles est d'antique tradition, publia par l'organe du préfet un règlement spécial aux écoles de filles et applicable tant à la ville qu'aux communes rurales du département de la Seine. Ce règlement, en 38 articles, contient quelques dispositions remarquables :

L'art. 11 confie la surveillance et l'inspection des écoles de filles établies à Paris à des dames surveillantes.

L'art. 12 impose à ces inspectrices l'obligation d'adresser tous les trois mois un rapport aux maires des arrondissements pour être transmis au préfet de la Seine.

L'art. 14 charge les sous-préfets et les maires de Paris de « *dresser le tableau des jeunes filles qui, ne recevant point chez leurs parents ou dans les écoles établies l'instruction primaire, sont dans le cas d'être appelées aux écoles publiques dont le nombre sera augmenté à cet effet partout où il sera reconnu insuffisant.* »

Monarchie de 1830. — Nous sommes arrivés à la monarchie de juillet et à cette loi fameuse du 28 juin 1833 qui a renouvelé la face de l'enseignement primaire en France. Plus d'une mesure transitoire, plus d'un projet dû à l'initiative parlementaire s'étaient produits entre l'avènement du gouvernement nouveau et la discussion de la loi de 1833, mais cette dernière les a rejetés dans l'ombre. Et pourtant cette loi ne traite qu'une moitié de la question : consacrée tout entière à l'organisation des écoles de garçons, elle laisse systématiquement en dehors de son action féconde les écoles de filles. Le nom de ces dernières n'est pas même prononcé : le mot comme l'idée fut exclus par le législateur. Ce ne fut ni la faute du gouvernement, qui avait introduit dans son projet primitif une disposition transitoire concernant les filles, ni celle de M. Cousin, collaborateur convaincu de M. Guizot dans la préparation de la loi, et qui en fut le rapporteur éloquent devant la Chambre haute.

Donc ce fut pour les garçons seulement et non pour les filles que l'article 9 imposa l'obligation légale de fonder et d'entretenir une école publique ; il restait aux filles la ressource de l'école mixte.

Ce fut pour les garçons et non pour les filles que l'article 10 constitua tout un réseau d'écoles primaires supérieures dans les communes de 6000 habitants.

Ce fut pour les garçons seulement que l'article 11 décida la création d'une école normale par département ; ce furent les instituteurs et non les institutrices que l'article 12 tira d'une situation misérable, en leur assurant un logement communal et un traitement fixe.

Bref, au lendemain du vote de la loi du 28 juin 1833, les écoles de filles se trouvèrent soumises à un régime d'exception. Mode d'administration, de nomination, de recrutement et de paiement des institutrices, tout resta pendant trois années sur le pied où l'avaient placé les ordonnances de la Restauration. Préfets des départements, comités locaux, réclamèrent vainement un régime commun. Des décisions réitérées du Conseil royal (14 janvier, 25 février, 4 juillet 1834) repoussèrent leurs demandes et maintinrent l'application stricte de la loi du 28 juin 1833.

Toutefois, dès le 25 avril 1834, un premier et important progrès fut accompli sur le terrain pédagogique. Le Conseil royal édicta un règlement dont les sages dispositions furent applicables aux écoles de filles (art. 33) avec addition pour celles-ci des travaux à l'aiguille. Programmes d'études dans les écoles élémentaires ; emploi du temps, sectionnement des élèves, punitions et discipline, examens publics, etc., ce règlement, élaboré avec une intelligente sollicitude, prévoyait tout, et introduisait ainsi dans les écoles des deux sexes les mêmes garanties d'ordre et de travail.

Mais ce ne fut que le 23 juin 1836, trois ans presque jour pour jour après le vote de la loi organique, qu'une ordonnance royale dota les écoles de filles d'un régime complet. Voici le texte des 19 articles dont elle se compose :

« Louis-Philippe, etc. :

» Vu les ordonnances royales concernant les écoles primaires de filles et notamment celles du 29 février 1816, 3 avril 1820, 13 oct. 1821, 8 avril 1824, 21 avril 1828, 6 janvier et 14 février 1830 ;

» Vu la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction pri-

maire, ensemble nos ordonnances du 16 juillet et du 8 novembre de la même année et du 26 février 1835;

» Considérant qu'il est nécessaire de coordonner et de modifier sur certains points les dispositions des anciennes ordonnances précitées, en se rapprochant, autant que possible, des dispositions de la loi de 1833;

» Le Conseil royal de l'instruction publique entendu;

» Sur le rapport de notre ministre de l'instruction publique;

» Nous avons ordonné ce qui suit :

» TITRE Ier. — DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LES ÉCOLES DE FILLES ET DE SON OBJET.

» Art. 1er. — L'instruction primaire dans les écoles de filles est élémentaire ou supérieure.

» L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, les éléments de la langue française, le chant, les travaux d'aiguille et les éléments du dessin linéaire.

» L'instruction primaire supérieure comprend, en outre, des notions plus étendues de l'arithmétique et de la langue française, les éléments de l'histoire et de la géographie en général et particulièrement de l'histoire et de la géographie de la France.

» Art. 2. — Dans les écoles de l'un et de l'autre degré, sur l'avis du comité local et du comité d'arrondissement, l'instruction primaire pourra recevoir, avec l'autorisation du recteur de l'académie, les développements qui seront jugés convenables selon les besoins et les ressources des localités.

» Art. 3. — Les articles 2 et 3 de la loi du 28 juin 1833 sont applicables aux écoles primaires de filles.

» TITRE II. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PRIVÉES.

» Art. 4. — Pour avoir le droit de tenir une école primaire privée, il faudra avoir obtenu : 1° un brevet de capacité, sauf le cas prévu par l'article 13 de la présente ordonnance; 2° une autorisation pour un lieu déterminé.

» 1° *Du brevet de capacité.*

» Art. 5. — Il y a deux sortes de brevets de capacité : les uns pour l'instruction primaire élémentaire, les autres pour l'instruction primaire supérieure.

» Ces brevets seront délivrés après des épreuves soutenues devant une commission nommée par notre ministre de l'instruction publique, et conformément à un programme déterminé par le Conseil royal.

» Art. 6. — Aucune postulante ne sera admise devant la commission d'examen, si elle n'est âgée de vingt ans au moins. Elle sera tenue de présenter : 1° son acte de naissance; si elle est veuve, l'acte de décès de son mari; 2° un certificat de bonnes vie et mœurs, délivré sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où elle aura résidé depuis trois ans.

» A Paris, le certificat sera délivré, sur l'attestation de trois notables, par le maire de l'arrondissement municipal ou de chacun des arrondissements municipaux où l'impétrante aura résidé depuis trois ans.

» 2° *De l'autorisation.*

» Art. 7. — L'autorisation nécessaire pour tenir une école primaire de filles sera délivrée par le recteur de l'académie.

» Cette autorisation, sauf le cas prévu par l'art. 13, sera donnée, après avis du comité local et du comité d'arrondissement, sur la présentation du brevet de capacité et d'un certificat attestant la bonne conduite de la postulante depuis l'époque où elle aura obtenu le brevet de capacité.

» Art. 8. — L'autorisation de tenir une école primaire ne donne que le droit de recevoir des élèves externes; il faut, pour tenir pensionnat, une autorisation spéciale.

» TITRE III. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES.

» Art. 9. — Nulle école ne pourra prendre le titre d'école primaire communale, qu'autant qu'un logement et un traitement convenables auront été assurés à l'institutrice, soit par des fondations, donations ou legs faits en faveur d'établissements publics, soit par une délibération du conseil municipal dûment approuvée.

» Art. 10. — Lorsque le conseil municipal allouera un traitement fixe suffisant, la rétribution mensuelle pourra être perçue au profit de la commune, en compensation des sacrifices qu'elle s'impose.

» Seront admises gratuitement dans l'école publique les élèves que le conseil municipal aura désignées comme ne pouvant payer aucune rétribution.

» Art. 11. — Les dispositions des articles 2 et suivants de la présente ordonnance, relatives au brevet de capacité et à l'autorisation, sont applicables aux écoles primaires publiques.

» Toutefois, à l'égard de ces dernières, le recteur devra se faire remettre, outre les pièces mentionnées en l'article 6, une expédition de la délibération du conseil municipal qui fixera le sort de l'institutrice.

» Art. 12. — Dans les lieux où il existera des écoles communales distinctes pour les enfants des deux sexes, il ne sera permis à aucun instituteur d'admettre des filles, et à aucune institutrice d'admettre des garçons.

» TITRE IV. — DES ÉCOLES PRIMAIRES DE FILLES DIRIGÉES PAR DES CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES.

» Art. 13. — Les institutrices appartenant à une congrégation religieuse, dont les statuts, régulièrement approuvés, renfermeraient l'obligation de se livrer à l'éducation de l'enfance, pourront être autorisées par le recteur à tenir une école primaire élémentaire, sur le vu de leur lettre d'obédience et sur l'indication, par la supérieure, de la commune où les sœurs seront appelées.

» Art. 14. — L'autorisation de tenir une école primaire supérieure ne pourra être accordée sans que la postulante justifie d'un brevet de capacité du degré supérieur, obtenu dans la forme et aux conditions prescrites par la présente ordonnance.

» TITRE V. — DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'INSTRUCTION PRIMAIRE.

» Art. 15. — Les comités locaux et les comités d'arrondissement, établis en vertu de la loi du 28 juin 1833 et de l'ordonnance du 8 novembre de la même année, exerceront sur les écoles primaires de filles les attributions énoncées dans les articles 21, §§ 1, 2, 3, 4 et 5 et 23, §§ 1, 2 et 3 de ladite loi.

» Art. 16. — Les comités feront visiter les écoles primaires de filles par des délégués pris parmi leurs membres ou par des dames inspectrices.

» Art. 17. — Lorsque les dames inspectrices seront appelées à faire des rapports au comité, soit local, soit d'arrondissement, concernant les écoles qu'elles auront visitées, elles assisteront à la séance avec voix délibérative.

» Art. 18. — Il y aura dans chaque département une commission d'instruction primaire chargée d'examiner les personnes qui aspireront aux brevets de capacité.

» Les examens auront lieu publiquement.

» Des dames inspectrices pourront faire partie desdites commissions.

» Ces commissions délivreront des certificats d'aptitude d'après lesquels le recteur de l'académie expédiera le brevet de capacité sous l'autorité du ministre.

» *Dispositions transitoires.*

» Art. 19. — Les institutrices primaires, communales ou privées, actuellement établies en vertu d'autorisations régulièrement obtenues, pourront continuer de tenir leurs écoles sans avoir besoin d'aucun nouveau titre ; elles devront seulement déclarer leur intention au comité local d'ici au 1er septembre prochain. »

Cette ordonnance royale constitue un progrès remarquable sur la législation qui avait prévalu à partir du décret du 3 brumaire an IV.

Elle reconnaît le droit des filles de participer à l'enseignement primaire supérieur (art. 1).

A l'égard du traitement des institutrices, elle se contente d'une demi-mesure. Il faut, pour que l'école soit déclarée communale, que le conseil municipal vote un traitement fixe suffisant, mais le chiffre du traitement n'est pas déterminé comme pour les instituteurs, et les communes ne sont pas mises en face de l'obligation légale de créer une école spéciale aux filles (art. 9 et 10).

On donnait aux comités le droit de faire visiter les écoles par des dames inspectrices, et on admettait la présence de ces dames inspectrices dans la commission d'examen pour les aspirantes au brevet de capacité (art. 16 et 18).

Quant à la lettre d'obédience tenant lieu de brevet aux institutrices congréganistes, le privilège, qui datait de la Restauration, en était maintenu (art. 13).

Aucune obligation n'était imposée aux départements quant aux écoles normales de filles, et cependant telle était l'excellence et la nécessité de l'institution que, spontanément, des écoles s'établirent à Mézières, à Lons-le-Saunier, Argentan, Besançon, Orléans, Lyon.

C'est sous le régime fixé par cette ordonnance que vécurent les écoles de filles jusqu'à la loi du 15 mars 1850.

Seconde République et second Empire. — En 1848, quand la seconde République eut remplacé le gouvernement de Juillet, l'un de ses premiers actes fut de supprimer la lettre d'obédience (Circul. ministérielle du 5 juin 1848), mais les effets de cette circulaire furent abolis par deux autres circulaires dictées dans des intentions toutes différentes, à la date des 6 novembre 1848 et 25 janvier 1849. Déjà s'élaborait la loi du 15 mars 1850.

Avant de nous en occuper, citons à l'actif du gouvernement de la seconde République, à l'époque où le portefeuille de l'instruction publique était aux mains de M. Carnot, le projet de loi présenté par ce ministre le 1er juin 1848. Bien qu'il n'ait pas abouti, ce projet mérite de fixer l'attention.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie prend place dans le programme des écoles élémentaires de garçons et de filles (art. 1).

L'enseignement est rendu obligatoire pour les enfants des deux sexes (art. 2).

La gratuité est établie dans les écoles de l'Etat (art. 5).

Toute commune dont la population excède 300 âmes doit posséder au moins une école publique. Cet article reproduit la faute de l'article 9 de la loi de 1833 : il ne dispose rien quant aux écoles de filles (art. 16).

Dans les écoles mixtes quant au sexe, les travaux spéciaux aux filles se font sous la direction d'une dame, à laquelle est allouée une indemnité annuelle de 100 fr. (art. 17).

Suppression implicite de la lettre d'obédience (art. 21).

Les comités locaux, pour les affaires concernant les écoles de filles, s'adjoignent une ou plusieurs déléguées qui assistent aux séances avec voix délibérative (art. 21 *bis*).

La commission d'examen pour les aspirantes au brevet de capacité s'adjoint deux examinatrices qui ont voix délibérative (art. 40).

Mentionnons encore un autre projet déposé par M. Barthélemy Saint-Hilaire.

Il reproduit la plupart des dispositions du projet Carnot, mais il embrasse plus de choses. Les salles d'asile, ce premier degré de l'école, les écoles normales, qui en forment le couronnement, y figurent.

Les écoles normales de garçons y sont obligatoires pour le département ; celles de filles seulement facultatives (art. 40, 41).

L'obligation d'entretenir une école de filles commence aux communes de 800 âmes de population agglomérée (art. 26).

Les écoles supérieures de filles sont facultatives, celles de garçons sont obligatoires dans les communes de 6,000 âmes et au-dessus (art. 36).

La lettre d'obédience est supprimée avec délai de cinq ans pour les institutrices âgées de moins de trente ans, et tolérance complète pour les institutrices âgées de plus de trente ans (art. 97).

Telles étaient les idées qui dominaient dans les rangs du parti libéral en 1848 et auxquelles le cours des événements substitua la loi du 15 mars 1850.

La loi de 1850 a réuni en 5 articles, formant le chapitre V, tout ce qui concerne les écoles de filles ; en voici le texte :

« CHAP. V. — *Des écoles de filles.*

» Art. 48. — L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncées dans l'art. 23, les travaux à l'aiguille.

» Art. 49. — Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat.

» L'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement.

» Art. 50. — Tout ce qui se rapporte à l'examen des institutrices, à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles, sera l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Les autres dispositions de la présente loi, relatives aux écoles et aux instituteurs, sont applicables aux écoles de filles et aux institutrices, à l'exception des articles 38, 39, 40 et 41.

» Art. 51. — Toute commune de 800 âmes de population et au-dessus est tenue, si ses propres ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles, sauf ce qui regarde l'art. 5.

» Le Conseil académique peut, en outre, obliger les communes d'une population inférieure à entretenir, si leurs ressources ordinaires le leur permettent, une école de filles ; et en cas de réunion de plusieurs communes pour l'enseignement primaire, il pourra, selon les circonstances, décider que l'école des garçons et l'école des filles seront dans deux communes différentes. Il prend l'avis du conseil municipal.

» Art. 52. — Aucune école primaire publique ou libre ne peut, sans l'autorisation du Conseil académique, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe dans la commune une école publique ou libre de filles ».

Deux articles contituent un progrès sérieux sur la législation de 1833 : ce sont l'article 51, qui impose à toute commune de 800 âmes l'obligation d'avoir une école de filles, « si ses propres ressources lui en fournissent les moyens », et l'article 52 qui retire aux instituteurs le droit de recevoir des enfants des deux sexes s'il existe dans la commune une école spéciale de filles.

Malheureusement l'article 15, par une combinaison ingénieuse avec l'article 51, ouvrait la porte à une série de concessions et de tolérances qui détruisent en grande partie l'effet recherché par le législateur. Il fallait limiter à une période de temps déterminée ce droit de tolérance provisoire créé par l'article 15, et, passé cette période, armer le législateur de tous les pouvoirs nécessaires pour contraindre les communes les plus récalcitrantes à la création d'écoles spéciales. De plus l'addition malheureuse des mots : « Si ses propres ressources lui en fournissent les moyens », paralysait d'avance le mouvement qu'on entendait favoriser.

Sur la plupart des autres points, la loi de 1850 imite les omissions regrettables de celle de 1833, ou détruit des portions utiles de cette loi.

Le nom d'enseignement primaire supérieur n'est même pas prononcé dans la loi, et cet enseignement, si cher au législateur de 1833, n'a plus d'existence légale.

Le privilège de la lettre d'obédience est confirmé et prend, avec une nouvelle vigueur, racine dans nos lois.

Le Conseil départemental (article 36 § 3) peut dispenser une commune d'entretenir une école publique à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit dans une école libre. Ce système des écoles libres tenant lieu d'écoles publiques fut surtout préjudiciable aux écoles de filles. Il favorisa la naissance ou la prolongation d'un état de choses bâtard, absolument contraire au but que devait se proposer le législateur, et qui consiste à pourvoir chaque commune d'une école publique. Ajoutez que l'inspection, dans cette catégorie d'écoles, ne s'exerçait que d'une manière incomplète (article 21), en sorte que la commune et l'État semblaient abdiquer leur droit de contrôle dans un des cas où c'est un devoir sacré pour eux de l'exercer, c'est-à-dire quand il s'agit de ces élèves indigents dont les pouvoirs publics ont la tutelle.

On ne fut pas long à reconnaître l'insuffisance de la loi de 1850, surtout pour les écoles de filles.

En 1862, un projet de loi fut préparé par M. Rouland, ministre de l'instruction publique, et soumis aux délibérations du Conseil impérial de l'instruction publique dans sa séance du 18 décembre. Il visait spécialement les écoles de filles. Dans une note rédigée à l'appui, le ministre mettait le doigt sur une des parties les plus défectueuses de cette législation, qui exigeait de toute commune de 800 âmes au moins une école de filles, « *mais seulement si ses propres ressources lui en fournissaient les moyens* », ce qui équivalait, comme le fait remarquer le ministre, à détruire d'une main ce que la loi avait édifié de l'autre.

La note ministérielle signale l'existence de près de 18000 écoles mixtes (exactement 17928). « Il faut reconnaître, disait-elle, qu'un instituteur ne peut initier les petites filles aux travaux à l'aiguille, qu'il est si désirable de leur rendre familières, surtout dans les campagnes ; il ne peut enfin les former avec la délicatesse nécessaire à ces vertus spéciales aux femmes qui font les bonnes et saintes mères de famille. » D'autre part, parlant des écoles mixtes confiées à des institutrices, particulièrement à des institutrices congréganistes, munies d'une simple lettre d'obédience, elle fait ressortir ce que cette combinaison laisse à désirer pour l'éducation virile et professionnelle des jeunes garçons.

En conséquence, le ministre proposait une loi en 9 articles, dont voici le texte :

« Article 1er. — Toute commune de 500 âmes est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une commune voisine, d'entretenir une école communale de filles, sauf ce qui est dit à l'article 36 de la loi du 15 mars 1850. La réunion sera prononcée par le Conseil départemental, les conseils municipaux entendus. Le Conseil général pourra toutefois, le Conseil départemental entendu, dispenser de l'entretien d'une école spéciale de filles :

» 1° Les communes dont la population est disséminée dans les petits hameaux éloignés du chef-lieu et dans lesquels l'école des filles ne pourrait réunir qu'un trop petit nombre d'enfants ;

» 2° Celles qu'il reconnaîtrait ne pouvoir satisfaire aux prescriptions de l'article 6 de la présente loi.

» Art. 2. — Les écoles communales de filles sont divisées en trois classes, à chacune d'elles correspond un traitement fixe dont le minimum est déterminé ainsi qu'il suit :

Première classe.....	600 fr.
Deuxième classe.....	500
Troisième classe.....	400

» Art. 3. — Le ministre de l'instruction publique et des cultes arrête tous les trois ans la classification des écoles communales de filles, sur la proposition des Conseils généraux, après avis des Conseils départementaux de l'instruction publique, les conseils municipaux entendus.

» Art. 4. — Le traitement des institutrices communales est payé mensuellement par le receveur municipal.

» Art. 5. — Il est pourvu au traitement des institutrices communales et au loyer des maisons d'écoles dont les communes ne sont pas propriétaires, au moyen :

» 1° Des dons ou legs faits, ayant pour objet l'instruction primaire ;

» 2° De la rétribution scolaire, dont le taux est fixé chaque année par les Conseils départementaux, sur la proposition des conseils municipaux, et qui est perçue pour le compte des communes ;

» 3° D'un prélèvement voté par les conseils municipaux sur leurs revenus ordinaires ;

» 4° Du restant libre des trois centimes spéciaux affectés aux dépenses de l'instruction primaire par la loi du 15 mars 1850.

» Art. 6. — Lorsque les ressources ci-dessus énumérées ne suffisent pas pour équilibrer, dans les budgets municipaux, les recettes et les dépenses des écoles communales de filles, la moitié du déficit sera comblée au moyen d'une imposition spéciale votée par les conseils municipaux.

» Il sera pourvu à l'autre moitié du déficit par les Conseils généraux, soit au moyen d'un restant disponible des deux centimes spéciaux qu'ils sont autorisés à voter par la loi du 15 mars 1850, soit au moyen d'une nouvelle imposition spéciale, qui ne pourra excéder deux centimes, au principal des quatre contributions directes, et, en cas d'insuffisance de ces ressources, par le ministre de l'instruction publique sur le crédit qui sera annuellement porté à cet effet au budget de l'Etat.

» Art. 7. — Il sera établi au moins une école normale d'institutrices par académie.

» Les départements du ressort académique qui enverront des élèves-boursiers à l'école normale contribueront aux dépenses générales de l'établis

sement au prorata du nombre de leurs élèves, soit au moyen du restant disponible de leurs deux centimes spéciaux votés en exécution de l'article 40 de la loi du 12 mars 1850, soit à l'aide de leurs centimes facultatifs ou de l'imposition spéciale mentionnée au dernier paragraphe de l'article 6.

» Art. 8. — A défaut de vote des conseils municipaux et des Conseils généraux, les impositions mentionnées aux articles précédents seront établies d'office par un décret impérial, sur la proposition du ministre de l'instruction publique et des cultes, conformément aux dispositions de la loi du 15 mars 1850.

» Art. 9. — Les écoles mixtes établies ou à établir dans les communes de 200 à 500 âmes continueront d'être dirigées par des instituteurs.

» Les écoles mixtes établies ou à établir dans les communes dont la population ne dépasse pas 200 âmes pourront être confiées à des institutrices, lesquelles seront rétribuées conformément aux dispositions ci-dessus.

» Toutefois, le ministre de l'instruction publique pourra suivant les circonstances, sur l'avis des Conseils départementaux, autoriser la direction de l'école mixte par une institutrice dans les communes dont la population est au-dessus de 200 âmes et au-dessous de 500. »

Après le texte du projet de loi, voici le commentaire extrait de la note précitée :

« Par son article 1er, il impose à toute commune de 500 âmes d'avoir une école de filles ; mais loin de s'en rapporter comme la loi de 1850 à la générosité des conseils municipaux, il fixe par son article 2 le traitement minimum qui doit être affecté à chaque institutrice ; il indique par les articles 5 et 6 les sources auxquelles il y aura lieu de puiser pour l'entretien de ces écoles... Il assure d'abord à l'institutrice un minimum de traitement fixe qui lui sera régulièrement payé tous les mois, et qui pourra s'élever si, l'école prospérant sous sa direction, le Conseil général juge convenable de la faire passer dans une classe supérieure.

» L'article 7 du projet exige l'établissement d'une école normale d'institutrices par académie. Il y a en ce moment 10 écoles normales primaires (de filles), et 42 cours normaux, c'est-à-dire 42 maisons d'éducation particulières dans lesquelles le département et l'État paient la pension d'un certain nombre de jeunes filles qui se destinent à l'enseignement.

» En augmentant le nombre des écoles de filles, il importe de pourvoir au recrutement de ces écoles...

» Le projet de loi, en laissant subsister quelques écoles mixtes, s'efforce d'en atténuer les inconvénients par l'introduction d'une surveillante, et il y a lieu d'espérer que les précautions qu'il ordonne à ce sujet obtiendront l'assentiment du Conseil impérial. »

Quelles influences firent échouer ce projet, remarquable pour son époque ? Nous l'ignorons, mais cinq années furent perdues pour l'amélioration de l'instruction populaire de filles.

Le successeur de M. Rouland n'allait pas tarder à reprendre en mains la même cause.

Une enquête publiée en 1866 a constaté l'état des écoles après quatorze ans de fonctionnement de la loi de 1850.

Prenons quelques départements au hasard ; celui du Nord, le plus riche de France après celui de la Seine, comptait 33 communes de plus de 800 hab. dépourvues d'écoles de filles. La Seine-Inférieure, qui vient après dans l'ordre de la richesse, comptait 11 communes sans écoles, et 20 communes de 800 habitants dépourvues d'écoles publiques de filles. A une autre extrémité de la France, la Dordogne présentait 50 communes, comprenant 17 000 habitants, encore dépourvues d'écoles ; 83 communes de 800 âmes et au-dessus, comprenant 90 000 habitants, n'avaient pas satisfait à l'obligation de créer une école spéciale de filles. Et l'inspecteur d'académie de la Dordogne, qui signale ces résultats, en donne la raison en des termes qui sont d'une remarquable précision :

« Les causes de cette situation sont : 1° En général, indifférence des familles pour l'instruction primaire et spécialement pour l'instruction des filles ; 2° calculs intéressés : on recule devant une dépense qui incombe tout entière à la commune pour le local et le traitement, puisque les centimes spéciaux sont généralement absorbés par l'entretien des écoles de garçons ; 3° lacune dans la loi, qui s'en remet aux communes du soin de créer une école, si leurs ressources le leur permettent, qui laisse l'autorité sans action en présence du peu de zèle des populations, qui n'a rien fait pour organiser les écoles de filles, comme elle a organisé celle des garçons. »

Comme nombre de ses collègues, l'inspecteur de la Dordogne eût pu ajouter deux traits au tableau : l'évincement dans tous les postes importants de l'élément laïque par l'élément congréganiste ; l'abaissement du niveau des études, conséquence fatale de la lettre d'obédience.

La loi du 10 avril 1867 eut pour but de remédier au mal constaté par l'enquête. On peut dire que chacune des dispositions de cette loi s'appuie sur des vœux exprimés avec ensemble et autorité par la majorité des inspecteurs d'académie, préalablement consultés.

Le ministre intelligent et patriote qui, dès cette époque, voulait doter son pays de l'instruction obligatoire, peut être considéré comme le premier promoteur d'un sérieux progrès dans les écoles de filles.

Voici les dispositions principales de cette loi, relativement au sujet dont nous nous occupons :

« Art. 1er. — Toute commune de cinq cents habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le Conseil départemental en vertu de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850. »

Il faut regretter ce rappel d'une disposition déjà critiquée de la loi de 1850. Il fallait limiter à un nombre convenable d'années le régime de dispense et de tolérance. Si, à l'heure qu'il est, plusieurs communes de 500 hab. et plus sont encore dépourvues d'écoles spéciales de filles, on doit s'en prendre à l'article 15 de la loi du 15 mars 1850 trop complaisamment appliqué.

« Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet, sur la proposition du maire, est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Son traitement est fixé par le préfet après avis du Conseil départemental. »

Disposition excellente et pratique qui assurait aux filles, dans toutes les écoles, une suffisante éducation manuelle et corrigeait l'une des défectuosités le plus souvent signalées des écoles mixtes.

« Art. 2. — Le Conseil départemental détermine les écoles publiques de filles auxquelles d'après le nombre des élèves il doit être attaché une institutrice adjointe. »

La loi de 1850 n'avait rien disposé quant aux institutrices adjointes : la loi du 10 avril 1867 leur donne pour la première fois une existence légale. Mais elle n'eut pas le soin de fixer avec précision le nombre maximum d'élèves à partir duquel une création d'emploi d'adjointe était nécessaire, et l'article 2 ne donna pas tous ses fruits.

« Art. 16. — Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire. »

Cette mesure réparatrice fit croître l'enseigne-

ment primaire en valeur morale et en dignité civique. Elle renoua la tradition interrompue depuis les derniers décrets de la Convention. Elle fut applicable dans les écoles des deux sexes.

« Art. 17. — Sont soumises à l'inspection, comme les écoles publiques, les écoles libres qui tiennent lieu des écoles publiques, aux termes du § 4 de l'article 36 de la loi de 1850 ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'Etat. »

Il faut citer ici le commentaire du ministre dans cette instruction du 12 mai 1867 qui est un document aussi remarquable que la loi elle-même. Le mal qu'il s'agissait de corriger affectait surtout les écoles de filles :

« L'art. 36, § 4, de la loi du 15 mars 1850 porte ce qui suit :

« Le Conseil départemental peut dispenser une « commune d'entretenir une école publique, à « condition qu'elle pourvoie à l'enseignement pri- « maire gratuit, dans une école libre, de tous les « enfants dont les familles sont hors d'état d'y « subvenir. Cette dispense peut toujours être « retirée. »

» Cette disposition de la loi était incomplète. En donnant à quelques écoles libres les avantages assurés aux écoles publiques, et en ne les soumettant pas aux mêmes règles, on leur conférait un véritable privilège, puisque l'Etat renonçait à leur susciter la concurrence d'une école publique, et qu'il ne lui était pas possible de s'assurer si l'enseignement qui y était donné aux enfants répondait réellement à leurs besoins. Le même article disait, il est vrai, que la dispense d'entretenir une école publique donnée à une commune pouvait toujours être retirée; mais à ma connaissance, il n'a jamais été usé d'office de cette faculté, même en présence d'abus qu'il était facile de prévoir. Quelques instituteurs ou institutrices, qui dirigeaient des écoles libres tenant lieu d'écoles publiques, prétendaient limiter le nombre des élèves gratuits qu'ils devaient recevoir; d'autres voulaient avoir le choix de ces enfants; d'autres, et c'est le plus grand nombre, surtout parmi les écoles de filles, réunissaient les enfants pauvres dans la partie la plus mal disposée de leur local, et leur donnaient une instruction insuffisante, réservant tous leurs soins pour les élèves payants. Ces écoles, ordinairement patronnées par des personnes riches et influentes, et appartenant, pour la plupart, à des communautés religieuses, ne tardaient pas à recevoir des donations et des legs qui en assuraient l'existence et les rendaient complètement indépendantes. Aucune chance de succès n'était ainsi réservée à l'établissement d'écoles publiques, et les communes subissaient avec résignation un état de choses qui était assez souvent contraire aux intérêts bien entendus de la population comme aux sentiments de l'autorité municipale. L'art. 17 de la nouvelle loi, en soumettant les écoles à l'inspection comme les écoles publiques, a donc fait un acte de protection et de justice. Désormais on pourra s'assurer si l'école libre, dont la seule présence est un obstacle à l'existence d'une école publique, la remplace en effet, et si elle satisfait complètement aux obligations qu'elle a contractées. L'inspection de ces écoles ne devra donc plus se borner à constater, comme la loi l'exige à l'égard des écoles libres, si l'enseignement n'y est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois ; elle devra s'assurer si tous les enfants y reçoivent l'instruction que leur offrirait une école publique et si tous y sont l'objet des mêmes soins. Cette inspection, j'ai à peine besoin de le dire, ne sera jamais tracassière, et, tout en recommandant la suppression des abus qu'elle pourrait rencontrer, elle n'oubliera pas qu'elle est en présence d'écoles qui rendent de véritables services, surtout dans les communes pauvres, et ont un droit particulier à la protection de l'Etat. »

Telles sont les dispositions spécialement applicables aux écoles de filles de cette loi de 1867 qui marque une époque dans l'histoire de notre enseignement primaire. On lui doit une amélioration sensible du sort des institutrices, la création par milliers d'écoles de filles et d'écoles de hameaux, dans les communes qui en étaient privées, la réforme des abus qu'avaient fait naître certaines dispositions de la législation antérieure, l'extension de la gratuité, enfin l'élévation du niveau des études par suite de l'extension des programmes, sur un des points qui doivent le plus tenir au cœur pour peu qu'on ait souci de faire pénétrer dans l'âme des jeunes générations l'amour éclairé de la patrie française.

Période contemporaine. — Nous voici parvenus à la période contemporaine. Des malheurs sans exemple et sans nom ont éclaté sur la France. Nous sommes au lendemain d'une guerre désastreuse, suivie d'un traité de paix qui mutile notre territoire, épuise le trésor public, contraint la nation aux plus cruels sacrifices. C'en est fait sans doute des réformes scolaires et de la marche en avant dans une voie de progrès qui est aussi une voie de dépenses? L'argent est le nerf de l'école comme il est celui de la guerre. En restera-t-il pour nos instituteurs après que les fourgons prussiens auront emporté les milliards de notre rançon, après que nous aurons relevé nos forteresses, rempli nos arsenaux, réparé toutes les brèches faites à notre sûreté? Eh bien oui. Au bout de douze années qui nous séparent de ces misères, c'est un consolant tableau que celui des mesures adoptées depuis 1871 en faveur de l'instruction primaire. Jamais nation ne s'est plus fièrement relevée sous le coup des événements et ne s'est occupée d'une âme plus virile à réformer ses institutions scolaires.

Nous n'avons pas, dans le sujet spécial que nous traitons, à reproduire tous les traits de ce tableau. Bornons-nous à ce qui intéresse les écoles de filles. La simple énumération des faits suffit à notre tâche.

Le principe qui va dominer toute la législation nouvelle est celui dont s'inspirait Condorcet, il y a quatre-vingt-dix ans, moins toutefois les vues excessives et utopiques qui ont compromis si longtemps le sort de ses idées. Les enfants des deux sexes ont les mêmes droits à l'instruction primaire élémentaire, parce qu'ils ont une intelligence égale et des devoirs équivalents comme membres d'un Etat et d'une famille.

Il fallait d'abord songer aux maîtresses, exiger d'elles des garanties de capacité égales à celles que la loi impose aux instituteurs.

La loi du 16 juin 1881 abolit la lettre d'obédience, étendit l'obligation du diplôme à toutes les directrices d'école, même aux adjointes, et pour les écoles composées de plusieurs classes exigea de la directrice un titre de capacité supérieur.

A l'égard des écoles normales de filles, la loi du 9 août 1879 en rendit la création obligatoire pour les départements et prépara au recrutement du personnel laïque une base large et permanente. Des décrets subséquents soumirent les écoles normales des deux sexes au même régime administratif, et, sauf les nuances, aux mêmes programmes d'enseignement. Même élévation de la source d'instruction, pour qu'il y ait même niveau d'études et parité de résultats dans les écoles.

N'omettons pas de rappeler les conférences pédagogiques, qui cessèrent d'être le partage exclusif des instituteurs (Circul. du 10 août 1880), les diplômes des divers ordres proposés à l'émulation des maîtresses d'écoles normales ou d'écoles pri-

maires, toutes mesures qui achèvent de mettre les instituteurs des deux sexes sur le pied d'une complète égalité intellectuelle et scientifique.

Tout cet ensemble d'institutions destinées à renouveler l'instruction primaire des filles aboutit à la loi du 28 mars 1882, sur l'obligation, qui en est le couronnement.

L'article premier de cette loi dote l'instruction primaire élémentaire du programme le plus complet et le plus étendu que nos écoles aient jamais reçu. Il met la France à son vrai rang en la replaçant à la tête des nations studieuses :

« L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;

La lecture et l'écriture ;

La langue et les éléments de la littérature française ;

La géographie, particulièrement celle de la France ; l'histoire, particulièrement celle de la France, jusqu'à nos jours ;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ;

Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques ; leur application à l'hygiène, à l'agriculture, aux arts industriels ; travaux manuels et usage des outils des principaux métiers.

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;

La gymnastique ;

Pour les garçons, les exercices militaires ;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé. »

Des matières comprises dans ce programme et déjà inscrites dans la législation antérieure, telles que *lecture* et *écriture*, *langue française*, *histoire et géographie de la France*, *travaux à l'aiguille*, nous ne dirons qu'une chose : elles ne sont anciennes que parce qu'elles sont indispensables. Il ne faut pas que l'attrait de connaissances nouvelles plus brillantes leur fasse tort. L'écriture, par exemple, sans garder toute son importance d'autrefois, ne devra pas tomber en discrédit. On n'oubliera pas que nombre de jeunes filles trouvent dans la profession de caissières et de comptables une condition honorable et lucrative pour laquelle une bonne écriture est chose essentielle.

Le programme d'histoire de France, par l'addition de ces mots « jusqu'à nos jours », comprend les faits contemporains. On a jugé que les filles, pas plus que les garçons, ne devaient demeurer étrangères aux événements accomplis sous leurs yeux; peut-être a-t-on voulu combattre une certaine indifférence des femmes pour la chose publique et les intéresser au mouvement politique et social dont elles ne sont pas le centre, mais où leur destinée n'est pas moins engagée que celle de l'homme. Cette partie du programme demande à être maniée avec prudence et discernement. L'esprit de parti, les déclamations creuses, les appréciations étroites et passionnées en seraient l'écueil. Les faits actuels, c'est en quelque sorte l'histoire en formation, qu'on ne peut traiter de la même manière que l'histoire définitive, celle qui a subi l'épreuve du temps et de la contradiction. Eviter ce qui divise, rechercher ce qui unit et rapproche, telle sera la règle d'une institutrice soucieuse de sa tâche. Tout ce qui peut hâter l'éclosion d'un avenir de paix et de concorde est bienvenu dans l'école.

L'instruction morale et civique est un élément nouveau. Il ne s'agit pas de faire de nos jeunes filles, comme eût dit Napoléon, « des raisonneuses et des idéologues. » L'enseignement à donner sera moins théorique que pratique. Il suffira sans doute pour la partie théorique de quelques notions élémentaires sur la conscience, la liberté morale, la responsabilité, le devoir. La tâche principale consistera à faire discerner à l'enfant la nature et l'étendue de ses plus importantes obligations, de celles qui sont d'application constante dans les actes de sa vie quotidienne, devoirs envers lui-même, envers ses proches, envers ses semblables. Sur cette base ferme et solide viendront se poser, comme le couronnement de l'œuvre, les devoirs envers la patrie, ce qui suppose la connaissance sommaire de la constitution et des lois. Comment exclure les femmes d'un enseignement de cette nature, quand on songe que c'est sur les lèvres de sa mère que l'enfant doit entendre pour la première fois les noms de patrie et de liberté, que c'est d'elle qu'il doit recevoir les premières leçons de dévouement et d'obéissance aux lois? Voudrait-on que les mêmes mots eussent un sens pour le jeune garçon et n'en eussent pas pour sa sœur qui fréquente l'école voisine ?

L'instruction morale et civique bien donnée affermira dans l'esprit des femmes des notions qui y restent trop souvent à l'état vague. Elle trempera leur cœur pour des luttes qui ne leur sont pas épargnées.

A l'enseignement de la langue s'ajoutent pour la première fois *les éléments de littérature française*. C'est dire que l'enseignement ne devra plus être purement grammatical. Une part modeste, mais bien déterminée, sera faite aux notions littéraires. La grammaire est l'instrument d'acquisition d'une langue. C'est le goût, c'est le sens critique qui doivent profiter de la science acquise. A quoi bon un cours d'études de cinq années qu'on doit s'étudier à bien remplir, si les jeunes filles devaient rester étrangères aux gloires littéraires de leur pays, si les noms de Corneille, de Molière, de Racine, de Bossuet, de Montesquieu, de Voltaire ne sonnaient à leurs oreilles que comme un écho lointain? Par leur goût fin et précoce, par leur imagination vive, les femmes sont prédestinées aux études littéraires.

La récitation des textes empruntés aux grands écrivains nous paraît le complément naturel de cette branche d'études. Les femmes ont, pour la poésie, un goût spontané qu'il ne faut pas laisser sans emploi. L'important est de bien choisir : Corneille, Molière, Racine, La Fontaine sont le patrimoine de tous. Il ne manque pas dans leurs œuvres de pages accessibles à tout esprit cultivé. Une éducation nationale ne se comprend pas sans le concours de ces puissants génies. On ne comprendrait pas davantage l'exclusion de nos lyriques du XIXe siècle. Mais le choix doit être sévère : ne donnons à nos élèves que du bon ou de l'excellent.

Le législateur de 1882 n'a pas craint d'inscrire dans le programme de l'école primaire *quelques notions usuelles de droit et d'économie politique*.

« Nul n'est censé ignorer la loi ; cet axiome ne souffre pas d'exception. Il ne faut donc pas exclure les femmes du bénéfice d'un enseignement positif sur des matières qu'elles ont tant d'intérêt à connaître. Comme mères, comme épouses, comme tutrices, elles rencontrent à chaque pas sur leur chemin une législation dont elles ignorent le premier mot et pour l'interprétation de laquelle elles s'en remettent forcément à des conseils intéressés ou mercenaires. Et pourtant leurs démarches ne les engagent pas moins que nous. L'étude du droit réduit à ses éléments les plus simples, et, comme dit le programme, à « des notions usuelles », fera cesser cette dépendance.

Si l'on se place à un point de vue plus général, on peut dire que le respect des lois n'entrera dans la masse profonde de la nation que par l'école primaire, qui est l'agent le plus efficace et le plus actif de transmission d'une idée.

Quant à l'économie politique, sa cause n'est plus à plaider. Un homme qui fait autorité en

pareille matière. M. Frédéric Passy, a rassemblé ici même (p. 791 du Dictionnaire) tous les arguments favorables à cet enseignement, en même temps qu'il a indiqué le moyen de l'approprier aux besoins d'une école primaire.

« Tout peut être ramené, dit-il, à un petit nombre de points, et savoir ce que c'est que le *travail*, la *propriété*, le *capital*, le *salaire*, l'*échange*, la *monnaie*, l'*impôt*, les *machines*, ce n'est pas déjà en savoir si peu, bien que cela se puisse apprendre en peu de leçons. »

Qu'y a-t-il donc là qui dépasse les ressources des maîtres ou la portée moyenne de l'intelligence des enfants ?

Et dira-t-on que, bonnes tout au plus pour les garçons, ces leçons ne conviennent pas aux femmes ? Employées par milliers dans le commerce et l'industrie, les femmes ont-elles donc moins que nous intérêt à connaître les lois de la production, les relations du travail et du capital ? Comme le dit, après Rossi, M. Frédéric Passy, « l'objet de la science économique, c'est notre vie de tous les jours, ce sont les questions mêmes desquelles dépend notre bien-être....., ce sont à proprement parler des questions de ménage, et le nom même d'économie politique ne veut pas dire autre chose : c'est la science du ménage social. »

Les notions des *sciences physiques et naturelles* ont passé du programme facultatif dans le programme obligatoire. Nous vivons au milieu de phénomènes mal connus de nos pères et dont la science moderne a pénétré les causes ; l'homme sait de quoi est composé l'air qu'il respire, comment se propage le rayon de lumière qui frappe son œil ; nous sommes en commerce intime et quotidien avec la vapeur et l'électricité. Il est aussi aisé d'initier l'enfant à la connaissance de ces phénomènes qu'à celle des nombres et du calcul. Il y acquiert des habitudes d'observation et d'induction qui lui seront d'un grand secours pendant toute sa carrière.

Peut-être l'institutrice conduira-t-elle ses leçons un peu moins loin que l'instituteur ; peut-être restera-t-elle plus longtemps que lui sur le terrain des observations pratiques, ou passera-t-elle plus vite aux applications de la science à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels. Dans ces derniers, elle choisira ceux qui comportent le plus la collaboration des femmes, tels que la typographie, le tissage, l'impression des étoffes, la télégraphie électrique, etc.

Il en sera de même en ce qui concerne l'usage « des outils des principaux métiers. » Combien de femmes ont passé à coudre les trois quarts de leur vie sans savoir un mot de la fabrication d'une aiguille, d'un dé, d'une paire de ciseaux ? Dans les pays de filature, des milliers d'ouvrières gouvernent une mull-jenny sans connaître un seul des ressorts qui la meuvent : c'est cette ignorance qu'on se propose de dissiper.

Nous ne dirons rien du dessin et de la musique ; ces arts sont trop évidemment du domaine de la femme pour qu'il y ait doute sur ce point : il suffira aux institutrices de relire les instructions qui accompagnent le programme des études des écoles normales. Elles y trouveront le conseil de diriger l'enseignement du dessin dans le sens artistique, et particulièrement vers cette partie de l'art « qui peut trouver son application dans la vie des femmes. » Elles ne donneront à la science « que ce qui est nécessaire pour l'intelligence exacte des principes et des règles ». Le dessin d'ornement prendra le pas sur le dessin géométrique, plus utile pour les hommes ; ce sera mettre à profit « les heureuses dispositions qu'on rencontre chez les jeunes filles pour tout ce qui concerne les choses du goût et répondre en même temps à un besoin spécial de leur éducation. »

Quant à la gymnastique, les raisons qui la recommandent dans les écoles de garçons gardent toute leur valeur pour les écoles de filles. La maxime : *Mens sana in corpore sano*, est applicable aux deux sexes. « Il est inutile d'ajouter, dit l'instruction déjà citée, que cet enseignement doit être donné avec mesure dans les écoles de filles, et seulement autant qu'il est utile pour assouplir méthodiquement les membres, développer les organes, procurer une fatigue physique qui repose de la fatigue intellectuelle. »

Nous laissons à qui de droit le soin de parler des *travaux à l'aiguille*. Cette branche d'études réclame plus de culture et de développements qu'elle n'en reçoit dans la plupart des écoles. L'administration, qui a créé pour les institutrices des cours de coupe et d'assemblage, ne manquera pas d'y pourvoir.

En résumé, si l'on compare le programme du 28 mars 1882 à tous ceux qui l'ont précédé, on trouvera que jamais législation n'a prévu avec une sollicitude plus attentive les besoins de la femme dans notre Etat moderne ; jamais efforts plus grands n'ont été faits pour munir la jeune fille, dès l'école primaire, des connaissances théoriques et pratiques qui lui sont nécessaires soit pour se diriger elle-même avec sûreté dans les difficultés de la vie, soit pour donner efficacement le concours et l'assistance qu'attendent d'elle la famille et la société.

2° Enseignement primaire supérieur.

Il ne faut pas remonter au-delà de la législation de 1833 pour trouver l'origine d'un enseignement primaire supérieur dans les écoles de filles. La Convention y avait renoncé. L'Empire ne s'en occupa point ; quant à la Restauration, elle confina les institutrices dans les limites d'un programme d'examen moins étendu que celui des instituteurs. Toutefois la force des choses et les besoins des familles, surtout dans les grandes villes, firent naître des institutions et des pensions destinées à donner aux jeunes filles une instruction supérieure à celle que dispense l'école primaire. Une instruction ministérielle du 19 juin 1820 plaça ces établissements sous la surveillance des préfets et astreignit les maîtresses et les sous-maîtresses à des examens spéciaux. La lecture du programme imposé démontre combien l'administration à cette époque exigeait peu des personnes chargées de la direction ou de l'enseignement dans ces écoles dites « du degré supérieur ». Le voici.

« Les connaissances exigées des personnes qui se présenteront pour obtenir le diplôme de maîtresse de pension seront les principes de la religion, la lecture, l'écriture, la grammaire française et l'arithmétique.

» Les personnes qui voudraient être sous-maîtresses devront savoir lire et écrire correctement, et justifier qu'elles sont en état de montrer au moins l'*une* des parties de l'enseignement dont suit l'énoncé : les principes de la religion, la lecture, l'écriture, la grammaire française, l'arithmétique, l'histoire ancienne et moderne et la géographie. »

Le privilège de la lettre d'obédience tenant lieu de brevet était accordé aux institutrices congréganistes dirigeant des écoles du degré supérieur, non toutefois sans une restriction qui est à noter :

« Si, dans quelques cas particuliers, le préfet voit des inconvénients à leur confier l'éducation des jeunes filles, il devra en référer au ministre qui décidera si le diplôme doit ou ne doit pas être délivré. » (Circulaire du 19 juin 1820.)

L'un des caractères les plus remarquables de la loi du 28 juin 1833 est sa sollicitude pour l'enseignement primaire supérieur. Non seulement l'ar-

ticle 1er en consacre l'existence et en fixe le programme, mais il lui ouvre une voie de progrès constant par l'addition de ce paragraphe : « Selon les *besoins* et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables. »

L'ordonnance du 23 juin 1836 applique aux écoles de filles les dispositions principales de la loi de 1833, relatives à l'enseignement primaire supérieur.

« Art. 1er. — L'instruction primaire dans les écoles de filles est élémentaire ou supérieure...

» L'instruction primaire supérieure comprend, en outre des notions plus étendues de l'arithmétique et de la langue française, les éléments de l'histoire et de la géographie en général, et particulièrement de l'histoire et de la géographie de la France. »

On remarquera que ce programme est notablement moins riche que celui des écoles supérieures de garçons. Il y manque « la géométrie et ses applications usuelles, ainsi que les notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie. »

Il est vrai que ces lacunes peuvent, à la rigueur, être comblées en vertu de l'article 3 qui déclare que, avec l'assentiment des autorités compétentes, « l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables selon les besoins et les ressources des localités. »

Un brevet de capacité pour l'enseignement primaire supérieur fut institué pour les institutrices, et les directrices appartenant aux congrégations ne purent diriger une école du degré supérieur sans justifier de la possession de ce diplôme (art. 5 et 14). Les droits conférés par la lettre d'obédience se trouvaient ainsi limités aux écoles élémentaires.

Un arrêté du 28 juin suivant fixa le programme d'examen :

« Art. 1er. — Pour le brevet de capacité du degré supérieur :

» 1° Tout ce qui est compris dans le programme pour le brevet du degré élémentaire;

» 2° Exposition de la doctrine chrétienne;

» 3° Notions plus étendues d'arithmétique, de langue et de littérature françaises;

» 4° Eléments de l'histoire et de la géographie en général, et particulièrement de l'histoire et de la géographie de la France.

» Art. 2. — Si la postulante se propose d'enseigner une langue vivante ou la musique instrumentale, ou de donner des notions élémentaires de physique, d'histoire naturelle ou de cosmographie, elle sera aussi interrogée sur ces divers points, et il sera fait mention particulière de cette partie de l'examen dans le certificat d'aptitude qui lui sera délivré. »

Ainsi les notions des sciences reprenaient, par cette voie détournée, droit de cité dans l'enseignement supérieur des filles : on leur entrebâillait la porte après l'avoir précédemment fermée. Ce n'est pas dans ces conditions qu'elles auraient dû y figurer. Le dommage commis envers elles par l'ordonnance du 23 juin 1836 n'était qu'incomplètement réparé. En effet, un programme n'est pas fait seulement en vue des examens et pour servir de base à l'obtention d'un diplôme ; il doit servir de règle et de niveau pour les études, et à ce titre les indications qu'il fournit sont doublement précieuses. On reprochera donc à l'article 2 de ne pas encourager suffisamment les études scientifiques dans les écoles de filles, et d'en abandonner le sort à l'initiative des maîtresses, au lieu d'en imposer l'usage et d'en régler l'emploi.

L'article 3 donnait à l'examen une valeur pédagogique des plus sérieuses : outre la composition écrite que chaque postulante devait rédiger sur un sujet donné, elle devait « faire une leçon orale d'une demi-heure sur une des parties du programme correspondant au degré du brevet qu'elle voudra obtenir. »

La révolution de 1848 et la loi du 15 mars 1850 ne laissèrent pas à la législation de 1836 sur l'enseignement primaire supérieur de filles le temps de porter ses fruits.

Nous avons vu déjà que la loi de 1850 supprimait systématiquement le nom d'instruction primaire supérieure. Elle inscrivit au programme, à titre de matières facultatives :

L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques;

Les éléments de l'histoire et de la géographie;

Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie;

Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;

L'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire;

Le chant et la gymnastique (Art. 23).

Certes, il y avait là matière à un enseignement étendu et fructueux. Mais l'esprit de la loi était peu favorable à la diffusion de l'instruction.

Loin de prendre en main la direction de l'enseignement supérieur pour lui donner une vigoureuse impulsion, l'Etat se désintéressait de la question. Aucune obligation d'aucune sorte n'était imposée aux communes. On abandonnait à ces dernières l'initiative du progrès, sous la réserve d'une autorisation donnée par le Conseil départemental.

Il faut arriver à ces dernières années pour voir l'enseignement primaire supérieur reprendre, dans les écoles de garçons et de filles, le rang qu'il n'eût jamais dû perdre.

Le décret du 15 janvier 1881 a assuré aux établissements publics d'enseignement primaire supérieur les encouragements de l'Etat, sous la forme de bourses, de concessions de matériel d'enseignement, et de subventions pour dépenses du personnel. L'arrêté du même jour a déterminé le programmme minimum des matières d'enseignement. Le décret du 2 janvier 1882 a institué des comités de patronage pour les écoles primaires supérieures; des dames patronnesses font nécessairement partie des comités institués auprès des écoles primaires supérieures de filles. Le décret du 3 janvier 1882 a définitivement organisé les « bourses nationales dans les établissements publics d'enseignement primaire supérieur de garçons et de filles. » Les conditions des épreuves du concours pour l'obtention de ces bourses, ainsi que le régime des boursiers, ont été déterminés par l'arrêté du même jour.

3° Enseignement secondaire.

« L'Etat, disait M. Legouvé il y a plus de trente ans, l'Etat paie une université pour les hommes, des cours de faculté pour les hommes, une École polytechnique pour les hommes, des écoles des arts et métiers pour les hommes! Et pour les femmes, qu'a-t-il fondé? Des écoles primaires. Pourquoi s'arrêter là? Pourquoi n'existe-t-il pas un enseignement secondaire pour les femmes? Pourquoi les jeunes filles des classes moyennes et des classes élevées n'ont-elles pas droit à la même sollicitude que les jeunes filles ouvrières? il faut des lycées d'externes pour les jeunes filles, comme il y a des lycées pour les garçons. »

Des lycées pour les filles? La pensée n'est pas nouvelle. Nous avons vu que Napoléon l'avait réalisée à Ecouen et qu'il avait même dépassé la conception de M. Legouvé, puisque la maison d'Écouen était un internat. Mais Napoléon avait limité sa sollicitude aux filles de ses légionnaires. De plus, Ecouen, constitué d'après les vues personnelles de

l'empereur, n'entrait que le moins possible dans le domaine de la haute éducation intellectuelle. On en jugera par la reproduction du document ci-dessous, où Napoléon expose le programme d'études qu'il a conçu pour cet établissement :

« Qu'apprendra-t-on aux demoiselles qui seront élevées à Ecouen ? Il faut commencer par la religion dans toute sa sévérité. N'admettez à cet égard aucune modification. La religion est une importante affaire dans une institution publique de demoiselles. Elle est, quoi qu'on en puisse dire, le plus sûr garant pour les mères et les maris. Elevez-nous des croyantes et non des raisonneuses. *La faiblesse du cerveau des femmes, la mobilité de leurs idées, leur destination dans l'ordre social, la nécessité d'une constante et perpétuelle résignation* et d'une sorte de charité indulgente et facile, tout cela ne peut s'obtenir que par la religion, par une religion charitable et douce. Je n'ai attaché qu'une importance médiocre aux institutions religieuses de Fontainebleau et je n'ai prescrit que tout juste ce qu'il fallait pour les lycées. C'est tout le contraire pour l'institution d'Ecouen. Presque toute la science qui y sera enseignée doit être celle de l'Evangile. Je désire qu'il en sorte non des femmes très agréables, mais des femmes vertueuses, que leurs agréments soient de mœurs et de cœur, non d'esprit et d'amusement. Il faut donc qu'il y ait à Ecouen un directeur, homme d'esprit, d'âge et de bonnes mœurs, que les élèves fassent chaque jour des prières régulières, entendent la messe et reçoivent des leçons sur le catéchisme. Cette partie de l'éducation est celle qui doit être la plus soignée.

» Il faut ensuite apprendre aux élèves à chiffrer, à écrire et les principes de leur langue, afin qu'elles sachent l'orthographe. Il faut leur apprendre *un peu* de géographie et d'histoire, mais bien se garder de leur montrer le latin ni *aucune langue étrangère*. On peut enseigner aux plus âgées *un peu* de botanique et leur faire *un léger cours de physique ou d'histoire naturelle, et encore tout cela peut-il avoir des inconvénients*. Il faut se borner en physique à ce qui est nécesssaire pour prévenir une crasse ignorance et une stupide superstition et s'en tenir aux faits, sans raisonnements qui tiennent directement ou indirectement aux causes premières.

» On examinera s'il conviendrait de donner à celles qui sont parvenues à une certaine classe une masse pour leur habillement. Elles pourraient s'accoutumer à l'économie, à calculer la valeur des choses et à compter avec elles-mêmes.

» Mais, en général, il faut les occuper toutes, pendant les trois quarts de la journée, à des ouvrages manuels ; elles doivent savoir faire des bas, des chemises, des broderies, enfin toute espèce d'ouvrages de femme.

» On doit considérer ces jeunes filles comme si elles appartenaient à des familles qui ont dans nos provinces de quinze à dix-huit cents livres de rente, et ne devant apporter de dot à leurs maris pas plus de douze ou quinze mille francs, et les traiter en conséquence. On conçoit dès lors que le travail manuel dans le ménage ne doit pas être indifférent.

» Je ne sais pas s'il y a possibilité de leur montrer un peu de médecine et de pharmacie, du moins de cette espèce de médecine qui est du ressort d'une garde-malade. Il serait bon aussi qu'elles sussent un peu de cette partie de la cuisine qu'on appelle l'office. Je voudrais qu'une jeune fille, sortant d'Ecouen pour se trouver à la tête d'un petit ménage, sût tailler ses robes, raccommoder les vêtements de son mari, faire la layette de ses enfants, procurer des douceurs à sa petite famille au moyen de la partie d'office d'un ménage de province, soigner son mari et ses enfants lorsqu'ils sont malades, et savoir à cet égard, parce qu'on le lui aurait inculqué de bonne heure, ce que les garde-malades ont appris par l'habitude. Tout cela est si simple et si trivial que cela ne demande pas beaucoup de réflexion.

» Quant à l'habillement, il doit être uniforme. Il faut choisir des matières très communes et leur donner une forme agréable. Je crois que, sous ce rapport, l'habillement actuel des femmes ne laisse rien à désirer. Bien entendu, cependant, qu'on couvrira les bras et qu'on adoptera les modifications qui conviennent à la pudeur et à la santé.

» Quant à la nourriture, elle ne saurait être trop simple : de la soupe, du bouilli et une petite entrée, il ne faut rien de plus.

» Je n'oserais pas, comme à Fontainebleau, prescrire de faire faire la cuisine aux élèves : j'aurais trop de monde contre moi ; mais on peut leur faire préparer leur dessert et ce qu'on voudrait leur donner, soit pour leur goûter, soit pour les jours de récréation. Je les dispense de la cuisine, mais non pas de faire elles-mêmes leur pain. L'avantage de tout cela est qu'on les exerce à tout ce qu'elles peuvent être appelées à faire et qu'on trouve l'emploi naturel de leur temps en choses solides et utiles.

» Si l'on me dit que l'établissement ne jouira pas d'une grande vogue, je réponds que c'est ce que je désire, parce que mon opinion est que, de toutes les éducations, la meilleure est celle des mères, parce que mon intention est principalement de venir au secours de celles des jeunes filles qui ont perdu leur mère et dont les parents sont pauvres ; qu'enfin, si les membres de la Légion d'honneur qui sont riches dédaignent de mettre leurs filles à Ecouen, si ceux qui sont pauvres désirent qu'elles y soient reçues, et si ces jeunes personnes, retournant dans leurs provinces, y jouissent de la réputation de bonnes femmes, j'ai complètement atteint mon but, et je suis assuré que l'établissement arrivera à la plus solide, à la plus haute réputation.

» Il faut dans cette matière aller jusqu'auprès du ridicule. Je n'élève, ni des marchandes de modes, ni des femmes de chambre, ni des femmes de charge, mais des femmes pour les ménages modestes et pauvres. La mère, dans un ménage pauvre, est la femme de charge de la maison. »

Donc l'Empire n'a rien organisé de général pour l'enseignement secondaire des filles. Les gouvernements qui suivirent ne firent guère plus. On dut à l'initiative privée des cours professés avec élévation et talent par des maîtres de l'Université : ces cours firent la fortune de quelques établissements particuliers sans profiter au pays tout entier. Créés seulement dans les grandes villes, ils n'eurent d'influence que sur quelques familles. Les classes moyennes et les classes élevées restèrent, en ce qui concerne les filles, dépourvues d'une éducation digne d'elles et de la nation. Les conséquences, tout le monde les connaît ; elles furent exposées avec autant de sagacité que d'éloquence par M. Jules Simon, devant le Corps législatif, en 1867 :

« Les filles, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une instruction futile, incomplète, toute d'arts d'agrément, mais sans rien de sérieux et d'élevé. Elles que la nature a douées d'une intelligence si ouverte, d'un tact si sûr, d'une sensibilité si fine et si délicate ; qui sont faites pour comprendre ce qu'il y a de plus grand dans les lettres et pour s'y plaire, qui seraient pour nous des compagnes d'études si utiles et si charmantes, nous les réduisons à n'être que des idoles parées.

» Nous ne poussons pas à faire des femmes des révolutionnaires, nous voulons en faire les compagnes intellectuelles de leurs maris. Il n'est personne qui puisse nier que l'instruction qu'on leur donne aujourd'hui ne les prépare pas à ce rôle. Un des grands malheurs de la société actuelle, c'est la séparation de plus en plus considérable qui s'établit entre l'homme et la femme, l'homme allant dans les clubs, se livrant aux exercices du sport, se déshabituant de la vie d'intérieur, et la femme réduite à vivre avec d'autres femmes, loin du cœur et de l'esprit de son mari. »

Ces paroles que l'orateur de l'opposition faisait applaudir du Corps législatif tout entier, ne furent pas perdues pour le ministre de l'instruction publique qui soutenait en ce même moment le projet devenu la loi du 10 avril 1867.

Dès le 30 octobre suivant, une circulaire aux recteurs posait nettement la question de l'enseignement secondaire des filles et présentait un plan d'organisation pour la France entière.

« Il reste une chose considérable à faire, disait le ministre : il faudrait fonder l'enseignement secondaire des filles qui, à vrai dire, n'existe pas en France.....

» Que de plaintes ne s'élèvent pas sur la nécessité de donner aux jeunes filles une instruction en rapport avec le rang qu'elles occuperont un jour dans la société, et avec celle que reçoivent leurs frères dans les écoles de l'Etat et dans les établissements libres ! Les choses en sont venues à ce point que les élèves-maîtresses des écoles normales, destinées pour la plupart à enseigner dans les campagnes, ont une instruction plus complète que beaucoup de jeunes filles auxquelles la naissance et la fortune assigneront une place dans la société la plus éclairée : *le simple brevet de capacité pour l'instruction primaire est devenu la preuve d'une éducation soignée ;* les jeunes filles le recherchent dans les familles les plus soucieuses de l'instruction, sans autre but que de constater qu'elles se sont élevées au-dessus du niveau de l'ignorance générale.....

» Le besoin d'un enseignement plus élevé est si généralement reconnu, l'organisation que j'ai en vue, est si simple, si peu coûteuse et peut donner de tels résultats que je n'hésite pas à vous charger d'en préparer le succès.

» L'enseignement secondaire des filles est et ne peut être que l'enseignement spécial qui vient d'être constitué pour les garçons par la loi du 21 juin 1865 et d'où les langues mortes sont exclues.

» Cet enseignement, caractérisé par la combinaison d'une instruction littéraire générale, de l'étude des langues vivantes et du dessin, avec la démonstration pratique des vérités scientifiques, peut, en effet, s'il est convenablement approprié à sa destination nouvelle, devenir l'enseignement classique des jeunes filles de quatorze à dix-sept ou dix-huit ans.

» Les méthodes, les programmes employés pour les uns seront facilement utilisés pour les autres. Il n'y a rien à créer, tout existe ; il s'agit seulement d'en faire l'application aux études des jeunes filles avec les différences que comportent leurs conditions et leurs besoins.

» Ainsi l'enseignement secondaire des filles formerait un ensemble régulier, divisé en trois ou quatre années, chacune de six ou sept mois d'études, avec une ou deux lecons par jour, des devoirs remis par les élèves, corrigés par les maîtres, et des compositions mensuelles.

» On ne passerait d'un cours à l'autre qu'après un examen sérieux.

» Le cours complet aurait pour sanction et pour couronnement la délivrance, par le jury départemental académique, des diplômes que la loi du 21 juin 1865 a institués.

» Les programmes seraient arrêtés et la surveillance des cours serait faite par les membres du conseil de perfectionnement que la loi du 21 juin 1865 a créé, et dont le maire a, dans chaque ville, la présidence. Enfin, les cours ne seraient point publics ; mais la jeune fille y serait conduite par sa mère, sa gouvernante ou sa maîtresse de pension, qui assisteraient aux leçons.

» Ces cours s'adressant aux familles aisées ou riches seraient nécessairement payants : 15 ou 20 francs par mois.

» De la somme ainsi trouvée, il serait fait deux parts : les deux tiers ou les trois quarts formeraient la rémunération des professeurs ; le reste serait mis en réserve pour former un fonds qui servirait aux dépenses du matériel et à la création de bourses d'externat en faveur des jeunes filles pauvres qui montreraient une vocation décidée pour les hautes études et pourraient se préparer dans ces cours à donner elles-mêmes un jour l'enseignement secondaire.

» Le local serait dans une salle de l'hôtel de ville ou de quelque édifice communal, car cet enseignement devrait être établi sous le patronage, le contrôle et la direction des autorités municipales, c'est-à-dire de ceux qui sont les représentants légaux de tous les pères de famille de la cité.

» Quant aux maîtres et aux moyens d'enseignement, ils sont tout prêts. Les membres de l'enseignement secondaire, qui ont déjà la confiance des familles, puisque soixante-dix mille enfants leur sont confiés dans les lycées et les collèges, peut-être même quelques membres des facultés, n'hésiteraient pas à prêter leur concours, s'il était réclamé, et, dans ce cas, je les autoriserais à employer pour ces cours extérieurs tout le matériel scientifique du lycée.

» Vous voyez, monsieur le recteur, qu'il n'y aurait besoin, pour cette œuvre considérable, ni de bâtir de nombreuses maisons, ni de créer un nouveau personnel, ni de constituer à grands frais un matériel scientifique ; il suffirait d'appliquer le principe qui a si bien réussi pour les cours d'adultes : le matériel et le personnel de l'enseignement secondaire seraient utilisés deux fois : frères et sœurs auraient les mêmes maîtres.

» En tout ceci, monsieur le recteur, nous n'avons rien à entreprendre par nous-mêmes. C'est une œuvre de persuasion à poursuivre auprès des autorités municipales et des familles. Qu'elles le veuillent, et dans quelques semaines, sans dépenses ni de l'Etat, ni du département, ni de la commune, l'enseignement supérieur des filles sera fondé dans les quatre-vingts villes qui ont un lycée et dans les deux cent soixante qui possèdent un collège : nos trois mille professeurs sont tous prêts. »

Certes, ces vues étaient grandes quant au principe, ingénieuses quant à l'application. Créer d'un trait de plume un vaste réseau de cours, avec des programmes tout prêts, approuvés par les conseils de l'université, avec un personnel aussi compétent que dévoué, avec des locaux, et cela sans qu'il en coûtât un denier au budget de l'Etat, c'était un coup de maître. Le succès répondit d'abord aux vœux du ministre. Vingt-quatre cours s'organisèrent dès l'année 1867, dont plusieurs dans la ville de Paris. De ces derniers le plus important, celui qui peut servir de type, prit le nom d'*Association pour l'enseignement secondaire des filles* et reçut du ministre la jouissance d'une salle de cours à la Sorbonne. Parmi les noms des membres fondateurs figuraient ceux de MM. Milne-Edwards, membre de l'Institut, professeur à la faculté des sciences et au Muséum ; Paul Albert, professeur de rhétorique au lycée Charlemagne ; Paul

Bert, professeur suppléant au Muséum d'histoire naturelle; Gaston Boissier, maître de conférences à l'Ecole normale et professeur au Collège de France; Levasseur, professeur au lycée Napoléon; Salicis, répétiteur à l'Ecole polytechnique; Viollet-le-Duc, inspecteur général des monuments historiques; Wurtz, membre de l'Institut; Mme Pape-Carpantier, directrice du cours normal des salles d'asile, etc.

Un programme d'études fut arrêté. Il embrassait trois années et comprenait la littérature, l'histoire, la géographie, l'économie domestique, les éléments du droit usuel, les sciences naturelles et physiques et certaines notions des sciences mathématiques, le dessin; quant aux langues vivantes et à la musique, l'association annonçait qu'elle en remettait l'enseignement aux soins des familles.

Les cours de chaque année avaient une durée de six mois (du 1er décembre au 31 mai). Un cours de lettres et un cours de sciences se succédaient immédiatement pour épargner aux élèves des déplacements trop réitérés. Des devoirs, des composition, des examens étaient prescrits, avec un caractère seulement facultatif. Le diplôme de *fin d'études* de l'enseignement secondaire spécial devait servir de sanction aux trois années de cours.

La rétribution à payer par les familles était de 75 francs par trimestre. Les mères, parentes ou institutrices étaient admises à raison d'une personne pour chaque jeune fille inscrite.

Il est resté de cet enseignement plus d'une trace durable, non seulement dans la mémoire de celles qui l'ont suivi, mais dans l'ordre des productions scientifiques et littéraires. Un recueil spécial se fonda sous le titre d'*Echo de la Sorbonne* et publia les leçons les plus remarquables, lesquelles, recueillies plus tard en volumes, formèrent le noyau d'une bibliothèque à l'usage de l'instruction secondaire des jeunes filles.

L'enseignement secondaire des filles était donc inauguré en pleine Sorbonne et d'une manière digne de lui. Interrompu par la guerre de 1870, il devait reprendre avec une vigueur nouvelle au lendemain de nos désastres.

Malheureusement les cours de province ne rencontraient pas semblable fortune : 24 cours fondés en 1867, 10 en 1868, 3 en 1869, 1 en 1870, soit en tout 38 cours, se réduisaient à 5 en 1879, et si l'on ajoute 9 créations survenues de 1870 à 1879, l'effectif arrive à 14 unités.

L'œuvre n'avait pas répondu aux premières espérances qu'elle avait fait naître. C'était sans doute une illusion généreuse de penser qu'une organisation aussi complexe pourrait se soutenir sans dotation au budget, sans personnel spécial, sans locaux appropriés, sans plan d'ensemble, sans sanction législative. Ajoutons que l'esprit public n'était pas préparé et qu'il hésitait entre des sympathies naturelles et des défiances suggérées.

Des circonstances bien autrement favorables se rencontrèrent en 1879 : une opinion publique émancipée, des pouvoirs publics bien disposés, un parlement qui n'en était plus à compter les millions en faveur de l'instruction à tous les degrés. Ce sera l'honneur de M. Camille Sée d'avoir saisi ce moment favorable, et avec l'ardeur d'un homme qui a foi dans son idée, d'avoir pris l'initiative d'une loi ayant pour objet la création de lycées de jeunes filles au nom de l'Etat, avec le concours des départements et des communes. A l'appui de son projet, l'honorable député déposait sur le bureau de la Chambre le résultat de l'enquête approfondie à laquelle il s'était livré au sujet de l'enseignement secondaire et supérieur des filles en Europe et aux Etats-Unis. Cette enquête est un document des plus curieux et des plus instructifs. La loi du 21 décembre 1880, auquel le nom de son auteur mérite de rester attaché, a fait rentrer la France dans les traditions de son génie national et comblé une lacune dans ses institutions scolaires. En voici le texte :

« Art. 1er. — Il sera fondé par l'Etat, avec le concours des départements et des communes, des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

» Art. 2. — Ces établissements seront des externats.

» Des internats pourront y être annexés sur la demande des conseils municipaux et après entente entre eux et l'Etat. Ils seront soumis au même régime que les collèges communaux.

» Art. 3. — Il sera fondé par l'Etat, les départements et les communes, au profit des internes et des demi-pensionnaires, tant élèves qu'élèves-maîtresses, des bourses dont le nombre sera déterminé dans le traité constitutif qui interviendra entre le ministre, le département et la commune où sera créé l'établissement.

» Art. 4. — L'enseignement comprend :

1° L'enseignement moral;

2° La langue française, la lecture à haute voix et au moins une langue vivante;

3° Les littératures anciennes et modernes;

4° La géographie et la cosmographie;

5° L'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale;

6° L'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle;

7° L'hygiène;

8° L'économie domestique;

9° Les travaux à l'aiguille;

10° Des notions de droit usuel.

11° Le dessin;

12° La musique;

13° La gymnastique.

» Art. 5. — L'enseignement religieux sera donné, sur la demande des parents, par les ministres des différents cultes, dans l'intérieur des établissements, en dehors des heures des classes.

» Les ministres des différents cultes seront agréés par le ministre de l'instruction publique.

» Ils ne résideront pas dans l'établissement.

» Art. 6. — Il pourra être annexé aux établissements d'enseignement secondaire un cours de pédagogie.

» Art. 7. — Aucune élève ne pourra être admise dans les établissements d'enseignement secondaire sans avoir subi un examen constatant qu'elle est en état d'en suivre les cours.

» Art. 8. — Il sera, à la suite d'un examen, délivré un diplôme aux jeunes filles qui auront suivi les cours des établissements publics d'enseignement secondaire.

» Art. 9. — Chaque établissement est placé sous l'autorité d'une directrice.

» L'enseignement est donné par des professeurs hommes ou femmes munis de diplômes réguliers. »

D'après l'esprit de la loi (art. 2), confirmé très nettement par l'article 1er du décret du 28 juillet 1881, le régime des lycées ou collèges de jeunes filles est l'externat. L'Etat n'accorde la faculté de créer un internat qu'à la demande expresse des municipalités, et sur un besoin constaté.

Ces établissements sont assimilés quant à la dénomination, au mode de création, d'entretien, d'administration et d'inspection, aux lycées et collèges de jeunes gens.

Des bourses et fractions de bourses y sont fondées et entretenues pour en faciliter l'accès aux jeunes filles pauvres (art. 3.)

Le programme d'enseignement, tracé avec ampleur, comprend tout ce qu'il est indispensable pour une femme du monde de connaître.

Un décret du 14 janvier 1882 et un arrêté ministériel de la même date, pris l'un et l'autre sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, achèvent l'organisation pédagogique des lycées et collèges de jeunes filles ; en voici le texte :

1° Décret.

« Art. 1er. — L'enseignement secondaire des jeunes filles comprend cinq années d'études.

» Il est divisé en deux périodes.

» La première période est de trois années, la seconde de deux années.

» Art. 2. — Dans la première période, les cours sont tous obligatoires ; dans la seconde période, un certain nombre de cours sont obligatoires, les autres sont facultalifs.

» Art. 3. — La répartition des matières de l'enseignement sera fixée par un arrêté ministériel, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

» Art. 4. — A la fin de chaque année d'études, les élèves devront subir un examen pour passer dans une classe supérieure. Cet examen devra être également subi par les élèves qui viendront du dehors.

» Art. 5. — L'examen passé après la troisième année permettra de conférer un « certificat d'études secondaires ».

» Art. 6. — Le « diplôme de fin d'études secondaires », institué par l'article 8 de la loi du 21 décembre 1880, sera délivré à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires de l'enseignement des deux dernières années et sur celles des matières facultatives que désignera l'élève.

» Le programme de cet examen et celui de l'examen d'entrée institué par l'article 7 de la loi précitée seront établis par arrêtés ministériels, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique. »

2° Arrêté.

« Art. 1er. — Les matières de l'enseignement secondaire des jeunes filles seront réparties comme il suit dans les cinq années d'études :

PREMIÈRE PÉRIODE

1re année (12 à 13 ans, âge minimum).

Langue et littérature françaises	5 heures.
Langues vivantes (anglais ou allemand)	3 —
Histoire générale et nationale. — Géographie.	4 —
Calcul et géométrie	2 —
Histoire naturelle : zoologie et botanique	1 —
Dessin et écriture	3 —
Musique vocale	2 —
	20 heures.

2e année (13 à 14 ans).

Langue et littérature françaises	5 heures.
Langues vivantes	3 —
Histoire générale et nationale. — Géographie.	4 —
Arithmétique et géométrie plane	2 —
Histoire naturelle : zoologie, botanique et géologie	1 —
Dessin	3 —
Musique vocale	2 —
	20 heures.

3e année (14 à 15 ans).

Morale	1 heure.
Langue et littérature françaises. — Littératures anciennes	4 heures.
Langues vivantes	3 —
Histoire générale et nationale. — Géographie.	3 —
Arithmétique et géométrie	1 —
Physique et chimie	3 —
Physiologie, économie domestique et hygiène.	1 —
Musique vocale	1 —
Dessin	3 —
	20 heures.

DEUXIÈME PÉRIODE

4e année (15 à 16 ans).

COURS OBLIGATOIRES

Morale	1 heure.
Langue et littérature françaises	4 heures
Langues vivantes. — Littératures étrangères.	3 —
Histoire sommaire de la civilisation jusqu'à Charlemagne	2 —
Cosmographie	1 —
Physiologie animale et végétale	1 —
	12 heures.

COURS FACULTATIFS

Littératures anciennes	3 heures.
Eléments de la langue latine	1 —
Mathématiques	3 —
Physique	1 —
Musique vocale	1 —
Dessin	3 —
	12 heures.

5e année (16 à 17 ans).

COURS OBLIGATOIRES

Eléments de psychologie appliquée à l'éducation	1 heure.
Langue et littérature françaises. — Littératures anciennes	3 heures.
Langues vivantes. — Littératures étrangères.	3 —
Histoire de la civilisation de Charlemagne à nos jours	2 —
Notions de droit usuel. — Economie domestique	1 —
Physique et chimie	2 —
	12 heures.

COURS FACULTATIFS

Littératures anciennes	2 heures
Eléments de la langue latine	1 —
Géographie économique	1 —
Mathématiques	2 —
Physiologie animale et végétale	2 —
Musique vocale	1 —
Dessin	3 —
	12 heures.

» Art. 2. — La durée des classes sera d'une heure : il y aura deux classes le matin et deux le soir, tous les jours de la semaine, sauf le jeudi et le dimanche.

» Trois fois par semaine, après la classe du matin, travaux à l'aiguille et gymnastique. »

Malgré l'utile concours des maîtres de l'Université, tout le monde sent que les femmes doivent être élevées par des femmes. L'art. 9 de la loi dispose que les nouvelles institutions de jeunes filles seront placées sous l'autorité d'une directrice, et que l'enseignement sera donné par des professeurs hommes ou femmes.

C'est à créer ces directrices et ces maîtresses qu'on a dû songer d'abord. La loi du 26 juillet 1881 y a pourvu par la fondation d'une école normale d'enseignement secondaire des jeunes filles.

De cette loi et de l'arrêté ministériel du 14 octobre suivant résultent :

1° Que l'école normale a été installée dans les dépendances de l'ancienne manufacture de Sèvres.

2° Que le régime est celui de l'internat, à la charge de l'Etat, et la durée du cours de deux ans.

3° Que l'admission des élèves a lieu au concours, entre concurrentes âgées de moins de 30 ans, et munies soit du brevet primaire supérieur, soit d'un diplôme de bachelier, soit du diplôme d'études secondaires spéciales.

4° Que les épreuves écrites consistent en compositions sur la langue française, sur la littérature française, sur l'histoire de France et la géographie générale, sur l'arithmétique et les sciences physiques.

L'école normale de Sèvres a été confiée à des mains aussi dignes qu'expérimentées. De plus, on a fait appel aux lumières, à l'autorité d'un homme dès longtemps connu par ses sympathies ardentes pour la cause de l'instruction des femmes : M. Legouvé, qui réclamait il y a trente ans des lycées de jeunes filles, a reçu la haute direction de l'établissement. Les professeurs ont été choisis dans l'inspection générale, dans la haute administration, dans le professorat des lycées. [Hippolyte Durand.]

La population féminine d'âge scolaire recensée en 1876 se composait de 2 224 599 filles de 6 à 13 ans. En 1880-1881, les écoles primaires publiques et libres ont reçu 2 481 024 filles de tout âge; mais si on défalque de ce total les élèves au-dessous et au-dessus de l'âge scolaire, il ne reste que 1 963 545 filles de 6 à 13 ans inscrites dans les écoles primaires ; il faut y ajouter 59 194 filles de 6 à 7 ans inscrites dans les salles d'asile : total, 2 022 739 filles d'âge scolaire fréquentant une école, en regard d'une population de 2 224 599 filles d'âge scolaire accusée par le recensement de 1876.

On comptait, au 1er janvier 1882, plus de 100 écoles primaires supérieures de filles, avec un total d'élèves évalué à près de 8000. Sur ce nombre il y avait 51 boursières.

Quant à l'enseignement secondaire public des filles, il était représenté, en 1882, par 1 lycée (Montpellier), 3 collèges (Auxerre, Grenoble, Lons-le-Saulnier), et 98 cours d'instruction secondaire, avec un total de 4 493 élèves. Etaient en construction ou à l'étude, à cette date, 35 lycées, 33 collèges, et 9 cours.

Pour éviter des répétitions, nous renvoyons aux articles spéciaux consacrés aux différents pays ce qui concerne l'instruction primaire et secondaire des filles dans les pays étrangers. On pourra consulter aussi l'article *Sexes*, qui traite de la co-éducation et des écoles mixtes quant aux sexes.

FINISTÈRE (Département du). — Superficie : 6721 kilomètres carrés. Population en 1876 : 666 106 habitants (au lieu de 662 485 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 99 habitants. Cinq arrondissements : Quimper, Brest, Châteaulin, Morlaix, Quimperlé ; les circonscriptions d'inspection primaire sont au nombre de six, l'arrondissement de Châteaulin ayant été récemment divisé en deux circonscriptions, Châteaulin et Carhaix ; 43 cantons, 289 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait dans le Finistère 93 332 enfants de 6 à 13 ans (47 627 garçons, 45 705 filles), soit 14,5 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876, on y comptait 98 151 enfants de 6 à 13 ans (49 076 garçons, 49 075 filles), soit 14,7 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — Tous les départements qui se sont formés de l'ancienne province de Bretagne ayant été soumis à la juridiction des mêmes ducs ou des Etats de Rennes, on y rencontre les mêmes institutions scolaires. Dès le xve siècle existaient les écoles paroissiales ou « petites écoles », dirigées par le recteur ou curé ; mais il paraît qu'elles étaient tenues d'une façon fort irrégulière, car en 1710 on voit l'évêque de Quimper, dans un mandement, encourager son clergé à les *rétablir* (V. *Bretagne*, p. 279). Les « petites écoles » pour les filles étaient dirigées par des religieuses, Augustines, Calvairiennes, Ursulines, etc., qui avaient des maisons sur presque tous les points du diocèse, à Quimper, à Quimperlé, à Carhaix, à Landerneau, à Pont-Croix, à Morlaix. Des sœurs du tiers-ordre de Saint-François ou de Saint-Dominique, vivant dans le siècle au sein de leur famille, se chargeaient de l'enseignement des filles là où il n'y avait pas de communauté religieuse. Il est aisé d'imaginer quel pouvait être le niveau de cet enseignement primaire. S'il était possible d'avoir confiance dans les calculs établissant le nombre des époux qui ont signé leur acte de mariage au xviie et au xviiie siècle, on pourrait établir une statistique des personnes sachant écrire, ou du moins signer leur nom ; mais les signatures relevées sur les vieux registres sont loin de porter toutes un caractère d'authenticité : elles sont le plus souvent de la même écriture que le texte de l'acte rédigé par le curé.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — On sait les généreuses intentions des Assemblées de la Révolution pour l'organisation de l'enseignement populaire. Les troubles de cette orageuse période, l'indifférence du gouvernement consulaire et impérial pour cet important objet, l'insuffisance et l'incertitude des règlements sur l'instruction primaire jusqu'au grand effort de 1833, ne permettent pas de suivre d'une façon satisfaisante la marche de l'enseignement dans le Finistère depuis 1789. Nous devons nous borner à des renseignements statistiques analogues à ceux que nous avons donnés pour les autres départements.

Nombre des écoles. — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement général du nombre des écoles primaires, depuis 1821, date de la première statistique, jusqu'à nos jours :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821.....	...	...	108
1829.....	...	...	148
1834.....	106	35	141
1837.....	168	155	323
1850.....	251	233	484
1863.....	299	235	534
1876-77.....	451	149	600
1878-79.....	459	164	623
1879-80.....	466	155	621
1880-81.....	474	148	622

En 1837, sur un total de 323 écoles, on comptait 164 écoles de garçons, 126 écoles de filles, et 33 écoles mixtes. En 1876-77 la proportion était : 241 écoles de garçons, 272 écoles de filles, 87 écoles mixtes. En 1881, les chiffres sont : 260 écoles de garçons, 284 écoles de filles et 78 écoles mixtes.

Sur les 289 communes du département, 273 possédaient (en 1881) au moins une école primaire ; 97 étaient réunies à d'autres communes pour le service de l'enseignement primaire ; 7 n'avaient aucune école. Il existait (en 1881) 110 communes de plus de 500 habitants n'ayant pas d'école publique de filles, savoir 34 dans l'arrondissement de Quimper, 27 dans celui de Brest, 30 dans celui de Châteaulin, 17 dans celui de Morlaix, et 2 dans celui de Quimperlé.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	224	207	17	36	484
1863.....	224	193	42	75	534
1867.....	220	192	46	92	550
1872.....	239	162	56	116	573
1876-77..	261	122	67	150	600
1878-79..	257	143	71	152	623
1879-80..	266	133	68	154	621
1880-81..	274	131	64	153	622

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	5 925	Manque.
1837	—	14 798	—
1840	—	17 247	—
1850	—	25 054	10 787
1863	—	42 621	15 552
1867	—	45 896	17 265
1872	—	55 787	24 146
1876-77	(année scolaire)..	60 546	»
1878-79	— ..	64 621	32 575
1879-80	— ..	65 200	34 380
1880-81	— ..	68 162	37 275

Sur les 68 162 élèves inscrits en 1881, il y avait seulement 56 114 enfants de 6 à 13 ans ; en y joignant les enfants de 6 à 7 ans reçus dans les salles d'asile, on obtient un total de 57 682 enfants de 6 à 13 ans, soit seulement 58.8 p. 100 de la population d'âge scolaire d'après le recensement de 1876.

En 1837, il y avait 271 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876, il y en avait 907 sur 10 000 habitants. En 1881, il y en a eu 1 023.

Personnel enseignant. — Voici la statistique du personnel enseignant primaire à partir de 1837 :

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	181	12	112	49
1840.....	205	29	99	36
1863.....	246	118	290	325
1872.....	263	142	289	418
1876-77....	290	161	242	511
1878-79....	319	161	266	560
1879-80....	333	155	268	505
1880-81....	411	134	260	530

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 474 maisons d'écoles, 355 seulement sont des propriétés communales, les autres sont louées ou prêtées. La plupart des écoles sont installées dans les conditions les plus défectueuses; plus de 300 bâtiments scolaires, dit le dernier rapport de l'inspecteur d'académie, auraient besoin d'être reconstruits, ou agrandis, ou améliorés. En très grande majorité, les écoles ne sont pas chauffées en hiver; beaucoup n'ont ni lieux d'aisance, ni cour, ni jardin. Les enfants prennent leur récréation dans la rue ou sur la route. Les conseils municipaux montrent peu d'empressement à se conformer aux prescriptions de la loi, et les efforts de l'administration n'ont pas abouti jusqu'ici à des résultats satisfaisants. En 1880, 9 maisons d'école ont été construites; 4 ont été achevées ; 18 ont été l'objet d'appropriations ou de réparations; 10 sont en voie de construction ; enfin 20 projets sont à l'étude et ont été approuvés par le Conseil départemental.

Le mobilier scolaire est généralement insuffisant. « Il y a un grand nombre d'écoles, dit le rapport de M. Baudouin, inspecteur général (1880), où les enfants de la division élémentaire n'ont que de petits bancs et ne peuvent être admis à écrire. »

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du Finistère, pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877.....	18	55 100 fr.
1878.....	16	53 300
1879.....	20	54 150
1880.....	20	120 400
1881	34	353 400
Total.....	108	636 350 fr.

Enseignement ; méthodes et résultats. — L'usage de la langue bretonne est un grand obstacle aux progrès de l'instruction. « Le breton, dit M. l'inspecteur général Baudouin, est parlé dans tout le Finistère ; il n'y a pas un seul ménage campagnard où l'on parle français. Le clergé est attaché à la langue bretonne, qui, dit-il, n'a jamais servi à propager l'erreur. C'est en breton que s'enseigne le catéchisme dans les écoles rurales, c'est en breton que se font les instructions dans les églises. Le français est, pour un très grand nombre d'écoliers finistériens, une langue étrangère qu'ils n'entendent parler qu'en classe... L'enseignement de la langue française présente de sérieuses difficultés dans les écoles rurales du Finistère, où la plupart des enfants arrivent à l'école sans savoir un mot de français. Ce n'est qu'au bout de trois ou quatre années d'études que les petits Bretons réussissent à écrire convenablement sous la dictée; mais leurs rédactions restent pitoyables. Quelques maîtres obtiennent de bons résultats au moyen des exercices de traduction du breton en français. »

C'est pour l'arithmétique que les enfants des écoles du Finistère semblent avoir le plus d'aptitude, et c'est dans cette branche qu'ils réussissent le mieux. Par contre, l'histoire est la matière la plus mal enseignée et celle pour laquelle les élèves montrent le moins d'intérêt. La géographie est en général un peu mieux sue. La gymnastique est négligée, ainsi que le chant et le dessin.

Le certificat d'études primaires n'a été institué dans le Finistère qu'en 1878. En 1881, 1447 candidats se sont présentés (904 garçons, 543 filles) : 776 ont été admis (434 garçons, 342 filles).

Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	14 744	2 646	17,9	82e
1831-35	26 481	5 830	22,0	81e
1836-40	24 948	7 101	28,5	79e
1841-45	26 431	8 115	30,9	80e
1846-50	27 432	8 596	31,3	81e
1851-55	29 411	9 936	33,8	82e
1856-60	27 345	10 251	37,5	86e
1861-65	29 413	12 512	42,5	86e
1866-68	16 027	7 768	48,5	87e
1871-75	26 782	16 359	61,1	83e
1876-80	30 657	20 102	65,6	»

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	29,5	16,7	23,1
1856-60.....	33,7	20,5	27,1
1861-65.....	41,7	24,2	33,0
1866-70.....	42,6	25,4	33,5
1871-75.....	51,5	38,9	45,2
1876-80.....	47,5	33,5	40,8

Pensionnats primaires ou caméristats. — Il existe dans le Finistère un certain nombre de pensionnats primaires annexés à des écoles publiques ou libres : toutefois, ce sont moins des pensionnats proprement dits que des *caméristats* comme on en trouve en Auvergne ; les élèves désignés sous le nom de *logeurs* ou *chambristes* fournissent leur literie, leur nourriture, leurs livres et une caisse qui leur sert d'armoire et de siège. Il y a une soixantaine de ces caméristats dans le département ; leur personnel se recrute surtout parmi les élèves forains, mais beaucoup

appartiennent à la commune même. Les familles les confient à des établissements de cette sorte, non pas tant pour leur épargner le retour quotidien au foyer par les mauvais chemins et le mauvais temps, que pour les mettre à même de recevoir, en étant constamment sous l'œil du maître, des soins plus attentifs et une instruction plus étendue.

« Chaque semaine, dit un inspecteur primaire qui parle *de visu*, les familles envoient aux logeurs des vêtements, du linge, du lard, du beurre et du pain de seigle; les paysans riches y ajoutent des crêpes de sarrazin. Ces provisions, avec une écuelle de terre et un couvert de fer battu, sont déposées dans le réfectoire sur un cadre fixé au plafond et courant au-dessus des tables. Deux ou trois fois par semaine, on fait le potage pour les logeurs. Chaque élève remet alors à la servante un morceau de lard, sur lequel il a fait une marque; les plus défiants y piquent une fiche de bois : le directeur fournit les légumes, choux, carottes, navets et pommes de terre; le tout est placé dans la même marmite avec quelques seaux d'eau. Le potage cuit, chaque élève reconnaît son bien, enveloppe sa tranche de lard dans une feuille de papier et la dépose sur le cadre aux provisions; les légumes sont abandonnés aux volailles; le bouillon sert à tremper des soupes, deux fois par jour, pendant cinq jours de la semaine. Le directeur prélève ordinairement la quantité de bouillon nécessaire à sa famille et à la servante. Le vendredi et le samedi, le potage gras est remplacé par le potage aux poix ou aux pommes de terre, assaisonné de beurre. Le déjeuner et le goûter se composent habituellement de pain et de beurre ou de lard; le dîner et le souper, d'une écuellée de soupe avec un morceau de pain, du lard ou du beurre.

» Les élèves font leurs lits, balayent les dortoirs, coupent leurs soupes, transportent le bois et l'eau nécessaires pour la cuisine, et nettoient leurs chaussures; le travail de la servante est donc peu considérable.

» Les dépenses du directeur pour légumes, chauffage et éclairage s'élèvent à 1 franc par élève et par mois lorsque le nombre des logeurs est inférieur à quinze; à 75 centimes, lorsque ce nombre est de quinze à vingt-cinq; et à 50 centimes, lorsqu'il dépasse trente. Les logeurs payent de 5 à 8 francs par mois, sur lesquels les instituteurs publics prélèvent 1 fr. 50 c. de rétribution scolaire pour les communes.

» Les logeurs se lèvent à 5 heures et demie l'été, et à 6 heures l'hiver; ils ont une demi-heure pour s'habiller; ils vont ensuite à l'étude, qui finit à 7 heures et demie, moment où ils déjeunent. A 8 heures, ils vont en classe avec les externes; à 11 heures, récréation, puis dîner. A 1 heure, classe de nouveau; à 4 heures, goûter; à 4 heures et demie étude jusqu'à 6 heures; le souper a lieu à 6 heures et le coucher à 7 heures et demie.

» Outre les deux études dont il a été parlé, quelques directeurs font aux logeurs, de 7 heures à 8 heures et demie du soir, un cours d'instruction élémentaire auquel assistent parfois deux ou trois jeunes gens du chef-lieu de la commune : c'est le cours d'adultes.

» Le jeudi et le dimanche, il y a une promenade qui dure deux ou trois heures.

» Les logeurs sont surveillés la nuit par le plus sage d'entre eux, lorsque le directeur est marié et qu'il n'a pas d'adjoint; pendant les récréations, ils jouent dans la cour ou dans le voisinage, entièrement abandonnés à eux-mêmes.

» Les « logeurs » sont généralement plus âgés que les autres élèves de l'école; ce sont pour la plupart d'anciens externes qui sont venus chercher une instruction plus complète et surtout la pratique de la langue française. »

La préférence donnée par les parents au système du caméristat s'affirme surtout à l'égard des filles. Les caméristats de filles, dirigés par des sœurs, reçoivent beaucoup plus d'écoles que l'externat communal; et la plupart de ces pensionnats sont en réalité moins des écoles primaires que des espèces de noviciats destinés à recruter les futures religieuses.

Ecoles de hameau. — Beaucoup de communes du Finistère et des autres départements bretons ont une population très disséminée, la superficie de la commune embrassant souvent un territoire de 6,000 à 8,000 hectares. Il en résulte, pour la diffusion de l'instruction primaire, une difficulté particulière : l'école établie au bourg qui sert de chef-lieu à la commune n'est à la portée que d'un petit nombre d'enfants, et les autres, à cause de la distance qui les sépare de l'école, restent privés de tout moyen d'enseignement. « Le pays breton, disait en 1880 M. Baudouin, dans un rapport spécial sur les trois départements de la Bretagne, n'est pas une réunion, un ensemble de villages plus ou moins populeux séparés par des campagnes cultivées : non, c'est au contraire une multitude de hameaux isolés, une poussière de fermettes semées sur toute la surface de la péninsule, à des distances inégales, au milieu desquelles émergent quelques bourgs, quelques centres administratifs où la vie sociale s'est concentrée avec plus ou moins d'activité. La somme faite des population de tous les centres, de tous les bourgs, n'est qu'une faible partie de la population totale, puisque la population de chaque centre n'est elle-même qu'une faible partie de la population de la commune... Donc, en établissant les écoles aux bourgs, on n'a travaillé que pour la minorité, et les intérêts de la grande majorité n'ont pas été satisfaits. Aussi l'intérieur de la Bretagne est-il resté stationnaire, indifférent au mouvement scolaire qui s'est produit dans toute la France, endormi dans ses vieux préjugés, encouragé à des résistances par des influences occultes et puissantes qui parlent le langage des anciens Celtes, resté toujours cher aux vieux Bretons.

» L'école au bourg n'était qu'un moyen insuffisant de propagation. C'était d'ailleurs une marche souverainement inique : en laissant jusqu'ici les populations rurales sans moyens d'instruction, sans écoles à leur portée, on les a maintenues dans un état inférieur, et l'on a privé plus d'un million et demi de paysans des bienfaits de la civilisation. Puisqu'ils sont isolés, ignorants et condamnés au travail manuel, c'est au milieu d'eux, par eux et pour eux, qu'il fallait créer des institutions scolaires capables de les relever et de les amener à la vie sociale..... Donc, mettons-nous franchement à l'œuvre, et parsemons les départements bretons d'écoles de hameaux. »

La question de la création d'écoles de hameau préoccupait depuis plusieurs années l'administration. Dès 1878, M. Corentin Guyho, député de l'arrondissement de Quimperlé, avait proposé à M. Bardoux, alors ministre, l'emploi de ce moyen pour remédier au trop grand éloignement de l'école du chef-lieu. « Ne serait-il pas possible, demandait-il, de faire diriger par un seul maître deux ou même trois écoles de hameau, suivant les distances et la forme topographique de la commune ? Soit qu'il fasse la classe alternativement un jour dans une école, un jour dans une autre, soit qu'il partage sa journée en deux classes, faites le matin dans un hameau, le soir dans l'autre; soit de toute autre manière, le maître partagerait son temps entre les deux ou les trois écoles; chacune d'elles, étant réduite à un très petit nombre d'élèves, pourrait se tenir sans inconvénient dans un local res-

treint, par conséquent à très bon compte. » Avec l'assentiment du ministre, un essai fut tenté dans la commune de Baunales, où un instituteur ambulant fut chargé de la direction de trois écoles de hameau. Le 11 janvier 1879, à la suite d'un rapport favorable sur la réussite de cette expérience, M. Bardoux nomma une commission dont M. Corentin Guyho reçut la présidence, et qui fut chargée d'étudier les conditions pratiques dans lesquelles un certain nombre d'écoles de hameau pourraient être créées dans l'arrondissement de Quimperlé. Cette commission conclut à la création de 18 écoles de hameau ; et après des négociations assez laborieuses avec les communes, et une enquête faite sur place par un délégué spécial du ministre, celui-ci donna son approbation à une délibération du Conseil départemental, en date du 8 décembre 1880, déclarant d'utilité publique l'établissement de 18 écoles intermittentes de hameau dans l'arrondissement de Quimperlé. Un décret du 25 octobre 1881 mit la création de ces écoles à la charge de l'Etat, en affectant à cette utile entreprise une somme de 272 680 fr. La mesure prise en faveur de l'arrondissement de Quimperlé fut bientôt après étendue au département tout entier : sur un rapport du préfet du Finistère concluant à la construction immédiate de 50 écoles de hameau dans les arrondissements de Quimperlé, Brest, Châteaulin et Morlaix, et vu les devis évaluant la dépense à 900 000 fr., un nouveau décret en date du 14 mars 1882 a mis à la disposition du préfet une somme de 900 000 fr. pour être consacrée à la construction de ces 50 écoles.

Ecoles normales. — L'école normale d'instituteurs de Quimper a été fondée en 1873. Dirigée à l'origine par des congréganistes, elle a été laïcisée en 1880 à la suite d'un scandale qui détermina la retraite des Frères ; elle se trouve actuellement sous la direction d'un homme capable et expérimenté qui a su donner à l'enseignement et à la discipline une impulsion nouvelle. L'école ne peut contenir que 39 élèves ; aussi la question de son agrandissement a-t-elle été mise à l'étude.

Le département ne possède pas encore d'école normale d'institutrices. Mais un emplacement a déjà été choisi pour la construction d'un édifice où sera prochainement installé cet établissement ; et le Conseil général, dans sa session d'août 1881, a décidé qu'un emprunt de 340 000 fr. serait fait à la caisse des écoles moyennant le vote d'un demi-centime pendant trente ans.

Il n'existe pas non plus de cours normal d'institutrices. C'est ce qui explique pourquoi jusqu'à présent le plus grand nombre des écoles de filles ont été dirigées par des religieuses ; il n'y a pas, dans le département, moins de dix-neuf congrégations de femmes vouées à l'enseignement.

Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1880 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850	120 brevets élémentaires,	» brevets supérieurs
1851-1867	94 brevets obligatoires,	4 brevets complets.
1867-1880	278 —	61 brevets facultatifs ou complets.

Institutrices.

1836-1850.	158 brevets élémentaires,	4 brevets supérieurs
1851-1867.	398 brevets obligatoires,	1 brevet complet.
1867-1880.	854 —	82 brevets facultatifs ou complets.

Ecoles primaires supérieures. — Il existe à Quimper un vaste établissement d'enseignement primaire supérieur, nommés *les Likès*, et tenu par les frères des écoles chrétiennes. Cet établissement, qui est un internat, compte de 700 à 800 élèves, fils de paysans aisés appartenant aux diverses communes des arrondissements de Quimper, Quimperlé, Châteaulin ; ils y reçoivent, à des conditions exceptionnelles de bon marché, une instruction spéciale légèrement teintée de notions administratives ; une fois rentrés dans leurs communes, les anciens élèves des *Likès* y occupent une situation exceptionnelle de lettrés qui les désigne forcément au choix de leurs concitoyens comme conseillers municipaux, adjoints et maires ; et comme leur éducation a été faite par des congréganistes, ils restent des instruments dociles entre les mains d'une puissance qui n'est point l'Etat. « C'est ici, disait un évêque de Quimper en parlant de l'école des *Likès*, que nous faisons les maires de l'avenir. »

Jusqu'à présent, aucune tentative n'a été faite pour créer une école primaire supérieure donnant à la jeunesse bretonne une éducation laïque et française.

Salles d'asile. — Le Finistère occupait 92 salles d'asile en 1850, 16 en 1863, 21 en 1867, et 27 en 1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 4 297 en 1850, de 3 705 en 1863, de 4 346 en 1867, et de 5 787 en 1877. Le dernier rapport de l'inspecteur d'académie mentionne pour 1881 31 salles d'asile avec 7 466 élèves ; 19 d'entre elles sont des établissements communaux (4 laïques, 15 congréganistes) ; les autres, toutes congréganistes, sont des établissements libres.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1867 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1867.....	156	28	7 192	561
1869.....	149	44	5 084	906
1872.....	128	39	4 997	792
1876-77.....	82	28	3 381	1 290
1879-80.....	93	21	3 498	654

En 1880-1881, le nombre des auditeurs des cours d'adultes a été de 4 332 hommes et 690 femmes.

Institutions auxiliaires. — En 1863, le Finistère n'avait que 3 bibliothèques scolaires avec un total de *neuf* volumes. Le nombre de ces bibliothèques s'était élevé en 1880 à 90 ; le nombre des prêts a été de 3 017 à Brest, de 2 552 à Pont-l'Abbé, de 372 à Douarnenez, de 359 à Lampaul-Guimiliau, de 268 à Saint-Pierre-Quilbignon, etc. « Ces chiffres, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, prouvent que le goût de la lecture tend à se répandre. Malheureusement nos bibliothèques scolaires ne se renouvellent pas assez, faute d'argent. Le montant des dons et des souscriptions de toute nature n'a atteint que la somme de 559 fr. 24 c. Tout dernièrement, l'Etat a donné à l'arrondissement de Quimperlé une somme de 3 000 francs, destinée à la création de bibliothèques populaires circulantes. Dix ont été créées aussitôt et fonctionnent avec régularité ; mais, quoique confiées aux soins des instituteurs, elles ne nous paraissent pas devoir être confondues avec les bibliothèques scolaires. »

Le Finistère possède un *Bulletin scolaire*, créé en 1868, et qui reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 400 francs.

La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices a été fondée en 1852. Elle comptait, au 1er août 1880, 135 membres participants et 30 membres honoraires.

Les caisses d'épargne scolaires, de création toute récente, n'existent guère que dans l'arrondissement de Quimperlé, où l'on en comptait 17 en 1880.

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le Finistère de 1855 à 1880 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855.....	58 325 »	85 660 42	26 772 58	» » »
1856.....	67 813 20	79 595 25	27 656 »	» » »
1857.....	79 757 25	78 176 60	26 976 70	» » »
1858.....	88 454 30	77 385 78	27 566 10	» » »
1859.....	97 444 14	75 021 52	28 887 98	» » »
1860.....	102 007 90	70 440 90	29 530 70	» » »
1861.....	107 811 »	78 577 39	30 487 05	» » »
1862.....	115 542 85	76 092 98	23 928 24	» » »
1863.....	138 452 »	79 457 29	23 187 33	» » »
1864.....	140 007 75	79 979 63	27 958 80	» » »
1865.....	143 910 50	75 921 55	29 056 25	» » »
1866.....	144 160 75	76 470 04	27 677 59	» » »
1867.....	144 565 70	80 777 55	29 522 25	» » »
1868.....	186 520 40	85 364 14	53 591 16	» » »
1869.....	203 617 65	85 497 38	39 089 97	» » »
1870.....	176 998 75	149 979 08	43 712 46	» » »
1871.....	178 617 65	152 139 42	63 081 94	» » »
1872.....	196 893 15	162 494 81	64 671 40	» » »
1873.....	224 742 75	191 608 65	62 662 13	32 537 41
1874.....	237 940 60	207 242 81	59 732 54	37 320 11
1875.....	248 871 37	219 159 02	61 255 19	49 925 41
1876.....	265 360 06	220 041 16	83 828 22	54 712 34
1877.....	268 942 86	237 158 80	95 015 »	61 486 92
1878.....	269 217 56	252 515 37	94 284 19	80 854 78
1879.....	252 798 05	262 233 76	95 860 11	97 367 72
1880.....	254 774 25	278 690 62	99 473 34	100 937 24

FINLANDE. — V. *Russie.*

FIOLET (Sœur Justine). — Institutrice française, née à Cléty, près de Saint-Omer (Pas-de-Calais), en 1796, morte à Dohem, dans le même département, en 1876. Fille d'un cultivateur, elle devint en 1819 institutrice libre à Dohem sous le nom de sœur Justine ; en 1834, elle installa dans cette commune un pensionnat, et en 1835 elle se munit du brevet de capacité. En 1850, en vertu d'un accord avec le Conseil général du Pas-de-Calais, un cours normal pour institutrices fut ouvert dans le pensionnat de Dohem, avec 15 élèves-boursières. En 1866, sœur Justine, désirant assurer l'avenir de l'œuvre qu'elle avait créée, constitua, avec quelques-unes de ses élèves, une société civile, dont elle obtint ensuite l'érection en congrégation religieuse sous le nom de *Filles du Saint Cœur de Marie*. A sa mort, en 1876, le pensionnat de Dohem, qu'elle avait amené à un haut degré de prospérité, comptait plus de deux cents élèves.

FLANDRE. — V. *Nord (Département du).*

FLATTICH (Jean-Frédéric). — Pasteur et pédagogue allemand, né à Beyhingen (Wurtemberg) le 3 octobre 1713, mort à Münchingen le 1er juin 1797. Sa vie a embrassé ainsi le XVIIIe siècle presque entier, et pourtant il est resté longtemps à peu près inconnu. C'est seulement vers la fin de la première moitié du nôtre que la publication de quelques-uns de ses écrits a commencé à le tirer de l'oubli. Il descendait d'une ancienne famille noble de la Moravie, que son attachement aux idées de la Réforme avait portée à quitter son pays natal pour venir se fixer dans la contrée arrosée par le Neckar. Mais elle avait perdu ses biens par suite de cette émigration, et le père de Flattich n'avait qu'un modeste emploi à peine suffisant pour élever sa famille, lorsqu'il mourut en 1728, laissant une veuve et trois enfants, dont le jeune Flattich, âgé alors de moins de quinze ans. J.-Fr. Flattich reçut sa première instruction dans l'humble école de son village ; mais lorsqu'il dut pousser ses études plus loin, ses parents, ne pouvant le placer dans un internat, furent obligés de l'envoyer à l'école latine de Ludwigsbourg ; de sorte qu'il eut à faire pendant plusieurs années quatre lieues à pied chaque jour pour aller à l'école et en revenir, n'ayant qu'une maigre pitance pour subsister dans l'intervalle. L'exercice et ce régime frugal eurent l'avantage de fortifier sa constitution et de l'habituer de bonne heure à la vie simple qu'il mena toute sa vie.

Flattich était doué d'heureuses qualités. Il avait une intelligence facile qui lui permit d'achever en moins de deux ans le cours complet des études de l'école de Ludwigsbourg. Il la quitta en mai 1729 pour entrer, à la grande joie de sa mère, comme boursier interne à l'école claustrale de Denkendorf. Il eut le bonheur de s'y trouver sous la direction d'un maître habile, Albert Bengel, pour qui Flattich conçut un vif attachement ; ses leçons firent sur lui une impression qui ne s'effaça jamais. De Denkendorf, il passa, en 1731, au séminaire protestant de Maulbronn. Enfin, au mois d'octobre 1733, il fut admis, encore en qualité de boursier, à l'université de Tubingue, où, en dehors des études théologiques, but de sa carrière, il se livra avec ardeur à l'étude de la philosophie et des mathématiques. Animé dès sa jeunesse d'un véritable goût pour l'enseignement, il donnait des leçons de ces sciences à quelques étudiants. Il voyait dans l'instruction un des moyens les plus efficaces de satisfaire le penchant qu'il eut jeune encore pour faire du bien aux hommes. Il ne renonça pourtant pas aux fonctions ecclésiastiques, dont le goût lui avait été inspiré par sa mère, qu'il aima tendrement jusqu'à sa mort. Après sa consécration comme ministre, en 1737, il fut vicaire chez un oncle, pasteur d'une commune voisine de la sienne. Il y resta pendant cinq ans, s'exerçant à la fois au ministère pastoral et à l'enseignement. En 1742, à l'âge de vingt-neuf ans, il fut à son tour nommé pasteur à Hohenasperg, paroisse très pauvre, où on le chargea en même temps des fonctions de prédicateur ou aumônier de la garnison établie dans la citadelle. Dans les cinq ans qu'il y passa, il réussit à transformer sa paroisse, dont il changea la population de paresseux et de mendiants en une population laborieuse et aisée. Il fut appelé en 1747 à Metterzimmern, d'où, enfin, il fut promu, en 1760, au poste de Münchingen, bourg plus important, où il résida jusqu'à sa mort arrivée en 1797. Flattich avait, quand il mourut, près de quatre-vingt-quatre ans, dont cinquante-cinq avaient été consacrés au ministère pastoral dans trois communes seulement. Il s'était marié à vingt-neuf ans ; il avait épousé une jeune orpheline, fille d'un pasteur de village, dont la pauvreté non moins que les excellentes qualités le déterminèrent à la choisir pour épouse. Il était sûr, dit-il, de trouver en elle des goûts semblables aux siens, et des habitudes simples et modestes propres à la préparer à la vie de privations qu'il entrevoyait pour l'avenir. Il ne fut pas trompé dans ses espérances, car elle le seconda d'une manière admirable dans tous ses travaux. Elle mourut en 1771, à l'âge de cinquante-un ans, après l'avoir rendu père de quatorze enfants dont six lui survécurent.

Ce n'est point ici le lieu de raconter en détail cette longue vie de pasteur. On la résumerait, du reste, en un mot, en disant qu'il fut un pasteur modèle. Le poète allemand, A. Knapp, l'a parfaitement caractérisé en l'appelant un *Salomon moderne* sous le costume d'un pasteur de village. Flattich, en effet, n'en remplit pas seulement les devoirs avec un zèle et un désintéressement exemplaires, mais encore avec une rare intelligence. Toujours en course dans sa commune, entrant dans toutes les chaumières, s'entretenant avec les paysans, prodiguant partout des encouragements et des conseils, et distribuant des secours sans jamais consulter sa bourse, sa charité le porta souvent à se dépouiller du nécessaire, quelquefois même de ses vêtements, quand il n'avait pas autre chose à

donner, comme le fit plus tard Pestalozzi avec qui il eut de si nombreux points de ressemblance. Pendant la grande misère qui affligea le pays durant la guerre de Sept ans, il alla plusieurs fois jusqu'à partager sa dernière bouchée avec ceux qui avaient faim.

Il est plus difficile d'apprécier Flattich comme pédagogue, quoiqu'il l'ait été toute sa vie. En effet, chez lui, de même que sous le pédagogue apparaissait toujours le pasteur, de même le pasteur fut toujours doublé du pédagogue. Les leçons qu'il avait commencé à donner à Tubingue, il les reprit pendant son vicariat; plus tard, dès son entrée dans la cure de Hohenasperg, il réunit chez lui quelques élèves; mais jamais il ne dirigea une école ou un véritable pensionnat. Quoique les succès qu'il obtenait lui fissent une réputation dans son voisinage, il n'eut point l'occasion d'arriver à la notoriété qu'a donnée à d'autres illustres pédagogues la direction d'un établissement monté sur une plus grande échelle. Il avait habituellement autour de lui une vingtaine de jeunes gens de tout âge et de toute condition; il les gardait pendant six, huit et même dix ans. Mais, avec ce nombre restreint d'élèves arrivés à des points divers d'instruction, il n'y avait guère lieu à un enseignement commun. Aussi n'y eut-il jamais chez lui rien qui fût de nature à frapper vivement l'attention publique.

Le principe fondamental de sa direction avec ses élèves, de même qu'avec ses paroissiens, était l'amour. Ce n'était pas toutefois chez lui un sentiment purement instinctif, c'était au contraire un principe raisonné. Il nous avoue à différentes reprises, avec une candeur qui l'honore, qu'il était naturellement violent et emporté. C'est la conséquence des fautes que ce caractère lui fit commettre qui le conduisit à se réformer d'une manière complète. Il lui arriva même de tomber dans l'erreur contraire. Sa bonté dégénéra quelquefois en faiblesse, et il crut un temps que l'amour pouvait suffire à tout et avec tous. Mais les élèves, s'apercevant bientôt de cette tendance, se laissèrent aller à leur malice naturelle, et Flattich comprit qu'avec l'enfance comme avec les hommes il faut savoir allier la tendresse à la fermeté. Il avait renoncé complètement à l'usage de la verge, et il en détourna les autres; non pas qu'il la crût toujours inutile, mais il s'était convaincu qu'il est difficile de s'en servir à propos et d'en faire un usage convenable. Il préférait de beaucoup, pour conduire ses élèves, s'adresser à leur raison. Dans ses entretiens avec eux comme avec ses paroissiens, il avait sans cesse recours à des exemples; il les tirait fréquemment de l'histoire sainte dont sa mémoire lui rappelait les paroles avec un heureux à propos. Il a même composé, en 1768, à ce sujet, un petit traité sur le *parti qu'on peut tirer dans l'éducation des passages de la Bible:* ce traité a été reproduit dans ses œuvres. Il variait aussi sa façon d'agir avec ses élèves selon les âges et les caractères, les dispositions ou les tempéraments, et aussi selon la condition des familles.

Il est encore plus difficile de dire quels furent, sous le rapport de l'enseignement, les principes de Flattich. C'était un autodidacte qui n'imitait personne. Il n'a exposé aucun plan d'études ni d'enseignement; il n'en avait pas, pour ainsi dire, la nature de ses élèves et leur nombre très limité ne lui ayant jamais fait sentir le besoin de s'en tracer un. Il n'aimait point, d'ailleurs, ces plans systématiques nécessaires dans de grands établissements où une règle est indispensable pour guider un personnel nombreux. Leur rigueur lui paraissait peu en rapport avec les besoins de l'éducation. Si les intelligences ne présentent pas dans l'ensemble une aussi grande variété que les caractères, il n'en trouvait pas moins que l'inflexibilité des programmes s'accorde peu avec la différence des esprits. C'est peut-être pour cette raison, aussi bien que par suite du défaut de temps, conséquence de ses occupations multiples, que Flattich n'a composé aucun traité spécial de pédagogie; c'est là aussi la cause de l'oubli où son nom est resté. Il n'a rédigé, en effet, aucun de ces livres de longue haleine qui offrent un système complet, plus ou moins bien conçu, mais toujours coordonné de manière à présenter un ensemble de vues et de doctrines.

Flattich a cependant beaucoup écrit. Il résumait dans un journal le résultat de ses observations quotidiennes. Il a déposé aussi dans divers ouvrages des réflexions nombreuses sur l'art d'élever la jeunesse et de donner l'enseignement, Il n'employait pas le mot d'*instruction*; il préférait celui d'*information*. C'est même le nom donné à son principal ouvrage, publié sous le titre de *Anmerkungen über das Informationswerk*, recueil de remarques portant à la fois sur l'éducation et l'instruction, que Flattich ne sépara jamais l'une de l'autre. Pour lui, en effet, l'instruction n'a point uniquement pour but de donner des connaissances; elle doit se proposer essentiellement de former l'homme tout entier. Cet ouvrage, ainsi que ses autres écrits d'une moindre étendue, en ce composent point de chapitres se suivant dans un ordre méthodique, mais simplement de paragraphes ou de fragments détachés, n'ayant d'autre lien que leur voisinage avec ceux qui se rattachent au même sujet. On y trouve moins de dogmatisme que dans un livre plus systématique, et l'on s'y laisse aller plus aisément aux charmes de la lecture. Mais, d'un autre côté, si on se sent l'esprit pénétré et le cœur vivifié par la pensée de l'auteur, il est plus difficile de saisir l'ensemble de ses idées et d'en rendre compte. Les écrivains qui ont cherché à faire connaître Flattich n'ont guère pu que rassembler, en les réunissant sous différents chefs, les nombreux fragments où il a déposé le résultat de ses observations. Ledderhose, qui en a recueilli la plus grande partie dans l'*Informationswerk*, cité plus haut, et Ehmann, venu après lui, et qui a puisé dans son journal, dans sa correspondance et dans d'autres écrits, ont réuni plus de 1300 fragments divers, les uns se composant de deux ou trois lignes seulement, tandis que d'autres ont trois ou quatre pages. Dans ces paragraphes on rencontre à chaque pas les conseils les plus sages sur presque toutes les branches de l'enseignement, depuis la langue maternelle jusqu'aux langues classiques, depuis l'arithmétique jusqu'à la pratique des sciences. Mais sur aucune de ces branches d'instruction on ne trouve un manuel suivi d'enseignement, propre à guider un maître. Ce sont des avis qui vous éclairent, des idées qui rectifient les vôtres, redressent vos erreurs et même vous empêchent d'en commettre, préviennent des écarts et vous épargnent des illusions souvent funestes. Après les avoir lus, on se sent à la fois meilleur et plus fort, et en même temps on a le sentiment qu'on est devenu plus apte à l'enseignement et plus capable de s'y livrer avec succès. Aussi est-il vivement à regretter qu'on n'ait traduit aucun des écrits de Flattich. C'eût été certainement une des lectures les plus salutaires pour les maîtres. Elle aurait, comme celle des écrits de Pestalozzi, que le lecteur français n'a guère pu aborder jusqu'ici que dans l'original, une influence inappréciable. D'ailleurs, dans l'enseignement comme dans l'éducation, Flattich nous éclaire quelquefois par l'aveu même de ses erreurs. Ainsi, dans sa tendance à rechercher surtout les moyens de cultiver l'intelligence, il fut pendant longtemps exposé à négliger la mémoire. Il reconnut sa faute, et comprit qu'il n'est aucune faculté de l'homme qui

ne mérite des soins particuliers. Il resta toujours convaincu que les connaissances doivent être saisies d'abord par l'intelligence; mais il n'en est pas moins nécessaire de les confier en même temps à la mémoire, pour que celle-ci puisse nous retracer les faits étudiés, à l'instant précis où nous en avons besoin.

Il avait reconnu également par sa propre expérience que souvent l'on s'égare en voulant donner trop d'explications sur un même point. Ainsi, à ses débuts, il entrait dans trop de détails, il insistait trop longtemps sur la même chose ; il obscurcissait sa pensée au lieu de l'éclairer. Moins de paroles, dit-il à ce sujet ; mais des paroles claires, nettes, allant droit au but. Il nous prémunit également à l'égard d'un danger opposé et contre lequel on vient fréquemment se heurter dans l'enseignement : c'est celui de vouloir s'astreindre à enseigner absolument un certain ensemble donné de connaissances dans un temps rigoureusement déterminé. Pressés par le désir d'arriver au but, beaucoup de maîtres, pleins d'ardeur, enseignent avec trop de précipitation ; ils intruisent mal et ne laissent pas aux élèves le temps de comprendre. Mécontents de ne point voir ceux-ci emboîter le pas aussi rapidement qu'ils le voudraient, il leur arrive parfois de s'impatienter et d'effaroucher les esprits ; ils deviennent par là même moins clairs et moins compréhensibles. C'est précisément le défaut où les règlements modernes si étendus nous exposent à tomber, parce qu'ils méconnaissent ce principe fondamental qu'il s'agit moins de beaucoup apprendre que de bien étudier. Flattich, sous ce rapport encore, nous instruit par sa propre expérience autant que par des règles abstraites et théoriques. C'est aussi l'une des raisons qui nous font terminer cette notice en exprimant le vœu que ses conseils puissent être mis, par une traduction, à la portée d'un plus grand nombre de lecteurs.

[J.-J. Rapet.]

Ouvrages à consulter : Ledderhose, *Leben und Schriften des M.-Johann-Friedrich Flattich;* 1856, in-8° (5e édit., 1873) ; — Ehmann, *Pädagogische Lebensweisheit* (tiré des papiers de Flattich), 1870, in-8° ; — Schäfer, *M. J.-Fr. Flattich und sein pädagogisches System*, 1871, in-8° ; — L. Völter, art. *Flattich* dans l'*Encyclopédie* de Schmid.

FLEURY (Claude). — Connu surtout par ses travaux d'histoire ecclésiastique, Fleury mérite aussi l'attention pour ses idées pédagogiques. C'était un esprit distingué et, sur plusieurs points, en avance sur son siècle. Saint-Simon a fait de lui un portrait flatteur : « Il était respectable par sa modestie, par sa retraite au milieu de la cour, par sa piété sincère, éclairée, une douceur et un caractère charmant et un désintéressement peu commun. » C'est en 1685 qu'il publia son traité *Du choix et de la méthode des études.* Il s'était préparé à ce travail par une longue expérience personnelle acquise auprès des princes de Conti, dont il avait été le gouverneur. Ajoutons qu'en 1689, Fénelon, qui prisait fort son esprit et ses qualités, se l'adjoignit comme sous-précepteur du duc de Bourgogne.

Son livre est à la fois une critique très vive des méthodes en usage et un exposé fort judicieux des réformes que l'auteur voulait introduire dans les études. C'est avec une sévérité justifiée qu'il juge le moyen âge et la dialectique verbale alors en honneur : « Cette manière de philosopher sur les mots et les phrases, sans examiner les choses en elles-mêmes, était assurément commode, dit-il, pour se passer de la connaissance des faits qui ne s'acquiert que *par la lecture...* ; » Fleury a le tort de ne pas ajouter, et par *l'étude directe de la nature.* Mais il ne méconnaissait pas cette source du savoir : car il dit ailleurs : « Ce que l'on appelait au moyen âge étudier la physique, c'était raisonner en l'air, comme si la nature n'eût plus été au monde pour la consulter elle-même. »

Sévère pour le moyen âge, Fleury admire la Renaissance et le beau mouvement littéraire du XVIe siècle ; mais il critique encore avec justesse les excès érudits des lettrés de cette époque. « Il y eut alors des curieux qui passèrent leur vie à étudier le latin et le grec, et à lire tous les auteurs seulement pour la langue... On a cru que se servir des anciens, c'était les savoir par cœur, parler des choses dont ils ont parlé, et redire leurs propres paroles, au lieu que pour les bien imiter, il faut choisir les sujets qui nous conviennent, les traiter comme eux d'une manière solide et agréable, et les expliquer aussi bien en notre langue qu'ils les expliquaient en la leur. »

Fleury, qui a l'esprit très porté à la critique, n'est pas content non plus des études de son temps. Il proteste contre les vers latins, se plaint qu'on sorte du collège avec une médiocre connaissance de l'histoire, et croit enfin à l'urgence d'une réforme. Voici les traits principaux de celle qu'il propose.

Il considère en premier lieu le but de l'éducation. Ce but est double : « Il s'agit de faire 1° des hommes honnêtes ; 2° des hommes habiles. » En d'autres termes, à l'éducation générale qui fait l'homme, il faut joindre l'éducation spéciale. professionnelle, qui est l'apprentissage de la vie pratique.

Quels seront les moyens employés pour atteindre ce but? Fleury se préoccupe d'abord des dispositions de l'enfant. Il s'effraie de son inattention, grand obstacle à l'étude et au progrès, et en analyse les causes. La principale, et l'enfant n'en est pas responsable, c'est la mauvaise méthode que l'on suit : on propose à l'enfant des vérités abstraites, des formules générales, à un âge où il peut tout au plus observer et saisir des choses concrètes et particulières.

Le remède est par conséquent tout trouvé : il faut, autant qu'il est possible, ne présenter à l'enfant que des objets sensibles, « des peintures et des images ». Fleury veut aussi qu'on s'étudie à rendre l'instruction attrayante ; mais il propose pour cela des moyens un peu naïfs et un peu puérils. Il veut que les livres qu'on met entre les mains de l'enfant soient neufs et bien reliés, que tout autour de lui soit souriant et gracieux, que le précepteur lui-même ait un beau visage ! Flatter et séduire les sens pour captiver peu à peu l'intelligence, tel est le principe. On voit que dès le dix-septième siècle les pédagogues comprenaient l'importance des procédés sensibles.

Le but de l'éducation et les moyens de fixer l'attention une fois indiqués, Fleury pose une autre question : « A qui l'instruction est-elle due? Faut-il la donner à tous ou la réserver à quelques-uns? » Fleury répond que tout le monde doit avoir sa part d'instruction : « Il n'est pas juste que les pauvres, les artisans, les femmes qui ont de la raison comme les autres demeurent sans instruction. » Mais Fleury ne va pas jusqu'au bout de ce principe si juste ; il se contredit même, et il conclut que « les pauvres n'ont besoin ni de savoir lire, ni de savoir écrire. »

Fleury est mieux inspiré, quand il établit la distinction des études qui sont le privilège nécessaire d'une élite, d'une partie seulement de la nation, et de celles qui conviennent à tous. Les connaissances nécessaires à tous sont la morale, la logique, l'hygiène : connaître et pratiquer ses devoirs, avoir l'esprit juste et le raisonnement droit, jouir d'une santé robuste, voilà l'idéal de tous les hommes. Seulement il y a lieu de s'étonner que Fleury veuille que le peuple sache la logique, la morale, l'hygiène, et qu'il n'apprenne pas à lire au peuple.

Quant aux études qui ne conviennent pas à tous les hommes, Fleury les divise en trois grandes classes : il y a les études nécessaires, puis les études utiles, enfin, les études simplement curieuses. Les études nécessaires sont la grammaire, l'arithmétique, l'économie, c'est-à-dire l'art d'administrer sa maison, la jurisprudence. L'énumération est un peu courte : mais ce qui est plus choquant encore, c'est de voir Fleury compter l'histoire, la physique, les langues, parmi les études dont on peut se passer à la rigueur. Il faut reconnaître d'ailleurs qu'il recommande de bonnes méthodes pour l'enseignement de l'histoire : « Je voudrais, dit-il, que chacun sût mieux l'histoire de sa ville et de sa province que de tout le reste. » L'histoire en général doit être enseignée avec ordre, avec exactitude, avec critique.

Ce qu'il faut louer aussi chez Fleury, c'est qu'il désapprouve l'abus des langues anciennes et des études purement littéraires. Il demande qu'on exerce l'écolier en sa langue, et qu'on lui fasse écrire d'abord des narrations, des lettres, avant d'en venir à des sujets plus difficiles. Il se moque des latinistes de collège qui ne savent parler qu'à des Grecs et à des Romains, et qui sont ensuite tout déconcertés dans le monde, « quand il leur faut parler à des hommes qui portent des chapeaux et des perruques. »

Disons enfin que Fleury a le mérite d'avoir cherché une distribution logique des études et déterminé un ordre de succession des différentes parties de l'enseignement. D'après lui, comme d'après la plupart des pédagogues, il doit toujours y avoir plusieurs études simultanées, parce qu'on fait ainsi marcher de front le développement de plusieurs facultés et aussi parce que les enfants aiment la variété dans les leçons. Dans son désir d'épargner à l'enfant la torture des formules abstraites, Fleury recule jusqu'à dix ans, ce qui est peut-être un peu tard, l'enseignement de la grammaire. [Gabriel Compayré.]

FLEURY. — Professeur royal de mathématiques, de génie et d'artillerie, qui vivait vers le milieu du XVIIIe siècle. Il a publié en 1761 un projet d'école gratuite des sciences à établir dans les capitales de toutes les provinces du royaume. En 1764, il fit paraître un second ouvrage intitulé *Essai sur les moyens de réformer l'éducation particulière et générale, destiné à l'instruction des pères et mères, à celle des directeurs de collège, et de tous les éducateurs;* Paris, 1 vol. in-18, chez Guyllin et chez Duchesne, libraires. L'*Essai* de Fleury est un livre des plus médiocres ; mais on y retrouve quelques-unes des vues réformatrices qu'ont exposées à la même époque et avec bien plus de talent les La Chalotais, les Diderot, etc. Le passage suivant résume les idées de l'auteur : « Pour former des hommes qui aient de la religion, des mœurs et du savoir, je crois qu'on ne peut absolument se dispenser d'adopter les quatre moyens suivants, dont quelques-uns m'ont réussi plus d'une fois avec le plus grand succès; ils sont :

» 1° L'éducation dirigée par le gouvernement ;

» 2° Ne jamais abandonner la jeunesse à elle-même ;

» 3° Changer la méthode d'enseigner la langue latine;

» 4° Apprendre aux enfants plus de mathématiques, d'histoire, de physique expérimentale, de dessin, etc. »

Ce qu'il y a peut-être de plus intéressant dans le livre de Fleury, c'est une note qui nous apprend qu'en 1764 le mot *éducateur* était encore un néologisme pour l'emploi duquel un écrivain croyait devoir s'excuser auprès du lecteur : « Le mot *éducateur*, dit notre auteur dans cette note, n'est point encore reçu à l'Académie française ; mais un académicien célèbre que j'ai consulté n'a pu me donner un mot qui rendît aussi parfaitement mon idée. »

FLOTTE. — V. *Ecoles élémentaires des équipages de la flotte*, p. 778.

FONCTIONNAIRES. — « Le mot *fonctionnaire* n'a, ni dans le langage usuel, ni dans la langue de la loi, une signification nettement définie. » (Block.) Ce qu'on peut dire pour tâcher de préciser l'acception de ce terme est résumé dans l'explication suivante : sont réputés fonctionnaires ceux qui concourent à la gestion de la chose publique et reçoivent de ce chef un traitement pris sur les deniers publics, à l'exception toutefois des employés qui n'ont point par eux-mêmes le droit de prendre des décisions et qui n'ont aucune responsabilité administrative.

Les ministres du culte, bien qu'ils reçoivent un salaire de l'Etat, n'ont pas, d'après Dalloz, le caractère de fonctionnaires : « l'Etat n'a pas de doctrine religieuse ; on ne peut donc voir ses représentants et ses agents dans ceux qui exercent le ministère sacerdotal. » Par contre, les membres du corps enseignant public, y compris les instituteurs primaires, sont réputés fonctionnaires ; et la jurisprudence a été définitivement fixée sur ce point par un arrêt de la Cour de Montpellier, en date du 8 février 1873.

FONCTIONS ADMINISTRATIVES. — L'article 32 de la loi du 15 mars 1850 porte ce qui suit : « Il est interdit aux instituteurs communaux d'exercer aucune *fonction administrative* sans l'autorisation du Conseil départemental (académique). »

En l'absence d'une définition précise des mots *fonction administrative*, cette expression peut donner lieu à des interprétations diverses.

L'emploi de secrétaire de mairie a été, dès l'origine, considéré comme une des fonctions administratives visées par l'article précité, et les instituteurs qui ont voulu l'exercer ont été tenus de solliciter à cet effet l'autorisation du Conseil académique ou départemental.

En revanche, les emplois de chantre, de clerc paroissial, ou de membre du conseil de fabrique, n'ont pas été regardés, pendant les trente années qui ont suivi la promulgation de la loi de 1850, comme des fonctions administratives, et un instituteur a pu remplir ces emplois sans avoir besoin d'autorisation. Mais la question est envisagée à un point de vue différent dans une circulaire ministérielle du 27 décembre 1881, où on lit : « L'article 32 de la loi du 15 mars 1850 pourrait être interprété de manière à interdire aux instituteurs communaux tout service d'église. »

Le projet de loi soumis aux Chambres à la date du 16 février 1882 par M. Jules Ferry, et la proposition de loi présentée le 7 février 1882 par M. Paul Bert, modifient tous les deux l'article 32 de la loi de 1850. Le projet de loi de M. Ferry dit à l'art. 24 :

« Toute profession commerciale et industrielle, toute fonction administrative, tout emploi rémunéré ou gratuit étranger à l'enseignement, sont interdits aux instituteurs et institutrices publics. Il n'est fait d'exception que pour les fonctions de secrétaire de mairie, dans les communes désignées par le Conseil départemental de l'instruction publique. »

L'art. 24 de la proposition de loi de M. Paul Bert est ainsi conçu :

« Sont interdits aux instituteurs et institutrices de tout ordre : les fonctions administratives, les professions commerciales et industrielles, les emplois rémunérés ou gratuits dans les services ecclésiastiques. » Cet article est la reproduction d'un texte déjà voté par la Chambre dans la séance du 28 juillet 1881. — V. *Incompatibilités*.

FONDATIONS. — Les dons et legs institués en faveur d'un établissement public par un acte et à charge de service sont désignés généralement sous le nom de *fondations*.

Nous avons, aux articles *Donations*, *Dons et legs*, *Etablissements ecclésiastiques*, *Evêché*, *Fabrique*, etc., indiqué les conditions mises par la loi et la jurisprudence administrative à l'acceptation des dons et legs par les divers établissements publics.

Sous l'ancien régime, les « petites écoles » ne subsistaient guère qu'en vertu de fondations charitables qui assuraient à l'instituteur un traitement en nature ou en espèces, et parfois un logement. La Révolution, qui voulut faire de l'instruction primaire un service public dont les dépenses seraient couvertes par l'Etat et les communes, supprima toutes les fondations créées en faveur des écoles, de même qu'elle avait fait rentrer au domaine national les biens du clergé et des communautés religieuses. Mais, sous les régimes qui suivirent, on revint, en théorie du moins, au système des fondations, qui figurèrent en première ligne parmi les ressources du budget de l'instruction primaire. C'est sur les fondations charitables que le législateur de 1833 et celui de 1850 ont compté avant tout pour couvrir les dépenses des écoles primaires ; la commune et l'Etat n'interviennent financièrement que si ces fondations sont insuffisantes.

Loi de 1833, art. 13 : « *A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement conformément à l'article précédent*, le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir. »

Loi de 1850, art. 40 : « *A défaut de fondations, dons ou legs*, le conseil municipal délibère sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune. »

Le même système se retrouve encore dans la proposition de loi présentée par M. Paul Bert à la chambre des députés le 7 février 1882. On y lit, à l'article 15 :

« Il est pourvu aux dépenses ordinaires de l'enseignement primaire public au moyen :

» 1° *Des dons et legs ;*

» 2° Des quatre centimes communaux spéciaux à l'instruction primaire, etc. ;

» 3° Des quatre centimes départementaux, etc. ;

» 4° Des fonds de subvention de l'Etat. »

En 1876, le revenu des fondations instituées en faveur de l'instruction primaire s'est élevé en France à 916516 fr. 81 c.

Pays étrangers. — Dans presque tous les pays étrangers, le revenu des fondations figure, comme en France, au nombre des ressources prévues par la loi pour l'entretien des écoles primaires.

En Prusse, la loi dit : « *Lorsqu'il n'existera pas de fondations en faveur des écoles publiques*, l'entretien des instituteurs sera à la charge de l'ensemble des habitants de chaque localité, qu'ils soient ou non pères de famille, et sans distinction de confession. » (*Allgemeines Landrecht*, Theil II, tit. XII.) — Le bureau central de statistique de Berlin évalue pour l'année 1878 à 7577788 marks le revenu des fondations appartenant aux écoles primaires (*Volksschulen* et *Mittelschulen*), dans le royaume de Prusse.

En Saxe, chaque commune scolaire est tenue de pourvoir aux dépenses de l'école au moyen d'une caisse scolaire, *dont les ressources consistent en première ligne dans le revenu des fondations*. (Loi du 26 avril 1873, art. 10).

La loi scolaire autrichienne dit : « L'entretien des écoles primaires incombe en première ligne à la commune ; *les charges et obligations de tiers ou de corporations au profit de l'école sont maintenues*. » (Loi du 14 mai 1869, art. 62.)

La loi belge porte : « *A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement à l'instituteur*, le conseil communal y pourvoira au moyen d'une allocation sur son budget. » (Loi du 1er juillet 1879, art. 34.)

En Espagne, en Hollande, mêmes dispositions : « Les écoles primaires sont à la charge des communes respectives, qui inscrivent à leurs budgets municipaux, comme dépense obligatoire, la somme nécessaire pour leur entretien, *déduction faite du produit des fondations existantes*. » (Loi espagnole du 9 septembre 1859, art. 97.) « Chaque commune pourvoit elle-même aux dépenses de son instruction primaire, *en tant qu'elles ne sont pas supportées par des tiers ou couvertes d'une autre manière*. » (Loi hollandaise du 17 août 1878, art. 43.)

La loi italienne du 13 septembre 1859 (art. 317) et le règlement sur l'instruction élémentaire du 15 septembre 1860 (art. 14) ne font aucune mention des fondations : le produit de celles-ci, s'il en existe, n'est pas distingué des autres revenus de la commune.

Pour la Suisse, voici les dispositions contenues dans quelques-unes des lois cantonales actuellement en vigueur :

Berne : « Il est pourvu aux dépenses scolaires mentionnées en l'art. 18 : 1° *par les revenus des fonds d'école et des autres fondations faites au profit de l'école* ; 2° par les allocations éventuelles des autres fonds communaux ; 3° par les subsides que l'Etat accorde conformément à la loi ; 4° par les versements supplémentaires de la caisse communale ou de la caisse de l'arrondissement scolaire ; 5° par le produit éventuel des rétributions scolaires ; 6° *par les dons et legs expressément affectés aux dépenses courantes*. » (Loi du 1er mai 1870.)

Zurich : « Les dépenses scolaires qui ne sont pas supportées par l'Etat, en vertu de la présente loi, sont couvertes par les communes scolaires et par les district d'enseignement secondaire, *au moyen des revenus de leurs fonds scolaires au spéciaux*. Les déficits sont comblés par eux au moyen d'impôts. » (Loi du 21 février 1872, art. 58.)

Genève : La loi, en mettant à la charge des communes et de l'Etat l'entretien des écoles publiques, ne prévoit pas l'existence de fondations dont les revenus puissent couvrir une partie de la dépense. Mais elle contient la disposition suivante, applicable aux établissements d'instruction publique de tous les degrés : « Pour chaque établissement d'instruction publique, il pourra être créé un *fonds scolaire* particulier, destiné à l'acquisition des moyens d'enseignement, à la création de bibliothèques spéciales, et en général à tout ce qui peut contribuer au progrès des études. *Ces fonds scolaires pourront recevoir des dons et des legs. Ils seront gérés, sous la surveillance de l'Etat, par des commissions dont un règlement déterminera la composition*. » (Loi du 19 octobre 1872, art. 157.)

Neuchâtel : « Les frais résultant de la création et de l'entretien des écoles primaires sont à la charge de l'Etat, des communes et municipalités, *et des fonds scolaires spéciaux, là ou il en existe*. Les fonds spéciaux affectés à l'entretien des écoles publiques ne peuvent être détournés de leur destination. » (Loi du 23 février 1872, art. 53 et 60.) — Peut-être l'ordre dans lequel les divers facteurs appelés à contribuer à l'entretien des écoles primaires sont énumérés par la loi neuchâteloise n'est-il pas indifférent. Tandis que nous voyons ailleurs les fondations charitables mentionnées presque toujours en première ligne, et que l'Etat n'apparaît qu'en dernier lieu, comme s'il était le moins intéressé, ici la loi dit nettement que c'est à l'Etat d'abord, à la commune ensuite, qu'incombe le devoir de créer et d'entretenir les écoles pri-

maires, et les fonds scolaires spéciaux sont relégués au rang de simples ressources auxiliaires, que leur assigne la logique.

En Angleterre, l'*Education Act* de 1870, qui a institué les *School Boards*, ordonna que les écoles fondées et administrées par ces comités scolaires seraient entretenues au moyen d'une taxe levée sur les contribuables du ressort du *School Board*. En 1873 un nouvel *Act* a autorisé les *School Boards* à accepter les dons et legs qui pourraient leur être faits en vue de l'instruction publique (art. 13). Les ressources des *School Boards* sont énumérées de la façon suivante dans un document officiel relatif à la comptabilité de ces autorités scolaires : « subvention du département d'éducation ; produit de la taxe levée sur les contribuables ; produit de la rétribution scolaire; *revenu net des fondations.* »

FONDS DE COTISATIONS MUNICIPALES. — L'établissement d'un compte de cotisations municipales pour les ressources applicables au traitement des instituteurs et des institutrices publics ne date que du 1er janvier 1876.

Il a été prescrit par la loi du 19 juillet 1875. L'article 8 § 2 de cette loi dispose en effet que les traitements des instituteurs et institutrices seront mandatés par le préfet et acquittés suivant le mode établi en matière de *cotisations municipales*.

Le recouvrement des ressources qui doivent être encaissées par les receveurs généraux des finances pour ce fonds spécial a lieu en vertu des articles 604 et suivants de l'instruction générale du ministère des finances.

Il est effectué d'après des arrêtés du préfet de chaque département.

Ces arrêtés sont au nombre de deux pour chaque exercice, savoir : un arrêté de contingents provisoires et un arrêté de contingents définitifs. La forme dans laquelle ils sont dressés et l'époque à laquelle ils sont pris sont déterminés dans les circulaires du ministère de l'intérieur en date du 24 novembre 1875, du ministère de l'instruction publique en date du 13 août 1877, et du ministère des finances en date du 22 septembre de la même année.

Ces instructions fixent aussi les époques auxquelles est effectué le versement des contingents municipaux.

L'arrêté pour la fixation des contingents provisoires est pris au plus tard le 10 décembre de l'année qui précède l'ouverture de l'exercice. L'arrêté pour les contingents définitifs doit être pris le 1er juin de l'année de la clôture du même exercice.

D'après la circulaire du 28 mars 1876, les préfets doivent transmettre au ministère de l'instruction publique un état de situation des fonds de cotisations municipales à la fin de chaque trimestre.

Les règles contenues dans le chapitre VII de l'instruction générale du ministère des finances doivent d'ailleurs être appliquées par les agents du trésor et par les comptables des communes pour les cotisations affectées au service de l'instruction primaire. [S. Lebourgeois.]

FONTAINE DE SAINT-FREVILLE. — Ce personnage, chef d'une maison d'éducation, président du comité de la section du Roule, notable adjoint, caporal volontaire de l'armée parisienne et électeur de 1791, a publié, à Paris, en 1791, un mémoire in-8° de 86 pages dans lequel il trace un projet d'éducation nationale. L'ensemble de ce travail n'a rien de remarquable, les théories sont fort contestables, mais on y trouve une critique très curieuse des entraves apportées, sous l'ancien régime, à l'exercice de l'enseignement privé. C'est donc à titre de document historique que nous citerons les passages ci-après : « Dans Paris, il existe deux corps rivaux, qui se chargent concurremment de l'éducation que l'on reçoit hors des collèges. Ces deux corps, souvent en guerre, n'ont pas un règlement fixé qui détermine la ligne de démarcation entre leurs droits et leurs prétentions respectives ; l'une de ces sociétés d'instituteurs, sous la dépendance du recteur, n'a pas même le droit de nommer ses membres ; ils sont reçus sur quelques attestations de catholicité, de probité, de bonnes mœurs, sur la présentation de leurs lettres de maîtrise ès arts et après un ou deux examens de leur savoir. Les membres de l'autre compagnie sont admis, moyennant trois louis, par le grand-chantre, sur quelques attestations et sur la présentation d'une ou deux pages d'écriture et presque sans examen. Nos rois avaient accordé à ces maîtres privés quelques exemptions, l'intendant a tout tenté pour les en frustrer..... il a suscité aux uns des procès pour les imposer à la taille, il a réduit les autres ou à tirer de force pour la milice ou à être déclarés fuyards..... » Afin de donner une idée plus complète des entraves apportées à la liberté d'enseignement, que l'ancienne France n'a pas connue, il cite une anecdote qui lui est personnelle. « Quand je voulus fonder une maison d'éducation, je me présentai au tribunal de l'université. Le recteur exigea de moi préalablement que j'eusse un établissement et des pensionnaires. Je louai une maison, je la meublai, j'y rassemblai mes élèves; on me nomma des commissaires. Durant le cours de mes examens, le tribunal du grand-chantre, informé par ses espions, apprit que j'avais ouvert une pension, toutefois sans inscription. Aussitôt, sur une ordonnance du grand-chantre, les maîtres en charge de sa compagnie, assistés d'un commissaire de police, d'huissiers et de recors, se transportent chez moi, saisissent mes meubles, enlèvent mes papiers, mes livres et m'assignent à comparaître à leur tribunal. Je cours chez le recteur, j'engage tous les membres de son tribunal à intervenir dans le procès que me suscite le grand-chantre. Ils me répondent froidement que cela ne les regarde pas. En vain je leur représente que je suis leur élève, qu'ils m'ont reçu maître ès arts, bachelier en droit... je n'en obtiens rien, ils me refusent jusqu'à l'acte qui constatait que j'avais fait une supplique. Au jour prescrit, je me présente au tribunal du grand-chantre ; on appelle ma cause ; je veux parler, exposer mon droit, on m'impose le silence ; sur les conclusions du promoteur, on me condamne à une grosse amende, que le greffier, qui m'estimait, a modérée à quatre louis, malgré le prononcé du grand-chantre, juge. Quand j'ai eu payé les quatre louis d'amende, on m'a rendu mes livres et donné main-levée de la saisie. Alors l'université m'a admis au rang de ses maîtres de pension et son greffier m'a expédié mes lettres. » Il importe de remarquer toutefois que les chantres* et les écolâtres*, dont nous avons exposé ailleurs les attributions, les exerçaient dans les provinces d'une manière plus équitable : mais on comprend aussi pourquoi le principe de la liberté fut universellement réclamé en 1789. [L. Maggiolo.]

FONTANES. — Louis-Marcelin de Fontanes naquit à Niort le 6 mars 1757, et mourut à Paris le 17 mars 1821.

Après avoir fait ses études chez les oratoriens de Niort, Fontanes vint à Paris, où les recommandations de ses anciens maîtres et son mérite personnel ne tardèrent pas à le classer. Une de ses premières relations fut Ducis, à qui il adressa en 1778 une *Épître* où l'on pouvait voir sans trop de complaisance les indices d'un goût délicat joint, comme on disait alors, à une certaine sensibilité. Sa traduction en vers de l'*Essai sur l'homme* de Pope est de 1783 ; son poème du *Verger*

ou de la *Maison rustique* parut un peu plus tard, et vers 1788 il publiait l'*Essai sur l'astronomie*, puis une nouvelle *Epître*, inspirée par l'édit du 28 novembre 1787, relative aux non catholiques. Fontanes se souvint que sa famille, autrefois protestante, avait été proscrite après la Révocation, et l'hommage qu'il rendait à Louis XVI était autre chose qu'un acte de courtisan, c'était l'action d'un galant homme. La muse correcte et douce, parfois attristée de Fontanes, nous écarterait d'ailleurs de notre sujet, si nous voulions la suivre ; nous nous arrêterons donc à *La Chartreuse* et au *Jour des Morts*, en renvoyant le lecteur à l'édition en 2 volumes in-8° publiée en 1837.

Au lendemain de 1789, nous retrouvons Fontanes au *Modérateur*, journal royaliste dirigé par Suard et dont le titre marque suffisamment les tendances. Peu après, ses articles attiraient sur lui des poursuites auxquelles il se déroba en se réfugiant à Lyon. On l'y eût oublié sans doute, si le spectacle dont il était témoin ne l'avait conduit à rédiger la pétition célèbre, lue par les délégués lyonnais à la barre de la Convention et qui sollicitait le rappel de Collot d'Herbois. Fontanes dénoncé tenta d'abord de gagner la frontière ; mais, la trouvant gardée, il alla demander avec sa femme un asile à une amie qui habitait aux environs de Gonesse.

Le 9 thermidor lui rendit la sécurité ; et, en 1795, il était nommé à l'Institut, organisé par le décret du 25 octobre. En même temps, il accepta une chaire de belles-lettres à l'Ecole centrale des Quatre-Nations. Il ne devait pas jouir longtemps de ce double bénéfice ; sa collaboration au *Mémorial* inquiétait le Directoire qui, à la date du 18 fructidor, fit rayer son nom des registres de l'Institut et le condamna à la transportation. Fontanes avait des amis bien renseignés, paraît-il, car, pour la seconde fois, il lui fut possible de prévenir l'exécution du mandat d'arrêt ; il passa en Angleterre, où il retrouva Chateaubriand, puis en Allemagne.

Le 18 brumaire lui permit de quitter Hambourg. Il avait écrit au premier consul pour lui demander justice ; celui-ci ne se borna pas à autoriser sa rentrée, il le choisit pour prononcer l'éloge de Washington, qui venait de mourir. Les premières relations de Bonaparte et de Fontanes datent de là. Fontanes, du reste, n'en avait point fini avec sa carrière de journaliste, et il reprit dans le *Mercure* la défense des intérêts qu'il avait déjà représentés au *Modérateur* et au *Mémorial*. Parmi ses collaborateurs, nous remarquons des noms significatifs : Delille, La Harpe ; Joubert, de Bonald, Ambroise Rendu, que nous retrouverons tous les trois dans le Conseil de l'Université ; Chateaubriand, qui lisait à ses collègues de la rédaction les premières épreuves de son *Génie du Christianisme*.

En 1804, Fontanes entre au Corps législatif en qualité de député des Deux-Sèvres, et il en est nommé président avec l'agrément de l'empereur, qui lui continuait le bon vouloir du premier consul, et le mandait fréquemment soit aux Tuileries, soit à Saint-Cloud.

Il serait puéril de vouloir donner une date précise aux premiers entretiens de Napoléon et de Fontanes sur le projet qui devait prendre corps dans la loi du 10 mai 1806. Certains faits nous permettent tout au moins d'affirmer qu'en 1805, au plus tard, l'empereur méditait un remaniement profond de la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), qu'il jugeait incomplète et mal à sa main. Une visite qu'il avait faite à l'Université de Turin avait laissé dans son esprit une impression persistante, et l'on peut voir dans le décret du 18 prairial an XIII (7 juin 1805), qui réorganisa cette institution, une sorte d'essai de la future Université impériale. Cuvier, dans ses rapports de 1809-1810, le dit d'ailleurs formellement. Ce que souhaitait Napoléon, c'était le gouvernement des esprits dans le gouvernement des études, ces deux directions *n'en faisant qu'une* et celle-là soumise sans écart à son autorité. Une question essentielle l'arrêtait au seuil : à quels instruments aurait-il recours pour façonner son œuvre et pour la diriger : son personnel enseignant serait-il ecclésiastique ou laïque ? Ce fut sur ce point que portèrent ses débats avec Chaptal, Champagny, Lebrun, Portalis et Fontanes. Il fut parlé d'abord de relever et d'étendre, mais en les soumettant, les trois corporations de l'Oratoire, des Bénédictins de Saint-Maur et de la Doctrine. Portalis se montra l'adversaire du monopole, et ses principes sont assez connus pour qu'on puisse pressentir son attitude ; on sait également les origines de Fontanes et ses sentiments : il devait être favorable à ses anciens maîtres ; le monopole au surplus ne lui répugnait pas, car il le jugeait nécessaire à la reconstruction d'une société trop violemment remuée pour qu'elle n'eût pas besoin d'une contrainte même excessive pour rassembler ses membres épars. Chaptal, lui, inclinait pour les corporations ; Champagny, qui lui succéda au ministère de l'intérieur, témoigna des défiances ; Lebrun les partageait.

Après les hésitations les plus laborieuses, Napoléon donna enfin son laissez-passer à la loi que le Corps législatif sanctionna le 10 mai 1806. L'Université impériale était chargée *exclusivement* de l'enseignement *et de l'éducation* publique. Ses membres devaient contracter des obligations *civiles, spéciales et temporaires*. C'était le triomphe du monopole dont Portalis ne voulait pas et que Fontanes acceptait comme une nécessité sociale ; c'était en même temps l'éviction des corporations d'autrefois.

Il semble que le maître impeccable ne fut pas, en cette rencontre, parfaitement assuré de l'excellence de son œuvre, car le décret d'organisation ne fut promulgué que deux ans plus tard, le 17 mars 1808. Le même jour Fontanes était nommé grand-maître.

Nous ne retiendrons de ce document que les dispositions qui se rajustent à ce que nous avons dit, ou qui intéressent particulièrement l'enseignement primaire.

L'article 101 paraîtrait à première vue en contradiction avec la loi, et serait difficilement compris, si l'on oubliait les discussions antagonistes que nous venons de rappeler : « A l'avenir, est-il dit, les proviseurs et les censeurs des lycées, les principaux et régents de collège, ainsi que les maîtres d'études de ces écoles, *seront astreints au célibat* et à la vie commune. » Il n'est pas parlé des recteurs, et les professeurs des lycées sont, par exception, autorisés à choisir entre le mariage et le célibat. Il est clair que si cette disposition singulière avait été mise en pratique, le personnel laïque eût été débordé à bref délai par l'élément ecclésiastique. Y avait-il là un espoir ingénu de conciliation, ou plutôt l'espoir d'une conquête prochaine ? nous l'ignorons.

L'article 109 marque une concession dans le même sens : « Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. » Les réserves sont expresses ; l'institut des Frères ne forme pas un établissement distinct : il est soumis à la loi commune, c'est-à-dire dépendant de l'Université, et en quelque sorte incorporé.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, nous avons :

L'article 5, qui place après les facultés, lycées, collèges, institutions et pensions, « les petites

écoles, *écoles primaires, où l'on apprend à lire, écrire et les premières notions du calcul.* »

L'article 107 : « Il sera pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire et les premières notions du calcul dans les *écoles primaires* ne soit exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances nécessaires à tous les hommes. »

L'article 108 : « A cet effet il sera établi auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges ou lycées, une ou plusieurs *écoles normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires.* On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'*art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer.* »

Ces derniers articles nous renseignent sur la somme d'instruction que Napoléon attribuait à ses peuples. Il voulait des sujets soumis, des soldats ; et, comme on le verra tout à l'heure, ce programme était aussi celui de Fontanes.

Quelle qu'ait été d'ailleurs la part du grand-maître dans ces dispositions, son premier soin fut de choisir ses collaborateurs. Au sein du Conseil, dans l'inspection et dans la commission des livres, nous revoyons de Bonald, Joubert, Ambroise Rendu, Philibert Gueneau de Mussy ; et avec eux, Villaret, évêque de Casal, de Bausset, ancien évêque d'Alais rentré de l'émigration, l'abbé Emery, supérieur de Saint-Sulpice, des savants que leur renommée ne permettait pas de laisser à l'écart, enfin quelques ecclésiastiques, sans autre titre que leur expérience éprouvée et leur piété solide, appréciée de Fontanes depuis longtemps. Nous ne trouvons pas trace d'une opposition de l'empereur à toutes ces désignations ; bien plus, nous affirmerons qu'elles correspondaient à ses intentions catégoriques et que plusieurs d'entre elles lui furent soumises sur ses propres indications. Il lui convenait, en effet, d'appeler l'Eglise à lui ; les incrédules de toute manière étaient à ses yeux ses pires ennemis ; il se jugeait assez puissant pour maîtriser les excès du zèle religieux ; puis aussi il se persuadait que les membres du clergé qui consentaient à prêter leur concours à l'Université devenaient par ce seul fait ses alliés les plus sûrs ; cette conviction, chez lui, avait spécialement pour point de départ l'article 38 du décret : « Toutes les écoles de l'Université prendront pour base de leur enseignement :

» 1° *Les préceptes de la religion catholique.*

» 2° *La fidélité à l'Empereur, à la monarchie impériale*, dépositaire du bonheur des peuples, et *à la dynastie napoléonienne*, conservatrice de l'*unité* de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions.

» 3° L'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'*uniformité de l'instruction* et qui tendent à former, *pour l'Etat*, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille.

» 4° *Tous les professeurs de théologie seront tenus de se conformer aux dispositions de l'édit de* 1688, *concernant les quatre propositions contenues dans la déclaration du clergé de France de ladite année.* »

Pour se rendre un compte exact de l'importance capitale que Napoléon attachait à l'efficacité de ce dernier paragraphe, on peut se reporter au décret du 25 février 1810 qui déclare *loi générale de l'empire* ce même édit de 1682 *où se trouvent fixées les limites de la puissance ecclésiastique.* Ajoutons, pour dégager Fontanes de tout reproche de surprise, que Napoléon, comme nous l'apprend le comte Beugnot dans ses *Mémoires*, avait le don d'ubiquité. Son contrôle sur l'ensemble et sur les détails, sur les choses et sur les personnes était incessant ; ajoutons encore qu'il se réserva fréquemment la présidence du Conseil de l'Université.

Napoléon voulut que l'Université ouvrît ses portes le 1er janvier 1809. Le 30 du même mois, le grand-maître sollicitait encore des évêques le concours des curés, pour lui adresser des notes détaillées sur les maîtres d'école de leurs paroisses, afin d'être mis à même de leur conférer ou de leur refuser le diplôme (V. *Enquête*, p. 858). A vrai dire, on n'était prêt en aucun sens, et l'Université compléta ses services d'année en année, au jour le jour. Les écoles de médecine et de droit créées en 1803 et 1804 ne furent agrégées que le 4 juin 1809 ; le plan d'études des lycées date du 19 septembre 1809 ; le statut des facultés des sciences et des lettres est du 16 février 1810 ; le décret qui détermine le nombre des lycées et des collèges, qui les distribue en classes, qui ramène les écoles secondaires ecclésiastiques dans les villes et contraint leurs élèves à suivre les cours des lycées, qui fixe la juridiction de l'Université et sa discipline, est du 15 novembre 1811.

Ces lenteurs, si on se reporte au temps, ne surprendront personne. On avait une dotation, mais elle était absolument insuffisante ; il fallait trouver en même temps un personnel, des bâtiments, un mobilier, des instruments, des livres, et suffire à tout, puisqu'on était le monopole. Si Napoléon entendait tout soumettre et faire observer étroitement les termes de sa loi, l'Université, à court de ressources, se voyait contrainte de se montrer exigeante, et elle poursuivait avec activité les institutions laïques ou ecclésiastiques qui, sous quelque forme que ce fût, faisaient effort pour se soustraire à ses rétributions et à sa maîtrise. Parmi tant d'actes qui s'étendent jusqu'à 1814 et qui touchent à la comptabilité des établissements, à leurs études et à leur police, il est malaisé de discerner l'initiative personnelle de Fontanes. Son labeur est prouvé, il assistait à tout, il préparait les projets ; mais dans cette préparation il n'était pas seul, et si les décrets de 1808 et de 1811 lui attribuaient une autorité distincte, cette autorité avait pour vis-à-vis celle du Conseil et au-dessus d'elle celle de l'empereur, nous l'avons dit, partout présente. Les décrets, délibérés en Conseil d'Etat, étaient contresignés par le ministre de l'intérieur ; les arrêtés étaient l'œuvre collective du Conseil de l'Université ; reste un certain nombre de circulaires où Fontanes peut se montrer de sa personne, hors de toute compagnie. Ce sont ces circulaires que nous interrogerons pour y trouver, s'il se peut, la trace des convictions du grand-maître en matière d'éducation et sa politique. Nous citerons textuellement.

« Dieu et l'Empereur, voilà les deux noms qu'il faut graver dans le cœur des enfants. C'est à cette double pensée que doit se rapporter tout le système de l'éducation nationale. » (Circ. du 15 janvier 1810 aux recteurs.)

« L'Université n'a pas seulement pour objet de former des orateurs et des savants ; avant tout, elle doit à l'empereur des sujets fidèles et dévoués. La plus belle époque de l'histoire moderne ne laisse rien à envier aux temps héroïques de l'antiquité. » (Circ. du 4 avril 1811 aux recteurs à l'occasion de la naissance du roi de Rome.)

« Quelle que soit la carrière à laquelle se destinent les élèves confiés à nos soins, c'est pour le service du prince et de l'État que nous sommes chargés de les former. Tel est le principe, depuis la première école de campagne *jusqu'à la plus haute école de théologie*..... Ainsi l'on vit autrefois les pieux solitaires de Port-Royal se vouer exclusivement à leurs devoirs et n'employer les ressources de leur génie que pour étendre et enrichir de plus en plus le domaine de l'instruction

publique. Que les fonctionnaires de l'Université prennent ces grands hommes, ces hommes vertueux pour modèles. » (15 avril 1812).

« L'étude de la versification française, trop facile pour les esprits médiocres, et si difficile pour les bons poètes, n'est pour les écoliers de seize à dix-sept ans qu'une dangereuse distraction et un tourment stérile. Il convient de ne point détourner les jeunes gens de leurs occupations sérieuses et solides. » (18 décembre 1812. Interdiction des exercices de poésie française dans les lycées et collèges.)

En négligeant ce dernier trait, assez piquant dans la bouche de Fontanes, nous pensons que les citations qui précèdent peuvent suffire à déterminer les sentiments du grand-maître de l'Université à l'égard de Napoléon, et la direction de ses idées en matière d'enseignement. Son éloge de Port-Royal a également son prix

En 1814 cependant, une fois l'Empire tombé et Louis XVIII mis sur le trône par les alliés, c'est encore Fontanes qui transmet aux recteurs l'ordonnance du roi du 24 juin maintenant provisoirement l'Université. « Les chefs-d'œuvre grecs et romains, dit-il, sont dans les mains de la jeunesse, avec les auteurs du grand siècle de Louis XIV, nos maîtres éternels dans l'art d'exprimer et d'écrire. » Puis après avoir parlé de la religion, il ajoute : « Je vous ai souvent recommandé cet objet important, et vous avez fait *tout ce que permettaient les circonstances. Il est des époques où les meilleurs motifs peuvent être suspects. On ne peut faire alors tout le bien qu'on désire qu'avec une prudente réserve. Aujourd'hui, rien ne s'oppose à l'exercice public de vos devoirs ; le trône de saint Louis est relevé, sa religion doit régner plus que jamais dans toutes les écoles de France.* »

Le 15 octobre 1814, à l'occasion de l'ordonnance du 5 du même mois qui permet l'établissement à la campagne des écoles secondaires ecclésiastiques et qui dispense leurs élèves de suivre les cours des lycées, Fontanes « *s'applaudit de voir l'autorité* « *paternelle du roi consacrer des tempéraments* « *qu'il avait lui-même apportés dans l'exécution* « *des mesures prescrites par le décret de* 1811. »

La dernière circulaire connue de Fontanes est du 31 janvier 1815. L'ordonnance du 17 février supprima l'Université, institua le Conseil royal, et le même jour une pension de retraite de 30 000 fr. était allouée à l'ancien grand-maître.

Sénateur et comte de l'empire, Fontanes fut nommé pair et marquis par Louis XVIII, après les Cent jours.

Classique, on vient de le voir, catholique de Port-Royal avec Ambroise Rendu, perpétuellement royaliste, tel nous apparaît Fontanes. Était-il sincère dans son enthousiasme pour Napoléon ? Nous n'hésitons pas un moment à l'affirmer, et si ses circulaires pouvaient paraître suspectes, nous en appellerions, à cet égard, à sa correspondance privée et à ceux de ses entretiens familiers qui nous ont été conservés. Il ne fut pas le seul à être conquis ; beaucoup d'autres avec lui subirent le charme et, tout compte fait, on peut le placer parmi ceux qui s'approchèrent de l'astre et s'inclinèrent le moins bas. En 1814 il ne fit pas preuve d'ingratitude, à la façon des politiques et des hommes de guerre qui du jour au lendemain passèrent de l'adoration servile à l'injure ; il glissa dans son passé retrouvé, pour lequel il avait combattu, il se retrouva *chez lui*.

Comme poète, Fontanes ne compte pas ; son imagination a de la grâce, de l'honnêteté, elle est sans ailes. Fontanes orateur est correct, ordonné, avec toutes les qualités du bien dire mais sans qu'on aperçoive nulle part aucun de ces traits qui saisissent les cœurs ou qui frappent l'esprit assez fortement, pour laisser en lui une impression durable. Il a pour lui le tact et le bon sens.

Un point nous préoccupe chez cet homme réfléchi, mondain, qui surveille son geste et ses paroles : comment rajuster le poète d'avant 1789, le président du Corps législatif, le grand-maître de l'Université, au journaliste du *Modérateur* et du *Mémorial*, à l'auteur de la *Pétition des malheureux Lyonnais ?* Il y a là de 1789 à 1795 une période énergique de périls, d'audace, d'oubli de soi qui fait contraste avec les précautions toujours en éveil qui sont le fond même du caractère et du talent de Fontanes.

Nous n'avons pas tout dit.

C'est quelque chose, on l'avouera, dans la fortune d'un homme, que d'avoir été le conseil écouté de Chateaubriand, l'ami d'un raffiné comme Joubert, sans parler de tant d'autres esprits distingués qui furent les compagnons de Fontanes ou qui lui firent cortège jusqu'à la fin sans se lasser. C'est un signe aussi que d'avoir acquis la bienveillance de Napoléon et de l'avoir gardée, sans s'incliner trop bas, et sans autre tricherie que ces *tempéraments* dont parle la circulaire du 15 octobre 1814 et qui avaient peut-être été autorisés.

FORAINS (Elèves). — On appelle *élèves forains* les élèves étrangers à la commune admis à l'école communale. La rétribution à payer par ces élèves était versée à la caisse municipale ; aussi, comme les non-valeurs sur cette ressource fussent retombées à la charge de la commune, les élèves forains ne pouvaient être admis que sur l'autorisation spéciale du maire (Circ. des 21 août 1876 et 16 mai 1877). La question n'a plus qu'un intérêt rétrospectif depuis le vote de la loi établissant la gratuité de l'enseignement primaire.

FORME. — Pestalozzi avait fait de la *forme* l'un des termes de sa triade pédagogique : le *nombre*, la *forme* et le *mot*, fondement de tout son système d'éducation élémentaire. Laissons-le expliquer lui-même ses vues à ce sujet :

« Pendant longtemps, dit-il, mes idées sur les éléments de l'instruction étaient restées confuses. Je n'étais pas encore parvenu à déterminer sûrement les éléments premiers qui devaient être le point de départ de la série de mes vues sur l'éducation, ou plutôt de la forme de développement que la nature même de l'homme permettrait de lui assigner. Enfin, la pensée me vint tout à coup que la source de nos connaissances se trouve dans le *nombre*, la *forme* et le *mot*, et il me sembla qu'une lumière toute nouvelle m'éclairait dans mes recherches .. Il faut que l'art de l'enseignement prenne pour règle invariable de son organisation de s'appuyer sur cette triple base et d'arriver à ce triple résultat :

» 1° Apprendre à l'enfant à se représenter chacun des objets qu'on lui donne à connaître comme une unité, c'est-à-dire comme séparé de ceux avec lesquels il paraît associé ;

» 2° Lui apprendre à distinguer la forme de chaque objet, c'est-à-dire ses dimensions et ses proportions ;

» 3° Le familiariser, aussitôt que possible, avec l'ensemble des mots et des noms de tous les objets qui lui sont connus.

» Tout notre savoir prend sa source dans trois facultés élémentaires :

» 1° La faculté d'émettre des sons, d'où vient l'aptitude au langage ;

» 2° La faculté de perception indéterminée, purement sensible, d'où vient la connaissance de toutes les formes ;

» 3° La faculté de perception déterminée, et non plus simplement sensible, d'où il convient de faire dériver la connaissance de l'unité et, avec elle, l'aptitude à compter et à calculer. »

L'enseignement élémentaire de la *forme*, tel

que l'entend Pestalozzi, comprend l'art de mesurer, le dessin, et l'écriture. Un manuel rédigé sous les yeux de Pestalozzi par un de ses disciples, Buss, et intitulé *ABC de l'intuition*, donne les règles méthodiques de cet enseignement de l'art de mesurer, qui se résument ainsi : Prendre le carré pour unité de mesure ; faire connaître à l'enfant, d'abord les lignes droites, puis les lignes obliques, les angles, les triangles, les quadrilatères, le cercle, les ovales, et toutes leurs divisions, en commençant par employer ces différentes formes simplement comme instruments de mesure ; le familiariser avec les rapports de leurs parties entre elles et leurs relations avec les autres figures ; lui faire copier chacune de ces figures et en désigner exactement les proportions. L'élève doit arriver ainsi peu à peu à apprécier du premier coup d'œil, et pour ainsi dire d'instinct, tous les rapports de forme. L'étude du dessin, qui n'est qu'une application de l'art de mesurer, vient ensuite. Puis, lorsque l'enfant sait mesurer et dessiner, il apprend à écrire. (*Comment Gertrude instruit ses enfants*, 6e et 7e lettres, traduction de M. le Dr Darin).

Frœbel fut conduit de son côté, par ses études de cristallographie, à attribuer une haute importance aux formes géométriques, auxquelles il attache même une signification mystique. Aussi les *dons* au moyen desquels il veut faire jouer l'enfant sont-ils, non des jouets ordinaires, mais des sphères et des cubes ; et les exercices auxquels les élèves des jardins d'enfants sont initiés et qu'ils exécutent au moyen des bâtonnets, des bandes de papier, de l'ardoise, du papier quadrillé, ont-ils pour but, non la reproduction d'objets usuels ou d'êtres animés, mais de combinaisons de formes géométriques.

Quelle que puisse être la valeur réelle de ces conceptions théoriques, il faut reconnaître qu'à l'école primaire il y a avantage à familiariser les élèves avec les formes géométriques élémentaires et avec quelques-unes de leurs propriétés, par la simple intuition, bien avant le moment où il est possible de présenter à leur intelligence des démonstrations abstraites. L'enseignement de la géométrie comprendrait donc deux degrés : l'un élémentaire, purement intuitif, et qui s'attacherait à faire observer les *formes ;* l'autre supérieur, plus scientifique, où les élèves apprendraient la démonstration et l'enchaînement des théorèmes. L'enseignement élémentaire dont nous parlons porte en Allemagne le nom parfaitement approprié de *Formenlehre*, en Hollande celui de *Vormleer*.

FORMEY. — Jean-Henri-Samuel de Formey naquit à Berlin le 31 mai 1711 d'une famille de réfugiés français. Pasteur évangélique à Brandebourg à l'âge de vingt ans, puis professeur d'éloquence et de philosophie au collège français de Berlin, lié de bonne heure avec les personnages les plus distingués, il publia ou dirigea d'importantes collections littéraires, fonda le *Journal de Berlin* sous les auspices de Frédéric II (1740), devint directeur de la classe de philosophie de l'Académie de Berlin, et mourut en 1797 doyen de cette compagnie. Il a beaucoup écrit sur des sujets d'histoire, de philosophie, de littérature, d'histoire ecclésiastique, etc. Il fit la guerre aux *philosophes* et en particulier à Rousseau. Sa polémique contre Jean-Jacques en matière de pédagogie donna naissance à deux ouvrages par lesquels il est surtout connu chez nous.

C'est d'abord l'*Anti-Emile* (1762, Berlin), réfutation de l'*Emile* de J.-J. Rousseau sous forme d'observations détachées et de remarques critiques, suivant pas à pas l'édition *princeps* de l'*Emile* en quatre volumes. En 1764, il donna son *Emile chrétien*, sorte d'édition expurgée et tronquée de l'*Emile*, dans laquelle la profession de foi du vicaire savoyard est remplacée par un exposé de doctrine tout contraire. Voici quelques détails sur l'*Anti-Emile*. Il est dédié au prince Ferdinand, frère du roi de Prusse, et porte comme épigraphe ces mots : « Tais-toi, Jean-Jacques ! » malignement empruntés à une scène que Rousseau raconte dans son *Emile*. Négligeons les traits de satire mordante et venimeuse que Formey prodigue contre la personne de Rousseau : « *Toi qui condamnes les autres, qui es-tu ?* » — « *Va chercher tes coquins ailleurs, coquin toi-même.* » — Les principales critiques, non plus personnelles, mais réelles, de Formey portent sur les points suivants : Il ne faut pas « choisir, ainsi que le veut Rousseau, entre faire un homme et faire un citoyen » ; — car « la nature n'est, dit Formey, que l'aptitude à recevoir les institutions sociales. » — Le « grand secret de l'éducation, c'est de savoir perdre du temps », selon Rousseau. « En l'arrêtant trop longtemps dans « ces avenues chimériques, dit Formey, vous fe« rez qu'il ne sera plus bon à rien. » L'emmaillottement, proscrit dans l'*Emile*, est loué dans l'*Anti-Emile*. Rousseau veut qu'on ne châtie pas les enfants avant qu'ils « puissent connaître leurs fautes, ou plutôt en commettre » ; Formey tient, au contraire, qu'il faut détruire chez l'enfant « par rigueur, en le frappant même, » les mauvais germes et les répugnances qui plus tard lui seraient préjudiciables. Il s'élève fortement contre l'idée de laisser oisives le plus longtemps possible les facultés de l'enfant et de n'exercer d'abord que ses membres et ses sens ; plus encore contre l'idée de ne parler de Dieu à l'enfant qu'à dix-huit ans. Dans le ve livre de l'*Emile* (qui traite de l'éducation des filles), Formey blâme Rousseau d'assujettir trop la personne morale de la femme, d'en faire un être passif, surtout en ce qui regarde la religion. Les conclusions de l'*Anti-Emile* sont d'une sévérité outrée : l'*Emile* y est donné pour un ouvrage entièrement chimérique, un répertoire de maximes subversives, un « code d'arrêts flétrissants pour le genre humain. » Formey ne reconnaît à Rousseau que le mérite de quelques observations justes, « mais qui ne sont pas neuves. » Il est, d'ailleurs, persuadé que « l'éducation est généralement sur un bon pied. » Rousseau, dans une réédition de l'*Emile* faite à Deux-Ponts, riposta par quelques notes ironiques, où il appela Formey un « esprit borné ». Ce jugement sommaire de Jean-Jacques sera confirmé, croyons-nous, par ceux qui prendront la peine de feuilleter le livre du pasteur berlinois.

[Paul Souquet.]

FORTIN DE LA HOGUETTE. — Fortin, seigneur de la Hoguette, né en 1582, suivit la carrière des armes, où il se signala par son dévouement à la cause royale. Ayant pris sa retraite, il épousa à l'âge de cinquante-huit ans la sœur de Hardouin de Péréfixe, qui fut depuis archevêque de Paris. Il publia en 1648 un ouvrage intitulé *Testament ou Conseils fidèles d'un père à ses enfants, où sont contenus plusieurs raisonnements chrétiens, moraux et politiques.* Il explique en ces termes le dessein dans lequel il a écrit son livre : « Mes enfants, ayant employé dans les armées les meilleures années de ma vie au service du roi, j'ai pensé que je ne serais pas tout à fait oisif en ce même devoir, si je donnais en ma retraite celles qui me restent à votre instruction, et qu'en faisant cette action d'un bon père, je la ferais aussi d'un bon sujet. Pour ne pas demeurer court en ce dessein, me voyant déjà beaucoup avancé en âge, et vous fort jeunes, j'ai mis par ordre quelques enseignements touchant votre éducation, que j'ai réduits sous les devoirs de l'homme envers Dieu, envers soi-

même, et envers autrui, qui sont trois choses si relatives au devoir du sujet envers le prince, qu'il est absolument impossible qu'on puisse être bien craignant Dieu, ni moralement bon, ni bon aux offices respectifs de la vie civile, qu'on ne soit pareillement un bon sujet. » Le *Testament* de Fortin de la Hoguette ne contient rien qui ait trait à l'éducation proprement dite; les conseils moraux qu'il donne à ses enfants sont ceux d'un vieux soldat nourri dans les principes d'une piété austère.

FORTOUL. — Fortoul (Hippolyte-Nicolas-Honoré) fut le premier des ministres de l'instruction publique du régime établi par le coup d'Etat du 2 décembre 1851. Né à Digne le 13 août 1811, il fut élève du lycée de Lyon, puis commença des études de droit qu'une maladie grave l'obligea d'interrompre. Son goût d'ailleurs le portait plutôt vers la critique d'art et vers les recherches archéologiques et littéraires. Diverses publications, entre autres un livre sur *l'Art en Allemagne* (1841), attirèrent l'attention sur lui. Il fut nommé professeur de littérature française à la faculté des lettres de Toulouse, et devint en 1846 doyen de la faculté d'Aix.

Élu député en 1849, il se rallia au groupe politique qui s'était attaché à la fortune du prince L. Bonaparte. Son empressement, son zèle, la promptitude d'une intelligence qui s'attelait sans effort aux tâches les plus diverses, le firent distinguer du président. Il occupa un moment, en octobre 1851, les fonctions de ministre de la marine. Il devint ministre de l'instruction publique le 3 décembre 1851. Il garda son portefeuille jusqu'à sa mort, arrivée le 7 juillet 1856, à Ems.

En décembre 1851, un certain nombre des auteurs de la loi du 15 mars 1850 se trouvaient à Mazas. Ce n'était plus l'Eglise qui voulait se substituer à l'Université dans l'enseignement : c'était César qui voulait faire disparaître de l'Université toute velléité d'indépendance et la ramener plus étroitement encore qu'en 1808 à son rôle d'instrument de règne. Sur ce point, le considérant du décret-loi du 9 mars 1852 jette une lumière qui a son prix : « Considérant qu'en attendant qu'il soit pourvu par une loi à la réorganisation de l'enseignement public, il importe d'appliquer dès aujourd'hui des principes propres à rétablir l'ordre et la hiérarchie dans le corps enseignant »..... Suivent les mesures que l'on sait : le concours est supprimé dans les facultés de droit (il avait été supprimé déjà par la Restauration, puis rétabli immédiatement après), et dans les facultés de médecine (auxquelles il avait été rendu en 1830) ; — les articles 14, 68, 76 de la loi de 1850 sont abrogés, c'est-à-dire que le président de la République ou le ministre nomment et révoquent tout le personnel de l'enseignement secondaire et supérieur, et que même dans les cas où les établissements conservent un droit de présentation, la volonté souveraine peut défaire ce qu'ont fait les corps constitués ; — l'art. 31 de la loi de 1850, relatif à la nomination des instituteurs, est réduit à néant (V. la circulaire interprétative du 3 avril 1852, et celle du 12 mars de la même année, § 8) ; — le Conseil supérieur est nommé et non plus élu ; la section permanente, dernier vestige du Conseil de l'Université, disparaît.

On se méprendrait cependant si on ne voyait dans ce décret fameux qu'un acte d'hostilité contre l'Université. Les rigueurs et l'arbitraire étaient réels ; mais ce même décret dépossédait du même coup le Conseil supérieur de 1850 de son caractère le plus essentiel et d'une part notable de son autorité, en faisant disparaître l'élection et en transférant au prince ou au ministre le droit de juger et de punir.

Il faut noter en outre qu'à ce même moment il ne s'agissait de rien moins, dans un certain camp, que d'obtenir la suppression de l'Université. Deux personnages considérables, M. de Montalembert et Mgr Parisis, assiégeaient alors l'Elysée ; on inclinait à leur céder, et tout au moins on cherchait un expédient. Le décret du 9 mars 1852 fut cet expédient. On amoindrit certainement les garanties dont jouissait le personnel universitaire, disons mieux, on les supprima : mais au profit de qui? Tout compte fait et en allant au fond des choses, le décret de 1852 fut une atteinte à la loi de 1850, atteinte que la loi du 14 juin 1854 accentua.

Si la conduite de M. Fortoul a été sévèrement jugée, surtout par ceux qui voyaient en lui un transfuge, il serait injuste de ne pas lui tenir compte de certaines intentions. Ce fut un serviteur dévoué du pouvoir absolu ; mais ce fut aussi un politique, qui eut en vue, à travers tout, moins les intérêts de l'Eglise que la reprise par l'Etat de son action prépondérante. Il lui était interdit de marcher directement à son but ; il le poursuivit à sa manière, par les voies que l'heure permettait.

Nous croyons pouvoir affirmer qu'en rapportant de l'Elysée le décret du 9 mars 1852, M. Fortoul se félicitait « d'avoir sauvé l'Université ».

Qu'on n'oublie pas que sous son administration se placent la proclamation de l'empire, le mariage de l'empereur, le baptême du prince impérial. On avait besoin de l'épiscopat, on lui fit de grands sacrifices. Et néanmoins la loi du 14 juin 1854 n'est plus une diminution de l'Université. Les seize grands ressorts académiques succèdent aux académies départementales ; on choisit, pour représenter les facultés et les lycées dans les conseils académiques, les hommes les plus considérables dont on peut obtenir l'adhésion ; et en plaçant les instituteurs sous l'autorité des préfets on se propose tout à la fois de les tenir sous sa main et de les abriter. C'est toujours le même système : on affiche la menace, la nécessité d'une discipline plus étroite ; au fond, c'est encore un rassemblement des fils dans la main de l'Etat, qui ressaisit ce que la loi de 1850 avait livré. On accepte l'Eglise comme alliée, mais on se défend comme on peut d'être son sujet.

Ministre d'un gouvernement établi par un coup de force, M. Fortoul devait apporter dans son administration des procédés autoritaires. Dès le 4 décembre 1851, il adressait aux recteurs une circulaire où on lit le passage suivant : « Vous connaissez les actes du 2 décembre : je ne doute pas de votre adhésion personnelle à cette grande mesure qui, en appelant le peuple tout entier à manifester solennellement et librement sa volonté, n'a d'autre but que d'*établir sur des bases inébranlables l'ordre et la République.* » Toute manifestation « libre » ne devait pas cependant être permise. Le 16 du même mois, M. Thomas, professeur à Versailles, est révoqué pour avoir protesté contre *les actes de décembre.* Le 29, le cours de M. J. Simon à la Sorbonne est suspendu. Le 12 avril 1852, MM. Quinet, Michelet et Mickiewicz sont révoqués. Le 19 du même mois M. l'inspecteur Anot de Maizières est révoqué ; le 3 mai MM. Villemain et Cousin sont admis à la retraite. Le décret dictatorial du 9 mars était, comme on voit, un instrument dont on savait se servir.

Cependant l'autorité de M. Fortoul se signalait dans d'autres directions. Des réformes scolaires profondes atteignirent à la fois, et à la même époque, les facultés, les lycées et l'Ecole normale supérieure.

C'est d'abord le *nouveau plan d'études* du 10 avril 1852, qui renferme entre autres innova-

tions le système si décrié de la *bifurcation*. Et cependant M. Fortoul avait vu juste, et nous n'en voulons pour preuve que les observations contenues dans son rapport. « Le système d'enseignement légué par l'ancienne Université, disait-il, ne répond plus aux exigences de la société nouvelle... on emprisonne dans le même régime des enfants appelés à des carrières toutes différentes... on voit trop souvent les esprits les mieux disposés pour l'étude des sciences retenus dans les lettres sans but et sans profit. »

Le malheur est que la séparation que l'on jugeait nécessaire entre les candidats aux lettres et aux facultés de droit et les candidats aux facultés de médecine, aux écoles spéciales et aux carrières de l'industrie et du commerce, ne remédiait à rien, non seulement, comme on l'a dit, parce qu'elle était trop hâtive, placée comme elle était après la classe de quatrième; mais par dessus tout parce qu'elle était un expédient mort-né, fondé sur trois choses également irréalisables : la vocation précoce des enfants, la volonté résolue des pères de famille, l'adhésion sincère des maîtres. D'ailleurs on ne séparait pas, on juxtaposait; les élèves ne pouvaient se diriger qu'au hasard, les professeurs avaient leurs habitudes prises et leurs répugnances.

M. Fortoul ne s'en tenait pas là; persuadé que « les discussions historiques et philosophiques conviennent peu à des enfants » et qu'elles ne peuvent produire « que la vanité et le doute », il supprimait l'agrégation de philosophie, qui ne devait être rétablie que le 29 juin 1863 par M. Duruy, et réduisait l'enseignement philosophique à la logique, aussi bien pour la section des lettres que pour la section des sciences. Par ce moyen, on rassurait « les alarmes des familles », et on préparait « de modestes professeurs et non des rhéteurs ». La politique s'adaptait ici aux réformes scolaires, et visait plus particulièrement l'Ecole normale supérieure, jadis suspecte à la Restauration et dont on se défiait.

En même temps le régime des baccalauréats était profondément modifié, et le baccalauréat ès lettres cessait d'être obligatoire pour prendre inscription dans les facultés de médecine où, dit le rapport, « nos élèves *n'en ont aucun besoin* ». Par contre les étudiants en droit étaient tenus de se faire inscrire à deux cours de la faculté des lettres; ce qu'on n'obtint pas.

La circulaire du 22 mai 1852 laisse entrevoir du reste que la révolution que l'on venait d'opérer donnait lieu à de nombreuses objections. Pour réaliser « *le divorce* », pour conjurer des dangers qu'on qualifiait d'*imaginaires*, on invitait le personnel enseignant *à observer les élèves, à pénétrer, par une sorte de divination presque infaillible, dans les ténèbres de leur avenir* (sic). La circulaire du 18 avril 1855 nous renseigne, après trois ans d'épreuve, sur les résultats obtenus : leur médiocrité est constatée dans les sciences et dans les lettres, les « pratiques vicieuses » persistent, et on invite les recteurs à « combattre avec opiniâtreté les derniers restes des routines et de la grossière ignorance d'un régime dont les inconvénients devenaient intolérables. »

Ce décret du 10 avril 1852, avec le décret du 9 mars 1852 et la loi de 1854 sont les trois actes principaux de l'administration de M. Fortoul : on sait ce qu'il en reste.

Dans son éloge de M. Fortoul, le maréchal Vaillant ne limite pas à ces trois actes l'œuvre de son ancien collègue. Il signale encore l'introduction de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires (Arrêté du 3 juillet 1852 en exécution de l'art. 23 de la loi de 1850; Circulaire du 18 avril 1855; Rapport du 16 février 1856); l'institution des salles d'asile (Décret du 16 mai 1854; les salles d'asile sont placées sous la protection de l'impératrice; même date, formation d'un comité central de patronage); la création de nouvelles facultés, la réorganisation du Comité des travaux historiques, l'institution d'une nouvelle section à l'Académie des sciences morales et politiques. Enfin, dans le domaine des cultes, la cession du Panthéon à l'Eglise catholique et la réorganisation des cultes protestants.

Cette nomenclature est incomplète, et en ce qui touche spécialement l'instruction primaire, nous rappellerons : — 1° la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles, qui admet enfin les instituteurs dans le cadre des fonctionnaires ayant droit à pension. Il y a là un bienfait; — 2° le décret du 31 décembre 1853, qui institue les suppléants à 400 et 500 fr., règlemente les écoles de filles, prévoit l'allocation d'indemnités supplémentaires aux instituteurs après cinq et dix ans de service, admet les institutrices à diriger les écoles mixtes, et confère au recteur (préfet) le droit d'arrêter la liste des élèves gratuits (Circ. du 31 janvier 1854, 2 et 28 février 1855); — 3° Les instructions générales du 31 octobre 1854 aux préfets et aux recteurs sur les attributions particulières de chacun de ces fonctionnaires. Si le préfet a la solution des questions « *souvent politiques, presque toujours administratives, que soulèvent la nomination et la révocation des instituteurs* », le recteur reste *le magistrat spécial de l'enseignement*. Il faut en exclure le *luxe* et y chercher l'*utilité pratique;* la loi de 1850 l'a sagement circonscrit. Ces instructions furent communiquées aux évêques le même jour : on réclame le concours de l'épiscopat « pour former des hommes honnêtes et religieux en même temps qu'utiles et dévoués aux institutions qui ont garanti la sécurité du pays... L'action du pouvoir civil a besoin d'être complétée par l'action féconde de l'autorité religieuse »; — 4° le règlement pour l'administration et la comptabilité intérieure des écoles normales primaires.

Signalons encore, parmi les actes de M. Fortoul, la réorganisation de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges, et l'initiative de diverses publications telles que le *Recueil des inscriptions de la Gaule et de l'Algérie;* les *Chants populaires de la France;* la *Collection des vieux poètes français;* le *Catalogue de la bibliothèque impériale.*

FOUET, FÉRULE. — La question du fouet n'a plus aujourd'hui qu'un intérêt historique, puisque depuis longtemps l'emploi de cet instrument de punition est sévèrement condamné par la grande majorité des pédagogues. Mais il est curieux de rechercher comment cette brutale discipline a été appliquée autrefois et recommandée avec un luxe de prescriptions et de détails vraiment extraordinaire, notamment dans les collèges des jésuites et dans les écoles des frères.

Remarquons d'abord qu'il ne faut pas confondre le fouet ou les verges avec la férule. Les frères des écoles chrétiennes, qui employaient les deux au début, ne maintiennent plus que la férule dans leur règlement scolaire de 1811.

Le fouet était une corde de cuir ou de chanvre fixée au bout d'un manche. Il y avait parfois plusieurs cordes, et pour que le coup fût plus sensible on y faisait des nœuds. Les verges, qui dans l'usage se confondaient avec le fouet, en différaient pourtant un peu : c'étaient des baguettes de bouleau, d'osier, de genêt, etc., avec lesquelles on fouettait.

Quant à la férule, en voici la description d'après la *Conduite des écoles chrétiennes :* « La férule est un instrument de deux morceaux de cuir cousus ensemble; elle sera longue de dix ou douze pouces, y compris le manche pour la tenir; la paume sera en ovale et aura deux pouces de dia-

mètre ; le dedans de la paume sera garni, afin qu'elle ne soit pas tout à fait plate, mais en rond par dehors » (Ch. V. Art. I, sect. II). Cette description est empruntée à la première édition de la *Conduite :* elle a disparu dans les éditions postérieures, celle de 1811 notamment qui conserve encore l'usage de la férule, mais qui ne donne plus la description de l'instrument.

Tant qu'on a cru nécessaire d'appliquer aux enfants la discipline des châtiments corporels, on a eu recours aux instruments dont nous venons de parler. Les giffles, les calottes, ne suffisaient pas ; il fallait pour que le châtiment fût plus sensible un outil artificiel de correction.

C'est dans la Bible même et dans les usages des Hébreux que les partisans des châtiments corporels sont allés chercher la justification de ces moyens disciplinaires. Rollin qui, dans le *Traité des études*, n'ose les proscrire absolument, rappelle plusieurs passages des *Proverbes :* « Celui qui épargne la verge, hait son fils » (Prov. 13, 24); « La folie est liée au cœur de l'enfant et la verge de la discipline l'en chassera » (Prov. 28, 15). Cependant, chez les Juifs eux-mêmes, des habitudes plus douces de discipline s'étaient introduites dans les siècles qui précédèrent la venue du Christ, et les Rollin de ce temps-là disaient : « Les enfants doivent être punis d'une main et caressés des deux. »

Les verges semblent avoir été peu en usage chez les Grecs ; mais les maîtres romains en abusèrent souvent, témoins Horace et son professeur Orbilius. Au moyen âge, le fouet est à la mode au XVe comme au XIVe siècle. Il n'y a d'autre différence, dit un historien, sinon que les fouets du XVe siècle sont deux fois plus longs que ceux du XIVe.

L'usage ou plutôt l'abus du fouet, car, pour les choses mauvaises, il y a abus dès qu'il y a usage, avait cependant soulevé des protestations dès le XIe siècle. Un abbé causait avec saint Anselme des enfants confiés à ses soins : « Ils sont, lui disait-il, méchants et incorrigibles. Jour et nuit nous ne cessons de les frapper, et ils empirent toujours. » Anselme répondit : « Eh quoi ! vous ne cessez de les frapper ! Et quand ils sont grands, que deviennent-ils ? Idiots et stupides. Voilà une belle éducation qui d'hommes fait des bêtes !... Si tu plantais un arbre dans ton jardin, et si tu l'enfermais de toutes parts, de sorte qu'il ne pût étendre ses rameaux, quand tu le débarrasserais au bout de plusieurs années, que trouverais-tu ? Un arbre dont les branches seraient courbées et tordues, et ne serait-ce pas ta faute, pour l'avoir ainsi resserré immodérément? »

Au XVIe siècle Érasme, Rabelais, Montaigne protestent uniformément contre les violences corporelles ; mais ils ne sont pas écoutés, et c'est précisément à la fin de ce siècle que l'usage des verges fut pour la première fois réglementé et systématisé dans les *Regulæ* de la société de Jésus.

La discipline du fouet fut, dès le début, en honneur dans les collèges des jésuites. Seulement, par esprit de délicatesse sans doute, les Pères ne maniaient pas eux-mêmes le fouet. Ce soin était officiellement réservé à un laïque. Un correcteur spécial, attaché à l'établissement, mais qui ne faisait point partie de l'ordre, était chargé d'administrer les châtiments. Les élèves les plus avancés en âge y étaient soumis comme les plus petits. S'ils regimbaient, ne voulant point subir une correction que l'âge rendait plus particulièrement ignominieuse, on les excluait du collège. Ne faisons pas d'ailleurs retomber sur l'institut des jésuites l'odieux d'un régime qui était alors consacré par l'usage général, et auquel les Anglais n'ont pas encore renoncé de nos jours. En un sens, les jésuites étaient en progrès sur leur temps, puisqu'ils refusaient d'infliger de leurs mains les corrections physiques. C'était presque les condamner : car il ne saurait être conforme à la dignité de l'enfant de subir des peines qu'il n'est pas conforme à la dignité du maître d'appliquer lui-même. De plus ils recommandaient de n'user des verges qu'avec discrétion. Il est vrai cependant qu'il n'en fut pas toujours ainsi, et tout le monde connaît l'histoire que Saint-Simon raconte si malicieusement dans ses *Mémoires :* « Le fils aîné du marquis de Boufflers avait quatorze ans : il était joli, bien fait, il réussissait à merveille, il promettait toutes choses. Il était pensionnaire aux jésuites avec les deux fils d'Argenson. Je ne sais quelle jeunesse il y fit avec eux. Les pères voulurent montrer qu'ils ne craignaient et ne considéraient personne, et fouettèrent le petit garçon, parce qu'en effet ils n'avaient rien à craindre du maréchal de Boufflers ; mais ils se gardèrent bien d'en faire autant aux deux autres, quoique également coupables, parce qu'ils avaient à compter tous les jours avec Argenson, lieutenant de police. Le petit Boufflers fut saisi d'un tel désespoir qu'il en tomba malade le jour même. En quatre jours cela fut fini... Pour les jésuites, le cri universel fut prodigieux, mais il n'en fut autre chose. »

C'était aussi dans les éducations particulières, même princières, qu'on employait alors le fouet. Henri IV écrivait, à la date du 14 novembre 1607, la lettre suivante à Mme de Montglat, gouvernante de son fils, le futur Louis XIII :... « Je me plains de vous de ce que vous ne m'avez pas mandé que vous aviez fouetté mon fils ; car je veux et vous commande de le fouetter toutes les fois qu'il fera l'opiniâtre ou quelque chose de mal, sachant bien par moi-même qu'il n'y a rien au monde qui lui fasse plus de profit que cela : ce que je reconnais par expérience m'avoir profité ; car étant de son âge, j'ai été fort fouetté ». Louis XIII fut donc fouetté, comme son père, comme son fils, Louis XIV, surtout comme son petit-fils, le dauphin, l'élève de Bossuet. Louis XIV, en chargeant le duc de Montausier de diriger l'éducation de son fils, lui avait officiellement transmis le droit de correction. Investi de ces fonctions par nomination royale, le duc de Montausier, homme dur et brusque à l'excès, prit au sérieux son titre d'exécuteur des hautes œuvres et usa largement de son droit. Bossuet assistait et laissait faire.

En plein XVIIIe siècle les jésuites n'avaient pas encore renoncé à la discipline du fouet. Nous en trouvons la preuve dans un pamphlet publié en 1764 sous ce titre : *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les corrections des jésuites.* On se rappelle le grammairien Orbilius, le maître d'Horace, et la fâcheuse réputation que lui a faite dans ses vers le poète latin qui avait suivi ses leçons de grammaire et reçu ses coups de férule. C'est en souvenir de ce pédagogue un peu dur, *plagosus Orbilius*, Orbilius le fouetteur, que le pamphlétaire du XVIIIe siècle essayait de vulgariser le mot *orbilianisme*, pour exprimer l'usage systématique des verges comme moyen de correction. Si le mot n'a pas réussi et ne figure dans aucun de nos dictionnaires, c'est que la chose a disparu ou à peu près de nos mœurs ; mais il convenait à merveille, à l'époque où il fut inventé, pour désigner le régime du fouet, qui n'était nulle part aussi savamment appliqué, aussi indiscrètement pratiqué que chez les jésuites.

L'auteur inconnu du pamphlet de l'*Orbilianisme* entre dans une multitude de détails sur les moyens employés dans les collèges de la Compagnie pour assurer le fonctionnement régulier du fouet. Malgré les interdictions formelles des *Regulæ*, les pères, en certains endroits, fouettaient eux-mêmes les garçons. En Flandre, c'était l'usage général, dans les collèges des jésuites, que le régent se fît justice à lui-même à coups de verges.

Ailleurs, c'était un correcteur spécial attaché à la maison, un domestique, un cuisinier, un portier; ailleurs, un pauvre artisan du voisinage, auquel les pères donnaient tant par mois ou par an pour venir instrumenter dans les classes. Dans la province de Toulouse, au collège de Rodez par exemple, on procédait autrement. Les jésuites choisissaient un écolier bien planté, gaillard solide, un pauvre diable du reste, qu'ils nourrissaient, qu'ils élevaient gratuitement, à condition qu'il leur rendît le service de fouetter ses camarades toutes les fois que le régent le lui ordonnait. C'était, on le voit, sous une forme spéciale, un commencement d'enseignement mutuel! La victime était attachée aux barreaux d'une chaise, et l'exécution avait lieu en pleine classe, sous les yeux du régent et peut-être aussi des camarades. L'épreuve était fort dure et fort longue, si nous en croyons le témoignage de notre pamphlétaire, témoignage qui a tout l'air d'être fondé sur le souvenir d'une expérience personnelle. Le nombre de coups, pour chaque correction, était de soixante-dix à quatre-vingts; on n'en donnait jamais moins de quarante; quelquefois, on allait jusqu'à deux ou trois cents. Il était défendu au patient de crier, et ordonné à l'exécuteur de mettre quelques secondes d'intervalle d'un coup à l'autre, afin qu'ils fussent plus sensibles.

Est-il nécessaire de faire remarquer combien était immorale, en même temps que cruelle, cette discipline, qui par la main d'un camarade, sous les yeux des autres élèves, punissait la faute, quelquefois la plus légère, par des violences brutales, par une expiation toute corporelle, d'où l'on sortait avec beaucoup d'écorchures et fort peu de contrition, plutôt avec la rancune et le ressentiment inévitable en pareil cas, avec la rage d'avoir subi devant tous une peine déshonorante?

Il nous reste à dire comment les frères des écoles chrétiennes ont eux aussi recommandé et pratiqué les moyens corporels de discipline.

Dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, La Salle, le fondateur de l'ordre, distingue cinq sortes de correction : 1° les réprimandes ; 2° les pensums; 3° les pénitences; 4° les férules; 5° les verges.

Voici la façon dont on se servira de la férule : « Lorsque le maître voudra donner une férule à un écolier, il fera le signe ordinaire pour avertir les écoliers; ensuite il montrera avec le bout du signal la sentence contre laquelle l'écolier aura fait faute ; puis il lui fera signe de venir auprès de soi, où étant arrivé il fera le signe de la sainte croix, et étendra la main. On prendra garde que la main soit tout à fait étendue et bien ferme, et que l'écolier ne la retire pas... » Si l'écolier fait quelque résistance, on aura recours aux verges. « Le maître aura égard, quand il donnera la férule, que l'écolier ne mette pas le pouce dans le milieu de sa main et qu'il n'ait pas la main à demi ouverte. » Puis la férule appliquée, il l'obligera à se croiser les bras et à regagner sa place sans pleurer ni crier. S'il pleurait et s'il criait, il le fera revenir et lui donnera encore une férule.

Tout est prévu, on le voit, dans cette réglementation systématique, et c'est avec l'ordre le plus parfait que la férule était administrée. Elle devait l'être dans les cas suivants : 1° lorsque l'écolier n a pas suivi la leçon ou a badiné ; 2° lorsqu'il est venu tard à l'école; 3° lorsqu'il n'a pas obéi au premier signe ou qu'il a commis « des fautes qui ne sont pas fort considérables. »

Le châtiment par les verges était réservé pour des cas plus graves dont voici l'énumération, d'après le texte même de la *Conduite des écoles chrétiennes*.

« On pourra se servir des verges pour corriger les écoliers : 1° pour n'avoir pas voulu obéir; 2° lorsqu'ils se font une coutume de ne pas suivre dans la leçon et de ne pas étudier ; 3° pour avoir fait des brouilleries sur leur papier au lieu d'écrire ; 4° pour s'être battu dans l'école ou dans les rues ; 5° pour n'avoir pas prié Dieu dans l'église ; 6° pour n'avoir pas été modestes à la sainte messe et au catéchisme ; 7° pour s'être absenté de l'école, de la messe ou du catéchisme les dimanches et fêtes par leur faute.

» Ces corrections doivent être faites avec une grande modération et présence d'esprit ; il n'en faut donner pour l'ordinaire que trois coups, et si quelquefois on est obligé de passer ce nombre, il ne faudra pas aller au-delà de cinq, sans un ordre particulier du frère directeur. » (Ch. V, art. I, sect. III).

La *Conduite des écoles chrétiennes* indique ensuite quel devait être le cérémonial de la correction. Le maître fait le signe ordinaire pour faire regarder les élèves. Le coupable se rend aussitôt dans le lieu où on a coutume de recevoir le châtiment, un coin obscur de la classe. Il se tiendra de telle manière qu'il ne puisse être indécemment vu d'aucun de ses camarades. Il se disposera de lui-même et se mettra en posture « sans que le maître ait aucunement besoin d'y mettre la main. » Pendant ce temps le maître « se disposera lui aussi intérieurement à faire la correction dans un esprit de charité et dans une pure vue de Dieu. » Ensuite « il partira de sa place posément et gravement. » Arrivé sur le lieu du supplice, le maître admonestera l'enfant ; puis « il frappera trois coups à l'ordinaire. » Si l'écolier ne se tient pas bien, le maître frappera cinq coups.

Telle était la règle ordinaire; mais dans des cas exceptionnels et pour des fautes particulières, par exemple, pour avoir désobéi, la correction avait lieu avec plus de solennité, non plus dans un recoin écarté, mais en public et au milieu de la classe. Parfois même on promenait l'écolier puni dans toutes les classes et dans chacune on lui administrait la même correction.

Après quoi, l'écolier devait se mettre à genoux, les bras croisés, devant le maître, et le remercier de l'avoir corrigé.

Nous n'insisterons pas plus longtemps sur cette histoire du fouet. Ce n'est plus aujourd'hui que de l'archéologie, et il n'est personne qui songe à défendre des usages aussi ridicules et aussi grossiers. Locke les a jugés magistralement quand il a dit : « La discipline du fouet est une discipline servile, qui rend les caractères serviles. »

[Gabriel Compayré.]

FOURCROY. — Antoine-François Fourcroy naquit à Paris le 15 juin 1755, de parents pauvres. Il réussit néanmoins, grâce à la générosité de quelques protecteurs, à faire des études scientifiques, et fut reçu docteur en médecine. La chimie l'attirait particulièrement; il devint l'élève, puis l'aide du célèbre Buquet, et en 1784, à la mort de Macquer, Buffon le nomma à la chaire de chimie du Jardin du roi. Fourcroy s'acquit promptement une grande réputation comme professeur : il avait une parole élégante et facile, un extérieur agréable, et ses cours attirèrent de nombreux auditeurs. Lorsqu'éclata la Révolution, il en embrassa les principes, et se signala parmi les plus zélés partisans du nouvel ordre de choses. En 1792, quand le gouvernement fit appel à la science des chimistes, et les invita à fournir à la Révolution des moyens nouveaux de préparer la poudre qui manquait aux arsenaux, Fourcroy se consacra avec ardeur à cette œuvre patriotique, qui l'absorba tout entier pendant près d'une année.

Il avait été élu député suppléant de Paris à la Convention : le 14 juillet 1793, il fut appelé à siéger parmi les représentants du peuple, en remplacement de Marat assassiné la veille. La Convention discutait le plan de Lepelle-

tier sur l'éducation commune : Fourcroy prononça dans la séance du 30 juillet un discours qui fut remarqué (V. *Convention*, p. 538), et à la suite duquel le nouveau député fut nommé membre du Comité d'instruction publique. En cette qualité, il collabora au projet voté dans la séance du 15 septembre 1793, et qui établissait, au-dessus des écoles primaires, trois autres degrés d'instruction : des écoles secondaires, sortes d'écoles professionnelles où devaient être enseignées « les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres » ; des instituts, « pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société » ; et un lycée, espèce d'université consacrée « aux objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes. » Dans la séance du lendemain, Fourcroy, en défendant le décret attaqué par quelques représentants, revendiqua pour lui personnellement la paternité du projet d'écoles professionnelles. « C'est moi-même, dit-il, qui ai proposé l'établissement d'une école dont personne n'avait présenté l'idée et dont je n'avais trouvé le plan dans aucun écrit. » On sait que malgré les efforts de Romme, de Fourcroy, de Lakanal, le décret du 15 septembre fut suspendu : la majorité trouva qu'il était contraire à l'égalité, et se montra hostile à toute organisation par l'Etat d'un enseignement supérieur.

Fourcroy n'avait pas l'entêtement de Romme, le « mulet d'Auvergne » ; il ne s'obstinait pas longtemps dans ses opinions lorsqu'il les voyait mal reçues du parti dominant. Il chercha toujours à se concilier la faveur des puissants du jour, et l'histoire de ses idées politiques n'est guère que celle de ses palinodies. Devenu président du club des jacobins le 11 frimaire (1er décembre 1793), il entra docilement dans le courant d'opinion d'où sortit le projet Bouquier (V. *Convention*, p. 550), et le 21 frimaire, on l'entend faire à la Convention cette étonnante déclaration : « Je crois qu'il y aurait danger à établir des écoles publiques salariées par la nation... Si l'on adoptait les plans d'instituts et de lycées, qui ont été tant de fois reproduits sous différentes formes, on aurait toujours à craindre l'élévation d'une espèce de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du peuple vient de renverser. Solder tant de maîtres, créer tant de places inamovibles, c'est reformer des espèces de canonicats, c'est permettre enfin à des professeurs privilégiés de faire à leur gré des leçons froides que l'émulation ou le besoin de la gloire n'inspire plus... Ici, comme dans toutes les autres parties des établissements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr modèle des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de choisir pour professeurs ceux dont les lumières, l'art de démontrer, tout, jusqu'au son de voix, au geste, est le plus conforme à ses goûts. *Laisser faire* est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains ». Voilà une doctrine qui sonne assez étrangement dans la bouche du futur organisateur de l'Université impériale. Mais Fourcroy portait alors le bonnet rouge, et, fier d'être sorti du peuple, rappelait volontiers, dans ses harangues au club, « le sans-culotte son père et les sans-culottes ses sœurs ».

Après le 9 thermidor, une fois les jacobins vaincus, Fourcroy passa dans les rangs des vainqueurs. En septembre 1794, il devint membre du Comité de salut public, d'où venaient de sortir Billaud, Collot et Barère. Le 24 septembre (3 vendémiaire an III), il présenta, au nom de ce Comité, un rapport sur l'organisation définitive de l'Ecole polytechnique (alors appelée l'Ecole centrale des travaux publics), qui avait été fondée six mois auparavant, en pleine Terreur (décret du 21 ventôse an II). Dans ce rapport, Fourcroy injuriait fort ses anciens amis, qu'il représenta comme des « barbares », dont le but était « d'anéantir les sciences et les arts » (V. *Convention*, p. 558). Ce fut lui également qui fit les rapports sur la création des écoles de santé et sur celle des écoles de services publics.

Lorsque la Convention eut terminé sa longue session, Fourcroy entra au Conseil des Anciens, dont il resta membre jusqu'en 1798. Il prit peu de part aux travaux de cette assemblée ; nous n'avons guère à mentionner, durant cette période, que le discours prononcé par lui le 11 germinal an IV, concernant l'impression des livres élémentaires (V. *Conseil des Anciens*, p. 490). Mais après le 18 brumaire commence pour Fourcroy une carrière administrative longue et brillante. Le premier consul l'appelle au conseil d'Etat, section de l'intérieur, où il est spécialement chargé de la rédaction des règlements et des projets de loi relatifs à l'instruction publique ; et il devient bientôt après directeur général de l'instruction publique, en remplacement de Rœderer *. C'est lui qui présente au Corps législatif, en qualité d'orateur du gouvernement, la loi organique du 11 floréal an X ;

La part faite à l'instruction primaire dans la nouvelle loi était bien petite ; Fourcroy, dans la discussion, avait traité de chimère l'idée d'établir dans toutes les communes une école primaire gratuite : « Il n'est pas dans la nature des choses que cela existe, avait-il dit ; il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. » En revanche, la loi fondait et dotait des lycées et des écoles spéciales. De 1802 à 1808, Fourcroy présida à l'organisation de 300 collèges communaux, de 30 lycées, de 12 écoles de droit. Instrument docile des vues de Bonaparte, il déploya dans sa mission un zèle d'autant plus grand qu'il avait à se faire pardonner son jacobinisme de 1793. En 1805, lorsque le pape alla visiter le Jardin des Plantes, Fourcroy, en le recevant, lui dit « qu'il était heureux de pouvoir étaler à ses yeux les monuments de la sagesse d'un Dieu dont il était sur la terre une image fidèle. » Chargé, à la même époque, par l'empereur, de préparer les décrets relatifs à l'établissement de l'Université, Fourcroy se donna une peine inouïe pour arriver à satisfaire un maître dont il ne pénétra pas du premier coup toutes les intentions : « il recommença vingt-trois fois son travail, » dit Cuvier qui était bien informé. Et lorsque ce travail fut enfin agréé, ce n'est pas Fourcroy, c'est un autre que Napoléon plaça à la tête du corps universitaire.

Quelle raison fit préférer Fontanes à Fourcroy comme grand-maître de l'Université ? C'est que tout le dévouement de ce dernier n'avait pu faire oublier ses anciennes opinions ; on le tenait, malgré tout, pour un révolutionnaire mal repenti ; et Napoléon, qui voulait se concilier l'Eglise, sentait bien que Fourcroy n'inspirerait pas une entière confiance. Fontanes, au contraire, l'ancien insurgé de Lyon, l'ancien proscrit du 18 fructidor, monarchiste convaincu et catholique sincère, était tout à la fois l'homme des évêques et celui de l'empereur. En outre, Fourcroy, chimiste et médecin, inclinait vers l'enseignement réaliste et scientifique ; Fontanes, simple littérateur, ne concevait que l'enseignement classique : le programme que Fourcroy n'eût exécuté que par obéissance, Fontanes y adhérait de toutes ses convictions. Voilà pourquoi ce fut à l'ami de Chateaubriand et de M. de Bonald, non à l'ancien conventionnel, que le décret du 17 mars 1808 confia la direction suprême de l'institution exclusivement chargée d'enseigner la jeunesse française.

Fourcroy ne se consola pas de cette disgrâce. « Il avait, dit Cuvier, la faiblesse d'attacher à la

faveur plus de prix que ne doit y en mettre un savant et même un véritable homme d'Etat. » Quelque temps après, des dotations ayant été accordées à presque tous les conseillers d'Etat, il ne fut point compris dans cette distribution ; et ce procédé acheva de l'éclairer sur les sentiments du maître. Le chagrin qu'il ressentit de se voir sacrifié si complètement par l'homme dont il s'était fait le complaisant serviteur abrégea ses jours : il mourut d'apoplexie le 16 décembre 1809, à l'âge de cinquante-quatre ans.

Comme chimiste, Fourcroy n'a fait aucune découverte de premier ordre : c'était un vulgarisateur plutôt qu'un créateur. Son principal ouvrage est une rédaction de ses cours : elle a eu cinq éditions, successivement augmentées, et dont la dernière porte le titre de *Système des connaissances chimiques, et de leur application aux phénomènes de la nature et de l'art*, Paris, 11 vol. in-8, 1801. [J. Guillaume.]

FOURIER (Pierre). — Pierre Fourier, le fondateur de la congrégation des religieuses de Notre-Dame, le réformateur de l'ordre des chanoines réguliers de Lorraine, naquit à Mirecourt en 1564 et mourut à Gray en 1640. Après avoir fait des études de théologie à l'université de Pont-à-Mousson, il devint curé de Mattaincourt. Il travailla à réformer dans sa paroisse les mœurs et l'éducation. Redoutant les dangers que lui paraissait offrir le système « d'enseigner pêle-mêle les garçons avec les filles », il forma le projet d'établir « une religion d'hommes pour instruire les garçons et une religion de filles pour enseigner à celles de leur sexe ». Il réussit à former une association de filles pieuses, que le pape Urbain VIII approuva en 1628 sous le titre de chanoinesses régulières de Saint-Augustin de la congrégation de Notre-Dame. Lui-même avait dans son presbytère une école de garçons. En 1621, le pape Grégoire XV confia à l'évêque de Toul la mission de réformer les chanoines réguliers ; et ce fut Pierre Fourier que ce prélat chargea d'accomplir cette tâche difficile, dont il s'acquitta avec le plus grand zèle. L'ordre réformé par lui reçut ses nouveaux statuts et prononça ses vœux en 1624 ; l'enseignement était placé au nombre des devoirs des nouveaux chanoines. Fourier fut élu général de l'ordre en 1632. Lorsque la Lorraine fut envahie par les troupes françaises en 1634, Fourier se réfugia avec les siens en Franche-Comté, où il mourut. L'Eglise l'a béatifié en 1654. On a publié ses *Lettres*, ainsi que les *Statuts* des deux congrégations qu'il a fondées.

FOURIER. — Charles Fourier, né à Besançon, le 7 avril 1772, mort le 8 octobre 1837, est l'inventeur de la doctrine socialiste connue sous le nom de doctrine *phalanstérienne*, parce que le *phalanstère* était la résidence où les *phalanges*, c'est-à-dire des groupements de près de 1800 personnes, devaient vivre en pleine harmonie conformément à la *loi sériaire* et à l'*attraction passionnelle*. Les moralistes, selon Fourier, auraient eu tort de nous prêcher pendant des siècles que les passions devaient être étouffées par la raison. Au contraire, elles doivent être regardées comme des forces que Dieu nous aurait données pour nous pousser vers notre véritable destinée, qui est le bonheur *intégral ;* et l'*association intégrale* est le milieu idéal qui nous permettra de donner satisfaction à nos attractions pour le plus grand bien de l'humanité. Les principaux ouvrages de Fourier sont, par ordre de date : la *Théorie des quatre mouvements,* publiée en 1808 ; le *Traité de l'association domestique et agricole* (1822), son livre le plus important, réimprimé en 1841 sous le titre de *Théorie de l'unité universelle ;* le *Nouveau monde industriel et sociétaire* (1829 et 1845) ; la *Fausse industrie morcelée* (1835-36).

Fourier donne dans son système une large place à l'éducation, et ce sont uniquement ses idées pédagogiqnes que nous avons à exposer dans cet article. Partant de cette idée *à priori* que Dieu nous a donné l'attraction comme une boussole de direction, il a d'abord recherché quels étaient les goûts des enfants, afin d'en tirer, en leur donnant satisfaction, le plus grand nombre de bons effets possibles. C'est ce que, dans le style de la philosophie expérimentale du jour, on explique en disant qu'il faut toujours laisser la force suivre la ligne de la moindre résistance. Il est curieux de constater en passant que H. Spencer s'est rencontré avec Fourier sur une foule de points, entre autres sur les questions d'éducation, quoiqu'il se soit appuyé sur des principes tout à fait différents.

Donc, puisque les petits outils, les « gimblettes » (chariots, poupées, etc.), les petits ateliers plaisent aux enfants, ce seront là, selon Fourier, des *amorces industrielles* tout indiquées pour leur faire prendre goût au travail et provoquer l'éclosion des vocations. Les panaches, les ornements gradués sont un appât pour eux. Ils ont la manie imitative, le penchant au furetage, l'orgueil de croire avoir créé quelque chose d'important, quand ils ont fait quelque rien. Ils ont de l'émulation, de l'esprit de corps. Tant mieux. Cela servira à les faire persévérer et progresser. Ils ont de la déférence pour les enfants d'un degré supérieur. Eh bien, la crainte de leurs railleries, l'espoir de leurs éloges seront un stimulant précieux qui rendront inutiles les gronderies du père et de la mère, lesquels seront rendus à leur rôle naturel : celui de gâter les enfants. Ceux-ci ont une préférence pour les travaux manuels : c'est que cette préférence est de provenance divine. C'est signe qu'il faut développer les organes physiques avant l'intelligence, et d'ailleurs les travaux de culture végétale ou animale sont un entraînement à l'étude par la curiosité qu'ils excitent. Ces enfants ont l'espoir de monter en grade. Cela les poussera à bien préparer leurs examens en matériel d'abord, en spirituel ensuite. Ils sont gourmands ; ils raffolent des tripotages de la cuisine. Tant mieux encore. Voilà un complément tout indiqué de leurs travaux en l'agriculture. C'est au goût et à l'odorat bien aiguisés qu'il jugeront de la qualité de leurs produits agricoles, lorsqu'ils les auront apprêtés. Quoi de plus favorable que la *gastrosophie* pour se former à l'art de distinguer les nuances, pour apprendre à bien sérier en classant les odeurs et les saveurs, enfin pour se faire avec les petits camarades au mécanisme des *passions exaltées, rivalisées, engrenées*, autrement dit au jeu de la *cabaliste*, de la *papillonne*, et de la *composite ?*

Fourier voyait à ce mode d'éducation un autre avantage : celui d'augmenter les bénéfices de la phalange par ce que rapporterait toute cette petite main d'œuvre. Il va jusqu'à vouloir justifier et utiliser certains défauts, comme le penchant à la saleté, sous le prétexte qu'il faut favoriser l'essor de la nature et que le code de l'attraction l'emporte sur le code de la raison. Certainement, il est bon de rendre le travail attrayant, de donner une libre expansion aux facultés de l'enfant. La difficulté est de ne pas se tromper dans la délimitation de ces goûts que Fourier déclare essentiels, d'origine divine, indicateurs de sa destinée future ; et s'il s'agit de ces instincts ataviques que la raison réprouve, quelque productivité qu'on puisse en tirer, on doit pour les combattre réserver ces efforts pénibles que certains pédagogues voudraient maintenir dans toutes les branches de l'éducation, se figurant à tort que l'effort qui est agréable cesse d'être utile. Il n'y a malheureusement que trop d'occasions,

même pour le jeune âge, de faire l'apprentissage des tâches ingrates et répulsives. A l'inverse du fameux Garo de la fable, à force de trouver partout à louer des intentions divines, Fourier s'applaudit de ce que les petits garçons soient turbulents, mutins, hargneux, orduriers, enclins à tout fracasser, etc.; car cela lui forme un personnel pour les *petites hordes*, et il trouve ainsi un moyen de pourvoir à certains travaux répugnants : curage des égouts, service des triperies, etc. Que les *petites hordes* soient animées par une sorte de dévouement chevaleresque à affronter des fonctions immondes, qu'elles soient fières de constituer la *milice de Dieu*, qu'elles soient actives, courageuses, rien de plus méritoire ; mais pour « mener au beau par la route du bon », il n'était pas nécessaire d'introduire comme mobile l'amour du pataugeage. Les *petites bandes*, « qui sont destinées à mener au bon par la route du beau », ne prêtent pas à la même critique; car il n'est jamais mauvais de développer le goût des belles manières et des choses délicates. Là s'enrôleraient les jeunes filles et les jeunes gens au caractère tranquille.

Vu l'importance qu'il lui accorde, nous revenons sur ce que Fourier appelle l'*entraînement ascendant*. C'est le penchant qu'a tout enfant à imiter ceux qui lui sont un peu supérieurs en âge, à déférer à toutes leurs impulsions, à s'incorporer avec eux dans quelque petite branche de leurs amusements. « On a prétendu, dit Fourier, que l'instituteur naturel est le père ou un instituteur endoctriné par le père; la nature opère en sens contraire, elle veut exclure le père de l'éducation du fils par un triple motif :

» 1° Le père cherche à communiquer ses goûts à l'enfant, à étouffer l'essor des vocations naturelles presque toujours différentes du père à l'enfant. Or tout le mécanisme des séries passionnées serait détruit, si le fils héritait des goûts du père;

» 2° Le père incline à flatter et à louer à l'excès le peu de bien que fera l'enfant; celui-ci au contraire a besoin d'être critiqué très sévèrement par des groupes de collaborateurs fort exigeants;

» 3° Le père excuse toutes les maladresses, il les prend au besoin pour des perfections; le père entrave donc tous les progrès que doit opérer une critique soutenue, si elle est goûtée de l'enfant. »

La nature, pour parer à tous ces vices de l'éducation paternelle, donne à l'enfant une répugnance pour les leçons du père et du précepteur; aussi l'enfant veut-il commander et non pas obéir au père. Les chefs que l'enfant se choisit sont toujours les enfants dont l'âge est de 1/3 ou de 1/4 supérieur au sien.

« L'enfant, dit encore Fourier, sera suffisamment réprimandé et raillé par ses pairs. Les enfants ne se font ni compliments, ni quartier. Le marmot un peu exercé est inexorable pour les maladroits. D'autre part le poupon raillé n'osera ni crier ni se fâcher avec des enfants plus âgés que lui, qui riraient de sa colère et le renverraient des salles. »

Fourier, en tant qu'apôtre de l'analogie universelle, croyant qu'il y a un lien entre toutes les harmonies et ayant pris la gamme musicale comme le type de toutes les séries, on ne sera pas étonné qu'il ait eu une prédilection pour l'*opéra* comme principal ressort d'éducation. C'est pour lui l'assemblage de tous les accords matériels mesurés, devant élever les enfants à « l'unité des manières » et les former indirectement au sentiment des accords moraux et spirituels. Pour Fourier, s'accoutumer à avoir l'oreille juste, c'est s'accoutumer à avoir l'esprit juste, et ce n'est pas lui qui aurait raillé le maître de musique et le maître de danse de M. Jourdain. Il est aisé, dit Fourier, de compter dans l'opéra une gamme complète :

1° Chant ou voix humaine mesurée;
2° Instruments ou son artificiel mesuré;
3° Poésie ou parole mesurée;
4° Geste ou expression mesurée;
5° Danse ou marche mesurée;
6° Gymnastique ou mouvements mesurés;
7° Peinture ou ornements mesurés.

Pivot : Mécanisme mesuré, exécution géométrique.

Fourier veut que les enfants harmoniens figurent dès l'âge le plus tendre dans la salle de l'opéra, qui « sera aussi nécessaire à une phalange que ses charrues et ses troupeaux. » — « L'enfant au dessous de l'âge pubère, dit-il encore, n'est fortement enclin qu'aux jouissances des quatre sens : goût et odorat qu'il doit exercer par la cuisine, vue et ouïe par l'opéra. »

Fourier divise les enfants en plusieurs classes et tribus d'après leur âge. Il y a d'abord les *nourrissons*, qui prennent le nom de *poupons* dès qu'ils sont sevrés. Quand ils peuvent marcher et agir, ils passent dans la classe des *lutins*, à vingt et un mois à peu près. Ils sont alors conduits aux ateliers en miniature. A quatre ans les lutins deviennent *bambins*, et c'est à cet âge qu'on commence à différencier les sexes. De neuf à quinze ans les chérubins, les séraphins, les lycéens et les gymnasiens feront partie des *petites hordes* et des *petites bandes* dont nous avons dit quelques mots.

Fourier ne dit pas grand'chose des études supérieures. Il ne conduit guère l'enfant que jusqu'au moment où par l'exercice d'une foule de métiers on a éveillé en lui le besoin d'étayer la pratique par la théorie et de s'adonner aux sciences. Il veut naturellement qu'on cherche à rendre celles-ci d'une étude aisée, attrayante. Pour faciliter l'enseignement, il propose sept méthodes à choisir, parmi lesquelles figure, en première ligne, la méthode inverse en histoire. C'est en effet celle qui a le plus de chance d'*amorcer* l'enfant. Tel qui n'aurait pas pris d'abord intérêt aux faits et gestes de Mérovée, sera curieux de connaître la biographie de Napoléon et de remonter ainsi d'anneau en anneau jusqu'au commencement de la chaîne.

C'est l'éducation de la basse enfance qui a le plus attiré l'attention de Fourier. Au bout de peu de jours, dit-il, l'humeur et le caractère se dessinent assez chez les nouveau-nés pour qu'on puisse en faire trois groupes qu'il divise en *tranquilles*, *mutins* et *braillards;* il les loge dans trois salles séparées et assez distantes pour que les cris des uns ne troublent pas les autres. A l'occasion on rapproche ces enfants de caractères opposés, car quelquefois il suffit de mettre un poupon de bonne humeur en présence de celui qui pleure pour calmer ce dernier. Lorsque l'indiscipline s'adoucit, il passe dans la salle des mutins, puis de celle-ci dans celle des tranquilles. On a fait une objection à ces groupements de petits enfants. On a dit qu'ils seraient plus exposés aux maladies contagieuses. De plus les petits braillards ne s'exciteraient-ils pas les uns les autres à criailler? Fourier répond à cela que les plus tapageurs cesseront de crier quand ils seront réunis à une douzaine de petits démons aussi méchants qu'eux.

On ne se doute pas du grand nombre de talents spéciaux que Fourier exige des bonnes du phalanstère. Elles devront savoir classer les enfants par catégories de tempéraments et de caractères. Elles sauront prévenir leurs cris, prendre de nombreuses précautions pour raffiner leurs sens, les façonner à la dextérité, prévenir l'emploi exclusif d'une main et d'un bras ; elles devront même faire prendre l'habitude de manier les doigts du pied comme ceux de la main, etc., etc. C'est pourquoi Fourier a imaginé pour elles aussi une foule d'*amorces*. Il faudra d'ailleurs moins de bonnes qu'aujourd'hui, parce que l'*économie des ressorts* résultera du régime de l'association. Par exem-

ple, pour balancer une vingtaine de berceaux mus à la mécanique, un seul enfant pourra faire le service, quand chez nous il faudrait occuper vingt femmes. Les bonnes se relaieront et se reposeront souvent. Elles se porteront vers les groupes auxquels les assortissent leurs caractères, et elles y seront stimulées à expérimenter ou inventer en rivalité divers systèmes de perfectionnement. Enfin elles seront encouragées par de forts dividendes, de grands honneurs, les compliments des mères, etc.

Quelques essais entrepris dans le sens phalanstérien ont été tentés de nos jours.

A Ry (Seine-Inférieure), le docteur Jouanne a fondé une maison rurale sous le patronage d'une association qui s'intitule « la *Solidarité universelle,* œuvre de colonies sociétaires, agricoles et industrielles. » Cette société prétend assurer aux enfants une instruction professionnelle en rapport avec les progrès des sciences et de l'industrie. Une première colonie avec écoles, ateliers, cultures et jardins d'apprentissage reçoit, moyennant une modique pension, les enfants de cinq à douze ans. Un orphelinat est adjoint à cette institution purement laïque.

Le familistère * de Guise (Aisne), sous la direction de M. Godin-Lemaire, donne également à tous les enfants élevés dans l'enceinte de cette intéressante institution philanthropique et industrielle une éducation dans laquelle sont appliqués en partie les principes de Fourier.

Enfin en ce moment une société des *Orphelinats agricoles d'Algérie* est en voie de formation. Le premier établissement créé par elle est situé à Saint-Denis du Sig. Les fouriéristes, qui en sont les principaux fondateurs, ont l'espérance d'y voir expérimenter avec succès les théories du maître sur l'éducation. [Jules Giraud.]

FOURNITURES SCOLAIRES. — Le soldat a la provision d'armes et d'ustensiles nécessaires à sa vie quotidienne et à l'exercice de son métier; c'est son fourniment. L'écolier a un outillage sans lequel il ne pourrait se livrer au travail personnel, à la pratique solitaire et réfléchie des enseignements que son maître lui donne de vive voix. Cet outillage a reçu le nom de *fournitures scolaires.* Il comprend : les livres de lecture ou didactiques, le ou les cahiers, les plumes, la règle, le crayon, l'encrier, l'ardoise, l'atlas, les instruments de dessin, etc.; pour la jeune fille, il comprend de plus le fil, les aiguilles, le dé, les ciseaux, l'étoffe qui servira à l'apprentissage de la couture. Dans l'origine, il a dû être très rudimentaire. Chez les anciens, il ne consistait probablement qu'en un style et une tablette enduite de cire. Dans le moyen âge, la tablette se transforma, au moins pour l'étudiant parisien, en quelques feuilles de parchemin achetées à grands frais à la foire du Landit. Chez nous, il y a quelque cinquante ans, il se réduisait encore à sa plus simple expression ; un livre unique, un seul cahier, une plume d'oie, quelquefois un encrier, le constituaient tout entier. Riche qui possédait en propre un crayon et une règle ; un canif et un grattoir étaient des objets précieux qui ne sortaient que par fraude de la famille; un compas, un étui de mathématiques, un dictionnaire portatif étaient des objets de luxe, rares dans les villes, absolument inconnus dans les campagnes. De quoi s'agissait-il en effet pour le jeune paysan d'alors ? D'apprendre à lire, ensuite à écrire, ensuite à se tirer tellement quellement des quatre règles; le reste était considéré comme du superflu.

Mais, peu à peu, les programmes de l'instruction primaire s'étendirent ; l'aisance vint et, comme les vêtements, comme la nourriture, l'outillage de l'écolier s'améliora ; il se complèta suivant la nomenclature que nous avons donnée plus haut et prit le nom de *fournitures scolaires* qu'il porte aujourd'hui, sans doute parce que les instruments de travail qu'il comprend sont *fournis* le plus souvent soit par le maître à certaines conditions, soit gratuitement par les communes. Ces fournitures sont comme un supplément au mobilier fixe : tables, tableaux, cartes, etc., de telle sorte que l'enfant peut, pour ainsi dire, se présenter à l'école les mains vides. Elles diffèrent du mobilier en ce que celui-ci est d'un usage général, demeure la propriété commune, sert à plusieurs générations, tandis que les menus objets mis à la disposition de chaque enfant sous le nom de fournitures sont sa propriété, sa chose, et qu'il peut dire : mon livre, mon cahier, ma plume, ma règle, etc.

Les fournitures scolaires ont une grande importance au point de vue pédagogique. Elles sont, avons-nous dit déjà, la condition du travail personnel à l'école ; elles sont aussi celle des exercices simultanés, de la marche régulière des classes, en fin de compte du progrès des études. Sans livres, sans cahiers, sans ardoises, etc., quel pourrait être le travail personnel de l'écolier ? Son livre est au moins son répétiteur; c'est au besoin un professeur muet dont on peut condamner l'abus, mais non l'usage. Son cahier borne momentanément l'horizon trop vaste où sa jeune imagination ne tarderait pas à s'égarer; c'est d'ailleurs comme le champ d'expérimentation sur lequel il tourne et retourne sa pensée pour lui donner un corps et une forme avant de la soumettre à son précepteur. De son côté, le maître, grâce aux instruments de travail, peut abandonner de temps en temps ses élèves à eux-mêmes, faire alterner les exercices écrits avec les exercices oraux ; grâce à l'uniformité de ces mêmes instruments, il peut assigner tantôt à toute sa classe, tantôt à un groupe appareillé, une tâche commune et des exercices d'ensemble. Ainsi l'écolier intervient dans sa propre instruction et ses efforts se joignent aux efforts de son maître. Ainsi disparaissent en même temps de l'école la fatigue, la monotonie et les pertes de temps.

Les fournitures scolaires sont donc une nécessité. Pourtant, ce n'est pas sans peine qu'elles se sont introduites en quantité suffisante dans nos écoles. La famille se montrait parcimonieuse, avare à leur endroit et, d'après une opinion qui a longtemps prédominé, elles étaient exclusivement à sa charge. Les lois d'instruction primaire qui se sont succédé jusqu'à nos jours portaient bien « que toute commune était obligée de pourvoir à ce que les enfants indigents reçussent l'instruction gratuitement. » Mais les communes ne voyaient dans cette disposition que l'obligation de tenir la porte de leur école plus ou moins grande ouverte aux enfants pauvres; cela fait, elles se croyaient quittes à leur égard. Elles ne voyaient pas ou affectaient de ne pas voir que si l'instruction de ces enfants était une fin, la fourniture de l'outillage scolaire était un moyen ; que, logiquement, la première obligation entraînait la seconde. Du reste, l'ancien Conseil royal pensait à peu près comme elles à cet égard. Cela paraît résulter du moins de cet avis du 3 octobre 1834 : « Le Conseil, consulté sur la question de savoir si l'admission gratuite dans une école primaire communale dispense les parents de fournir les crayons, ardoises, plumes, livres, etc., dont la dépense est évaluée à 40 centimes par mois ; considérant qu'on ne saurait laisser cette dépense à la charge des instituteurs communaux, sans les priver d'une partie considérable des avantages que la loi a voulu leur assurer ; est d'avis, qu'à l'exception des livres qui peuvent être fournis gratuitement aux indigents, il y a lieu de laisser à la charge des parents la fourniture des autres objets, tels que crayon, papier, plumes, ardoises, etc. »

Selon toutes probabilités, les livres, pour lesquels le Conseil fait une si discrète réserve, suivaient le sort des autres fournitures : la famille devait y pourvoir.

Aussi les anciens inspecteurs primaires se rappellent quelle était, sous l'empire de ces traditions, la pénurie et la bigarrure des livres dans les écoles. Pour obvier aux graves inconvénients qui en résultaient, M. Villemereux, inspecteur d'académie en résidence à Orléans, imagina, vers 1854, la combinaison suivante : Une cotisation de 10 centimes s'ajouterait mensuellement au taux de la rétribution scolaire ; le produit de cette cotisation, augmenté des sommes que les communes consentiraient à voter « pour les fournitures aux indigents », devait suffire à pourvoir chaque école des livres nécessaires à tous et des autres menus objets nécessaires aux indigents. Il en fut ainsi. Au bout de quelques années, les livres, prêtés seulement aux élèves payants et gratuits, abondèrent et devinrent la première raison d'être et la première ressource des bibliothèques scolaires aujourd'hui si répandues.

Restaient les grandes villes avec leurs écoles entièrement gratuites ou dans lesquelles il était fait une large part à la gratuité. Là on ne peut compter que sur la générosité des municipalités. Quelques-unes s'exécutèrent de bonne heure et de bonne grâce, mais beaucoup se refusèrent à la fourniture même partielle de l'outillage scolaire. Au fond, la résistance venait peut-être moins d'elles que des maîtres eux-mêmes. Ceux-ci avaient vu plusieurs arrêts des tribunaux leur reconnaître le droit de vendre les fournitures classiques à leurs élèves. Ils en usaient largement : on reprocha à plusieurs, particulièrement aux congréganistes, d'en abuser, de pousser à la consommation et de réaliser des bénéfices exagérés. On se crut obligé d'afficher dans la classe un tableau indiquant les prix auxquels les divers objets devraient être livrés.

La ville de Paris paraît avoir assuré de bonne heure les fournitures gratuites non à tous les élèves de ses écoles, mais à ceux qui pouvaient être considérés comme indigents, par exemple à ceux dont les parents étaient inscrits au bureau de bienfaisance. Depuis quelques années, elle a pris une mesure encore plus libérale : elle a généralisé la gratuité des fournitures scolaires. Elle consacre annuellement près d'un demi-million à cette partie si intéressante de ses services. La dépense est calculée à raison de 4 francs pour les objets de librairie et de papeterie, et de 1 fr. 20 pour les ustensiles de couture. Une somme d'environ 20 000 francs est, en outre, employée en acquisitions diverses pour les élèves des écoles maternelles. Les cours d'adultes seuls ne participent point encore ou ne participent qu'indirectement à ces avantages. « Les livres classiques, les appareils d'enseignement et les objets de papeterie » sont mis en adjudication pour une période de trois années et demeurent emmagasinés chez l'adjudicataire au lieu de l'être, comme cela avait lieu d'abord, dans un magasin spécial. En temps opportun, les chefs d'établissement marquent, sur des catalogues à ce destinés, les objets dont ils ont besoin pour le trimestre ; des *inspecteurs* et des *inspectrices du matériel* contrôlent les propositions et veillent à ce que les crédits ne soient pas dépassés, puis, sur un ordre d'un bureau spécial, l'adjudicataire fait la livraison demandée. — V. *Magasin scolaire de la ville de Paris.*

D'autres grandes agglomérations ont pris des mesures analogues pour assurer la gratuité soit générale, soit partielle des fournitures scolaires. A Lyon, la somme portée à cet effet au budget s'élève à 85 000 fr., soit 5 fr. par tête d'élève. Comme à Paris, la distribution est faite chaque trimestre par les soins d'employés au magasin scolaire. Elle embrasse tous les établissements communaux, moins les cours d'adultes.

La ville de Lille a adopté l'ancien régime de gratuité restreinte, mais très large néanmoins, de la ville de Paris. Elle assure gratuitement les fournitures classiques, d'abord aux enfants dont les parents sont assistés par le bureau de bienfaisance et à ceux des fonctionnaires et agents peu rétribués, ensuite aux élèves reconnus nécessiteux après une enquête à la fois sûre et discrète, soit aux deux tiers de l'effectif de ses écoles. La dépense, à raison de 4 fr. par enfant, s'élève à 54 440 fr. Les adjudications sont également faites pour une période triennale. Les objets sont choisis d'après les indications mêmes des intéressés, c'est-à-dire des maîtres et maîtresses réunis en conférence ; ils sont d'ailleurs dûment contrôlés et timbrés à leur entrée au magasin. Dans les autres grands centres du département du Nord, les livres et cahiers sont fournis directement par les instituteurs qui sont ensuite payés sur la présentation de mémoires.

Ailleurs, comme à Toulon, les caisses des écoles prêtent leur concours aux municipalités, et cela rentre bien dans le but général de leur institution. Ce but, on le sait, est « d'encourager et de faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses et par des secours aux élèves indigents. » Or, quel meilleur moyen de « faciliter et d'encourager la fréquentation de l'école » que de fournir à l'enfant pauvre les instruments de travail qui lui manquent peut-être plus souvent encore que la nourriture et le vêtement ? Nul doute que les caisses des écoles, confirmées et généralisées par l'art. 17 de la loi sur l'obligation, n'envisagent désormais leur mission sous ce côté si important. En le faisant, elles viendront puissamment en aide à la loi ; elles enlèveront à l'absentéisme scolaire son dernier prétexte et sa dernière excuse.

Mais, pour que la gratuité, soit partielle, soit intégrale, des fournitures classiques produise tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre, certaines conditions sont nécessaires. D'une part il faut qu'elles soient suffisantes, d'autre part elles doivent être sagement administrées. Rien n'est pénible comme de voir, dans une école où l'on fait profession de pourvoir à l'outillage scolaire, les cahiers manquer avant la fin de la période pour laquelle la livraison en a été faite, les livres faire défaut au point qu'un seul doive servir pour plusieus élèves, des enfants être réduits à se croiser les bras faute d'une plume, d'un crayon ou d'une ardoise. Lorsque ces circonstances se présentent, on allègue volontiers la faiblesse des crédits et la parcimonie forcée qui en résulte. Mais ne pourrait-on pas s'en prendre avec plus de raison, nous ne dirons pas au gaspillage, mais à l'imprévoyance et à une gestion défectueuse ? Comme tout dans l'école, les fournitures doivent être un élément d'éducation : leur maniement intelligent et leur emploi judicieux sont de continuelles leçons d'ordre et d'économie, de nature à former au bon usage du bienfait, au respect de la propriété commune, à l'habitude de prévoir les besoins du lendemain. Ainsi l'intérêt moral s'accorde une fois de plus avec l'intérêt pédagogique.

[E. Brouard.]

FRAIS DE TOURNÉE. — Ont seuls droit aux frais de tournée déterminés par les règlements : les membres du Conseil supérieur délégués par le ministre pour une mission spéciale ; les inspecteurs généraux ; les recteurs ; les membres des conseils académiques, délégués par le recteur en vertu de l'article 18 de la loi organique ; les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'instruction primaire. (Décr. 29 juill. 1850, art. 41.)

A cette énumération, il est nécessaire d'ajouter les déléguées générales et les déléguées spéciales pour l'inspection des salles d'asile.

Les frais d'inspection, de tournées et de mission des inspecteurs généraux, des recteurs, des inspecteurs d'académie, des déléguées générales et spéciales pour l'inspection des écoles de filles et des salles d'asiles, et de tout fonctionnaire chargé d'une mission extraordinaire ou d'une inspection générale, ont été réglés de la manière suivante par l'arrêté du 29 octobre 1873 :

1° Remboursement des frais de transport, soit par voie ferrée, soit par voie de terre, sur un état des dépenses réelles, certifiées par la personne intéressée ;

2° Allocation d'une indemnité par jour d'absence, savoir : 25 francs pour les inspecteurs généraux de l'instruction publique, et pour tout fonctionnaire chargé d'une mission extraordinaire ou d'une inspection générale (l'arrêté du 21 mars 1882 divise le service de l'inspection générale de l'enseignement primaire en sept circonscriptions permanentes);

15 francs pour les recteurs des académies ;

15 francs pour les déléguées générales, chargées de l'inspection des écoles de filles et des salles d'asile ;

10 francs pour les inspecteurs d'académie et pour les déléguées spéciales d'académie, chargées de l'inspection des salles d'asile.

Les inspecteurs généraux et autres fonctionnaires en missions spéciales à Versailles ou à Vanves, ou ceux des académies d'Aix et de Douai, en résidence à Aix ou à Douai, se rendant à Marseille ou à Lille, en inspection spéciale, sans y faire séjour, ne reçoivent, outre le remboursement de leurs frais de transport, que la moitié des indemnités ci-dessus fixées, selon l'ordre de leurs fonctions.

Les fonctionnaires ci-dessus dénommés remettent au ministre, à leur retour, un état, en double expédition, de leurs frais de journées, indiquant :

1° L'itinéraire détaillé ; 2° les jours d'absence ; 3° les distances parcourues ; 4° la dépense réelle des frais de transport.

Au commencement de chaque tournée, une avance de trois cents francs sera mise, sur la proposition du recteur de l'académie, à la disposition de chaque dame déléguée pour l'inspection des salles d'asile.

Le solde des frais est payé sur la production d'un état en double expédition, visé, arrêté et transmis au ministre par le recteur de l'académie (Arr. 14 août 1855).

Inspecteurs primaires. — Une circulaire du 28 février 1862 a déterminé de la manière suivante le taux et le mode de répartition des frais de tournée de ces fonctionnaires :

Au commencement de chaque année, le ministre de l'instruction publique répartit entre les diverses académies le crédit jugé nécessaire pour les frais de tournée des inspecteurs de l'instruction primaire. (Arr. 14 août 1855, art. 1er.)

Le recteur, sur l'avis des inspecteurs d'académie chargés de l'instruction primaire, propose au ministre la sous-répartition du crédit entre les inspecteurs de l'instruction primaire du ressort. Cette sous-répartition, faite proportionnellement au nombre des communes et des écoles dans chaque arrondissement, en tenant compte des difficultés de parcours et des autres nécessités du service, indique : 1° la somme affectée aux tournées trimestrielles ordinaires; 2° celle qui peut être réservée pour les missions extraordinaires. En aucun cas, le montant de cette réserve ne peut excéder le quart de la somme affectée aux tournées ordinaires. (Art. 2.)

A la fin de chaque trimestre, l'inspecteur d'académie dresse l'état des écoles que les inspecteurs primaires doivent inspecter pendant le trimestre suivant, conformément à l'article 3 de l'arrêté du 3 janvier 1851. (Art. 4.)

A partir du 1er janvier 1880, la distinction en *tournées ordinaires* et *missions extraordinaires* établie par l'article 1er de l'arrêté du 1er 1862, au point de vue de l'indemnité attribuée aux inspecteurs primaires pour frais de tournée, est supprimée.

Cette indemnité est fixée au taux unique de 10 francs par chaque jour consacré à l'inspection des écoles.

Toute école qui, par suite de circonstances exceptionnelles, n'aurait pas reçu dans le cours de l'année scolaire la visite de l'inspecteur, devra être inspectée au commencement de l'année suivante.

Dans les premiers jours de chaque trimestre, le préfet du département mettra, à titre d'avance, à la disposition de l'inspecteur de l'enseignement primaire une somme égale aux deux tiers de celle à laquelle les frais de sa tournée trimestrielle seront évalués par l'inspecteur d'académie. (Arrêté du 15 octobre 1879.)

A la fin de chaque trimestre, l'inspecteur primaire remet à l'inspecteur d'académie, en triple expédition, l'état de ses frais de tournée dressé conformément à l'article 8 de l'arrêté du 3 janvier 1851 (Arr. 14 août 1855, art. 5), et de la manière suivante.

Cet état doit mentionner : 1° Pour les tournées ordinaires, les communes dans lesquelles a eu lieu l'inspection, le nombre des écoles inspectées dans chaque commune, en indiquant si ce sont des écoles libres ou des écoles publiques, le nombre de jours employés à l'inspection; 2° pour les missions ou inspections extraordinaires, la commune où l'inspecteur a dû se rendre, les écoles qu'il a inspectées ou l'objet de sa mission, le nombre de jours consacrés à ces inspections ou missions. (Arr. 3 janv. 1851, art. 8.)

L'inspecteur d'académie examine cet état de frais, et après avoir fait les vérifications nécessaires, il transmet, revêtues de son visa, au préfet du département, deux expéditions des états de frais présentés par les inspecteurs primaires.

Le préfet mandate au nom de chaque inspecteur le restant dû sur le montant de ces états, déduction faite des avances allouées; il joint l'une des expéditions de ces états au bordereau détaillé des mandats qu'il adresse mensuellement au ministre. (Arr. 14 août 1855, art. 6.)

Quant à ceux de ces fonctionnaires dont les états de frais n'égaleraient pas le montant de l'avance qui leur aura été faite, ils doivent reverser l'excédent de l'avance restée sans emploi. Il est d'autant plus essentiel que ces reversements soient promptement effectués que, d'après les règlements de comptabilité, MM. les inspecteurs à qui des reversements auront été prescrits sur les avances qu'ils auront reçues pour un trimestre précédent ne pourront recevoir une avance nouvelle qu'après avoir satisfait à l'ordre de reversement qui leur aura été notifié. (Circ. 21 janv. 1851.) [L. Armagnac.]

FRANÇAISE (LANGUE). — V. *Langue maternelle.*

FRANCE. — On ne se propose ici que de faire un tableau général de l'histoire de l'enseignement public en France : pour les détails, le lecteur devra se reporter aux articles spéciaux sur chaque matière.

I. — L'ancien régime.

Avant la Révolution, il y avait en France : 1° des académies; 2° de grands établissements scienti-

fiques et des écoles spéciales, étrangers aux universités; 3° des universités ; 4° des collèges ; 5° des écoles primaires, ou plutôt, pour parler le langage du temps, des *petites écoles*.

Académies. — En province, on comptait quarante-sept académies, dont une trentaine portaient le titre de *royales*. En général elles subsistaient de quelque fondation. Elles n'avaient aucun lien entre elles et fort peu avec les académies de Paris: une direction commune manquait à leurs travaux. Pourtant les membres de l'Académie française de Soissons avaient droit de séance à l'Académie française; l'Académie des sciences de Montpellier était censée ne faire qu'un seul corps avec l'Académie des sciences de Paris. Aux Académies toulousaines se rattachaient une école de chirurgie et une école de grec et d'hébreu.

Les Académies de Paris n'étaient pas conçues et distribuées d'après un plan scientifique. L'Académie française, composée pour une bonne part de grands seigneurs qui avaient peu de titres littéraires, était avant tout un salon de bel esprit. L'Académie royale de peinture et de sculpture, l'Académie royale d'architecture comprenaient la plupart des artistes en renom : on en faisait partie dès qu'on avait exposé une œuvre approuvée par l'académie compétente. L'Académie des sciences et celle des inscriptions et belles-lettres publiaient d'utiles collections de mémoires et avaient une certaine action sur le mouvement intellectuel du pays. L'Académie royale de chirurgie et la Société royale de médecine répondaient à notre Académie de médecine.

A Paris il y avait dix sociétés libres, parmi lesquelles la société Linnéenne et le Lycée ou Athénée, où La Harpe fit son cours de littérature.

Établissements scientifiques et écoles spéciales. — Le Collège de France, avec ses dix-neuf chaires, maintenait sa vieille réputation; mais cet établissement, fondé par François Ier, en un jour d'initiative hardie, pour représenter, en face de la Sorbonne, les méthodes nouvelles et la science indépendante, avait dû subir, lui aussi, une certaine tutelle de l'Eglise : la nomination des professeurs était soumise à la signature du grand-aumônier : encore l'arrêt du conseil du 18 mars 1633, qui avait institué cet ecclésiastique comme « supérieur et recteur » des « lecteurs et professeurs royaux », avait-il eu pour objet de les soustraire à une juridiction plus oppressive, celle du recteur de l'Université de Paris.

Le Jardin du Roi ou Jardin des Plantes, augmenté déjà de collections zoologiques et minéralogiques, n'était pas encore cette grande école de sciences naturelles qui s'appelle le Muséum : pourtant il avait eu pour *intendant* de 1739 à 1788 Buffon ; Vaillant en 1716 y avait démontré l'existence des deux sexes dans les plantes et le phénomène de fécondation des végétaux; Daubenton, Lacépède, les de Jussieu, Fourcroy, Brongniart, Lamarck y professaient; on n'y comptait encore que trois chaires, mais chacune avait un professeur titulaire, un démonstrateur et parfois un sous-démonstrateur.

L'Observatoire n'était pas encore un établissement autonome : il était « l'observatoire de l'Académie. »

De même, l'observatoire de Marseille, fondé en 1700, pour les besoins de la marine, avait été attribué en 1781 à l'Académie des sciences et lettres de Marseille.

Parmi les écoles spéciales que l'Etat entretenait pour le recrutement de ses services, on remarquait sept écoles d'artillerie, trois écoles de marine, quatorze écoles militaires, l'école de génie militaire, l'école des mines avec quatre chaires, l'école des ponts et chaussées, deux écoles vétérinaires, l'école des jeunes de langue. Dans la plupart de ces établissements, c'étaient la faveur et les titres nobiliaires qui décidaient de l'entrée : il fallait pour entrer à l'Ecole militaire de Paris justifier de quatre degrés de noblesse ; toutes les écoles militaires étaient fermées aux roturiers. L'enseignement y était assez faible, à en juger par les *Mémoires de Vaublanc*, même à l'Ecole militaire de Paris. Il n'y avait pas de classement de sortie : les colonels des régiments venaient choisir à l'école les officiers qui leur convenaient.

La maison de Saint-Cyr ne s'ouvrait qu'aux filles de la noblesse.

Plusieurs écoles d'accouchement, des écoles de chant, des écoles de dessin, de mathématiques et d'hydrographie, celle des jeunes aveugles, celle des sourds-muets, complèteraient la liste des écoles spéciales.

Universités. — Pour l'enseignement supérieur, il subsistait encore en 1789 vingt-deux universités. C'étaient, par ordre d'ancienneté, celles de Paris, Toulouse, Montpellier, Reims, fondées au XIIIe siècle; celles d'Orléans, Perpignan, Orange, Angers, au XIVe siècle ; celles d'Aix, Caen, Poitiers, Bordeaux, Valence, Nantes, Bourges, au XVe siècle; Douai, Strasbourg, au XVIe siècle; Dijon et Pau au XVIIIe siècle. Celle de Grenoble, fondée en 1339, avait été transférée en 1452 à Valence ; celle de Dôle, fondée en 1492, avait été transférée en 1691 à Besançon; celle de Pont-à-Mousson, fondée en 1572, avait été transférée à Nancy. Une vingt-troisième université, celle de Cahors, avait été supprimée en 1731, et réunie à Toulouse. Enfin Avignon était université étrangère et dépendait du pape.

Strasbourg était la seule université protestante, mais elle possédait une faculté de théologie catholique : dans toutes les autres universités, les exercices du culte catholique étaient obligatoires ; les réformés et les juifs en étaient exclus.

Des vingt-deux universités françaises, bien peu méritaient encore ce nom. A l'université de Bourges, les jésuites qui, vers le milieu du XVIIIe siècle, occupaient toutes les chaires de la faculté des arts, trafiquaient des diplômes, « accordaient les lettres de maîtres ès arts à des aspirants quelquefois indignes, qui, en tout cas, n'avaient subi aucun examen, mais qui se recommandaient à d'autres titres, spirituels ou temporels. » (Compayré, *Histoire critique des doctrines d'éducation.*) La faculté des arts de Bourges s'attira en 1754 du chancelier de Lamoignon cette mercuriale : « Messieurs, il me revient des plaintes que votre université accorde des lettres de maîtres ès arts à des aspirants qui n'ont subi aucun examen et quelquefois même sans être en état de représenter aucun certificat des études faites dans une université. C'est sur le fondement de pareils abus que le roi se détermina, il y a quelques années, à supprimer l'université de Cahors, et je serais bien fâché que celle de Bourges s'attirât le même sort. » — « Des documents officiels attestent que des brevets de docteur se délivraient sans aucun rapport personnel entre les juges et les candidats, par correspondance. Les facultés de Paris et de Montpellier étaient les seules où des examens fussent imposés aux récipiendaires et qui eussent conservé quelque crédit. » A Paris même, « la faculté de droit n'imposait plus, depuis longtemps, d'examen sérieux à ceux qui se présentaient pour recevoir ses grades. Ses diplômes s'achetaient également. » (Vallet de Viriville.) Talleyrand dénoncera plus tard dans son rapport « la facilité scandaleuse des épreuves » et l'émulation d'indulgence qui s'établissait entre les universités pour retenir leurs élèves : « Il suffisait même de la seule existence d'une université étrangère (celle d'Avignon), à laquelle il était libre de re-

courir, pour corrompre, sous ce rapport, l'enseignement général. »

Les universités complètes comprenaient les quatre facultés : théologie, droit, médecine, arts (répondant à nos facultés des sciences et des lettres). Telles étaient celles de Paris, Bordeaux, Bourges, Caen, Douai, Montpellier, Nancy, Nantes, Perpignan, Poitiers, Reims, Strasbourg (avec deux facultés de théologie), Toulouse, Valence. Les universités d'Aix, de Besançon n'avaient que trois facultés : théologie, droit, médecine. L'université de Pau n'en avait que deux : théologie et droit. Les universités de Dijon et d'Orléans n'enseignaient que le droit.

Les facultés de théologie, droit, médecine avaient des professeurs spéciaux, en nombre variable. Les facultés des arts étaient formées de professeurs empruntés aux collèges de leur ressort ; ainsi, à Paris, la faculté des arts se composait de vingt professeurs appartenant aux dix collèges de plein exercice ; celle de Caen, de douze professeurs appartenant à trois collèges ; celle d'Angers, des professeurs du collège d'Angers ; celle de Poitiers, des professeurs du collège de Poitiers. La faculté des arts de Douai n'avait que quatre professeurs ; celle de Besançon que trois, celle de Bordeaux que deux, tandis que Toulouse en avait seize. Les matières d'enseignement devaient être également fort diverses : l'un des quatre professeurs de Douai était pour la langue hébraïque.

Les universités françaises avaient été fondées soit par les papes, comme celle de Toulouse par Grégoire XI, celle de Cahors par Jean XXII ; soit par les rois de France, comme celles de Paris, Orléans, Poitiers ; soit par les anciens souverains de nos provinces, comme celle de Perpignan par Pierre IV, roi d'Aragon, celle d'Angers par Louis XII, duc d'Anjou, celle d'Aix par Louis II, comte de Provence, celle de Caen par Henri IV, roi d'Angleterre, celle de Douai par Philippe II, roi d'Espagne, celle de Pont-à-Mousson par Charles III, duc de Lorraine. Presque toujours elles étaient nées d'un acte commun de la papauté et du pouvoir temporel, le pape leur conférant par bulle de nombreux avantages spirituels, le souverain les dotant de privilèges ou de terres. Encore en 1722, l'université de Dijon est fondée par lettres patentes de Louis XV et par une bulle d'Innocent XIII.

Jusqu'au XVIIe siècle, c'était l'influence ecclésiastique qui avait été prépondérante ; les universités de Douai et de Pont-à-Mousson, au XVIe siècle, avaient été fondées presque uniquement dans le dessein d'arrêter les progrès de l'hérésie. L'Eglise jugeait de la doctrine des maîtres ; elle leur conférait, de par l'autorité apostolique et comme une sorte de bénédiction, le grade de licencié ; elle leur imposait un costume et un genre de vie presque ecclésiastique : ses riches bénéfices étaient la récompense la plus enviée de leurs succès. Au XVIIe siècle, la royauté française montra quelque désir de reprendre la direction de cet enseignement, et Henri IV, inquiet de la décadence des études, peut-être aussi en défiance des doctrines anarchistes qu'y avaient introduites les jésuites, entreprit une réforme de l'Université de Paris. Alors parurent, en 1598, les « lois et statuts de l'Université, faits et promulgués par l'ordre et la volonté du très chrétien et très invincible roi de France et de Navarre, Henri IV. »

Autrefois, c'étaient les papes, comme Innocent III et Urbain V, qui se préoccupaient de la réforme universitaire : la dernière réforme, celle de 1452, avait été opérée par un légat du pape Nicolas V, le cardinal d'Estouteville. Sans doute la royauté avait essayé, à plusieurs reprises, de faire valoir ses droits : en 1412, les lettres royales du 28 avril déclarent la cour du Parlement seule compétente pour connaître des affaires de l'Université ; en 1452, Charles VII avait adjoint des commissaires royaux au légat d'Estouteville ; en 1489, Pierre Boschet, premier président du Parlement de Paris, était chargé par cette cour de réformer, au nom du roi, l'université d'Orléans. Mais le statut de 1598 avait un caractère nouveau, que Crevier a fort bien défini :

« On voit qu'ici, dit cet auteur, l'autorité du roi agit seule sans le concours du pape. C'est une circonstance remarquable et sur laquelle il n'est pas permis de passer légèrement. Les anciennes réformes avaient été faites, ou par les papes eux-mêmes, ou par leurs légats, sans que la puissance séculière y intervînt. Dans celle de 1452, Charles VII joignit ses commissaires au légat du pape, mais le légat tenait le premier rang, et c'est lui qui parle dans les statuts et qui ordonne comme législateur avec le conseil des commissaires du roi, dont les pouvoirs ne s'étendaient qu'à ce qui regarde les privilèges émanés de la puissance royale. Depuis ce temps, la façon de penser était changée ; la puissance séculière rentrait dans ses droits et les rois avaient enfin compris que c'était à eux qu'il appartenait de donner des lois à une compagnie établie dans leur capitale et destinée à l'instruction de leurs sujets. Depuis la réforme du cardinal d'Estouteville, nous ne voyons plus que l'université se soit adressée aux souverains pontifes pour leur demander des règlements. C'est toujours à l'autorité royale qu'elle a recours, et récemment, dans les années 1575 et 1577, le Parlement avait rendu deux arrêts pour régler sa police. »

Les successeurs de Henri IV, sans abandonner leurs droits, ne les firent pas valoir avec la même rigueur. Soit que les jésuites parussent moins redoutables, soit que la cour subît leur influence, soit que le succès croissant de leurs écoles eût amené la royauté à se désintéresser des études, les choses restèrent en l'état jusqu'à l'année 1762, qui vit la chute de la célèbre compagnie.

Collèges. — L'enseignement secondaire sous l'ancien régime était plus étroitement lié qu'aujourd'hui à l'enseignement supérieur. C'étaient les professeurs des collèges qui occupaient les chaires des facultés des arts ; c'étaient leurs élèves qui occupaient les chaires des collèges universitaires ; c'étaient ces facultés qui traçaient les programmes et surveillaient les études ; autour de l'Université de Paris se pressaient autrefois les innombrables collèges parisiens : Notre-Dame ou les Dix-huit, les Bons-enfants, les Trésoriers, les Cholets, Bayeux, Laon, Presle, Narbonne, Cornouailles, Arras, Tréguier, Bourgogne, Tours, Hubant ou l'Ave-Maria, Autun, Cambrai, Justice, Boissy, Maître-Gervais, Ainville, Fortet, Chanac, Saint-Michel, Reims, Séez, le Mans, Sainte-Barbe, Mignon ou Grandmont. Ces 28 collèges, qui n'étaient pas de plein exercice, c'est-à-dire n'allaient pas jusqu'à la rhétorique, avaient été supprimés en 1763 et réunis à l'ancien collège de Clermont fondé en 1560 et devenu collège Louis-le-Grand. De même les boursiers du collège de Boncourt avaient été réunis à ceux de Navarre. Mais il subsistait encore en 1789 dix collèges de plein exercice : Harcourt, le plus ancien, fondé en 1280 ; cardinal Lemoine, Navarre, Montaigu, Plessis-Sorbonne, Lisieux, la Marche, les Grassins, Mazarin ou les Quatre-Nations, enfin Louis-le-Grand. (On avait aussi conservé les collèges des Ecossais et des Lombards.)

On comptait en province 552 collèges dépendant également des universités : Total, 564 collèges, avec une population d'environ 73 000 écoliers, dont 40 000 boursiers.

A ce chiffre, il faut ajouter, même après la fermeture ou la remise aux universités des nombreux collèges tenus par les jésuites, quantité

de collèges ecclésiastiques, tenus par les oratoriens, les doctrinaires, les bénédictins, les minimes, les lazaristes, les joséphistes, etc.

Dans les collèges universitaires comme dans ceux des congrégations, les études étaient en général très faibles. Louis XIV, vers 1675, avait indiqué avec un grand sens les lacunes du système d'éducation : « La manière dont la jeunesse est instruite dans les collèges de l'Université laisse à désirer : les écoliers y apprennent tout au plus un peu de latin; mais ils ignorent l'histoire, la géographie et la plupart des sciences qui servent dans le commerce de la vie. » Malgré quelque progrès amené par l'introduction des méthodes de Port-Royal, les vices signalés par Louis XIV ne firent que s'aggraver : l'insuffisance des études scientifiques était d'autant moins tolérable que les « sciences qui servent au commerce de la vie » prenaient au XVIIIe siècle un développement inouï; il était inadmissible que la langue française continuât à être sacrifiée au latin quand nous étions en possession, surtout depuis le grand siècle, d'une puissante littérature nationale; c'est avec stupeur qu'on entend Rollin lui-même déclarer, dans son *Traité des études*, à propos de notre histoire nationale, entièrement sacrifiée à celle des Grecs et des Romains, qu'il ne croit pas « qu'il soit possible de trouver du temps, pendant le cours des classes, pour s'appliquer à cette étude » ; le dédain de la géographie n'était pas moins étrange à une époque où les Cook et les Lapeyrouse agrandissaient le monde connu et où naissaient, par delà l'Atlantique, des nations nouvelles; le célibat imposé aux professeurs était un contraste avec le progrès général en notre pays de l'esprit laïque.

Dès 1762, il y eut une sérieuse tentative de réforme. Les Parlements, après avoir obtenu l'expulsion des jésuites, se mettent à l'œuvre pour bannir des collèges universitaires ce qui reste d'eux : les méthodes surannées. Déjà, pendant la lutte contre les jésuites, un magistrat, le procureur-général au Parlement de Rennes, La Chalotais*avait écrit son *Essai d'éducation nationale*, qui parut en 1763 : le titre même du livre indique toute une révolution. Après la victoire, d'autres magistrats éminents, Guyton* de Morveau à Dijon, Montclar et Saissin à Grenoble, Laverdy et le président Rolland* à Paris, discutent les méthodes et ébauchent un nouveau plan d'éducation. Le président Rolland mérite une place à part parmi ces réformateurs : le *Compte-rendu* qu'il présenta, le 13 mai 1768, au Parlement de Paris, contient nombre d'idées que la Révolution a reprises et que notre siècle a réalisées. Il veut que dans l'enseignement « la langue française marche d'un pied égal avec la latine » ; il demande que les actions de nos rois et de nos grands hommes ne soient plus ignorées et qu'un professeur spécial soit chargé de l'enseignement de l'histoire; il dégage les sciences, confondues dans l'enseignement de la philosophie, et réclame des professeurs compétents pour les mathématiques et pour la physique; il n'entend pas que les langues anciennes, la langue grecque surtout, si négligée à cette époque, restent étrangères à la jeunesse, mais il cherche des méthodes plus rationnelles et plus rapides pour les étudier. Il a signalé la plus considérable lacune de l'organisation universitaire : l'absence de ce qui répondrait à notre école normale supérieure, et il propose « une maison d'institution pour former les maîtres. » Il organise une surveillance efficace de l'Etat sur les méthodes et l'esprit de l'enseignement, et recommande de faire faire une inspection annuelle des collèges par des *visiteurs*. A défaut d'un ministère de l'instruction publique, auquel personne ne songe encore, il établit, au siège du gouvernement, un *Bureau de correspondance* qui assurera l'harmonie dans les programmes, la suite dans les méthodes, le maintien de la discipline et de la hiérarchie : c'est à ce centre commun, à cet organe nouveau de l'unité nationale, qu'il rattache ces universités, dispersées à travers la France, étrangères les unes aux autres, toutes pleines du souvenir de leurs fondateurs espagnols, anglais, lorrains, pontificaux, tout imbues de l'esprit provincial et particulariste, qui semblent à peine se douter qu'elles aient des devoirs envers l'Etat français et la société civile.

C'est au milieu de ces essais pour une vaste réorganisation de l'enseignement secondaire en France, au milieu de leurs luttes contre les assemblées du clergé de 1765, 1772, 1775 revendiquant pour l'Eglise la direction exclusive de l'enseignement, que la Révolution française vient surprendre les réformateurs des Parlements, les hommes de la première révolution pédagogique, qui avaient préludé par l'expulsion des jésuites à la création d'une grande université laïque et française.

Petites écoles. — La France, avant 1789, comptait un assez grand nombre de *petites écoles* : c'est un fait bien établi aujourd'hui par de récents travaux, notamment par ceux de M. Krug-Basse sur l'Alsace, de M. le pasteur Schmidt et de M. l'abbé Mathieu sur la Lorraine, de M. Babeau sur l'Aube, de M. Max Quantin sur l'Yonne, de M. de Charmasse sur le diocèse d'Autun, de M. Fayet sur la Haute-Marne et sur la Bourgogne, de M. Garnier sur la Côte-d'Or, de M. Barthélemy sur la Marne, de MM. Dieudonné et de Resbecq sur le Nord, de M. de Beaurepaire sur la Normandie, de M. de Jussieu sur la Savoie, de M. Serurier sur les Pyrénées-Orientales, de MM. Maggiolo et Allain sur l'ensemble du territoire. Toutefois on n'a pu arriver, sauf pour un petit nombre de départements, à une précision suffisante dans les résultats, et certaines conclusions, qu'on a voulu en tirer hâtivement, paraissent excessives.

« Les écoles, dit M. Babeau, étaient plus répandues dans les régions de l'est et du nord que dans celles du centre, de l'ouest et du midi. Il en est de même de nos jours. Les régions les plus dépourvues d'écoles en 1789 sont précisément celles où le nombre des illettrés est encore le plus élevé. »

Ainsi, il y avait des maîtres d'école dans toutes les paroisses de l'Alsace et de la Franche-Comté. En Lorraine, d'après M. le pasteur Schmidt, « presque toutes les paroisses étaient pourvues d'une école primaire, et il s'en trouvait même dans les villages et les hameaux éloignés du chef-lieu paroissial. » La Champagne, à l'exception du département actuel des Ardennes, était assez bien partagée. En Flandre, « de petites écoles étaient répandues partout. » En Artois, « il y a, écrivait-on en 1790, des maîtres dans tous les villages, excepté dans les hameaux. » En Normandie, les trois quarts des paroisses, dès le commencement du XVIIIe siècle, étaient pourvues d'écoles. En Savoie, « presque toutes les paroisses et un grand nombre de hameaux possédaient au moins une école. » Pour la Bourgogne, les témoignages sont contradictoires, les uns affirmant « qu'il y a bien des villages qui manquent d'écoles », d'autres soutenant « qu'il ne s'en trouve nulle part. »

La situation était beaucoup moins bonne dans l'Ile de France. Elle était mauvaise dans la Bretagne, où « peu de villages sont fournis de maîtres et de maîtresses; » dans le Berry, où l'assemblée provinciale déplorait l'ignorance générale du peuple; dans le Bourbonnais et le Nivernais, où la proportion des signatures de mariés ne dépassait pas, là 19 p. 100, ici 23 p. 100; dans le Dauphiné, le Languedoc, la Provence, où l'assemblée du

clergé, en 1750, constate « qu'il y a peu de paroisses où il y ait des maîtres et des maîtresses établis; » dans la Guyenne, où l'on ne trouvait de maîtres que dans les gros bourgs; dans l'Auvergne, la Marche, le Limousin, où l'on n'en rencontrait pas un par vingt villages.

Dans la région du sud-est, les Hautes-Alpes et les Cévennes formaient une heureuse exception. Les Hautes-Alpes fournissaient même aux régions voisines des nuées de maîtres d'école qui, portant la plume au chapeau comme indice de leur profession, allaient se louer dans les communes du bas pays. Dans les montagnes des Cévennes, où le protestantisme avait mis partout la Bible aux mains du peuple et où le catholicisme avait dû pour le combattre faire également appel à l'instruction, la proportion des paysans lettrés était fort considérable. On pourra consulter, pour les détails, les articles spéciaux consacrés aux départements et aux anciennes provinces.

Si les écoles et les instituteurs paraissent avoir été plus nombreux dans l'ancienne France qu'on ne l'avait cru jusqu'à présent, il faut d'autre part, pour éviter de tomber dans une illusion que certains apologistes de l'ancien régime semblent vouloir entretenir, se rendre bien compte de ce qu'étaient en réalité ces écoles et ces maîtres. Dans les provinces les plus éclairées, les maisons d'école étaient souvent de pauvres cabanes couvertes en chaume ; ailleurs, l'école n'avait même pas de local déterminé, ou bien elle se tenait dans une grange, dans un hangar, dans une cave, dans une écurie.

Nulle part, il n'existait d'écoles normales pour former de bons maîtres. Le premier venu, faute d'un autre gagne-pain, pouvait embrasser cette profession : en général le candidat à ces fonctions passait un examen très sommaire devant une commission nommée par l'évêque et recevait de lui l'*approbation*, ou permission générale d'enseigner. « Muni de cette pièce et de tous les certificats avantageux qu'il pouvait recueillir, dit M. l'abbé Mathieu dans son étude sur l'*Ancien régime en Lorraine*, il se présentait dans un village où une place était vacante, le jour où on devait choisir le titulaire. Là, il chantait, montrait son écriture et tous ses autres talents, exhibait ses recommandations, et, s'il était agréé, signait le traité qui déterminait ses engagements et sa rétribution. » En Provence, c'était dans des espèces de foire aux instituteurs que le maître d'école allait se louer. Les maîtres venus des Hautes-Alpes ne séjournaient dans la plaine que pendant l'hiver et retournaient chez eux pour les travaux de l'été. Dans maints pays, on se plaint, en fait d'instituteurs ou d'institutrices, de n'avoir que des *ambulants*.

Par mesure d'économie, la commune décidait parfois le plus lettré des habitants, souvent même le maire ou syndic, à se charger, moyennant une faible rétribution, d'instruire les enfants. Ailleurs, c'était le curé ou le vicaire de la paroisse qui assumait cette tâche : mais le curé avait bien d'autres soucis; il se bornait le plus souvent, ou bien à n'enseigner que le catéchisme, ou bien à ne s'occuper que des enfants qui pouvaient recruter le sacerdoce. En Corse, c'étaient des moines qui enseignaient à lire, plus rarement à écrire, et à compter sur les grains de leurs chapelets. Des communautés s'étaient formées pour l'éducation du peuple, entre autres celle des Frères des écoles chrétiennes qu'on appelait, déjà à cette époque, les *ignorantins*.

En Lorraine le salaire d'un maître d'école se composait, dit M. l'abbé Mathieu : « 1° de ce que lui rapportait l'église, c'est-à-dire du casuel, et, dans beaucoup de villages, d'une portion de dîmes, tantôt celle du troisième laboureur, tantôt celle d'un canton, tantôt un préciput sur la totalité ; 2° d'un traitement fixe payé par la communauté, soit en argent, soit en nature; 3° des écolages fournis par les parents des élèves, soit vingt ou vingt-cinq sols par an et par tête ; soit un bichet ou deux de blé ou d'autres grains. Dans une partie de la Lorraine allemande, le traitement n'allait qu'à neuf sous de France par an et par élève : mais alors le maître allait manger à tour de rôle chez les parents de chacun d'eux. » Dans les villages de Bourgogne, le traitement variait de 30 à 120 livres, non compris certains avantages accessoires. Quel devait être le sort des maîtres dans les pays moins instruits !

Aussi les maîtres d'école en étaient-ils réduits, pour vivre, à cumuler avec leurs fonctions de l'église et de l'école, avec celles de sacristains, sonneurs, horlogers, fossoyeurs, quelque autre métier : ils se faisaient tailleurs, cordonniers, maçons, ménétriers, débitants de boissons, installant parfois le cabaret dans l'école. Le maître de la commune d'Angles, dans les Hautes-Alpes, s'était offert pour faire l'office de « chirurgien des barbes » puisqu'il n'y en a pas dans la commune : il rasera chaque semaine, le jour de vacances, et touchera en tout 200 livres. Du reste ce cumul était d'autant plus naturel que nombre d'instituteurs étaient des artisans ou petits marchands qui avaient demandé à l'évêque l'*autorisation* surtout pour accroître leurs ressources.

Cette situation si misérable était, en outre, bien précaire. C'était l'assemblée des habitants de la commune qui avait nommé l'instituteur : elle avait droit de le changer. En Lorraine même, les baux se renouvelaient tous les ans, deux mois avant la Saint-Jean-Baptiste. Pour obtenir un nouveau traité, « ce sont des cabales, écrit le curé d'Ugny, des flatteries à ceux qui ont le plus d'autorité et souvent des buveries pour apaiser les mauvais et les mécontents ». — « Le maître d'école, dit un autre témoin, paie vin ou eau-de-vie et se réconcilie par là avec la communauté, et recommence tous les ans sur nouveaux frais. » Ils restent toujours, disent les *Doléances* des instituteurs de Bourgogne, à part dans la commune : « ils sont regardés comme étrangers et non comme citoyens et n'ont point entrée aux assemblées des communes : comme gens errants et sans aveu, ils n'ont aucune voix délibérative. » Et quelle dépendance du maître vis-à-vis des magistrats du village, des riches, des gens influents ! quelle soumission vis-à-vis du curé dont il n'est que l'humble auxiliaire, presque le serviteur, et qui, en parlant de lui, dit : « mon maître d'école » ! Quelle crainte de l'évêché qui, à la moindre plainte du curé, peut, avec l'*autorisation*, retirer au maître son pain ! Nulle protection à espérer de l'Etat, nul appui d'autorités universitaires qui n'existent pas. Aussi, à quelques exceptions près, comment espérer un bon recrutement pour une telle carrière ?

Le plus souvent, ces maîtres d'école savaient fort mal ce qu'ils enseignaient, suivaient les méthodes les plus routinières : on leur reprochait de se borner à « exercer la mémoire et à infliger quelques châtiments souvent mal entendus. » Au reste, les punitions corporelles étaient à l'ordre du jour dans tout le système d'enseignement : le règlement de l'évêque de Montpellier, à la fin du XVIIe siècle, interdit les coups de bâton, les coups de pied, les coups sur la tête, mais autorise la férule, le fouet (à condition de ne pas déshabiller entièrement), et aussi la punition qui consiste à baiser la terre. De même le règlement des frères des écoles chrétiennes défend également les coups sur la tête, sur la figure et dans le dos, mais préconise la férule. Les jésuites dans leurs collèges usaient des mêmes procédés : c'est ce qu'on appelait l'*or-*

bilianisme, du nom d'Orbilius, qui n'avait pas épargné les coups au poète Horace. Ils avaient même un fouetteur en titre, tantôt un domestique, tantôt un écolier qui jouissait d'une bourse en échange de ce service (V. *Fouet*).

L'éducation des filles était encore plus négligée que celle des garçons : on ne le voit que trop par l'écart énorme entre le nombre des signatures de mariés ou de mariées qu'on a pu recueillir. En Franche-Comté même, 78,85 0/0 pour les signatures d'hommes, 29,12 0/0 pour les signatures de femmes ; en Béarn 71,91 et 9,19 ; dans l'Angoumois 26,65 et 9,02 ; dans le Nivernais, 13,63 et 5,94. Comment en serait-il autrement : les règlements des évêques semblent avoir surtout pour objet d'empêcher la fréquentation commune de l'école par les garçons et les filles ; on avait déjà peine à avoir une école unique, c'étaient naturellement les filles qui étaient sacrifiées. Les congrégations de femmes qui s'étaient fondées en vue de les instruire étaient encore plus mal préparées à leur tâche que les congrégations d'hommes : les écoles actuelles de Béates dans la Haute-Loire, qu'on a pu récemment qualifier de simples *garderies*, donneraient l'idée assez exacte du plus grand nombre des écoles congréganistes de filles avant 1789. Le préjugé populaire, la routine campagnarde se joignaient aux scrupules et aux calculs du clergé pour entraver cet enseignement. Est-ce que les femmes ont besoin d'instruction? Une maîtresse d'école, dans la Haute-Marne, se défendait d'enseigner à écrire à ses élèves, « de peur qu'elles n'employassent leur savoir à écrire à leurs amants. »

Les petites écoles ne se proposaient donc pas un but bien relevé : les idées sur la dignité du citoyen, sur l'intérêt national, sur l'honneur du pays, y entraient pour une bien faible part. Le gouvernement ne s'était jamais avisé que l'enseignement primaire fût une affaire d'Etat : c'était l'affaire de l'Eglise, de l'évêque, du curé, ou l'affaire des communes et des familles ; l'Eglise se contentait à bon compte pourvu que l'enfant pût apprendre le catéchisme ; la commune et la famille recherchaient les profits immédiats que pouvaient procurer les éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'Etat seul aurait pu ouvrir des écoles normales pour le recrutement des instituteurs, exiger des candidats certaines garanties, prescrire des méthodes, tracer des programmes, veiller à la salubrité de l'école et à la dignité du maître : mais en matière de *petites écoles*, il se désintéressait encore plus qu'en matière d'enseignement supérieur ou secondaire.

On fait grand état des ordonnances de Louis XIV en 1695 et en 1698 et de Louis XV en 1724 prescrivant l'exacte fréquentation des écoles et le paiement régulier du traitement des maîtres. D'abord, la fréquentation ne fut jamais obtenue et ne pouvait pas l'être, car il aurait fallu d'abord établir des écoles et des maîtres dans les communes qui en manquaient, et nous savons que le chiffre de 150 livres pour les maîtres et 100 livres pour les maîtresses, fixé par l'ordonnance de 1698, fut bien rarement atteint. Ensuite il suffit de regarder la date de ces actes du pouvoir souverain pour s'assurer du but qu'il se proposait : les ordonnances de 1695 et 1698 paraissent au lendemain de la révocation de l'édit de Nantes, et, si le gouvernement royal, au milieu des préoccupations qui l'assiègent à la fin de la guerre de la ligue d'Augsbourg et à la veille de celle de la succession d'Espagne, dans l'épuisement des finances, dans la ruine et la dépopulation générale, s'avise de songer à l'instruction des jeunes Français, c'est uniquement parce qu'il s'agit de compléter l'œuvre des dragonnades. L'école est avant tout un moyen de conversion ; l'obligation, un moyen d'arracher les enfants à leur famille et à leur foi. Ce qu'on se propose, aux termes de l'ordonnance de 1698, c'est d'établir des maîtres « pour instruire tous les enfants, et nommément ceux de la religion prétendue réformée, du catéchisme et des prières qui sont nécessaires, pour les conduire à la messe tous les jours ouvriers, leur donner l'instruction dont ils ont besoin sur ce sujet et pour avoir soin, pendant le temps qu'ils iront auxdites écoles, qu'ils assistent au service divin les dimanches et fêtes, comme aussi pour apprendre à lire et à écrire ceux qui en ont besoin. » L'ordonnance royale ordonne de procéder « ainsi qu'il sera ordonné par les archevêques et évêques », et enjoint aux curés de veiller sur l'enseignement du catéchisme.

L'ordonnance de 1724 ne porte pas une date moins odieuse : c'est l'époque où le duc de Bourbon, l'amant de Mme de Prie, succède au duc d'Orléans dans la charge de premier ministre, réveille le fanatisme endormi, recommence à enlever les enfants des religionnaires et à traîner sur la claie les cadavres des *mauvais convertis*.

Ainsi les seules fois que le pouvoir royal, sous Louis XIV et sous Louis XV, soit intervenu en matière d'enseignement primaire, c'est pour faire œuvre non de progrès, mais de tyrannie, pour tourner l'école en instrument d'oppression des consciences. Il agit sous la pression d'une Eglise intolérante et comme l'exécuteur des plans arrêtés par les jésuites. Pour le reste, il s'abstient, laisse les évêques réglementer l'enseignement et distribuer des *autorisations* en guise de diplômes ; il abandonne aux curés la surveillance du personnel.

Et quel autre intérêt l'Eglise catholique aurait-elle pu avoir à établir le principe de l'obligation scolaire? Pour emprunter les paroles de M. Bréal, « nous ne voulons pas dire que l'Eglise catholique soit nécessairement l'ennemie de l'école ; mais on peut affirmer sans crainte d'être contredit, et l'histoire au besoin est là pour l'attester, qu'elle ne l'exige, ni ne la suppose. »

Résumé. — L'ancienne royauté, qui était le représentant de la nation, qui était l'Etat français, n'a eu qu'une action très faible sur l'enseignement. Sa sollicitude immédiate ne s'exerçait guère que sur les écoles spéciales destinées au recrutement de ses fonctionnaires et des officiers de ses armées : encore obéissait-elle, sur ce point, aux préjugés nobiliaires, et n'ouvrait-elle ses écoles militaires qu'aux enfants d'une seule caste. Parmi les grands établissements scientifiques, elle administrait par son grand-aumônier le Collège de France, c'est-à-dire le « collège des professeurs et lecteurs royaux » ; elle administrait par un intendant le Jardin du Roi. A part une tentative de Henri IV, les universités n'avaient échappé à la direction pontificale que pour passer sous celle des Parlements. Les collèges étaient sous la tutelle des universités. Les petites écoles dépendaient des évêques pour la doctrine, des curés pour la surveillance, des communes pour la subsistance. Presque partout, des académies ou des corporations, surtout des congrégations, tantôt dominantes et impérieuses comme celle des jésuites, tantôt vouées à l'obéissance passive, comme celle des frères, avaient pris la charge des intérêts négligés par l'Etat. Pas plus pour les universités que pour l'enseignement secondaire ou les petites écoles, il n'y avait trace d'une pensée commune : on voyait bien l'Eglise et les Parlements, les moines et les magistrats se disputer la direction ; mais où saisir une action de l'Etat? Elle ne se manifestait ni par l'existence d'un budget de l'instruction publique, ni par la création des établissements les plus nécessaires au bon recrutement des maîtres, ni par la collation des grades, ni par rien qui ressemblât à une inspection ou à

une administration centrale de l'enseignement. La royauté laissait faire les particuliers et les corporations : il semblait qu'il n'y eût pas dans les choses d'enseignement un intérêt d'Etat ou que cet intérêt se confondît avec celui de l'Eglise. La Chalotais semble être le premier qui ait parlé d'une *éducation nationale*. Dès lors, le mot et l'idée ne périront plus. Turgot*dira plus tard à Louis XVI, dans son mémoire sur les municipalités :

« La première et la plus importante de toutes les institutions que je croirais nécessaires, celle qui me semble le plus propre à immortaliser le règne de Votre Majesté, celle qui doit influer le plus sur la totalité du royaume, serait, Sire, la formation d'un conseil de l'instruction nationale, sous la direction duquel seraient les académies, les universités, les collèges, les petites écoles. » (Foncin, *Essai sur le ministère de Turgot.*)

Cette reprise, au nom de l'Etat, au nom de la nation, de la direction de l'enseignement public, qui devait « immortaliser » le règne de Louis XVI, ce fut la Révolution qui l'opéra.

II. — La Révolution française.

Les États généraux et la Constituante. — Les idées de La Chalotais et de Turgot étaient devenues l'opinion publique. Les cahiers de 1789, même ceux du clergé et de la noblesse, réclament la réorganisation sur un plan d'ensemble de l'instruction publique. Les cahiers du clergé de Rodez et de Saumur demandent « qu'il soit fait un plan d'*éducation nationale* pour la jeunesse » ; ceux de Lyon, que l'éducation soit confiée « à un corps enseignant dont les membres ne soient amovibles que pour cause de négligence, d'inconduite ou d'incapacité ; qu'elle ne soit plus dirigée d'après des principes arbitraires, et que tous les instituteurs publics soient tenus de se conformer à un plan uniforme adopté par les Etats généraux. » Les cahiers de la noblesse de Lyon insistent pour qu'on imprime à l'éducation des deux sexes « un caractère national ». Ceux de Paris demandent « que l'éducation publique soit perfectionnée et étendue à toutes les classes de citoyens ». Ceux de Blois, « qu'il soit établi un conseil composé des gens de lettres les plus éclairés de la capitale et des provinces et de citoyens des divers ordres, pour former un plan d'éducation nationale à l'usage de toutes les classes de la société et pour rédiger des traités élémentaires. »

Ainsi les idées qui se dégagent des cahiers de 1789 sont : l'organisation d'un système d'éducation destiné à former des citoyens; l'extension de l'enseignement aux deux sexes et à toutes les classes; la création d'un corps enseignant fort analogue à ce qu'a été plus tard l'Université ; une agence centrale présidant à l'exécution du plan dans toute l'étendue du royaume.

La suppression des dîmes ecclésiastiques atteignit la plupart des établissements d'instruction dans leurs revenus ; ils furent également frappés par la suppression des octrois où beaucoup d'entre eux avaient un intérêt, même par l'abolition des droits féodaux qui amena les seigneurs à revenir sur d'anciennes libéralités. L'enseignement public perdait en grande partie son budget d'ancien régime, fondé principalement sur les dîmes, les fondations pieuses, les privilèges de tous genres : la Constituante n'eut pas le temps de lui constituer son budget moderne. Les universités et collèges surtout eurent à souffrir de la réforme : les professeurs furent privés de leurs traitements, les boursiers des sommes destinées à leur entretien. Le 6 juin 1792, la Législative se verra obligée de mettre 200,000 fr. à la disposition du ministre de l'intérieur « pour donner des secours aux professeurs des collèges et des universités qui avaient perdu leurs revenus par la suppression des dîmes et des octrois ». Le personnel enseignant subit une autre atteinte lorsque l'Assemblée décréta la constitution civile du clergé et astreignit au serment « les agrégés et en général tous les individus en fonction dans les établissements d'instruction publique. »

Le remède que réclamaient les maux inséparables d'une si profonde transformation sociale était l'objet des préoccupations publiques. De nombreux projets de réformes s'élaboraient dans l'Assemblée et hors de l'Assemblée. Deux de ces projets méritent surtout l'attention : celui de l'oratorien Paris, et les quatre discours trouvés par Cabanis dans les papiers de Mirabeau et publiés après la mort de celui-ci.

L'oratorien Paris réclamait l'instruction obligatoire, l'instruction gratuite à tous les degrés pour les indigents, et un traitement de 1,600 livres pour les instituteurs.

Mirabeau* est un partisan décidé de l'instruction populaire : « Ceux qui veulent, disait-il, que le paysan ne sache ni lire ni écrire se sont fait sans doute un patrimoine de son ignorance ». Dans l'application, il se montre bien plus timide que Paris. Il repousse le principe de l'instruction obligatoire : « La société, écrivait-il, ne peut exiger de chacun que les sacrifices nécessaires au maintien de la liberté et de la sûreté de tous. » Mirabeau, sur ce point, rétrogradait au-delà de Luther. Comme si l'ignorance du plus grand nombre ne pouvait pas mettre en péril la liberté commune ! Il n'est pas plus favorable au principe de la gratuité, estimant « que le maître qui reçoit un salaire est bien plus intéressé à perfectionner sa méthode d'enseignement et le disciple qui le paie à profiter de ses leçons ». Il est en opposition avec le sentiment public et l'intérêt le plus évident de l'enseignement en demandant que « les universités ne forment plus de corps ; il n'existera entre les différents collèges ou les différentes écoles que les liaisons qui doivent se former naturellement entre les dépositaires et les propagateurs des connaissances utiles. » Oubliant que l'Etat est le plus intéressé en ces matières, qu'il y apporte en même temps les plus hautes garanties d'impartialité comme les plus puissants moyens d'action, il place les universités et les collèges sous la dépendance des administrations départementales; il fait nommer les maîtres d'écoles par les directoires de district sur la présentation des municipalités.

La meilleure partie du plan de Mirabeau, c'est la création d'une Académie nationale embrassant toutes les Académies de Paris et de la province, et la fondation à Paris d'une puissante école encyclopédique qu'il appelle le Lycée. Son Académie nationale annonce l'Institut de la Convention : son Lycée n'est autre chose qu'une grande université moderne, plus complète et plus vivante que nos anciennes universités, assez analogue à ce qui s'est fait à Berlin au lendemain d'Iéna et ce qui s'accomplit à Paris sous nos yeux.

Les projets de Paris et de Mirabeau ne sont que des essais privés : le rapport de Talleyrand* à la Constituante, au nom du comité de constitution, est un acte officiel. L'Assemblée venait de voter la loi constitutionnelle des 3 et 14 septembre 1791, portant « qu'il sera créé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes. »

Le projet de Talleyrand comprend 208 articles : comme l'Assemblée était à la fin de son mandat, il le réduisit à 35 articles. Buzot proposa cependant de l'ajourner : « Le mieux est de ne rien faire, dit-il, quand on n'a pas le temps de bien faire » Talleyrand insista pour qu'on votât au moins le principe de la loi, invoquant le désar-

roi où se trouvaient partout les universités et les collèges. L'Assemblée se contenta de faire imprimer et distribuer le rapport, regrettant « de ne pas fonder les bases de la régénération de l'éducation », et, le 26 septembre, en renvoya l'examen à l'Assemblée future. La Législative arrivait avec d'autres idées : l'œuvre de Talleyrand n'eut pas les honneurs d'une discussion suivie. Elle n'a qu'un intérêt historique. Nous nous contenterons d'en donner un aperçu.

Le rapport de Talleyrand s'élève à de hautes considérations philosophiques et psychologiques, desquelles il fait découler, avec une certaine affectation de rigueur logique, tout son système d'éducation nationale.

L'organisation de l'enseignement est calquée sur l'organisation administrative : dans les chefs-lieux de canton, les *écoles primaires ;* aux chefs-lieux de district, des *écoles de district*, établissements d'enseignement secondaire ; aux chefs-lieux de département, des *écoles de département*, destinées à former « particulièrement l'adolescence à certains états de la société », et qui se divisent en écoles de théologie, de médecine, de droit et d'art militaire ; à Paris, l'Institut national, « qui réunit tout et perfectionne tout. »

Dans les écoles primaires, on enseignera « les principes de la langue nationale, soit parlée, soit écrite » ; les éléments de la religion ; les principes de la logique et de la morale ; les principes de la constitution ; des notions de géographie, d'histoire, de botanique ; les « exercices propres à développer le corps et à le disposer pour l'avenir à quelque travail mécanique. »

Dans les écoles de district, on enseignera « une théorie plus approfondie de l'art d'écrire ; » les langues anciennes ; une langue vivante ; l'histoire de la religion et « l'exposé des titres d'après lesquels elle commande la croyance » ; le « développement de la morale dans ses applications privées et publiques » ; une « exposition développée de la déclaration des droits et de l'organisation des pouvoirs » ; les éléments des mathématiques, de la physique, de la chimie ; l'histoire « des peuples libres, l'histoire de France, ou plutôt des Français, quand il en existera une » ; les « règles et surtout les beautés de l'éloquence et de la poésie » ; les éléments de la musique et de la peinture ; la natation, l'escrime, l'équitation et même la danse.

Les écoles de département comprennent : les écoles pour les ministres de la religion ; les écoles de médecine : savoir quatre collèges complets pour tout le royaume, avec faculté pour les corps administratifs d'établir des espèces d'écoles secondaires auprès de l'hôpital le mieux tenu du département ; les écoles de droit, à raison de dix pour tout le royaume ; les écoles militaires, à raison d'une pour chacune des vingt-trois divisions militaires et de six écoles supérieures (Lille, Metz, Strasbourg, Besançon, Grenoble, Perpignan).

Le couronnement du tout, c'est l'*Institut national*, qui n'est pas seulement une réunion d'académies, mais un vaste corps d'enseignement supérieur, destiné à remplacer, à lui seul, les vingt-trois universités de France et d'Avignon. Il se divise en deux sections, comprenant chacune dix classes. La section des sciences physiques et des arts comprend : 1° mathématiques et mécanique ; 2° physique ; 3° astronomie ; 4° chimie et minéralogie ; 5° zoologie et anatomie ; 6° botanique ; 7° agriculture ; 8° médecine, chirurgie et pharmacie ; 9° architecture sous le rapport de la construction ; 10° arts (c'est-à-dire arts industriels). La section des sciences philosophiques, belles-lettres et beaux-arts comprend : 1° morale ; 2° science du gouvernement ; 3° histoire ancienne et antiquités ; 4° histoire et langues modernes ; 5° grammaire ; 6° éloquence et poésie ; 7° peinture et sculpture ; 8° architecture sous le rapport de la décoration et des beaux-arts ; 9° musique ; 10° déclamation.

Tous les établissements scientifiques se rattacheront à l'Institut, savoir : à la classe de peinture et de sculpture, l'Académie de Rome ; aux classes de botanique et d'agriculture, le Jardin des plantes ; aux classes d'histoire naturelle et d'anatomie, le Muséum ; à la classe de chimie, l'Ecole des sciences ; aux différentes classes, les diverses collections et bibliothèques. « Paris verrait dans ses murs le monument le plus complet et le plus magnifique qui ait été élevé aux sciences. »

Talleyrand proclamait la liberté de l'enseignement, condamnait tout privilège et tout monopole : il confiait la direction suprême de l'enseignement public à six commissaires nommés par le roi et obligés à présenter un rapport annuel. Cette tentative de centralisation fut vivement critiquée par Camus, qui estimait « qu'on mettait ainsi l'instruction publique hors de la disposition de la nation. »

Quant aux principes qui dominent cet essai d'organisation, nous allons essayer de les résumer.

L'instruction doit exister pour tous : « car puisqu'elle est un des résultats, aussi bien qu'un des avantages de l'association, on doit conclure qu'elle est un bien commun des associés : nul ne peut donc en être légitimement exclu ; et celui qui a le moins de propriétés privées semble même avoir un droit de plus pour participer à cette propriété commune. »

Talleyrand, par un vice de logique, n'admet pas le principe de l'obligation : « La nation offre à tous le bienfait de l'instruction ; mais elle ne l'impose à personne ». Il respecte « les convenances éternelles de la nature qui mettent sous la sauvegarde de la tendresse paternelle le bonheur des enfants. »

Il tient pour la gratuité, mais seulement dans l'enseignement primaire : « La seule (instruction) que la société doive avec la plus entière gratuité est celle qui est essentiellement commune à tous, parce qu'elle est nécessaire à tous ».

Pour les autres branches de l'enseignement, il admet une sélection des capacités et la distribution de bourses aux élèves méritants : « Il faut, dit-il, que l'élève des écoles primaires, qui a manifesté des dispositions précieuses qui l'appellent à l'école supérieure, y parvienne aux dépens de la société, s'il est pauvre ; que de l'école de district, lorsqu'il s'y distinguera, il puisse s'élever sans obstacle, et encore à titre de récompense, à l'école plus savante du département, et ainsi de degré en degré, et par un choix toujours plus sévère, jusqu'à l'Institut national ».

L'ancien évêque d'Autun fait de l'enseignement religieux une matière obligatoire de l'enseignement à ses deux premiers degrés ; mais il place au même rang l'enseignement civique : « Il faut, dit-il, apprendre à connaître la constitution ; il faut que la déclaration des droits et les principes constitutionnels composent à l'avenir un nouveau catéchisme pour l'enfance, qui sera enseigné jusque dans les plus petites écoles du royaume. »

Il pose en principe la nécessité de l'instruction pour l'un et l'autre sexe : « sur quel principe l'un des deux pourrait-il être déshérité par la société protectrice des droits de tous ? » Il ouvre donc aux filles l'école primaire, mais seulement jusqu'à l'âge de huit ans ; après cet âge, « l'Assemblée nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles et leur rappelle que c'est leur premier devoir » ; toutefois, pour les jeunes filles qui ne peuvent être élevées dans la maison paternelle, « chaque département devra s'occuper d'établir un nombre suffisant de maisons et d'y placer des institutrices

dont la vertu soit le garant de la confiance publique ». D'autres établissements seront destinés « à procurer aux filles qui sortiront des écoles primaires ou de la première éducation paternelle, la facilité d'apprendre des métiers convenables à leur sexe. »

En somme, le rapport de Talleyrand ne donne aucune indication précise sur les ressources à l'aide desquelles on pourra construire des écoles, recruter les maîtres, qu'il appelle les *ministres de l'instruction publique*, assurer leur traitement, garantir « l'aisance et le repos favorable » qu'il désire pour eux. Il se borne à établir pour les traitements un minimum de 400 livres et un maximum de 1000, et à rendre la retraite égale au traitement après vingt ans de service. Il n'organise pas les finances de l'instruction publique. Il a mis en lumière beaucoup d'idées saines et justes, quelques-unes nouvelles pour l'époque, et qui nous sont devenues familières aujourd'hui : pratiquement il ne fondait pas. On peut lui reprocher aussi d'avoir voulu restreindre au nombre des cantons le nombre des écoles primaires publiques; d'avoir centralisé à l'excès l'enseignement supérieur en ramenant toute la haute culture littéraire, artistique, scientifique à l'Institut national, au foyer unique de Paris.

La Législative. — La Législative devait avoir encore moins de temps devant elle que la Constituante pour faire œuvre durable. Elle décréta le 14 octobre 1791 l'établissement d'un Comité de l'instruction publique composé de vingt-quatre membres et où figuraient Lacépède, Carnot, Condorcet, Arbogast, Romme. Le 20 et le 21 avril, Condorcet présenta au nom de ce comité un rapport et un projet de loi; mais la déclaration de guerre à l'Autriche occupant alors toute l'attention de l'Assemblée, le travail de Condorcet fut seulement imprimé et distribué; il devait avoir à peu près le même sort que celui de Talleyrand.

Le plan de Condorcet établissait cinq ordres d'enseignement : un de plus que Talleyrand, parce qu'il distinguait l'enseignement primaire de l'enseignement primaire supérieur. Voici quelle était sa hiérarchie d'écoles:

1° Les *écoles primaires*, à raison d'une pour chaque village de 400 habitants et pour chaque hameau situé à plus de mille toises d'un village de 400 habitants ;

2° Les écoles *secondaires* (primaires supérieures), à raison d'une par chaque district et pour chaque ville de 4 000 habitants ;

3° Les *instituts* (correspondant à nos lycées et collèges), au nombre de 110 ; au moins un par département ;

4° Les *lycées* (correspondant aux anciennes universités, aux facultés actuelles), au nombre de 9 pour toute la France ;

5° La *Société nationale des sciences et des arts* (correspondant à notre Institut), divisée en quatre sections : 1° sciences mathématiques et physiques ; 2° sciences morales et politiques ; 3° sciences appliquées aux arts ; 4° littérature et beaux-arts.

Les traits caractéristiques du système de Condorcet sont les suivants :

La gratuité à tous les degrés de l'instruction ;

Une instruction presque identique pour les filles et les garçons ;

Dans l'enseignement secondaire, la prépondérance décidée des études scientifiques sur les études littéraires ;

Les langues orientales introduites dans le programme des neuf établissements d'enseignement supérieur ;

Un vif désir d'assurer l'indépendance de l'instruction vis-à-vis des pouvoirs politiques : la nomination des maîtres refusée au gouvernement ; les membres de la *Société nationale* se recrutant par l'élection ; les professeurs des *lycées* élus par les membres de la Société nationale ; ceux des *instituts* nommés par ceux des lycées ; quant aux instituteurs des écoles *secondaires* et des écoles *primaires*, les premiers sont nommés par la municipalité, les seconds par l'assemblée des pères de famille de la commune, mais sur une liste d'éligibilité dressée par les professeurs des instituts de l'arrondissement. L'inspection est exercée non par l'Etat, mais par des directoires formés dans la *Société nationale*, dans les *lycées*, dans les *instituts*, et inspectant les établissements inférieurs.

En fait d'actes législatifs, on ne peut citer qu'un seul décret de la Législative qui ait eu quelque action sur l'enseignement; une action fâcheuse, puisqu'il aggravait les inconvénients de la période de transformation. Ce fut le décret du 17 août 1792, qui déclarait « détruites et supprimées toutes les corporations séculières ecclésiastiques et généralement toutes les corporations religieuses et congrégations séculières d'hommes et de femmes, ecclésiastiques ou laïques. » Tous les membres de ces corporations employés dans l'enseignement étaient invités à en continuer l'exercice, mais seulement « à titre individuel et jusqu'à son organisation définitive. » Les biens formant la dotation de ces corporations devaient être aliénés ; mais on faisait exception pour les bâtiments et jardins des collèges encore en exercice. En attendant que le pouvoir législatif pût, comme il se le proposait, pourvoir à l'entretien des maîtres, dont le revenu était atteint par ces aliénations, beaucoup de maîtres restaient dans l'impossibilité de vivre de leurs fonctions : ce fut surtout le personnel des anciens collèges qui eut à souffrir.

Quant aux écoles primaires, elles résistèrent mieux, les maîtres continuant à subsister du produit de la rétribution scolaire, des subventions en nature, du casuel de l'église. Pendant l'année 1792 et même l'année 1793, rien ne fut changé à la situation des instituteurs qui se rallièrent au culte assermenté. Les communes continuaient à signer des baux avec eux pour une ou plusieurs années ; ils s'engageaient, comme par le passé, à sonner les offices, à chanter au lutrin et à faire la prière, à entretenir en bon état l'église et la sacristie, à enseigner le catéchisme aux enfants, même à leur apprendre à servir la messe. Dans les communes de la Haute-Marne, ils promettaient par serment d'instruire les enfants, « principalement à la religion catholique qu'ils veulent tous professer; de leur inspirer les sentiments patriotiques et républicains; d'assister le citoyen curé dans toutes ses fonctions des messes, vêpres, etc. »

La Convention nationale. — Nous ne pouvons que renvoyer, pour les détails, à l'article fort étendu que le Dictionnaire a consacré à la Convention : nous nous contenterons d'en donner ici un résumé.

La Convention se réunit le 21 septembre 1792 : dès le 2 octobre, elle constitua un Comité d'instruction publique. Le comité prit pour base le travail de Condorcet; dès le 12 décembre il présentait son projet, qui comprenait tout un plan d'ensemble : mais la Convention voulait courir au plus pressé; elle décida qu'on s'occuperait d'abord des écoles primaires. C'est ce projet de décret sur les écoles primaires, en cinq titres et 51 articles, qui fut discuté le 18 décembre, après que la Convention eut entendu la lecture d'un rapport du girondin Lanthenas.

Le projet ne fut pas voté, la Convention ayant dû ajourner la suite de la discussion à cause de la situation politique.

Pendant cette première période, la Convention

entendit encore d'autres rapports : celui de Romme sur l'ensemble du plan d'études, celui de Rabaud Saint-Etienne sur les fêtes publiques, celui d'Arbogast sur les livres élémentaires. Bancal avait présenté, en son nom, un projet nouveau, établissant seulement deux degrés d'enseignement : des écoles *primaires* dans chaque commune, des écoles *centrales* au chef-lieu de chaque département.

En fait de décrets, il y en eut cinq qui furent effectivement votés.

Le décret du 8 mars 1793, adopté sur la proposition de Fouché, règle « la vente des biens formant la dotation des collèges et autres établissements d'instruction publique. » C'est par erreur qu'on a affirmé que ce décret consommait la ruine de l'Université : en réalité on n'aliénait que les biens formant le revenu des collèges, l'Etat devant se charger de suppléer à l'absence de ce revenu par l'établissement de traitements fixes en faveur des professeurs. La Convention interdisait formellement, par l'article 5 du décret, la vente de « tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges et de tous autres établissements de l'instruction des deux sexes ; les logements des instituteurs, professeurs et élèves ; ensemble les jardins et enclos y attenant, ainsi que ceux qui, quoique séparés, sont à l'usage des établissements de l'instruction publique, tels que les jardins des plantes, les emplacements pour la botanique et l'histoire naturelle. » Elle enjoignait aux corps administratifs de « faire procéder aux réparations urgentes. » Ce décret n'est donc pas une loi de destruction, mais une loi de conservation.

Un décret du 14 février avait fixé les traitements des professeurs.

Deux décrets du 5 mai sont relatifs aux bourses et aux pensions.

Le cinquième décret, celui du 30 mai, statuait sur la fondation des écoles primaires. Au moment le plus critique de la lutte entre la Montagne et la Gironde, il fut présenté par Barère, non plus au nom du Comité d'instruction, mais au nom du Comité de salut public : tellement la Convention voyait dans l'enseignement primaire une question vitale et un intérêt public de premier ordre. Le projet ne comprenait que cinq articles et fut voté sans discussion. Il consacrait la répartition proposée par Condorcet : une école dans toutes les communes qui ont plus de 400 habitants et dans tous les hameaux qui en seront éloignés de plus de mille toises. Le lendemain, la journée du 31 mai emportait la Gironde.

Du 31 mai au 30 octobre, il faut citer :

1° Le projet présenté par Lakanal le 26 juin ; il n'établissait plus qu'une école par 1000 habitants ; il divisait chaque école en deux sections, celle des garçons avec un instituteur, celle des filles avec une institutrice ; il instituait auprès de chaque administration de district un bureau d'inspection chargé de l'inspection des écoles et présentant les maîtres à la nomination du district ; il créait une commission centrale d'instruction publique placée auprès du Corps législatif et sous son autorité immédiate ; il consacrait une fois de plus la liberté de l'enseignement et se taisait sur le principe de l'obligation. Il fut dénoncé aux Jacobins comme aristocratique et écarté par la Convention.

2° Le plan de Lepelletier de Saint-Fargeau, trouvé après l'assassinat de ce représentant dans ses papiers, mélange d'utopies et d'idées généreuses, dont Robespierre lui-même se fit le rapporteur et qui fut voté avec quelques amendements le 13 août, pour être ensuite écarté le 20 octobre.

3° La pétition du département de Paris, du 15 septembre 1793, dont la Convention, séance tenante, rédigea en décret les conclusions. Le décret portait qu'outre les écoles primaires, il y aurait en France trois ordres d'enseignement : « le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et aux ouvriers de tous les genres ; le second, pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions ; et le troisième, pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes. »

La Convention, pour statuer sur les nombreux projets qui lui étaient présentés, avait institué, à côté du Comité d'instruction publique, une commission d'éducation et d'instruction, composée d'abord de six membres, puis de neuf. Des délibérations de cette commission sortit un projet dont Romme fut le rapporteur, et qui aboutit au décret du 30 vendémiaire an II (21 octobre 1793) et aux décrets complémentaires des 5, 7, 9 brumaire (26, 28, 30 octobre).

Le décret du 30 vendémiaire consacrait le principe d'une école au moins par chaque commune ayant plus de 400 habitants : un tableau déterminait l'augmentation de leur nombre en proportion de la population.

Le programme de l'enseignement que devaient donner les « premières écoles » était le plus complet, le plus rationnel, parmi ceux que présentent les différents plans d'éducation de l'époque révolutionnaire (V. *Convention*, p. 545).

Le décret du 5 brumaire statuait que le logement des instituteurs et les bâtiments des premières écoles seraient à la charge de la commune ; les fonctions d'instituteur étaient incompatibles avec le service du culte.

Le décret du 7 brumaire établissait une commission de district chargée de statuer sur l'emplacement des écoles, d'examiner les candidats aux fonctions d'instituteurs et de dresser une liste d'éligibilité sur laquelle l'assemblée des pères de famille de la commune ferait son choix. « Aucun ci-devant noble, aucun ecclésiastique et ministre d'un culte quelconque ne peut être membre de la commission, ni être élu instituteur national ». Les femmes ci-devant nobles, les ci-devant religieuses, les maîtresses nommées dans les anciennes écoles par des nobles ou des ecclésiastiques étaient également exclues. Le traitement minimum des instituteurs était fixé à 1200 livres.

Le décret du 9 brumaire organisait la surveillance des écoles : elle en chargeait un *magistrat des mœurs* institué par cette même assemblée des pères de familles qui élisait l'instituteur. Une commission de district recevait les plaintes, prononçait les révocations s'il y avait lieu, et envoyait tous les trois mois un rapport à la Convention.

Mais le plan de Romme était à peine voté qu'il était soumis à une révision. Un nouveau plan, inspiré par le parti robespierriste, fut élaboré par Bouquier ; la Convention en accepta la première partie, et rendit le décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793). Ce décret rétablissait en principe la liberté de l'enseignement, singulièrement compromise par le décret du 9 brumaire ; il n'était plus question des exclusions prononcées contre les prêtres. On ne parlait plus d'établir une école dans chaque commune ; c'était affaire aux communes et aux instituteurs. Le minimum de 1200 livres était remplacé par une rétribution proportionnelle au nombre des élèves : par élève et par an, 20 livres à l'instituteur, 15 à l'institutrice. Toutefois la Convention garantissait 500 livres aux instituteurs dont les petites communes éloignées de toute école voudraient prendre la charge. Le programme de l'école primaire était réduit à des proportions plus modestes : lire, écrire, compter. En revanche l'intervention de Danton avait fait consacrer, à l'article 9, le principe de l'obligation : « Les pères, mères, curateurs ou tuteurs qui ne se

conformeront pas aux dispositions des articles..... de la présente section, seront dénoncés au tribunal de police correctionnelle, et, si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés pour la première fois à une amende égale au quart de leurs contributions. En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs regardés comme ennemis de l'égalité, et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. Dans ce dernier cas, le jugement sera affiché. » Enfin l'enseignement était gratuit : l'instituteur ne pouvait recevoir aucune rétribution sous peine de destitution.

Le décret du 29 frimaire resta en vigueur pendant toute la période dite jacobine, c'est-à-dire jusqu'au 9 thermidor. Il fut complété :

1° Par le décret du 4 pluviôse an II (23 janvier 1794), rendu sur la proposition de Grégoire, et instituant un concours pour la rédaction des livres * élémentaires à introduire dans les écoles ;

2° Par le décret du 8 pluviôse (27 janvier) créant des instituteurs de langue française dans toutes les communes rurales des départements où l'on parlait les idiomes basque, breton, flamand, allemand, italien : ces instituteurs, vu l'importance, au point de vue de l'unité nationale, de la mission qu'ils avaient à remplir, recevaient du trésor public un traitement de 1 500 livres.

Après la chute de Robespierre, il y eut une réaction contre le décret de frimaire : les idées qui avaient présidé au projet présenté en juin 1793 par Lakanal reprirent faveur. Sur le rapport de ce dernier, et malgré les réclamations du parti montagnard, la Convention vota le décret du 27 brumaire an II (17 novembre 1794). Sur certains points, c'était un pas en arrière. Le décret disposait qu'il y aurait une école primaire par mille habitants ; on abandonnait donc le principe d'une école par chaque commune, et l'on prenait pour base unique la statistique. On renonçait au principe de l'obligation : l'amendement Lefiot demandant « qu'on établît des peines contre les parents qui n'enverraient pas leurs enfants à l'école » avait été rejeté. On remplaçait l'obligation par un examen que les enfants qui n'avaient pas fréquenté l'école devaient subir le jour de la fête de la jeunesse, devant le peuple assemblé : ceux qui ne prouveraient pas posséder les connaissances nécessaires à tous les citoyens français seraient, jusqu'à ce qu'ils les eussent acquises, écartés de toutes les fonctions publiques.

En revanche, malgré les objections tirées de l'état des finances, on revenait à l'idée, pour les instituteurs, d'un traitement fixe, et non plus basé sur le nombre des élèves ; on le fixait au minimum de 1 200 livres pour les instituteurs et 1 000 livres pour les institutrices. Les instituteurs redevenaient les délégués directs de la nation.

On continuait à poser en principe que les instituteurs et institutrices seraient nommés par le peuple : mais, provisoirement, pendant toute la durée du gouvernement révolutionnaire, ils seraient examinés, élus et surveillés par un jury d'instruction composé de trois membres désignés par l'administration du district parmi les pères de familles ; les nominations faites par ce jury seraient soumises à l'administration du district ; en cas de désaccord entre ces deux autorités, c'était le Comité d'instruction publique de la Convention qui déciderait.

On rétablissait la distinction entre la section des garçons et celle des filles : dans chaque commune, il devait y avoir un instituteur et une institutrice.

Enfin, la veille même du jour où la Convention se séparait, dans la grande loi d'ensemble du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), au titre Ier qui traite des écoles primaires, il y a un nouveau pas en arrière, qui fut commandé peut-être par l'insuffisance des finances et du personnel.

La loi du 3 brumaire an IV n'accorde même plus une école pour mille habitants : elle dit qu'il sera établi, dans chaque canton, une ou plusieurs écoles primaires. Les instituteurs seront examinés par les jurys d'instruction, présentés par les administrations municipales, nommés par les administrations de département, révoqués par les mêmes administrations, le jury d'instruction entendu. Il n'est plus question de traitement fixe : la République n'accorde aux instituteurs que le logement, qui peut être remplacé par une indemnité en argent. Non seulement le principe de l'obligation, mais le principe même de la gratuité est abandonné ; « les instituteurs primaires recevront de chacun de leurs élèves une rétribution annuelle qui sera fixée par l'administration du département. » La vieille distinction entre les élèves payants et les élèves gratuits, entre les riches et les pauvres, reparaissait : « L'administration municipale pourra exempter de cette rétribution un quart des élèves de chaque école primaire, pour cause d'indigence. » Le programme de l'enseignement était réduit à un minimum des plus modestes : « on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine. » Il n'était plus question, comme dans le projet de Condorcet, dans le décret Romme, même dans le décret Lakanal, de géographie, de l'histoire des peuples libres, des éléments des sciences, de gymnastique, d'exercices militaires.

Si l'on ajoute aux lois et décrets sur les écoles primaires les articles 11 et 12 du décret du 11 brumaire an III (30 octobre 1794), qui, en même temps qu'il instituait l'Ecole normale centrale, prévoyait la création d'écoles normales de département, on aura l'ensemble de l'œuvre accomplie par la Convention en matière d'enseignement primaire.

Tandis que la Constituante et la Législative avaient dû se borner à écouter des rapports, la Convention, au milieu des crises les plus formidables de la guerre étrangère et de la guerre civile, avait légiféré. Ses décrets portent les traces de ses divisions et l'empreinte des partis qui ont successivement dominé dans l'Assemblée. Parmi ces actes, les uns font du programme des écoles primaires une encyclopédie élémentaire et les autres le rapprochent du programme plus humble des anciennes *petites écoles* ; les uns tendent à s'en fier, pour les créations d'écoles, à la liberté, à l'initiative individuelle, et les autres à déterminer rigoureusement leur nombre et leur emplacement ; les uns, à désintéresser l'administration de la nomination des instituteurs, et les autres à faire de ceux-ci de véritables fonctionnaires ; les uns proclament les principes de l'obligation et de la gratuité, et les autres y renoncent plus ou moins ouvertement. Dans toutes ces manifestations des volontés changeantes de la Convention, il y a toujours une idée commune : c'est que l'instruction primaire est pour la République la question essentielle ; c'est qu'elle est un intérêt national de premier ordre et que ce sont là des choses d'Etat. Dans les projets les plus modestes, c'est encore la République qui garantit à l'instituteur un minimum d'aisance ; c'est la Convention elle-même qui, par l'organe de son Comité d'instruction publique, reste la plus haute autorité scolaire du pays : c'est à la Convention que les auteurs des livres destinés au concours doivent adresser leurs écrits. Ces variations mêmes prouvent qu'à aucun moment l'instruction populaire n'a cessé d'être une des préoccupations dominantes de la grande assemblée.

Nous passerons plus rapidement sur l'œuvre de la Convention en matière d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur.

Talleyrand, sous la dénomination d'*écoles de district*, Condorcet, sous celle d'*instituts*, Bancal, sous celle d'*écoles centrales*, avaient proposé des établissements destinés à remplacer les anciens collèges : c'est ce qu'avait aussi demandé la pétition du département de Paris, le 15 septembre 1793. Lakanal reprend l'idée et fait adopter le décret du 7 ventôse an II (25 février 1795) sur les *Ecoles centrales*. Le décret établit une école centrale par 300 000 habitants. Auprès de chacune, il y a une bibliothèque, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique expérimentale, une collection de machines et modèles pour les arts et métiers. Chaque école compte treize professeurs pour les cours suivants : mathématiques ; physique et chimie ; philosophie, ou plutôt « méthode des sciences ou logique et analyse des sensations et des idées » ; économie politique et législation ; histoire philosophique des peuples ; hygiène ; arts et métiers ; grammaire générale ; belles-lettres ; langues anciennes ; langues vivantes ; dessin. On voit que les idées de Condorcet relativement à la prédominance des sciences sur les lettres continuent à prévaloir. Des élèves distingués et peu fortunés recevront une pension annuelle. Ils porteront le nom « d'élèves de la patrie » : ce sont les boursiers d'aujourd'hui. Des décrets complémentaires instituaient 5 écoles centrales à Paris et 96 en province.

La loi votée le 3 brumaire an IV, sur le rapport de Daunou, au nom de la commission des Onze et du Comité d'instruction publique, réduit à une par département le nombre des écoles et à dix le nombre des professeurs (les professeurs de philosophie, hygiène, arts et métiers disparaissaient). L'enseignement était réparti en trois sections. Les professeurs étaient examinés, élus et surveillés par un jury départemental d'instruction, composé de trois membres nommés par le Comité d'instruction publique, la nomination étant soumise à l'administration du département.

La plupart des écoles centrales furent installées dans les anciennes maisons religieuses. Ce n'est que plus tard, sous le Directoire, qu'on put apprécier les résultats de la loi. Le gouvernement directorial négligea le soin de faire concorder les cours des professeurs, d'indiquer des règles et des méthodes, de surveiller et de recruter le personnel. Il eut le tort de tout abandonner à la direction supérieure des jurys d'instruction et des administrations départementales. Sur la fin de la Révolution, l'ouverture de nombreux établissements libres, où les familles retrouvaient les anciennes méthodes perfectionnées à l'imitation des écoles centrales, firent à ces dernières une rude concurrence. Mais à Paris, les écoles centrales du Panthéon (depuis lycée Henri IV), de la rue Saint-Antoine (depuis lycée Charlemagne), des Quatre-Nations (au palais Mazarin) ; en province celles de Besançon, Montpellier, Toulouse, réunirent de nombreux élèves et jetèrent un certain éclat. La plupart des autres végétèrent : les cours de dessin étaient les plus suivis ; ceux d'histoire, de belles-lettres et de législation étaient les plus négligés. Le rapport de Chaptal, ministre de l'intérieur sous le Consulat, énumère les défauts de l'institution ; ils peuvent se ramener à un seul : défaut d'une surveillance vigilante et d'une direction commune.

Au reste, déjà sous le Directoire, les lacunes de l'organisation avaient été signalées au ministre de l'intérieur de l'époque, François de Neufchateau, par les professeurs de l'école centrale de l'Indre. C'étaient, d'après eux, « 1° le défaut d'uniformité de l'instruction ; 2° la latitude qu'a le professeur d'adopter telle ou telle méthode ; 3° la liberté des élèves dans le choix des cours. »

Les écoles centrales ne furent pas une tentative stérile : « Le temps s'est chargé de les justifier, dit M. Despois, en ramenant, lentement et malgré bien des obstacles, dans l'enseignement des lycées, les études diverses que les écoles centrales avaient eu le mérite d'inaugurer les premières et que la réaction consulaire et impériale avait supprimées. » (V. *Ecoles centrales*.)

La Convention n'eut pas le temps de préparer une organisation d'ensemble pour l'enseignement supérieur. Elle ouvrit deux écoles de droit à Paris, et trois écoles de santé : à Paris, Montpellier et Strasbourg. Aux écoles de médecine elle rattacha le service des hôpitaux, dont elle poursuivait énergiquement la réforme. Elle ne créa rien qui ressemblât à nos facultés de lettres et de sciences.

L'honneur de la Convention, c'est la fondation de nos grandes écoles spéciales et de nos grands établissements scientifiques et artistiques : l'Ecole centrale des travaux publics, qui est devenue l'Ecole polytechnique ; l'Ecole des langues orientales ; le Bureau des longitudes ; la Bibliothèque nationale ; les Archives nationales ; le musée du Louvre ; le musée des monuments français (dispersé après la Révolution, mais dont l'idée a été reprise sous le ministère Ferry) ; le Conservatoire national de musique ; le Conservatoire des arts et métiers.

Elle a donné une organisation nouvelle au Collège de France, au Muséum, à l'Ecole des mines, à l'Ecole du génie (transférée en 1794 de Mézières à Metz), aux écoles de navigation (origine de notre Ecole navale). Elle avait essayé une réorganisation des écoles militaires par la fondation de l'Ecole de Mars, supprimée cinq mois après.

Le couronnement de tout le système d'études fut, comme l'avaient désiré Mirabeau, Talleyrand et Condorcet, l'*Institut national*, qui était, suivant un mot de l'époque, comme l'Encyclopédie vivante.

L'Institut*, créé par le décret du 3 brumaire an IV, se divisait en trois classes : sciences physiques et mathématiques ; sciences morales et politiques ; littérature et beaux-arts.

Le Directoire. — Pendant les quatre années du gouvernement directorial, il ne fut rien innové à la législation de la Convention, fixée en dernier lieu par le décret du 3 brumaire an IV, en ce qui concerne soit les écoles primaires, soit les écoles centrales.

En fait d'actes législatifs ou administratifs on peut citer seulement :

1° La loi du 25 fructidor an V (12 septembre 1797), ainsi conçue : « Jusqu'à l'organisation définitive du plan d'instruction, il est sursis à la vente de tous les édifices connus sous le nom de collèges, maisons d'écoles et généralement de tous les bâtiments et dépendances, servant et ayant servi à l'enseignement public » ;

2° L'arrêté du Directoire*, en date du 17 brumaire an VI (17 novembre 1797), « pour faire prospérer l'instruction publique » : il s'agissait de suppléer à l'absence dans la loi de toute disposition coercitive pour la fréquentation des écoles, en recourant à des moyens indirects : ainsi les citoyens non mariés qui solliciteront une fonction quelconque devront produire un certificat d'études dans les écoles centrales de la République ; les citoyens pères de famille devront prouver, en outre, que leurs enfants fréquentent les écoles nationales ; les administrations enverront des rapports trimestriels donnant la liste nominative des écoliers, etc. ;

3° L'arrêté du Directoire, en date du 17 pluviôse an VI (5 février 1798), prescrivant une surveillance spéciale des écoles privées : elles étaient tenues

en général par des *ci-devant*, d'anciens prêtres, d'anciens maîtres des écoles de la monarchie, et on les soupçonnait de donner un enseignement peu républicain.

Notons enfin un arrêté du ministre de l'intérieur, François* de Neufchâteau, en date du 15 vendémiaire an VII, qui constitue — le mot apparaît pour la première fois dans notre histoire — un Conseil de l'instruction publique. Ce Conseil était chargé « d'examiner les livres*élémentaires imprimés ou manuscrits, les cahiers, les livres des professeurs » ; de plus il devait être « sans cesse occupé de perfectionner l'éducation républicaine ». Aussi le ministre le consultait-il en toute occasion. Il se composait de dix membres : pour les sciences physiques et mathématiques, Lagrange et Darcet ; pour les sciences morales et politiques, Daunou, Garat, Ginguené, Destutt de Tracy, Jacquemont, Lebreton ; « pour la langue et le goût », Domergue et Palissot. Comme le fait observer un récent historien, M. Albert Duruy, ce Conseil est « l'ancêtre de notre Conseil supérieur. »

Les Conseils*des Anciens et des Cinq-Cents ne pouvaient se désintéresser absolument de questions qui avaient si profondément passionné la Convention : le sort de l'instruction publique fut à plusieurs reprises l'enjeu des partis.

En 1797, les royalistes avaient fait, dans les deux Conseils, une tentative pour remettre en question les lois scolaires de la Révolution : elle fut déjouée par la journée du 18 fructidor.

En 1798, au contraire, un projet est présenté aux Cinq-Cents par Heurtaut-Lamerville en vue d'assurer un traitement fixe aux instituteurs. Duplantier demande l'adoption des trois principes suivants : « 1° Nulle personne, autre que les instituteurs nationaux, ne pourra enseigner les éléments de la morale ; 2° aucun établissement particulier d'instruction ne pourra recevoir de jeunes citoyens avant l'âge de douze ans ; 3° tous les jeunes citoyens sont tenus de fréquenter, jusqu'à cet âge, les écoles primaires de leur arrondissement. » La droite de l'assemblée combattait l'établissement d'un traitement fixe, au nom des finances de l'Etat, et les mesures de coercition, au nom de la liberté de l'enseignement. Au cours de la discussion, le député Bonnaire affirma énergiquement les droits de l'Etat et, demandant que l'Etat se chargeât de la dépense, prononça ces paroles que l'avenir devait malheureusement réaliser : « Si les communes paient les instituteurs, il n'y en aura pas. » Et en effet, quatre ans après, Fourcroy viendra dire au Corps législatif du Consulat : « Les communes n'ont pas pu payer. » Au reste les projets libéraux de 1798 ne devaient pas aboutir : le coup d'Etat du 18 brumaire y mit bon ordre.

III. — Le Consulat, l'Empire, la Restauration.

La période qui s'étend du 18 brumaire à la Révolution de 1830 est, dans son ensemble, une époque de réaction pour l'enseignement primaire, d'organisation pour l'enseignement secondaire et supérieur.

Sous le Consulat eut lieu l'enquête ordonnée par une circulaire en date du 25 ventôse an IX (16 mars 1801) par Chaptal*ministre de l'intérieur : les réponses des préfets et des Conseils généraux présentent de l'état de l'instruction un tableau assez triste. Il est bon de rappeler que les Conseils généraux, sous le régime de la constitution de l'an VIII, n'étaient point élus et que les idées du régime précédent y étaient fort peu représentées. Ceux de ces Conseils qui ne sont pas hostiles au principe même de l'instruction démocratique attribuent le mauvais état des écoles à l'insouciance des parents, à l'influence du clergé, à l'insuffisance du traitement de l'instituteur, à l'absence de bons livres élémentaires. Le sentiment général, fait d'hostilité ou de découragement, est assez bien exprimé par l'avis du Conseil des Deux-Sèvres : « Abandonner les écoles à elles-mêmes, aux volontés des parents et à leurs besoins. »

A la suite de cette double enquête, le conseiller d'État Fourcroy*fut chargé de préparer un projet qui, discuté assez longuement au Tribunat, accepté ensuite sans modification par le Corps législatif, devint la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802).

D'après cette loi, l'instruction devait être donnée : 1° dans des écoles primaires établies par les communes ; 2° dans des écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers ; 3° et 4° dans des lycées et des écoles spéciales entretenus aux frais du trésor public.

Les écoles secondaires correspondent à nos collèges communaux. Les lycées (le nom, pour la première fois, a le même sens qu'aujourd'hui) étaient au nombre d'une trentaine, peuplés de 6000 boursiers, dont 2400 choisis parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires. A mesure qu'ils seraient organisés, un nombre correspondant d'écoles centrales devaient être fermées. Les autres écoles centrales, parmi les moins prospères ou les moins bien situées, allaient retomber au rang d'écoles secondaires.

Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois. Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation de ces écoles et rendront compte une fois par mois aux préfets.

Le traitement de l'instituteur se composera : 1° du logement fourni par les communes ; 2° d'une rétribution fournie par les parents et déterminée par les conseils municipaux. Le nombre des élèves gratuits ne devra pas excéder un cinquième.

La nouvelle loi ne parlait pas des programmes : il eût été difficile de faire des réductions après la loi de brumaire an IV.

Quant aux écoles secondaires, dont la création était abandonnée aux communes et à l'initiative privée, le gouvernement se bornait à prendre des précautions et à accorder des encouragements. Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement : elles seront placées sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets. Les encouragements accordés par l'Etat pourront consister en : concession du local ; bourses dans les lycées aux élèves les plus méritants de ces écoles ; 150 000 francs réservés sur le budget pour gratifications aux cinquante maîtres qui auront le plus d'élèves admis dans les lycées.

La loi peut se résumer ainsi : l'instruction primaire presque entièrement abandonnée à la bonne volonté des communes ; les écoles secondaires ou collèges abandonnés aux communes et aux entreprises de l'industrie privée ; tout l'effort de l'Etat, tout son budget annuel de 7 130 000 francs, se portant sur les trente lycées et sur les écoles spéciales.

Quant aux écoles spéciales, une seule qui ne soit pas directement un legs de la Convention : C'est l'Ecole spéciale militaire fondée en 1803 à Fontainebleau, et transférée en 1806 à Saint-Cyr.

Les républicains du Tribunat, notamment Duchesne, n'avaient pas laissé passer la loi sans protester contre cette prodigieuse abdication de l'Etat en ce qui concernait l'enseignement du peuple, contre le renoncement définitif aux principes de la gratuité et de l'obligation. Le Tribunat ne s'en

prononça pas moins par 80 suffrages contre 9 en faveur du projet. Ce qui montre à quel point l'idéal s'était abaissé depuis les grands jours de la Convention, ce sont les raisons que firent valoir devant le Corps législatif Fourcroy pour repousser la gratuité et Siméon pour repousser l'obligation. Fourcroy demandait: « Quel est le peuple nombreux où il existe dans toutes les communes une école gratuite? Quel est le gouvernement qui peut soutenir ou qui soutient ce fardeau? Si cela n'existe nulle part, excepté dans quelques pays resserrés et d'une faible population, c'est qu'il n'est pas dans la nature des choses que cela existe, c'est qu'il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. » Et Siméon: « Comment forcer les pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école? Le culte des lettres ne se commande pas plus que celui de la religion. »

C'est encore sous le Consulat que l'Institut national est mutilé, que la section des sciences morales et politiques, où siégaient Volney, Lakanal, Garat, Cabanis, Grégoire, Daunou, Sieyès, est supprimée, et que les quatre académies de l'ancien régime sont presque reconstituées (1803).

Mentionnons sous le Consulat la création de trois écoles supérieures de pharmacie établies, par la loi du 21 germinal an XI, à Paris, Strasbourg et Montpellier.

Sous l'Empire, le budget de l'instruction primaire se réduira à une somme de 4 250 francs, accordée à qui? Au noviciat des écoles chrétiennes. Les maîtres congréganistes, que la Convention avait si vivement désiré tenir à l'écart, vont être l'élément prépondérant du nouveau corps enseignant. La faveur dont ils jouissent est bien le témoignage le plus éclatant du profond désintéressement qui va être pendant trente années l'attitude de l'Etat laïque en face des questions d'enseignement populaire. Les statuts des frères des écoles chrétiennes sont approuvés par Fontanes, grand-maître de l'Université, le 4 août 1810. Avec les congréganistes reparaissent les théories de mortification et d'humiliation, l'usage des châtiments corporels que Lepelletier de Saint-Fargeau avait voulu pour jamais bannir de l'éducation.

Sous l'Empire, le fait qui domine toute l'histoire de l'instruction publique, c'est la création de l'Université impériale. La loi du 10 mai 1806 décide qu'il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé « *exclusivement* de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire »: le principe du monopole est nettement posé

Le décret du 17 mars 1808 fixe l'organisation générale de l'Université, et le décret du 17 septembre en formule le règlement.

Aucune école ne peut être formée hors de l'Université et sans l'autorisation du grand-maître. La division en académies apparaît : elles sont en nombre égal à celui des cours d'appel (32, dont 27 pour l'ancienne France). Elles ont à leur tête un recteur assisté d'un ou plusieurs inspecteurs d'académie, d'un secrétaire d'académie et d'un conseil académique, formé de dix membres que désignait annuellement le grand-maître.

Le plan d'ensemble comprend : 1° les facultés, « pour les sciences approfondies et la collation des grades »; 2° les lycées; 3° les collèges; 4° les institutions particulières dont l'enseignement se rapproche de celui des collèges; 5° les pensions et pensionnats particuliers d'un ordre moins élevé; 6° les *petites écoles* (c'est l'ancienne dénomination qui tend à remplacer le mot révolutionnaire d'écoles primaires).

Les instituteurs primaires étaient rattachés à l'Université, mais nominalement; ils continuaient à dépendre de la hiérarchie administrative : maires, sous-préfets, préfets.

Sur un point, Napoléon Ier a complété l'organisation donnée par la Convention à l'enseignement supérieur. La Convention n'avait établi que deux écoles de droit : Napoléon porte ce chiffre à neuf pour l'ancienne France. Elles prirent, ainsi que les trois écoles supérieures de médecine fondées par la Convention sous le nom d'écoles de santé, le titre de facultés et furent rattachées à l'Université. Le décret du 17 mars établit, en outre, des facultés de sciences et de lettres. Auprès de chaque lycée chef-lieu d'une académie, il y aura une faculté des deux ordres : la faculté des sciences comprendra trois ou quatre professeurs empruntés au lycée; la faculté des lettres comprendra le professeur de belles-lettres et deux autres professeurs. Le proviseur et le censeur du lycée pourront faire partie de l'une ou de l'autre faculté. A Paris, la faculté des sciences devait se composer de deux professeurs du Collège de France, deux professeurs du Muséum, deux professeurs de l'Ecole polytechnique, deux professeurs des lycées; la faculté des lettres, de trois professeurs du Collège de France et de trois professeurs des lycées. Un des professeurs de chaque faculté portera le titre de doyen. A l'avenir, les chaires vacantes seront données au concours (Statut du 31 octobre 1809). Le nombre des leçons est fixé à trois par semaine. Les grades conférés par les facultés sont ceux de docteur, licencié et bachelier. Le décret du 15 novembre 1811 exige des candidats au baccalauréat un *certificat d'études*.

Les facultés de théologie furent créées par l'article 8 du décret du 17 mars : il instituait deux facultés de théologie protestante : l'une à Strasbourg pour la confession d'Augsbourg, l'autre à Genève pour la religion reformée; une troisième fut formée en 1809 à Montauban et prit la place de celle de Genève lorsque Genève cessa d'appartenir à la France. Il devait y avoir autant de facultés de théologie catholique que d'églises métropolitaines : le chiffre était donc de neuf pour l'ancienne France; mais il n'a jamais été atteint.

Les articles 110 à 118 du décret du 17 mars organisent l'Ecole normale supérieure sous le nom de *Pensionnat normal;* le régime était l'internat; les études duraient deux ans; les élèves suivaient les cours du Collège de France, de l'Ecole polytechnique ou du Muséum.

L'agence centrale d'intruction publique que Turgot avait rêvé de créer sous le nom de *Conseil de l'instruction nationale*, que Condorcet avait voulu constituer au sein de la *Société nationale*, que le plan « aristocratique » de Sieyès, Daunou et Lakanal avait érigée en *Commission centrale d'instruction publique*, qui avait été sous la Convention son *Comité d'instruction publique*, qui sous le Directoire fut le *Conseil d'instruction publique* de François de Neufchâteau, et sous le Consulat le *Bureau de l'instruction publique*, prend sous Napoléon Ier sa forme définitive : c'est le Conseil de l'Université présidé par son grand-maître.

Les conventionnels avaient voulu faire de l'enseignement une des forces vives de la République et de la nation. Les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : « 1° les préceptes de la religion catholique; 2° la fidélité à l'Empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions. » Le serment que prêtera le grand-maître entre les mains de l'empereur est la consécration de ce principe : il s'agit avant tout de faire « des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie, à leurs parents. » Le prince avant la patrie.

L'enseignement des lycées est en réaction con-

tre les idées de Condorcet sur la prédominance de l'enseignement scientifique : l'enseignement des belles-lettres et des langues anciennes recouvre son ancienne importance. Le régime intérieur de ces établissements est calqué sur celui de la caserne : l'internat, les mouvements d'une régularité militaire, au son du tambour. Les vieux préjugés de couvent obtiennent une satisfaction dans l'obligation d'observer le célibat imposée aux proviseurs et aux censeurs des lycées, aux principaux et régents de collège. Les professeurs agrégés appartenaient à trois ordres : sciences, lettres, grammaire.

Et pourtant, dans la réaction cléricale et nobiliaire qui suivit la réaction consulaire et impériale, l'Université se trouva être vraiment « la conservatrice de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ». Ce n'est pas par les libéraux qu'elle fut attaquée le plus vivement et le plus souvent. Quelque chose se réalisa de ce que son fondateur avait espéré pour elle : « Sa Majesté, porte une note de 1808, veut un corps qui soit à l'abri des petites fièvres de la mode, qui marche toujours quand le gouvernement sommeille, dont l'administration et les statuts deviennent tellement nationaux qu'on ne pourra jamais se déterminer légèrement à y porter la main. »

La Restauration, après quelques hésitations, conserva l'organisation impériale. L'ordonnance royale du 17 février 1815 supprima toutefois le grand-maître, « considérant que le régime d'une autorité unique et absolue était incompatible avec nos intentions paternelles et avec l'esprit libéral de notre gouvernement ». L'autorité suprême de l'Université devient le *Conseil royal*, composé d'un président et de onze conseillers nommés par le roi, dont deux dans le clergé et deux dans le Conseil d'Etat ou dans les cours souveraines. Pendant les Cent jours, toute l'ancienne organisation fut rétablie. Au retour de Louis XVIII, le Conseil royal fit place à une commission d'instruction publique : puis le Conseil reparut en 1820. Le président de la commission d'instruction publique, puis le président du Conseil royal, devint une manière de ministre. Le titre de grand-maître fut repris en 1822 par Frayssinous*, évêque d'Hermopolis : il y joignit en 1824 le titre de ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Son successeur, M. de Vatimesnil*, fut « ministre de l'instruction publique et grand-maître de l'Université ». L'instruction publique avait enfin un chef à elle.

L'Ecole normale fut d'abord conservée : le cours des études fut porté à trois ans ; elle eut ses professeurs à elle sous le nom de maîtres de conférences (règlement de 1815). Mais en 1822 une ordonnance royale la supprima pour la remplacer par des écoles partielles, établies dans les différentes académies. La nécessité obligea toutefois Frayssinous à revenir sur cette mesure, et en 1826 l'Ecole normale fut reconstituée sous le nom d'Ecole préparatoire, avec un cours d'études de deux ans Elle ne devait reprendre son nom que sous la monarchie de Juillet.

Le nombre des académies avait été réduit à dix-sept par l'ordonnance du 17 février 1815. Sur les facultés napoléoniennes, l'ordonnance du 18 janvier 1816 supprima trois facultés des sciences et dix-sept facultés des lettres. Les facultés supprimées étaient remplacées par des commissions d'examen, composées du proviseur, du censeur, des professeurs de philosophie et de rhétorique du collège royal. Le *certificat d'études* était maintenu par l'arrêté du 26 septembre 1818.

Dans les lycées, il n'y eut d'autre changement que l'adoption du nom de collège royal, la substitution du son de la cloche à celui du tambour, et une importance plus grande donnée aux exercices religieux.

Par arrêté du Conseil royal du 12 juillet 1825 fut créée l'agrégation de philosophie.

Le 22 février 1821 fut constituée l'Ecole des chartes, ce nécessaire complément d'une fondation de la Convention, les Archives nationales.

Dans l'intervalle des deux Restaurations, Carnot*, ministre de l'intérieur des Cent Jours, avait présenté à l'empereur un rapport qui signalait la situation déplorable de l'enseignement primaire : « Il y a en France, disait-il, deux millions d'enfants qui réclament l'éducation primaire, et, sur ces deux millions, les uns en reçoivent une très imparfaite, tandis que les autres en sont complètement privés. » L'empereur rendit alors le décret d'avril 1815 « concernant l'établissement d'une école d'éducation primaire à Paris ». Outre l'établissement de cette école d'essai, le ministre de l'intérieur devrait appeler « près de lui les personnes qui méritent d'être consultées sur les meilleures méthodes d'éducation primaire. » L'Empire y avait songé trop tard pour mériter d'aboutir.

Sous la Restauration, la méthode dite de l'*enseignement mutuel* est en faveur. La *Société pour l'instruction élémentaire* se constitue. Les premières écoles normales d'instituteurs (après toutefois celle du Bas-Rhin qui date de 1811) se fondent dans le Loiret, la Moselle, la Meurthe, les Vosges, la Corse, la Côte-d'Or, la Seine-Inférieure. (V. aux mots *Rendu* et *Lezay-Marnésia*.)

L'acte capital de la Restauration en matière d'enseignement primaire, c'est l'ordonnance du 29 février 1816, en 41 articles.

Elle établit dans chaque canton un « comité de charité » pour surveiller l'instruction primaire. Le curé cantonal, le juge de paix, le principal du collège (s'il y en a un) en font nécessairement partie. Son rôle est de veiller « au maintien de l'ordre, des mœurs et de l'enseignement religieux », et de « solliciter » auprès du préfet et des autres autorités les mesures nécessaires pour l'entretien des écoles.

Chaque école a pour surveillants spéciaux le curé ou le desservant de la paroisse et le maire de la commune. Le candidat aux fonctions d'instituteur devra présenter au recteur un certificat de bonne conduite délivré par le curé et le maire des communes qu'il a habitées : le recteur le fera examiner et lui délivrera, s'il y a lieu, un brevet de capacité du premier, du deuxième ou du troisième degré. Pour les écoles entretenues par les communes, la présentation appartient au maire et au curé ; pour les écoles fondées par des particuliers ou des associations, la présentation appartient au fondateur : la nomination est faite par le recteur, avec l'agrément du préfet et sur l'avis du comité cantonal. A part le soin évident que prend la loi de subordonner, de toutes manières, l'enseignement au clergé, elle se borne à des vœux platoniques. L'article 14 dit que « toute commune sera tenue de pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement » ; mais la loi ne s'explique pas sur les ressources au moyen desquelles on pourra construire ou réparer les écoles, entretenir les maîtres, assurer la gratuité des indigents. Elle n'ajoute rien aux dispositions de la loi de 1802 qui ne stipulent pour l'instituteur que le logement et la rétribution scolaire. Son article 32, qui reproduit les prohibitions épiscopales de l'ancien régime contre les écoles mixtes, est plutôt propre à empêcher les créations d'écoles. Le service de l'enseignement reste livré aux caprices des contrats entre les maîtres et les communes, presque toujours besogneuses ou avares. Il est trop visible que la Restauration compte principalement, comme la monarchie du XVIIIe siècle, sur les congrégations religieuses. Et en effet, elle multi-

plie les autorisations ; l'Empire n'avait autorisé qu'une seule congrégation, celle des écoles chrétiennes : la liste s'allonge démesurément de 1820 à 1829. Les ordonnances d'autorisation contiennent une disposition analogue à celle de l'article 3 de l'ordonnance relative aux frères de l'instruction chrétienne : « Le brevet de capacité sera délivré à chaque frère de l'instruction chrétienne sur le vu de la lettre particulière d'obédience qui lui aura été délivrée par le supérieur général de ladite société. »

En 1824, nouvelle ordonnance qui, laissant au recteur la délivrance des brevets de capacité aux laïques, lui retire la faculté de donner l'autorisation spéciale qui est nécessaire pour exercer les fonctions d'instituteurs : cette autorisation sera délivrée à l'avenir, pour les écoles libres, par l'évêque diocésain ; pour les écoles communales et établissements analogues, par un comité spécial dont l'évêque est le président et qui se compose, sur les cinq autres membres, de deux ecclésiastiques nommés par lui. L'ordonnance de 1816 ne s'applique plus qu'aux écoles protestantes.

Quant au budget de l'Etat pour l'instruction primaire, il s'élève désormais à cinquante mille francs !

Mentionnons une tentative honorable, mais tardive, du dernier ministre de l'instruction publique de la Restauration : l'ordonnance du 14 février 1830. M. de Guernon-Ranville* essaie de préciser les obligations des communes : frais de premier établissement de l'école, gratuité des indigents, traitement annuel de l'instituteur. En cas d'insuffisance des ressources communales, le Conseil général du département est mis en demeure d'accorder un subside. L'Etat, à son tour, interviendra : déjà le ministre a fait inscrire au budget de 1830, au lieu de 50 000 francs, une somme de 300 000. En outre, l'ordonnance prescrit la fondation d'écoles modèles destinées à former des instituteurs. Un défaut de cette ordonnance était d'abandonner le sort des instituteurs à l'arbitraire des conseils municipaux ou généraux et de n'oser même pas fixer un minimum de traitement. L'autre défaut, le plus grave, était d'arriver à la dernière heure.

IV. — La Monarchie de Juillet.

La période qui s'étend de 1830 à 1848 est caractérisée par des efforts sérieux en vue du développement de l'instruction à tous ses degrés.

La loi militaire du 10 mars 1818 avait formulé, pour la première fois le principe de la dispense du service militaire pour les membres de l'instruction publique qui contracteraient l'engagement de rester dix ans au service de l'enseignement. Cette disposition facilitait le recrutement des maîtres et constituait un bienfait réel.

Nous avons dit que l'Ecole normale avait été transformée sous la Restauration en une simple école préparatoire. Un des premiers actes du gouvernement de Juillet fut de lui rendre son ancien nom. La durée du cours normal fut reportée à trois ans. Un concours annuel fut institué pour l'admission ; la gratuité n'était pas la règle, mais il suffisait d'un travail satisfaisant pour obtenir la promotion de la demi-bourse à la bourse entière ; le nombre des maîtres de conférences fut porté à dix-huit. En octobre 1846, l'École fut installée dans les bâtiments de la rue d'Ulm et le nombre des élèves, en 1847, atteignit 120. L'ordonnance du 6 décembre 1845 ayant institué des écoles normales secondaires auprès des facultés pour le recrutement des régents de collège et des maîtres d'études, l'école de la rue d'Ulm prit le titre d'Ecole normale supérieure.

C'est principalement sous le premier ministère de Salvandy* qu'eut lieu la réorganisation des facultés : celles de droit et de médecine furent dotées de chaires nouvelles ; les trois écoles supérieures de pharmacie furent rattachées à l'Université ; aux dix-sept écoles secondaires de médecine et de pharmacie qui existaient déjà en 1815 (Amiens, Angers, Arras, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Lyon, Marseille, Nancy, Nantes, Poitiers, Rennes, Tours et Toulouse) et qui reçurent une organisation nouvelle, on en ajouta trois : Limoges, Rouen, Orléans. Les facultés des lettres et des sciences de Paris, la première avec les professeurs Guizot, Cousin, Villemain, la seconde avec les professeurs Biot, Thénard, Gay-Lussac, Geoffroy-Saint-Hilaire, avaient jeté un si vif éclat, qu'on décida de rétablir quelques-unes des facultés supprimées en province par la Restauration. De 1838 à 1848, on restaura les facultés des lettres de Bordeaux, Lyon, Montpellier, Rennes, Poitiers, Aix, Grenoble, les facultés des sciences de Bordeaux et Besançon. Ces facultés avaient un minimum de cinq chaires.

En 1840, le ministre Cousin* avait institué l'agrégation pour les lettres et les sciences, et admis les agrégés à faire des cours libres à côté des professeurs titulaires.

Au Collège de France de nouvelles chaires furent créées : d'économie politique pour J.-B. Say, d'archéologie pour Champollion le jeune, d'histoire naturelle des corps organisés pour Duvernoy, de langues et littératures slaves pour Mickiewicz, de langues et littératures germaniques pour Philarète Chasles, de langues et littératures méridionales pour Edgar Quinet, etc.

Le Muséum, placé comme le Collège de France dans les attributions du ministre de l'instruction publique, s'augmenta de nouveaux bâtiments, de nouvelles collections, de nouvelles chaires. 2 400 000 francs furent consacrés à l'extension du terrain du Muséum ; le 29 juillet 1833 le roi Louis-Philippe posait la première pierre de la galerie minéralogique. Le budget du Muséum, comme celui de la Bibliothèque royale, était augmenté d'un tiers.

Par ordonnance du 11 septembre 1846 fut instituée l'Ecole française d'Athènes pour l'étude de la langue, de l'histoire et des antiquités grecques.

Enfin c'est sous le gouvernement de Juillet, par le ministre Guizot, que fut rétabli l'Académie des sciences morales et politiques (l'ancienne classe de l'Institut, supprimée par le premier Consul en haine des idéologues), où reparurent Sieyès, Merlin de Douai, Daunou, Garat, Lakanal, Rœderer. C'est alors que fut fondée la grande collection des Documents inédits pour servir à l'histoire de France, en même temps que se constituait la *Société d'histoire de France* et que les sociétés savantes de province étaient rattachées au ministère de l'instruction publique.

Pour l'enseignement secondaire une nouvelle agrégation, celle d'histoire, justifiée par le développement nouveau de cette science, fut détachée de celle des lettres (arrêté du 17 novembre 1830). L'agrégation des sciences se sectionna entre les sciences mathématiques et les sciences physiques. Il y avait maintenant six ordres d'agrégation pour les lycées (sans parler des agrégations d'enseignement supérieur).

Le nombre des collèges royaux (lycées) fut porté de 40 à 54 : ils étaient fréquentés en 1847 par 23 209 élèves.

Le règne de Louis-Philippe fut signalé par une campagne ardente entreprise par le parti catholique, ayant à sa tête Montalembert* et l'abbé Lacordaire, pour la liberté de l'enseignement secondaire. Le principe en avait été inscrit dans l'article 60 de la Charte de 1830. On était donc autorisé à courir sus au monopole, au certificat

d'études, à la surveillance universitaire sous toutes ses formes. « Il y avait, dans ces attaques, dit avec raison Guizot dans ses *Mémoires*, beaucoup d'injustice et quelque ingratitude. Le gouvernement de l'Université, grand-maître ou Conseil royal, ministre ou président, avait toujours usé de son pouvoir avec une grande modération ; à la fois rival et maître des établissements particuliers d'enseignement secondaire, il les avait surveillés sans jalousie et sans rigueur, les autorisant partout où ils offraient des chances de légitime succès, et ne portant jamais, sans de puissants motifs, atteinte à leur stabilité ou à leur liberté. C'était, au milieu du despotisme général et d'une institution despotique elle-même, une administration juste et libérale.»

Un projet de loi sur la liberté de l'enseignement secondaire fut présenté en 1836 par Guizot*: il maintenait l'Université, mais la soumettait à la libre concurrence de ses rivaux, sans distinction ni exception. Saint-Marc Girardin* en fut le rapporteur. La Chambre des députés accepta le projet, mais, plus défiante que le ministre, elle y introduisit un amendement, l'article 36, destiné à exclure les jésuites : cet article exigeait en effet que tout chef d'établissement libre fût tenu de prêter le serment politique et, en outre, de jurer qu'il n'appartenait à aucune association ou corporation non autorisée. La chute du ministère empêcha le projet de loi d'aller jusqu'à la Chambre des pairs. En 1841, un second projet présenté par Villemain*, ministre de l'instruction publique, fut repoussé.

En 1844, un troisième projet fut présenté à la Chambre des pairs par Villemain ; la disposition relative aux congrégations non autorisées y était reproduite : elle fut admise par la Chambre des pairs à la presque unanimité. Le projet, renvoyé à la Chambre des députés, fut soumis à une commission composée de Tocqueville, Salvandy, Dupin aîné, Rémusat, Odilon Barrot, Saint-Marc Girardin, Thiers. Elle fut l'objet du remarquable rapport du 13 juillet 1844, où Thiers établissait avec tant de fermeté les droits de l'Etat, repoussait les prétentions de l'Eglise et l'avertissait que, si elle avait triomphé de la persécution à des époques antérieures, « elle ne triompherait pas de la raison calme, respectueuse, mais inflexible ». La loi fut rejetée. Un quatrième projet, présenté en 1847 par de Salvandy, n'aboutit pas, et les choses restèrent en l'état jusqu'à la loi de 1850.

L'honneur du gouvernement de Juillet et du ministère Guizot*, c'est la loi du 28 juin 1833, portant organisation de l'enseignement primaire.

Elle distingue deux ordres d'enseignement : l'instruction primaire élémentaire, comprenant nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures ; l'instruction primaire supérieure, comprenant nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France.

Pour être instituteur, il faut être âgé de dix-huit ans, produire un certificat de moralité délivré par l'autorité municipale, et enfin être pourvu d'un brevet de capacité. (Le règlement du 19 juillet 1833 établira deux ordres de brevets de capacité : le brevet simple et le brevet supérieur).

Pour assurer le bon recrutement des maîtres et maintenir le niveau des études, il est établi des écoles normales. Guizot disait dans un de ses rapports : « L'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales primaires : ses progrès se mesurent sur ceux de ces établissements. » Au reste les intentions du gouvernement pour la création des écoles normales avaient été devancée par un certain nombre de départements ou de municipalités. Le Bas-Rhin avait son école normale depuis 1811 ; le Loiret depuis 1822; la Moselle et la Meuse depuis 1823 ; le Haut-Rhin et les Vosges depuis 1828 ; la Corse, la Côte-d'Or, la Seine-Inférieure depuis 1829 ; le Cantal depuis 1830 ; les Ardennes, Eure-et-Loir, Ille-et-Vilaine, l'Isère, Maine-et-Loire, Puy-de-Dôme, Seine-et-Oise, la Somme, le Tarn, depuis 1831 ; l'Aisne, l'Ardèche, la Corrèze, le Gard, la Manche, l'Orne, les Basses-Pyrénées, Vaucluse, depuis 1832. Les écoles normales de l'Aisne, du Calvados, du Cher, de la Creuse, de la Haute-Garonne, du Gers, de la Loire, de la Haute-Loire, de la Loire-Inférieure, de la Lozère, de la Marne, de la Meurthe, des Hautes-Pyrénées, des Pyrénées-Orientales, du Rhône, de Saône-et-Loire, de Seine-et-Marne, de Tarn-et-Garonne, de la Mayenne, de la Gironde, datent de 1833. Comme le fait observer Guizot dans son rapport, « les premières écoles normales ne sont point nées dans des départements éloignés les uns des autres, mais elles se sont propagées par voie de contact, à mesure qu'une expérience immédiate, irrécusable, a répandu, de proche en proche, la démonstration de leur utilité. » Au total, comme le dit Guizot, c'étaient 47 écoles qui fonctionnaient au moment de la mise à exécution de la loi : 9 seulement antérieures à la révolution de 1830 ; 38 fondées dans les trois années suivantes.

Les ordonnances du 30 août 1842, contresignées par Villemain, qui créaient les écoles normales d'institutrices d'Argentan, Bagnères-de-Bigorre, Besançon, Lons-le-Saunier, Nevers, provoquèrent l'établissement de toute une série d'écoles de ce genre : celles du Loiret, des Bouches-du-Rhône, du Rhône, des Ardennes, du Bas-Rhin, de l'Hérault suivirent. Sur ces onze écoles, celles de Bagnères et de Nevers ont été supprimées depuis ; l'annexion de l'Alsace nous a fait perdre celle de Strasbourg.

La loi de 1833 distinguait, en matière d'instruction primaire, deux sortes d'écoles : publiques ou communales, et privées.

A l'instituteur communal, il sera fourni : 1° un local pour son habitation et la salle de classe ; 2° un traitement fixe dont le minimum est de 200 francs pour les écoles élémentaires et de 400 pour les écoles supérieures ; 3° une rétribution mensuelle dont le taux sera fixé par les conseils municipaux, et qui sera perçue par le percepteur. Sa vieillesse est assurée par l'établissement d'un système de retraite, fondé sur la retenue d'un vingtième de son traitement et la création d'une caisse d'épargne et de prévoyance qui pourra recevoir des dons et legs.

La loi n'admet donc pas le principe de la gratuité (pas plus que celui de l'obligation) : mais sont admis gratuitement les élèves que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

La sanction de la loi, ce qui lui donne son caractère pratique, ce qui la distingue de toutes les lois postérieures à la Convention, c'est que ses dispositions sont garanties par une véritable obligation imposée aux communes et aux départements, et que la loi s'est attachée à la rendre efficace.

Ainsi toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire : elle peut, en outre, être autorisée à créer des écoles communales plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'Etat.

Les chefs-lieux de département et les communes dont la population excède 6 000 âmes devront, en outre, avoir une école primaire supérieure.

Tout département est tenu, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins, d'entretenir une école normale primaire.

L'obligation imposée aux communes ne reste pas purement platonique comme dans l'ordonnance de 1816 ; il sera pourvu à l'établissement, à l'entretien des écoles et au traitement de l'instituteur, au moyen d'une imposition spéciale de 3 centimes additionnels au maximum, qui sera votée par le conseil municipal, ou, à défaut d'un vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. En cas d'insuffisance des ressources communales, le déficit sera comblé par une imposition spéciale votée par le Conseil général du département, ou, à défaut d'un vote de ce conseil, établie par une ordonnance royale. En cas d'insuffisance des centimes communaux et départementaux, l'Etat intervient : car il y a désormais un budget de l'enseignement primaire.

Voyons quelles sont les autorités proposées à cet enseignement. Il n'y a pas alors, comme aujourd'hui, un inspecteur d'académie par département et un inspecteur primaire au moins par arrondissement : les autorités scolaires continuent à être surtout, non des individus, mais des comités, des fonctionnaires collectifs.

Il y a, près de chaque école, un comité communal de surveillance composé du maire ou adjoint président, du curé ou pasteur, d'un ou plusieurs habitants notables ; dans les communes divisées entre plusieurs cultes, le curé ou le plus ancien des curés, un ministre de chacun des autres cultes, désigné par son consistoire, font partie du comité.

Il est formé au chef-lieu de chaque sous-préfecture un comité d'arrondissement ; il se compose : du maire de chef-lieu ou du plus ancien des maires de la circonscription, d'un juge de paix, d'un curé, d'un ministre de chacun des autres cultes, d'un membre de l'enseignement secondaire et d'un instituteur primaire désignés par le ministre, de trois membres du conseil d'arrondissement ou de trois notables désignés par lui ; des membres du Conseil général qui ont leur domicile réel dans l'arrondissement. Le préfet préside de droit tous les comités du département et le sous-préfet tous ceux de l'arrondissement. Le procureur du roi est, dans ceux-ci, membre de droit. Le comité choisit tous les ans son président et son secrétaire.

Ces deux autorités étant ainsi constituées, comment se fait la nomination des instituteurs, lorsque les candidats réunissent d'ailleurs les conditions imposées par la loi? Le conseil municipal, après avoir pris l'avis du comité communal, les présente au conseil d'arrondissement ; c'est celui-ci qui les nomme ; mais c'est le ministre qui les institue.

Les peines imposées aux instituteurs sont appliquées suivant une procédure analogue : le comité communal adresse une plainte au comité d'arrondissement, ou bien celui-ci agit d'office : le comité d'arrondissement, après avoir appelé et entendu le délinquant, prononce, suivant le cas, la réprimande, la suspension pour un mois ou la révocation. L'instituteur frappé d'une révocation a une garantie : il peut se pourvoir devant le ministre en Conseil royal de l'Université.

Tels sont les traits essentiels de la loi de 1833 : la création des écoles élémentaires, supérieures, normales assurée par l'obligation imposée aux communes et aux départements, par le vote des impositions spéciales et, au besoin, leur établissement d'office par ordonnance royale, enfin par l'intervention de l'Etat et de son budget ; le logement, le traitement fixe, la rétribution mensuelle de l'instituteur garantis par la loi ; une retraite assurée sur ses vieux jours ; une protection efficace auprès du Conseil royal contre l'arbitraire des comités communaux ou d'arrondissement ; un brevet de capacité constatant la compétence et des écoles normales assurant le recrutement du corps ; un programme déjà sérieux et assez complet, pour l'école élémentaire comme pour l'école supérieure.

La loi avait pourtant ses lacunes : elle n'organisait pas l'enseignement des filles ; celles-ci pouvaient être admises dans les écoles de garçons. Elle repoussait la gratuité et l'obligation. L'action de l'Etat ne se faisait sentir que faiblement, par l'intermédiaire des conseils municipaux et des comités scolaires. En revanche l'influence de l'Eglise, généralement peu bienfaisante en ces matières, était fortement établie par la prépondérance de l'élément ecclésiastique dans les comités locaux. Toutefois la loi de 1833 consacre, en son article 3, une disposition libérale qui a disparu dans la loi de 1850 : « Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. »

Les idées qui dominaient l'auteur de cette loi, nous les connaissons par ses *Mémoires*. S'il repousse le principe de l'obligation, c'est pour d'assez faibles raisons : « Je remarque, dit-il, qu'elle n'existe guère que chez les peuples jusqu'ici peu exigeants en fait de liberté et qu'elle a pris naissance chez ceux où, par suite de la Réforme du XVIe siècle, le pouvoir civil est, dans les matières religieuses ou qui touchent de près aux intérêts religieux, le pouvoir suprême. La fière susceptibilité des peuples libres et la forte indépendance mutuelle du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel s'accommoderaient mal de cette action coercitive de l'Etat dans l'intérieur de la famille... C'est le caractère et l'honneur des peuples libres de compter sur l'empire de la raison éclairée, de l'intérêt bien entendu et de savoir en attendre les effets. »

Quant à la gratuité absolue, il déclare que « c'était là le rêve de généreux esprits », que la Révolution y a échoué et que « l'Etat doit offrir l'instruction primaire à toutes les familles et la donner à celles qui ne peuvent pas la payer. »

Il affirme que « l'action de l'Etat et de l'Eglise est indispensable pour que l'instruction populaire se répande et s'établisse solidement ; il faut aussi, pour que cette instruction soit vraiment bonne et socialement utile, qu'elle soit profondément religieuse..... C'est dire que, dans les écoles primaires, l'influence religieuse doit être habituellement présente ; si le prêtre se méfie ou s'isole de l'instituteur, si l'instituteur se regarde comme le rival indépendant, non comme l'auxiliaire fidèle du prêtre, la valeur morale de l'école est perdue, et elle est près de devenir un danger. »

Il ajoute : « C'était sur l'action prépondérante et unie de l'Etat et de l'Eglise que je comptais pour fonder l'instruction primaire. Or, le fait dominant que je rencontrai, dans la Chambre des députés, comme dans le pays, c'était précisément un sentiment de méfiance et presque d'hostilité contre l'Eglise et l'Etat ; ce qu'on redoutait surtout dans les écoles, c'était l'influence des prêtres et du pouvoir central ; ce qu'on avait à cœur de protéger d'avance et par la loi, c'était l'action des autorités municipales et l'indépendance des instituteurs envers le clergé. »

On voit plus loin, par les *Mémoires* mêmes de M. Guizot, que la défiance de l'Etat était surtout le

fait de l'opposition, mais que le désir d'assurer l'indépendance des instituteurs envers le clergé était le sentiment de la majorité même des Chambres libérales de cette époque.

Guizot avoue que, s'il eût été libre, il n'aurait fait une obligation du brevet de capacité qu'aux instituteurs laïques, et que pour les congréganistes il se serait contenté de la lettre d'obédience. « Il n'y avait, selon moi, dans cette dispense d'un nouvel examen accordée aux membres des associations religieuses, que l'Etat avait formellement reconnues et autorisées pour l'éducation populaire, rien que de parfaitement juste et convenable, et je l'aurais volontiers écrite dans mon projet de loi; mais elle eût été certainement repoussée par le public de ce temps et par les Chambres. » C'est à la suite d'un entretien avec Etienne *, supérieur de la congrégation de la Mission (Lazaristes) et de la compagnie des filles de la Charité, qu'il se décida à dispenser de l'obligation du brevet tout au moins les congréganistes femmes.

Les intentions de l'auteur de la loi ne valaient donc pas la loi elle-même; c'est au sentiment unanime du public et des Chambres de ce temps contre la domination du clergé que nous sommes redevables de l'article 4 établissant l'obligation égale pour tous des garanties de capacité.

Un mois après la promulgation de la loi, le ministre ordonna une vaste enquête sur l'état de l'enseignement primaire : 490 personnes, pour la plupart fonctionnaires de l'Université, passèrent quatre mois à visiter 33456 écoles. De leurs rapports, Lorain tira les éléments de son *Tableau* de l'instruction primaire en France (Paris, 1837). Ce tableau est lamentable : on en trouvera une analyse dans l'*Ecole* de M. Jules Simon. Dans beaucoup de province, les parents, à aucun prix, ne veulent envoyer les enfants à l'école : gratuitement, ils trouvent que c'est encore trop cher; on en signale qui refusaient l'argent qu'on leur offrait, préférant envoyer leurs enfants garder les oies. Guizot put apprécier ce qu'on pouvait attendre de ce qu'il appelle « la raison éclairée et l'intérêt bien entendu. » Il n'y avait en 1832 que 42092 écoles primaires de toute catégorie (en 1829, 30796) ; 7 ou 8000 communes en étaient absolument dépourvues : les enfants y vivaient à l'état barbare. Il y avait des cantons où l'on trouvait une école par 13, par 15, par 25 communes. Le corps des instituteurs était encombré de membres ignorants ou indignes : dans les Landes, il y en avait qui ne savaient ni lire, ni écrire. Comme sous l'ancien régime, beaucoup cumulaient leur métier avec ceux de fermiers, valets de charrue, cordonniers. Les communes qui, ayant une école, possèdent une maison d'école, sont l'exception : la classe se fait dans une salle de mairie, un corps-de-garde, un cabaret, une salle de danse, sous le porche d'une église, dans une cave. Un instituteur tient son pourceau dans la salle d'école qui est la pièce unique de son logement.

Sous l'action bienfaisante de la loi de 1833, le nombre des communes absolument privées d'écoles diminue : il est de 5 667 en 1837, de 4 197 en 1840, de 2 460 en 1843. Le nombre des écoles de toute catégorie augmente : il était de 42092 en 1832 avec 1 935 624 élèves, tant filles que garçons. Il s'élève à 52 779 en 1837 ; à 55 342 en 1840 ; à 59 838 en 1843 ; à 63 028 au 1er janvier 1848, avec 3 530 135 élèves.

Dans l'espace de quatorze ans, l'instruction primaire avait gagné 20 396 écoles et 1 594 511 élèves.

D'autres mesures vinrent compléter l'œuvre législative de 1833 : les statuts sur les écoles primaires communales du 25 avril 1834 disposent, article 29 : « Les élèves ne pourront jamais être frappés », mais ils autorisent « la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation. »

L'ordonnance royale du 26 février 1835 établit dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire : celle du 30 décembre 1842 porte à 111 le nombre de ces fonctionnaires.

Des avis du Conseil royal, du 2 août 1833 et du 4 juillet 1834, décident que la loi de 1833 « n'est point applicable aux écoles de filles, quant à présent, et que la législation antérieure subsiste jusqu'à nouvel ordre. »

C'est l'ordonnance du 23 juin 1836, sous le ministère de Pelet* (de la Lozère), qui statue enfin sur ces écoles et qui leur applique les dispositions de la loi organique : deux ordres d'enseignement, élémentaire et supérieur; deux sortes de brevet de capacité pour les institutrices; le brevet exigé des maîtresses laïques; mais ce que Guizot n'avait établi que par prétérition dans la loi de 1833, en faveur des maîtresses congréganistes, Pelet, ministre de l'instruction publique, l'établit formellement dans l'ordonnance royale du 23 juin 1836 : « Art. 13. Les institutrices appartenant à une congrégation religieuse dont les statuts, régulièrement approuvés, renfermeraient l'obligation de se livrer à l'éducation de l'enfance, pourront être autorisées par le recteur à tenir une école primaire élémentaire, sur le vu de leur lettre d'obédience et sur l'indication, par la supérieure, de la commune où les sœurs seraient appelées. » Ce privilège fut annulé le 5 juin 1848, dans une circulaire du ministre républicain Carnot.

Enfin, dans les lieux où il existera des écoles communales distinctes pour les deux sexes, il ne sera permis à aucun instituteur d'admettre des filles, et à aucune institutrice d'admettre des garçons.

Le 10 février 1837, le Conseil royal édicta un règlement autorisant les instituteurs d'un ou plusieurs cantons à se réunir en conférences pédagogiques : il constatait que ces conférences avaient déjà produit des résultats « favorables au progrès et à l'amélioration de l'instruction primaire. »

Le budget général de l'instruction publique, qui était en 1829 de 7 292 000 fr., s'élève en 1847 à 19 262 438 fr., dont 2 959 537 fr. pour l'enseignement primaire.

V. — La République de 1848.

Le gouvernement provisoire et l'Assemblée constituante. — Avec la République de 1848, mais pour les premiers mois seulement de son existence, reparaissent les tentatives hardies, les idées novatrices, les hautes ambitions en matière d'enseignement. La Constituante de 1848 eut, comme la Convention, son comité d'instruction publique. M. Carnot, ministre de l'instruction publique et des cultes du 24 février au 5 juillet, attacha son nom à plusieurs mesures importantes.

Un arrêté du gouvernement provisoire, du 8 mars 1848, instituait une École d'administration qu'il rattachait au Collège de France : on y étudiait l'état de la population, celui de l'agriculture, de l'industrie, des travaux publics, les lois économiques des finances et du commerce. Malheureusement l'école fut supprimée, dix-huit mois après, par la loi du 9 août 1849.

Un arrêté du 7 avril 1848 instituait au Collège de France onze chaires nouvelles, destinées notamment à l'enseignement du droit politique comparé, du droit international, de l'histoire et des principes du droit administratif, des sciences

économiques. Parmi les professeurs qui furent alors nommés figurent J. Reynaud, Lamartine, Armand Marrast, Faustin Hélie, Garnier-Pagès, de Cormenin, Ledru-Rollin. Il est vrai qu'on supprimait cinq chaires, qui furent rétablies par décret présidentiel du 24 décembre 1848 : la plupart des chaires créées en avril 1848 ne furent pas maintenues.

Le dernier jour de son ministère, 4 juillet 1848, M. Carnot proposait à l'Assemblée constituante le rétablissement de la gratuité absolue à l'Ecole normale. Après la chute du ministre, la mesure fut votée par l'Assemblée, sur un rapport de M. Bourbeau, membre du comité de l'instruction publique. Par là fut supprimée une inégalité choquante dans la situation des élèves. M. Carnot avait donné aux élèves l'uniforme et l'épée : l'arrêté du 22 octobre 1849 leur rendit le costume civil.

L'acte capital du ministère Carnot fut la présentation du projet de loi sur l'instruction primaire, en date du 1er juin 1848. Après un long intervalle, les idées qui avaient triomphé en 1793 à la Convention reprenaient faveur.

La liberté de l'enseignement était maintenue : les écoles se distinguaient en publiques et en privées.

L'article 2 était ainsi conçu : « L'enseignement primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes. » Les articles 26 à 29 établissaient une sanction, c'est-à-dire des peines contre les pères ou les tuteurs négligents. Les peines étaient, progressivement : la réprimande, à la requête de la commission d'examen, devant le juge de paix ; l'affichage à la porte de la mairie ; l'amende ; la suspension des droits électoraux.

L'article 3 proclamait la gratuité de l'enseignement dans les écoles publiques. C'était l'imposer indirectement à la plupart des écoles privées.

Dans l'article 4, on affirmait nettement l'instruction primaire comme une chose d'Etat : « les écoles primaires publiques sont celles où l'enseignement est *donné par l'Etat*. »

Le projet avait un défaut : celui de ne pas conserver la distinction, si pratique et si sage, établie par Guizot entre les écoles élémentaires et les écoles supérieures. M. Carnot revenait aux vastes programmes de la Révolution : la « connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen » ; le « développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité » ; l'hygiène, les exercices physiques, le chant, etc.

Bien que l'enseignement fût désormais donné *par l'Etat*, on laissait aux pouvoirs locaux leur part légitime d'influence. La surveillance des écoles est exercée :

1° Par un *comité communal* (le maire, président; des membres élus, moitié par le conseil municipal, moitié par le comité central) ;

2° Par un *comité central* placé au chef-lieu de l'arrondissement (le préfet ou le sous-préfet, président ; dix membres, moitié élus par le Conseil général, moitié nommés par le ministre) ;

3° Par un *comité de perfectionnement* placé au chef-lieu du département, composé du préfet, de deux membres délégués du Conseil général, de l'inspecteur *supérieur* et des inspecteurs d'arrondissement, du directeur de l'école normale, d'un délégué de chaque comité central. On voit que l'élément purement pédagogique y dominait. Dans tous ces comités, il n'y a plus d'ecclésiastiques membres de droit. C'en est fait de la tutelle que Guizot avait tenu à réserver à l'Eglise.

L'institution des inspecteurs primaires, ces organes essentiels de l'action directrice, est renforcée : il y aura au moins un inspecteur primaire par arrondissement. Ils visiteront au moins deux fois par an les écoles de leur ressort.

De plus, dans chaque académie, il devait y avoir un inspecteur *supérieur*, spécialement affecté à l'enseignement primaire, ayant rang d'inspecteur d'académie.

Enfin, auprès du ministre, quatre inspecteurs généraux de l'enseignement primaire.

Si le gouvernement s'emparait résolument, par ses préfets et sous-préfets, comme présidents des comités, par ses recteurs, ses inspecteurs généraux, ses inspecteurs *supérieurs*, ses inspecteurs primaires, de la direction suprême de l'enseignement populaire, c'était avec le dessein de réaliser un progrès considérable sur l'état de choses issu de la loi de 1833.

D'abord on multipliait les écoles que la loi de 1833 avait rendues obligatoires pour les communes : il devait y avoir au moins une école primaire dans toute commune, non plus de cinq cents habitants, mais de trois cents ; toute école de plus de 150 élèves pouvait être divisée, ou recevoir des instituteurs ou institutrices adjoints.

Pourtant la loi autorisait les écoles mixtes, c'est-à-dire la fréquentation de l'école par les deux sexes, mais seulement pour les écoles publiques : elle l'interdisait dans les écoles privées.

Si l'on faisait à l'instituteur une obligation absolue du brevet de capacité, sa situation était entourée de garanties sérieuses. Il était nommé par le ministre lui-même, soit sur la présentation du conseil municipal qui choisissait sur une liste de trois membres arrêtée par le comité central, soit, en cas d'abstention du conseil municipal, sur la présentation du recteur. Les peines qu'il pouvait encourir étaient : la réprimande simple, la réprimande avec privation d'une partie du traitement, la révocation. La première peine ne pouvait être appliquée que par le comité central, les autres que par le conseil académique : dans tous les cas, l'instituteur avait droit d'appel au ministre, statuant en Conseil supérieur. Les maîtres des écoles primaires allaient donc jouir des mêmes garanties que ceux de l'enseignement supérieur : c'était, jusqu'à un certain point, l'inamovibilité.

Le projet pourvoyait généreusement à leur traitement : le minimum était de 600 francs, le maximum de 1200 ; dans les villes au-dessus de 5000 âmes, l'instituteur touchait en outre une indemnité basée sur le chiffre de la population et qui allait de 200 à 1800 francs. Enfin, il avait droit à une pension de retraite.

L'instituteur cessait d'être le subalterne du prêtre, l'enseignement religieux devant être donné exclusivement par les ministres du culte ; il n'avait plus à subir son inspection ; la loi, pour mieux assurer son indépendance, lui interdisait d'exercer d'autres fonctions sans l'autorisation du recteur.

Les institutrices, pour l'obligation du brevet, pour le mode de nomination et les garanties, étaient mises sur le pied d'égalité avec l'instituteur : mais pour elles l'indemnité attachée aux écoles urbaines était égale seulement aux deux tiers de l'indemnité accordée à l'instituteur.

Carnot avait compris que, pour établir l'obligation et la gratuité, créer de nouvelles écoles et de nombreux emplois d'adjoints, organiser une hiérarchie d'inspecteurs qui exerçât sur les écoles une surveillance efficace, il fallait se résigner à une augmentation considérable des dépenses. Ces dépenses, il les prenait à la charge de l'Etat, et il proposait de porter à 47 360 950 fr. le budget de l'enseignement primaire que la monarchie de Juillet avait laissé à 2 959 537 fr.

Le projet Carnot fut renvoyé à une commission, et, six mois plus tard, le rapporteur, M. Barthélemy Saint-Hilaire, présentait au nom de celle-ci un projet nouveau : l'instruction primaire y était divisée en élémentaire et supérieure ; l'instruction religieuse reparaissait bien dans le programme,

mais elle était exclusivement réservée aux ministres du culte et devait être donnée en dehors des heures de classe; l'instruction des filles reprenait son autonomie, et toute commune au-dessus de 800 âmes était tenue d'avoir au moins une école de filles. Aux salles d'asile — institution assez nouvelle, car il n'y en avait, en 1848, que 1 861 pour toute la France — était consacré tout un titre du projet de loi; le principe de l'obligation était maintenu; si le principe de la gratuité était abandonné, il ne faut pas en faire un reproche à l'auteur du projet. C'était en partie à cause des dépenses qu'aurait entraînées la gratuité absolue que l'Assemblée n'avait pas donné suite au projet Carnot.

Le projet de M. Barthélemy Saint-Hilaire, étant conçu précisément en vue d'éviter une charge jugée trop lourde pour l'Etat, cataloguait ainsi les diverses ressources destinées à faire face aux dépenses de l'enseignement primaire : 1° legs et donations; 2° rétribution scolaire, mensuelle pour les salles d'asile, annuelle pour les écoles, et dont les familles peu aisées étaient exemptées; 3° revenus ordinaires des communes; 4° trois centimes additionnels votés par les communes; 5° deux centimes additionnels votés par les départements; 6° subventions de l'Etat.

L'article 96 autorisait les communes, dont les ressources seraient suffisantes pour satisfaire aux prescriptions de la loi, sans subvention du département et de l'Etat, à établir dans leurs écoles la gratuité absolue de l'enseignement primaire à tous les degrés.

L'obligation du brevet pour les instituteurs et les institutrices était maintenue : mais un délai de cinq ans était accordé aux institutrices pourvues de lettres d'obédience et âgées de moins de trente ans pour se mettre en règle avec la loi; pour les institutrices âgées de plus de trente ans, les lettres d'obédience continueraient à tenir lieu du brevet.

Avant que le projet de M. Barthélemy Saint-Hilaire eût pu être présenté à l'Assemblée constituante, le prince Louis-Napoléon avait été élu président de la République : le 20 décembre, il confiait le ministère de l'instruction publique et des cultes à M. de Falloux *, un des chefs de l'ultramontanisme; c'était l'instruction publique qui allait payer les frais de l'alliance conclue entre le prétendant et les partis réactionnaires. Ceux-ci allaient former la majorité dans la nouvelle assemblée, qui se réunit sous le nom d'Assemblée législative, le 28 mai 1849. Nous ne pouvons que mentionner le projet présenté par M. Jules Simon, au nom d'une nouvelle commission de l'Assemblée constituante, le 5 février 1849; d'autres hommes allaient disposer des destinées de l'enseignement.

L'Assemblée législative. — C'est sous le ministère de M. de Falloux (du 20 décembre 1848 au 14 septembre 1849, que fut proposée c'est sous le ministère de M. de Parieu (du 31 octobre 1849 au 24 janvier 1851) que fut votée la célèbre loi du 15 mars 1850. Elle ne se bornait pas à statuer sur l'enseignement primaire : elle modifiait de fond en comble toute l'organisation universitaire : elle changeait le ressort des circonscriptions universitaires, transformait les anciens comités, statuait sur les établissements secondaires comme sur les établissements primaires, faisait tomber toutes les barrières opposées à l'invasion des congrégations même non autorisées.

On l'avait présentée comme une loi de liberté; elle devait, assurait-on, réaliser le vœu formulé par la constitution du 4 novembre 1848 : cette constitution soi-disant républicaine et qui préparait les voies au pouvoir personnel contient, en effet, un article 9 ainsi conçu : « L'enseignement est libre. » Mais quelle liberté pouvaient bien nous apporter les serviteurs de l'Eglise, cette puissance autoritaire par excellence? C'était à un monopole de l'Université qu'on prétendait s'attaquer : en réalité, c'était un monopole, celui des congrégations, qu'on allait instituer.

L'instituteur laïque, depuis quelque temps déjà, était traité en suspect, en agent de révolution et de désordre. La loi du 11 janvier 1850 avait placé l'instruction primaire, dans chaque département, sous la surveillance des préfets. « Il importait, si nous devons en croire un inspecteur général de l'instruction publique, M. Jourdain, d'arracher l'instruction primaire aux influences corruptrices qui commençaient à la rendre suspecte au pays et qui menaçaient de la pervertir. » C'est donc aux préfets du prince Louis-Napoléon qu'il appartient de réprimander, de suspendre et de révoquer les instituteurs. Cette loi devait cesser d'avoir son effet six mois après sa promulgation, mais elle fut prorogée ensuite jusqu'au 1er septembre. D'ailleurs, à la tutelle des préfets la loi du 15 mars 1850 allait en substituer une autre beaucoup plus oppressive.

Essayons de résumer la loi du 15 mars :

D'abord, elle s'attaque à l'organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique : elle y fait entrer quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues; trois ministres des autres cultes reconnus; trois membres de l'enseignement libre nommés par le président de la République; trois membres du Conseil d'Etat, trois de la Cour de cassation, trois de l'Institut; l'Université n'y est plus représentée que par huit membres nommés par le président de la République, qui formeront la section permanente et n'auront aucune autorité sur l'enseignement libre.

Dans chacune des académies, c'est-à-dire, comme nous le verrons, dans chaque département, il y a un Conseil académique qui est comme une réduction du Conseil supérieur et se recrute suivant une méthode analogue : l'évêque ou son délégué, un prêtre désigné par lui, et deux ministres des cultes dissidents, y représentent l'élément ecclésiastique; le préfet ou son délégué, le procureur général ou le procureur de la République, un membre de la cour d'appel ou du tribunal, quatre membres élus par le Conseil général y représentent ce qu'on appelait alors les « grandes forces sociales »; l'élément universitaire n'y est plus représenté que par le recteur, un inspecteur d'académie ou un fonctionnaire universitaire désigné par lui, et, s'il y a des facultés dans le département, par les doyens des facultés. Dans le conseil académique de la Seine, outre l'évêque ou son délégué, figurent trois ecclésiastiques désignés par lui.

Dans chaque canton fonctionne une *délégation cantonale* dont nous pourrons apprécier la composition.

Non seulement les forces hostiles à l'Université se sont établies dans ses conseils, mais on a pris à tâche de désorganiser sa hiérarchie administrative. Les recteurs d'autrefois, au nombre de dix-sept pour toute la France, semblaient de trop puissants personnages; ils pouvaient tenir en échec les prétentions épiscopales : désormais il y aura autant d'académies que de départements, 86 recteurs pour toute la France, 86 personnages à peine plus considérables que les inspecteurs d'académie placés sous leurs ordres. La forte unité de l'Université de France est brisée; sa puissance humiliée devant la formidable unité de l'organisation catholique.

Le recteur peut être un étranger, un ennemi pour le corps enseignant : l'article 9 dispose que « les recteurs ne seront pas choisis uniquement parmi les membres de l'enseignement public »; s'il était revêtu de quelqu'un des grades supérieurs de l'enseignement, il pourrait avoir des velléités d'indépendance : aussi se garde-t-on d'exiger qu'il

soit docteur ou agrégé ; on ne lui demande que la licence ; moins que cela même : dix ans de stage comme inspecteur d'académie, comme proviseur, censeur, professeur des classes supérieures dans l'enseignement public *ou libre* tiendront lieu de la licence. On est encore moins exigeant pour l'inspecteur d'académie. L'Université sera gouvernée plus d'une fois par des recteurs ou des inspecteurs sortis des établissements ecclésiastiques.

La loi s'attaque ensuite aux garanties dont était encore entourée la situation du personnel enseignant.

L'instituteur n'a plus aucun recours contre une décision du recteur qui le réprimande, le suspend, lui inflige une révocation qui le rend incapable d'exercer, dans la commune qu'il habite, même les fonctions d'instituteur libre. C'est seulement lorsqu'il s'agit d'une interdiction absolue, qui le rend incapable de tout enseignement sur toute la surface du territoire, qu'il a droit à être jugé par le Conseil académique, et, condamné par lui, à interjeter appel, dans le délai de dix jours, au Conseil supérieur. En cas d'urgence, le maire de la commune peut le suspendre provisoirement, à charge de rendre compte dans les deux jours au recteur.

Le professeur de l'enseignement secondaire n'est guère mieux partagé : le ministre peut, disciplinairement, c'est-à-dire arbitrairement, lui infliger la mutation pour un emploi inférieur, la suspension pour une année au plus, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement. C'est seulement dans le cas de retrait d'emploi que le ministre est tenu de prendre l'avis du Conseil supérieur ou de la section permanente, et c'est seulement dans le cas de la révocation que le professeur jouit du droit de recours au Conseil supérieur.

Le professeur même de l'enseignement supérieur est atteint ; mais la mutation pour un emploi inférieur suffit à lui assurer le droit de recours au Conseil supérieur.

Par contre, le maître de l'enseignement libre, même le simple instituteur, jouit de toutes les garanties retirées aux maîtres de l'enseignement public. Il ne peut être poursuivi que « pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité » ; il ne peut l'être que « sur la plainte du recteur ou du procureur de la République » ; la censure, la suspension, l'interdiction à temps, l'interdiction absolue ne peuvent lui être infligées que par des juges, c'est-à-dire par le Conseil académique ; s'il est condamné à l'interdiction absolue, le recours au Conseil supérieur est ouvert.

Ce n'est pas le professeur de collège, de lycée ou de faculté que la loi a surtout en vue : c'est l'instituteur communal ; c'est contre lui qu'elle est surtout armée de rigueur. Le préfet peut le révoquer, un simple maire de commune peut le suspendre ; les pouvoirs ecclésiastiques le surveillent de près. La loi a institué dans chaque canton, pour la surveillance des écoles, les délégués cantonaux ; l'administration ne manquera pas de les choisir surtout parmi les ecclésiastiques. Dans le cas où elle y manquerait, la loi a pris ses précautions. L'article 44 dit, en effet : « Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite... L'entrée de l'école leur est toujours ouverte. »

Comme l'article 23 a mis en tête du programme « l'instruction morale et religieuse », c'est à l'instituteur qu'il appartient désormais d'enseigner le catéchisme aux enfants. La loi de 1850 s'est bien gardée de reproduire la disposition tutélaire de la loi de 1833, qui disait en son article 2 : « Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. » Encore moins la sage réserve du projet Barthélemy Saint-Hilaire : « L'enseignement du dogme est exclusivement réservé aux ministres des différents cultes, et il est donné en dehors des heures d'école. » La loi de 1850 entend, au contraire, que l'école soit « toujours ouverte » au ministre des cultes.

L'instituteur redevient donc un subordonné du prêtre : sous son œil vigilant, il fait réciter le catéchisme, prend soin de l'église et de la sacristie, car il n'est plus question de lui interdire ce cumul. Le curé, comme ministre du culte, a la surveillance et la direction morale de l'école ; comme délégué cantonal, il peut en avoir la surveillance et la direction pédagogique. Si dans cette cohabitation de tous les jours, l'instituteur donne sujet de plainte à son curé, le recteur, un simple licencié, souvent moins qu'un licencié, qui a ses raisons pour redouter l'évêque, soutiendra bien rarement son subordonné. Si l'instituteur est frappé d'une interdiction absolue, quels juges trouvera-t-il, en première instance, au Conseil académique, en appel, au Conseil supérieur ? Au Conseil académique, l'évêque et l'ecclésiastique désigné par lui ; au Conseil supérieur, les quatre archevêques ou évêques élus par tout l'épiscopat de France.

Ce n'est plus le préfet, ce n'est pas le recteur qui nomme l'instituteur : c'est le conseil municipal qui le choisit soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs des congrégations. Si le conseil municipal s'abstient, le droit de nomination revient au Conseil académique (art. 31).

Les auteurs de la loi se sont souvenus du mot de Guizot, « l'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales primaires », quand ils ont rédigé l'article 35 qui dit : « Les écoles normales peuvent être supprimées par le Conseil général du département ; elles peuvent l'être également par le ministre en Conseil supérieur. » Si le ministre éprouve quelque honte à fermer une école, le Conseil général peut s'en charger. La loi de 1833 avait imposé aux départements l'obligation d'entretenir une école normale : la loi de 1850 leur suggère et leur fournit un moyen de s'en affranchir. Hâtons-nous de constater que fort peu de Conseils généraux acceptèrent ce présent perfide, cette offre ruineuse, par laquelle le législateur venait tenter l'esprit de routine ou de parcimonie. Le rang qu'occupent aujourd'hui ces départements dans la statistique de l'instruction primaire leur fait assez expier cette défaillance.

En même temps que la loi suggérait un moyen de détruire les pépinières de l'enseignement public, elle affranchissait les congrégations de toutes les conditions qui auraient pu entraver leur développement. Implicitement, par l'article 60 qui accorde à tout Français, dans certaines conditions déterminées, le droit de former un établissement d'instruction secondaire, la loi affranchit des anciennes prohibitions les congrégations non autorisées : les jésuites, les dominicains, les maristes vont reparaître sous leur vrai nom dans leurs anciens collèges ou dans de nouvelles maisons. Par l'article 63 est supprimé l'ancien certificat d'études ; par l'article 66, les ministres du culte recouvrent le droit d'avoir chez eux jusqu'à quatre élèves ; par l'article 70, l'existence des écoles secondaires ecclésiastiques est légalisée : elles sont affranchies de toute surveillance de l'Université ; par l'article 21, l'inspection des écoles libres est rigoureusement limitée : elle portera seulement sur la moralité, l'hygiène et la salubrité ; elle ne portera sur l'enseignement que pour

vérifier « s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois ».

La loi de 1850 n'exige aucun brevet des instituteurs-adjoints : ce sont surtout les congrégations qui vont profiter de cette facilité et, dans de vastes écoles, grouper autour d'un seul maître breveté ou simplement pourvu du certificat de stage de nombreux adjoints sans brevet et sans certificat. La loi dispense du brevet quiconque a trois ans de stage à un titre quelconque, comme adjoint aussi bien que directeur. Elle déclare formellement (article 39) que « les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat. » Si des religieuses condescendent à passer l'examen de capacité, l'article 49 a soin de stipuler que « l'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement ». Mais les maisons religieuses n'ont garde de pousser les instituteurs ou institutrices à subir les épreuves du brevet ; par la lettre d'obédience, elles les tiennent plus sûrement sous leur dépendance : elles conservent sur leurs *sujets* une autorité plus absolue.

En certains points, assurément, la loi de 1850 aurait pu constituer un progrès : elle obligeait toute commune de huit cents âmes et au-dessus d'entretenir une école de filles; elle créait un inspecteur primaire par arrondissement : elle établissait un *minimum* de 600 francs pour le traitement (éventuel compris) de l'instituteur; elle substituait des caisses de retraites aux anciennes caisses d'épargne et de prévoyance : elle encourageait les cours d'adultes et autres établissements analogues. Mais ces dispositions, toutes empruntées à l'ancien projet Carnot, reproduites généralement dans les projets Barthélemy Saint-Hilaire et Jules Simon, peuvent-elles nous fermer les yeux sur le caractère politique de cette loi, sur les moyens violents ou perfides qu'elle a mis en œuvre pour disloquer notre organisation universitaire, affranchir les écoles libres de toute inspection efficace de l'Etat, et, au contraire, assujettir les écoles publiques à la surveillance constante et à la direction impérieuse du clergé ?

La pensée qui a présidé à la savante construction de cette loi, elle s'est manifestée sans ambages dans un article de l'*Ami de la Religion* du 13 novembre 1849 et dans une brochure publiée en 1850. Ces deux écrits, qui reproduisent les mêmes idées presque dans les mêmes termes, paraissent être l'œuvre de l'abbé Dupanloup. L'article a été analysé dans l'*Ecole* de M. Jules Simon. La brochure, beaucoup plus développée, a pour titre : « Mémoire sur le projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement : ce mémoire, soumis à N. T. S. P. le Pape, à Nosseigneurs les Evêques, n'est en aucune façon destiné à la publicité ». Nos récents débats parlementaires lui ont assuré la publicité que ne désiraient pas ses auteurs. Le mémoire a été inséré *in extenso* dans le *Journal général de l'instruction publique* du 11 septembre 1880 et tiré à part par l'éditeur Paul Dupont. Il ne sera pas inutile d'en reproduire quelques passages :

« Les *Associations religieuses*, qui veulent se consacrer à l'enseignement du peuple et des pauvres, étaient prohibées, entravées, arrêtées en toutes manières.....

» Dans la loi nouvelle, au contraire, de grandes facilités leur sont offertes. Ainsi :

» Les communes sont libres de choisir pour instituteurs communaux des membres des associations religieuses (Art. 29).

» Les supérieurs des associations religieuses, consacrées à l'enseignement et reconnues par l'Etat, exercent le droit de présentation et le droit de révocation, à l'égard de tous leurs sujets (Art. 29).

» Les membres et novices des mêmes congrégations sont exempts du service militaire (Art. 31).

» Les *lettres d'obédience* tiennent lieu aux religieuses de *brevet de capacité* (Art. 55).

« Le stage dispense de tout examen de capacité (Art. 23).

» On le sait, l'*examen de capacité* avait les plus graves inconvénients pour l'humilité, l'obéissance et le bon esprit des jeunes gens appartenant aux congrégations religieuses. C'est pour obvier à ces inconvénients que le stage, si facile d'ailleurs à faire accomplir par ces jeunes gens, les dispense de tout examen et brevet de capacité.

» Tout titre, tout diplôme, toute preuve légale de capacité pourra équivaloir au brevet, et dispenser de l'examen (Art. 23).

» Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal, et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs primaires, disparaissent (Art. 33, 34 et 35).

» Toute inamovibilité est enlevée à l'instituteur communal (Art. 27).

» Le comité local est supprimé, et l'instituteur remis sous la surveillance immédiate et spéciale du curé dans chaque commune, non seulement en ce qui regarde la religion, mais aussi pour la direction morale de l'enseignement primaire (Art. 44).

» La funeste indépendance de l'instituteur, vis-à-vis du curé, disparaît donc en même temps que son inamovibilité.

» C'est ainsi que la loi nouvelle, si l'unanimité des amis de l'ordre détermine son adoption, d'une part affranchit la puissance du bien ; de l'autre renverse par des coups décisifs la puissance du mal : et par là satisfait à ce que réclament également les vœux de la religion, et les périls de la société.....

» On a voulu qu'il n'y eût plus ni corporation, ni hiérarchie, ni gouvernement universitaire ; on a voulu substituer la société elle-même à l'Université dans la haute direction de l'enseignement ; on a voulu que le clergé apportât son concours à cette grande œuvre ; et pour réaliser tout cela :

» On a *dissous l'ancien conseil* universitaire.

» Dans le *nouveau conseil*, on n'a laissé les anciens chefs de l'Université qu'en une très faible minorité (8 sur 26), entourée, contenue, dominée par les représentants librement élus de la magistrature, du Conseil d'Etat, de l'Institut, de l'enseignement libre, de l'épiscopat.....

» Les *academies* actuelles, qui ne sont que les agents passifs du conseil de l'Université, qui ne peuvent qu'obéir servilement à l'impulsion partie de là, ont été dissoutes, profondément bouleversées dans leur composition, dans leur ressort, dans leurs attributions ; et remplacées dans chaque département par un conseil investi des fonctions les plus importantes, et revêtu d'une autorité morale plus considérable encore que son autorité légale (Art. 10, 12, 13. 14 et suiv.).... Sur onze membres dont il se compose, il pourra n'y en avoir *qu'un seul* appartenant à l'enseignement officiel. Ce ne sera plus l'Université, ce ne sera plus même l'Etat, mais la société tout entière qui y sera représentée, sur tous les points du pays, par ses forces les plus vives.

» La *hiérarchie actuelle* des recteurs et des inspecteurs sera décentralisée et détruite ; les recteurs, les inspecteurs généraux, les inspecteurs de l'académie seront désormais pris également parmi les membres appartenant à l'enseignement libre, et parmi ceux appartenant à l'enseignement officiel (Art. 17, 18, 19).....

» Il importe de rappeler encore que ni les *inspecteurs*, ni le *Conseil supérieur*, ni les *Conseils académiques* départementaux n'ont à prétendre aucune autorité *ni d'administration, ni de direc-*

tion quelconque sur les INSTITUTIONS LIBRES, et qu'ils ne peuvent y exercer que la *surveillance d'ordre public* définie plus haut, restreinte à ce qui touche l'*hygiène*, la *moralité publique*, le *respect des lois*, et à laquelle elles ne peuvent se soustraire sous la constitution qui nous régit.

» Enfin, le clergé intervient :

» Pour être, dans les conseils publics, le gardien de la liberté d'enseignement, et le protecteur de tous les établissements libres ;

» Pour aider, surtout en ce qui touche la direction religieuse et morale, à la réforme de l'instruction publique dans les établissements de l'Etat.

» Ainsi non seulement la liberté d'enseignement primaire et secondaire est établie, aux conditions les plus faciles et les plus simples ;

» Non seulement les petits séminaires sont affranchis ;

» Non seulement la corporation et l'ancienne hiérarchie universitaire se dissolvent dans une profonde transformation ;

» Non seulement la centralisation gouvernementale et administrative est abolie par la création des Conseils départementaux ;

» Non seulement c'est la société elle-même qui se substitue à l'Université, à l'Etat, pour le gouvernement et la surveillance de l'instruction publique ;

» Mais de plus :

» C'est le clergé de France tout entier, représenté dans le Conseil supérieur par les trois évêques, élus de tous leurs collègues ;

« Représenté dans les Conseils départementaux par les quatre-vingt-un évêques et par les quatre-vingt-six ecclésiastiques de leur choix ;

» Représenté dans toutes les paroisses par les quarante mille curés exerçant sur l'instruction primaire l'action la plus immédiate, la plus constante, la plus salutaire ;

» Aidé d'ailleurs de tous les ecclésiastiques et de tous les laïques fidèles, qui entreront dans l'enseignement libre autant qu'ils le voudront ;

» Aidé aussi de toutes les congrégations religieuses reconnues et non reconnues par l'Etat, et qui entreront également, autant qu'il conviendra à leur zèle, dans l'enseignement primaire et secondaire ;

» C'est le clergé de France, avec toutes ses forces les plus élevées, les plus libres, les plus puissantes, qui est invité par l'Etat lui-même, par les grands pouvoirs de la nation, à venir au secours de la société menacée, en demeurant d'ailleurs dans toute la plénitude de ses droits. »

Tout ce mémoire est comme un chant de victoire : sur les ruines de l'ancienne Université, ce qui triomphe ce n'est pas la liberté, c'est l'idée ultramontaine. Le parti catholique espérait bien avoir enfin détruit l'œuvre des parlementaires de 1762, l'œuvre des républicains de 1793, et déformé l'œuvre des libéraux de 1833.

VI. — Le coup d'Etat et le second Empire.

Après le coup d'Etat. — Dans le ministère qui fut formé, en pleine exécution du coup d'Etat, le 3 décembre 1851, le portefeuille de l'instruction publique fut remis à un ancien professeur et doyen de faculté, alors ministre de la marine, Fortoul*, qui le garda jusqu'au 1er juillet 1856. Tout ce ministère fut une période de despotisme, de désorganisation et de terreur. Toutefois Fortoul se distingua en un point des ministres de la réaction précédente : ceux-ci, dans l'exécution du pacte conclu entre le prétendant et le parti religieux, ont veillé surtout aux intérêts ultramontains ; celui-là, sans rompre ouvertement avec les anciens alliés (ce qui ne l'empêcha pas, le 29 décembre 1853, de fermer le collège des jésuites de Montaud), travaille surtout à niveler devant l'omnipotence impériale les dernières libertés.

Le serment imposé, en 1851, aux professeurs de tout ordre, dépeupla les chaires du haut enseignement : c'est alors que Villemain et Cousin furent admis à la retraite ; que Michelet, Quinet et Mickiewicz furent révoqués ; que les Barthélemy Saint-Hilaire, les Vacherot, les Jules Simon, les Challemel-Lacour, les Despois, les Barni, les Frédéric Morin, et bien d'autres encore, furent exclus de l'enseignement. Le Conseil supérieur de l'instruction publique fut bouleversé ; l'autonomie des grands établissements scientifiques anéantie ; les professeurs de tous les ordres de l'enseignement dépouillés de toutes garanties. Abordons l'examen du célèbre décret-loi du 9 mars 1852, qui était destiné à étendre sur l'Université tout entière les conséquences du coup d'Etat.

Le Conseil supérieur se composait de cinq archevêques ou évêques, trois membres des cultes non catholiques, trois membres du Conseil d'Etat, trois de la Cour de cassation, cinq de l'Institut, deux de l'enseignement libre, et de huit inspecteurs généraux. Sauf une augmentation de l'élément ecclésiastique, la composition du personnel n'était guère modifiée. Ce qui était changé, c'est que les membres de l'épiscopat, des églises dissidentes, du Conseil d'Etat, de la Cour de cassation, de l'Institut, au lieu d'être élus par leurs pairs, étaient désormais nommés et révoqués par le président (l'empereur), sur la proposition du ministre. Le Conseil supérieur était tout entier à la discrétion du gouvernement. Thiers, Beugnot, Orfila, Flourens, Dubois, Cousin en furent exclus.

De même, le président de la République (l'empereur), sur la proposition du ministre, nomme et révoque les professeurs des facultés, du Collège de France, du Muséum, de l'École des langues orientales, les membres du Bureau des longitudes, de l'Observatoire de Paris, de l'Observatoire de Marseille.

Pour les grands établissements, le décret-loi admet encore des présentations, tant par les corps eux-mêmes, que par les classes correspondantes de l'Institut ; mais entre cette double présentation, le ministre reste libre : il peut toujours présenter au président « un candidat désigné par ses travaux ».

Ce droit de nomination et de révocation appartient au ministre, « par délégation du président », pour les professeurs de l'École des chartes, des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, de l'enseignement secondaire public, pour les membres des conseils académiques et départementaux, etc.

Ainsi, pendant que l'obligation du serment dépeuplait nos grandes écoles de leurs professeurs les plus éminents, la faculté donnée au ministre de présenter directement au président permettait de les repeupler de médiocrités dociles.

Vis-à-vis des professeurs de l'enseignement secondaire, le ministre peut prononcer, « directement et sans recours », même la peine la plus grave : la révocation ; vis-à-vis des professeurs de l'enseignement supérieur, il peut prononcer même la révocation, pourvu que ce soit par un décret. Personne n'a plus le droit d'en appeler même à ce Conseil supérieur de l'instruction publique, si étroitement dépendant du ministre.

Vis-à-vis des instituteurs, ce ne sont plus les conseils municipaux qui sont investis du droit de nomination : c'est le recteur, « les conseils municipaux entendus ». Ils sont révoqués par le recteur sans aucun recours possible.

Ainsi que le disait le rapport Fortoul du 19 septembre 1853, « le gouvernement reprend les pouvoirs disciplinaires les plus étendus. » Les lentes for-

malités et les fictions de l'ancienne procédure disparaissent ; la répression est immédiate à tous les degrés et sous toutes les formes. »

Telle est l'économie du décret-loi ; tel est l'esprit qui l'a dicté ; mais ce qu'il faudrait montrer, c'est cette administration inquiète, tracassière, brutale, qui se défie de tout et qui touche à tout.

L'Ecole normale est atteinte par le décret du 10 avril 1852 : on veut en bannir toute curiosité et tout esprit scientifique. Les élèves de l'école ne pourront plus se présenter à la licence qu'à la fin de la seconde année ; à l'agrégation qu'après trois ans de stage à la sortie de l'école et lorsqu'ils auront atteint l'âge de vingt-cinq ans. Les agrégations d enseignement secondaire, dont le nombre avait été porté à sept par l'arrêté du 11 octobre 1848, qui créait l'agrégation des langues vivantes, sont réduites à deux : celle des lettres, celle des sciences. L'histoire est suspecte, la philosophie est proscrite : elle est remplacée par la logique. Le décret du 10 avril était désastreux pour la prospérité de l'Ecole normale. Comme le constate M. Jourdain, qui n'est pourtant pas suspect d'une excessive sévérité pour le régime issu de 1851, « beaucoup de vocations furent découragées, et le nombre des candidats qui se faisaient inscrire annuellement pour entrer à l'école diminua d'une manière sensible. A l'intérieur de l'école, on vit le travail des élèves éprouver, en seconde année, un ralentissement ou du moins une déviation funeste. Pour le plus grand nombre, l'étude des auteurs grecs et latins, celle de la littérature française, les compositions elles-mêmes, se trouvèrent réduites à une préparation étroite et technique aux épreuves de la licence. L'histoire et la philosophie étaient négligées... Les choses en vinrent à ce point que, plus d'une fois, l'administration, faute de sujets, fut embarrassée de pourvoir aux vacances survenues dans l'enseignement historique et philosophique des lycées et collèges. »

Sur les professeurs pesait une surveillance vexatoire, une inquisition brouillonne. qui allait, comme la circulaire du 20 mars 1852, jusqu'à leur interdire de laisser croître leur barbe. La circulaire du 12 mars 1852 aux recteurs leur prescrit d'user sans hésitation des prescriptions de l'article 8 du décret-loi qui les autorise, en cas d'urgence, à suspendre tout professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur, sauf à en référer au ministre.

Fortoul estima que le minimum de 600 francs de traitement que la loi de 1850 assurait aux instituteurs était bien onéreux pour les finances. Il trouva un moyen ingénieux d'éluder cette obligation : par le décret du 31 décembre 1853, il décida que nul ne serait instituteur communal s'il n'avait exercé durant trois années comme instituteur suppléant ; or, le traitement des suppléants n'était plus que de 4 ou 500 francs. Pour arrêter l'extension de la gratuité, le même décret accordait aux préfets le droit de fixer annuellement, pour chaque commune, le nombre maximum des élèves gratuits.

Bientôt la loi des 14-20 juin 1854, article 8, faisait passer aux mains des préfets les pouvoirs arbitraires qui jusqu'alors étaient confiés aux recteurs. M. Jules Simon apprécie en ces termes l'innovation : « La vérité est qu'en substituant les préfets aux recteurs pour la direction des écoles, on a sacrifié l'intérêt scolaire à l'intérêt politique..... Importe-t-il, oui ou non, de mettre un homme compétent à la tête de l'enseignement primaire ? qui oserait le nier ? Le préfet est-il compétent? qui oserait le prétendre? Donc on a sacrifié les écoles à la politique. »

La loi de 1854 eut indirectement un effet salutaire : pour laisser le champ libre aux préfets, elle supprimait les recteurs départementaux ; mais elle rétablissait les dix-sept recteurs des anciennes académies, et reconstituait jusqu'à un certain point cette hiérarchie universitaire que le législateur de 1850 s'applaudissait d'avoir détruite. Chaque recteur avait sous ses ordres, pour l'enseignement supérieur et secondaire, pour les écoles normales et la partie purement pédagogique de l'enseignement primaire, un inspecteur d'académie au chef-lieu de chaque département : cet inspecteur d'académie, pour tout ce qui concernait le personnel de l'enseignement primaire, était subordonné au préfet; il avait son bureau à la préfecture et devenait une sorte d'employé préfectoral. Le recteur, au chef-lieu de son académie, était assisté d'un conseil académique pour tout le ressort; au chef-lieu du département, sous la présidence du préfet, siégeait un conseil départemental : ces deux conseils avaient à peu près la même composition que les ci-devant conseils académiques de département.

Le gouvernement, en rétablissant les dix-sept académies, était amené à doter de facultés les sièges académiques qui en étaient encore dépourvus : c'est ainsi que, par décret du 22 août 1854, étaient fondées trois facultés des lettres, à Clermont, Douai, Nancy, et cinq facultés des sciences, à Clermont, Lille, Marseille, Nancy et Poitiers. »

Enfin le nom de Fortoul est resté attaché à une réforme des programmes de l'enseignement secondaire, dont le trait caractéristique a été la *bifurcation*. Le décret du 10 avril 1852 sur le plan d'études des lycées partageait les classes en trois divisions : division élémentaire, division de grammaire, division supérieure. Les élèves qui entraient dans la division supérieure étaient tenus d'opter entre la section des lettres et la section des sciences. Un tel plan d'études avait l'inconvénient d'imposer à des enfants de treize ou quatorze ans le choix prématuré d'une carrière, d'établir une spécialisation hâtive et funeste, de détruire le lien nécessaire entre les études littéraires et les études scientifiques, de mutiler en quelque sorte l'intelligence et la culture et de ne produire que des éducations incomplètes. D'ailleurs, qu'étaient-ce que des études littéraires, presque réduites à l'enseignement grammatical, découronnées de l'enseignement philosophique? Qu'étaient-ce que des études scientifiques, où les démonstrations étaient simplifiées à outrance et dont l'esprit scientifique semblait absent?

Ministère Rouland. — L'œuvre entière de Fortoul était déjà condamnée quand la mort vint le surprendre. Six semaines après lui succédait Rouland, qui gouverna l'Université du 13 août 1856 au 23 juin 1863.

A part le décret du 8 octobre 1857, que l'empereur data du camp de Châlons et qui dépouilla de ses prérogatives l'assemblée des professeurs du Collège de France pour les transférer à l'administrateur, le ministère Rouland marque une période de libéralisme relatif : le nouveau ministre s'applique à réparer en partie le mal qu'avait fait à l'enseignement l'administration de son prédécesseur.

Il s'efforce de relever l'Ecole normale, écrasée par les conséquences du décret d'avril 1852 : successivement, il rend aux élèves le droit de se présenter a la licence après la première année, à l'agrégation après la troisième ; il assimile les trois années d'école à un stage de quatre ans : il institue de nouvelles conférences pour la langue et la littérature française, l'histoire, la géographie, les mathématiques ; il crée cinq emplois d'agrégés préparateurs ; il agrandit les laboratoires que dirigeront les Pasteur et les

Sainte-Claire Deville ; le budget de l'école est porté de 170 000 francs à 281 000.

Il rétablit une partie des agrégations supprimées en 1852 : celle des sciences est de nouveau dédoublée ; celle des lettres se subdivise entre les lettres, la grammaire, l'histoire. L'agrégation de philosophie ne bénéficie pas de ces réparations, car la philosophie est toujours la grande suspecte, et la logique continue à usurper sa place dans les programmes de nos lycées.

Si le ministre ne peut rien pour l'émancipation de l'instituteur, du moins, par le décret du 20 juillet 1858, il accorde à tous les instituteurs suppléants un traitement de 500 francs. Par le décret du 29 décembre 1860, il supprime cette dénomination d'instituteurs suppléants et accorde à tous les instituteurs un minimum de 600 francs. Par le décret du 19 avril 1862, il porte à 900 francs le revenu des maîtres qui peuvent justifier de quinze années de bons services. Enfin la circulaire du 26 août 1862 recommandait aux préfets de n'opérer parmi les instituteurs que les mutations indispensables, dans l'intérêt des écoles et des instituteurs eux-mêmes, à moins qu'il ne s'agit d'une mesure disciplinaire.

L'arrêté du 1er juin 1862 favorise l'établissement dans les écoles, sous la garde de l'instituteur, de bibliothèques scolaires, destinées non seulement aux élèves, mais aux adultes et aux familles. Pour beaucoup de communes, elles furent les premières bibliothèques populaires.

On peut dire qu'en des temps difficiles cet ancien procureur général à la cour de Paris, devenu le chef de l'Université, a, comme les magistrats de 1762, bien mérité de l'instruction publique.

Ministère de M. Duruy. — (Du 23 juin 1863 au 17 juillet 1869). M. Victor Duruy sortait des rangs de l'Université pour en devenir le chef : ancien élève de l'Ecole normale, il avait été professeur d'histoire au lycée de Reims et au lycée Napoléon (Henri IV), maître de conférences à l'Ecole normale, professeur à l'Ecole polytechnique, inspecteur de l'académie de Paris, inspecteur général de l'enseignement secondaire : des œuvres de réelle valeur scientifique (l'*Histoire des Romains*, l'*Histoire de la Grèce ancienne*, l'*Introduction générale à l'histoire de France*) l'avaient mis au premier rang parmi ses pairs ; un grand nombre de livres élémentaires, répandus par centaines de milliers dans tous les établissements d'enseignement secondaire, avaient fait de lui le professeur le plus populaire dans la jeunesse. Il apportait à sa tâche nouvelle un dévouement à l'Université et une compétence professionnelle qu'on n'avait pas revus depuis les grands ministres universitaires de la monarchie de Juillet, les Guizot, les Villemain et les Cousin.

Soucieux de la dignité et des garanties du corps enseignant, un de ses premiers actes fut le décret du 11 juillet 1863, décidant que tout professeur titulaire de l'enseignement secondaire ou supérieur, menacé de révocation, aurait le droit de présenter sa défense, de vive voix ou par écrit, devant un comité de cinq membres désignés par le Conseil supérieur et choisis dans son sein.

La philosophie reçut une éclatante réparation : le décret du 29 juin 1863, qui date du premier jour de ce ministère, rétablit l'agrégation de philosophie, rendit à la philosophie dans l'enseignement des lycées son nom et ses anciens programmes ; une chaire de philosophie fut créée à l'Ecole normale. Plus tard, par le décret du 27 novembre 1864, fut rétablie l'agrégation des langues vivantes. Le nombre des agrégations fut porté à huit par le décret du 28 mars 1866, qui établissait celle de l'enseignement spécial.

Parmi les grands établissements scientifiques, le Collège de France reçut deux chaires nouvelles et un cours complémentaire ; le Muséum fut réorganisé par le décret du 29 décembre 1863 et accru dans son personnel et ses collections ; à l'Observatoire, le nombre des astronomes titulaires fut porté de neuf à treize. A l'Ecole normale, le régime intérieur redevint plus libéral et, pour habituer les élèves à la pratique de la liberté, les surveillants furent supprimés ; à l'Ecole des chartes, l'arrêté du 2 février 1866 rendit la thèse obligatoire ; l'Ecole des langues orientales fut réorganisée par le décret du 8 novembre 1866.

La faculté de droit de Paris recouvra la chaire d'économie politique qu'elle avait possédée un moment en 1819 ; deux nouvelles facultés de droit furent créées à Nancy et Douai (décrets des 9 janvier 1864 et 28 avril 1865). Alger fut doté d'une Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie.

En matière d'enseignement supérieur, la grande création de M. Duruy fut l'Ecole pratique des hautes études, instituée par les deux décrets du 31 juillet 1868. Les décrets étaient précédés d'un rapport où le ministre disait : « Paris renferme de grands établissements auxquels se rattachent les noms de François Ier, de Richelieu et de Louis XIV ; mais ces établissements, construits à un autre âge, ne répondent plus à tous les besoins nouveaux. » Les maîtres étaient trop souvent dépourvus des instruments et des appareils réclamés par le progrès des sciences ; leurs laboratoires n'étaient pas en état d'être ouverts aux étudiants et de devenir des laboratoires d'enseignement et de recherches ; les maîtres n'avaient en général que des auditeurs de passage ; il fallait leur donner « le moyen de retenir auprès de leurs chaires et de former des élèves. » Il fallait que les facultés de lettres et de sciences en province devinssent de véritables écoles normales secondaires, des pépinières de professeurs pour les lycées et collèges ; dans les cours scientifiques, il fallait rompre les étudiants aux exercices pratiques et aux expériences. La nouvelle école était appelée à bénéficier de toutes les ressources qui existaient déjà ou qui allaient être créées, en fait de maîtres, de laboratoires, de collections, de bibliothèques, au Collège de France, au Muséum, à la Sorbonne, à l'École de médecine, à l'Observatoire. Elle aurait cependant ses directeurs d'études, ses répétiteurs spéciaux, son budget. Ouverte aux élèves des facultés, de l'Ecole normale, de l'Ecole des chartes, elle aurait aussi ses étudiants en propre. A ceux-ci l'Etat pourrait accorder une indemnité annuelle d'entretien, et plus tard des missions et des bourses de voyages. Les travaux des maîtres et des élèves pourraient être publiés avec le concours et aux frais de l'Etat. (De cette décision naquit la *Bibliothèque de l'Ecole des hautes études*.) L'Ecole se divisait en quatre sections : 1° mathématiques ; 2° physique et chimie ; 3° histoire naturelle et physiologie ; 4° histoire et philologie. Le décret du 30 janvier 1869 y ajouta une cinquième section : sciences économiques. L'Ecole pouvait comprendre des chaires et conférences annexes établies auprès des facultés de province.

En exécution des décrets de juillet 1868, dix-neuf laboratoires furent institués au Collège de France, au Muséum, aux facultés des sciences et de médecine, à l'Ecole normale, sous la direction des Claude Bernard, des Sainte-Claire Deville, des Berthelot, des Würtz, des Milne-Edwards, des Frémy, des Balard, des Schützenberger, des Brown-Séquard, des Charcot, des Broca, des Vulpian, des Hébert, des Jamin, des Paul Bert, etc. ; quatre autres à Caen, à Montpellier, à Marseille. Des conférences de mathématiques furent confiées à MM. Bertrand, Briot, Serret, Hermite. Pour l'histoire et la philologie s'ouvrirent des conférences de philologie grecque et latine, de philologie comparée, d'histoire, d'archéologie et d'épigraphie,

d'égyptologie, de sanscrit, de persan, et de langues sémitiques, — plus tard de langues romanes, celtiques, hébraïque.

L'École des hautes études avait surtout pour but de donner de la vie à notre enseignement supérieur, de rompre avec l'usage exclusif des leçons destinées à des auditeurs de passage, de grouper autour des chaires, des conférences et des laboratoires un noyau de véritables étudiants, d'abaisser devant de jeunes savants les barrières élevées par d'anciens règlements. Le but a été atteint : presque tous les établissements supérieurs de Paris et de la province ont leur personnel d'étudiants ; l'esprit et les méthodes de l'Ecole des hautes études ont pénétré dans les anciens corps, avec lesquels son union est devenue de plus en plus intime.

Vers 1867 le parti catholique, qui avait obtenu la *liberté* dans l'enseignement primaire par la loi de 1833 et dans l'enseignement secondaire par la loi de 1850, prit l'initiative d'une campagne énergique en vue de l'obtenir dans l'enseignement supérieur. La question fut introduite par une pétition enregistrée au Sénat le 7 juin 1867 et où l'on dénonçait calomnieusement l'athéisme et le matérialisme de l'enseignement supérieur de l'Etat. Après une vive discussion, sur le rapport de Chaix d'Est-Ange, l'ordre du jour fut prononcé (23 mai 1868).

M. Duruy développa une institution ébauchée par M. Rouland : le Congrès annuel des sociétés savantes à la Sorbonne. Il s'appliqua, sans peser sur leur liberté, à donner aux travaux de ces associations dispersées une direction commune, contribua à leurs travaux par des subventions, encouragea leurs succès par des récompenses publiques.

Le ministère de l'instruction publique prit une part brillante à l'Exposition universelle de 1867 : sous les auspices du ministre fut publiée l'intéressante collection des « Rapports sur les progrès des lettres et des sciences en France. »

Dans l'enseignement secondaire, M. Duruy débuta par opérer une destruction nécessaire, réclamée par les professeurs et les élèves, les familles, l'opinion publique. Le décret du 2 septembre 1863 ordonna que la séparation des élèves de lettres et de sciences n'aurait lieu qu'à la fin de la troisième ; celui du 4 décembre 1864 anéantit complètement la bifurcation imaginée par Fortoul et rétablit l'unité des études. Tous les élèves furent appelés à suivre les classes d'humanité ; mais ces classes d'humanité comportaient de sérieux éléments des sciences. A l'issue de la philosophie, une classe de mathématiques élémentaires les conduisait au baccalauréat ès sciences ; pour ceux qui désiraient abréger les études littéraires, une classe de mathématiques préparatoires servait de préface aux mathématiques élémentaires.

Les programmes furent remaniés dans un esprit plus conforme aux exigences du siècle : le cours de philosophie comprenait une large étude de l'histoire des philosophies ; les cours de langues vivantes durent commencer à partir de la sixième ; l'histoire contemporaine fut introduite dans l'enseignement, « afin, disait la circulaire ministérielle du 23 septembre 1863, que ceux qui, dans quelques années, feront les affaires du pays, sachent de quelle manière ce pays a jusqu'à présent vécu. » — « J'ai toujours trouvé à l'histoire, ajoutait le ministre, une grande vertu d'apaisement... Aussi suis-je convaincu que l'étude, faite avec bonne foi, des épreuves que nous avons subies depuis quatre-vingts ans est plutôt de nature à apaiser les esprits en les éclairant qu'à les irriter... Respectons les hommes qui ont, avant nous, porté le poids du jour, pour que nous soyons respectés à notre tour malgré nos fautes. »

M. Duruy donna un bon exemple en créant, pour éviter l'excessive agglomération des élèves dans les grands lycées, les premiers *petits lycées*, situés à la campagne et destinés aux élèves plus jeunes. Il débuta par le lycée du Prince impérial, ou lycée de Vanves, d'abord simple annexe de Louis-le-Grand ; les lycées de Bordeaux, Lyon, Marseille, Montpellier, ne tardèrent pas à avoir leurs petits lycées,

N'oublions pas la fondation du lycée de Galata-Seraï à Constantinople, destiné aux jeunes Orientaux sans distinction de races et de religions, et qui devait accroître l'influence française dans le Levant.

Une création qui a depuis grandement prospéré est celle de l'*enseignement spécial*. Déjà le ministre de Salvandy, dans le statut du 5 mars 1847, avait tracé un programme qui divisait les cours des collèges royaux en trois branches : enseignement classique, enseignement scientifique, enseignement spécial, ce dernier étant réservé aux élèves qui se destinent au commerce et à l'industrie. Ce plan reçut un commencement d'exécution dans plusieurs collèges. L'article 63 de la célèbre loi de 1850 avait ordonné l'institution de « jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel ». M. de Parieu, ministre, en juin 1850, avait même nommé une commission qui devait présenter un plan d'organisation. Les choses restèrent en l'état jusqu'au ministère Duruy. Alors fut votée la loi du 21 juin 1865, « portant organisation de l'enseignement secondaire spécial ».

Aux termes de cette loi, l'enseignement spécial réparti en cinq années de cours, comprenait : l'instruction morale et religieuse ; la langue et la littérature françaises ; l'histoire et la géographie ; les mathématiques appliquées ; la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie ; le dessin linéaire, la comptabilité et la tenue des livres. Il pouvait comprendre, en outre : une ou plusieurs langues vivantes ; des notions usuelles de législation, d'économie industrielle et rurale, d'hygiène ; le dessin d'ornement et d'imitation ; la musique vocale ; la gymnastique.

Dans les villes qui en feraient la demande, les collèges communaux pourraient être réorganisés en vue de cet enseignement. Auprès de chaque établissement était institué un conseil de perfectionnement, dans lequel entraient des commerçants et des industriels. A la fin des cours, l'élève passait un examen devant un jury, et pouvait obtenir le diplôme d'enseignement spécial.

Pour assurer l'exécution de cette loi, M. Duruy installait dans l'ancienne abbaye de Cluny * une école normale d'enseignement spécial, et créait pour les futurs professeurs l'agrégation d'enseignement spécial ; enfin il faisait l'essai de la nouvelle organisation dans un lycée-modèle d'enseignement spécial : celui de Mont-de-Marsan.

Dans le discours qu'il prononçait, le 15 octobre 1866, à l'inauguration du lycée de Mont-de-Marsan, le ministre justifiait en ces termes son innovation : « La France compte dans ses lycées et collèges 44 000 élèves classiques, qui assurent un large recrutement aux professions libérales, et, dans ses écoles primaires, cinq millions d'enfants qui ne vont guère au-delà des connaissances élémentaires, quand ils y arrivent ; entre les uns et les autres, un abîme, qu'un petit nombre, doué de facultés exceptionnelles, parviennent seuls à franchir. Sur cet abîme, il faut jeter un pont : l'enseignement spécial nous en donnera le moyen ». Il rappelait ensuite que le président Rolland, vers 1762, s'était préoccupé de ce grand nombre de jeunes gens qui perdent leur temps dans les collèges à apprendre des choses qui leur seront inutiles dans la vie, et qu'il avait deviné ces principes de fertilité « cachés dans des friches » et qu'un meilleur

système d'éducation ferait fructifier. M. Duruy affirmait que la transformation en écoles d'enseignement spécial était la seule voie de salut pour un grand nombre de nos 251 collèges communaux. Il terminait par ces mots : « L'instruction ira ainsi au-devant de tous et de chacun, sans déclasser forcément personne, mais élevant tout le monde dans sa condition : l'ouvrier des champs et de la ville par l'école primaire; l'industriel, le négociant, et l'agriculteur par le collège spécial ; le magistrat, le savant, le lettré, par le lycée classique et nos écoles supérieures ».

Le nouvel enseignement répondait si bien aux besoins réels d'un très grand nombre d'élèves qui, n'ayant pas l'ambition des hautes spéculations littéraires ou scientifiques, se destinent aux carrières du commerce, de l'industrie, de l'agriculture, il répondait si bien aux désirs des familles, que presque aussitôt, dans vingt villes de France, les collèges s'organisaient sur le modèle de Mont-de-Marsan, et que, depuis cette époque, le nombre des élèves d'enseignement spécial n'a cessé de s'accroître. Il forme aujourd'hui, dans les lycées, les deux cinquièmes ; dans les collèges, la moitié de la population scolaire.

Par la circulaire du 30 octobre 1868, M. Duruy engageait les professeurs des facultés et des lycées à prendre l'initiative de cours publics qui seraient comme les cours d'adultes de l'enseignement secondaire. C'est de ce moment que date, dans toute la France, une reprise des conférences publiques, et que partout se dressent des chaires improvisées. La Ligue de l'enseignement, que venait de fonder, en 1866, M. Jean Macé, allait prendre, comme l'Université, une part active à ce mouvement.

Par la même circulaire, le ministre essayait d'organiser un enseignement secondaire des filles. « Que de plaintes ne s'élèvent point, disait-il, sur la difficulté de donner aux jeunes filles une instruction en rapport avec le rang qu'elles occuperont un jour dans la société et avec celle que reçoivent leurs frères dans les écoles de l'Etat et dans les établissements libres ? » Les familles n'hésitent pas à confier leurs filles aux leçons particulières des professeurs de nos lycées et collèges. « Pourquoi ne point généraliser ce qui est resté jusqu'à présent une sorte de privilège ? Pourquoi laisser se consumer dans les efforts d'un enseignement individuel des forces vives et un dévouement qui peuvent être si facilement utilisés au profit du grand nombre ? Pourquoi, enfin, ne pas constituer un véritable enseignement secondaire des filles, offrant les plus sérieuses garanties et placé sous le patronage des personnes qui ont, dans chaque ville, une autorité et une influence incontestée ? » La base de cet enseignement, auquel les langues anciennes demeureraient étrangères, serait les programmes de l'enseignement secondaire spécial : une instruction littéraire générale, les langues vivantes, l'histoire, la géographie, les éléments des sciences, le dessin, en feraient les frais. L'ensemble des cours se répartirait en trois ou quatre années. Les études auraient pour couronnement un diplôme analogue à celui de l'enseignement spécial. La rétribution scolaire, de 15 ou 20 francs par mois, serait à la portée des fortunes médiocres.

Sous cette forme si modeste, la tentative d'organiser l'enseignement secondaire des filles suscita les colères du clergé et de l'épiscopat (V. *Dupanloup*). Pourtant des cours s'ouvrirent dans un grand nombre de villes; ils se maintinrent sur plusieurs points, même après la chute du ministre.

En matière d'instruction primaire, l'œuvre capitale de M. Duruy fut la loi du 10 avril 1867. Ses dispositions essentielles se rapportent : 1° aux écoles primaires de filles, dont elle est la loi organique, comme la loi de 1833 pour les écoles de garçons; 2° à la création d'écoles de hameaux ; 3° à la situation des instituteurs adjoints; 4° à l'extension de la gratuité ; 5° aux moyens d'encourager la fréquentation des écoles ; 6° aux cours d'adultes ; 7° aux enseignements nouveaux à introduire dans les programmes.

1° La loi de 1850 avait décidé que les communes au-dessus de 800 âmes seraient tenues d'avoir au moins une école de filles ; elle ne distinguait pas entre écoles publiques ou écoles libres, et elle ajoutait : « ... si les ressources (de la commune) lui en fournissent les moyens. » La loi de 1867 oblige à entretenir une école *publique* de filles toute commune ayant 500 âmes et au-dessus. L'instruction adressée aux préfets, le 12 mai 1867, s'attache à rendre inéluctable cette prescription. Une commune ne peut être autorisée à remplacer une école publique par une école libre, que si cette école libre se soumet à l'inspection de l'Etat et s'engage à admettre gratuitement les élèves indigents.

La nouvelle loi décide, en outre, que, dans les communes au-dessus de 500 âmes qui n'auront qu'une école mixte quant aux sexes, une femme, nommée par le préfet, sur la proposition du maire, sera adjointe à l'instituteur et touchera un traitement, à charge d'enseigner aux filles les travaux à l'aiguille.

2° Le Conseil départemental aura à fixer le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune ; il décidera s'il y a lieu d'établir une ou plusieurs écoles de hameaux dirigées par des instituteurs-adjoints ou par des adjointes; dans ce cas, la commune est tenue de fournir à ces maîtres un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, un mobilier et un traitement. Désormais l'obligation scolaire imposée aux communes allait s'étendre aux hameaux.

3° Les adjoints et adjointes de l'école principale ont droit également à un logement et à un traitement.

Pour les adjoints des écoles de hameaux comme pour les adjoints de l'école principale, le préfet imposera d'office les communes qui ne voteraient pas les dépenses prévues par la loi.

4° La circulaire du 24 février 1861 avait invité les préfets à ne pas s'en tenir aux limitations imposées par le décret Fortoul du 31 décembre 1853, et à inscrire sur les listes de gratuité « tous les enfants dont les familles sont hors d'état de payer les mois d'école ». — « L'empereur ne veut pas, ajoutait le ministre, qu'un seul enfant reste privé d'instruction pour cause d'indigence de sa famille. » Puis le décret du 28 mars 1866 avait rapporté, purement et simplement, le décret Fortoul qui servait de prétexte aux hésitations de certains préfets et d'appui aux résistances de certains conseils municipaux. La suppression du *maximum* Fortoul suffit pour amener dans les écoles près de cent mille nouveaux élèves. La loi de 1867 va plus loin : son article 8 dispose que toute commune qui entend établir dans ses écoles la gratuité absolue doit commencer par voter une imposition extraordinaire qui n'excèdera pas quatre centimes, désignés sous le nom de centimes facultatifs; dans le cas où le produit des ressources ordinaires et de ces centimes extraordinaires ne suffirait pas à assurer le service de la gratuité absolue, la commune qui a donné cette marque de bon vouloir peut recevoir une subvention de l'Etat.

Afin que les émoluments de l'instituteur ne soient pas diminués par l'extension de la gratuité ou par l'établissement de la gratuité absolue, la partie éventuelle de son traitement devra être

évaluée comme si tous les élèves présents étaient des élèves payants.

5° M. Duruy avait été ému de la situation fâcheuse que révélait le Rapport à l'empereur du 6 mars 1865 sur l'instruction primaire au 1er janvier 1864. Ce rapport constatait que près du tiers de nos conscrits ne savaient pas lire ; que 36 p. 100 des conjoints étaient incapables de signer leur nom ; que près du cinquième des enfants ayant l'âge scolaire ne fréquentaient pas l'école ; que, sur les quatre autres cinquièmes, la plupart la quittaient trop tôt ou ne paraissaient que pendant la saison d'hiver. Or, continuait le ministre, « puisque l'on a mis seize ans à gagner 806 233 élèves si irréguliers dans leurs études et si mal pourvus au sortir de l'école ; puisque dans le même nombre d'années le chiffre des conscrits illettrés n'a diminué que de 7 1/2 p. 100, combien de temps ne faudra-t-il pas, les difficultés croissant avec le progrès même, pour conserver dans les classes tous ceux qui refusent à présent d'y venir ou d'y rester et pour réduire le nombre des conscrits illettrés au nombre où il est en Allemagne, 2 à 3 p. 100? » Ces tristes résultats que le ministre ne cherchait pas à cacher, qu'il étalait au contraire dans ses statistiques et ses cartes teintées, amenèrent M. Duruy à proposer à l'empereur, en invoquant l'exemple de tant d'autres nations, en s'appuyant sur le précédent du projet Carnot et sur les vœux formulés par onze Conseils généraux, l'établissement de l'obligation et de la gratuité absolue. « Il est du *devoir* de l'Etat, affirmait le ministre, d'assurer à l'enfant le moyen de s'instruire ; par suite, il est de son *droit* de prendre les mesures nécessaires pour empêcher que l'enfant retenu dans l'ignorance ne devienne un citoyen inutile et à charge à la communauté. » Et, plus loin : « Il y a un intérêt social de premier ordre à mettre l'instruction primaire au nombre des grands services publics, en assurant, aux frais de la communauté tout entière, la bonne distribution de l'enseignement populaire. » L'empereur écrivit de sa propre main le mot *approuvé* au bas de ce rapport ; mais, par un scrupule du ministre, la pièce parut sans cette annotation à l'*Officiel :* des influences contraires, celles de MM. Rouher, Vuitry et autres membres du cabinet, purent alors s'exercer sur l'esprit du souverain. Une note insérée ensuite à l'*Officiel* déclara que le rapport ne contenait que l'opinion individuelle d'un ministre. On ne donna pas suite au projet. Il eut du moins un résultat : celui de réveiller l'opinion, de stimuler le zèle des particuliers et des corporations, de désarmer les opposants, qui purent craindre une mesure radicale, d'aplanir tous les obstacles devant l'exécution de la loi de 1867. Cette loi ne pouvait employer que les moyens indirects : l'article 15 autorisait les conseils municipaux à former, avec les dons, legs, cotisations et subventions, une caisse des écoles. L'instruction aux préfets, destinée à interpréter la loi, montre que le ministre espérait que cette caisse municipale des écoles pourrait servir à encourager la fréquentation, en fournissant aux enfants pauvres des vêtements, les livres, le papier, en allouant même des secours à leurs parents sous la condition que leurs enfants donneraient l'exemple de l'assiduité.

6° L'article 7 autorisait le ministre à récompenser par une indemnité annuelle les instituteurs et institutrices qui feraient des cours d'adultes : aussi ces cours se multiplièrent-ils sur toute la surface du territoire, et le nombre en fut porté de 4 294 à 24 686.

7° La circulaire du 7 octobre 1866 avait déjà appelé l'attention des recteurs sur le perfectionnement des méthodes d'enseignement. L'article 16 de la loi de 1867 ajoute aux matières obligatoires de l'instruction primaire les éléments de l'histoire et de la géographie. L'article 9 de la loi de 1865 sur l'enseignement spécial avait autorisé les instituteurs primaires à comprendre dans leur enseignement le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes, la tenue des livres, les éléments de la géométrie. D'autres progrès devaient être la conséquence des progrès qui s'accomplissaient alors dans l'enseignement des écoles normales.

Les salles d'asile, qui en 1850 étaient au nombre de 1 735, atteignaient déjà le chiffre de 3 572 et recevaient une population de 418 765 enfants.

Sous le ministère Duruy, le nombre des écoles normales s'accrut de celle d'Alger, fondée par décret du 4 mars 1865. Le décret du 2 juillet 1866 sur l'organisation des écoles normales abaissait à seize ans la limite d'âge pour l'examen d'entrée, augmentait le personnel des maîtres, relevait leurs traitements, les autorisait à enseigner, dès la seconde année, les matières facultatives ; d'autres décisions introduisaient l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture, associaient ces écoles aux recherches météorologiques dont l'Observatoire de Paris formait le centre, y développaient l'enseignement de la musique, à laquelle on consacrait cinq heures par semaine. Le décret du 11 février 1867 instituait une commission, sous la présidence des deux ministres de l'instruction publique et de l'agriculture, à l'effet « d'étudier et de proposer les moyens nécessaires pour développer les connaissances agricoles dans les écoles normales primaires, dans les écoles primaires et dans les salles d'asile des communes rurales ».

Enfin le décret du 3 février 1869, applicable aux trois ordres d'enseignement, rendait la gymnastique obligatoire dans les lycées, les collèges, les écoles normales et les écoles primaires annexées à celles-ci. Il invitait les conseils municipaux à délibérer sur les moyens de l'introduire dans les écoles primaires et leur assurait le concours de l'Etat pour l'acquisition des appareils.

En résumé, sous le ministère de M. Duruy, de grandes réparations, de grands progrès ont été accomplis dans tous les ordres d'enseignement ; les lois de 1865 sur l'enseignement spécial, de 1867 sur les écoles primaires, la fondation de l'Ecole pratique des hautes études suffiraient à sa gloire ; mais beaucoup d'idées ont été remuées par lui, beaucoup de réformes ont été ébauchées, de hardies tentatives ont été faites, et si les circonstances ne devaient pas permettre d'aboutir, ces initiatives n'ont pas été infécondes. Si M. Duruy n'a pu ni constituer l'enseignement secondaire des filles, ni faire triompher l'obligation, ni la gratuité, c'est beaucoup que d'avoir essayé ; c'est beaucoup que d'avoir démasqué l'ennemi et d'avoir donné le signal de la lutte contre l'oppression ultramontaine. M. Duruy a eu l'honneur de jalonner la route qui a été suivie après lui. Son activité, contrainte, par d'innombrables obstacles, de se renfermer en de certaines limites, s'est exercée avec un souci minutieux sur toutes les parties de l'organisation universitaire : 391 circulaires ou instructions témoignent du labeur incessant du ministre. Ce qui lui a manqué surtout, c'est la liberté d'action, entravée tour à tour par les influences qui se disputaient à la cour impériale la prépondérance ; c'est l'appui d'assemblées décidées à achever enfin l'œuvre de la Révolution et à croire qu'en matière d'instruction il n'y a pas de prodigalité. Pour ne citer qu'un fait, le budget de l'enseignement primaire, pendant le ministère Duruy, n'a pu s'élever que de 6 591 060 à 11 132 311 fr. : il a été porté à cent millions par les assemblées républicaines.

Les derniers ministères de l'Empire n'offrent que peu de mesures à relever : création du conseil de perfectionnement de l'Ecole des lan-

gues orientales (8 juin 1870) ; création de nouveaux laboratoires ou de nouvelles conférences à l'Ecole des hautes études ; loi du 26 juillet 1870, qui fixa à 700 francs le traitement minimum des instituteurs, etc.

VII. — La République de 1870.

Jusqu'à la présidence de M. Jules Grévy. — La République, proclamée le 4 septembre 1870, fut compromise au bout de quelques mois par la reproduction du même phénomène qui avait suivi l'avènement de la République de 1848 : le triomphe des anciens partis monarchistes réunis en faisceau sous la direction ultramontaine. Seulement, après 1848, ce triomphe avait abouti au coup d'Etat et au gouvernement personnel. Après 1870, il fut momentané et ne put empêcher, après les réactions du 24 mai 1873 et du 16 mai 1877, l'établissement de la République définitive.

L'année 1871 avait vu éclore un certain nombre de propositions de loi relatives à l'enseignement primaire : mentionnons les projets du 29 août (MM. Vacherot, Charton, Bethmont, Henri Martin, Jules Ferry, etc.), du 6 septembre (M. Henri de Lacretelle), du 15 décembre (M. Jules Simon, alors ministre), qui tous trois consacraient le principe de l'école obligatoire.

Ces projets furent abandonnés. Les deux lois qui signalent les premières années de la République sont : la loi du 19 mars 1873 sur le Conseil supérieur de l'instruction publique ; la loi du 12 juillet 1875, sur la liberté de l'enseignement supérieur.

La loi sur le Conseil supérieur était un retour à la loi de 1850 : elle était libérale, en ce sens qu'elle remettait en vigueur le principe de l'élection auquel le décret du 9 mars 1852 avait substitué la nomination par le chef de l'Etat, et qu'elle tendait à « restituer aux membres de l'enseignement public les garanties dont les avait privés le décret de 1852. » Mais le législateur de 1873, comme celui de 1850, persistait à voir dans le Conseil supérieur non pas la représentation du corps enseignant, mais une sorte d' « assemblée de la famille française », où domineraient les « grandes influences sociales », où « le clergé, les ministres des différents cultes, le Conseil d'Etat, tous les grands corps, en un mot, qui sont comme les organes de la vie morale d'une nation, avaient leur place assignée » (Rapport de M. le duc de Broglie). L'enseignement, et plus spécialement l'enseignement de l'Etat, continuait à s'y trouver en minorité. Cinq membres seulement, élus par leurs collègues (Collège de France, facultés de droit, médecine, lettres, sciences), y représentaient en pleine indépendance l'enseignement de l'Etat ; sept autres membres de cet enseignement y figuraient également, mais nommés par le président de la République. Quatre membres de l'enseignement libre étaient nommés par le Conseil. En revanche, le principe de l'élection, si parcimonieusement appliqué aux membres du corps enseignant (cinq membres sur seize, en y comprenant les écoles libres), reprenait tout son empire quand il s'agissait des corps étrangers à l'enseignement. Au nouveau Conseil supérieur siégeaient, tous élus par leurs collègues : trois membres du Conseil d'Etat, quatre archevêques ou évêques, trois délégués des cultes dissidents, deux membres de la Cour de cassation, cinq membres de l'Institut, un de l'Académie de médecine, un de chacun des conseils des arts et manufactures, du commerce, de l'agriculture : total, vingt-et-un membres élus, auxquels il faut ajouter deux représentants du ministère de la guerre et du ministère de la marine, nommés par leurs ministres respectifs.

En résumé, l'Assemblée de 1873 et l'Assemblée de 1850 poursuivaient le même dessein. Pour emprunter les paroles de M. Chalamet (voir son rapport de 1879), dans les deux Conseils supérieurs qui ont été créés, « à vingt-trois ans de distance, sous l'influence dominante du même parti, avec le même esprit d'hostilité contre l'Université, les hommes qui ont une compétence spéciale sont en minorité : dans la proportion de deux sur cinq. L'enseignement public, tenu en suspicion pour la direction de ses propres affaires, est réduit à la proportion dérisoire de deux sur sept ».

La section permanente de la loi de 1850, dont on craignait la surveillance sur l'enseignement libre, ne fut pas rétablie : l'Assemblée nationale n'admettait son rétablissement qu'à la condition qu'elle serait nommée par le Conseil. Le ministre, alors M. Jules Simon, refusa. Il essaya ensuite d'y suppléer en établissant, par décret du 25 mars 1873, le Comité consultatif de l'enseignement public.

Parmi les « grandes influences sociales » qui allaient dominer dans le Conseil supérieur de 1873, celle de l'Eglise gardait la première place : outre les quatre archevêques et évêques, deux des membres de l'enseignement libre, nommés par le président de la République, appartiendront au clergé catholique.

La loi du 12 juillet 1875, sur la liberté de l'enseignement supérieur, avait une bien autre portée. Il était trop évident qu'elle ne pouvait profiter qu'au parti catholique. Les libéraux, qui n'avaient rien à reprocher à l'enseignement de l'Etat, n'éprouvaient nul besoin d'élever en face de ses établissements des facultés ou des universités libres ; celles de l'Etat leur étaient largement ouvertes ; enfin ils ne disposaient pas des immenses ressources du clergé catholique, de sa puissante organisation unitaire, de l'énorme budget que lui constitue annuellement la piété ou la crédulité de ses fidèles. Et ce qui prouve bien que la loi n'avait en vue que les intérêts d'une très puissante corporation, seule capable de créer des facultés et de les grouper en universités, c'est que les cours isolés, les seuls que les libéraux eussent les moyens ou le désir de constituer, ne bénéficiaient pas de la liberté nouvelle. L'article 1er dispose, en effet, que « les cours isolés, dont la publicité ne sera pas restreinte aux auditeurs régulièrement inscrits, resteront soumis aux prescriptions des lois sur les réunions publiques. »

La loi de 1875 constituait donc, après celle de 1850 qui, en matière d'enseignement primaire et secondaire, avait abaissé toutes les barrières et supprimé toutes les garanties en faveur des membres et des protégés du clergé, un nouveau pas en avant vers la constitution d'une vaste organisation, libre de nom, ultramontaine de fait, d'une Eglise enseignante qui se dresserait en face de l'Etat, pour lui disputer la direction de la jeunesse française. Elle était une éclatante revanche, obtenue devant l'Assemblée nationale, de l'échec éprouvé en 1867 devant le Sénat impérial.

Les facultés et universités qui allaient se créer à la faveur de cette loi étaient soustraites d'avance à l'inspection scolaire de l'Etat : l'article 7 concède, à la vérité, que « les cours ou établissements libres d'enseignement supérieur seront toujours ouverts et accessibles aux délégués du ministre de l'instruction publique » ; mais il ajoute : « La surveillance ne pourra porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois. »

L'article 8, en n'excluant de l'enseignement libre que les individus frappés de condamnation, y admettait implicitement les membres des congrégations non autorisées ; il achevait et corrobo-

rait l'œuvre de réhabilitation commencée par la loi de 1850.

Enfin la disposition la plus grave de cette loi était celle qui retirait à l'Etat le droit exclusif de conférer les grades. Pour les élèves des facultés libres qui refusaient de demander les grades de licence et de doctorat aux facultés de l'Etat, l'article 14 instituait un jury spécial ou jury mixte formé de professeurs ou agrégés de l'Etat et de professeurs des universités libres pourvus du diplôme de docteur.

Le décret du 16 août 1876 décida que les droits afférents aux examens passés devant le jury mixte seraient partagés par moitié entre l'Etat et l'université libre qui aurait fourni les examinateurs.

Le parti catholique, qui avait préparé et fait voter la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, se trouva naturellement en mesure d'en recueillir immédiatement le bénéfice. A la fin de cette même année, des facultés catholiques de droit étaient constituées à Angers, Lille, Lyon, Paris ; des facultés des lettres à Lille et à Paris. L'organisation se compléta les années suivantes et, à mesure que les facultés se groupaient, les établissements nouveaux invoquaient la disposition de l'article 5 ainsi conçu : « Quand ils réuniront trois facultés, ils pourront prendre le nom d'universités libres. » La constitution en universités libres leur assurait le droit de fournir des membres aux jurys mixtes.

Dès l'année 1877, il existait cinq établissements d'enseignement catholique, savoir quatre universités, celles de Lille, Paris, Angers, Lyon, et une faculté isolée : la faculté de droit de Toulouse. L'université de Lille était la plus complète : elle comprenait les facultés de droit, médecine, sciences, lettres et un collège théologique. Elle se distinguait entre toutes par l'ampleur et la bonne disposition de ses bâtiments, de ses laboratoires, de ses collections, de son service hospitalier. Les trois autres universités ne comprenaient que les facultés de droit, sciences et lettres. Pour satisfaire aux prescriptions de la loi qui exigeait des professeurs le diplôme de docteur, le parti catholique fit appel aux amis dévoués qu'il comptait dans les facultés de l'Etat et s'attacha les transfuges par de sérieux avantages. Dès 1878 commençaient à fonctionner les jurys mixtes : l'université d'Angers, conseillée par l'évêque Freppel, prétendait obliger les professeurs de Rennes à se déplacer pour venir à Angers former le jury mixte ; celle de Paris se mettait en instance pour obtenir la reconnaissance d'utilité publique.

Mentionnons une noble tentative pour créer un enseignement supérieur libre, non soumis à l'Eglise : l'Ecole libre des sciences politiques, qui remplace en partie l'Ecole d'administration essayée en 1848 et supprimée presque aussitôt. Dans cet établissement, on enseigne principalement l'histoire diplomatique, le droit constitutionnel, administratif et international, l'économie politique.

La loi sur la liberté de l'enseignement supérieur eut du moins une conséquence heureuse : l'Etat, si violemment pris à partie par les sectaires, eut à cœur de mettre son enseignement supérieur en état de lutter contre cette concurrence ; il pourvut les facultés de chaires nouvelles, de bibliothèques, de collections, de laboratoires, et obtint du parlement un notable accroissement du budget.

Une autre obligation s'imposait à lui : celle de suppléer à la perte des facultés de Strasbourg auxquelles la Prusse substituait une université allemande. La faculté de théologie protestante de Strasbourg était, en 1877, transférée à Paris et, en 1878, installée au boulevard Arago. On créait deux nouvelles facultés de droit : à Bordeaux en 1871 et à Lyon en 1875 ; quatre nouvelles facultés de médecine : à Nancy, en 1872 ; à Lille, en 1875 ; à Lyon, en 1877 ; à Bordeaux, en 1878. Le personnel des facultés de médecine de Nancy et Lyon était constitué en partie avec les professeurs émigrés de Strasbourg. A Marseille et à Nantes, on fondait deux nouvelles écoles supérieures de médecine et de pharmacie. Le décret du 10 août 1877 portait uniformément à onze le nombre des chaires dans toutes les écoles préparatoires de médecine et pharmacie. A Bordeaux, à Clermont, à Caen, à Lyon, les bâtiments des diverses facultés étaient agrandis et réparés : on rebâtissait sur un vaste plan la faculté de médecine de Lille. A Paris, l'Etat commençait avec la ville de Paris des négociations pour la reconstruction de la Sorbonne ; il signait avec elle des traités qui consacraient six millions à la reconstruction de l'Ecole de médecine, et 3,200,000 fr. à l'installation de l'Ecole supérieure de pharmacie sur les vastes terrains du Luxembourg.

Dans les facultés des lettres, les chaires de littérature ancienne étaient dédoublées à Bordeaux, Lyon, Montpellier, Toulouse ; trois chaires de géographie, trois chaires d'archéologie étaient instituées à Bordeaux, Lyon, Toulouse ; la faculté de Paris était renforcée d'une chaire de poésie grecque et d'une chaire d'archéologie. Dans les facultés des sciences, dix-neuf chaires nouvelles ; dans les facultés de droit, treize chaires nouvelles, principalement pour la procédure civile, le droit criminel, l'histoire du droit, l'économie politique.

En 1874, on s'entendait avec les municipalités pour porter à 105, dans toute la France, le nombre des cours complémentaires ; en 1875, on créait 36 places d'agrégés pour les facultés de droit et de médecine ; en 1877, on instituait 70 emplois de maîtres de conférence auprès des diverses facultés et écoles supérieures. Par tous les moyens possibles, on groupait autour des chaires un noyau d'étudiants sérieux qui serviraient ensuite à recruter notre enseignement secondaire ; des bourses d'études étaient fondées en faveur des aspirants à la licence ; des bourses de voyage, pour les élèves qui désireraient compléter leurs études à l'étranger. On convoquait les étudiants des facultés de droit à un concours général annuel. L'article 53 de la loi militaire de 1872 admettait au volontariat d'un an les bacheliers ès-sciences et ès-lettres, et autorisait les étudiants à demander des sursis de service jusqu'à l'âge de vingt-quatre ans.

Les grands établissements scientifiques ont eu leur part du progrès qui s'accomplissait dans notre enseignement supérieur.

Le décret du 9 février 1859 avait décidé que les élèves nommés à l'Ecole d'Athènes passeraient par l'Italie et y feraient un séjour de trois mois, pour s'y préparer aux études d'archéologie ; le décret du 25 mars 1873 porta à un an la durée de ce séjour et institua à Rome un cours d'archéologie. Enfin le décret du 26 novembre 1874 instituait, à côté de l'Ecole des beaux-arts fondée par Colbert, l'Ecole archéologique ou Ecole française de Rome.

Le Muséum était doté d'une deuxième chaire de botanique ; le Collège de France, de six chaires nouvelles (histoire des doctrines économiques, histoire de la philosophie moderne, philologie et archéologie assyriennes, anatomie générale, épigraphie et antiquités grecques, esthétique et histoire de l'art) ; l'Ecole des hautes études, de six laboratoires et de cinq conférences ; l'Ecole des langues orientales, de deux chaires, pour le russe et l'annamite, et de plusieurs cours complémentaires : cette école, après avoir longtemps erré de

la Bibliothèque nationale au Collège de France, s'installait enfin, rue de Lille, dans un local définitif.

Le service des observatoires était réformé et développé : par le décret du 24 février 1877, le Bureau des longitudes recevait un nouvel accroissement de personnel ; par le décret du 14 mai 1878, le Bureau central météorologique, jusqu'alors simple division de l'Observatoire de Paris, formait un service distinct. L'observatoire d'astronomie physique de Meudon, l'observatoire météorologique de Montsouris étaient fondés. Les observatoires de Marseille et Toulouse étaient réorganisés : on en fondait cinq nouveaux à Clermont, à Besançon, à Bordeaux, à Lyon, au Pic du Midi. On organisait des missions en Amérique et en Asie pour observer le passage de Vénus.

En 1872, le laboratoire de zoologie expérimentale était installé à Roscoff pour l'étude de la faune océanique.

Le décret du 9 avril 1874 consacrait une innovation importante pour les élèves de l'enseignement secondaire : le baccalauréat ès-lettres était scindé en deux examens, l'un à la fin de la rhétorique, l'autre à la fin de la philosophie : comme les épreuves portaient principalement sur les matières les plus récemment étudiées, elles perdaient beaucoup de leur caractère aléatoire, et se transformaient en véritables examens de fin d'année.

Les événements de 1870 avaient ramené l'attention du public sur l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges : en 1874, deux inspecteurs généraux furent institués pour la surveillance de ce service.

Dans l'enseignement primaire, de nouvelles écoles normales d'institutrices s'élevaient dans six départements.

La loi du 19 juillet 1875, présentée par M. Wallon, améliorait le traitement des maîtres. Les instituteurs étaient divisés en quatre classes à 900, 1000, 1100, 1200 francs de traitement ; les institutrices en trois classes, à 700, 800 et 900 francs ; les instituteurs-adjoints chargés d'une école de hameau touchaient 800 francs ; les institutrices-adjointes, dans les mêmes conditions, 650 francs ; les adjoints attachés à l'école principale, 700 ; les adjointes, dans les mêmes conditions, 600. L'obtention du brevet complet assurait une augmentation de 100 francs aux maîtres de toute catégorie : ceux qui se trouveraient placés dans le premier huitième de la liste de mérite dressée chaque année par le Conseil départemental auraient droit, mais seulement pour l'année courante, à la même prime. La moitié de cette prime était accordée à ceux qui se trouveraient dans le second huitième. L'obtention de la médaille donnait droit à une allocation complémentaire de 100 francs. Pour subvenir aux dépenses prévues par la nouvelle loi, un quatrième centime était imposé, tant aux communes qu'aux départements.

La plupart des députés républicains élus en 1876, réélus en 1877, avaient inscrit dans leurs professions de foi le principe de l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïque. Ce principe avait été l'objet des premières revendications de l'opinion au lendemain de nos désastres, l'objet des premiers projets de loi rédigés par les députés républicains en 1871 : il restait le vœu le plus vif et le plus constant de la démocratie nouvelle. M. Bardoux, ministre de l'instruction publique dans le premier cabinet républicain qui suivit le coup d'État du 16 mai, comprenait cependant qu'on ne pouvait rendre obligatoire la fréquentation de l'école que lorsqu'on aurait assuré partout l'existence d'écoles salubres et commodes. Or l'état de notre matériel scolaire ne s'était pas beaucoup amélioré depuis dix ans : il y avait toujours nombre de communes qui n'avaient pas de maisons d'école, ou qui n'avaient que des maisons insuffisantes, ou qui ne disposaient que de maisons prises en location. Le bon vouloir des municipalités était presque général ; mais il fallait lui venir en aide quand les ressources locales étaient insuffisantes. C'est alors que M. Bardoux fit voter la loi du 1er juin 1878 qui constituait la caisse des écoles : cent vingt millions, répartis en cinq annuités, étaient mis à la disposition du ministre de l'instruction publique : la moitié, c'est-à-dire soixante millions, devait être distribuée en subventions gratuites aux communes ; l'autre moitié leur serait distribuée à titre de prêt aux conditions les plus avantageuses : les sommes avancées seraient remboursées par les communes dans un délai maximum de trente et un ans, au moyen d'un versement annuel de cinq pour cent, représentant à la fois l'intérêt et l'amortissement. Dès lors une impulsion inouïe allait être donnée aux constructions, aux réparations de maisons d'école, et le moment où toute excuse serait enlevée aux communes, aux parents et aux élèves réfractaires, où l'État serait en droit de recourir vis-à-vis d'eux aux mesures coercitives, s'approchait de jour en jour.

Les deux ministères de M. Jules Ferry (depuis le 4 février 1879). — Après l'élection de M. Grévy à la présidence de la République se constitua le cabinet Waddington, dans lequel entra M. Jules Ferry comme ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. Le nouveau chef de l'Université n'était pas pour elle un inconnu : le 29 août 1871, il avait présenté, avec d'autres membres de l'Assemblée nationale, un projet de loi établissant l'enseignement obligatoire ; en 1875, lors de la discussion de la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, il avait énergiquement soutenu les droits de l'État, en protestant contre la collation des grades par les jurys mixtes, et les droits des particuliers, en réclamant la liberté des cours isolés.

Sous ce ministère, les vœux longtemps ajournés de l'opinion allaient recevoir entière satisfaction ; de grandes réparations et des reprises nécessaires allaient s'accomplir ; à la loi cléricale de 1875, à la double tentative réactionnaire de 1873 et de 1877, le gouvernement et la Chambre des députés allaient répondre en assurant l'avenir de la République par une forte constitution de l'éducation nationale ; la revanche du 16 mai fut la réorganisation totale de notre système d'enseignement. Dans une période de trois années, onze grandes lois sont présentées et discutées dans les Chambres, plusieurs au milieu des résistances les plus vives, l'une d'elles parmi les péripéties les plus dramatiques : deux lois de finances complètent la loi Bardoux sur la caisse des écoles et en agrandissent la portée ; le budget de l'instruction publique, et surtout de l'enseignement primaire, s'accroît suivant une progression jusqu'alors inouïe ; d'innombrables décrets, arrêtés, règlements, circulaires, remanient tous les détails de l'organisation scolaire, consacrent dans notre enseignement les progrès accomplis par la pédagogie européenne, fortifient le personnel et l'inspection, assurent à la liberté de conscience de nouvelles garanties, font pénétrer partout l'esprit laïque et l'esprit de tolérance ; trois grandes écoles, Sèvres, Fontenay-aux-Roses, Saint-Cloud, sont fondées pour le recrutement de trois grands services ; jusqu'au fond des départements les plus arriérés, dans les plus petits villages ou hameaux, la collaboration des conseils locaux à l'œuvre des écoles primaires est obtenue, ou forcée.

Dès les premiers jours de son ministère, M. Jules Ferry présentait à la Chambre des députés deux projets sur la réorganisation des

conseils universitaires et sur la liberté de l'enseignement supérieur : ils devinrent la loi du 27 février 1880, sur le Conseil supérieur de l'instruction publique et les conseils académiques, et la loi du 18 mars 1880 sur la liberté de l'enseignement supérieur.

Le ministre partait de ce principe, que le Conseil supérieur des études devait représenter, avant tout, la tradition, l'expérience, la compétence pédagogique : donc, il devait se composer uniquement des hommes ayant la pratique de l'enseignement; en conséquence il y avait lieu d'en éliminer, non seulement les archevêques, évêques, pasteurs, rabbins, mais les magistrats, les membres du Conseil d'Etat et de la Cour de cassation ; le ministre refusait d'y admettre, comme le demandait la commission de la Chambre, deux députés et deux sénateurs; il résista longtemps à l'introduction des cinq délégués de l'Institut. En revanche, toutes les branches de l'enseignement, tous les grands établissements d'instruction devaient y être représentés par leurs délégués : depuis le Collège de France jusqu'à l'Ecole normale d'enseignement spécial et à l'Institut agronomique. L'enseignement secondaire, et, chose plus extraordinaire encore et qui excita la risée des sénateurs de droite, les délégués des collèges communaux et de l'enseignement primaire avaient leurs sièges au nouveau Conseil supérieur. Le premier principe posé par le ministre, c'était : la compétence seule, et toute la compétence.

Le deuxième principe, c'était celui de l'élection : tous ces professeurs, tous ces savants, n'avaient entrée dans le Conseil que par le choix libre de leurs pairs. Le projet ministériel n'admettait de dérogation à la règle de l'élection que pour neuf membres appartenant ou à l'administration ou à l'enseignement public, et pour les quatre représentants de l'enseignement libre : ces treize personnes étaient nommées par décret.

La section permanente était rétablie : elle se composait d'abord des neuf membres nommés par décret, et de six autres désignés par le ministre parmi les membres élus : au total quinze.

En résumé, comme le constatait le rapport de M. Chalamet, « le projet se distingue et se recommande à nous par trois caractères principaux : 1° exclusion des ministres des cultes et de ceux qui sont censés représenter les intérêts sociaux ; 2° représentation de tous les grands établissements d'instruction publique et en particulier des trois degrés de l'enseignement universitaire ; 3° prédominance du principe électif. »

La loi, telle qu'elle fut votée, différait peu du projet ministériel. Le Conseil supérieur de l'instruction publique se composa de 59 membres :

Le ministre, président;

Cinq membres de l'Institut;

Neuf conseillers nommés par décret;

Deux membres élus par chacun des corps ou groupes suivants : le Collège de France, les facultés de droit, les facultés de médecine, les facultés des sciences, les facultés des lettres, l'Ecole normale supérieure ;

Un membre élu par chacun des corps ou groupes suivants : le Muséum, les facultés de théologie catholique, les facultés de théologie protestante, les écoles supérieures de pharmacie, l'Ecole normale d'enseignement spécial, l'Ecole des chartes, l'Ecole des langues orientales, l'Ecole polytechnique, l'Ecole des beaux-arts, le Conservatoire des arts et métiers, l'Ecole centrale, l'Institut agronomique,

Huit agrégés en exercice, un pour chacun des ordres d'agrégation de l'enseignement secondaire : grammaire, lettres, philosophie, histoire, mathématiques, sciences physiques ou naturelles, langues vivantes, enseignement spécial ;

Deux délégués des collèges communaux, l'un pour les sciences, l'autre pour les lettres ;

Six membres de l'enseignement primaire élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, par le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices des écoles normales primaires, la directrice de l'école Pape-Carpantier, les inspectrices générales et les déléguées spéciales chargées de l'inspection des salles d'asile ;

Quatre membres de l'enseignement libre, nommés par décret.

Les Conseils académiques, établis par la loi de 1850 et dont les membres, depuis le décret du 9 mars 1852, étaient nommés et révoqués par le ministre, reçurent une organisation analogue à celle du Conseil supérieur. En opposition à la loi de 1850, le ministre faisait prévaloir le principe de la compétence ; en opposition au décret de 1852, il rétablissait la prédominance du principe électif. Le Conseil académique comprend, comme membres non élus : le recteur, président, les inspecteurs d'académie du ressort, les doyens des facultés, les directeurs des écoles supérieures de pharmacie ou préparatoires de médecine et de pharmacie ; les directeurs des écoles préparatoires des sciences et des lettres, un proviseur et un principal des lycées et collèges, désignés par le ministre, deux membres choisis par le ministre dans les Conseils généraux, et deux dans les conseils municipaux « qui concourent aux dépenses de l'enseignement supérieur ou secondaire du ressort » : le fait de ce concours financier suffit pour expliquer cette dérogation au principe de la compétence. Le Conseil académique comprend comme membres élus : un professeur titulaire de chacune des facultés ou écoles supérieures, quatre professeurs, agrégés ou docteurs, des lycées du ressort, deux pour les sciences, deux pour les lettres ; deux professeurs, pourvus du grade de licencié, élus par les professeurs licenciés des collèges du ressort. Pour les affaires contentieuses ou disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement libre, deux membres de cet enseignement, nommés par le ministre, sont adjoints au Conseil académique.

La loi ne statuait pas sur les Conseils départementaux, qui, n'ayant juridiction que sur l'enseignement primaire, doivent être organisés par la loi relative à cet enseignement.

Quant aux garanties assurées par la loi du 27 février 1880 aux membres de l'enseignement, la plus importante était réglée par l'article 14 : le ministre ne peut prononcer la mutation pour un emploi inférieur contre un professeur de l'enseignement secondaire qu'après avoir pris l'avis de la section permanente ; contre un professeur de l'enseignement supérieur, que sur l'avis conforme du Conseil supérieur ; pour toute suspension de traitement excédant une année, prononcée par le ministre, il y a droit d'appel au Conseil supérieur. En outre, le Conseil supérieur statue, en appel et en dernier ressort : 1° sur les jugements des conseils départementaux prononçant l'interdiction absolue de l'enseignement contre tout instituteur primaire, public ou libre; 2° sur tous les jugements des Conseils académiques en matière contentieuse et disciplinaire. Ainsi le Conseil supérieur statue à la fois sur les décisions du ministre et sur les jugements des conseils inférieurs. Quand ces décisions ou ces jugements prononcent contre les professeurs de l'enseignement public, secondaire ou supérieur, la peine de la révocation, du

retrait d'emploi, de la suspension, ou contre les étudiants la peine de l'exclusion de toutes les facultés, ou contre des membres de l'enseignement libre l'interdiction absolue, la décision du Conseil académique doit être prise aux deux tiers des suffrages. Ainsi les dernières traces du régime clérical de 1850 et du régime dictatorial de 1852 sont anéanties.

La loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur n'a pas moins d'importance. L'article 1er restitue à l'Etat les prérogatives dont l'avait dépouillé la loi de 1875 : les examens et épreuves pratiques déterminant la collation des grades de docteur ou licencié, des titres d'officiers de santé, pharmaciens, sages-femmes, herboristes, ne peuvent être subis que devant les facultés ou les écoles de l'Etat.

Tous les candidats, sans distinction entre ceux des établissements libres ou des établissements de l'Etat, sont soumis aux mêmes règles en ce qui concerne les programmes, les conditions d'âge, de grades, d'inscriptions, de travaux pratiques, de stage dans les hôpitaux et dans les officines, les délais obligatoires entre chaque examen, et les droits à percevoir au profit du trésor public (art. 2).

Les inscriptions prises dans les facultés de l'Etat sont gratuites (art. 3).

Les établissements libres d'enseignement supérieur ne pourront, en aucun cas, prendre le titre d'universités. Les certificats d'études qu'on y jugera à propos de décerner aux élèves ne pourront prendre les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat (art. 4).

L'ouverture des cours isolés est soumise aux formalités prévues par l'article 3 de la loi de 1875 : c'est-à-dire qu'il suffira d'en faire la déclaration aux autorités universitaires.

Aucun établissement d'enseignement libre, aucune association formée en vue de l'enseignement supérieur ne peut être reconnue d'utilité publique qu'en vertu d'une loi (article 6).

Cette loi, qui consacrait le principe de la liberté de l'enseignement supérieur et garantissait le maintien des établissements libres déjà formés sous le nom de facultés, frappait cependant le parti catholique en ses visées les plus hautes; les écoles ultramontaines étaient atteintes dans leurs ambitions par la restitution à l'Etat de la collation des grades, par l'interdiction de prendre le titre d'université, et de délivrer des diplômes ; dans leurs ressources matérielles, par la gratuité des inscriptions dans les facultés de l'Etat qui amènera forcément la gratuité dans les facultés libres; dans leurs espérances d'avenir, par la disposition qui réservait au législateur républicain la déclaration d'utilité publique.

Tandis que les facultés catholiques perdaient ces privilèges exorbitants, les cours isolés acquéraient une liberté indispensable : ils étaient affranchis des formalités imposées, encore à cette époque, aux réunions publiques.

Le ministre de l'instruction publique aurait désiré atteindre plus directement ces congrégations non autorisées, ces professeurs de la compagnie de Jésus, qui distribuaient dans leurs établissements secondaires et qui commençaient à distribuer dans les facultés catholiques un enseignement contraire aux idées modernes, aux institutions issues de 1789, aux principes mêmes sur lesquels repose la société française. Il avait pour lui la tradition constante de l'ancienne monarchie et de tous les gouvernements qui suivirent. Les arrêts du Parlement de Paris de 1762 et 1767, les édits royaux de 1764 et 1777, les lois des 13-19 février 1790 et du 18 août 1792, l'article 11 du Concordat, l'article 11 des articles organiques, le décret-loi du 3 messidor an XII, l'arrêt de la cour de Paris du 18 août 1826, les articles 291 et 292 du Code pénal, la loi du 10 avril 1834, la pratique constante de la Restauration, de la monarchie de Juillet, du second empire, ne laissaient aucun doute sur la situation faite en France aux congrégations non autorisées et notamment à la compagnie de Jésus. Ces congrégations n'avaient pas en France d'existence légale : elles restaient à l'état d'associations prohibées. Leurs doctrines et leur attitude ne justifiaient que trop les précautions dont le législateur, à toutes les époques, s'était armé contre elles. Le ministre se croyait donc autorisé, par des précédents incontestables et par une tradition ininterrompue, à insérer dans son projet de loi le célèbre article 7, ainsi conçu :

« Nul n'est admis à diriger un établissement d'enseignement public ou privé, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation non autorisée. »

Cet article, qui n'était qu'une reproduction de l'amendement introduit par la Chambre des députés en 1836 dans le projet Guizot sur la liberté de l'enseignement secondaire, fut admis par la Chambre des députés de 1879 ; mais, après une discussion des plus vives, il fut rejeté par le Sénat en mars 1880.

C'est alors que la Chambre des députés, dans sa séance du 16 mars 1880, à une immense majorité, vota cet ordre du jour : « La Chambre, confiante dans le gouvernement et comptant sur sa fermeté pour appliquer les lois relatives aux congrégations non autorisées, passe à l'ordre du jour. »

En conséquence furent signés les décrets du 29 mars 1880 qui résumaient, dans leurs considérants, toute la législation antérieure et renouaient la tradition législative obscurcie par une trop longue tolérance : le premier de ces décrets enjoignait à la compagnie de Jésus de se dissoudre dans un délai de trois mois ; le second enjoignait aux autres congrégations non autorisées de se mettre, dans le même délai, en instance pour obtenir l'autorisation. Trois mois se passèrent : les jésuites ne songèrent pas plus à se dissoudre que les autres congrégations à se pourvoir de la reconnaissance légale. Le gouvernement estima qu'il suffirait de faire un exemple sur les premiers : en juin 1880, les maisons occupées par les jésuites furent fermées à Paris et dans toute la France. Les autres congrégations dédaignèrent ce solennel avertissement ; après la retraite de M. de Freycinet, en novembre 1880, M. Jules Ferry, devenu président du Conseil, leur appliqua à toutes les dispositions rigoureuses des décrets. Vainement les congrégations dissoutes essayèrent-elles de se pourvoir devant les tribunaux civils : ces tribunaux se déclarèrent incompétents, en une matière purement administrative, ou les préfets élevèrent le conflit. Elles échouèrent également devant le Conseil d'Etat. Quant aux établissements d'instruction qui continuèrent à être dirigés par les membres des congrégations dissoutes ou qui s'obstinèrent à les conserver comme professeurs, ils eurent affaire aux Conseils académiques, et, en appel, au nouveau Conseil supérieur de l'instruction publique : les uns furent fermés par jugements de ces tribunaux universitaires, les autres, après un avertissement sérieux, accomplirent eux-mêmes l'épuration. Partout, malgré les résistances matérielles ou les habiletés juridiques, force resta à la loi. L'œuvre des parlementaires de 1762, l'œuvre de la Législative de 1792, fut reprise et accomplie : l'Etat moderne fit sentir à ses contempteurs le poids de sa puissance.

En décembre 1877, M. Barodet et quarante-neuf autres députés avaient déposé une proposition de loi sur l'enseignement primaire ; cette proposition, consacrant le triple principe de l'obligation,

de la gratuité, de la laïcité, formulait une réorganisation complète de l'enseignement primaire, substituait à l'autorité des préfets celle de directeurs départementaux, modifiait la composition et les attributions des conseils départementaux, assurait aux instituteurs des traitements plus élevés et de nouvelles garanties en leur faveur, préparait l'élimination du personnel congréganiste. La proposition Barodet, renvoyée à une commission qui élut M. Paul Bert pour son président, aboutit à un rapport déposé le 6 décembre 1879 et à un projet en six titres et 109 articles.

M. Jules Ferry estima qu'un projet aussi étendu et aussi complexe aboutirait difficilement à une solution, étant donné le mécanisme si compliqué de notre organisation parlementaire, la courte durée des sessions et l'antagonisme assez prononcé à cette époque de la Chambre et du Sénat. Il jugea plus pratique de s'attaquer d'abord aux questions les plus urgentes, et substitua au projet d'ensemble trois projets distincts qui devinrent les trois lois du 16 juin 1881 sur les titres de capacité de l'enseignement primaire, du 16 juin 1881 sur la gratuité, du 28 mars 1882 sur l'obligation.

La loi sur les titres de capacité revenait sur les privilèges consentis par la monarchie de Juillet en faveur des institutrices congréganistes et confirmés par la loi de 1850, sur les immunités que cette dernière loi avait accordées aux directeurs et aux instituteurs-adjoints des congrégations. Aux institutrices et instituteurs, libres ou publics, congréganistes ou laïques, adjoints ou titulaires, la loi Ferry imposait une obligation uniforme: le brevet de capacité. Elle abolissait les équivalences établies par la loi de 1850; les hommes soucieux du progrès de notre enseignement primaire n'ont jamais admis que le diplôme de bachelier, le titre d'ancien élève d'une école du gouvernement ou de ministre d'un des cultes reconnus par l'Etat supposassent nécessairement l'aptitude à enseigner dans une école primaire. Pour les salles d'asile, le décret du 21 mars 1850 exigeait bien des directrices laïques un certificat d'aptitude; mais elle n'en exigeait pas des sous-directrices, et, pour les directrices congréganistes, se contentait de la lettre d'obédience. La nouvelle loi rendait obligatoire pour les sous-directrices comme pour les directrices, pour les congréganistes comme pour les laïques, le certificat d'aptitude. Les dispositions transitoires étaient, d'ailleurs, conçues dans un grand esprit d'équité, de ménagement et de respect pour les situations acquises: la loi exigeait que les maîtres non pourvus des diplômes requis se présentassent à l'examen dans le délai d'un an, mais elle accordait aux candidats malheureux la faculté de se représenter aux examens pendant plus de trois ans, jusqu'à la rentrée des classes d'octobre 1884. Quant aux maîtres adjoints qui à cette époque n'auraient pas réussi à obtenir le brevet, la loi, en les excluant de l'enseignement, usait encore d'indulgence à leur égard: s'ils avaient contracté l'engagement décennal antérieurement à la promulgation, ils conservaient le bénéfice de la dispense militaire. La disposition qui abolissait les équivalences n'avait pas d'effet rétroactif pour les directeurs d'écoles publiques ou libres en fonctions à la date du 1er janvier 1881. Les directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres qui, à la même date, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de service comme directrices, étaient également dispensées de l'examen. Même dispense était accordée aux adjoints et adjointes ayant à cette date trente-cinq ans d'âge et cinq ans de services, avec cette réserve qu'ils ne pourraient être promus directeurs ou directrices qu'après s'être, dans l'intervalle, mis en règle avec la loi.

Telle est la loi que les orateurs de droite représentèrent comme un monument d'iniquité et d'oppression. Elle se borne pourtant à rétablir l'égalité des situations, à exiger de tous les maîtres ce minimum de connaissances que suppose le brevet simple. Elle est une loi de liberté: car en obligeant les congréganistes à se présenter à l'examen, elle brisera la résistance des congrégations qui, pour maintenir leurs *sujets* dans une plus étroite dépendance, les détournent ordinairement d'affronter les épreuves. Le brevet que ces maîtres vont enfin pouvoir conquérir relèvera leur situation vis-à-vis de leurs supérieurs.

La loi du 16 juin 1881 sur la gratuité supprime la rétribution scolaire dans toutes les écoles primaires publiques et dans toutes les salles d'asile publiques; elle supprime le prix de pension dans les écoles normales. Répondant au vœu le plus légitime de notre démocratie, elle ne se contente plus d'assurer la gratuité à tous les enfants dont les parents ne pourraient payer la rétribution scolaire; elle veut en finir avec cette distinction en élèves gratuits et élèves payants, qui dès le premier âge divise les enfants en riches et en pauvres, crée sur les bancs de l'école une aristocratie et une plèbe, oppose aux doctrines d'égalité une prédication permanente d'inégalité.

Mais il ne suffit pas, dans une loi, de prescrire la gratuité: il faut l'organiser. Le législateur doit être ici surtout un économiste. Résumons les dispositions financières de la loi.

Depuis la loi de 1850, les revenus à l'aide desquels les communes pourvoyaient à l'entretien de leurs écoles étaient les suivants: 1° les dons et legs; 2° un prélèvement sur les ressources ordinaires des communes; 3° les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi de 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875; 4° les quatre centimes facultatifs créés par l'article 8 de la loi du 10 avril 1867. En cas d'insuffisance de ces revenus, le département intervenait avec les quatre centimes spéciaux créés par les mêmes lois; et enfin, on pouvait recourir au budget de l'Etat.

La nouvelle loi rend absolument obligatoire tant pour les départements que pour les communes l'imposition de ces centimes spéciaux: toutefois les uns et les autres peuvent s'en exonérer en opérant sur leurs ressources ordinaires un prélèvement supplémentaire, égal au produit de ces centimes.

En second lieu, le prélèvement sur leurs ressources ordinaires, précédemment imposé aux communes, est fixé désormais au cinquième du produit de ces ressources: toutefois sont exemptées de ce prélèvement les communes dans lesquelles la valeur du centime n'atteint pas vingt francs.

Ainsi donc la loi, pour parer aux dépenses tant nouvelles qu'anciennes de l'instruction primaire, établit trois espèces de ressources (non compris les dons et legs): 1° les quatre centimes communaux devenus obligatoires; 2° le prélèvement sur les ressources ordinaires des communes fixé désormais à un cinquième; 3° les quatre centimes départementaux devenus obligatoires.

Le ministre avait d'abord pensé à imposer aux communes de nouvelles charges: on renonça bientôt à cet expédient; les communes n'eurent pas à acheter ce grand bienfait de la gratuité par des impositions nouvelles; tout le surplus de la dépense retombe à la charge de l'Etat, et l'Etat accepte hardiment l'obligation d'inscrire à son budget une somme complémentaire de 15 millions.

La loi nouvelle a modifié complètement l'ancien budget de l'instruction primaire et l'a replacé sur une base plus logique. Jusqu'à la loi de 1833 et même jusqu'à la loi de 1881, les ressources de ce

budget s'échelonnaient ainsi : en première ligne, les dons et legs : il semblait que l'instruction fût d'abord l'affaire des particuliers généreux, d'abord une question de bienfaisance et d'assistance, comme au temps où les *petites écoles* portaient souvent le nom d'*écoles de charité ;* en seconde ligne les revenus des communes, déterminés de plus en plus rigoureusement par les lois de 1833, de 1850 et de 1875 ; en troisième ligne, les fonds départementaux ; en quatrième ligne, les subventions de l'Etat. Ce qu'avaient été pendant longtemps ces subventions de l'Etat, on le sait : le premier empire avec ses 4250 francs pour le noviciat des écoles chrétiennes, la Restauration avec son budget de 50 000 fr., la monarchie de Juillet avec moins de trois millions en 1847, le second empire qui en 1869 n'était pas arrivé à atteindre le chiffre de douze millions, marquent les étapes du chemin parcouru. Insensiblement on renonçait à cette théorie qu'en matière d'enseignement primaire l'Etat était moins intéressé que les particuliers, que les communes, que les départements, et qu'il ne doit intervenir qu'après tout le monde et à défaut de toute autre ressource. Pourtant il subsistait encore quelque chose de ce préjugé d'autrefois, et les « dons et legs » continuaient à figurer en tête des ressources prévues.

Avec la loi du 16 juin 1881, avec les lois sur la caisse des écoles, on peut dire qu'une nouvelle théorie fait son apparition. L'Etat se révèle, sinon comme le seul intéressé, du moins comme le grand intéressé, comme la personne morale qui a le plus de devoirs et le plus de droits et qui est disposée à accepter le plus de charges. Désormais les obligations des communes et des départements sont nettement limitées : les siennes restent presque illimitées.

« Je dis, messieurs, s'écriait le ministre à la Chambre des députés, dans la séance du 13 juillet 1880, je dis, fixant avec quelque précision, je crois, les principes qui doivent nous servir à résoudre le problème : le devoir de l'Etat, en matière d'enseignement primaire, est absolu ; il le doit à tous. Pourquoi ? Parce que ce devoir est mesuré par l'intérêt social lui-même, parce que c'est un intérêt de premier ordre, dans une société comme la nôtre, dans une société démocratique, qu'un minimum d'instruction élémentaire soit possédé par tous. Je dis : « possédé par tous, » parce que ce mot implique tout à la fois et la gratuité et l'obligation. »

On allait arriver à l'obligation ; mais l'obligation, à son tour, sous peine de devenir un attentat à la liberté de conscience, exigeait, comme corollaire, le caractère laïque, non confessionnel, de l'école primaire. Aussi, dans le projet sur l'enseignement primaire obligatoire, parmi les nombreuses matières qui allaient en former le programme, le ministre avait-il omis « l'instruction morale et religieuse. » Quand la loi votée par la Chambre arriva au Sénat, M. Jules Simon reprit cette prescription de l'article 23 de la loi de 1850, mais en lui donnant une forme nouvelle : l'instituteur devait enseigner « les devoirs envers Dieu et la patrie. » L'amendement Simon était bien étrange : ou bien il introduisait à l'école primaire les spéculations philosophiques sur l'Être suprême, ou bien il y faisait rentrer le catéchisme. La loi, amendée sur ce point et sur quelques autres par la majorité conservatrice du Sénat, ne pouvait être acceptée par la Chambre des députés : sur le rapport de M. Paul Bert, celle-ci maintint purement et simplement son ancienne rédaction. Dans l'intervalle eurent lieu de nouvelles élections ; un nouveau ministère, celui du 14 novembre, se forma ; M. Paul Bert y prit le portefeuille de l'instruction ; mais le cabinet du 26 janvier 1882, en ramenant, dix semaines après, M. Jules Ferry au ministère de l'instruction publique, lui assura l'honneur d'achever son œuvre. Le Sénat, renouvelé en partie aux élections de janvier, accepta sans amendement la rédaction de la Chambre : la loi fut votée le 23 mars et promulguée le 28 mars 1882.

Outre la substitution des mots « l'instruction morale et civique » aux expressions de la loi de 1850 « l'instruction morale et religieuse », d'autres dispositions de la loi nouvelle avaient pour but de maintenir à l'école son caractère laïque, ou, si l'on veut, neutre, non confessionnel. L'article 2 dispose que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires ». L'article 3 abroge les dispositions des articles 18 et 14 de la loi de 1850 « en ce qu'elles donnent aux ministres du culte un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile », ainsi que les dispositions de l'article 31 « qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. »

Ainsi l'instituteur n'a plus à donner l'instruction religieuse, encore moins à faire réciter le catéchisme ; même les ministres du culte ne peuvent donner l'enseignement religieux qu'en dehors des édifices scolaires. L'instituteur est affranchi de leur surveillance et de leur direction ; la tutelle ecclésiastique qui depuis tant de siècles pesait sur lui a pris fin.

Pour assurer la fréquentation de l'école, la loi emploie deux sortes de moyens : les encouragements, les mesures de coercition. La caisse municipale des écoles, créée par la loi Duruy de 1867, doit être établie dans toutes les communes ; dans les communes pauvres, dont le centime ne vaut pas plus de trente francs, cette caisse pourra recevoir une subvention de l'Etat : nous avons vu à quels usages les fonds étaient destinés. Le grand rouage de la nouvelle loi, c'est la commission municipale scolaire présidée par le maire, composée de délégués cantonaux désignés par l'inspecteur primaire et de membres nommés par le conseil municipal : elle est instituée pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles. Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé, devra, quinze jours au moins avant la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée : il indiquera l'école. A défaut de cette déclaration, le jour même de la rentrée, l'enfant sera inscrit d'office à l'école publique. Quant aux moyens de coercition contre les parents et tuteurs, la loi les a graduées comme il suit : la convocation devant la commission qui rappellera à l'intéressé « le texte de la loi et lui expliquera son devoir » ; l'affichage à la porte de la mairie ; la citation devant le juge de paix qui appliquera les peines de police, c'est-à-dire l'amende et, au besoin, la prison. La loi aurait présenté une fissure si elle ne s'était mise en garde contre les réfractaires ou les négligents qui se retrancheraient derrière la déclaration qu'ils entendent faire donner à l'enfant l'instruction chez eux. La loi a donc institué des examens annuels pour les enfants qui sont élevés ou qui sont censés être élevés dans la famille ; le jury d'examen se compose, sous la présidence de l'inspecteur primaire, d'un délégué cantonal et d'une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité : tous deux sont désignés par l'inspecteur d'académie. Si l'examen est jugé insuffisant, les parents sont mis en demeure d'envoyer, dans les huit jours, l'enfant à une école

publique ou privée. Telle est la loi que le parti catholique a dénoncée partout comme une loi d'athéisme et de tyrannie et contre laquelle on a cherché à organiser la résistance.

Une disposition transitoire, réclamée par l'équité, permet d'ajourner l'application de la loi dans les communes où les locaux scolaires sont reconnus insuffisants.

Mais le nombre de ces communes déshéritées diminue chaque jour: la loi du 13 juillet 1880 a réduit le taux des emprunts contractés par les communes à la caisse des écoles instituée par M. Bardoux; la loi du 2 août 1881 a mis à la disposition du ministre 120 nouveaux millions, dont 100 millions pour les établissements d'enseignement primaire: les plus humbles villages n'ont plus l'excuse de leur pauvreté. Dans le Morbihan, où les communes sont souvent apathiques et où le Conseil général est hostile, le ministre ne mettait-il pas par sa lettre du 2 mai 1882, un million à la disposition du préfet pour la construction des locaux scolaires? « Il ne faut pas qu'on puisse dire, ajoutait le ministre, qu'une seule commune en France aura manqué d'écoles parce qu'elle aurait manqué d'argent. »

Enfin, pour compléter l'œuvre commencée par les lois précédentes, le ministre a déposé un projet destiné à relever le traitement des instituteurs, à leur assurer d'efficaces garanties, à activer leur émancipation, à réorganiser l'enseignement primaire. Ce projet diffère sur plusieurs points de celui qu'a déposé l'ancien ministre du 14 novembre, M. Paul Bert. Dans le premier, l'instruction primaire est confiée dans chaque département à l'inspecteur d'académie, subordonné lui-même au recteur; dans celui de M. Paul Bert, elle est confiée à un directeur départemental qui relève du préfet. Dans l'un, les conséquences du décret dictatorial de 1854 sont effacées et l'instituteur est nommé par un chef universitaire, le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie; dans l'autre, la nomination et la révocation sont maintenues au préfet, mais avec certaines garanties pour l'instituteur. La Chambre aura à se prononcer entre les deux projets.

Parmi les grandes lois relatives à l'enseignement primaire, il nous reste à énumérer :

1° La loi du 16 juin 1879 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture: elle est complétée par le décret du 9 juin 1880;

2° La loi du 27 janvier 1880 qui déclare l'enseignement de la gymnastique obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'Etat, des départements et des communes. — La loi sur l'obligation, article 1er, a étendu aux jeunes filles l'enseignement de la gymnastique et introduit les exercices militaires dans le programme destiné aux garçons;

3° La loi du 9 août 1879 qui, pour les écoles normales d'institutrices, impose aux départements l'obligation formulée déjà, en ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs, par la loi de 1833. Elle dispose que « tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices ». Elle leur fixe un délai de quatre ans pour remplir le vœu de la loi. Toutefois, un décret du président de la République, rendu sur avis du Conseil supérieur, peut autoriser deux départements voisins à s'unir pour former et entretenir soit l'une de ces écoles, soit toutes deux. Les départements sont admis à emprunter à la caisse des écoles, dans les conditions si avantageuses déterminées par la loi Bardoux. Ils peuvent aussi, en cas d'insuffisance de leurs ressources, recevoir une subvention de l'État.

En ce qui concerne les écoles normales de garçons, il n'y a plus que huit départements qui n'aient pas leur école en propre: ceux de la Charente, du Lot, de Lot-et-Garonne, du Morbihan, de la Haute-Savoie se sont réunis à quelqu'un des départements voisins. Ceux des Côtes-du-Nord, de l'Oise, du Pas-de-Calais n'ont que des cours normaux.

Pour les écoles normales de filles, la loi nouvelle était beaucoup plus nécessaire : sur 86 départements, il n'y en avait alors que seize qui en fussent pourvus. Parmi les écoles existantes, huit dataient de la monarchie de Juillet et de la grande impulsion que M. Villemain avait donnée à ce service par l'ordonnance du 30 août 1842. Pendant les vingt années qui suivirent la loi de 1850, le nombre des écoles normales d'institutrices ne s'était augmenté que de deux : celle de la Corse, et celle de Rumilly (Haute-Savoie), qui servait aussi pour la Savoie. Dans les six premières années de la République, huit établissements nouveaux s'ouvrirent : les écoles d'Eure-et-Loir, Isère, Saône-et-Loire, Seine, Yonne, Allier, Somme, et celle de Milianah pour l'Algérie. Depuis la promulgation de la loi du 9 août 1879, dix-neuf écoles nouvelles ont été fondées : en sorte que l'accroissement se produit, non plus en progression arithmétique, mais en progression géométrique. Ces dix-neuf écoles sont celles du Puy-de-Dôme, Meurthe-et-Moselle, Seine-Inférieure, Indre-et-Loire, Aube, Seine-et-Oise, fondées en 1879 ; Loir-et-Cher, Aude, Marne, Côte-d'Or, Seine-et-Marne, Pyrénées-Orientales, Ardèche, Drôme, en 1880; Aisne, Loire, Cantal, Vosges, en 1881 ; Dordogne, en 1882;

4° La loi du 11 décembre 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage, préparée par une commission qui avait à sa tête un ancien ouvrier, le sénateur Tolain. Elle assure des subventions de l'Etat, sur les fonds du ministère de l'instruction publique et du ministère du commerce et de l'agriculture, aux écoles communales, départementales ou même libres, fondées en vue de « développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques. »

En matière d'enseignement secondaire :

5° La loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des filles. « Il sera fondé, dit l'article 1er, par l'Etat, avec le concours des départements et des communes, des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles. » L'article 2 est ainsi conçu : « Ces établissements seront des externats. » Le ministre avait, en effet, principalement à la Chambre, contre le rapporteur de la loi, M. Camille Sée, soutenu le principe de l'externat et repoussé l'internat, dont il redoutait pour l'Etat les responsabilités particulièrement délicates en ce genre d'enseignement. Pourtant la loi ajoute : « Des internats pourront y être annexés sur la demande des conseils municipaux et après entente entre eux et l'Etat. » En ce cas, les établissements seront soumis au même régime que les collèges communaux de garçons. L'enseignement moral figure parmi les matières essentielles du programme ; l'enseignement religieux est réservé aux ministres des différents cultes : il se donnera dans l'établissement, mais les ministres du culte ne pourront pas y avoir leur domicile. Cette loi, qui introduit en France un enseignement dont jouissaient depuis longtemps la plupart des pays européens et notamment la Russie, ne passa qu'après une violente résistance des droites, surtout au Sénat. En revanche l'épiscopat se montra beaucoup plus réservé qu'en 1867, à l'époque des modestes essais tentés par M. Duruy.

L'effet de la loi se fit aussitôt sentir et de nombreuses villes entrèrent en négociation avec le ministre. Rouen, Auxerre, Grenoble, Lons-le-Saunier, Montpellier, ont déjà leurs lycées ou collèges

de jeunes filles. Le Hâvre, Bordeaux, Tournon, Abbeville, Lille, Roubaix, Calais, la Fère, Saumur, Montauban, Moissac, etc., sont en instance. Les résistances d'une partie du conseil municipal de Paris ont jusqu'ici privé cette grande ville d'établissements municipaux ; mais les négociations continuent et promettent une issue favorable. En revanche, l'initiative privée y a fondé, rue Condé, le collège Sévigné.

La loi du 26 juillet 1881 compléta l'œuvre législative, en décrétant la création d'une école normale spécialement destinée à fournir des professeurs-femmes pour les lycées et collèges de filles. En exécution de cette loi a été fondée l'école normale secondaire de Sèvres.

En matière d'enseignement supérieur :

6° La loi du 20 décembre 1879 créait à Alger, à côté de l'école préparatoire de médecine et de pharmacie, trois écoles supérieures pour le droit, les lettres et les sciences. C'était l'ébauche d'une grande université africaine qui, par les spécialités que comporteraient ses programmes, par ses publications et ses recherches originales, par ses missions à l'intérieur du pays, devait accroître le renom et la puissance morale de la France dans l'ancien domaine de Carthage et de Rome.

La loi du 28 décembre 1880 affecte une somme de 3 700 000 francs à l'isolement de la Bibliothèque nationale, afin de la mettre à l'abri de tout danger d'incendie par contact.

Voilà pour la législation, c'est-à-dire pour les actes soumis aux délibérations du Parlement. Ces lois ont été complétées par de nombreux décrets ou arrêtés, discutés pour la plupart dans le nouveau parlement universitaire : le Conseil supérieur.

Un traité passé avec la ville de Paris met à la disposition du ministre 22 millions, à verser moitié par la municipalité, moitié par l'Etat, pour la reconstitution de la Sorbonne. L'agrandissement du Collège de France, la reconstruction de l'Académie de médecine sont décidés. Deux chaires nouvelles ont été créées au Collège de France : celle des religions comparées et celle de celtique. Dans les facultés de Paris et de province, de nombreuses chaires furent dédoublées et de nouvelles créées. Le nombre des maîtres de conférences s'accrut de manière à diviser plus équitablement le travail des examens et à constituer, auprès de chaque centre provincial, comme une succursale de l'Ecole des hautes études ou de l'Ecole normale supérieure. L'installation des conférences dans les baraquements provisoires élevés autour de la Sorbonne, le soin que l'on prit de les réserver exclusivement aux étudiants, d'aménager les locaux en vue de leurs travaux, de mettre à leur disposition immédiate des bibliothèques, changèrent l'aspect de l'enseignement dans les facultés de Paris : le type des séminaires d'Outre-Rhin se faisait sa place au soleil, à côté du type plus ancien des leçons publiques. L'arrêté du 3 juin 1880 ajoutait aux bourses de licence les bourses d'agrégation. Le personnel des professeurs était divisé en classes, afin qu'aux services plus anciens pût être assurée une rémunération plus élevée. La création de licences spéciales pour l'histoire et la philosophie, les facilités accordées aux aspirants répétiteurs, maîtres-répétiteurs, maîtres élémentaires et auxiliaires, la création à Paris des professeurs délégués dans les classes élémentaires, assuraient aux facultés un noyau sérieux d'étudiants.

Au dehors, de nombreuses missions étaient subventionnées soit sur les fonds ordinaires du budget, soit sur les allocations extraordinaires des Chambres : M. Sarzec enrichissait nos collections des spécimens d'un art inconnu, l'art chaldéen ; l'abbé Debaize, sur la côte orientale d'Afrique, le colonel Flatters à travers le Sahara, tous deux réservés à une mort tragique, M. Revoil par la côte des Çomals, MM. Ballay et Savorgnan de Brazza sur le Congo, M. Soleillet par le haut Niger, essayaient d'étendre nos connaissances en Afrique en même temps que notre influence. La mission archéologique du Caire aboutissait, après la mort de Mariette-Bey, à la création de l'École française du Caire, la troisième de nos grandes écoles archéologiques à l'étranger. D'autres missions étaient envoyées en Tunisie, dans le Turkestan, au Mexique, aux Philippines.

A l'enseignement supérieur on peut rattacher la création de trois musées nouveaux qui s'installèrent dans le nouveau palais du Trocadéro : le musée d'ethnographie, qui devait réunir les objets recueillis par les voyageurs envoyés en mission scientifique ; le musée de sculpture comparée, où devaient figurer, principalement en moulages, les spécimens les plus importants de l'art dans tous les temps et dans tous les pays ; le musée des monuments français, formé de reproductions de statues, d'ornements, de groupes, empruntés aux édifices religieux et civils de l'ancienne France, et qui reprenait une heureuse idée de la Convention abandonnée sous la Restauration.

Dans l'enseignement secondaire, la grande œuvre fut la réforme du plan d'études de l'enseignement classique, par décret et arrêté du 2 août 1880, et la réorganisation de l'enseignement spécial, le 30 juillet 1881, sur le rapport d'une commission qui avait pour président M. Duruy.

Pour les études classiques, on pouvait s'inspirer des exemples donnés par certains établissements libres d'enseignement secondaire, comme l'Ecole Monge et l'Ecole alsacienne : désormais les premières années de cours, ou division élémentaire, sont réservées à l'étude approfondie de la langue française, aux langues vivantes, aux éléments des sciences, en un mot à un enseignement pratique qui doit faire suite aux leçons de choses de l'école primaire ; l'étude du latin ne devait plus commencer qu'en sixième, celle du grec en quatrième : les exercices de versification ou de rédaction latines, qui absorbaient un temps si précieux, cèdent le pas à l'étude approfondie des textes anciens. Les classes sont ainsi partagées en trois cycles : l'élève qui sortira du lycée après avoir suivi les cours de la section élémentaire ou de la section de latin en emportera non plus des formules de grammaire, mais un bagage de connaissances pratiques ; par contre, l'élève qui sort de l'école primaire ou de l'école primaire supérieure pour entrer dans les classes des lycées et collèges n'éprouvera aucun embarras pour suivre les études de ses nouveaux camarades. L'harmonie des divers ordres d'enseignement est rétablie. Pour assurer des professeurs compétents aux classes élémentaires, où allait se donner un enseignement nouveau dans l'Université, le décret du 8 janvier 1881 a institué un certificat.

Pour l'enseignement spécial, les programmes ont été étendus et améliorés ; les maîtres sortent de la situation inférieure où ils ont été maintenus jusqu'alors et jouissent de droits et d'avantages égaux à ceux de leurs collègues de l'enseignement classique.

La loi du 27 janvier 1880 a rendu la gymnastique obligatoire dans les lycées et collèges : afin d'assurer le recrutement du personnel enseignant, le ministre a créé un diplôme spécial de gymnastique ; pour maintenir une direction commune, discuter les programmes, préparer la rédaction des livres élémentaires, il a nommé la commission centrale de gymnastique, auprès du ministère de l'instruction publique.

Pour les professeurs de dessin, le décret du 1er août 1880, délibéré en Conseil supérieur, a institué également deux certificats d'aptitude, correspondant aux grades universitaires de l'agrégation et de la licence, et qui donnent droit au titulariat soit dans les lycées, soit dans les collèges. Le décret du 16 septembre 1880 a fixé, dans les lycées, leurs traitements à 1 600 et à 2 000 francs pour les chargés de cours en province et à Paris, à 1 800, 2 100, 2 400, 3 000 fr. pour les titulaires des trois classes en province et pour les titulaires à Paris.

Les collèges communaux ont été l'objet de l'attention particulièrement bienveillante des Chambres et du ministre: ils ont été dotés, pour les classes élémentaires, du même matériel et des mêmes collections que les lycées; le décret du 4 janvier a partagé les professeurs en trois ordres comprenant chacun trois classes personnelles, a relevé partout les traitements et a fixé à 1500 fr. le minimum.

Dans les lycées, les maîtres auxiliaires étaient souvent détournés de leur préparation à la licence par les exigences du service intérieur: la circulaire du 25 juin 1880 a rappelé aux recteurs que ce service de surveillance n'est qu'accessoire. Des indemnités ont été mises à la disposition de ces jeunes maîtres des collèges pour leur permettre de se déplacer lorsque la faculté auprès de laquelle ils sont inscrits se trouve éloignée de leur résidence.

Les professeurs des lycées et collèges étaient déjà appelés par les élections des membres du Conseil supérieur et des conseils académiques à une sorte de vie publique universitaire. La circulaire du 13 octobre 1881 a rétabli les réunions mensuelles des professeurs, que les administrations avaient laissé tomber en désuétude : c'est au corps même des professeurs qu'est dévolu le soin de diriger la marche des études, d'assurer l'harmonie entre les enseignements divers, de surveiller l'exécution des réformes.

Les bâtiments et le matériel de nos lycées et collèges laissaient encore à désirer : un rapport de M. Gréard a signalé le fâcheux état de nos grands lycées parisiens, l'étroitesse et l'incommodité des locaux; depuis près de cent ans, malgré l'énorme accroissement scolaire, le nombre des établissements secondaires de Paris ne s'était pas augmenté et la plupart n'avaient reçu que d'insignifiantes améliorations. La loi de finances du 3 juillet 1880, qui transforme la caisse des écoles en une « caisse des lycées nationaux, collèges communaux et écoles primaires », et qui l'enrichit d'une nouvelle dotation, a mis à la disposition du ministre des sommes suffisantes pour opérer les améliorations et faire les créations indispensables. Pour les constructions, restaurations de bâtiments, acquisitions de mobilier scolaire, la loi accorde 58 200 000 fr. pour les lycées et 12 000 000 pour les collèges, le tout payable en six annuités. Aux départements et aux communes l'Etat offre un emprunt amortissable de 50 400 000 fr. pour les lycées et de 15 000 000 pour les collèges. C'est près de 136 millions de francs que la libéralité des Chambres a consacrés, en moins de six ans, à la réforme de l'outillage scolaire. Aussi de toutes parts les demandes ont afflué au ministre : les quatorze départements qui ne possèdent pas de lycées, les villes qui désirent la transformation de leurs collèges ou lycées ont voté des fonds avec empressement. Dans la Seine, la première pierre du lycée Janson à Passy a été posée en 1881; les plans pour le lycée Lakanal à Sceaux, pour ceux de l'avenue Duquesne et de l'avenue de la République à Paris, pour les succursales de Louis-le-Grand et de Condorcet ont été arrêtés. En province ont été inaugurés les lycées de Bayonne, Charleville et Guéret. La création des lycées de Montluçon, Rochefort, Aix, Cherbourg, Chartres, Foix, Aurillac, Quimper, Oran, a été décidée ; celle des lycées d'Ajaccio, Turcoing, Tulle, Gap, Alais, Béziers, Epinal, Beauvais, est à l'étude. L'Algérie a été dotée d'un second lycée, celui de Constantine.

Il était temps d'assurer à l'enseignement secondaire cet accroissement naturel ; car, en trois ans, la population de nos lycées s'est accrue de 5 841 élèves, celle de nos collèges de 2 857 élèves; ces nouveaux venus ont été enlevés surtout aux établissements ecclésiastiques. Le Parlement a contribué à cette prospérité nouvelle de nos écoles secondaires en augmentant les fonds destinés aux boursiers. Mais le ministre, par le décret et l'arrêté du 19 et du 20 janvier 1881, s'est imposé l'obligation de n'accorder jamais les bourses qu'au concours.

Pour faire le meilleur emploi des fonds que la caisse des écoles mettait à sa disposition, le ministre avait institué, par arrêté du 30 mars 1880, une commission dite des bâtiments scolaires, composée d'hommes de l'enseignement, de médecins et d'architectes, et à laquelle incombait la tâche énorme d'examiner tous les plans proposés par les communes qui demandaient des subventions ou des emprunts. Le 1er juin 1881, nouvelle commission chargée spécialement des questions d'hygiène : celle de l'éclairage unilatéral ou bilatéral, celle des moyens à employer pour prévenir la myopie, occupèrent de nombreuses séances; on fit venir des spécialistes célèbres de l'étranger. Le 17 juin 1880 sortait des délibérations de ces deux commissions le règlement pour la construction et l'ameublement des écoles.

Il ne suffisait pas que l'école fût vaste, aérée, salubre, pourvue d'une cour ou préau, que les tables, les sièges et tout l'ameublement fût conçu pour la plus grande commodité de l'élève : le ministre entendait encore que les murs en fussent égayés d'estampes et de peintures, que tout y impressionnât heureusement les regards de l'enfant et pût contribuer à son éducation artistique : par l'arrêté du 12 mai 1880 fut créée la commission pour la décoration des écoles ; c'est de ses délibérations que sortit le remarquable rapport de M. Charles Bigot. D'innombrables concessions d'agrès pour leurs gymnases, de globes et de cartes géographiques pour leurs classes, de livres de lecture pour leurs bibliothèques scolaires ou populaires furent accordées aux communes.

Du 1er janvier 1879 au 15 avril 1882, il y a eu 2 586 créations d'écoles primaires et 3 548 créations d'instituteurs adjoints : total 6 134 nouveaux maîtres.

Pour élever le niveau de l'enseignement primaire, il fallait relever celui des écoles normales et de l'inspection primaire. Le décret du 5 juin 1880 créa le certificat d'aptitude pédagogique pour la direction des écoles normales, l'enseignement dans ces écoles et l'inspection primaire. Le programme de l'examen comprenait surtout la psychologie, la morale, la pédagogie, la législation scolaire. Les maîtres-adjoints ou maîtresses des écoles normales qui obtenaient ce certificat avaient droit au titre de professeur et à une augmentation de traitement. Comme préparation à cet examen et aux fonctions les plus élevées de l'enseignement primaire, furent créées l'école normale supérieure d'instituteurs à Saint-Cloud et l'école normale supérieure d'institutrices à Fontenay-aux-Roses.

Pour assurer un service efficace d'inspection, les frais de tournées des inspecteurs primaires furent augmentés. Huit déléguées spéciales reçurent mission d'inspecter les salles d'asile qui dans une partie de la France laissaient beaucoup à désirer. Les rapports des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire et ceux des déléguées générales furent publiés: leur ensemble fournit

un tableau intéressant de la situation de notre enseignement primaire ; on y voit combien il reste encore à faire après tout ce qui a déjà été fait.

Pour habituer les instituteurs à échanger leurs idées, à travailler ensemble au perfectionnement de l'œuvre commune, l'institution des conférences pédagogiques fut reprise, développée et devint obligatoire : des frais de déplacement purent être accordés dans certains cas aux instituteurs. Réunis au chef-lieu de canton, sous la présidence de l'inspecteur primaire, auprès de la bibliothèque pédagogique qui leur servait de centre, ils discutaient des questions de pédagogie. Le ministre leur confia la mission, jusqu'alors remplie par une commission centrale, de choisir les livres de classes qui seraient en usage dans l'enseignement ou distribués en prix.

On essaya de donner une direction commune à ces fédérations pédagogiques de canton et d'inspirer aux maîtres le sentiment de leur solidarité et de leur force. En 1880, à l'occasion de la réunion des sociétés savantes à la Sorbonne, les inspecteurs primaires et les directeurs d'écoles normales avaient été appelés à Paris ; en 1881 ce fut le tour de plusieurs centaines d'instituteurs élus dans chaque arrondissement par leurs collègues. Aux uns et aux autres le ministre, dans un langage élevé, rappela ce que le pays avait droit d'attendre d'eux et quel esprit nouveau devait présider à l'enseignement régénéré.

Un centre permanent, un organe central de l'instruction primaire fut constitué à Paris par le décret du 13 mai 1879 qui créait le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale : le Musée pédagogique offrit aux visiteurs les meilleurs spécimens de mobiliers scolaires, d'instruments de travail, de démonstration ; la bibliothèque concentrait les livres et les publications périodiques de toutes les époques et de tous les pays. Pour l'enrichir, un comité fut chargé, par arrêté du 5 décembre 1879, de choisir les ouvrages étrangers qu'il y avait lieu de traduire en français ; une circulaire du 30 mai 1879 fut adressée aux recteurs et aux préfets pour les inviter à rechercher ou à signaler les livres ou manuscrits dispersés dans les bibliothèques municipales et particulières et relatifs à l'histoire de l'enseignement en France.

Au même ordre d'idées se rattache la création de la grande commission chargée de la recherche et de la publication des documents relatifs à l'histoire de l'instruction publique sous la Révolution, projetée sous le premier ministère Ferry et constituée par l'arrêté du 28 novembre 1881, sous le ministère de M. Paul Bert.

En attendant le projet de loi qui devait relever le traitement des instituteurs, leurs intérêts matériels n'étaient pas négligés : en 1879, le ministre obtenait pour eux des compagnies une réduction du prix des places sur les chemins de fer ; la circulaire du 8 octobre 1880 autorisait la nomination à titre d'adjointe de la femme, de la mère, de la sœur, de la fille de l'instituteur, quand elle était pourvue du diplôme requis. La circulaire du 12 mai 1881 établissait des instituteurs suppléants qui remplaceraient les instituteurs malades sans que le traitement de ceux-ci fût atteint. La circulaire du 31 juillet 1881, relative aux élections législatives, montrait en quel respect le ministre tenait les droits politiques de l'instituteur : il n'était plus question de menaces, mais de garanties, de protection, pourvu que l'instituteur s'abstînt d'une propagande incompatible avec ses fonctions.

Le programme des écoles primaires allait s'élargissant et toujours au profit des sciences pratiques et d'application immédiate. Le décret du 9 juin 1880 ouvrait un concours pour la nomination de professeurs spéciaux d'agriculture. On organisait l'enseignement du chant. L'école primaire ne s'en tenait pas aux exercices gymnastiques : elle préparait les élèves au régiment et facilitait aux pouvoirs publics l'abaissement de la durée du service militaire ; le 29 juillet 1881, une loi de finances accordait au ministre de la guerre un crédit de 15 millions de francs pour la fabrication des fusils destinés à l'enseignement du tir, à raison de deux ou trois pour chaque école primaire de garçon.

Le règlement scolaire du 7 juin 1880 devançait la loi du 28 mars 1882 en rétablissant la disposition de la loi de 1833 qui, en matière d'instruction religieuse, prescrivait de consulter le vœu des pères de famille ; il reprenait une des idées de la Convention en disposant que le français serait seul en usage dans les écoles.

En octobre 1880 se réunissait une commission chargée d'étudier l'organisation de l'enseignement primaire supérieur : le 15 janvier 1881, décret et arrêté réglant les encouragements accordés aux cours complémentaires et aux écoles d'enseignement primaire supérieur, sous forme de concessions de bourses, de subventions en argent ou en matériel d'enseignement, de subventions au personnel ; l'arrêté du 20 novembre 1879 désignant à Paris les écoles municipales ou libres Chaptal, Turgot, Colbert, Lavoisier, Say, Ivry, pour recevoir des boursiers de l'Etat ; le décret du 14 juillet 1880 instituant pour Paris ou pour la province 66 bourses d'internes, 9 de demi-pension et 49 d'externes.

Le décret du 9 juillet 1881 a créé une école modèle pour l'enseignement manuel, sous le nom d'Ecole nationale d'apprentissage : elle sera installée à Vierzon.

Le ministre, soucieux de faire partager les bienfaits de l'instruction à ceux des indigènes algériens qui étaient les plus susceptibles d'assimilation, envoyait une mission en 1881 dans les montagnes de l'Atlas : huit emplacements d'écoles, où l'on enseignerait le français et les éléments des métiers, étaient déterminés dans les quatre communes mixtes de la Grande Kabylie, comme pierres d'attente pour une plus vaste organisation. On faisait appel aux meilleurs instituteurs de France ; on créait pour eux, à Tizi-Ouzou, un cours préparatoire de langue kabyle ; on leur assurait un traitement exceptionnel de trois mille francs. Partout, les indigènes, principalement ceux de race berbère, répondent avec empressement aux avances du gouvernement.

En attendant la loi qui devait hâter la laïcisation du personnel enseignant, la lettre du ministre au préfet de la Seine en date du 27 février 1879, les arrêts du Conseil d'Etat en date du 9 décembre 1879, la circulaire interprétative aux préfets du 20 décembre 1879, faisaient jurisprudence et consacraient le droit des conseils municipaux à opter entre l'enseignement laïque et l'enseignement congréganiste ; la loi sur les titres de capacité, qui abolit les lettres d'obédience, la loi sur la gratuité qui dégage les communes de toute préoccupation financière dans cette option, la loi militaire en préparation qui supprimera tous les privilèges, assureront la rapide transformation du personnel au profit de l'élément laïque.

Le budget de l'enseignement primaire, que le second empire avait laissé à moins de douze millions, touche actuellement (1882) au chiffre de cent millions (non compris la part contributive des communes, qui est d'environ quatorze millions). Le budget total du ministère de l'instruction publique et des beaux arts dépassera en 1883 cent cinquante millions (sans compter les annuités de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires), chiffre qui laisse loin derrière lui tous les desi-

derata de la Convention de la seconde République sous le ministère Carnot, du second empire sous le ministère libéral de M. Duruy, et qui permet de comparer désormais le budget de la France avec celui des Etats les plus prodigues en matière d'instruction nationale.

Résumé. — On peut dire que toutes les grandes idées en matière d'instruction ont été entrevues par la Révolution et que la plupart ont été par elle formulées en lois et en décrets. L'ancien régime n'a jamais eu, avant que Turgot eût donné cette formule, la conception d'un grand ensemble d'éducation nationale. La royauté prenait intérêt aux universités par tradition, l'université de Paris étant la fille aînée des rois ; aux écoles spéciales et aux collèges, parce qu'elle en sentait immédiatement la nécessité ; des écoles primaires elle se désintéressait presque absolument. Le système social de l'ancien régime, c'était la superposition de classes hiérarchisées : au sommet, les classes dirigeantes, clergé ou noblesse ; au milieu, le tiers-état grandissant qui commençait à fournir des recrues à la noblesse et des serviteurs à la royauté ; tout au bas, la masse obscure du peuple qui n'avait d'autre rôle dans la société que de nourrir les autres classes. L'intérêt qu'un roi de France pouvait porter à chacune de ces trois classes donnait la mesure de l'intérêt que lui inspiraient les trois ordres d'écoles : universités et écoles spéciales ; collèges ; petites écoles. N'ayant pas de l'enseignement public une conception d'ensemble, la royauté ne pouvait pas avoir l'idée d'une administration centrale de l'instruction, d'une inspection efficace, d'un budget.

La Révolution, dont l'œuvre fut de niveler les classes, devait partager plus également ses sympathies entre les trois ordres d'enseignement : elle conçut un vaste édifice d'éducation nationale ayant à sa tête l'Institut, le Collège de France, le Muséum, l'Ecole normale, l'Ecole polytechnique, les écoles de droit et de médecine, etc. ; au milieu, de puissantes écoles centrales ; en bas, les écoles primaires. Sa sollicitude la plus constante fut même pour l'enseignement populaire, car c'était dans les masses populaires qu'elle puisait sa force ; c'était par elles et pour elles qu'elle devait briser les anciennes castes. Elle vit dans l'éducation nationale la garantie de l'avenir. Pour la première fois, l'instruction publique était reconnue comme un grand service public. La Révolution décréta l'obligation et la gratuité. Ses ambitions d'éducation se manifestèrent par de vastes programmes d'enseignement, où l'instruction primaire était conçue, non comme simple enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais comme un enseignement élémentaire de toutes les connaissances humaines, comme une préparation complète à l'enseignement secondaire et supérieur. Ce fut justement quand la Révolution passa aux mains des partis les plus avancés, c'est-à-dire plus spécialement issus du peuple et décidés à gouverner par lui, ce fut surtout au temps de la domination des Montagnards, que les idées en matière d'enseignement populaire furent les plus radicales, les visées les plus hautes, les libéralités les plus abondantes.

Quand ce grand élan tomba, quand les partis populaires épuisés par l'effort même disparurent de la scène, avec d'autres classes dirigeantes d'autres idées prirent faveur.

L'empire s'appuyait surtout sur les militaires et les fonctionnaires ; la Restauration sur l'ancienne noblesse et une partie de la bourgeoisie ; la monarchie de Juillet, sur la bourgeoisie : à tous ces régimes il fallait avant tout un enseignement supérieur et un enseignement secondaire bien établis. Aussi à ces trois régimes correspond une période d'organisation et de progrès pour nos écoles supérieures, pour nos facultés, nos lycées, nos collèges, avec des défaillances prolongées dans les questions d'enseignement populaire. Le peuple n'avait pas de droits électoraux sous l'empire et la Restauration : il n'y eut pas de budget public pour ses écoles. L'empire ne fit rien, la Restauration laissa faire le clergé. La monarchie de Juillet, qui sentait sous le pays légal grandir le pays réel, contracta une sorte d'assurance avec l'avenir en faisant la loi de 1833.

La République de 1848 ramena sur la scène le puissant acteur anonyme, le peuple. La question de l'instruction populaire fut de nouveau à l'ordre du jour ; mais les libéraux proposèrent, les cléricaux disposèrent. Du conflit des deux forces opposées sortit, comme résultante, la loi de 1850. Elle fit quelque chose pour l'enseignement du peuple, mais ce fut à la condition que cet enseignement serait subordonné à l'Eglise.

Le coup d'Etat trouva l'enseignement populaire en tutelle : il changea simplement le nom du tuteur, mit le pouvoir personnel à la place de l'Eglise, les préfets à la place des conseils locaux. Puis, lorsque le second empire essaya de laver sa tache originelle, lorsqu'il tenta de donner de lui-même une formule scientifique, il décida qu'il était un gouvernement de suffrage universel et qu'il devait se proposer l'instruction universelle du peuple. Ce revirement, il l'opéra avec une faible conviction et un scepticisme évident. Il se contenta de laisser faire un homme de bonne volonté et de grand courage : il le laissa faire à condition qu'il ne lui demanderait ni beaucoup d'argent pour les écoles, ni beaucoup de liberté pour les maîtres, ni beaucoup d'indépendance vis-à-vis de l'Eglise. Il ne lui accorda ni la gratuité, par esprit d'économie, ni l'obligation, ni l'abolition de la tutelle ecclésiastique, par esprit de conservation.

Sous la République de 1870 les choses restèrent d'abord en l'état, la majorité de l'Assemblée nationale étant plus désireuse d'assurer une nouvelle victoire à la liberté de l'enseignement, ou plutôt aux influences ultramontaines, que de faire progresser l'enseignement populaire.

Quand les républicains reprirent enfin, en décembre 1877, la direction des affaires, les plans des conventionnels de 1793, les plans des républicains de 1848 redevinrent la base de leurs travaux. Tout ce qui avait été rêvé autrefois on l'exécuta, avec une suite remarquable dans les idées, une rigueur toute scientifique dans la méthode, une générosité sans exemple dans la dépense. Il avait manqué à la Convention trois choses pour accomplir son œuvre : du temps, de l'argent, des hommes. Le temps, on le trouva entre deux batailles parlementaires, au sortir de la lutte pour l'existence. L'argent, que les libéraux de la Restauration, les bourgeois de la monarchie de Juillet, les élus du suffrage universel de l'empire, dans des époques de paix et de prospérité, avaient toujours craint de prodiguer, les Chambres républicaines surent le trouver sept ans après la guerre étrangère et la guerre civile, avec deux provinces de moins et une capitale dévastée, sous le fardeau écrasant d'impôts qui représentaient les contributions payées à l'ennemi, quand tout danger d'invasion n'était pas éloigné et qu'il semblait qu'on n'eût dû avoir d'attention et d'argent que pour les forteresses et les armements. Les hommes, voilà ce que nulle volonté ne peut improviser ; la République de 1870, plus heureuse que celle de 1792, avait la fortune de recueillir le fruit de longs efforts. Le législateur de 1833, même celui de 1850, plus encore celui de 1867, avaient travaillé à la constitution d'un corps enseignant. Ce corps enseignant ne se trouvait pas dans les meilleures conditions ; avec ses médiocres traitements, dans son humiliante dépendance, il avait pourtant vécu ; il avait traversé de mauvais

jours, tourmenté, décimé, après 1848, après 1851, après le 24 mai et le 16 mai, subissant tour à tour les réactions religieuses et les réactions politiques. Il ne s'agissait que de le relever, de l'exercer, de l'encourager : ce fut l'œuvre des dernières années : l'œuvre des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, des écoles normales supérieures, des conférences pédagogiques, des réunions à la Sorbonne, l'œuvre de beaucoup d'efforts et de beaucoup de bonnes paroles, en attendant que les actes pussent suivre les paroles. Tout cela on l'a fait, parce qu'on voulait et qu'on devait le faire, parce que la République nouvelle n'a pas pour point d'appui, comme le premier empire, des fonctionnaires tout-puissants et des bulletins de bataille ; comme les monarchies parlementaires, une oligarchie d'électeurs censitaires ; comme le second empire, un suffrage universel en tutelle ; mais bien un peuple tout entier, un corps électoral affranchi de toutes lisières, qu'on ne peut plus conduire, mais qu'il faut instruire et éclairer.

Le niveau auquel s'était tenue la Convention en matière d'enseignement populaire, après la grande baisse des ambitions et des idées qui suivit l'enthousiasme révolutionnaire, n'avait plus jamais été atteint. Le maximum de dépression peut se constater dans les années qui suivirent le coup d'Etat de Brumaire. Insensiblement on remonta avec la loi de 1833, avec le ministère Duruy, avec les premiers élans de 1870 ; mais on était encore bien loin des sommets. L'obligation, la gratuité, la laïcité, les immenses dépenses qu'il fallait accepter, tenaient en échec des majorités parlementaires hostiles ou tièdes. Pourtant le moment était venu, les réformes étaient mûres : les élections de 1877 et la démission du maréchal Mac-Mahon donnèrent l'impulsion définitive. Coup sur coup furent votées les lois de finance sur la caisse des écoles, les lois sur les titres de capacité, sur la gratuité, sur l'obligation, sur l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Le gouvernement actuel a eu l'honneur de mettre au nombre des questions jugées celles qui, depuis cent ans, sont en matière d'éducation populaire le champ de bataille des partis. La formule qui, depuis bientôt cent ans, reparaît dans les professions de foi de tous les libéraux, dans le programme de toutes les révolutions ; la formule dont la réalisation fut le rêve irrréalisé des hommes de 1793 et de 1848, elle est maintenant passée dans le domaine des faits. Sur ce point, on peut dire que la Révolution française est achevée.

« Le système d'enseignement, dit avec raison la *République française* dans un article du 25 mars 1882, le système d'enseignement établi par les lois dont le Sénat a voté la dernière et la plus importante dans la séance du 23 mars 1882, est sans comparaison le plus libéral qui existe dans le monde civilisé ; le plus moderne, le plus conforme aux inspirations comme aux besoins d'une grande nation émancipée du joug théologique. Ni la Suisse, ni la Hollande, ni l'Allemagne protestante, ni la républicaine Amérique, n'ont rien à nous offrir qui puisse être comparé à notre enseignement national primaire. D'un seul bond, la France, qui était en arrière, vient de se placer à la tête des peuples. »

A l'étranger on rend à l'œuvre accomplie le même hommage. Dans un récent discours aux instituteurs anglais réunis à Sheffield, M. Mundella s'écriait : « Je viens de lire la dernière loi française d'enseignement ; c'est l'acte le plus grand, j'allais dire la loi la plus prodigue, qu'il y ait jamais eu dans l'histoire de l'éducation, dans le monde entier. »

Notre système d'enseignement procède légitimement des idées les plus enracinées, des instincts les plus profonds, des aspirations les plus hautes de notre race. Il est à l'image même de la nation ; ce que notre civilisation, à travers tous les obstacles et parmi les éclipses les plus surprenantes, a pu réaliser de progrès depuis cent ans, on ne saurait en trouver une plus exacte mesure que dans cette loi.

La passion de l'unité nationale, elle s'y retrouve ; l'enseignement populaire y est donné à la nation tout entière, au nom de la nation elle-même ; de cette unité nationale, l'école primaire devient l'agent le plus énergique et la force la plus vive, en achevant de niveler les diversités de provinces, de races, d'idiomes, en inspirant à tous l'amour de la France dans sa littérature et dans son histoire, en mettant aux mains de tous le fusil et les éléments de la théorie militaire. Tandis que les écoles belges sont tiraillées entre deux influences contraires, tandis que celles de l'Angleterre sont livrées à la direction des associations et des sectes, tandis que celles de l'Amérique s'ouvrent trop aisément aux préoccupations de la lutte entre les coteries politiques, dans les écoles publiques de France il y a désormais un enseignement qui n'est ni religieux, ni politique, qui est uniquement national. Il est conçu en vue de rappeler constamment aux enfants, non ce qui peut les diviser, la religion, mais ce qui les unit, la patrie. Notre école primaire est, avant tout, une grande école de paix et de solidarité.

Longtemps soumise aux influences confessionnelles, longtemps subordonnée à la direction du prêtre, l'école primaire française en est désormais affranchie : plus radicalement qu'en Angleterre, où les écoles non confessionnelles sont encore à l'état d'exception ; plus radicalement qu'en Prusse, où l'on se souvient un peu trop que le mouvement scolaire date du protestantisme ; plus radicalement qu'en Amérique, où l'on a admis un minimum d'instruction religieuse qui puisse contenter les sectes chrétiennes les plus opposées ; plus radicalement qu'en Belgique, où l'Eglise a la main sur une partie des maîtres et a la possibilité de suspendre l'interdit sur les autres.

L'école française est si absolument laïque que non seulement les adhérents de tous les cultes reconnus, mais que ceux-là même qui professeraient un culte non reconnu ou qui n'en professent aucun puissent s'y rencontrer : le catholique n'y trouve rien qui blesse sa foi, le libre-penseur rien qui offense son scepticisme. On y a réalisé le problème de la plus absolue tolérance, celle qui n'exclut le respect d'aucune conviction. D'ailleurs, la laïcisation de l'enseignement en France est le dernier épisode d'un grand travail de laïcisation qui a commencé en France dès les origines de notre histoire : successivement le gouvernement, la loi civile, la justice, la famille sont sorties de la tutelle ecclésiastique ; l'école en sort à son tour. De toutes nos institutions, c'est l'école qui a été émancipée la dernière parce que c'est sur elle qu'ont porté les dernières résistances et les plus désespérées ; mais c'est du plus profond de notre conscience nationale qu'est sortie la loi qui a substitué à l'enseignement « moral et religieux » l'enseignement « moral et civique ».

Parmi les peuples qui ont eu à se poser la question de l'obligation, plusieurs l'ont résolue depuis longtemps, mais sous une influence confessionnelle, comme l'Allemagne où l'école a été obligatoire parce que la Bible était le livre obligé ; c'est ainsi qu'en France la royauté, au lendemain de la Révocation, avait essayé d'imposer l'école pour imposer aux jeunes protestants le catéchisme catholique. La France, en 1793, en 1882, est peut-être le seul pays qui ait établi l'obligation non sous la pression d'une Eglise, mais malgré les résistances de l'Eglise dominante, sans elle et pres-

que contre elle; le seul pays où l'on soit arrivé à cette solution pour des motifs purement rationnels; où l'on a pu opposer, au droit des parents à ne pas instruire leurs enfants, le droit des enfants à être instruits; où, tout en accordant au citoyen les droits politiques les plus étendus, la société s'est crue autorisée par cela même à lui imposer le devoir le plus étroit; où le sentiment de la solidarité entre tous les Français, la notion du péril qui naît pour tous de l'ignorance de quelques-uns, le point d'honneur national et la passion de la grandeur commune, aient été les motifs déterminants d'une si grande réforme.

La France est le seul pays où l'obligation ait été inscrite au chapitre des droits en même temps qu'au chapitre des devoirs; en d'autres pays, en Prusse, par exemple, l'obligation a été considérée surtout comme une forme d'obéissance; et la preuve, c'est qu'en Prusse la gratuité n'existe pas nécessairement à côté de l'obligation, tandis qu'en France aucun législateur n'eût osé imposer l'une sans assurer l'autre.

Et ce qui dans l'établissement de la gratuité est plus particulièrement national, plus particulièrement conforme aux instincts et au génie de notre démocratie, c'est que la gratuité n'a jamais été entendue par elle comme une charité faite par des particuliers, par l'Eglise, par les communes, par l'Etat; notre démocratie ne l'a jamais conçue que comme un devoir de l'Etat corrélatif à un devoir du citoyen et comme une application de la grande loi d'égalité. Quand même tous les enfants de parents indigents auraient fini par obtenir la gratuité, tant qu'il subsistait une inégalité entre écoliers, une distinction entre gratuits et payants, les hommes attachés à la tradition de 1793 et de 1848 ne se tenaient pas pour satisfaits : ce qu'ils réclamaient, ce n'était pas une série de mesures aboutissant à l'extension de la gratuité, c'était l'application pure et simple d'un principe. Cette gratuité, qu'ils ne revendiquent pas avec la même énergie pour les autres ordres d'enseignement, s'ils l'exigent dans l'enseignement primaire, c'est parce que cet enseignement doit être obligatoire pour tous, et qu'on ne peut faire à personne une obligation de l'inégalité.

Les trois ordres d'enseignement ne sont pas des compartiments où les diverses classes de la société se trouveraient parquées. Comme l'avait désiré la Révolution, l'Etat a ménagé à l'enfant du peuple, à l'élève de l'école primaire, le moyen de s'élever aux degrés supérieurs. C'est la raison d'être de l'enseignement primaire supérieur, fortement organisé sous le ministère actuel, et aussi de l'enseignement secondaire spécial. Le concours pour l'obtention des bourses peut ouvrir à l'écolier intelligent et pauvre l'accès du collège et du lycée. De la salle d'asile, devenue l'école maternelle, jusqu'à l'entrée dans les carrières professionnelles ou, s'il y a lieu, dans la carrière scientifique, la libéralité, la protection, les encouragements de la nation ne lui font pas défaut un instant. Ainsi que le constate le rapport du ministre au président de la République, en date du 29 octobre 1881, sur l'organisation de l'enseignement primaire supérieur, « ..... commençant plus tôt et finissant plus tard, l'enseignement primaire ne sera plus un accident de courte durée dans la vie de l'homme de labeur; il va devenir toute une éducation. Après avoir reçu l'enfant dès le plus jeune âge, utilisé tous ses instants, éveillé ses facultés, développé son intelligence, cultivé son âme, il s'imposera le devoir de le suivre jusqu'à l'entrée de la vie pratique. Naguère, sans préparation dans la première enfance, sans caractère obligatoire dans la période scolaire, sans suite et sans consécration au lendemain de la sortie de l'école, l'enseignement primaire ne menait à rien. Il mène à tout aujourd'hui par deux larges issues : par le nouvel enseignement complémentaire, par la nouvelle ordonnance de ses programmes et le bienfait incessamment accru des bourses de l'Etat. »

Enfin, le magnifique développement de l'enseignement primaire a été atteint sans qu'il en coûtât rien aux études élevées : au contraire, l'enseignement secondaire ou supérieur a suivi le même progrès d'un pas égal: on consacre vingt-deux millions à la construction de la Sorbonne en même temps qu'on ouvre des écoles primaires au fond du Morbihan. Ici encore on ne méconnaîtra pas l'esprit français, si bien équilibré dans ses ambitions, si harmonieux dans son développement, qui veut le progrès des masses, non en abaissant le faîte de l'édifice social, mais en soulevant tout l'édifice d'un même effort.

Grâce aux lois récemment votées, la France non seulement a atteint « d'un seul bond » le premier rang, mais elle l'a atteint par des moyens à elle, conformes à son génie, dignes du profond développement de civilisation qui est en elle, et ce n'est pas un honneur médiocre pour ses représentants au parlement et à la tête du ministère de l'instruction publique que d'avoir su traduire exactement sa pensée intime et réalisé en 1882 les hautes ambitions de 1793.

Bibliographie. — Outre les collections du *Journal général de l'instruction publique*, du *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, des *Circulaires et instructions officielles*, la *Statistique de l'enseignement supérieur* (1878), celles de l'*Enseignement secondaire* (1865 et 1876), de l'*Enseignement primaire* (1829-1877 et 1876-1877), consulter : — Gréard, *la Législation de l'enseignement primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, 3 volumes, Paris, de Mourgues, 1874. — Marais de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements relatifs à l'enseignement supérieur*, Paris, Delalain, 1880. — Pichard, *Nouveau code de l'instruction primaire*, Paris, 1882. — Charles Jourdain, *Rapport sur l'organisation et les progrès de l'instruction publique*, 1867. — Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Hachette. — Paul Boiteau, *Etat de la France en* 1789, Paris, Perrotin, 1861. — Albert Duruy, *l'Instruction publique et la Révolution*, Paris, Hachette. 1882. — Despois, *le Vandalisme révolutionnaire*, Paris, Germer-Baillière, 1868. — Albert Babeau, *l'Ecole de village pendant la Révolution*, Paris, Didier, 1881. — Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872; *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1882.

[Alfred Rambaud.]

FRANCHE-COMTÉ. — Si la Franche-Comté est justement fière de tenir aujourd'hui l'un des premiers rangs parmi les anciennes provinces françaises au point de vue de la diffusion de l'instruction, elle le doit en grande partie à son passé.

Dès l'époque romaine (au IIIe siècle), Besançon, métropole de la Séquanie, avait des écoles fameuses; Ausone, dans un discours à Gratien, nomme le professeur Julius Titianus, dont l'enseignement avait brillé à Lyon et à *Vesontio*.

Au moyen âge, il faut chercher l'enseignement dans les cloîtres, soit dans les abbayes célèbres de Saint-Claude (Jura), de Luxeuil (Haute-Saône), du VIe au XIe siècle, soit auprès du siège épiscopal de Besançon, autour des cathédrales de Saint-Jean et de Saint-Etienne, ou de leur annexe la collégiale de Sainte-Madeleine. Au temps de l'archevêque Hugues le Grand (1031-1066), les écoles de Saint-Jean, contiguës à la demeure du prélat, étaient florissantes; on y apprenait, au témoignage de Pierre Damien, la philosophie et les Saintes Ecritures. Nous avons quelques noms des écolâtres du XIIe siècle: Ramaldus, qui professait à Sainte-Madeleine (1111), Zacharie le Chrysopolitain (1134), auteur d'écrits naguère fort recherchés. Au XIIIe siècle, les écoles de Saint-Jean et de Saint-Etienne sont réunies, quittent les cloîtres et s'installent dans l'hôpital abandonné de Sainte-

Brigitte, sous la direction du grand-chantre de la métropole. Jusqu'à 1465, parallèlement aux écoles de Sainte-Madeleine, elles fonctionnent sous le nom d'écoles de grammaire et gardent à Besançon le monopole de l'enseignement. (Signalons comme curiosité la colonie juive de douze ménages établie dans la même ville en 1393 et comptant parmi ses membres *Josey de Trièves, maistre de leur escole.*) Réunis en septembre 1465, de concert entre la ville et le chapitre métropolitain, en un corps d'études générales, les établissements capitulaires quittent bientôt la *rue de l'Ecole* pour se fixer au centre de la ville, près de l'Orme de Chamars, sous la direction exclusive de la municipalité (fin du XVe siècle).

A côté de Besançon, les villes de moindre importance furent aussi de bonne heure dotées d'un enseignement. Dôle a ses recteurs d'école dès 1250; en 1400 un collège de grammaire s'y établit dans le vieil hospice de Citeaux. Salins possède au XIe siècle une maîtrise à Saint-Anatole; en 1455 ses écoles ecclésiastiques se confondent avec les écoles municipales. A Vesoul, à Gray, à Arbois, à Poligny, des écoles existent aux XIIIe et XIVe siècles; en 1295 on en rencontre une dans un simple village du Jura, Montfleur (canton de Saint-Julien). Mais ce n'est guère qu'au commencement du XVIe siècle, avec la merveilleuse invention de l'imprimerie et la production du livre à bon marché, que l'enseignement se répand dans les petites villes et les bourgs de Franche-Comté. Partout, en ce moment de prospérité renaissante, la culture intellectuelle se développe; partout se constituent des collèges de grammaire dirigés par des professeurs ambulants, cherchant la fortune et la rencontrant parfois. Citons, parmi les maîtres dont le nom survit, Pierre Mathieu, qui, avant d'être familier d'Henri IV, fut maître d'école à Vercel (Doubs); Naudot, qui enseigna à Vesoul, à Besançon, à Lons-le-Saulnier, et devint principal d'un collège parisien: Gollut, professeur à Dôle, père des historiens de Franche-Comté. Tous les régents de ces collèges sont d'une érudition et d'un mérite réels, mais peu stables, ayant trop le sentiment de leur science, trop experts à enseigner le grec, le latin, voire même l'hébreu, pour se résigner longtemps à apprendre la grammaire et le calcul à des fils de bourgeois; la plupart changent d'emploi et montent en chargé. Avec le personnel de ces recteurs se renouvelant rapidement pendant tout le XVIe siècle, et malgré de sages règlements dont la *Police du collège de l'impériale cité de Besançon* (1567) fait connaître le type caractéristique, les abus se multiplient bientôt. Cette décadence fait le succès de maîtres nouveaux dont la méthode sévère et la discipline obtiennent une légitime popularité. Les jésuites s'emparent promptement des collèges à Dôle (1582), à Besançon (1597), à Vesoul (1610-1617), à Gray (1654), à Pontarlier (1673), à Salins (1676); les oratoriens ont des maisons à Poligny, à Besançon; les dominicains ouvrent un collège à Quingey, etc. Bon nombre de petits collèges disparaissent des simples bourgs après une existence précaire, faisant place à de plus modestes écoles.

A la fin du XVIe siècle, l'enseignement, réservé jusqu'alors au clergé d'abord, puis aux bourgeois qui se destinaient aux offices, commence à être distribué au peuple. Après l'enseignement secondaire ou supérieur tel qu'on le comprenait naguère, se constitue l'enseignement primaire sous la vigoureuse impulsion de l'autorité diocésaine. En 1559, l'archevêque Claude de la Baume convoque les instituteurs à ses synodes pour leur donner des instructions sur l'accomplissement de leur charge. De peur que des coureurs et des vagabonds ne s'ingèrent dans un ministère si honorable, il défend à tout maître d'ouvrir une école s'il n'a été institué par le curé ou par celui qui en a le droit ou la coutume, et s'il ne prête serment de se conformer aux statuts diocésains. Ferdinand de Rye, en 1588, exige des maîtres une profession de foi; en 1590, il recommande la fréquentation des écoles comme la condition la plus favorable à l'instruction chrétienne; en 1611, il demande que le choix des maîtres soit fixé par le suffrage universel des paroissiens; enfin, en 1633, il rend obligatoire pour les paroisses l'entretien d'un instituteur propre à apprendre aux enfants la lecture et l'écriture et sachant chanter. De 1649 à 1700, les efforts de Claude d'Achey et des Grammont parviennent à rétablir des écoles dans tout leur diocèse, depeuplé plus qu'à moitié et ravagé par la guerre de Dix-Ans; grâce à leur initiative, appuyée des édits royaux de 1695 et 1698, les 800 paroisses de leur vaste ressort (Doubs, Jura, Haute-Saône actuels) étaient toutes pourvues d'écoles primaires au début du XVIIIe siècle. Dans la seconde moitié du même siècle, les écoles de filles, dont la nécessité était préconisée dès longtemps par les statuts synodaux, furent créées dans toutes les localités populeuses. Notons en passant que dans toutes les écoles primaires le personnel était laïque, sauf dans une dizaine à peine d'écoles de garçons tenues par des congréganistes et dans les écoles de filles fondées par les Ursulines à Besançon, Ornans, Pontarlier, Clerval, Saint-Hippolyte, Vesoul, Gray, Dôle, Poligny et Salins (au XVIIe siècle).

Telles sont les origines de l'enseignement primaire et secondaire en Franche-Comté; au-dessus, dès le XIIIe siècle, nous trouvons des traces d'un enseignement supérieur. Une université créée à Gray en 1287 par le comte de Bourgogne Othon IV n'eut qu'une durée éphémère. Au siècle suivant, l'érection du collège de Bourgogne à Paris, établi pour des boursiers comtois par la reine Jeanne de Bourgogne, essaya de suppléer à sa disparition. Reprise en 1422 par le duc Philippe le Bon, sur l'initiative intelligente de son conseiller Robert de Baubigney, abbé de Saint-Paul de Besançon, l'idée d'Othon IV devint, dès 1423, un fait heureusement accompli. Placée dans la ville de Dôle, capitale de la Franche-Comté, l'université compta bientôt cinq facultés en plein exercice. Elle eut ses jours de prospérité et de splendeur où ses élèves se comptaient par centaines, suivant les cours de maîtres fameux tels que Cornelius Agrippa, Lulle, Gattinara, Stratius, Chifflet, etc. Elle eut ses jours de luttes avec Besançon, qui voulut la conquérir de vive force, puis la supplanter par un établissement rival créé nominalement en 1565. Le XVIIe siècle vit sa triste décadence: au lendemain de la conquête française de 1674, Louis XIV la transporta à Besançon, où elle n'apporta que les débris d'une fortune ébranlée. Seule sa faculté de droit reprit dans ce nouvel emplacement un lustre et une renommée qu'elle dut aux Dunod, aux Seguin, aux Courvoisier, aux Grappe. Quand la Révolution en ferma les portes, ce fut à quelques rares survivants de l'université que l'école centrale du Doubs dut ses succès et sa légitime réputation.

On peut juger par ce rapide aperçu que le rang distingué tenu actuellement par la Franche-Comté au point de vue de l'instruction publique est au moins en partie le glorieux et légitime héritage de son vieil enseignement provincial.

Sources imprimées: Labbey de Billy, *Hist. de l'Université de Dôle et de Besançon*, 2 vol. in-4°, Besançon, 1814-1815; — Beaune et d'Arbaumont, *Les Universités de Franche-Comté*, 1 vol. in-8°, Dijon, 1870; — A. Estignard, *La Faculté de droit de Besançon*, in-8°, Besançon, 1867; — S. Droz, *Histoire du collège de Besançon*, 2 vol. in-8°, 1868-1870; — J. Sauzay, *Les fondateurs de l'instruction populaire en Franche-Comté*, 1876, Besançon, J. Jacquin; — *Documents inédits de l'Académie de Besançon*, t. VII, 1876 (Règlement du collège de Besançon, 1567).

Sources manuscrites : Registres de délibérations du chapitre métropolitain, 1412-1790, série B, Archives du Doubs ; — Fonds de l'Université de Dôle et de Besançon et des collèges, série D, *ib.* ; — Archives municipales des villes de Franche-Comté ; — Statuts synodaux (Biblioth. du chapitre de Besançon). [J. Gauthier.]

FRANCHISES POSTALES. — On appelle *franchise postale* l'exemption de taxe attribuée à la correspondance des fonctionnaires publics circulant par la poste et exclusivement relative au service de l'Etat.

La franchise résulte, soit de la qualité seule du destinataire, soit de la qualité seule de l'envoyeur, soit enfin des qualités réunies du destinataire et de l envoyeur.

La qualité du destinataire se connaît par le simple énoncé de l'adresse. La qualité de l'envoyeur se connaît par l'énoncé de ses fonctions suivi de sa signature sur la suscription de la dépêche ; c'est ce qui s'appelle *contre-seing*.

Toute dépêche contre-signée irrégulièrement est soumise à la taxe.

Les lettres et paquets relatifs au service de l'Etat s'expédient de deux manières : 1° sous bandes ; 2° par lettres fermées. (Les instituteurs n'ont, dans aucun cas, le droit de correspondre en franchise par lettres fermées.)

Les lettres et paquets contre-signés qui doivent être mis sous bandes ne peuvent être reçus ni expédiés en franchise, lorsque la largeur des bandes excède le tiers de la surface de ces lettres ou paquets (Ordonn. du 17 novembre 1844, art. 25).

Le maximum du poids des paquets expédiés en franchise est fixé à 5 kilos. Les paquets de formules imprimées à l'usage des fonctionnaires publics ne doivent pas dépasser le poids de 500 grammes (art. 9 et 60 de l'ordonn. de 1844).

Il est interdit à tout fonctionnaire ou agent de l'administration d'envoyer dans un paquet administratif, ou de contre-signer, pour les affranchir, des lettres étrangères au service qui lui est confié. La contravention à cet article sera punie conformément aux dispositions de la loi du 27 prairial an IX (16 juin 1801) sur le transport des lettres en fraude. (La peine édictée est une amende qui varie de 150 à 300 francs.)

Il est également interdit, sous peine d'une amende de 50 à 500 francs, d'insérer, dans les lettres ou paquets circulant en franchise, de l'or ou de l'argent, des bijoux ou autres effets précieux, des billets de banque ou autres valeurs payables au porteur (Loi du 4 mai 1859 et arrêté ministériel du 6 juillet de la même année).

Toute lettre adressée à une personne ayant la franchise, et qui serait destinée à un tiers, sera immédiatement envoyée au bureau de poste pour y être taxée (Décret du 24 août 1848, art. 6 et 7).

Dans le cas de suspicion de fraude ou d'omission d'une seule des formalités prescrites, les préposés des postes sont autorisés à taxer en totalité les dépêches ou à exiger que celles de ces dépêches qui seront revêtues d'un contre-seing quelconque soient vérifiées en leur présence par les fonctionnaires auxquels elles seront adressées, ou, en cas d'empêchement de ces fonctionnaires, par leurs fondés de pouvoirs (Ordonn. 17 novembre 1844, art. 4).

Les dépêches taxées en vertu de l'article 4 de l'ordonnance du 17 novembre 1844 ne peuvent pas être remises aux fonctionnaires destinataires pour être ouvertes par eux seuls ; leur déclaration sur le contenu est insuffisante. L'ouverture doit avoir lieu en présence du receveur des postes, en son bureau. — Toutefois, le receveur des postes doit se borner à une vérification sommaire, sans prendre connaissance de la dépêche in extenso (Décisions du ministre des finances des 25 juin 1846, 5 décembre 1853 et 25 janvier 1854).

Nous donnons ci-après pour plus de clarté le tableau complet des correspondances concernant le service de l'instruction publique autorisées à circuler en franchise entre les différents fonctionnaires ci-dessous désignés. Les lettres S. B. signifient *sous-bandes*, les lettres L. F. signifient *par lettres fermées*.

Archevêques et Évêques. — S. B. : *Dans la circonscription diocésaine*, avec les aumôniers des lycées et des collèges, inspecteurs d'académie, inspecteurs départementaux des enfants assistés et des établissements de bienfaisance dans le département et les départements limitrophes, inspecteurs des écoles primaires, maires, préfets ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Curés. — S. B. : *Dans le diocèse*, avec l'archevêque ou l'évêque ; — *Dans le canton*, avec les délégués cantonaux et les délégués communaux ; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet, les maires ; — *Dans le département*, avec l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, le préfet ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Délégués cantonaux. — S. B. : *Dans le canton*, avec les curés, délégués des consistoires israélites, directrices des salles d'asile publiques, instituteurs primaires publics, institutrices primaires publiques, maires ; — *Dans la circonscription des consistoires*, avec les pasteurs des églises réformées ; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet ; — *Dans le département*, avec le préfet, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Délégués communaux. — S. B. : *Dans le canton*, avec les curés, délégués des consistoires israélites, maires ; — *Dans la circonscription des consistoires*, avec les pasteurs des Eglises réformées ; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet ; — *Dans le département*, avec le préfet, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Délégués du consistoire israélite. — S. B. : *Dans le canton*, avec les délégués communaux et les délégués cantonaux ; — *Dans le département*, avec l'inspecteur d'académie ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Déléguées générales des salles d'asile (en tournée). — S. B. : *Dans toute la France*, avec les déléguées générales des salles d'asile, les déléguées spéciales, les directrices des salles d'asile, les inspecteurs d'académie, les préfets, les recteurs d'académie ; — Sous le couvert et le contre-seing des préfets et des recteurs d'académie, avec les maires, présidents des comités locaux de patronage.

Déléguées spéciales des salles d'asile. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les déléguées générales des salles d'asile en tournée ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur, les préfets, les inspecteurs d'académie, les directrices des salles d'asile ; — *Dans le même ressort*, avec les maires, présidents des comités locaux de patronage, sous le couvert et le contre-seing des recteurs d'académie et des préfets.

Directeurs et directrices des écoles normales primaires. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée ; — *Dans le ressort de l'école normale*, avec les préfets, sous-préfets, inspecteurs d'académie dans le département, inspecteurs des écoles primaires, maires, présidents des commissions d'examen pour le brevet de capacité, prési-

dents des commissions de surveillance ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Directrices des salles d'asile publiques. — S. B.: *Dans toute la France*, avec les déléguées générales des salles d'asile en tournée; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur, la déléguée spéciale des salles d'asile ; — *Dans le département*, avec l'inspecteur d'académie et les inspecteurs des écoles primaires.

Inspecteurs d'académie. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée, les déléguées générales des salles d'asile en tournée, les recteurs d'académie ; — *Dans la circonscription diocésaine*, avec l'archevêque ou l'évêque ; — *Dans le ressort académique*, avec les inspecteurs d'académie, les membres du Conseil académique, les préfets, les procureurs de la République ; — *Dans le ressort de la cour d'appel*, avec le premier président de la cour, les procureurs généraux ; — *Dans le département*, avec les censeurs des lycées, les chefs d'établissements secondaires libres, les curés desservants, les délégués cantonaux, les délégués communaux, les délégués des consistoires israélites, les directeurs des contributions directes, les directeurs des écoles normales primaires, les directeurs des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, les directeurs des écoles supérieures de pharmacie, les directrices des écoles normales primaires de filles, les directrices des salles d'asile publiques, les doyens des facultés, les économes des lycées, les inspecteurs des écoles primaires, les instituteurs et les institutrices primaires publics, les juges de paix, les maires, les maîtres-adjoints des écoles normales primaires, les pasteurs des églises réformées, les présidents des commissions d'examen pour le brevet de capacité, les présidents des commissions de surveillance des écoles normales, les principaux de collège, les professeurs des facultés, les proviseurs des lycées, les trésoriers payeurs généraux des finances, les professeurs de collège et les sous-préfets.

Inspecteurs des écoles primaires. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée; — *Dans la circonscription diocésaine*, avec l'archevêque ou évêque : — *Dans le ressort académique*, avec le recteur; — *Dans le département*, avec les curés, les délégués cantonaux, les délégués communaux, les desservants, les directrices des salles d'asile publiques, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les instituteurs primaires publics, les institutrices primaires publiques, les maires, les pasteurs de la confession d'Augsbourg, les pasteurs des églises réformées, les percepteurs, le préfet; — les présidents des commissions d'examen pour le brevet de capacité, les présidents des commissions de surveillance des écoles normales, les présidents des consistoires départementaux du culte israélite, les présidents des consistoires des églises réformées, les présidents des consistoires locaux de la confession d'Augsbourg; — les procureurs de la République, les rabbins dépendant des consistoires israélites, les trésoriers payeurs généraux des finances, les sous-préfets ; — L. F., avec le procureur général près la cour d'appel, le procureur de la République de l'arrondissement.

Inspecteurs généraux en tournée. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les directeurs des écoles normales primaires, les directrices des écoles normales primaires de filles, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les instituteurs primaires publics, les institutrices primaires publiques, les maires, les préfets, les principaux des collèges, les procureurs généraux, les procureurs de la République, les proviseurs et les professeurs des lycées, les recteurs d'académie, les professeurs des collèges communaux, les sous-préfets.

Instituteurs et Institutrices primaires publics. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée ; — *Dans le canton*, avec les maires et les délégués cantonaux ; — *Dans le département*, avec le préfet, l'inspecteur d'académie ; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet, les inspecteurs des écoles primaires; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Maires. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée. — *Dans le canton*, avec les délégués cantonaux, les délégués communaux, les instituteurs primaires publics, les institutrices primaires publiques, juges de paix, maires; — *Dans l'arrondissement*, avec les curés, le procureur de la République, le sous-préfet ; — *Dans le département*, avec le préfet, l'inspecteur d'académie, l'inspecteur départemental des enfants assistés des établissements de bienfaisance, les inspecteurs des écoles primaires; — *Dans le ressort de l'école normale primaire*, avec les directeurs des écoles normales primaires, les directrices des écoles normales primaires de filles ; — *Dans la circonscription des consistoires*, avec les pasteurs ; — *Dans le ressort de la cour d'appel*, avec le procureur général ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Maîtres-adjoints des écoles normales primaires. — S. B. : *Dans le département*, avec le préfet et l'inspecteur d'académie.

Membres du conseil académique. — S. B. : *Dans le département*, avec le préfet ; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur et les inspecteurs d'académie.

Ministre de l'instruction publique et des cultes. — L. F. : *Dans toute la France*, avec les archevêques ou évêques, les chefs des établissements libres d'instruction secondaire, les curés, délégués cantonaux, délégués communaux, les déléguées générales et les déléguées spéciales des salles d'asile, les déléguées près les commissions d'examen des salles d'asile, les desservants, les directeurs des écoles normales primaires, les directrices des écoles normales primaires de filles, les directeurs des écoles professionnelles, les directrices des salles d'asile, les frères des écoles chrétiennes, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les inspecteurs ecclésiastiques des pensionnats de filles, les inspecteurs généraux de l'instruction publique, les instituteurs primaires publics, les institutrices primaires publiques, les maires, les pasteurs de la confession d'Augsbourg, les pasteurs des églises réformées, les préfets, les présidents des consistoires de la confession d'Augsbourg, des églises réformées et du culte israélite, les principaux des collèges communaux, les procureurs généraux, les procureurs de la République, les proviseurs et les professeurs des lycées, les rabbins dépendant des consistoires israélites, les trésoriers payeurs généraux et les receveurs particuliers des finances, les recteurs d'académie, les sous-préfets.

Pasteurs de la confession d'Augsbourg. — S. B. : *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet ; — *Dans la circonscription consistoriale*, avec les présidents des consistoires locaux ; — *Dans le département*, avec le préfet et les inspecteurs des écoles primaires.

Pasteurs des églises réformées. — S. B. : *Dans la circonscription consistoriale :* avec les délégués cantonaux, les délégués communaux, les maires, les présidents des consistoires ; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet ; — *Dans*

le département, avec le préfet, l'inspecteur d'académie et les inspecteurs des écoles primaires; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Percepteurs. — S. B. : *Dans le département*, avec les inspecteurs des écoles primaires, le préfet; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet.

Préfets. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les préfets de France et d'Algérie, les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée, les déléguées générales des salles d'asile en tournée; — *à Paris*, avec le supérieur général des Frères des écoles chrétiennes; — *Dans le département*, avec les curés, les délégués cantonaux, les délégués communaux, les desservants, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs primaires, les instituteurs primaires publics, les institutrices primaires publiques, les juges de paix, les maires, les membres du Conseil départemental, les pasteurs de la confession d'Augsbourg, les pasteurs des églises réformées, les percepteurs, les présidents des consistoires locaux de la confession d'Augsbourg, les procureurs de la République, les receveurs municipaux, les receveurs particuliers des finances, les sous-préfets; — *Dans le département et les départements limitrophes*, avec les inspecteurs des enfants assistés et des établissements de bienfaisance; — *Dans la circonscription d'inspection du travail des enfants*, avec les inspecteurs du travail des enfants dans les manufactures; — *Dans le ressort de l'école normale primaire*, avec le directeur de l'école normale primaire, avec les maîtres-adjoints de l'école normale, avec la directrice de l'école normale de filles; — *Dans le diocèse*, avec l'archevêque ou l'évêque; — *Dans la circonscription consistoriale*, avec les présidents des consistoires des églises réformées; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur, la déléguée spéciale des salles d'asile, les membres du Conseil académique.

Présidents des commissions d'examen pour le brevet de capacité. — S. B. : *Dans le ressort de l'école normale primaire*, avec le directeur de l'école normale primaire, la directrice de l'école normale primaire de filles; — *Dans le département*, avec l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires. — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Présidents des commissions de surveillance des écoles normales primaires. — S. B. : *Dans le ressort de l'école normale*, avec le directeur de l'école normale primaire, la directrice de l'école normale primaire de filles; — *Dans le département*, avec les inspecteurs d'académie, les inspecteurs des écoles primaires; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Présidents des consistoires départementaux du culte israélite. — S. B. : *Dans le département*, avec les inspecteurs des écoles primaires, les rabbins.

Présidents des consistoires des églises réformées. — S. B. : *Dans la circonscription consistoriale*, avec les préfets, les pasteurs; — *Dans le département*, avec les inspecteurs des écoles primaires.

Présidents des consistoires locaux de la confession d'Augsbourg. — S. B. : *Dans la circonscription consistoriale*, avec les pasteurs; — *Dans le département*, avec le préfet, les inspecteurs des écoles primaires.

Procureurs généraux. — S. B. : *Dans le ressort de la cour*, avec les archevêques ou évêques, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les recteurs d'académie; — *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée.

Procureurs de la République. — S. B. : *Dans le diocèse*, avec l'archevêque ou l'évêque; — *Dans le département*, avec l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les procureurs de la République; — *Dans l'arrondissement*, avec les maires; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur; — *Dans toute la France*, avec les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée.

Rabbins dépendant des consistoires israélites. — S. B. : *Dans le département*, avec les inspecteurs des écoles primaires, les présidents des consistoires départementaux du culte israélite.

Trésoriers payeurs généraux des finances. — S. B. : *Dans le département*, avec l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les percepteurs, les receveurs particuliers des finances; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur.

Receveurs particuliers des finances. — S. B. : *Dans le département*, avec les inspecteurs des écoles primaires; — *Dans l'arrondissement*, avec les percepteurs, les receveurs municipaux; — *Dans le département*, avec le préfet, le trésorier payeur général des finances; — *Dans l'arrondissement*, avec le sous-préfet.

Recteurs d'académie. — S. B. : *Dans le ressort académique*, avec les archevêques ou évêques, les chefs des établissements secondaires libres, les curés, les délégués cantonaux, les délégués communaux, les délégués du consistoire israélite, la déléguée spéciale des salles d'asile, les desservants, les directeurs des écoles normales primaires, les directrices des écoles normales primaires de filles, les directrices des salles d'asile publiques, les inspecteurs des écoles primaires, les instituteurs primaires publics, les institutrices primaires publiques, les juges de paix, les maires, les maîtres-adjoints des écoles normales primaires, les membres du Conseil académique, les pasteurs des églises réformées, les préfets, les présidents des commissions de surveillance des écoles normales primaires, les principaux des collèges, les procureurs de la République, les proviseurs et professeurs des lycées, les trésoriers payeurs généraux des finances, les sous-préfets; — *Dans toute la France*, avec les inspecteurs d'académie, les déléguées générales des salles d'asile en tournée, les inspecteurs généraux de l'instruction publique en tournée, les recteurs d'académie; — *à Paris*, avec le supérieur général des Frères des écoles chrétiennes; — *Dans le ressort de la cour d'appel*, avec les premiers présidents des cours d'appel.

L. F. : avec le procureur général dans le ressort de la cour.

Sous-préfets. — S. B. : *Dans le diocèse*, avec l'archevêque ou l'évêque; — *Dans l'arrondissement*, avec les curés, les desservants, les délégués cantonaux, les délégués communaux, les inspecteurs du travail des enfants dans les manufactures, les instituteurs et institutrices primaires publics, les juges de paix, les maires, les pasteurs de la confession d'Augsbourg, les pasteurs des églises réformées, les percepteurs, les présidents des consistoires de la confession d'Augsbourg, le receveur particulier des finances, les receveurs municipaux; — *Dans le département*, avec le trésorier payeur général des finances, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs des écoles primaires, les inspecteurs des enfants assistés et des établissements de bienfaisance, le préfet, les sous-préfets; — *Dans le ressort de l'école normale*, avec le directeur de l'école normale primaire, la directrice de l'école normale primaire de filles; — *Dans le ressort académique*, avec le recteur; — *Dans toute la France*, avec les in-

spécteurs généraux de l'instruction publique en tournée.

L. F. : *Dans le ressort de la cour d'appel*, avec le procureur général ; — *Dans l'arrondissement*, avec le procureur de la République.

Supérieur général des Frères des écoles chrétiennes en résidence à Paris. — S. B. : *Dans toute la France*, avec les recteurs d'académie, les préfets. [L. Armagnac.]

FRANCKE. — Auguste-Hermann Francke, novateur audacieux en éducation aussi bien qu'en religion, mérite d'être placé dans la filiation la plus directe du progrès pédagogique, entre Coménius et Pestalozzi, qui lui demeurent toutefois supérieurs par leur prérogative d'hommes de génie.

Francke naquit dans la ville libre hanséatique de Lübeck, le 22 mars 1663, quinze ans après la conclusion du traité de Westphalie, qui mit fin à la guerre de Trente ans. On voyait alors de tous côtés en Allemagne les hommes de bien profiter du retour de la paix pour réparer les brèches, réorganiser ou créer des institutions d'instruction publique, ranimer le courage des populations décimées, accablées de privations et de souffrances. Le duc Ernest-le-Pieux* attirait à Gotha, sa résidence, une élite d'hommes capables de relever, sous sa direction, le niveau moral de son peuple. Le père de Francke fut appelé en 1666 auprès du prince en qualité de conseiller aulique préposé à la justice ; mais il mourut déjà en 1671. Dès ce moment, l'éducation du jeune orphelin fut complètement abandonnée à sa mère et à sa sœur aînée. L'une et l'autre étaient également animées d'une piété fervente, affermie à l'école des calamités publiques et des épreuves domestiques. Bientôt la mère se trouva réduite à ses propres forces : sa fille lui fut enlevée par une mort précoce. Francke n'en reçut pas moins, à l'aide de leçons particulières, des soins si intelligents, qu'à l'âge de treize ans il put être admis dans la classe supérieure du gymnase de Gotha et qu'il subissait avec succès, un an plus tard, l'examen de maturité qui donne accès à l'université ; mais l'excellente mère retint encore son fils auprès d'elle pendant deux années, qui furent surtout consacrées, sous la direction d'un habile précepteur, à la lecture des classiques grecs et latins.

Les souvenirs, les impressions, les traditions du temps de la guerre se conservaient dans toutes les mémoires. Au milieu des horreurs et des dévastations sans exemple sous lesquelles l'œuvre du siècle de la Renaissance et de la Réformation avait failli s'engloutir dans une nouvelle barbarie, beaucoup de chefs de famille avaient appris à élever par eux-mêmes leurs enfants, tout au moins dans la religion et dans les connaissances élémentaires les plus indispensables. La lecture de la Bible en langue vulgaire dans la traduction de Luther, et celle de l'*Orbis pictus* de Coménius, suppléaient au culte public, aux leçons de catéchisme et à l'enseignement scolaire.

Il advint, d'un autre côté, qu'à la pacification générale l'unique souci des autorités civiles et ecclésiastiques fut de restaurer de toutes pièces l'état de choses d'avant la guerre. L'Église luthérienne par conséquent reparut dans l'intégrité de son imposante hiérarchie, de sa célèbre confession de foi d'Augsbourg, de ses décrets synodaux, de ses ordonnances consistoriales et de ses règlements de discipline, vaste ensemble administratif grâce auquel tout se trouvait calculé, classé, dogmatisé et définitivement formulé, de manière à ne plus rien laisser à faire au libre arbitre, mais à mettre d'autant plus en évidence le rôle de l'autorité et à maintenir le sentiment religieux dans les plus strictes limites.

C'est pourquoi l'on n'entendit pas sans étonnement, dans le monde officiel, l'Alsacien Spener*, de Rappolsweiler, appelé en 1666 à un poste de prédicateur à Francfort sur le Mein, exprimer le « pieux désir » d'une rénovation de la « théologie de l'école », et d'une révision des livres d'édification en usage, œuvre qu'il voulait entreprendre en revenant aux sources de la foi, en étudiant tout de nouveau la Bible non seulement dans la méditation du cabinet de travail, mais aussi dans les réunions intimes d'amis animés d'un même sentiment : « Je connais, disait-il, des étudiants en théologie qui ont passé dix ans à l'université sans avoir jamais eu l'occasion de suivre un seul cours d'étude du texte biblique. »

Spener comprenait que l'exégèse a pour le libre examen la même valeur que l'observation analytique en ce qui concerne les sciences positives. Il voulait, en outre, que la foi chrétienne n'existât pas à l'état de simple notion de l'intelligence, mais qu'elle devînt un élément de vie intérieure et d'activité pratique. Il était le premier à joindre l'exemple au précepte, sans ostentation, mais sans crainte du ridicule ; c'est ainsi qu'il s'occupait en personne de l'enseignement des enfants dont l'instruction religieuse lui était confiée, au lieu de se décharger de ce soin sur des catéchistes subalternes, selon la coutume abusive qui s'était introduite parmi ses collègues.

Tel est l'homme qui devait ouvrir à Francke la carrière pastorale et pédagogique que celui-ci a parcourue pendant trente-cinq années consécutives à l'université de Halle.

Francke en avait d'abord passé douze à peu près à chercher sa vocation. Ses quatre premières années d'études universitaires à Erfurt et à Kiel ne sont pas autre chose que les étapes d'un chercheur, avide de porter ses investigations tour à tour sur la rhétorique d'Aristote et dans le domaine de la métaphysique et de la morale, puis dans le champ de la physique et des sciences naturelles. Ce n'est encore que la curiosité d'esprit qui le pousse vers la théologie ; mais tout à coup les difficultés de la langue hébraïque l'exaspèrent. Il part et va s'installer à Hambourg, auprès d'un savant orientaliste sous la direction duquel il se voue durant deux mois sans désemparer à l'étude exclusive de l'hébreu. Deux années qu'il passa ensuite à Gotha et pendant lesquelles il lut sept fois d'un bout à l'autre l'Ancien Testament dans le texte original, le rendirent pour toute sa vie aussi familier avec l'hébreu qu'il l'était avec le grec et le latin. Dans ses instants de récréation il aimait à lire du français et de l'anglais.

En 1684, admis à l'université de Leipzig en qualité de professeur extraordinaire, il y donna un cours public d'interprétation de l'Ancien et du Nouveau Testament qui attira autour de lui un nombreux auditoire et lui valut les félicitations de Spener, alors premier prédicateur de la cour de Dresde.

Cependant Francke était loin encore d'être parvenu à la certitude, quant à ses propres convictions religieuses. Il nous révèle, dans ses mémoires, l'année, le jour, le lieu, l'occasion où s'opéra sa conversion : ce fut en 1687, à une époque où il était tourmenté de doutes sur la valeur respective du Talmud, du Coran et de la Bible, et pendant une prière qu'il prononça dans l'angoisse de son cœur, à la veille de prêcher un sermon sur la foi, qui lui avait été demandé par le surintendant Sandhagen, à Lunebourg.

Aussitôt après cet événement, il abandonna l'enseignement universitaire et va fonder à Hambourg une humble école de petits enfants. Il la dirige pendant une année, se pénètre par ses propres expériences des difficultés que rencontre dans la pratique toute tentative de réforme de

l'éducation populaire, puis il remet sa tâche à un instituteur de confiance, passe deux mois à Dresde chez Spener, reprend à Leipzig ses cours « philo-bibliques », comme il les appelait, et accepte en 1690 la charge de diacre de l'église des Augustins à Erfurt. Très peu de temps après son entrée en fonctions, il reçoit un rescrit du prince électeur de Mayence qui, sans enquête préalable ni explication quelconque, lui signifie sa destitution comme entaché d'hérésie.

Sur ces entrefaites, Spener était devenu un haut fonctionnaire ecclésiastique et un personnage influent à la cour de l'électeur Frédéric de Brandebourg. Il détermina ce prince à fonder une université spécialement organisée en vue de donner une salutaire impulsion aux études théologiques en général et à l'Eglise luthérienne de Prusse en particulier. La petite ville de Halle fut désignée pour devenir le siège de la nouvelle institution, et l'on s'empressa de s'assurer les services de Francke en lui conférant, le 21 décembre 1691, le titre de professeur à la future université, dont l'inauguration ne se fit qu'en 1694, et le poste de pasteur à Glaucha, qui est un faubourg de Halle, à charge d'entrer en fonctions le 1er janvier 1692.

La paroisse de Francke se composait de deux cents maisons, dont trente-sept contenaient des brasseries ou d'autres débits de boissons, flanquées çà et là de salles de danse. Le nouveau pasteur s'installa dans la cure de ce misérable quartier, sans autre ressource pécuniaire, pour ses débuts, qu'une somme de vingt thalers, don de l'un de ses amis de Magdebourg. L'ecclésiastique auquel il succédait avait été emprisonné pour crime d'adultère.

Bien que Francke vécût encore dans le célibat, il invita ses voisins à participer le soir à son culte domestique. Cette innovation donnant lieu à des interprétations malveillantes, il transporta ce service de sa maison dans le temple et il l'y célébra régulièrement tous les soirs pendant une vingtaine d'années. Mais rien n'égala les perplexités dans lesquelles le plongea l'aspect du paupérisme qui de génération en génération s'était enraciné dans sa paroisse. Il ne put entreprendre sérieusement de lutter contre le fléau que lorsqu'il eut trouvé, en 1694, par son mariage avec Anne-Madeleine de Wurm, une aide semblable à lui pour la persévérance et pour le dévouement.

La population pauvre et paresseuse de Glaucha avait coutume de venir le jeudi à la cure, et chaque mendiant recevait à la porte un morceau de pain. Un certain jeudi de l'année de son mariage, Francke fit entrer chez lui tous les mendiants qui se présentèrent, enfants, adultes et vieillards ; il les retint, les interrogea, se rendit compte de leur état d'ignorance et de dégradation, termina par une courte prière et, après leur avoir distribué le morceau de pain traditionnel, les invita à revenir à heure fixe, le jeudi suivant. La plupart furent exacts au rendez-vous; mais qu'était-ce qu'un quart d'heure par semaine pour les besoins d'une pareille population? Il aurait fallu aux enfants des leçons suivies et régulières. Or leurs parents etaient trop pauvres pour payer la rétribution scolaire. Francke essaya de venir pécuniairement à leur secours. Mais l'argent disparaissait et les enfants n'allaient pas à l'école, ou, s'ils y allaient, l'influence scolaire ne suffisait point à leur enlever leur grossièreté native.

En 1695, Francke tenta d'éveiller la sympathie des membres sérieux de sa paroisse en faveur des écoliers pauvres et plaça dans sa chambre une tirelire pour recevoir les dons qui leur seraient destinés. Au bout de trois mois il arriva qu'une dame y mit en une fois quatre thalers et seize groschen, ce qui fait à peu près seize francs. Lorsque Francke eut cet argent dans ses mains : « Voilà, dit-il, un beau capital! Il faut lui faire rapporter quelque chose ! » Le même jour il acheta pour deux thalers de livres d'école et trouva un étudiant pauvre qui, moyennant une petite rémunération, s'engagea à donner deux heures de leçons par jour aux enfants abandonnés de Glaucha. Les petits mendiants acceptèrent avec joie les livres qui leur furent distribués, mais, sur vingt-sept élèves, il n'en revint que quatre. Francke ne laissa désormais rien emporter du local des leçons, qui n'était autre que l'antichambre de son cabinet de travail. De temps en temps il lui fallait distribuer, aux plus nécessiteux des élèves demeurés fidèles, des aumônes qui étaient une compensation pour celles qu'ils ne recevaient plus depuis qu'ils avaient renoncé à la mendicité.

Cependant cette petite école se fit si avantageusement connaître que, sur la demande de plusieurs pères de famille, Francke se décida à y recevoir aussi des enfants de parents aisés, moyennant une modique rétribution, équivalant à douze centimes par semaine. Bientôt la recette permit de porter à cinq heures par jour les leçons du maître ; mais quand l'école eut atteint le nombre de soixante élèves, il fallut la dédoubler. On loua les locaux nécessaires dans une maison voisine de la cure, et cette maison ayant été mise en vente, Francke l'acheta, y fit quelques réparations, solda le tout au moyen des dons de plus en plus considérables qui lui arrivaient au fur et à mesure des besoins, et, alors aussi, il prit la résolution de faire quelque chose de plus pour ses protégés, c'est-à-dire d'ouvrir un asile où des orphelins et des enfants abandonnés trouvassent non seulement l'instruction, mais une vie de famille et les moyens de recevoir une éducation complète. Il avait déjà recueilli et placé neuf orphelins chez de braves gens de sa paroisse et sous la surveillance d'un étudiant en théologie nommé Neubauer. Divers incidents vinrent encore, dans cette même année 1695, agrandir son horizon et ajouter de nouveaux projets aux entreprises qu'il commençait à réaliser. C'est ainsi que, d'un côté, on lui fournit les moyens de recevoir gratuitement à sa table un certain nombre d'étudiants pauvres, tandis que, de l'autre, on le priait de se charger de la direction des études de trois jeunes gens riches et appartenant à la noblesse. A cette dernière proposition, qui répondait à une offre bienveillante de sa part, il rattacha la pensée de fonder un établissement supérieur d'éducation, dont il traça peu à peu le plan sous le nom de *Pædagogium*.

Au mois de juin 1696, Francke était propriétaire de deux maisons, dans lesquelles il installa son école de pauvres et cinquante-deux orphelins. A la même époque, il donnait gratuitement la pension alimentaire à quarante-deux étudiants pauvres, et à la fin de l'année il chargeait son intelligent collaborateur Neubauer d'aller étudier en Hollande les orphelinats les plus réputés de ce pays. Neubauer, à son retour, n'hésita pas à proposer la fondation d'un grand orphelinat dont il entreprenait lui-même de diriger la construction et l'organisation. Le 24 juillet 1698, en effet, Francke posa la première pierre de l'édifice. Il avait déjà cent orphelins à élever et cinq cents écoliers à diriger dans ses divers établissements d'éducation, qui se développaient rapidement sous la puissante impulsion de sa foi.

L'histoire des *Fondations de Francke*, pour nous servir du terme consacré en Allemagne, serait trop longue à poursuivre par le détail : il suffira de dire qu'au moment de sa mort, le 8 juin 1727, cet homme extraordinaire était à la tête d'une colonie scolaire de sa création, dont la population comptait quatre à cinq mille personnes.

Le développement de l'œuvre dans son ensem-

ble ne porte ni le caractère de la préméditation, ni celui de la fantaisie ou du tâtonnement : il a quelque chose d'une évolution organique, qui arrive à son heure. L'école des pauvres, par laquelle il avait débuté sous l'inspiration d'un pur mouvement de charité, était devenue au bout de deux ans une « école allemande » composée de quatre classes ayant chacune un instituteur. Avec le temps, le nombre des classes augmenta et le niveau social de la population enfantine qui les fréquentait s'éleva : à la mort de Francke, ces « écoles allemandes » comptaient 1725 élèves des deux sexes, dirigés par 106 instituteurs et institutrices. Elles formaient la pépinière où s'alimentaient d'autres institutions, telles que l'*Orphelinat* (1696) et l'*Ecole latine de la maison des orphelins* (1697). Le premier de ces établissements contenait en moyenne une centaine d'orphelins et au moins trente orphelines. Parmi les garçons, un peu plus de la moitié devenaient des artisans ; les autres, pour la plupart, étaient voués aux études qui conduisent soit à la carrière ecclésiastique, soit à l'enseignement public de tout ordre, et ils arrivaient au but, grâce aux abondantes ressources que les fondations pieuses de la Réforme offrent dans un grand nombre d'universités allemandes aux étudiants pauvres et laborieux.

L'école latine de Francke, fondée en faveur de cette seconde catégorie d'orphelins, ne tarda pas, comme l'école des pauvres, à perdre son cachet spécial, pour devenir un grand *collège latin*, qui est encore aujourd'hui en pleine prospérité ; le Rapport officiel de cette école pour l'exercice 1879-1880 indique un chiffre de 520 élèves répartis en douze classes. Sous l'administration de Francke, l'enseignement des langues mortes fut non seulement respecté, mais poussé avec vigueur, toutefois dans une direction qui s'écartait de la tradition reçue. Celle-ci n'avait d'autre objet en vue que la belle antiquité grecque et romaine. Francke subordonna cette étude à celle des « saintes lettres ». On vit plus tard un disciple du collège latin de Halle, le recteur Mal, aller plus loin encore et remplacer systématiquement dans son gymnase de Hersfeld la lecture des classiques grecs par celle du Nouveau Testament. On ne peut d'autre part que savoir gré à Francke de ses efforts pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire, alors très négligé, de la lecture, de l'écriture et du calcul dans les écoles classiques de Halle, ainsi que des expériences réitérées et partiellement fructueuses qu'il tenta pour introduire dans le programme de son collège latin certaines branches de connaissances que les humanistes d'autrefois ne trouvaient jamais l'occasion de cultiver, par exemple la géographie, l'histoire, les mathématiques, la botanique, des notions d'anatomie ; il y ajoutait, avec non moins de bon sens pédagogique, des exercices de musique et de dessin.

De toutes les fondations de Francke, la plus originale fut le *Pædagogium*, qu'il créa en 1697 pour en faire un lycée destiné aux classes supérieures, une école-pension alimentée d'abondantes ressources financières, un établissement d'éducation d'un caractère encyclopédique et se prêtant à toutes sortes d'essais, d'innovations, d'expériences parfois quelque peu fantaisistes et coûteuses. Son gendre Freylinghausen fut le premier inspecteur du Pædagogium. En 1727, ce lycée comptait 82 élèves et 70 professeurs, sous-maîtres et élèves-régents, jeunes séminaristes généralement recrutés dans la pension alimentaire gratuite, qui se composait à la même époque de 255 étudiants et de 360 écoliers pauvres. Ainsi chaque groupe scolaire des institutions de Francke s'approvisionnait, pour les besoins de son enseignement ou de son administration, parmi les pépinières de pensionnaires de tout genre que possédait la colonie. Il y avait jusqu'à des asiles de femmes, veuves ou demoiselles sans famille ou institutrices en retraite, où l'on trouvait au besoin des sous-maîtresses et des aides ménagères. L'inconvénient de ces grandes facilités administratives, c'était les changements fréquents qui survenaient dans le personnel des sous-maîtres et autres collaborateurs des chefs de l'institut. Il était rare qu'un étudiant, par exemple, pût s'engager pour plus de trois ans, à moins de compromettre ses plans d'avenir : de là, le manque d'esprit de suite et les nombreuses fluctuations que l'on signalait dans la tenue des classes des plus grands établissements.

Bien que le noyau des élèves du Pædagogium se composât de jeunes gens voués aux carrières libérales, on distinguait déjà assez nettement entre les études qui leur étaient imposées par les examens relatifs à leur vocation, et l'instruction que réclamaient leurs camarades destinés soit au commerce, soit à des emplois dans l'administration, ou à l'intendance de propriétés rurales, soit à quelque profession artistique ou industrielle. Les élèves de cette seconde catégorie étaient libérés du grec et de l'hébreu ; mais le reste du programme leur offrait d'abondantes compensations. Le Pædagogium s'engageait à donner une connaissance satisfaisante de la langue française et à enseigner aussi complètement que possible l'art d'écrire la langue allemande. Il ajoutait à l'arithmétique des cours de géométrie, de mathématiques et d'astronomie : à la géographie, l'histoire et la chronologie ; à la botanique, l'anatomie et les principes fondamentaux de la médecine. Le bâtiment spécialement construit et inauguré en 1713 à l'usage du Pædagogium avait la jouissance d'un jardin botanique, et possédait parmi ses dépendances un musée d'histoire naturelle, un cabinet de physique, un laboratoire de chimie, une salle de dissection, des écoles de dessin, de peinture, de modelage, des ateliers de tourneurs et de polisseurs de verre.

L'intention qui présidait à ce déploiement de ressources auxiliaires pour les études techniques, recevait sa confirmation dans les dispositions très libérales qui permettaient, par exemple, aux élèves de suivre, selon le niveau de leurs connaissances, des leçons appartenant à des classes scolaires de degrés différents.

Le même esprit pratique qui accordait une liberté si remarquable pour l'époque et pour un tel institut, faisait régner d'autre part la discipline scolastique la plus rigoureuse sur les élèves qui se préparaient à subir les examens d'admission à l'université. On les parquait dans une classe, la *Selecta*, expressément créée à leur intention, et du matin au soir ces élèves d'élite étaient tenus en haleine sans trêve ni repos, passant de la lecture cursive des classiques latins, tour à tour aux spéculations métaphysiques, aux dissertations dogmatiques, aux savantes compositions de l'art oratoire.

Francke retrouvait à l'université un grand nombre de ses élèves. Là, sa position de professeur acquérait d'année en année une importance plus considérable. On lui devait une réforme très générale et très sensible des mœurs de la jeunesse académique. Il était devenu l'âme de la faculté de théologie, le directeur spirituel de ses auditeurs. Il en comptait jusqu'à un millier à la fois autour de sa chaire. A peine fondée, la faculté de théologie de Halle prenait rang parmi les gloires ecclésiastiques de l'Allemagne. Elle a été jugée digne, en 1817, de recevoir l'héritage de l'université de Wittenberg illustrée par Luther.

De divers côtés toutefois, et principalement de Leipzig, une opposition s'organisait dans la presse et dans l'Eglise contre la nouvelle puissance théologique et scolaire dont Halle était le siège. On

en vint à la signaler comme une secte religieuse dont Spener était le fondateur et Francke le premier apôtre; mais aucun dogme particulier ne la distinguant de l'orthodoxie luthérienne dominante, on appela tout simplement ses représentants des *piétistes*, expression qui jetait une teinte de ridicule sur l'importance qu'ils attachaient à la pratique de la vie chrétienne, à l'union intime de l'exemple au précepte. Ni Spener, ni Francke n'ont en effet laissé de corps de doctrine qui leur fût propre; seulement, Francke dans sa jeunesse semblait avoir donné des gages au quiétisme en traduisant deux opuscules de Molinos; en outre, la méthode de propagande qu'il inculquait aux jeunes théologiens n'était pas sans danger pour l'unité de l'Eglise : on redoutait surtout les conséquences éventuelles des « heures de chant » et des « réunions d'édification » des piétistes en dehors du culte public; enfin, c'était une chose grave que d'entendre un professeur de théologie émettre une maxime telle que celle-ci : « Mieux vaut une goutte de charité qu'un océan de science ! »

Il ne nous appartient pas d'insister sur ce débat ecclésiastique, qui se termina à l'avantage de la secte nouvelle. Le roi de Prusse Frédéric-Guillaume Ier la prit sous sa haute protection, et publia en 1729 un édit d'après lequel aucun théologien luthérien ne pouvait aspirer à un poste quelconque au service de l'Etat, s'il n'avait passé au moins deux ans à Halle et s'il n'en rapportait un certificat attestant qu'il se trouvait à son départ dans les meilleurs termes avec la Faculté de théologie de cette université.

A dater de ce dénouement, auquel Francke fut tout à fait étranger, puisqu'il était mort deux ans auparavant, le piétisme a été officiellement constitué dans l'Allemagne luthérienne à l'état de *credo* de cour que l'on affiche, que l'on abandonne, que l'on reprend, selon les fluctuations politiques des gouvernements.

Comme toutes les individualités supérieures, Francke échappe personnellement aux classifications de partis et de sectes. Les nombreux orphelinats qui se sont fondés, à l'exemple de celui de Halle, sur une quantité de points de l'Allemagne, de la Suisse, du Danemark, de la Suède et de la Norvège, sont de provenance religieuse ou politique très variée. Nous retrouvons Francke parmi les promoteurs des missions étrangères d'Allemagne et de Danemark, et au premier rang des fondateurs des sociétés bibliques protestantes. Il est propriétaire d'une librairie religieuse qui compte des succursales dans plusieurs villes d'Allemagne. Il dirige lui-même l'imprimerie-stéréotypie fondée par le baron de Cannstein, et d'où sont sortis, du vivant de Francke, un million six cent mille Bibles et neuf cent mille Nouveaux Testaments. Ainsi, dans toutes les directions, et nous sommes loin d'avoir épuisé le sujet, c'est par l'action, par des œuvres hardies, et non par la polémique sur des points de dogme, que se manifeste cette sorte d'exubérance de vie qui caractérise Francke.

Dans le domaine de l'éducation, son nom reste attaché à une solution pratique de l'une des questions qui ont le plus préoccupé le monde moderne depuis la renaissance des lettres, à savoir l'interminable querelle des *humanistes* et des *réalistes*. Ce n'est pas que les programmes mis à l'essai et patiemment améliorés pendant nombre d'années dans les écoles de Francke doivent être recommandés comme définitifs, mais tout ce qui s'est fait depuis confirme la justesse des prévisions de l'auteur. Il avait comme collègue parmi les prédicateurs de Halle et les professeurs de l'université Christophe Semler*, homme d'un esprit entreprenant, mais manquant de sens pratique, qui introduisit certaines innovations dans le programme d'enseignement d'une école communale de pauvres dont il était l'inspecteur, et il est possible que son initiative ait stimulé le zèle de Francke; mais ce fut douze ans seulement après la mort de ce dernier que Semler, encouragé par l'Académie des sciences de Berlin, ouvrit à Halle le premier établissement d'instruction publique auquel on ait donné le nom d'*Ecole réale* ou *Realschule*. La tentative fut malheureuse, parce que Semler exagérait dans le sens des études techniques le programme des écoles allemandes de Francke. Cependant la brèche ouverte par celui-ci devait solliciter d'autres efforts, l'impulsion était donnée, le nom même de la réforme à opérer venait d'être inventé : Hecker*, élève de Francke, organisa en 1747 à Berlin une Ecole réale modèle qui poussa aux dernières limites les tendances de Semler. L'expérience désastreuse tentée par Hecker a été la condamnation absolue de l'invasion de l'utilitarisme dans l'école. Il a fallu en revenir en Allemagne au programme mieux pondéré des institutions de Francke qui, sans sacrifier les études classiques, avait donné à l'enseignement scientifique la place qui lui appartient. V. *Gymnase* et *Realschule*. [Aimé Humbert.]

FRANCOEUR (Louis-Benjamin). — Mathématicien français, né à Paris le 6 janvier 1773, mort dans cette ville le 15 décembre 1849. Son père était directeur de l'Opéra et membre de l'Académie de musique. A dix-neuf ans, Francœur était entré dans l'administration dirigée par son père, en qualité de sous-caissier. La Révolution lui fit perdre cette place; il s'appliqua alors à l'étude des mathématiques, sous la direction de Monge, et réussit à se faire admettre à l'Ecole polytechnique comme « chef de brigade ». En 1798, il obtint la place de répétiteur d'analyse. Puis il devint successivement professeur de mathématiques à l'Ecole centrale de la rue Saint-Antoine (plus tard le lycée Charlemagne), examinateur à l'Ecole polytechnique, professeur à la faculté des sciences de Paris, et publia divers ouvrages de mathématiques et d'astronomie. Les événements de 1815 lui firent perdre ses places du lycée Charlemagne et de l'Ecole polytechnique. Francœur consacra à la cause de l'instruction populaire les loisirs forcés que lui faisait le gouvernement de la Restauration. Membre fondateur de la Société pour l'enseignement élémentaire, il en devint l'un des secrétaires, et s'appliqua particulièrement à faire pénétrer dans les écoles primaires l'enseignement du dessin. Il créa à cet effet une méthode qui porte son nom, et qui fut appliquée pour la première fois dans l'école fondée à Libourne par le duc Decazes. Publiée en 1819 sous ce titre : *Le dessin linéaire d'après la méthode de l'enseignement mutuel*, elle contribua puissamment à vulgariser en France la pratique du dessin scolaire.

Les passages ci-dessous du rapport présenté par Francœur lui-même à la Société pour l'instruction élémentaire en date du 22 juillet 1818 feront connaître les principes sur lesquels était fondée la méthode de l'éminent mathématicien.

« Le bel art du dessin, dit-il, se divise en plusieurs branches très étendues : mais on l'a limité à la seule partie qui soit à l'usage du peuple, le dessin linéaire.

» La plupart des facultés de l'homme, lorsqu'il veut les exercer, peuvent atteindre à une perfection dont il est difficile de se faire une juste idée. Nos organes peuvent être perfectionnés jusqu'à leur donner une précision presque égale à celle qu'on obtient à l'aide des instruments. C'est pour atteindre ce but que plusieurs membres de cette Société ont été réunis pour préparer un travail sur l'art du dessin linéaire, afin que les principes de l'enseignement mutuel fussent appliqués à ce genre d'instruction. MM. Mirbel, de Lasteyrie,

Hachette, Cloquet et moi, avons été chargés de ce soin ; et je dois vous rendre compte de la manière dont nous avons rempli cette intention, et du résultat de cette tentative.

» Les bases dont nous sommes partis sont les suivantes :

» 1° Des figures de géométrie ont été disposées dans l'ordre de la difficulté du tracé, plutôt que selon celui des théorèmes; ces dessins ont dû servir de modèle.

» 2° Chaque figure se rapporte à un commandement inscrit sur une tablette à l'usage des moniteurs.

» 3° Un travail préparé pour le maître est destiné à le mettre à même d'instruire les moniteurs, de lever les difficultés que le tracé présente, et de lui faire comprendre le sens des divers commandements.

» 4° Enfin, selon le mode de l'enseignement du calcul, on ne suppose au maître, aux moniteurs, ni aux élèves, aucune connaissance du dessin ; et cependant tous, à peu près aussi peu habiles, devaient arriver à tracer correctement toutes les figures d'ornement usitées dans les arts, s'enseignant mutuellement ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes ; et cela sans leçons spéciales, sans préceptes, et par le seul empire de l'exemple et de l'imitation.

» Il est maintenant facile de concevoir les procédés qui ont été employés.

» Les élèves dessinent debout, sur un tableau noir, rangés comme dans les demi-cercles de lecture, ou bien assis sur les bancs, à leurs places, armés de l'ardoise et du crayon.

» Dans le premier cas, ils tracent tour à tour la figure désignée par le moniteur qui la montre sur un tableau modèle ; et l'élève qui a le mieux dessiné prend de suite la place la plus honorable : dans le second cas, sous le commandement que fait le moniteur en lisant sur une tablette les phrases qu'il juge à propos de choisir, l'ardoise se couvre de figures, qui sont ensuite soumises à la correction. Tout se passe donc dans l'ordre et suivant la méthode accoutumée. Le moniteur est dressé d'avance à cet emploi par le maître, qui l'a rendu plus habile que ceux qu'il doit commander.

» La règle et le compas ne sont jamais que dans les mains du moniteur, comme moyen de vérification. Une réglette divisée en centimètres et millimètres, nommée *kutsch*, sert aux corrections des ardoises. Un mètre divisé est le bâton de commandement, et sert à vérifier les figures tracées sur le tableau noir ; un autre mètre fixé en haut de ce tableau sert à régler le coup d'œil : car toutes les figures que les élèves doivent dessiner sont assujetties à avoir des dimensions que le moniteur fixe à sa volonté.

» Les apprentis dessinateurs sont partagés en quatre classes : les plus faibles tracent des droites, des parallèles, des perpendiculaires, des triangles, etc.

» Dans la seconde classe, on fait des cercles, des polygones réguliers, et les figures planes qui en dépendent.

» Dans la troisième, on imite en perspective quelques corps à trois dimensions, tels que les pyramides, prismes, cylindres, cônes, sphères, etc. ; il faut enfin que les élèves arrivent à tracer des ellipses et à faire à très peu près des angles d'un nombre de degrés donné.

» Dans la quatrième classe, on dessine quelques traits d'architecture, des vases et des ornements de goût. »

Francœur s'occupa aussi de l'enseignement du chant (il était musicien), et ce fut sur son rapport que la Société pour l'instruction élémentaire adopta la méthode de Wilhem pour les écoles mutuelles. Quand les caisses d'épargne furent fondées sous l'inspiration de Benjamin Delessert, c'est encore lui qui, dans un rapport à la Société, fit ressortir les avantages qu'en pouvaient retirer les instituteurs. Rien d'utile ne se faisait sans son concours. Il contribua à la création des écoles de Courbevoie, de Noisy-le-Grand, de Beaumont-sur-Oise, etc.

Maire de Châtillon, membre de la Société d'encouragement pour l'industrie nationale, de la Société d'agriculture, des Académies de Saint-Pétersbourg, Lisbonne, Edimbourg, Rouen, Lyon, Cambrai, Toulouse, etc., Francœur fut nommé en 1842 membre de l'Académie des sciences.

Depuis 1824, il souffrait d'une maladie du larynx, contre laquelle il lutta longtemps sans renoncer au travail assidu qu'il s'imposait. Mais à partir de 1845 sa santé devint tout à fait mauvaise : atteint d'une maladie de la moelle épinière, il perdit enfin la faculté de travailler, et s'éteignit le 15 décembre 1849, à l'âge de soixante-quatorze ans.

Parmi ses ouvrages scientifiques, il faut citer : le *Traité de mécanique élémentaire* (1800, cinq éditions) ; le *Cours complet de mathématiques pures* (1809, quatre éditions) ; les *Eléments de statique* (1810, deux éditions) ; l'*Uranographie* (1812, cinq éditions) ; la *Géodésie* (1835, deux éditions). Il a en outre collaboré activement au *Dictionnaire technologique* en trente-deux volumes, publié de 1822 à 1825, à l'*Encyclopédie moderne* de Courtin, à la *Revue encyclopédique* de Jullien de Paris, etc. On consultera utilement le *Discours sur la vie et les travaux de Louis-Benjamin Francœur*, par Jomard, dans le *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*, n° de juin-juillet 1851.

FRANÇOIS DE NEUFCHATEAU (Nicolas-Louis). — Poète, administrateur, agronome et pédagogue français, né à Saffais (Meurthe), le 17 avril 1750, mort à Paris, le 10 janvier 1828. Il était fils d'un maître d'école de Saffais. Le bailli d'Alsace, D'Hénin-Liétard, qui avait conçu de l'affection pour lui, favorisa ses études en le faisant entrer au collège de Neufchâteau (Vosges). Il prit le nom de cette ville en 1766. En 1777, ce nom lui fut confirmé par un arrêt du Parlement de Lorraine ; il l'avait reçu de la ville même en témoignage de l'estime qu'il s'était attirée déjà par la précocité de ses talents. Cette précocité lui valut aussi la qualification de *petit prodige*, justifiée par la rapidité avec laquelle il fit ses études et par le goût qu'il manifesta de bonne heure pour la poésie. Il composa des vers dès l'âge de treize ans, et en 1766, à quinze ans, il publia un premier volume de *Poésies fugitives*, réimprimé l'année suivante. L'Académie de Dijon qui, quelques années auparavant, avait couronné J.-J. Rousseau, lui ouvrit alors ses portes, et bientôt après il fut reçu membre des Académies de Lyon, de Marseille et de Nancy. Voltaire, âgé de soixante-douze ans, voulut le voir en 1777 et désira même se l'attacher comme secrétaire. Mais son protecteur le fit entrer à Nancy dans l'administration, où il devait passer une grande partie de sa carrière et se distinguer par les services nombreux qu'il y rendit.

En 1783, le maréchal de Castries l'enleva à la ville de Nancy en lui confiant les fonctions de procureur-général au conseil supérieur de Saint-Domingue. Il resta cinq ans dans cette colonie. Au retour, il fut assailli par une tempête qui mit sa vie en danger et dans laquelle il perdit ses manuscrits. C'était au commencement de 1788. Il prit sa retraite et se livrait à l'agriculture lorsqu'éclata la Révolution. François de Neufchâteau fut chargé de rédiger les cahiers du bailliage de Toul. L'année suivante on lui confia l'organisation du département des Vosges. Député à l'Assemblée législative, en 1791, il en fut nommé secrétaire et ensuite président. Elu membre de la

Convention, il refusa d'y siéger, puis, désigné comme ministre de la justice le 16 octobre 1792, il n'accepta pas. Il publia vers cette époque quelques écrits relatifs à l'agriculture et composa deux pièces imitées de Goldoni, dont l'une, *Paméla*, représentée en 1793, obtint un grand succès; mais elle fut interdite huit jours après : l'auteur fut arrêté et incarcéré à la Force, d'où il ne sortit qu'après les événements de Thermidor.

Nommé, sous le régime de la constitution de l'an III, commissaire du département des Vosges, il se vit appelé subitement au ministère de l'intérieur le 16 juillet 1797. Il ne conserva que deux mois ces fonctions; mais ce temps lui suffit pour imprimer à l'administration une grande activité. Il quitta le ministère pour remplacer Carnot au Directoire après la journée du 18 fructidor an V. Le sort l'ayant désigné l'année suivante (1798) comme directeur sortant, il fut appelé de nouveau au ministère de l'intérieur, où il avait en même temps dans ses attributions l'instruction publique, les arts, l'agriculture, le commerce et l'industrie. Il y resta un an, et s'y distingua par d'importantes créations, telles que la formation du premier conseil d'instruction publique; l'exposition publique des produits de l'industrie; la réorganisation du Musée du Louvre, où il fit placer dans les galeries des statues et des tableaux qui y sont restés depuis; le système de navigation intérieure; l'établissement des pépinières départementales; le défrichement des landes et l'assainissement des marais; le dépôt général des cartes de France, etc. Deux points surtout attiraient son attention : les progrès de l'instruction publique et ceux de l'agriculture. Le 23 juin 1799, il écrivait aux administrations centrales : « En quittant le ministère, ma dernière pensée est pour l'instruction publique. » On a une preuve de la prodigieuse activité qu'il déploya dans ses fonctions de ministre par une publication intitulée : *Lettres, circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics émanés du citoyen François de Neufchâteau, pendant ses deux exercices du ministère de l'intérieur* (1800, 2 vol. in-4°).

Après le 18 brumaire, il devint sénateur et se montra l'un des serviteurs les plus complaisants du nouveau régime. Ce fut lui qui, en qualité de président du Sénat, remit le sceptre à Napoléon lors de la cérémonie du sacre. En 1808, il fut nommé comte de l'empire. Il avait été élu membre de l'Institut national en 1797, et, lors de la Restauration, à laquelle il se rallia, il fut compris dans la réorganisation de l'Académie française. L'aménité de son caractère, sa modestie et ses talents ont fait oublier ses faiblesses politiques; et l'on peut dire que lorsqu'il mourut, à l'âge de soixante-dix-huit ans, il ne laissa pas d'ennemis.

Dans les dernières années de sa vie, il s'était essentiellement occupé d'agriculture; il a publié un certain nombre de mémoires sur des sujets relatifs aux questions agricoles; l'un d'eux est intitulé : *Essai sur la nécessité et les moyens de faire entrer dans l'instruction publique l'enseignement de l'agriculture* (1802, in-8°).

Indépendamment de ses nombreux actes officiels ayant pour objet l'instruction publique, François de Neufchâteau a composé différents écrits qui témoignent du zèle qu'il montra toujours pour l'éducation. C'est d'abord une *Anthologie morale, ou choix de quatrains et de distiques pour exercer la mémoire, pour orner l'esprit et former le cœur des jeunes gens* (1784). Plus tard, poursuivant l'idée qui lui avait inspiré la rédaction de cette *Anthologie*, il publia une imitation ou traduction libre en vers français des distiques de Muret, sous ce titre : *L'institution des enfants, ou Conseils d'un père à son fils, imités des vers que Muret a écrits en latin pour l'usage de son neveu, et qui peuvent servir à tous les jeunes écoliers* (Paris, an VI, in-8°, 16 p. avec le texte latin en regard). Les distiques de notre savant compatriote du XVIe siècle, Antoine Muret, avaient été traduits dans toutes les langues. Les quatrains de François de Neufchâteau furent aussi réimprimés plusieurs fois en France et à l'étranger; on les traduisit également en différentes langues. En 1808 il en parut une édition accompagnée de traductions en allemand, en espagnol et en italien (Paris, Didot, in-8°). On lui doit aussi un petit poème intitulé la *Calligraphie*, qui serait aujourd'hui perdu pour le lecteur si M. Taupier ne l'avait réimprimé à la suite de son *Texte explicatif de la Calligraphie*.

Mais son ouvrage le plus important est sa *Méthode de lecture* (an VII, Paris, in-8°, 180 p.). Il est à noter que c'est pendant son second passage au ministère de l'intérieur qu'il composa et fit paraître cette méthode. L'étude qu'il avait faite des moyens d'instruction élémentaire l'avait convaincu que la cause des retards que rencontraient les progrès de l'enseignement primaire venait en grande partie des difficultés dont on l'avait hérissé et des vices des méthodes en usage. Il considérait, en conséquence, comme un devoir de faire tous ses efforts pour améliorer les livres d'enseignement, à commencer par ceux qui se rapportent à l'étude des premiers éléments. Aussi, en publiant sa méthode de lecture, il annonçait également une méthode d'écriture, qui n'a pas été publiée.

François de Neufchâteau espérait beaucoup de la création des écoles centrales qui, en initiant les maîtres à la connaissance des bonnes méthodes, pouvaient conduire l'enseignement dans des voies meilleures. Elles lui paraissaient un excellent moyen de fournir aux instituteurs et aux institutrices les connaissances qui leur manquaient pour asseoir l'instruction sur de solides fondements. « Je crois ne pouvoir mieux payer ma dette à la patrie, lit-on au commencement de sa méthode (p. VII), qu'en m'occupant sans cesse de ce qui a rapport aux progrès de l'instruction. Je m'applaudis d'avoir rallumé l'émulation parmi les professeurs des écoles centrales; mais il faut que ce feu sacré, ravivé dans les chefs-lieux de nos départements, se répande de là dans les cantons qui en dépendent et que chaque commune en soit éclairée à son tour. C'est ce qu'opérerait l'espèce d'école normale où les instituteurs et les institutrices viendraient, aux frais de leurs communes, puiser auprès des professeurs les connaissances qu'ils iraient ensuite reporter dans leurs écoles respectives. Trois mois de la saison, ajoutait-il, pourraient être employés à ces utiles exercices, et ce temps suffirait pour former des instituteurs et leur apprendre à enseigner suivant des méthodes plus aisées et plus sûres. » Il y avait beaucoup d'illusion dans cet espoir; on a reconnu depuis qu'il faut plus de temps pour former un bon maître. Mais l'application du moyen qu'il proposait n'en eût pas moins produit des résultats utiles.

Entre autres causes de l'insuffisance des méthodes de lecture, il signalait celle-ci qui n'a peut-être pas été assez remarquée : c'est qu'elles n'avaient jamais été conçues en vue d'un enseignement simultané; elles ne s'appliquaient guère qu'à l'enseignement individuel, moyen qui rendait les leçons très rares et très courtes pour chaque élève et devait singulièrement retarder les progrès. Il n'a sans doute pas signalé aussi bien qu'on l'a fait de nos jours le mauvais arrangement des exercices et l'ordre défectueux dans lequel on présente aux enfants les premiers éléments de la lecture. Les réformes qu'il indiquait étaient toutefois assez nombreuses pour introduire dès lors une amélioration considérable dans l'enseignement, si la routine, toujours plus forte que les

conseils les plus sensés, n'en avait fait ajourner pendant de longues années l'application.

Parmi les changements conseillés par François de Neufchâteau, il faut noter sa proposition d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture, méthode dont on a voulu faire honneur aux Allemands. François de Neufchâteau ne la revendique même pas pour lui. Il cite divers auteurs français qui avaient eu déjà cette idée avant lui, sans compter Tertullien et saint Jérôme qui l'avaient émise dans les premiers siècles de l'ère chrétienne. En Allemagne on a attribué une partie des idées de François de Neufchâteau, relatives à l'enseignement de la lecture, à Olivier*, un des écrivains qui ont le plus contribué au perfectionnement des méthodes de lecture dans ce pays. Mais la méthode d'Olivier, avec laquelle celle de François de Neufchâteau offre une grande ressemblance, n'a été publiée qu'en 1801, tandis que celle de notre compatriote avait paru dès 1799. Gräfe et Schumann, deux des principaux pédagogues modernes allemands, ont reconnu cette ressemblance. Mais Gräfe va plus loin dans la deuxième édition de son livre: *Die deutsche Volksschule* (t. II, p. 258), publiée en 1850. Il donne formellement à entendre que la méthode d'Olivier peut bien n'avoir été qu'une application de l'idée qui sert de fondement à celle de François de Neufchâteau. Ajoutons en terminant que l'ouvrage de ce dernier n'est point, comme le titre le ferait supposer, une simple méthode de lecture. C'est aussi une espèce de résumé historique où l'auteur a mis largement à profit le livre de Cherrier *; il se plaît d'ailleurs à faire de celui-ci un éloge mérité. A ce double titre, la *Méthode pratique de lecture* de François de Neufchâteau suffirait à elle seule pour lui donner des droits à la reconnaissance des amis de l'instruction primaire.

[J.-J. Rapet.]

FRANKLIN (Société). — Cette société, fondée au mois d'août 1862, autorisée par arrêté ministériel du 19 septembre de la même année, a été reconnue d'utilité publique par décret du 8 mars 1879. Elle a obtenu une médaille d'or à l'Exposition universelle de 1878.

La société Franklin a été créée pour répandre en France les bibliothèques populaires. Elle se propose moins de faire par elle-même que de provoquer et d'aider l'action des autres. Dans ce but, elle facilite, par une série de publications, l'initiative des comités locaux; elle leur fournit tous les renseignements concernant la création, l'organisation, l'administration des bibliothèques populaires; elle publie : 1° des instructions pratiques pour la création des bibliothèques; 2° des catalogues dressés avec soin et tenus au courant de toutes les publications pouvant leur convenir. Ces catalogues comprennent cinq séries :

1° Catalogue populaire;
2° Catalogue de village;
3° Catalogue de ville;
4° Catalogue scolaire;
5° Catalogue militaire.

Elle fait paraître un bulletin mensuel rendant compte des livres parus et du mouvement des bibliothèques; publiant des modèles de statuts et règlements; traitant spécialement des questions qui les intéressent; dressant, à l'aide des rapports fournis par les bibliothécaires, des statistiques générales. Elle sert en outre d'intermédiaire gratuit aux bibliothèques pour l'achat de leurs livres, en les faisant profiter de remises spéciales obtenues chez les éditeurs : elle leur fournit des registres d'inscription de prêts, de catalogue matricule, de livre de caisse, des étiquettes pour la classification des volumes, des conseils pratiques pour l'entretien des livres, à coller au verso des reliures. Elle se charge de faire relier les volumes dont l'achat lui est confié ou qu'on lui envoie à cet effet. Elle prend à sa charge tous les frais d'emballage.

La société Franklin s'interdit toute action sur le détail de l'administration ou de la gestion des bibliothèques avec lesquelles elle est entrée en rapport : elle met à leur disposition des instructions générales, les résultats acquis de l'expérience commune; elle laisse à chaque comité local le soin de les approprier à ses besoins particuliers et à ses convenances. Plus sévèrement encore s'est-elle interdit toute polémique politique, ou propagande religieuse ou anti-religieuse : elle travaille pour une seule cause, la diffusion de l'instruction populaire, sans autre préoccupation que les règles éternelles de la morale. Elle s'adresse à tous les esprits libéraux.

A côté de cette action générale et constante, la société Franklin a pris l'initiative de quelques fondations particulières. Le 1er février 1873, elle a ouvert pour les bibliothèques de l'armée une souscription publique qui avait atteint, le 20 mars, 102825 francs. Elle a ouvert également une souscription en faveur des bibliothèques des villages alsaciens-lorrains d'Algérie.

Si l'on fait le total des livres fournis aux bibliothèques depuis 1868 jusqu'à la fin du premier trimestre de 1882 par la société Franklin, on trouve les chiffres suivants :

Livres *fournis :* 486000 volumes représentant une somme de 1013108 francs;

Livres *donnés :* 98900 volumes représentant une somme de 149494 francs.

La société Franklin envoie aux bibliothécaires des questionnaires imprimés à l'aide desquels elle dresse des statistiques. — Quels sont, par exemple, les ouvrages les plus lus? — Les réponses ne sont pas aussi nombreuses ni surtout aussi méthodiques qu'on le voudrait. Elles permettent pourtant de se rendre compte avec une exactitude suffisante des tendances et du goût de ce grand public nouveau-né aux choses de l'esprit.

Voici le résultat de l'enquête de 1882 : elle porte sur la durée d'un exercice (douze mois), et est fondée sur des rapports reçus de tous les points de la France.

Sur 185824 volumes lus par 10374 lecteurs, on compte :

109085	romans.	
27584	livres d'histoire.	
25382	—	de géographie et voyages.
20605	—	d'économie politique, agriculture, sciences, industrie.
3168	—	de morale, pédagogie, religion.

Les romans forment donc à eux seuls bien plus des 3/5, et encore faut-il tenir compte de ce fait que beaucoup de bibliothécaires font figurer les ouvrages de Jules Verne à la colonne « *Géographie et voyages* », alors que leur véritable place serait plutôt dans celle des romans.

Le siège de la société Franklin est à Paris, 1, rue Christine. Le chiffre de la cotisation est de 10 francs par an, ou 200 francs une fois versés. La société est actuellement présidée par M. Adolphe d'Eichthal; elle a pour vice-présidents MM. Edouard Charton, sénateur, et H. Faré; pour trésorier, M. H. Mirabaud; pour secrétaire général, M. Charles Robert. Parmi les membres du conseil d'administration, on remarque MM. Boussingault, Michel Bréal, Darmesteter, de Comberousse, Deltour, Defodon, Jean Dollfus, Victor et Georges Duruy, général Favé, J.-B. Girard, Jules Simon, E. Legouvé, Levier, Jean Macé, Marguerin, Toulmouche, de Pressensé, Ch. Sauvestre, de Salvandy, Jules Siegfried, Tranchant, Tresca, de Varigny et E. Yung. Le directeur-gérant est M. André Michel.

FRAYSSINOUS. — Denis-Luc Frayssinous naquit en 1765 à la Vayssière, dans le Rouergue. Son père était avocat au Parlement de Toulouse. Il étudia la théologie chez les sulpiciens, et fut ordonné prêtre en 1789. Durant la Révolution, il se tint caché dans les montagnes de son pays natal, et ne sortit de sa retraite que lorsque Bonaparte eut rouvert les églises. Appelé à Paris par l'abbé Emery, il inaugura, en 1801, dans l'église des Carmes, les conférences apologétiques qui ont commencé sa réputation, et qu'il continua jusqu'en 1809. Dans ces conférences, il s'efforçait de démontrer l'accord de la science et de la religion ; c'est ainsi que, voulant réfuter les attaques dirigées contre les récits de la Genèse touchant la création et le déluge, il s'autorisait des leçons de Cuvier, à qui il fit un jour ce compliment : « Quand je parle de géologie, je vous cite comme un Père de l'Eglise. » Un moment, en 1807, le gouvernement impérial prit ombrage du zèle trop exclusivement catholique du conférencier, et Fouché menaça de lui interdire la chaire ; mais une phrase heureusement placée, dans la conférence qui suivit, sur « la main puissante qui avait miraculeusement relevé les autels », calma les susceptibilités du maître. En 1809, Fontanes, qui protégeait l'abbé Frayssinous et estimait son caractère, le nomma inspecteur de l'académie de Paris. Après la chute de l'empire, lorsque l'ordonnance du 15 août 1815 eut institué une commission de l'instruction publique, à laquelle furent remis les pouvoirs précédemment exercés par le grand-maître, Frayssinous fut nommé l'un des cinq membres de cette commission. Mais il ne conserva ces fonctions que peu de temps, et se consacra de nouveau à la prédication. Ce fut à cette époque qu'il remporta ses plus brillants succès d'orateur : aussi en 1821 Louis XVIII le nomma-t-il à la charge de grand aumônier.

La Restauration, qui avait d'abord essayé de détruire l'Université, songeait maintenant à l'absorber à son profit. L'ordonnance du 1er novembre 1820 reconstitua le conseil de l'Université, et, le mois suivant, la présidence de ce conseil fut donnée à M. de Corbière. La « congrégation » triomphait; le rapport qui accompagnait l'ordonnance du 27 février 1821 fit savoir à la France que désormais les bases de l'éducation seraient « la religion, la monarchie, la légitimité et la charte. » Nombre de prêtres avaient été successivement introduits dans les principales fonctions de l'Université; l'un d'eux, l'abbé Nicolle *, devint recteur de l'académie de Paris. Bientôt la congrégation osa faire un pas de plus : elle voulut que le chef suprême de l'Université fût un prêtre. Le 1er juin 1822, une ordonnance royale rétablit la charge de grand-maître, sous l'autorité du ministre de l'intérieur, et y nomma « le sieur abbé Frayssinous, notre premier aumônier ». La même année, l'abbé Frayssinous était fait comte, grand-officier de la Légion d'honneur, pair de France, evêque *in partibus* d'Hermopolis, et devenait membre de l'Académie française.

Le nouveau grand-maître adressa, le 17 juin, aux recteurs une circulaire destinée à préciser la portée de sa nomination : « Sa Majesté, disait-il, en appelant à la tête de l'éducation publique un homme revêtu d'un caractère sacré, fait assez connaître à la France entière combien elle désire que la jeunesse de son royaume soit élevée dans des sentiments religieux et monarchiques. Je ne me suis pas abusé sur l'étendue des obligations qui m'étaient imposées; mais, fort de ma conscience, des lumières de ceux dont j'ai l'avantage d'être entouré, comme de l'appui d'un gouvernement réparateur, qui sera d'autant plus ferme qu'il est plus sage, je ne cesserai de marcher avec confiance vers le but que je dois atteindre, celui de rendre meilleures les maisons d'éducation qui sont bonnes, et de rendre bonnes celles qui ne le seraient pas.

» Une grande autorité vient de m'être confiée ; j'en dois compte à Dieu, au roi, aux pères de famille, à mon pays, et l'on pourrait m'accuser avec justice de tous les abus qu'il serait en mon pouvoir de faire cesser.

» Je sais que mon administration doit être paternelle, et que la force sans modération se précipite et se brise d'elle-même ; mais je sais aussi que la vigilance est mon premier devoir, et que la modération sans force n'est que de la pusillanimité.

» Celui qui aurait le malheur de vivre sans religion ou de ne pas être dévoué à la famille régnante, devrait bien sentir qu'il lui manque quelque chose pour être un digne instituteur de la jeunesse. Il est à plaindre ; même il est coupable ; mais combien ne serait-il pas plus coupable encore s'il avait la faiblesse de ne pas garder pour lui seul ses mauvaises opinions ? Je n'ai pas le droit d'interroger les consciences ; mais certes j'ai bien celui de surveiller l'enseignement et la conduite, et où sont les parents, quels que soient d'ailleurs leurs sentiments privés, qui n'attendent de moi une telle surveillance ?

» C'est surtout aux agents principaux de l'Université qu'il appartient de donner à l'éducation publique une direction salutaire ; c'est aux chefs des établissements royaux et particuliers, c'est à tous les membres du corps enseignant de bien faire comprendre à leurs élèves que l'homme de lettres doit être avant tout un homme de bien ; que le vrai Français ne sépare jamais l'amour de son roi de l'amour de sa patrie, ni l'obéissance aux magistrats de l'attachement aux lois et aux institutions que le roi a données à son peuple.

» Les maîtres pourraient-ils oublier que l'enfance et la jeunesse doivent être à leurs yeux des objets sacrés ; que le vrai moyen de leur donner des habitudes religieuses, c'est d'en avoir eux-mêmes, et qu'ici l'autorité sans l'exemple demeure sans force ? Et les élèves pourraient-ils manquer de reconnaissance, de docilité, envers des hommes qui se dévouent pour eux à la carrière très honorable, il est vrai, mais en même temps si pénible, de l'enseignement ?... »

Une autre circulaire, adressée aux évêques, les invitait à se joindre au grand-maître pour « étendre leur influence... tant sur les maisons principales où les enfants des classes plus riches et plus élevées reçoivent une éducation digne du rang qu'ils doivent occuper un jour, que sur ces écoles modestes où l'enfant de l'artisan et du pauvre trouve aussi l'instruction dont il a besoin. »

Le premier acte important de l'administration de Frayssinous fut, à la date du 6 septembre 1822, la suppression de l'Ecole normale de Paris, que devaient remplacer des écoles normales partielles d'académie instituées par l'ordonnance du 27 février 1821. D'un autre côté, les évêques répondaient à son appel ; de nouveaux séminaires furent créés, plusieurs sous la direction des Pères de la foi ou des Pères de la miséricorde, qui n'étaient autres que des jésuites ; dans les établissements laïques, on plaça des administrateurs « bien pensants » ; ce fut, pour les professeurs comme pour les élèves, le temps des communions publiques et des billets de confession obligatoires.

L'instruction primaire, sous le régime censitaire qui écartait du vote les petits bourgeois, les paysans et les ouvriers, n'avait pas, aux yeux des pouvoirs publics, l'importance qu'elle a aujourd'hui. On sait qu'elle était alors dotée, en vertu de l'ordonnance du 29 février 1816, d'une subvention budgétaire de 50 000 francs. Dans la discussion du budget de 1823, M. Alexandre de Laborde ayant

demandé le doublement de cette subvention, particulièrement en vue de favoriser la propagation de la méthode de l'enseignement mutuel, M. de Corbière, au nom de l'administration, fit échouer cette proposition à la Chambre des députés; il est vrai qu'il ne soutint pas non plus l'amendement d'un membre de la droite aux termes duquel les 50 000 francs auraient été exclusivement consacrés aux établissements dirigés par les frères des écoles chrétiennes, adversaires de l'enseignement mutuel. En ce qui concerne les écoles, tous les efforts des évêques et du gouvernement eurent pour objet la substitution aussi complète que possible de l'élément congréganiste à l'élément laïque, par la multiplication des associations religieuses existantes et par la création d'associations nouvelles. Sans parler de l'appui donné à la plus ancienne de ces associations, celle des frères des écoles chrétiennes, ou des frères de Saint-Yon, comme on les appelait alors, nous voyons, de 1821 à 1826, huit ordonnances du roi, contresignées par M. de Corbière, ministre de l'intérieur, autorisant, dans quatorze départements, les frères de l'instruction chrétienne, fondés en Bretagne par l'abbé J. M. de Lamennais, les frères de la doctrine chrétienne de Strasbourg, de Nancy, de Valence, les frères de Saint-Joseph dans le département de la Somme, les frères de l'instruction chrétienne du Saint-Esprit dans les cinq départements de l'ouest.

Ce n'est pas que Frayssinous, tout en travaillant ainsi à changer complètement les conditions de l'enseignement en France, fît personnellement partie de la fameuse « congrégation », au bénéfice de laquelle se faisaient toutes ces transformations. Relativement modéré dans sa politique monarchique, et partisan, au moins en principe, des libertés gallicanes, il avait contre lui les « ultras » du royalisme et ceux du romanisme alors naissant, au moins comme parti politique. C'est ainsi qu'il s'attira, à propos de soi-disant scandales qui se seraient passés dans des collèges, une lettre de Lamennais, alors le plus fougueux champion des doctrines ultramontaines, insérée dans le *Drapeau blanc* du 22 août 1823. « Je ne ferai point ici, disait l'auteur futur des *Paroles d'un croyant*, l'histoire des hideuses institutions qui portèrent successivement le nom de prytanées et de lycées. Personne n'ignore ce que fut l'éducation publique sous la Convention, le Directoire et l'Empire. Le nouveau peuple qu'elle devait former naquit dans le sang, près de l'échafaud de Louis XVI et des autels de la déesse Raison. En détruisant le christianisme, l'anarchie s'était flattée de créer des hommes libres; un despote vint et ne trouva que des esclaves. Le Christ seul affranchit les peuples, et tous les siècles d'incrédulité ont été des siècles de servitude. » Lamennais rappelait ensuite à Frayssinous que « tous les Français attachés au trône, à la religion, à la patrie, avaient applaudi au choix qu'on avait fait de lui pour assurer, en réformant l'éducation publique, le bonheur, la paix et l'existence même de la société... Par quel enchaînement de circonstances, continuait-il, a-t-on si peu fait encore pour atteindre ce but important? Quels obstacles arrêtent votre zèle? De qui dépendent donc ces changements qu'il est si pressant d'opérer? Quelle force inconnue vous lie les mains? N'a-t-on voulu que placer le désordre sous la protection d'un nom respecté? Lorsqu'on attendait de vous de si grands biens, lorsque vous pensiez pouvoir réaliser toutes les espérances, comment se fait-il que vous ayez à gémir en secret de l'inefficacité de vos désirs et de l'état déplorable de la plupart des écoles?... » Et Lamennais dénonçait au grand-maître la conduite de trente élèves « d'un de ces horribles repaires du vice et de l'irréligion », allant ensemble à la table sainte, gardant l'hostie consacrée, et, « par un sacrilège que les lois auraient autrefois puni », en cachetant les lettres qu'ils adressaient à leurs parents. L'archevêque de Paris, Mgr de Quélen, désavoua, par des lettres publiques adressées à Lamennais et à Frayssinous, le zèle intempérant du journaliste ultramontain, et le gérant du *Drapeau blanc* fut condamné par le tribunal à quinze jours de prison et 150 francs d'amende. On a cité un mot de Frayssinous au sujet de cette affaire : « M. de Lamennais dit beaucoup de mal de l'Université : il ne connaît même pas tout. Mais comment remplacer cette institution qu'il voudrait détruire? Que faire de cent mille enfants »? Tels étaient les sentiments du grand-maître de l'Université de France.

L'année suivante, l'ordonnance du 8 avril 1824, qui décentralisait de plus en plus l'instruction secondaire en donnant aux recteurs d'académie la nomination des professeurs agrégés, maîtres d'études et régents de leur ressort, le grand-maître gardant d'ailleurs le droit d'institution et de révocation, créait une organisation nouvelle du personnel de l'instruction primaire. Les comités cantonaux, auxquels l'ordonnance du 29 février 1816 avait attribué la plus grande part d'influence dans la nomination des instituteurs, étaient supprimés, et les écoles étaient partagées en deux catégories. Pour les écoles dotées, soit par les communes, soit par les associations, et dans lesquelles seraient admis cinquante élèves gratuits, l'autorisation d'exercer était délivrée à l'instituteur par un comité local que présidait l'évêque diocésain ou l'un de ses délégués, dont le maire de la commune faisait nécessairement partie, et composé en outre de quatre notables, moitié laïques, moitié ecclésiastiques, les premiers à la nomination du préfet, et les seconds à la nomination de l'évêque. Ce comité était chargé de surveiller ou de faire surveiller les écoles ; il pouvait révoquer l'autorisation spéciale des instituteurs qui, pour des fautes graves, s'en seraient rendus indignes. Le recteur de l'académie pouvait aussi, en connaissance de cause, — nous transcrivons les termes mêmes de l'ordonnance, — retirer le brevet de capacité. Pour les écoles non dotées, l'autorisation spéciale d'exercer était délivrée par l'évêque diocésain, à qui revenait le droit de surveiller ou de faire surveiller ces écoles, jusques et y compris la révocation du titulaire, que le recteur, de son côté, pouvait aussi provoquer, comme pour les écoles dotées. L'ordonnance ne changeait rien au régime antérieur des écoles confiées aux frères de Saint-Yon et autres congrégations régulièrement formées. Ils pouvaient être appelés par les évêques diocésains dans les communes qui feraient les frais de leur établissement. Il n'était rien changé non plus à l'organisation des écoles protestantes.

On comprend ce que pouvait être la liberté de conscience dans les écoles laïques ainsi règlementées.

Quelques mois plus tard, d'ailleurs, le président du conseil des ministres, M. de Villèle, consacra officiellement, en ce qui concerne l'instruction publique, cette association de plus en plus intime de l'Eglise au gouvernement de l'Etat; l'ordonnance du 26 août 1824 établit que « les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique seraient dirigées à l'avenir par un ministre secrétaire d'Etat qui prendrait le titre de ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique », les attributions du nouveau ministre comprenant « la présentation des sujets les plus dignes d'être promus aux archevêchés, évêchés et autres titres ecclésiastiques du royaume, les affaires concernant la religion catholique et l'instruction publique, les dépenses du clergé catholique, des édifices diocésains, des

collèges royaux et des bourses royales » ; les facultés de théologie protestantes restaient sous la juridiction spéciale du ministère de l'intérieur. Une ordonnance du même jour nomma le comte Frayssinous, évêque d'Hermopolis, pair de France et premier aumônier du roi, « ministre secrétaire d'État au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. »

Cette nomination fut un des derniers actes de Louis XVIII, qui mourut le 16 septembre 1824. Dans son oraison funèbre, prononcée à Saint-Denis le 25 octobre suivant, l'évêque d'Hermopolis trouva le moyen de ne pas même prononcer le nom de la Charte; il parla, en revanche, de cette « sauvage Déclaration des droits, qui n'était propre qu'à étouffer le sentiment des devoirs et qu'à faire de la France un amas de ruines » ; il s'éleva contre « la circulation de cette multitude de livres funestes qui portent dans les familles, avec les mauvaises doctrines, la corruption qu'elles justifient, » et contre les résultats « de tous ces enseignements qu'on a tant de soin de faire descendre jusqu'aux dernières classes du peuple »; il présenta Louis XVIII comme ayant fait, faute de pouvoir mieux, la part de l'esprit de son époque. « Louis, dit-il, sait que si la politique, comme la morale, a ses maximes inviolables, leur application n'a rien d'absolu... Rien ne le fera fléchir devant ces doctrines d'anarchie qui, en déplaçant le pouvoir pour le confier aux caprices de la multitude, mettent dans la société un levain éternel de révolutions ; mais en même temps, dans ce qui est commandé par l'intérêt de tous, il comprendra qu'il doit plier devant la force des choses. D'après la maxime d'un ancien, il donnera à la France les institutions qu'il la croit capable de porter et qui ne seront à ses yeux que le développement indispensable de celles qu'il était dans la pensée de Louis XVI de lui donner ; il laissera au temps ce qui n'appartient qu'au temps, le soin de révéler les avantages comme les imperfections de son ouvrage. »

En 1825, dans la discussion d'un projet de loi sur les congrégations religieuses de femmes, présenté par le ministre de l'instruction publique à la Chambre des pairs, et ayant pour objet d'investir le roi du droit de les autoriser, droit jusqu'alors réservé aux pouvoirs parlementaires, Frayssinous trouva encore devant lui l'opposition de Lamennais, qui lui reprocha dans une brochure de vouloir faire prononcer contre les religieuses « une sorte de sentence de mort ». Dans un discours, où il constatait que le nombre des communautés s'élevait alors à 1800 environ, Frayssinous répondit indirectement aux objurgations pressantes de Lamennais. « Laissons faire le temps, disait-il, le plus puissant des législateurs ; tout renaît, tout se répare dans notre patrie ; tout recommence : la magistrature, la noblesse, le clergé ; pourquoi voudrait-on qu'il n'en fût pas de même des établissements religieux ? A peine ils reparaissent depuis quelques années ; contentons-nous de concourir à leurs progrès, et laissons à ceux qui doivent nous succéder le soin de compléter notre ouvrage. »

L'année suivante, à l'occasion de la discussion du budget (mai 1826), Frayssinous commit l'imprudence, que ne lui a jamais pardonnée un certain parti, d'avouer à la Chambre l'existence de la « congrégation », qui avait toujours été audacieusement niée par ceux-là mêmes qui en faisaient partie, et la présence en France des jésuites : il confessa que ces derniers dirigeaient un certain nombre de petits séminaires. Cette déclaration du ministre fournit à l'opposition libérale des armes nouvelles contre le gouvernement, et ne contribua pas peu à la chute du ministère Villèle.

Au commencement de 1828, lors de l'arrivée aux affaires du ministère Martignac, le département des cultes fut séparé de celui de l'instruction publique. Ce fut M. de Vatimesnil qui devint grand-maître de l'Université, tandis que Frayssinous gardait quelque temps encore, dans le nouveau cabinet, le portefeuille des cultes ; mais bientôt il dut se retirer définitivement des affaires, et fut remplacé au ministère des cultes par Mgr Feutrier, évêque de Beauvais (3 mars 1828).

« Le sort, remarque M. Guizot à propos de Frayssinous et de sa nomination aux fonctions de ministre, a des combinaisons qui semblent se moquer de la prévoyance humaine : ce fut sous un ministère regardé, non sans motif, comme hostile à l'Université, et au moment où elle en redoutait le plus les coups, qu'elle sortit de sa situation embarrassée et monta à son rang dans l'Etat. » (*Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, ch. xv, tome III.) En définitive, ce fut à la combinaison tentée par M. de Villèle, en faveur de Frayssinous, pour asservir, par son moyen, l'Université au clergé, que l'Université a dû d'être reconnue comme un des grands services administratifs.

Après la révolution de juillet, Frayssinous vivait dans la retraite, lorsqu'en 1833 Charles X lui confia une partie de l'éducation du duc de Bordeaux. Il ne revint en France qu'en 1838 et mourut à Saint-Geniez, le 12 décembre 1841.

On a une *Vie de Mgr Frayssinous, évêque d'Hermopolis,* par M. le baron Henrion, Paris, Adrien Leclère, in-8 de 868 p. en 2 tomes.

[Charles Defodon.]

FRÉDÉRIC II, roi de Prusse. – Quoique les écoles et universités n'aient été déclarés en Prusse institutions de l'Etat que par le Code de 1794 (*Allgemeines Landrecht*), promulgué huit ans après la mort de Frédéric le Grand, ce souverain n'en doit pas moins être regardé comme le véritable créateur de l'établissement scolaire prussien, par l'impulsion énergique qu'il a donnée à l'éducation populaire, et par l'esprit qu'il a fait pénétrer dans tout le système d'éducation.

Les idées de Frédéric II en matière d'éducation et d'instruction publique se trouvent éparses dans un certain nombre de ses écrits, dont les plus importants sont l'*Instruction au précepteur du prince héritier* (1751), la *Lettre sur l'éducation* (1760), l'*Essai sur l'amour-propre envisagé comme principe de morale*, lu devant l'Académie de Berlin (1770), le *Discours sur l'utilité des sciences et des arts dans un Etat* (1772), et la pièce intitulée *Schreiben an den Etats-Minister von Zedlitz* (*Lettre au ministre d'Etat von Zedlitz*, 1779). Dans cette dernière *Lettre*, Frédéric pose comme premier principe de l'éducation la nécessité d'apprendre à l'élève à « raisonner par lui-même » ; aussi désire-t-il voir la logique enseignée jusque dans les écoles des petites villes, pour que chacun apprenne à tirer des conséquences justes dans ses propres affaires ; le premier paysan venu a besoin de réfléchir et de savoir raisonner. Il reproche d'ailleurs aux gymnases prussiens d'alors de s'occuper uniquement de remplir la mémoire de leurs élèves, et de ne pas leur enseigner à penser par eux-mêmes.

Il ne partage point l'opinion de Rousseau, si répandue à cette époque parmi les pédagogues allemands, que l'homme est naturellement bon. Un jour, comme il interrogeait l'esthéticien Sulzer*, qu'il avait chargé de l'inspection des écoles de la Silésie, sur les résultats de sa mission, Sulzer répondit que depuis qu'on avait pris pour règle le principe de Rousseau, que l'homme est bon naturellement, les choses commençaient à mieux aller. « Ah, dit le roi, mon cher Sulzer, vous ne connaissez pas assez cette maudite race à laquelle

nous appartenons. » Dans sa *Dissertation sur les raisons d'établir ou d'abroger les lois*, il donne en ces termes son opinion sur l'homme et sa valeur morale : « S'imaginer que les hommes sont tous des démons, et s'acharner sur eux avec cruauté, c'est la vision d'un misanthrope farouche ; supposer que tous les hommes sont des anges et leur abandonner la bride, c'est le rêve d'un capucin imbécile ; croire qu'ils ne sont ni tous bons, ni tous mauvais, récompenser les bonnes actions au-delà de leur prix, punir les mauvaises au-dessous de ce qu'elles méritent, avoir de l'indulgence pour leurs faiblesses et de l'humanité pour tous, c'est comme doit agir un homme raisonnable. »

L'étude des langues anciennes et des classiques lui paraît indispensable. « Il faut absolument, dit-il dans la *Lettre au ministre Zedlitz*, que les jeunes gens apprennent le latin ; je n'en démords pas ; on doit seulement rechercher la méthode la plus aisée et la meilleure pour le leur faire apprendre facilement ; s'ils deviennent plus tard des commerçants, ou se vouent à quelque autre carrière, suivant les aptitudes de leur génie, la connaissance du latin ne leur en sera pas moins toujours utile, et il viendra bien un temps où ils pourront s'en servir. » Comme il désire surtout qu'on ne se borne pas à étudier les auteurs anciens au point de vue des formes de la langue, mais qu'on les lise à fond, pour se pénétrer de leur esprit, il recommande de les traduire en allemand. « Les *auctores classici*, dit-il, doivent tous être traduits en allemand, pour que les jeunes gens se forment une idée de ce qu'ils sont réellement, sans quoi ils apprendront bien les mots, mais pas la chose. Les bons auteurs doivent être traduits en première ligne : ainsi, parmi les Grecs et les Latins, Xénophon, Démosthènes, Salluste, Tacite, Tite-Live, et les ouvrages de Cicéron, qui sont tous excellents ; de même Horace et Virgile, quand ce ne serait qu'en prose. » Ailleurs il ajoute aux auteurs ci-dessus Thucydide, la *Politique* d'Aristote, les *Sentences* d'Epictète et de Marc-Aurèle.

Il insiste pour que dans l'étude de l'histoire on s'attache surtout à l'histoire moderne. « Proprement, dit-il dans son *Instruction pour l'Académie des nobles*, l'étude de l'histoire ne doit s'étendre que depuis Charles-Quint jusqu'à nos jours ; ces faits intéressants tiennent à nos jours, et il n'est pas permis à un jeune homme qui veut entrer dans le monde d'ignorer les événements qui sont liés à la chaîne des affaires courantes de l'Europe et la forment. » L'histoire de la patrie doit passer en première ligne : « Qu'un Anglais ne sache rien de la vie des rois de Perse, ou s'embrouille dans la multitude innombrable des papes qui ont gouverné l'Eglise, on le lui pardonnera ; mais on n'aura pas la même indulgence pour lui, s'il ne sait rien de l'origine de son Parlement, des coutumes de son île, et des diverses familles qui ont régné en Angleterre. »

Quant à l'enseignement religieux, il veut le renfermer dans des limites plus étroites que par le passé : trois heures de catéchisme par semaine doivent suffire. Il craindrait de donner aux ministres du culte « une influence presque toujours fâcheuse, parce qu'il est rare que les prêtres ne soient pas ambitieux, et que le plus grand nombre des hommes est faible d'esprit. »

L'éducation des filles lui tient à cœur ; il la trouve beaucoup trop négligée. « Une fille, dit-il dans la *Lettre sur l'éducation*, peut s'amuser à des ouvrages de femme, à la musique, à la danse même ; mais surtout qu'on s'applique à lui former l'esprit, à lui donner du goût pour les bons ouvrages, qu'on exerce son jugement, qu'on nourrisse sa raison par la lecture des choses solides. » Ailleurs, parlant des femmes, il déclare que « leur intelligence ne le cède point à celle de l'homme, et même qu'avec une éducation plus mâle elles l'emporteraient sur nous. »

Frédéric fit ce qu'il put pour donner, par des mesures pratiques, un vigoureux essor à l'instruction publique en Prusse. Au lendemain de la guerre de Sept Ans, à peine délivré des soucis de cette longue lutte, il promulgue le Règlement scolaire du 12 août 1763 (*Generallandschulreglement*), qui rend la fréquentation de l'école obligatoire pour tous les enfants de cinq à treize et quatorze ans, établit des peines contre les parents ou tuteurs négligents, et stipule que s'il y a des élèves trop pauvres pour payer la rétribution scolaire, la caisse communale devra payer pour eux. Nul instituteur ne sera admis à enseigner, avant d'avoir prouvé sa capacité par un examen subi devant l'inspecteur. Toutes les « écoles borgnes » (*Winkelschulen*), qu'elles soient tenues par des hommes ou des femmes, sont interdites. Toutefois les parents aisés peuvent continuer à faire donner à leurs enfants un enseignement privé, par un précepteur.

Mais malgré les bonnes intentions du roi pour le développement de l'école populaire, il ne fut pas possible de tout réformer du jour au lendemain ; on manquait d'instituteurs capables, et en 1779 Frédéric, en dépit des prescriptions de son Règlement de 1763, dut placer à la tête d'un certain nombre d'écoles de Silésie des militaires invalides, faute d'un personnel mieux qualifié pour l'enseignement.

Son activité se porta également sur l'amélioration des écoles moyennes et des gymnases. La première *Realschule* fut fondée sous son règne par Hecker * à Berlin, et Frédéric l'entoura d'une faveur spéciale. Quant aux universités, il eût voulu voir leur enseignement s'inspirer d'un autre esprit, « car notre intention, dit-il dans un rescrit qui vise l'université de Königsberg, est qu'on n'embrouille pas la tête des étudiants par des subtilités creuses, mais qu'on les éclaire et qu'on les rende capables, par la philosophie, de comprendre et d'appliquer des notions réellement utiles. » Dans une note marginale adressée au ministre von Fürst, qui avait proposé de faire inspecter plus fréquemment les universités, il s'exprime ainsi : « Il faut qu'en médecine elles s'en tiennent à la méthode de Boerhave ; en astronomie, qu'elles suivent Newton, en philosophie Locke, en histoire la méthode de Thomasius. Une inspection sera très utile si elle est confiée à un homme capable. »

Les tendances et les efforts de Frédéric en matière d'instruction se résument dans ce passage d'une lettre qu'il écrivait à d'Alembert le 6 octobre 1772 : « Plus on avance en âge, et plus on s'aperçoit du tort que font aux sociétés les éducations négligées de la jeunesse : je m'y prends de toutes les façons possibles pour corriger cet abus. Je réforme les collèges ordinaires, les universités, et même les écoles de village ; mais il faut trente années pour en voir les fruits ; je n'en jouirai pas, mais je m'en consolerai en procurant à ma patrie cet avantage dont elle a manqué. »

A consulter : *Œuvres complètes de Frédéric II*, Berlin, 1846-1857. — *Frédéric II philosophe*, par G. Rigollot, Paris, Ernest Thorin. — *Friedrich der Grosse und die Volkserziehung*, von Dr P.-D. Fischer, Berlin, 1877.

FRÉQUENTATION SCOLAIRE. — Il ne suffit pas qu'il y ait des écoles nombreuses, saines, soigneusement munies de tout le mobilier nécessaire à l'étude. Ces bienfaits seraient stériles, si les enfants, pour qui les pouvoirs publics les ont prodigués, n'en profitaient par une fréquentation assidue. Dans la plus belle des écoles, dont les élèves seraient souvent absents, le meilleur des maîtres n'obtiendrait que de mauvais résultats.

S'il revient sur ses pas, répétant, au profit des irréguliers, les leçons non entendues, c'est une perte de temps, de ce temps scolaire dont il faut être soigneusement économe ; s'il ne le fait pas, ses leçons seront mal comprises, donc mal écoutées. Ainsi l'assiduité de la fréquentation s'impose comme une nécessité : maîtres, parents, élèves, ont ici un devoir à remplir.

A cette assiduité peuvent s'opposer plusieurs causes sur lesquelles l'action de l'instituteur est nulle ou presque nulle.

D'abord, l'*éloignement*. Dans certaines régions, les habitations sont disséminées ; la route est longue jusqu'à l'école ; l'hiver, elle n'est pas toujours praticable. Que faire ? Multiplier les écoles ? Mais une école n'est pas vivante, si elle ne réunit au moins vingt ou trente enfants. Ces petites écoles, presque désertes, qui les dirigera ? Quel maître ira volontiers s'enfermer au fond d'un hameau perdu, dans cette pauvre classe dont l'outillage scolaire sera sans doute défectueux ; où, faute d'élèves nombreux, l'émulation sera absente ; où il ne pourrait, malgré ses efforts, espérer les succès qui sont son orgueil légitime et professionnel ? Pour obvier à la difficulté qui naît de l'éloignement, le moyen le plus efficace serait peut-être de favoriser autour de l'école communale l'établissement de petits tutorats, pensions ou demi-pensions, où, pendant la mauvaise saison, les enfants des hameaux éloignés trouveraient économiquement, parfois chez des amis de leur famille, le vivre et le couvert.

En second lieu, les *maladies*, surtout les maladies contagieuses : il arrive souvent qu'un maître est forcé de fermer provisoirement l'école, alors que des mesures hygiéniques, prises à temps, auraient permis de ne pas recourir à cette extrémité. Le remède à cet inconvénient serait une bonne organisation de l'inspection médicale : organisation facile, grâce au dévouement et au nombre des médecins ; il suffirait d'une réglementation assurant une indemnité convenable.

En troisième lieu, les *travaux de l'industrie et les travaux des champs*, auxquels, par nécessité ou par avarice, les parents emploient fréquemment les enfants d'âge scolaire. Contre les usurpations intéressées de l'industrie, l'école n'est pas désarmée ; une loi existe, qui protège le développement physique et intellectuel de l'enfant ; si elle n'est pas encore assez utilement appliquée, du moins il n'y a pas là d'obstacle insurmontable. En est-il de même pour les travaux des champs ? Il survient dans l'année agricole des travaux qui s'imposent, ne peuvent être ajournés, réclament impérieusement l'activité de toute la famille ; et de plus, il y a des besognes que l'enfant peut faire aussi bien qu'un adulte, pour lesquelles sa journée vaut celle d'un ouvrier. Il y aura là toujours des exigences respectables, avec lesquelles il faudra compter. Peut-être conviendrait-il que les vacances ne fussent pas données en une fois et partout à la même saison, quel que soit le caractère agricole de la région ; mais qu'elles fussent divisées en deux, et réparties sur les semaines où les travaux des champs réclament le travail des enfants. Cette mesure aurait un autre avantage. On se plaint que les fils des cultivateurs désertent la campagne : pourquoi ne pas chercher à attacher de bonne heure l'enfant à la terre ? Pourquoi ne pas lui ménager l'occasion de se mêler, de s'intéresser à la vie agricole, d'avoir son rôle dans ces grands travaux faits en commun et qui, dans nos campagnes, ont quelque chose de joyeux ? L'enfant aime naturellement à faire ce qu'il voit faire aux grandes personnes : il lui semble alors qu'il est un petit homme ; il grandit à ses propres yeux, s'il travaille comme un adulte. Dans les régions maritimes, dès neuf ou dix ans, il désire, il est fier d'aller à la mer avec les aînés. Pourquoi, dans les régions agricoles, ne pas l'initier, dans l'âge des impressions vives et profondes, à ces travaux qui maintenant sont un plaisir et plus tard seront sa vie ?

Mais toutes ces mesures ne peuvent être prises que par les pouvoirs publics. Il y a un moyen qui est tout entier dans la main de l'instituteur, moyen plus efficace que tous les autres ensemble et sans lequel tous les autres seraient sans effet : c'est l'intérêt qu'il saura mettre dans son enseignement, le caractère d'utilité pratique qu'il saura lui donner. « Construire des écoles n'est qu'une faible partie de la tâche, dit une instruction ministérielle du 20 août 1857 ; quand on a rendu l'enseignement accessible, il reste à le rendre profitable. *Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction.* On ne saurait se le dissimuler, le tour vague, abstrait, purement théorique de l'enseignement est trop souvent l'une des causes de la désertion des classes. Pourquoi, dans les campagnes particulièrement, le chef de famille tiendrait-il à ce que les enfants fréquentent régulièrement l'école, si les heures qu'on y passe paraissent des heures mal employées ; si la dépense qu'elle entraîne est, à ses yeux, une dépense stérile ? Il faut, à tout prix, que les familles, les communes, le département, l'Etat puissent se considérer comme amplement dédommagés, par les résultats, des sacrifices qu'ils auront accomplis. » Aujourd'hui encore, et bien que l'enseignement soit partout absolument gratuit, la réflexion est toujours aussi juste. Il faut que l'enfant aime l'école, qu'il comprenne bien que les connaissances qu'il y vient chercher seront pour lui dans la vie ce que les outils sont pour l'ouvrier ; que si, homme fait, il ne possède pas ce que l'on enseigne dans la classe, il sera, parmi les autres, dans un état d'infériorité et d'impuissance. Il faut que le père, que la mère de famille, jour par jour, pour ainsi dire, voient s'accroître le savoir de l'enfant, qu'ils le voient écrivant mieux, calculant plus sûrement, pouvant rédiger une lettre, sa mémoire se meublant de connaissances scientifiques et pratiques. Il faut que les parents peu instruits comprennent, par ce qu'ils voient faire à l'enfant, l'utilité de l'instruction. Sentant eux-mêmes l'infériorité à laquelle les condamne leur ignorance, il faut qu'ils voient que l'enfant, en fréquentant l'école, échappe à cette infériorité. Le temps d'un enfant de dix à quatorze ans représente déjà une valeur : l'école enlève cet enfant à sa famille qui aurait besoin du travail, du salaire de ce petit ouvrier. Il appartient à l'instituteur de montrer, par l'utilité de son enseignement, que cette mesure est utile et juste ; que ce que l'élève acquiert à l'école vaut plus que ce que gagnerait aux champs ou à l'atelier l'ouvrier de douze ans ; que le temps donné à la classe est un capital productif, qui dans peu d'années rapportera plus qu'il ne coûte maintenant. « Je vois, par les derniers rapports de MM. les inspecteurs primaires, dit encore la circulaire citée plus haut, qu'un nombre très considérable d'enfants s'abstiennent encore de fréquenter les écoles. Les causes d'un fait si digne d'exciter notre sollicitude sont assurément très complexes : on peut parler de l'indifférence des populations pour l'instruction, de la pauvreté des familles, de la difficulté ou de la longueur des chemins qui, dans certaines localités, séparent les habitations de l'école ; mais, à ces causes, contre lesquelles le temps seul permettra à l'administration de réagir, ne faut-il pas ajouter, pour une large part, celle dont je parlais plus haut, *le caractère trop vague et trop théorique de l'enseignement ?* Or on rendra l'instruction pratique en

employant moins de temps à enseigner des choses dénuées d'intérêt pour les élèves des écoles, et en donnant plus de temps, au contraire, à l'enseignement des connaissances usuelles. »

« Que les instituteurs ne s'y trompent pas : c'est là, et là seulement, qu'est leur véritable moyen d'action pour assurer la fréquentation régulière, moyen plus efficace même que la *gratuité* et l'*obligation*. Ils les ont réclamées et ils ont bien fait ; ce sont pour eux, quoi qu'on en ait dit, deux forces nouvelles. Il est certain que la rétribution scolaire, si minime qu'elle fût, servait à certains parents de raison ou de prétexte pour ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Lorsque l'on remarquait, sous le régime de la gratuité partielle, que les élèves gratuits étaient précisément les plus irréguliers, on voulait en conclure que la gratuité était plus nuisible qu'utile à la fréquentation ; les parents, disait-on, ne tiennent pas à une chose qui ne coûte rien et que l'on offre. C'était une erreur. Ce n'est pas que la gratuité fît dédaigner l'école ; c'est qu'elle ne suffisait pas pour attirer les élèves. Les parents, le plus souvent dénués d'instruction, négligeaient d'envoyer leurs enfants à l'instituteur, parce qu'ils ne voyaient pas ce que l'enfant pouvait y gagner. Ils ne l'envoyaient pas quand cela ne coûtait rien : ils l'eussent encore moins envoyé si cela eût coûté quelque chose. On a remarqué que l'enfant était assidu, du jour où l'on avait amené les parents à souscrire un abonnement ; c'est que dès lors, a-t-on dit, ils ne voulaient pas que l'argent donné fût perdu. Sans doute ; mais pour amener les parents à souscrire un abonnement, il fallait, au préalable, les avoir gagnés à la cause scolaire, et c'est là précisément qu'était la question. Donc que les instituteurs comptent sur eux-mêmes et sur l'utilité manifeste de leur enseignement, plus que sur la *gratuité*.

Les instituteurs voient surtout dans l'*obligation* un moyen efficace d'assurer la fréquentation assidue ; il est en effet certain qu'une prescription légale ne peut que leur venir en aide. Mais ici encore, n'est-il pas à craindre qu'on ne se fasse quelque illusion, et que l'espérance qu'on fonde sur la contrainte ne soit démentie par l'expérience? Le maître a besoin du concours des parents ; il a besoin que l'enfant sache que ses parents pensent du travail scolaire ce qu'en pense son instituteur lui-même. Or, si la famille est indifférente à ce travail parce qu'elle n'en comprend pas les bienfaits, est-ce l'amende ou la prison qui les lui feront comprendre? N'est-il pas à craindre au contraire que cette indifférence contrariée ne se change en hostilité? que les enfants, qui presque sans exception partageront les sentiments des parents, n'arrivent à l'école comme à la corvée, y apportant la mauvaise humeur, un désir de mal faire, élèves qui dans la classe seront une gêne, voués d'avance aux punitions ? Or, la punition extrême est le renvoi, qui pour eux serait une délivrance bien plus qu'un châtiment. Donc, ici encore, c'est aux maîtres qu'il faut faire appel avant tout ; ce sont eux qui peuvent, mieux encore que la loi, conquérir les parents à la cause scolaire ; l'assiduité de la fréquentation sera toujours en raison de leur activité, de leur mérite, du talent qu'ils auront à faire comprendre aux enfants et aux familles que l'instruction est utile et nécessaire, qu'elle est une valeur et un bienfait.

Il y a cependant plusieurs institutions accessoires que les maîtres pourront dans une certaine mesure contribuer à établir, à faire fonctionner, et qui les aideront puissamment à assurer la fréquentation régulière. C'est d'abord le concours de personnes jouissant d'une influence honorable. Ce concours, on a déjà cherché à le leur assurer par l'établissement des *bureaux scolaires*. « L'obstacle que l'indifférence des parents ou leur pauvreté oppose à la fréquentation des écoles ne sera jamais complètement détruit, dit une circulaire ministérielle du 2 avril 1870, tant qu'à côté de l'instituteur, et dans chaque commune, ne se produira pas l'action collective de ces associations charitables qui, sous le nom de *bureaux scolaires*, rendent à l'étranger de si grands services à l'enseignement. Leur mission ne serait pas seulement de surveiller l'école de leur commune, mais surtout *d'en assurer la fréquentation*. Avertis par l'instituteur de l'absence ou de l'inassiduité de l'enfant, les membres des bureaux scolaires en rechercheraient la cause et exerceraient auprès des parents que, dans les communes rurales, ils connaissent le plus souvent, une action bienfaisante ; leur intervention se produirait par de sages conseils et parfois aussi par de faibles secours, qui tantôt seraient un encouragement, tantôt une récompense, et dont une caisse des écoles leur procurerait la disposition. »

Cette institution des bureaux scolaires s'est peu généralisée. Les commissions municipales scolaires, instituées par la loi du 28 mars 1882 pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles, auront sans doute une action plus efficace, puisqu'aux moyens de persuasion elles pourront joindre les mesures de rigueur qui contraignent. D'ailleurs elles seront elles-mêmes puissamment aidées par l'institution des *caisses d'écoles*. Cette institution date de 1867 ; mais c'est aujourd'hui seulement qu'elle produira ses effets, grâce à la décision qui vient d'être prise par l'Etat de contribuer à leur alimentation. « Toute commune subventionnée pour l'instruction primaire, dit l'arrêté du 23 septembre 1881, qui créera une caisse des écoles, conformément aux dispositions de l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, recevra en faveur de cette caisse, si elle en fait la demande, une allocation de l'Etat qui ne pourra, en aucun cas, excéder 300 francs, mais qui, jusqu'à concurrence de ce chiffre, sera égale à la somme que la commune aura elle-même inscrite chaque année, à son budget, au profit de la caisse des écoles. »

La création des caisses d'écoles est le complément indispensable de l'obligation. Depuis quelque temps déjà, l'école était ouverte gratuitement à quiconque ne pouvait payer la rétribution scolaire ; cependant, beaucoup d'enfants n'y paraissaient pas ou la fréquentaient sans régularité. Pourquoi ? Si faible que soit le travail ou le salaire de l'enfant, les parents peuvent être trop pauvres pour s'en priver ; l'enfant manque de vêtements, n'ose apporter ses haillons à l'école ; il manque de livres, de papier ; il ne peut suivre les leçons, faire les devoirs. La loi sur l'instruction obligatoire ne fera pas disparaître ces causes d'absence ; la caisse d'école peut y remédier : elle donnera des secours aux parents indigents que l'école prive du travail de l'enfant ; elle donnera des vêtements aux enfants, s'ils en manquent, des fournitures scolaires à ceux qui ne pourront les payer, livres, papiers, etc., les outils de l'écolier, sans lesquels les efforts du meilleur maître sont paralysés et sa bonne volonté impuissante.

A ces actions bienfaisantes peut s'ajouter celle de l'émulation ; que l'espoir de récompenses proposées inspire à l'enfant lui-même le désir de ne pas manquer la classe. Le bienfait de l'instruction est chose lointaine : c'est une idée qui n'agit guère que sur des esprits mûris par l'expérience ; un esprit plus jeune se prend plus vivement au désir d'un avantage prochain. Que des *compositions* hebdomadaires rendent l'élève soucieux de ne pas compromettre son succès par une absence d'un jour ; qu'il y ait des *prix*, des

récompenses de toute sorte distribuées à la fin de l'année, ou mieux peut-être à la fin de chaque trimestre, de chaque mois ; et que, dans la répartition de ces récompenses, il soit tenu compte de l'exactitude et de l'assiduité. Surtout qu'on fasse usage des *livrets scolaires* ou cahiers de correspondance entre l'instituteur et les parents. C'est un des moyens les plus puissants pour assurer l'émulation, la discipline, l'assiduité. Ce cahier raconte en quelque sorte la vie scolaire de l'enfant : un élève peut être fier de son livret comme il peut en être honteux. Les parents hésiteront à inscrire sur ce petit registre, qui demeure, une cause d'absence qui ne serait pas sérieuse ; tel qui ferait de vive voix un mensonge de complaisance, hésitera s'il faut donner à ce mensonge une forme écrite et durable. Les parents trouveront dans ce petit cahier la trace de la vigilance quotidienne du maître ; ils comprendront mieux, ils estimeront ce qu'on fait pour leur enfant et ce que vaut l'école. Invités à contrôler le travail des devoirs et des leçons, ils s'intéresseront davantage à cette œuvre où ils auront un rôle ; l'activité du maître ira éveiller, solliciter la leur ; ils seront plus soucieux de respecter dans le travail de l'enfant la régularité qui seule assure le progrès.

Enfin, que l'instituteur tienne avec soin son *registre d'appel*, où les moindres absences, même celles d'une demi-journée, doivent être constatées. Ce registre n'est pas seulement un recueil de matériaux statistiques ; il peut aussi avoir une haute portée pédagogique. « C'est qu'il ne s'agit point seulement ici de chiffres quelconques, dit à ce sujet une circulaire ministérielle du 1er mars 1877, il s'agit d'enfants dont nous avons charge, d'unités vivantes, dont pas une ne doit être négligée. Ce chiffre que l'instituteur s'astreint à marquer pour une absence, c'est toute une leçon qu'il donne aux enfants, aux familles, au pays. Quand l'administration dit à l'instituteur qu'il ne doit pas laisser passer inaperçue l'absence d'un seul élève pendant un seul jour, elle dit par là même aux parents que cette absence n'est pas un fait insignifiant ; qu'eux aussi doivent respecter le temps des enfants ; que, dans la durée si réduite des études primaires, les heures, les jours sont comptés ; que priver l'enfant de quelques leçons par mois, c'est priver son intelligence de quelques-unes des ressources et des chances du développement dont elle avait strictement besoin ; c'est causer à cet enfant un préjudice réel en brisant pour lui la suite des idées, le bon ordre de l'enseignement, la progression des exercices ; c'est enfin prendre sur son capital et mutiler cette éducation, qui n'est pourtant que le minimum de la culture nécessaire à l'homme et au citoyen. »

Si l'instituteur se pénètre bien de ces vérités, s'il les répand autour de lui, il aura fait plus que la loi même pour la régularité de la fréquentation. Il faut qu'il comprenne, il faut qu'il fasse comprendre aux autres qu'on doit respecter dans l'élève une personnalité humaine qui grandit, encore indécise dans ces années d'enfance, et qui sera plus tard ce qu'on la fait maintenant. C'est pendant les années d'école que se décide la question si l'enfant sera un homme utile à lui-même, aux siens, à la société. C'est pourquoi il faut ménager avec scrupule, défendre avec énergie, le temps que l'enfant donne à la classe. Que les instituteurs prennent cœur à cette tâche en se disant que si l'Etat leur manifeste sous tant de formes sa vigilance et sa sollicitude, c'est qu'il regarde attentivement comment l'avenir prochain de la patrie se prépare dans les classes qu'il leur confie, dans l'*école*, naguère encore si humble, presque méprisée, aujourd'hui populaire et respectée.

[I. Carré.]

FRÈRES. — On donne le nom de *Frères* à des instituteurs réunis en une association religieuse, et généralement liés à leur règle par des vœux.

Nous avons, à l'article *Congrégations religieuses*, indiqué la situation légale de ces associations ; on y trouvera également une statistique des congrégations tant d'hommes que de femmes.

Nous consacrons ci-dessous des articles historiques aux plus importantes parmi les congrégations enseignantes d'hommes.

Quant à la question de l'enseignement congréganiste en général, et à l'examen des divers problèmes qu'elle soulève, nous renvoyons le lecteur à l'article *Laïcité*.

FRÈRES DE LA DOCTRINE CHRÉTIENNE. — V. *Doctrine chrétienne (Frères de la)*.

FRERES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES (Institut des). — Congrégation séculière laïque « dont les membres, disent les statuts, ne peuvent prétendre à l'état ecclésiastique ; mais, tout entiers à leur vocation, vivent dans le silence et dans la retraite, attachés à leur Institut par les trois vœux de religion, ainsi que par celui d'enseigner gratuitement les enfants... en leur inculquant les maximes chrétiennes et leur donnant l'éducation qui leur convient. » Cette congrégation a été fondée en 1684 par Jean-Baptiste de La Salle*, docteur en théologie, chanoine de l'église métropolitaine de Reims, fils d'un conseiller au présidial de cette ville.

I. **Préliminaires.** — La seconde moitié du XVIIe siècle vit se produire un mouvement très actif en faveur de l'instruction et de l'éducation des classes pauvres. Quelques années avant la fondation de l'Institut qui est l'objet de cet article, Mlle Martel créait pour les provinces d'Auvergne, du Limousin, du Forez, du Velay, du Vivarais, la congrégation des « demoiselles de l'instruction du Puy » ; et, sous une autre latitude, à Avranches, l'abbé Fleury établissait un « séminaire » de « sœurs maîtresses », d'où les institutrices, dénommées « dames de la Providence », se répandirent en grand nombre, sous le patronage du célèbre Huet, évêque d'Avranches, dans toute la Normandie, en Bretagne, en Picardie, en Champagne et jusque dans certaines provinces du Midi.

Vers le même temps Ch. Démia*, vice-promoteur de l'archevêché de Lyon, adressait (1666) aux échevins de cette ville des remontrances où il leur faisait comprendre le devoir de créer « de petites écoles pour l'instruction des enfants du pauvre peuple, dans lesquelles, avec la crainte de Dieu et les bonnes mœurs, on leur apprendrait à lire, écrire et chiffrer, par des maîtres capables de leur enseigner les choses qui les mettraient heureusement en état de travailler en la plupart des arts et professions, n'y en ayant aucune où ces premières connaissances ne servent d'un grand secours ou d'acheminement pour s'avancer dans les emplois les plus considérables. »

Plusieurs années auparavant, à Paris, sous l'inspiration du célèbre fondateur de la communauté de Saint-Sulpice, M. Olier, M. Bourdoise, curé de Saint-Nicolas du Chardonnet, avait écrit : « Pour qu'une école soit utile, il faut des maîtres qui travaillent à cet emploi en apôtres et non pas en mercenaires, comme si c'était un chétif métier ou commerce inventé pour avoir du pain... Parce que les écoles des paroisses sont pauvres et conduites par des pauvres, on s'imagine que ce n'est rien. Cependant c'est l'unique moyen de détruire le vice, d'établir la vertu, et je défie tous les hommes ensemble d'en trouver un meilleur. L'école est le noviciat du christianisme. »

En dépit de ces exhortations, et malgré les injonctions des conciles de Paris, d'Angers, de Besançon, de Narbonne, d'Aix, l'insuffisance des écoles (depuis les ruines accumulées par les

guerres du XVIe siècle), et l'indignité du plus grand nombre des maîtres, continuaient à provoquer des plaintes à peu près universelles; et, à Paris même, le grand-chantre Claude Joly était accusé d'employer à la direction des écoles « des fripiers, gargotiers, perruquiers, férandiniers, joueurs de marionnettes et laquais. »

C'est à une telle situation que voulut remédier, c'est à de tels besoins qu'entreprit de pourvoir le descendant d'une ancienne et noble famille du Béarn, établie en Champagne sous Louis XI, et définitivement fixée à Reims vers la fin du XVIe siècle, Jean-Baptiste de La Salle, né le 30 avril 1651.

II. **Historique de l'Institut.** — Lorsqu'il eut placé à la tête de l'école créée par lui à Reims (rue Neuve) quelques-uns de ces maîtres modestes revêtus, dès les premiers jours, « d'une robe en étoffe commune dont le devant doit être fermé par des agrafes en fer, avec un rabat blanc et un chapeau à larges bords, » M. de La Salle admit les plus fervents de ses disciples à contracter, pour trois ans, des vœux renouvelables, et arrêta, de concert avec eux, quelques règles générales de discipline : l'*Institut des Frères des écoles chrétiennes* était fondé.

Peu de temps après, les curés des villages voisins de Reims ayant demandé des maîtres d'école pour leurs paroisses, M. de La Salle répondit qu'il ne permettait pas à ses frères de vivre isolés, mais il ouvrit immédiatement, sous le nom de *Séminaire de maîtres d'école*, une maison où seraient formés des instituteurs pour les districts de campagne. Il créait ainsi le type des *Schullehrer-seminarien* de Silésie et de Saxe, et des *Ecoles normales* de France; dès 1684 vingt-cinq jeunes hommes se formaient, dans la ville de Reims, à la direction des écoles rurales.

Quand on s'enquiert de l'origine des écoles normales, ce n'est donc pas au-delà du Rhin que l'érudition française doit diriger ses recherches : le réformateur de l'enseignement populaire en Autriche et en Prusse, Felbiger *, naquit trois ans après la mort de M. de La Salle.

Parallèlement au « séminaire » des maîtres d'école, et en vue du recrutement de l'Institut, fut créé un *petit noviciat*, ou noviciat préparatoire. « Ces élèves, dit le vénérable fondateur lui-même (*Mémoire* sur les Frères et leurs habits), admis de quatorze à seize ans, ont un dortoir, un réfectoire et des lieux de récréation séparés; leurs exercices sont proportionnés à la portée présente de leur esprit. » Un an après, une seconde école normale était fondée « proche La Fère », grâce au concours du duc de Mazarin, « pour en tirer comme d'une pépinière le nombre des maîtres d'école nécessaire pour l'instruction de la jeunesse, gouvernée par deux directeurs capables, commis à cet effet par ledit sieur de La Salle; pour l'entretien de la petite communauté, ledit seigneur fait un fonds et capital de trois mille cinq cents livres, pour chacun an, de rente. » — Le duc fondait dix-sept bourses en faveur « de jeunes hommes destinés à être instruits des véritables maximes des pédagogues chrétiens comme aussi à lire, bien écrire et chiffrer, chanter, pour pouvoir aller instruire la jeunesse dans les paroisses, bourgs et villages de son duché. »

Quelques années plus tard, M. de La Salle, appelé à Paris, y fondait (1696) deux écoles (rue des Fossés-Monsieur-le-Prince et rue Saint-Placide); puis en 1698 il y créait (rue de l'Ourcine) un « séminaire urbain » à l'usage des maîtres destinés à vivre « dans le monde », lesquels demeuraient « en ce séminaire jusqu'à ce qu'ils soient formés tant à la piété, qu'à tout ce qui est de leur emploi, instruits, nourris et blanchis gratuitement, pour ensuite être placés dans quelque bourg ou ville, sans plus avoir de rapports avec notre communauté, si ce n'est ceux de bienséance. » L'enseignement, dans cette école normale, embrassait le catéchisme, la lecture, l'écriture (comprenant alors l'orthographe et la grammaire), l'arithmétique, le système des poids et mesures, et le chant d'église.

Ce programme de 1698 est tout simplement celui qui, près d'un siècle et demi plus tard, composera la partie obligatoire de l'enseignement des écoles primaires dans la loi du 28 juin 1833.

A l'école des maîtres laïques de la rue de l'Ourcine (ou de Saint-Hippolyte, nom de la paroisse) fut *annexée* une « école de charité », où les élèves-maîtres s'exerçaient à l'enseignement sous la direction d'un frère expérimenté. Et ainsi, toute l'organisation pédagogique des *séminaires* d'outre-Rhin et de nos *écoles normales* d'instituteurs était fondée.

En même temps M. de La Salle établissait des écoles dominicales en faveur des apprentis et des ouvriers; puis, à Paris et à Rouen (à Saint-Yon, quartier Saint-Sever), il inaugurait le système des pensionnats, à l'usage des enfants destinés aux carrières pour lesquelles la connaissance des langues anciennes n'était point nécessaire. Dans le programme de ces pensionnats figuraient la rhétorique, la géographie, l'hydrographie, la mécanique, la physique; « on enseigne à Saint-Yon, est-il dit dans un ancien *Tableau de Rouen* (1774), tout ce qui peut concerner le commerce, la finance, le militaire, l'architecture et les mathématiques, en un mot tout ce qu'un jeune homme peut apprendre, à l'exception du latin. »

Voilà bien, comment ne pas le confesser? le point de départ de l'enseignement primaire supérieur, et le premier dessein de l'enseignement secondaire spécial.

Une autre école avait été créée à Paris, près Saint-Sulpice, dans laquelle, tout en recevant l'instruction élémentaire, les élèves s'exerçaient aux différents métiers. M. Duruy, dans l'exposé des motifs du projet de loi sur l'*enseignement technique* (mars 1867), a dit avec une sincérité qui l'honore : « C'est à l'abbé de La Salle que la France est redevable de la mise en pratique et de la vulgarisation de cet enseignement nouveau;.. de ce premier essai sortit un enseignement qui, s'il avait été régularisé, aurait avancé d'un siècle l'organisation des écoles d'adultes et même de l'enseignement secondaire spécial dont notre temps s'honore à juste titre. »

Vers cette époque, le premier président du parlement de Rouen, M. de Pontcarré, très frappé des résultats « éducatifs » conquis par le vénérable fondateur, obtint de lui qu'il ouvrît, à Saint-Yon, un établissement où seraient reçus les jeunes hommes dont la mauvaise conduite ou le caractère indiscipliné rendait le maintien impossible soit dans l'intérieur des familles, soit dans les maisons d'éducation ordinaires. De là le *pensionnat de force*, où deux sections furent établies pour correspondre aux variétés de la condition sociale des jeunes « libertins ». Pour les uns, l'isolement cellulaire, avec leçons de « rhétorique et mathématiques » ; pour les autres, travail en commun, agricole et industriel : c'était, cent cinquante ans à l'avance, le système double de la « colonie agricole » et de la « maison paternelle » de Mettray.

Quand il mourut, le 7 avril 1719, M. de La Salle, indépendamment du grand noviciat de Saint-Yon, laissait 123 classes, 281 frères et 9000 élèves.

Six ans après, des lettres patentes consacraient l'existence de l'Institut, et, énumérant les services rendus, sous tant de formes diverses, par les disciples du vénérable prêtre, faisant droit d'ailleurs aux instances du premier président du parlement de Normandie, accordaient « aux exposants le droit et la faculté de pouvoir jouir et

posséder tous les fonds et héritages dont on pourra leur faire legs et donations ou qu'ils pourront acquérir de leur chef. » (Lettres patentes de 1725.)

Il était naturel que la vive impulsion donnée à l'instruction des classes pauvres par les disciples de M. de La Salle rencontrât une très vive résistance de la part de l'égoïsme et de la passion anti-religieuse coalisés. Cette élévation du niveau moral et intellectuel du peuple, cet affranchissement politique et social qui devait tôt ou tard en être la conséquence, n'étaient pas du goût de cette portion de la noblesse et de la bourgeoisie qui, au XVIIIe siècle, oubliait, dans les bras d'une philosophie sensualiste, les austères leçons d'égalité données par le christianisme.

« S'il entre un homme qui ait un anneau d'or et un habit magnifique, et qu'il entre aussi quelque pauvre avec un méchant habit, et qu'arrêtant votre regard sur celui qui est orgueilleusement vêtu vous lui disiez : « Asseyez-vous ici, » et que vous disiez au pauvre : « Tenez-vous là debout, » vous suivez des pensées injustes. »

Qui avait dit cela ? ce n'était pas J.-J. Rousseau, c'était saint Jacques.

Cet effroi de toute une classe qui se donnait pour l'élite raffinée de la nation française, en présence de progrès qui lui semblaient une menace, trouva une expression naïve dans les plaintes d'un parlementaire qui étendait, on ne sait trop pour quelle cause, aux humbles disciples de J.-B. de La Salle la haine qu'il portait aux jésuites. « Les frères de la doctrine chrétienne, écrivait La Chalotais * dans son *Essai d'éducation nationale*, qu'on appelle ignorantins, sont survenus pour achever de tout perdre. Ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier la lime et le rabot, mais qui ne le veulent plus faire. Ce sont les rivaux ou les successeurs des jésuites. Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. Tout homme qui voit au delà de son triste métier ne s'en acquittera jamais avec courage et avec patience. Parmi les gens du peuple, il n'est presque nécessaire de savoir lire et écrire qu'à ceux qui vivent de ces arts, ou à ceux que ces arts aident à vivre. »

Et Voltaire, à qui La Chalotais avait soumis son *Essai* en manuscrit, s'empressait de répondre :

« Je ne puis trop vous remercier de me donner un avant-goût de ce que vous destinez à la France... Je trouve toutes vos vues utiles. Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres et non des clercs. Envoyez-moi surtout des frères ignorantins pour conduire mes charrues et pour les atteler. » (Lettre du 28 février 1763.)

« Il me paraît essentiel, écrivait encore le même philosophe, qu'il y ait des gueux ignorants. Ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bourgeois. Quand la populace se mêle de raisonner, tout est perdu. » (1er août 1766.)

Cette explosion de mépris que, du haut de son château et de ses cent mille livres de rente, Voltaire jetait au pauvre peuple, forme un étrange contraste avec les termes de la bulle par laquelle le pape Benoit XIII, donnant à l'œuvre de l'humble chanoine de Reims une approbation solennelle, déplorait « les scandales qui naissent de l'*ignorance, source de tous les maux* (innumera quæ ex ignorantiâ, omnium origine malorum, proveniunt scandala), surtout parmi ceux qui, accablés de misère, ou pratiquant, pour vivre, les travaux manuels, sont privés de toute science. »

Des attaques inspirées par de mesquines passions trouvèrent peu d'écho au sein d'une société restée foncièrement chrétienne. En dépit de bien des obstacles, l'œuvre de M. de La Salle prit de rapides développements. En 1789, l'Institut comptait 116 maisons en France, 2 à Rome, 1 à Ferrare, 1 à Orvieto, 1 à Estavayer en Suisse, 1 à la Martinique, en tout 121. Ces maisons renfermaient environ 800 frères, et 550 classes fréquentées par 36 000 élèves.

Lorsque la loi du 18 août 1792 eut supprimé les congrégations religieuses, en déclarant « qu'un Etat vraiment libre ne doit souffrir dans son sein aucune corporation, *pas même celles qui, vouées à l'enseignement public, ont bien mérité de la patrie* », l'Institut dut nécessairement disparaître. En 1793, la plupart de ses membres se retirèrent dans les maisons d'Italie ; d'autres se dispersèrent à travers la France, et enseignèrent dans des caves ou dans des étables. Un d'eux, le frère Martin, répondit devant le tribunal révolutionnaire d'Avignon : « Je suis un instituteur au service des enfants pauvres. Si vos protestations de fraternité sont sincères, mes fonctions me justifient et vous commandent la gratitude. » Il n'en fut pas moins envoyé à l'échafaud. Le supérieur général, frère Agathon, subit une détention de dix-huit mois ; le 9 thermidor le sauva de la guillotine.

Vint le jour où Chaptal, ministre de l'intérieur de 1800 à 1803, faisant droit aux plaintes des Conseils généraux, se préoccupa du soin de relever l'enseignement de ses ruines ; l'illustre savant présenta au Conseil d'Etat un rapport et projet de loi (brumaire an IX) où on lit :

« Avant la Révolution, il y avait presque partout des écoles primaires. Les parents choisissaient les maîtres et payaient leurs salaires..... Dans les villes, les écoles primaires étaient généralement desservies par les *Frères ignorantins*, admirable institution dont les membres ont constamment réuni l'art d'enseigner aux mœurs les plus sévères. Tout cela a disparu sans doute ; mais il est aisé de tout rétablir et d'améliorer. »

Mettant à profit ces dispositions bienveillantes, les Frères relevèrent successivement les écoles à Lyon, à Saint-Germain en Laye, à Paris (Gros-Caillou), à Villefranche (Rhône), à Soissons, à Valence, à Toulouse, à Bordeaux, à Rethel, etc.

La conclusion du Concordat (26 messidor an IX) hâta naturellement la réorganisation de l'Institut. Des objections étaient faites contre une association dont les membres se liaient par des vœux. « Mais, répondait le conseiller d'Etat directeur des cultes, Portalis, le vœu, en soi, est indépendant de toute monasticité. On a fait des vœux avant qu'il y eût des monastères ; des citoyens ordinaires font des vœux sans vivre dans un cloître. Ce qui caractérisait l'ancien vœu monastique, c'est la garantie que la loi donnait pour en assurer l'exécution. Les lois ont fait tout ce qu'elles peuvent et tout ce qu'elles doivent pour la liberté humaine, lorsqu'elles ont annoncé qu'elles ne sanctionneraient plus aucun vœu. Elles n'ont pas à s'inquiéter de ce qui n'intéresse que la conscience ; il ne lui appartient pas de forcer ce retranchement impérissable de la liberté humaine. » Conformément à ces principes, Portalis, dans un rapport spécial au premier consul (10 frimaire an XII), proposa d'accorder aux Frères l'autorisation de se reconstituer « en un point central de réunion ». Ce point central était la ville de Lyon, où il fut entendu que le supérieur général de l'Institut devait résider à l'avenir.

Dans une des séances du Conseil d'Etat où se discutait le décret constitutif de l'Université, on fit ressortir les dangers qui pouvaient naître, disait-on, de l'adoption des Frères par la puissance publique. « Je ne conçois pas, répondit Napoléon Ier, l'espèce de fanatisme dont quelques personnes sont animées contre les Frères. C'est un véritable préjugé. Partout on demande leur

rétablissement. Ce cri général démontre assez leur utilité. » (Séance du conseil d'État du 11 mai 1806.)

Il n'y a point à s'étonner dès lors que l'article qui suit ait été inséré (art. 109) dans le décret célèbre qui organisait l'Université de France (17 mars 1808) :

« Les Frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. »

Les statuts furent, en effet, visés par le grand-maître, en Conseil de l'Université, le 22 juin 1810. Comme consécration de l'existence civile de l'Institut, la loi de 1818 accorda aux Frères, assimilés aux membres de l'Université qui se voueraient pour dix années à l'enseignement, la dispense du service militaire, dispense qui n'avait cessé, en fait, d'être accordée aux membres de l'Institut depuis 1808.

Telle est la faveur dont la fondation du vénérable de La Salle devint l'objet qu'en 1819, ne pouvant tolérer que le siège de l'Institut fût définitivement fixé hors de la capitale, le Conseil municipal de Paris, « considérant que la ville de Paris doit attacher un grand prix à posséder un établissement qui devra procurer de grands avantages pour l'instruction primaire,..... que le royaume entier profitera des ressources que doit présenter l'établissement central des Frères des écoles chrétiennes et le noviciat qu'ils se proposent de former, » offrit d'acquérir de l'administration des hospices une maison située rue du faubourg Saint-Martin (dite la maison Dubois), afin de la « concéder à la congrégation des Frères des écoles chrétiennes pour en jouir tout le temps que cette congrégation subsistera dans ledit local, sans en payer aucuns loyers, la propriété étant réservée à la ville de Paris, mais pour ne rentrer en possession de ladite maison que dans le cas où l'établissement des Frères cessera d'occuper lesdits lieux pour quelque cause que ce soit. » (Délibération du 27 avril 1819.)

En conséquence une ordonnance royale (2 juin 1821) autorisa le préfet à concéder aux Frères, « au nom de la ville de Paris, la maison du faubourg Saint-Martin, pour y former leur principal établissement et leur noviciat. »

Le siège de la communauté subsista au faubourg Saint-Martin jusqu'en 1847, époque à laquelle l'établissement ayant été exproprié pour faire place à la gare du chemin de fer de Strasbourg, la ville de Paris, fidèle au contrat qui la liait vis-à-vis de l'Institut, transféra la maison-mère dans une propriété sise rue Oudinot (alors rue Plumet).

Au milieu des luttes qu'une réaction fougueuse provoqua, sous la Restauration, contre la grande corporation enseignante fondée en 1808, la passion politique tenta d'entraîner l'Institut du vénérable de La Salle dans une résistance irréfléchie à l'une des dispositions de l'ordonnance du 29 février 1816. Satisfaits de la protection que leur accordait l'Université, les Frères n'avaient cessé de se dérober à tout esprit d'intrigue ou de parti. Tout à coup (1818) le supérieur général (frère Gerbaud) déclare que l'Institut refuse de se conformer aux prescriptions concernant les examens et les brevets. Une main habile venait d'enlever les Frères à leurs pacifiques labeurs pour les enrôler sous une bannière ennemie. Déjà l'affaire était portée à la tribune parlementaire ; la guerre allait s'ouvrir ; l'issue en eût été fatale et pour les Frères et pour l'enseignement.

Un homme qui, depuis 1808, avait été pour les Frères, dans les conseils de l'Université, un puissant protecteur, qui était d'autant plus qualifié pour défendre l'ordonnance de 1816, dans son esprit et dans son application, qu'il l'avait élaborée avec ses deux amis, Cuvier et de Gérando, M. le conseiller Ambroise Rendu, se jeta entre les Frères et leurs dangereux amis.

« Il y a autre chose, s'écriait celui qui avait été l'intime collaborateur de M. de Fontanes dans la création de l'Université de France, au fond d'une question dont l'apparente simplicité contraste avec la longue discussion à laquelle d'illustres personnages n'ont pas dédaigné de prendre part... Comme il sera démontré que les statuts de la congrégation ne sont point la raison de résister, il faudra chercher ailleurs cette puissante raison.

«... Nous voulons sauver l'Institut des écoles chrétiennes du péril certain où le précipiterait un système dont on ne saurait avouer ou justifier les motifs. »

Et traitant la question dans ses détails, arrachant les Frères aux périls d'une solidarité politique, M. Rendu montrait où se trouvaient, pour eux, avec la sécurité, les conditions d'une prospérité durable.

Si les conseils d'un ami assez dévoué pour contredire et pour déplaire arrachèrent les Frères à des entraînements périlleux, il faut en savoir gré à leur esprit de modération et de sagesse : les suggestions passionnées ne leur manquaient pas. Une transaction suggérée par M. Rendu à M. Royer-Collard, président de la Commission de l'instruction publique, satisfit aux scrupules du supérieur de la congrégation, tout en maintenant le respect de la loi.

Au reste, l'Institut n'eut pas à se repentir de sa déférence aux conseils d'un clairvoyant protecteur. En 1833, au moment où la loi imposa à tout directeur d'école sans exception le brevet de capacité, il pouvait présenter à l'administration supérieure de l'instruction publique les chiffres suivants, pour la France : 369 écoles, 1039 classes, 1100 frères, 93 000 élèves. Dans Paris seul, les Frères dirigeaient 73 classes où étaient admis 6350 élèves. A ces classes du jour ils avaient joint des classes du soir où se pressaient près de 1000 ouvriers.

Telle était, dès lors, la somme des services rendus par les Frères à la cause de l'éducation populaire, que l'illustre auteur de la loi de 1833 crut satisfaire au vœu de la conscience publique en déclarant son intention de rendre à l'Institut un éclatant hommage dans la personne de son supérieur général. Au moment même où était discutée la loi qui allait donner une impulsion décisive à l'instruction primaire, M. Guizot fit demander au frère Anaclet si les statuts de sa congrégation lui permettaient de recevoir la croix d'honneur. Le supérieur général répondit au ministre : «... En consultant l'esprit des règles de notre saint fondateur, qui tendent toutes à nous inspirer le renoncement aux honneurs et aux distinctions, nous croyons devoir vous remercier humblement de l'offre si honorable que vous avez daigné nous faire, et vous prier d'agréer nos excuses et nos actions de grâces en même temps que notre refus. »

Trente-huit ans plus tard, au lendemain des désastres de l'invasion (1871), l'Académie française eut à disposer d'un prix exceptionnel qu'elle était priée, par la grande ville américaine de Boston, de décerner à qui elle jugerait digne de cet honneur, pour services rendus pendant le siège en présence de l'ennemi. L'Académie déféra au jugement de l'opinion en choisissant la corporation qui, pendant toute la durée de la guerre, avait jeté cinq cents infirmiers sur les champs de ba-

taille, et dont un des membres (le frère Nethelme) était tombé sous les balles prussiennes, au milieu des blessés du Bourget. Cette fois le supérieur général ne fut pas consulté, et le premier corps littéraire du monde put attacher à sa manière « la croix d'honneur au drapeau du régiment » des Frères des écoles chrétiennes.

Retracer les progrès de l'Institut en France et son extension dans les diverses parties du monde à partir de 1833, serait écrire la vie du frère Philippe (mort en 1874). Il sera parlé dans un article spécial de l'avant-dernier supérieur général des frères. Bornons-nous à dire ici qu'en janvier 1880, l'Institut comptait à l'étranger 205 maisons : en Egypte 4, en Turquie 4, en Tunisie 2, dans les Indes anglaises 7, en Chine 2, à Madagascar 2, à New-York 23, à Baltimore 11, à Montréal 30, en Californie 6, dans l'Équateur 9 ; l'Italie possédait 22 maisons, la Belgique 45, etc.

A cette même époque, les Frères avaient en France, y compris les colonies, 1078 maisons, 9 809 maîtres et 284 729 élèves.

Le total général était :

Frères.....	12 008
Ecoles.....	2 157
Classes.....	7 767
Elèves.....	355 752

Dans le département de la Seine, seul, l'Institut possédait 96 établissements, avec des classes de dessin industriel, pour les adultes, telles que celle de la rue Montgolfier qui comptait 900 élèves, bronziers, sculpteurs, ornemanistes, etc.

III. Méthodes et direction pédagogiques. — Dans ce vaste ensemble d'établissements scolaires, quel système pédagogique avait prévalu? Quelles méthodes y présidaient à la direction des esprits?

Dans les premières années de la Restauration tout était machine de guerre. A peine peut-on comprendre aujourd'hui que, transformées par la baguette magique des partis, élevées au rang de luttes de tribune et de presse, les querelles de deux modes d'enseignement missent en péril la paix des écoles et y fissent pénétrer le souffle enflammé des haines politiques.

Certes l'enseignement *mutuel** et l'enseignement *simultané* étaient fort innocents par eux-mêmes des gros mots qu'on échangeait en leur nom. Ils ne méritaient assurément

Ni cet excès d'honneur ni cette indignité.

Mais derrière l'enseignement mutuel se cachaient l'hostilité contre l'influence religieuse ou, du moins, les protestations de l'esprit laïque contre les projets menaçants que l'opinion libérale attribuait au clergé. Derrière l'enseignement simultané, au contraire, apparaissait une association forte par ses œuvres traditionnelles et par l'esprit de corps, l'association des Frères des écoles chrétiennes.

Les Frères, en effet, n'avaient jamais cessé d'appliquer le mode simultané dont l'abbé de La Salle avait été le créateur.

Rompant avec la routine invétérée du mode individuel, le seul connu dans les siècles précédents, M. de La Salle avait divisé les écoles en plusieurs classes distinctes, et établi, dans chaque classe, trois divisions en rapport avec le programme de l'enseignement, le nombre et la force relative des élèves, « la division des plus faibles, celle des médiocres, et celle des plus capables. »

« Chaque ordre de leçons, disait le vénérable novateur, aura sa place assignée dans l'école... Cependant tous les écoliers d'un même ordre recevront ensemble la leçon. L'instituteur veillera avec soin à ce que tous soient attentifs, et à ce que, dans la lecture, par exemple, tous lisent à basse voix ce que le lecteur lira à haute voix. Il interrompra, de temps en temps, le lecteur, pour faire lire à d'autres quelques mots, en passant, pour les surprendre et s'assurer qu'ils suivent attentivement. » Des règles analogues furent données dans la *Conduite des écoles* pour l'orthographe, l'arithmétique, le catéchisme.

Cependant, n'était-il pas possible, en certains cas, et pour certaines matières d'enseignement, de distinguer des parties où l'intervention personnelle du maître n'était pas absolument et constamment nécessaire ; où l'action directe de l'instituteur pouvait être secondée, sinon suppléée, par la collaboration judicieuse d'un élève particulièrement capable, considéré comme assistant? D'après ce principe, tout frère fut autorisé à s'adjoindre, en cas de besoin, un ou deux des premiers élèves dans chaque division pour exercer, envers leurs camarades, la fonction de répétiteur.

Cette alliance préventive des procédés d'enseignement simultané et de certaines pratiques de ce qu'on appela plus tard l'enseignement mutuel; ce rôle de surveillance attribué à l'*écolier inspecteur* élevé, par moments, en l'absence du frère, à la dignité de maître, tout cet ensemble ne constituait-il pas, un siècle à l'avance, la combinaison efficace et rationnelle qu'après échange d'invectives plus burlesques que meurtrières, les deux modes ennemis devaient adopter, de guerre lasse, sous le nom de *mode mixte* ? Et quand Bell et Lancaster présentèrent avec fracas à l'admiration de théoriciens naïfs les procédés décorés de leurs noms, cette nouveauté, en ce qu'elle avait de raisonnable, ne datait-elle pas de cent cinquante ans?

Tel fut, dès l'origine, le système dont se trouva doté de toutes pièces l'Institut des frères des écoles chrétiennes par le génie pratique et le bon sens inventif d'un éminent réformateur.

L'Institut put se féliciter d'être resté obstinément fidèle aux prescriptions de M. de La Salle lorsqu'en 1836, rendant compte de ses études sur l'enseignement primaire en Hollande, M. Cousin rapporta ce jugement des autorités scolaires d'Amsterdam : « Nous regardons l'enseignement mutuel comme une méthode absolument insuffisante. Ce n'est pas un système fait pour des êtres moraux et intelligents ; et nous ne nous croyons pas le droit de l'appliquer à une école de pauvres plus qu'à toute autre école » (p. 63). Voilà qui était de nature à refroidir quelque peu l'enthousiasme des pédagogues improvisés qui avaient célébré dans l'enseignement mutuel « une méthode qui n'exige qu'un surveillant au lieu de maîtres; où le nombre des élèves n'a d'autre limite que celles de l'emplacement ; où la dépense est la dixième partie des frais habituels, et le temps le tiers de la durée des études ordinaires ; où tous les enfants arrivent au même degré de savoir ; où pas un moment n'est perdu, pas une punition corporelle infligée ; où l'espoir des récompenses remplace la crainte de la peine, et où la peine la plus forte est le blâme du public. » (*Précis de l'établissement et des progrès de la nouvelle méthode d'enseignement élémentaire*, 1816.)

« Il est assez curieux, continuait M. Cousin, d'entendre à Amsterdam un ministre protestant, un quaker et un philosophe s'accordant à faire l'éloge de ces pauvres Frères qui font tant de bien, et qu'un fanatisme d'un nouveau genre essaie en vain de flétrir sous le nom de Frères ignorantins. »

Dans son *Tableau de l'enseignement primaire de 1867 à 1877*, M. Gréard, de sa plume nette et précise, a retracé la conversion, dont il fut le promoteur, des écoles mutuelles de Paris en écoles simultanées. « Tandis que, dt-il, aucune école congréganiste, sauf deux, ne possédait moins de trois classes, quatre-vingts écoles laïques sur cent quatorze étaient restées avec une ou deux classes

Les partisans de l'enseignement mutuel ne se faisaient plus guère illusion. On ne le défendait plus ; mais on continuait à le pratiquer. »

La question ne pouvait être résolue que par la transformation du régime même des études ; c'est cette transformation qu'accomplit l'*organisation pédagogique* inaugurée en 1857.

M. de La Salle avait posé en principe : 1° qu'on doit enseigner *par raison*, c'est-à-dire en faisant faire aux élèves une étude réfléchie des idées exprimées par les mots ; 2° qu'il faut les exercer à chercher eux-mêmes et à découvrir les vérités qu'on veut leur faire acquérir ; 3° comme conséquence, que le maître doit avoir soin de beaucoup interroger.

« Que le frère, dit l'éminent éducateur, se garde d'aider trop facilement les élèves à répondre aux questions qui leur sont proposées ; mais qu'il les habitue à chercher avec ardeur ce qu'il sait qu'ils peuvent trouver eux-mêmes. Il les persuadera qu'ils retiendront mieux les connaissances qu'ils auront acquises par un effort persévérant. Il ne se contentera point de leur donner l'énoncé des questions ou des problèmes qu'ils auront à résoudre, il les obligera à en inventer d'autres eux-mêmes, selon leur capacité. »

Et encore :

« Le maître ne parlera pas aux élèves, comme en prêchant, mais il les interrogera par plusieurs demandes et sous-demandes, afin de leur faire comprendre ce qu'il veut leur enseigner. »

Sous le nom d'orthographe, la *Conduite des écoles* comprend un cours très complexe embrassant les éléments de l'orthographe proprement dite, de la grammaire, de la rédaction d'actes civils et de la correspondance commerciale ; et le réformateur fait cette recommandation pratique : « Après qu'ils auront copié pendant quelque temps les modèles divers qu'on leur a expliqués, le maître obligera les élèves à composer et à écrire eux-mêmes des promesses, des quittances, des marchés d'ouvriers, des mémoires d'ouvrages, de marchandises livrées ou reçues, des devis, etc. ;... il leur fera aussi écrire ce qu'ils auront retenu des cours qu'on leur aura faits. »

Le principe étant établi que les enfants doivent être enseignés *par raison*, il était naturel que M. de La Salle imposât cette réforme primordiale de remplacer pour les élèves le livre écrit en une langue qu'ils ne comprenaient pas, c'est-à-dire en latin, par un livre écrit en français. Un usage immémorial prescrivait le psautier latin dans les écoles comme premier livre de lecture, et les solitaires de Port-Royal avaient tenté vainement de s'en affranchir. M. de La Salle eut à triompher, sous ce rapport comme sous mille autres, de résistances opiniâtres ; il y réussit. « La lecture du français, écrivait-il, peut seule aider les maîtres à développer l'intelligence ; les ouvrages latins ne renferment pour eux qu'une lettre morte ; ils n'ont à s'en servir que pour suivre les offices de l'église. Lorsqu'ils lisent en français, ils peuvent, au contraire, utiliser leurs loisirs, dans leur famille, par de bonnes et fructueuses lectures. »

Le fondateur de l'Institut a donc donné à l'instruction populaire sa langue naturelle ; et cette lutte prolongée contre l'idiome des érudits et des clercs, au profit de la langue nationale, explique cette prescription absolue insérée dans les statuts de l'ordre :

« Les frères qui auront appris la langue latine n'en feront aucun usage dès qu'ils seront entrés dans la société. Il ne sera permis à aucun frère d'enseigner le latin à qui que ce soit. »

C'est sans doute en raison de cette « ignorance » voulue et systématique de la langue latine que les disciples de l'abbé de La Salle ont été désignés souvent par le nom de Frères *ignorantins*, porté à l'origine par les frères de Saint-Jean de Dieu. A l'interprétation que certains adversaires ont faite parfois de ce mot, les propugnateurs de la langue française dans l'école ont pu se contenter, en tout temps, de répondre par un sourire.

C'est à la faveur de ces idées, et sous l'impulsion de ce souffle novateur, que l'Institut de M. de La Salle a opéré ses conquêtes. Sur deux points considérables de la science et de l'art pédagogiques, il a été, disons-le, à la tête du progrès moderne ; nous voulons parler des innovations qu'il a introduites dans l'enseignement du dessin et dans celui de la géographie.

Tout le monde sait ce que doit le dessin, dans les écoles, à cette méthode du frère Victoris « par laquelle les Frères, a écrit M. Buisson dans son *Rapport sur l'Exposition universelle de Vienne*, sont arrivés à élever le niveau de l'enseignement, à en régulariser la marche, à en faire profiter la masse, et non plus seulement l'élite des élèves ; » méthode qui expliquait, aux yeux du professeur Langl (Rapport officiel autrichien sur l'*enseignement de l'art industriel*), « la supériorité incontestable des travaux d'élèves exposés à Vienne par les écoles congréganistes. »

Tout le monde sait aussi que c'est un membre de l'Institut des Frères qui a présenté et vu couronner au Congrès international de géographie à Anvers, en 1871, à l'exposition de Vienne, en 1873, et au Congrès international de Paris, en 1875, la première carte écrite en français où l'on ait mis à la portée de l'enseignement primaire les procédés hypsographiques, en même temps que des notions précises sur la géographie physique, agricole, économique. Après M. Levasseur, M. Buisson a loué l'Institut « d'avoir entrepris résolument cette transformation des méthodes primaires », et hautement applaudi à l'hommage rendu par le jury viennois au frère Alexis, « à qui revient l'honneur d'avoir le premier osé faire pénétrer dans l'école populaire un ensemble de procédés rigoureusement scientifiques. » (*Rapport sur l'Exposition de Vienne*, p. 200.)

Faut-il s'étonner que cet esprit d'initiative hardie ait enfanté des œuvres multiples, et qu'il vivifie, en se diversifiant selon les temps, les lieux et les besoins, toujours fidèle pourtant à son origine, une foule de créations dont les noms sont répétés chaque jour : hautes écoles de commerce, d'industrie, d'administration, de préparation aux écoles spéciales, telles que l'établissement de Passy, le collège de Manhattan à New-York, la grande maison d'Halifax, au Canada ; pensionnats d'enseignement primaire et d'arts techniques et agricole, comme la maison de Marseille, comme Saint-Nicolas (à Vaugirard, Issy et Igny) ; demi-pensionnats de classes commerciales, comme la maison de la rue Saint-Antoine à Paris, etc. ? Ces fondations sont des types auxquels l'étranger rend hommage et qu'il ne se lasse pas d'étudier pour tenter d'en reproduire les traits essentiels. Récemment, des délégués du gouvernement prussien et des commissaires des bureaux de commerce anglais visitaient Passy et Saint-Nicolas ; et, après étude approfondie, déclaraient qu'ils n'avaient rien à mettre en regard dans leurs pays respectifs ; récemment encore, et à un autre point de vue, M. Gabriel Charmes écrivait de Syrie au *Journal des Débats* : « Les Frères des écoles chrétiennes sont nos pionniers en Orient. Ce sont eux qui défrichent le terrain où notre civilisation poussera. »

Cette activité de l'Institut rend seule raison de certains résultats spéciaux qu'il serait injuste de méconnaître. Dans une période de trente années, de 1848 à 1878, sur 1445 bourses mises au con-

cours, pour les écoles d'enseignement primaire supérieur, par la ville de Paris, 1 148 places ont été données aux élèves des Frères. En 1878, année du dernier concours auquel ceux-ci ont pu prendre part, sur 339 concurrents déclarés admissibles, 242 appartenaient aux écoles de l'Institut, et sur les 50 premières places, les Frères en obtenaient 34.

On a objecté aux Frères que ces résultats n'étaient point un argument décisif, parce que le concours était fait pour des élèves de choix, et que probablement, les *têtes* de classe étaient façonnées au détriment du *corps*. Les Frères ont répondu que la constance du succès impliquait l'égalité des soins pour l'ensemble des classes ; ils ont donné comme preuve les résultats des examens pour le certificat d'études. En effet, ont-ils dit, chiffres en main, de 1869 à 1877, la moyenne des certificats, pour les écoles laïques, est de 5.76 ; elle est de 12.72 pour les écoles congréganistes. Et ils ont cité ce passage d'un rapport de M. Gréard : « Si le concours des bourses est l'épreuve de l'*élite*, l'examen du certificat d'études est l'épreuve de la *moyenne*. Ici, point de préparation spéciale. C'est par un progrès naturel, sans autre effort que celui d'une application de chaque jour, que les élèves peuvent arriver au couronnement de leurs études. » (*Rapport au préfet de la Seine*, 25 septembre 1875.)

L'ensemble des faits ci-dessus exposés est de nature à justifier l'attention que tous les amis de l'éducation populaire n'ont cessé d'accorder, — défenseurs ou adversaires, — à l'Institut fondé, il y a deux cents ans, par le pédagogue illustre dont le nom doit être placé en tête des organisateurs de l'enseignement primaire en France et en Europe. De tels succès, mieux encore aujourd'hui qu'au moment de l'élaboration de la grande loi de 1833, ont leur explication, pour une large part, dans ces observations du haut fonctionnaire de l'Université qui fut chargé par M. Guizot de dresser le *Tableau de l'instruction primaire* dans notre pays : retraçant la vie du frère des écoles chrétiennes, M. Lorain écrivait, il y a cinquante ans : « Les dissipations du monde, le soin de son avenir, le désir de la renommée ne lui font nul souci. Le maître auquel il obéit l'envoie, il arrive. Des lettres le rappellent, il est prêt. En tout, il accomplit son œuvre, comme s'il avait à faire sa réputation et sa fortune ; et cependant, les revenus de l'école ne passent même pas par ses mains, et les plus brillants succès peuvent-ils toucher un homme qui a renoncé à son nom ? Certes, frère Euthyme, ni frère Amphyloque ne visent point à la gloire, et jamais vœux plus humbles ne furent plus religieusement accomplis. Et le novice qui veille aux soins domestiques près de ses deux compagnons, là-bas, à l'extrémité de la France, devers les Alpes ou les Pyrénées, et le supérieur qui tient ici dans sa main tous les fils de la communauté, qui commande une milice organisée dans toute la France, tous portent un manteau de même laine, un chapeau de même feutre, et se saluent : *Mon frère* » (p. 80).

Ouvrages à consulter. — *Conduite des écoles chrétiennes*, publiée en 1720 ; édition de 1863, avec une lettre du frère Philippe. — *Avis aux Frères* sur plusieurs objets d'enseignement (MS). — *Vie de M. de La Salle*, par le P. Garreau, 2 vol. in-12°, 1825. — *Vie de J.-B. de La Salle*, fondateur de l'Institut des Frères, par un membre de cet Institut, 2 vol. in-8°, 1876. — *Essai sur l'instruction publique, et particulièrement sur l'instruction primaire*, par M. le conseiller A. Rendu, 3 vol. in-8°, 1819. — *Un mot sur les Frères des écoles chrétiennes*, par le même, 1839. — *L'Institut des Frères et les nouvelles écoles à la Lancaster*, lettre à M. le comte de Chabrol, 1817. — *Question importante*, par M. Dubois, théologal d'Orléans, 1817. — *La Vérité sur l'enseignement mutuel*, 1821. — *M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, par Eug. Rendu, in-8°, 1860. — *Vie du Frère Philippe*, par Poujoulat, 1875.

[Eugène Rendu.]

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES DU FAUBOURG SAINT-ANTOINE. — La Communauté des Frères des écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine a été fondée en 1712 par l'abbé Tabourin, curé de Sainte-Marguerite, « en vue du soulagement intellectuel et religieux des enfants pauvres. » L'exemple de M. de La Salle détermina cette création, dans laquelle l'abbé Tabourin obéit à une direction d'idées particulière et se rattacha aux traditions de « messieurs de Port-Royal ». La *Communauté* se distingua par ce trait spécial qu'aucun vœu n'y était prononcé, « les Frères, disent les statuts, pouvant quitter leur ministère quand ils le jugent à propos » ; ils étaient envoyés « isolément, s'il y avait lieu, dans les paroisses de la ville et de la campagne. »

Le système pédagogique de la *Communauté* reposait sur les mêmes principes que celui de l'*Institut* de J.-B. de La Salle :

Groupement des élèves selon le degré de leur instruction ;

Simultanéité des services pour les élèves d'une même mission ;

Uniformité des livres et des leçons ;

Emploi habituel et régulier des élèves les plus instruits, « et qui savent le mieux se faire obéir », pour seconder l'instituteur, sous les titres de sous-maîtres, censeurs, secrétaires, conducteurs, bibliothécaires, portiers, etc. Le portier « est chargé d'ouvrir et de fermer la porte au besoin ; de voir si les mains des enfants entrants sont bien lavées, si leurs ongles sont coupés, et leurs cheveux bien peignés. »

Le but de la *Communauté* était de former « de bons citoyens et de bons chrétiens, en les instruisant des règles de la vie chrétienne et des devoirs de la vie honnête. » Pour y parvenir, « les maîtres doivent s'appliquer à étudier les inclinations des enfants, à développer leur raison, à former leur jugement et leurs mœurs : ils doivent les accoutumer à faire réflexion sur eux-mêmes, à comparer leurs actions avec leurs devoirs, à écouter la vérité en rentrant dans leur propre cœur, à concevoir le mépris du monde et de ses variétés. » (*Règle des écoles*, art. 10.)

Supprimée en 1792, comme toutes les associations enseignantes, la Communauté se releva en 1803. Portalis venait de provoquer la reconstitution des congrégations de femmes vouées à l'enseignement et aux services hospitaliers : « il est expédient, disait-il, d'autoriser les associations utiles..... C'est une chose admirable, en France, que de voir naître et prospérer une foule d'établissements qui n'ont besoin que de n'être pas contrariés. » (*Rapports* au premier consul, du 2 pluviôse an XII et du 13 prairial an XIII.) Profitant de ces dispositions, les Frères Saint Antoine relevèrent à Paris 17 écoles et rouvrirent leur maison mère rue Saint-Jacques. Ce fut là que, recueillant les inspirations de Port-Royal des Champs, le supérieur général, frère Hureau, reconstitua une œuvre qui ne reçut que peu de développements ; les ressources de la Communauté se bornaient à une part de revenus d'un fonds qui, légué par le célèbre Nicole, avait été fidèlement transmis d'héritiers en héritiers, sous le nom de *boîte * à Perrette*.

[Eugène Rendu.]

FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE, DITS DE LAMENNAIS. — Fondée à Ploërmel (Morbihan) par l'abbé J.-M. de Lamennais, frère du célèbre publiciste ; autorisée le 1er mai 1822 pour les cinq départements de l'ancienne Bretagne, cette congrégation fut, pendant près de trente années, l'instrument le plus efficace, ou pour mieux dire,

le seul instrument de l'éducation du peuple dans le Morbihan, le Finistère, les Côtes-du-Nord, l'Ille-et-Vilaine, la Loire-Inférieure.

En 1840, la maison principale comptait 130 frères y compris les novices, et donnait l'instruction professionnelle en même temps que l'enseignement primaire à de jeunes orphelins ou enfants abandonnés, répartis dans des ateliers de serrurerie, de charronnage, de menuiserie, de charbonnerie, etc. Les frères de Ploërmel comptaient à cette époque, en Bretagne, près de 200 écoles et un certain nombre d'établissements à la Martinique et à la Guadeloupe, où ils instruisaient les esclaves affranchis.

Au moment de la mise à exécution de la loi de 1833, M. Guizot encouragea de tout son pouvoir une institution qui fournissait « les pionniers de l'enseignement » dans des postes « où il n'y a pas grand'chose à envier à la Thébaïde »; il a rendu hommage dans ses *Mémoires* (t. III, p. 81) aux mérites du fondateur, et loué « son esprit simple et cultivé tout ensemble, son habileté pratique, son indépendance envers son propre parti, sa franchise dans ses rapports avec le pouvoir civil. »

Bien qu'autorisés pour toute la France par un décret du 9 mai 1876, les Frères de Lamennais ne sont qu'exceptionnellement sortis des frontières de la province en vue de laquelle ils avaient été institués. [Eugène Rendu.]

FRÈRES DE MARIE (PETITS). — L'institut des *Petits Frères de Marie* ou *Frères Maristes*, fondé en 1817, a des écoles dans quarante départements. Il compte près de 4000 frères et novices, et 100 000 élèves dans 510 établissements en France et à l'étranger. Il possède sept noviciats en France, un en Écosse (à Dumfries), un en Australie (à Sidney).

Cet institut vient immédiatement, comme importance, après celui des Frères des écoles chrétiennes. [Eugène Rendu.]

FRÈRES DE LA SAINTE-FAMILLE. — Congrégation instituée en 1835 par le frère Gabriel Taborin, dans le diocèse de Belley (Ain), sous les auspices de l'évêque, Mgr Devic, approuvée par un bref apostolique du 28 août 1841, et reconnue par décret du 10 janvier 1874. L'association possède une maison mère, un noviciat, et 55 maisons particulières. Ces Frères vont généralement deux par deux. Quand un frère remplit un poste d'instituteur isolément, il prend ses repas au presbytère.

Le système pédagogique suivi par la congrégation de la Sainte-Famille est celui de l'Institut des écoles chrétiennes. Le mode mixte est appliqué dans presque toutes ses classes. Son principal établissement à Paris est l'école-maîtrise de la Trinité. [Eugène Rendu.]

FRÈRES DE SAINT-JOSEPH DU MANS. — Autorisée par ordonnance royale du 23 juin 1823 pour les départements de la Sarthe et de la Mayenne, et par une seconde ordonnance (3 avril 1843) pour les possessions françaises d'Afrique, cette association comptait à cette époque 86 frères répartis entre 39 établissements et 45 novices.

Les Frères de Saint-Joseph se rendaient seuls, s'il y avait lieu, dans les paroisses où ils étaient appelés, mais devaient « prendre pension chez le curé ou tout autre ecclésiastique de l'endroit, ayant soin de sortir de table après avoir mangé, sans attendre que les autres aient fini et sans jamais accepter ni liqueur, ni vin de dessert. »

Aux Frères de Saint-Joseph peuvent être assimilées, sous le rapport du régime disciplinaire, quelques autres associations fondées à la même époque : *Doctrine chrétienne de Nancy* (pour la Meurthe, la Meuse et les Vosges; 17 juillet 1822); — *Instruction chrétienne de Valence*, à Saint-Paul-Trois-Châteaux (pour les Hautes-Alpes, la Drôme, l'Isère; 11 juin 1823); — *Instruction chrétienne du Saint-Esprit*, à Saint-Laurent (pour la Vendée, la Vienne, les Deux-Sèvres, Maine-et-Loire, la Loire-Inférieure; 11 septembre 1823); — *Instruction chrétienne du diocèse de Viviers* (Haute-Loire et Ardèche; 10 mars 1825); — *du Saint-Viateur* (pour le Cantal; 10 janvier 1830); — et quelques autres moins connues (V. à l'article *Congrégations religieuses* la liste des congrégations enseignantes d'hommes autorisées).

C'est de l'ensemble de ces associations que M. Villemain disait dans son *Rapport au roi sur la situation de l'instruction primaire* (1840) : « Leurs statuts diffèrent peu des statuts des Frères des écoles chrétiennes : partout, ce sont les mêmes obligations en ce qui concerne l'instruction des enfants, qui doit avoir un caractère essentiellement religieux. Mais les Frères de Saint-Yon ne peuvent être moins de trois dans une école, ce qui entraîne une dépense assez élevée, et exige des conditions de local qui ne se trouvent pas facilement remplies dans les communes rurales. Les autres associations ne se sont pas imposé la même règle : elles ont senti que, pour porter dans ces communes l'instruction primaire, il fallait pouvoir s'y établir à peu de frais..... » L'illustre grand-maître de l'Université poursuivait : « Le gouvernement s'est fait un devoir de soutenir les efforts de ces instituteurs si humbles et si dévoués, qui se renferment dans les limites de leur modeste mission; ils ont une destination spécialement utile dans les communes pauvres de plusieurs départements, où un instituteur marié et père de famille a souvent beaucoup de peine à vivre. Nous ne redoutons pas dans d'autres lieux les rivalités, dont parfois on s'est plaint. Dans les villes importantes, il en résulte une émulation utile; et c'est presque toujours à côté des écoles des Frères que se trouvent les écoles de laïques le mieux tenues, et les instituteurs les plus zélés et les plus irréprochables. » (*Rapport*, p. 27.) [Eugène Rendu.]

FRESLON (Alexandre). — Magistrat et homme politique français, ministre de l'instruction publique pendant les dernières semaines de la présidence du général Cavaignac, en 1848. Né à La Flèche (Sarthe), en 1808, M. Freslon fit son droit à Paris et débuta comme avocat à Angers. En 1830, il fut nommé substitut du procureur du roi dans cette ville; mais deux ans après il donna sa démission et rentra au barreau. Il se fit comme avocat et journaliste d'opposition une réputation qui lui valut en 1848 d'être élu représentant à la Constituante par le département de Maine-et-Loire. Le 13 octobre 1848, Cavaignac lui confia le portefeuille de l'instruction publique et des cultes, qu'il garda jusqu'au 20 décembre pour le transmettre à M. de Falloux. Son court passage au ministère ne fut signalé par aucune mesure importante. Sous la présidence de Louis-Napoléon Bonaparte, il fut nommé avocat général près la cour de cassation. M. Freslon est mort en 1867.

FRIEDLÆNDER. — Michel Friedlænder, médecin, né à Königsberg en 1769, vint s'établir à Paris où il se lia avec plusieurs personnages distingués, entre autres avec M. Guizot, pour lequel il écrivit une série d'articles que publièrent les *Annales de l'Education*. Ces articles furent réunis ensuite en un volume imprimé en 1815 chez Treuttel et Würz, Paris, in-8, sous le titre *De l'éducation physique de l'homme*.

L'ouvrage de Friedlænder, quoique dépassé aujourd'hui à certains points de vue, a conservé de l'intérêt : il résume d'une façon claire et méthodique un côté de la pensée de cette école pédagogique française du commencement du siècle dont M. et Mme Guizot furent les plus illustres représentants. Nous reproduisons ci-dessous un fragment de l'introduction, qui fait connaître le plan général du livre :

« Pour faire concevoir en entier le fond de mes idées, dit l'auteur, je dirai que je me suis représenté l'homme en lutte, soit avec l'imperfection de ses dispositions, soit avec les agents physiques qui l'entourent, et la société de ses semblables. Quels sont les moyens de s'opposer aux premiers inconvénients et de se garantir de profiter même des seconds ? Comment peut-on s'exercer de manière à conserver son rang dans le concours de tous les talents qu'a amenés avec tant de difficultés nouvelles la civilisation des siècles ? La conservation de l'individu, la propagation de l'espèce, le perfectionnement des dispositions innées, indispensables dans une société croissante, sont les divers buts que j'ai eus sous les yeux, et c'est d'après ces vues que j'ai distribué mes matériaux.

» La question préalable est, sans doute, s'il est possible de procréer des dispositions heureuses, et comment il faut favoriser le développement de l'enfant pendant la grossesse de sa mère. S'il n'y a pas moyen de faire naître certaines dispositions à volonté, il sera du moins nécessaire de reconnaître, dès la naissance, les imperfections de l'individu, et les changements qui s'opèrent aux diverses époques de la vie, pour modifier la conduite en conséquence; c'est l'objet des deux premiers chapitres.

» J'ai tâché d'exposer ensuite la série d'agents nouveaux qui influent sur l'enfant dès son entrée dans le monde, et les difficultés que lui offre l'époque de la dentition. Le lecteur se trouvera placé assez haut pour apercevoir toutes les routes qui mènent à la conservation de l'individu, et tous les moyens qui dépendent tantôt des circonstances qui l'entourent, et tantôt de son propre développement.

» Après le sevrage, l'enfant est habitué peu à peu au genre de vie et aux exercices de l'adulte. Je passe alors en revue dans un chapitre l'influence d'une nourriture plus variée, plus compliquée, et dans un autre, l'influence des choses environnantes, telles que l'air, les habitations, les vêtements et les mesures de propreté. Les trois suivants traitent de l'exercice en général, depuis le premier pas du nourrisson jusqu'aux actes qui se rapportent aux divers sens et à la parole, cultivés pour une société civilisée.

» La puberté offre de nouvelles difficultés. Elle finit à l'époque où le moral doit avoir acquis assez de force pour que l'individu puisse se maîtriser lui-même. Cette prééminence, qui est nécessairement le principal but de toute éducation dans une grande société, a dû m'engager à terminer par l'examen de l'influence de l'éducation morale et intellectuelle sur l'éducation physique. »

Friedlænder a aussi collaboré au *Dictionnaire des Sciences médicales* et à la *Revue encyclopédique*. Il est mort à Paris en 1824.

FRITZ. — Théodore Fritz, pasteur à Strasbourg, a publié dans cette ville, en 1841, un ouvrage intitulé *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire*, 3 vol. in-8. Ce livre est un des premiers qui aient fait connaître à la France les travaux des pédagogues allemands du premier quart de ce siècle, en particulier ceux de Niemeyer; c'est aussi, croyons-nous, le premier essai tenté chez nous d'une histoire universelle de la pédagogie. L'auteur a soin de prévenir que son œuvre est une simple compilation, sans nulle prétention à l'originalité; mais c'était, à l'époque où il écrivait, une idée neuve que celle d'une compilation de ce genre. Les deux premiers volumes, consacrés à l'exposé d'un système d'éducation, sont divisés en cinq livres, comme il suit : I l'enfance ; II l'adolescence ; III la jeunesse ; IV l'âge mûr ; V des moyens extérieurs d'éducation. Le troisième volume contient l'histoire de l'éducation et de la pédagogie.

FROEBEL. — Auguste - Guillaume - Frédéric Frœbel, le créateur des *jardins d'enfants*, est né le 21 avril 1782 à Oberweissbach, dans la principauté de Schwarzbourg-Rudolstadt, en Thuringe; il est mort à Marienthal, dans le grand-duché de Saxe-Meiningen, le 21 juin 1852.

Depuis une vingtaine d'années, le nom de Frœbel jouit d'une popularité toujours croissante; ses admirateurs voient en lui l'initiateur d'une transformation radicale dans l'éducation de la première enfance, de laquelle ils attendent la régénération de l'humanité ; Michelet a parlé, dans un livre célèbre, de « l'évangile de Frœbel ». Et cependant la personne de Frœbel et ses écrits sont restés, jusqu'à ce jour, presque inconnus en France; on invoque le nom du réformateur, on emploie son matériel d'enseignement, sans bien savoir au juste ce que sont ses doctrines. Nous avons cru, en conséquence, qu'il serait utile de mettre sous les yeux de nos lecteurs un exposé détaillé de la vie et des idées du fondateur des jardins d'enfants, qui permît de se former une idée exacte de ce que Frœbel a pensé, et de se rendre compte de la valeur réelle des innovations qu'il a proposées.

I

Le père de Frœbel était pasteur de la paroisse d'Oberweissbach ; c'était un homme d'un caractère rigide, que ses devoirs ecclésiastiques absorbaient presque entièrement ; aussi ne lui restait-il que peu de temps à consacrer à sa famille et à l'éducation de ses enfants. D'autre part, Frœbel perdit sa mère peu de mois après sa naissance ; son père se remaria, et la nouvelle épouse, qui eut bientôt un fils à elle, ne montra qu'indifférence et dureté à l'égard des enfants de la première femme de son mari. Heureusement, Frœbel avait des frères aînés ; deux d'entre eux surtout, Christophe et Christian, devinrent ses protecteurs ; leur affection put remplacer jusqu'à un certain point celle de la mère absente, et tempérer, dans plus d'une occasion, la sévérité paternelle. Le pasteur apprit lui-même à lire à son fils, comme il l'avait fait pour ses aînés ; mais trouvant que l'enfant, d'un caractère songeur et d'une intelligence lente, profitait peu de ses leçons, il résolut de l'envoyer à l'école. L'instituteur de l'école des garçons vivait en mauvaise intelligence avec le pasteur; il en résulta que le jeune Frœbel fut placé à l'école des filles, où ses études consistèrent surtout à apprendre par cœur des versets de la Bible et des cantiques. Il suivait aussi avec beaucoup d'attention les services religieux du dimanche et le culte domestique quotidien célébré par son père. Dès ce moment, chez cet enfant de six à huit ans, une vie intérieure d'une intensité remarquable s'était éveillée : absorbé dans ses rêveries, qui le faisaient passer, aux yeux de sa belle-mère, pour distrait et même pour stupide, il cherchait à pénétrer le sens des dogmes chrétiens, dont les menaces et les promesses obsédaient son imagination : ce fut un événement pour lui que le jour où il crut avoir obtenu, par des raisonnements qui le tranquillisèrent, la certitude qu'il ne serait pas damné. Il a raconté lui-même comment un sujet d'une autre nature fut longtemps pour lui une cause de préoccupations troublantes, et comment un de ses frères, Christophe, qui était alors étudiant en théologie, vint à son secours :

« Les devoirs de la vie conjugale, dit-il, les relations des sexes étaient fréquemment pour mon père le texte d'exhortations sévères et de réprimandes. La façon dont il en parlait m'amena à considérer ce sujet comme la source d'une foule de maux

pour l'humanité, et, dans mon innocence enfantine, j'éprouvais un profond chagrin à penser que, seul entre toutes les créatures, l'homme avait été condamné à cette différence des sexes qui lui rendait la pratique du bien si difficile. Je ne trouvais rien en moi ni hors de moi qui pût me rendre l'esprit satisfait sur ce point, quelque besoin que j'éprouvasse d'échapper à ce sentiment pénible ; et comment, à mon âge et dans le milieu où je vivais, la chose eût-elle été possible ? Heureusement, mon frère Christophe, qui, ainsi que tous mes frères aînés, avait déjà quitté la maison paternelle, y revint passer ses vacances ; et, un jour que je m'extasiais devant les jolis chatons des noisetiers, il me fit observer que la différence des sexes existait aussi chez les fleurs. Cette révélation rendit le calme à mon esprit ; je vis que la circonstance qui m'avait affligé était une loi générale de la nature, à laquelle étaient assujetties les fleurs elles-mêmes dans leur paisible et belle existence. A partir de ce moment, la vie humaine et la vie de la nature, la vie de l'esprit et la vie des fleurs, m'apparurent comme inséparables ; mes chatons de noisetiers avaient été comme les anges qui m'avaient ouvert le grand temple de la nature. J'avais trouvé ce dont j'avais besoin : à côté de l'église, le temple de la nature ; à côté de la vie humaine si agitée et si pleine de discordes, la vie tranquille et paisible des plantes. Je tenais désormais le fil d'Ariane qui devait me guider ; et aujourd'hui, après avoir vécu avec la nature durant plus de trente ans, — non sans des interruptions quelquefois assez longues, — j'ai appris à voir dans celle-ci, et particulièrement dans le règne végétal, un miroir, je dirais presque un symbole de la vie de l'homme dans ses plus hautes aspirations ; si bien que je considère le passage de l'Ecriture sainte où il est parlé d'un arbre de la connaissance du bien et du mal, comme renfermant une signification des plus profondes pour qui sait la comprendre. La nature tout entière, même le monde des cristaux et des pierres, nous apprend à reconnaître le bien et le mal, mais nulle part d'une façon plus vivante, plus tranquille, plus claire et évidente que dans le monde des plantes et des fleurs. »

Cette page caractéristique nous indique déjà les tendances qui, en Frœbel, allaient s'accentuer de plus en plus et devenir un jour le fondement de sa philosophie éducative : il cherchera à réaliser l'union complète de l'homme et de la nature ; ses études et ses méditations affermiront toujours davantage en lui cette conviction, que l'univers, dont l'homme est une partie, forme un grand tout harmonieux ; qu'il n'y a pas en lui dualité et opposition, mais unité et identité ; qu'une loi unique régit le monde physique et le monde moral, la vie de l'homme comme celle des végétaux, des minéraux, des astres eux-mêmes.

Mentionnons encore un autre épisode de l'histoire du développement de sa pensée durant cette première période :

« Parmi les injonctions que la théologie fait aux fidèles, dit Frœbel, l'une des plus fréquemment répétées, c'est d'imiter Jésus, de vivre comme Jésus, etc. Ces expressions revenaient sans cesse dans la bouche de mon père. Lorsqu'on présente à l'enfant un but accessible à son imagination, il ne connaît point de restrictions ; et acceptant sans réserves l'idéal proposé, il désire le réaliser dans sa plénitude. J'avais conçu l'idée de la haute importance de ce commandement, mais en même temps je le trouvais bien difficile à accomplir ; la chose me semblait même impossible. La contradiction en présence de laquelle je croyais ainsi me trouver m'était excessivement pénible. Mais je finis par concevoir une pensée qui me rendit heureux : c'est que la nature humaine n'était pas par elle-même un obstacle à ce que l'homme pût imiter Jésus et vivre comme lui ; et que l'homme pouvait atteindre même à la pureté d'une vie semblable à celle de Jésus, pourvu qu'il prît à cet effet la bonne voie. Cette pensée est devenue plus tard comme le pivot de ma vie entière. »

Il ne faudrait pas, toutefois, d'après ce qui précède, se figurer le jeune Frœbel comme un enfant sage et docile, exclusivement occupé de pensées religieuses. Tout au contraire, sa conduite extérieure, de son propre aveu, laissait beaucoup à désirer ; négligé par ses parents, il fréquentait de mauvaises sociétés ; et pour éviter les corrections sévères que lui attiraient ses méfaits lorsqu'ils étaient découverts, il avait pris l'habitude de mentir. Il se justifiait d'ailleurs à ses propres yeux, comme un autre Rousseau, en se persuadant que si ses actes méritaient le blâme, ses sentiments du moins étaient purs. Sa belle-mère le croyait, non sans quelque apparence de raison, foncièrement mauvais, et son père n'était pas éloigné de le juger de même. Heureusement pour lui, un oncle maternel, Hoffmann, pasteur à Stadt-Ilm, proposa à ses parents de se charger de son éducation ; cette offre fut acceptée, et Frœbel, âgé de dix ans et demi, quitta la maison paternelle pour aller habiter Stadt-Ilm.

L'oncle Hoffmann était un homme indulgent et doux ; l'enfant, traité avec bonté et se sentant affranchi de la contrainte qui avait pesé sur lui, perdit l'habitude de la dissimulation ; les jeux en pleine campagne fortifièrent sa santé, et diminuèrent sa gaucherie et sa timidité. Il suivit les classes de l'école de la ville, où il apprit le calcul, la géographie, un peu de latin. Il resta à Stadt-Ilm jusqu'à l'âge de quinze ans.

Il fallut alors songer au choix d'une vocation. Comme deux de ses frères avaient déjà été envoyés à l'université, ce qui avait imposé à la famille d'assez lourds sacrifices, et que d'ailleurs le jeune Frœbel ne montrait aucune disposition pour l'étude, son père résolut de lui donner une profession bourgeoise, et le plaça en apprentissage chez un forestier qui devait lui enseigner la sylviculture, la géométrie et l'arpentage.

Frœbel resta deux ans chez son patron, qui habitait Neuhaus, dans la forêt de Thuringe, et qui, paraît-il, ne s'occupa guère de son élève. Livré à lui-même, le jeune homme lut des ouvrages de géométrie et de botanique, collectionna des plantes, et employa ses nombreux loisirs à de longues promenades dans les bois. Il avait déjà un goût très vif pour la nature ; toutefois, dit-il, « le sentiment de la vie intime du monde végétal ne s'était pas encore éveillé en moi. » Il y eut toujours, dans la personne et les manières de Frœbel, quelque chose d'excentrique et même d'un peu théâtral ; à ce moment, donnant carrière à ses premiers besoins d'indépendance, il se singularisait par son costume : il portait, racontent ceux qui l'ont connu alors, de hautes bottes à l'écuyère et un chapeau tyrolien surmonté de grandes plumes flottantes.

Les deux années de l'apprentissage expirées, Frœbel refusa de rester chez son patron, qui désirait le garder une année de plus pour utiliser ses services. Ce refus irrita le forestier ; il écrivit au père du jeune homme une lettre où il se plaignait fort de lui et de son peu de zèle pour l'étude. Rentré dans sa famille au mois de juillet 1799, Frœbel réussit à se justifier auprès de son père, grâce à l'intervention de son frère le théologien. Sur ces entrefaites, le père se trouva dans l'obligation de faire un envoi d'argent à l'un de ses fils, Traugott, qui étudiait la médecine à Iéna. L'affaire pressait ; le jeune Frœbel fut chargé d'aller

porter la somme en personne. Une fois à Iéna, il reçut de son père l'autorisation d'y rester jusqu'à la fin du semestre d'été, et d'y suivre quelques cours. Ce qu'il entendit à l'université lui donna l'envie de poursuivre ses études ; avec le consentement de son père et de son tuteur, il réalisa pendant les vacances le mince héritage qui lui venait de sa mère, et retourna à Iéna pour y étudier ce que les Allemands appellent *Cameralia*, c'est-à-dire le droit administratif et les branches qui s'y rapportent. Il se destinait alors à une carrière exclusivement pratique, soit celle d'intendant ou d'économe de quelque grand domaine, soit celle de fonctionnaire de l'administration des forêts ou des travaux publics.

Immatriculé comme étudiant à l'université d'Iéna au commencement du semestre d'hiver 1799-1800, Frœbel y resta trois semestres, suivant des cours de mathématiques, de minéralogie, de physique, de chimie, de droit administratif, de sylviculture, d'architecture. Malheureusement des embarras matériels attristèrent la fin de cette période d'études. Imprévoyant comme il le fut toujours, Frœbel avait confié à son frère, l'étudiant en médecine, la plus forte partie de son petit capital ; celui-ci le dissipa, et ne put le rembourser quand le moment fut venu. Inutilement Frœbel s'adressa à son père et à son tuteur pour obtenir des secours ; ils restèrent inexorables ; et poursuivi par ses créanciers, le pauvre étudiant se vit, dans l'hiver de 1801, incarcéré comme insolvable dans la prison de l'université. Il y resta neuf semaines. Pour obtenir sa mise en liberté, il dut signer l'engagement de renoncer à toute prétention sur l'héritage paternel. Le père alors se laissa fléchir, et paya les dettes de l'infortuné prisonnier, qui revint à Oberweissbach au printemps de 1801. Il avait dix-neuf ans.

Il s'agissait maintenant de trouver quelque emploi où Frœbel pût, en gagnant sa vie, utiliser pratiquement ses connaissances. Le père se mit à chercher, tandis que le jeune étudiant, compulsant les livres de la bibliothèque paternelle, s'efforçait de combler les lacunes de son savoir très incomplet ; enfermé dans une chambrette solitaire, il prenait force notes et noircissait force papier — tant de papier même que le père, effrayé de cette consommation, fut sur le point d'y mettre un terme par un véto qui eût bien contrarié l'ardent lecteur. Cette fois encore, le frère Christophe, qui était devenu vicaire dans un village voisin, intervint, et Frœbel put continuer à remplir ses cahiers.

Mais on venait de lui trouver une place chez des parents qui possédaient, près de Hildburghausen, un domaine régi par un intendant. Le jeune Frœbel fut envoyé comme aide auprès de ce dernier, afin de s'initier sous sa direction à la pratique de l'économie rurale.

A peine était-il installé dans ses fonctions qu'il fut rappelé auprès de son père. Celui-ci, affaibli par l'âge, avait dû subitement interrompre sa longue activité : après une maladie de quelques semaines, le vieux pasteur mourut, au mois de février 1802.

Ici s'ouvre pour Frœbel une période nouvelle de son existence. Il est devenu indépendant, il va pouvoir se faire à lui-même sa destinée. A ce moment, rien ne l'attire encore vers l'enfance, vers le problème de l'éducation. Il ne songe, nous l'avons déjà dit, qu'à se créer une carrière administrative en rapport avec ses premières études.

Dans les trois années qui suivent, nous le voyons successivement commis-forestier (*Forstamts-Actuar*) chez un fonctionnaire de l'évêché de Bamberg ; puis employé au cadastre bavarois dans les environs de Bamberg, et enfin secrétaire particulier de M. de Dewitz, grand propriétaire qui vivait dans ses domaines à Gross-Milchow, dans le duché de Mecklembourg-Strélitz. Toutefois, au milieu de ces occupations, l'esprit méditatif de Frœbel commençait à se tourner vers les questions qui l'avaient déjà intéressé tout enfant. Il fit des lectures qui exercèrent une influence sérieuse sur le développement de sa pensée. Un de ses anciens camarades d'université lui prêta un des premiers ouvrages de Schelling ; « ce livre, que je crus comprendre, dit-il, fit sur moi une profonde impression. » Il lut aussi les écrits du mystique Novalis, où il lui sembla retrouver, comme dans un miroir, la fidèle image de ses propres pensées, de ses sentiments et de ses aspirations les plus intimes. Il nous apprend encore que la lecture d'un livre d'Arndt, *Germania und Europa*, éveilla chez lui la fibre patriotique, et lui fournit les éléments d'une philosophie de l'histoire, dont le trait le plus saillant paraît avoir été, comme on le verra plus loin, l'exagération du sentiment national poussé jusqu'au « teutonisme ».

En même temps l'architecture l'attirait ; il voyait en elle comme une sorte de représentation tangible des vérités mathématiques. Il se procura quelques ouvrages techniques, et, après les avoir étudiés, prit la résolution de devenir architecte.

Son oncle Hoffmann, de Stadt-Ilm, qui venait de mourir, lui avait laissé un petit héritage : il se trouvait ainsi en possession de quelques ressources. Quittant Mecklembourg et M. de Dewitz, il se rendit à Francfort-sur-le-Mein au printemps de 1805 pour y étudier l'architecture. Afin de marquer l'importance qu'avait à ses yeux le choix d'une carrière à laquelle il se regardait comme définitivement voué, il crut devoir changer de prénom : des trois prénoms qu'il avait reçus à son baptême, Auguste-Guillaume-Frédéric, c'est celui d'*Auguste* qu'il avait porté jusque-là ; il le quitta pour prendre désormais celui de *Frédéric*.

Arrivé à Francfort, il se plaça chez un architecte. Mais au bout de peu de temps, un ami le mit en relation avec le pédagogue Gruner, qui dirigeait une école-modèle où était appliqué le système de Pestalozzi. Gruner avait justement besoin d'un instituteur ; il engagea Frœbel à prendre la place vacante. « Mon ami, dit Frœbel, me conseilla d'accepter, et je commençai à me sentir hésitant. Une circonstance extérieure détermina ma résolution : je reçus la nouvelle que tous mes certificats s'étaient perdus ; ils avaient été envoyés à une personne qui s'intéressait à moi, et je n'ai jamais pu savoir au juste comment la chose arriva. Je jugeai alors que la Providence avait voulu, par cet incident, m'ôter la possibilité d'un retour en arrière ; j'acceptai la proposition de Gruner, et je devins instituteur à l'école-modèle de Francfort. » C'était en août 1805.

Une fois de plus, il venait de donner à son activité une direction nouvelle ; une fois de plus, il croyait être entré enfin dans la voie où la destinée l'appelait.

Au bout de quelques jours (26 août 1805), il écrit ce qui suit à son frère Christophe : « C'est étonnant combien mes occupations me plaisent. Dès la première leçon, il me sembla que je n'avais jamais fait autre chose et que j'étais né pour cela. Je ne sais comment te marquer assez fortement ce qui se passait en moi : je ne pouvais plus me figurer que j'eusse songé précédemment à suivre une autre carrière que celle-ci, et pourtant je dois avouer que jamais l'idée ne m'était venue de me faire instituteur. Lorsque je donne mes leçons, je me trouve — pour employer mon expression habituelle — comme dans mon élément. »

Ce que Gruner lui raconta de Pestalozzi inspira à

Frœbel le plus vif désir de voir le grand éducateur à l'œuvre au milieu des siens. Dès que le semestre d'été fut achevé, il partit à pied pour Yverdon. Là il assista pendant quinze jours aux leçons données par les divers maîtres de l'institut pestalozzien, s'entretint avec Pestalozzi lui-même sur les principes de sa méthode, et revint à Francfort en octobre, enthousiasmé de ce qu'il avait vu, et se promettant bien de retourner à Yverdon le plus tôt possible.

A l'école-modèle, Frœbel avait été chargé de l'enseignement du calcul, du dessin, de la géographie et de l'allemand. Il apporta à ses leçons le plus grand zèle, appliquant de son mieux la méthode pestalozzienne ; et à l'examen de fin d'année, ses élèves obtinrent des succès dont Gruner le félicita vivement. Mais, quoiqu'il fût lié avec l'école-modèle par un contrat qui fixait à trois ans la durée de son engagement, Frœbel, sentant le besoin de compléter son instruction par de nouvelles études, désirait reprendre sa liberté : en conséquence, il sollicita la résiliation du contrat, et l'obtint sans trop de peine.

Par l'intermédiaire de l'ami qui lui avait fait connaître Gruner, il avait, peu de temps après son arrivée à Francfort, été chargé de donner des leçons particulières d'allemand et de calcul aux trois fils d'un riche propriétaire francfortois, M. de Holzhausen. Il se trouva qu'au moment où Frœbel quittait l'école-modèle, le précepteur qui jusqu'alors avait dirigé l'éducation des jeunes de Holzhausen vint à partir ; Frœbel fut prié de lui chercher un remplaçant. Ce remplaçant ne se rencontrant pas, Frœbel, qui s'était fort attaché aux trois enfants, proposa, après une longue hésitation, de se charger lui-même des fonctions de précepteur, et son offre fut acceptée avec reconnaissance. Ainsi il n'avait recouvré son indépendance que pour s'engager aussitôt dans un lien nouveau.

Mais à peine est-il entré dans la famille de Holzhausen que ses hésitations le reprennent : il semble que son caractère ne lui permît pas de suivre un projet avec quelque persévérance. Dans une longue lettre à son frère Christophe, il lui fait part d'un plan sur lequel il le consulte : il s'agissait de quitter Francfort, d'aller passer une année dans une université, puis une autre année à Yverdon auprès de Pestalozzi ; après quoi il eût voulu ouvrir un institut d'éducation, en s'associant à cet effet avec son plus jeune frère Karl. Mais pour l'exécution de ce plan il fallait contracter un emprunt, chose difficile : aussi, après réflexion, Frœbel y renonça-t-il de lui-même. En revanche, l'année suivante (1808), il obtint du père de ses élèves l'autorisation d'aller avec eux s'installer à Yverdon. Les trois jeunes gens devaient suivre les leçons de l'institut Pestalozzi ; quant à Frœbel, il comptait profiter de la fréquentation journalière du célèbre pédagogue pour acquérir tout ce qu'il sentait lui manquer encore. « Il n'était pas de question, dit-il, dont je n'espérasse trouver la solution à Yverdon. »

Frœbel et ses élèves passèrent à Yverdon deux années. Le jeune précepteur assista à toutes les leçons, et, dans ses nombreux entretiens avec Pestalozzi, s'efforça de s'assimiler entièrement la méthode et les principes de ce dernier. A en juger d'après un rapport très étendu, envoyé par lui d'Yverdon, en avril 1809, à la princesse de Schwarzbourg-Rudolstadt, il considérait alors la doctrine pestalozienne comme la formule définitive de l'éducation nouvelle, et son ambition n'allait qu'à s'en faire l'apôtre en Allemagne, à l'imitation de Gruner, de Ritter et de quelques autres. Plus tard, dans son autobiographie écrite en 1827, il a affirmé avoir eu conscience dès cette époque de ce qu'il appelle « le manque d'unité intérieure » dans l'œuvre de Pestalozzi et de ses collaborateurs ; mais il n'en ajoute pas moins : « Le temps que je passai à Yverdon fut dans ma vie une époque décisive. »

Le désir de reprendre les études universitaires s'était de nouveau emparé de lui. Lorsqu'il revint à Francfort en 1810, il eût voulu quitter sur-le-champ la famille de Holzhausen pour se rendre à Gœttingue ; mais il fut contraint de continuer ses fonctions de précepteur encore une année. « Ce qu'il y avait de fragmentaire, de morcelé (*Zerstücktes*) dans tout ce qui m'entourait, dans l'instruction et l'éducation, m'oppressait au plus haut point, dit-il ; aussi je me sentis véritablement heureux lorsque je pus enfin quitter ma place. »

Au commencement de juillet 1811 il se fit immatriculer à Gœttingue, au milieu du semestre. Il avait alors trente ans. Son désir était d'étudier l'humanité dans ses manifestations primitives, et à cet effet il résolut d'apprendre les langues orientales. Les traditions bibliques dont son enfance avait été nourrie lui faisaient attacher une importance spéciale à l'hébreu ; il songea aussi à apprendre le sanscrit et le zend : « mais, dit-il, des personnes bien renseignées m'en détournèrent en m'assurant que ces langues ne me conduiraient pas au but où je visais. » Il se borna donc à l'hébreu et au grec. Il faut remarquer ici que Frœbel ne semble jamais avoir eu l'intelligence des lois réelles de la linguistique ; la seule idée d'avoir songé à retrouver dans l'hébreu une sorte de langue mère suffirait à le prouver. Nous verrons plus loin, par les bizarres interprétations qu'il propose de certains mots allemands et la symbolique puérile de ses étymologies, combien il était dépourvu du sens vrai des langues et ignorant de leur genèse historique.

Dans l'été de 1811 parut la grande comète qui préoccupa si fort les imaginations. Frœbel, dont l'attention fut ainsi attirée sur les phénomènes astronomiques, conçut à cette occasion l'idée de ce qu'il a appelé la *loi du sphérique* (*das sphärische Gesetz*), qui lui apparut comme la loi générale du monde physique et du monde moral. Dès ce moment, l'idée de l'unité universelle, d'un lien organique unissant toutes choses et ramenant tout à une même loi, s'était fortement implantée dans sa conscience ; et il crut trouver dans la sphère, comme symbole de l'unité supérieure, une manifestation de cette loi divine. Il écrivit à cette époque un *Traité du sphérique*, que son éditeur, le Dr Wichard Lange, n'a pas cru devoir imprimer dans la collection des écrits de Frœbel, parce que, dit-il, c'est une œuvre de jeunesse où les imperfections sont trop nombreuses. Mais dans ses *Aphorismes*, écrits dix ans plus tard, en 1821, Frœbel a énoncé en ces termes ses idées sur ce sujet :

« Le sphérique est la manifestation de la diversité dans l'unité et de l'unité dans la diversité.

« Le sphérique est la manifestation de la diversité qui repose dans l'unité et qui s'en développe, et du retour de toute diversité à l'unité.

« Le sphérique est le général et le particulier, l'universel et l'individuel, l'unité et la particularité à la fois. Il réunit la perfection et l'imperfection, le complet et l'incomplet.

« Pour qu'un objet développe sa nature sphérique, il doit tendre à manifester, et manifester en effet, son être en soi et par soi dans son unité, dans sa particularité et dans sa diversité.

« Tout objet tend à cette triple manifestation de son être, par laquelle il se détermine lui-même et devient véritablement intelligible.

« Ce n'est que par elle qu'il atteint à son vrai but et à sa vraie dignité comme partie organique d'un tout.

« C'est tout spécialement la destinée de l'homme que de développer, de cultiver (*auszu-*

bilder), de manifester d'abord sa propre nature sphérique, puis la nature de l'être sphérique en général.

» Travailler consciemment au développement de la nature sphérique d'un être, c'est faire l'éducation de cet être (*dieses Wesen erziehen*).

» La loi du sphérique est la loi fondamentale de toute véritable éducation humaine (*Menschenbildung*). »

Ces vues mystiques de Frœbel, sur lesquelles nous reviendrons, seront en effet le fondement de sa doctrine éducative, en ce qu'elle a d'original et de personnel.

Frœbel resta à Gœttingue jusqu'à la fin du semestre d'été de 1812 ; un petit héritage que lui laissa une tante vint lui procurer de nouveau quelques ressources inattendues, et, après avoir passé les vacances d'automne chez son frère Christian, qui était directeur d'une fabrique à Osterode dans le Harz, il se rendit à Berlin en octobre 1812 pour y suivre les cours de l'université de cette ville.

Sur ces entrefaites, les désastres de la campagne de Russie font naître en Allemagne l'espoir de secouer le joug de Napoléon ; en février 1813, la Prusse se joint aux coalisés, et bientôt retentit dans les universités allemandes l'appel aux armes. Frœbel quitte Berlin pour se joindre aux volontaires ; il se rend à Dresde, et s'enrégimente dans le fameux corps de Lützow, que les chansons patriotiques de Körner ont rendu si populaire.

C'est là qu'il fit la connaissance de deux étudiants en théologie, engagés comme lui au nombre des volontaires, et d'une dizaine d'années plus jeunes que lui : Henri Langethal*, né en 1792 à Erfurt, et Guillaume Middendorff*, né en 1793 à Brechten près de Dortmund. Ces deux jeunes gens, avec lesquels il se lia d'une étroite amitié, devaient devenir plus tard ses premiers disciples et ses dévoués collaborateurs. Middendorff surtout, qui resta jusqu'à la fin l'enthousiaste et fidèle interprète de la pensée du maître, fut pour Frœbel le consolateur des mauvais jours, l'adepte docile dont la foi ne faiblit jamais.

Les trois amis firent la campagne de 1813 et 1814 et assistèrent à quelques combats, entre autres à celui de Göhrde (16 septembre 1813). Leur corps traversa la Marche, le duché de Mecklembourg, les territoires de Hambourg et de Brême, et arriva jusqu'au Rhin ; la conclusion de la paix l'empêcha d'entrer en France. En juillet 1814, les volontaires furent licenciés, et Frœbel regagna Berlin.

« Je quittai l'armée, dit-il, avec un sentiment de complet mécontentement. L'aspiration intime vers l'unité et l'harmonie, vers la paix intérieure était si forte en moi, qu'elle prenait, à mon insu, la forme de symboles visibles. Au retour, pendant le trajet, je traversai mainte belle contrée, je vis maint beau jardin, toujours cherchant quelque chose dont je ne parvenais pas à me rendre compte à moi-même ; et rien ne pouvait me satisfaire. A F., j'entrai dans un jardin assez grand et fort beau ; j'en contemplai la riche végétation, les fleurs variées, mais aucune d'elles ne donnait d'apaisement à mon sentiment intime. Les passant en revue d'un coup d'œil en mon âme, je m'avisai soudain que parmi elles il n'y avait pas de lis. Je demandai au propriétaire : N'avez-vous pas de lis dans votre jardin ? Il me répondit tranquillement que non. Comme j'exprimais mon étonnement à ce sujet, il ajouta avec la même tranquillité que c'était la première fois qu'on lui faisait une semblable observation. Mais pour moi, je savais maintenant ce qui manquait à ce jardin et ce que je cherchais. Comment mon sentiment intime aurait-il pu se manifester à moi d'une façon plus belle ? Tu cherches, me disais je, la paix tranquille du cœur, l'harmonie de la vie, la pureté de l'âme, dans l'image du lis, de cette fleur paisible, simple et pure. Le jardin, avec toutes ses beautés variées, mais sans fleurs de lis, était pour moi comme la vie agitée et multicolore, mais sans harmonie et sans unité.

» Le jour suivant, en me promenant dans la campagne, j'aperçus dans un autre jardin des lis superbes en fleurs. Grande fut ma joie ; mais ils étaient séparés de moi par une haie. Plus tard toutefois, ajoute Frœbel en continuant l'allégorie, la barrière devait s'abaisser ; mais jusqu'à ce moment-là, j'eus toujours présents à ma conscience ce symbole et cette aspiration. Je dois encore noter une circonstance : c'est que dans le jardin où mes yeux avaient cherché les lis, un enfant de trois ans s'était attaché à moi avec une confiance toute particulière. »

En s'engageant parmi les volontaires, Frœbel avait reçu la promesse d'une place d'assistant au Musée minéralogique de Berlin. A son retour dans cette ville, il fut en effet nommé assistant du professeur Weiss. Ses nouvelles fonctions l'obligeaient à passer la plus grande partie de son temps au milieu des collections de pierres et de cristaux, qu'il était chargé de classer et de surveiller ; il suivait en outre quelques cours à l'université, continuant ses études de sciences naturelles, de linguistique, de philosophie.

Pendant les longues heures passées au Musée minéralogique à considérer les formes des cristaux et à méditer sur les lois qui les régissent, Frœbel, que nous avons déjà vu commenter si bizarrement les propriétés de la sphère, se pénétrait de plus en plus de l'idée du symbolisme des formes géométriques ; et là comme ailleurs, il s'efforçait de tout ramener à une unité supérieure, point de départ et d'arrivée des formes secondaires. « J'avais toujours été peu satisfait, écrit-il, de voir qu'on faisait dériver ces formes de formes originelles multiples. Je m'efforçais maintenant d'arriver à une démonstration qui me permît d'établir que toutes les autres formes dérivent d'une forme supérieure unique. » Nous avons déjà ici la conception qui présidera un jour au choix des premiers *dons* du jardin d'enfants.

Dans les nombres aussi, Frœbel croyait, à l'imitation des pythagoriciens (il suivit en 1815 un cours sur les anciennes philosophies de la Grèce), découvrir des propriétés mystérieuses, sur lesquelles il ne s'est pas expliqué clairement. Il n'est pas jusqu'aux lettres de l'alphabet qui ne devinssent, pour ce rêveur égaré à la recherche de l'absolu, prétexte à des interprétations mystiques : « Le son *i*, dit-il, représente l'intérieur absolu ou le milieu ; le son *a*, l'extérieur absolu ou la matière ; le son *e* la vie en soi, l'être ; le son *o*, ce qui est achevé et limité en soi. » Nous traduisons littéralement, sans essayer d'expliquer.

A ce moment, il avait conçu une ambition nouvelle : il songeait à se créer une carrière dans l'enseignement universitaire. « Je croyais voir là ma vocation et la véritable signification de ma vie », a-t-il écrit plus tard au philosophe Krause (1828). Il conserva cette illusion quelque temps ; mais il finit par s'apercevoir qu'il était trop insuffisamment préparé, par son éducation antérieure, pour pouvoir jamais aborder le haut enseignement scientifique ; en outre, le peu d'amour réel et désintéressé pour la science qu'il dut constater parmi les étudiants l'avait contristé et refroidi. Il revint à cette autre idée de sa mission que lui avait inspirée l'exemple de Pestalozzi. Renonçant à se consacrer à une spécialité scientifique, il prit de nouveau la résolution, et cette fois d'une façon définitive, de se vouer à l'éducation de la jeunesse en général. Vers cette époque (probable-

ment dans l'été de 1816), il reçut l'offre d'une chaire de minéralogie à Stockholm ; il la refusa.

Il avait retrouvé à Berlin ses amis Langethal et Middendorff. Ces derniers, tout en continuant leurs études de théologie, donnaient, pour vivre, des leçons particulières ; ils avaient demandé à Frœbel des conseils, et celui-ci consacra deux heures par semaine à les initier à la méthodique de l'enseignement. Il se préparait en eux des disciples et des alliés sur le concours desquels il pensait pouvoir compter pour le moment où il tenterait un essai de réalisation pratique.

Quand il eut mûri sa résolution, il remit au professeur Weiss sa démission d'assistant, et quitta Berlin en octobre 1816, sans rien dire à personne de ses projets. Il avait seulement annoncé à ses deux amis qu'il leur donnerait de ses nouvelles aussitôt qu'il aurait trouvé ce qu'il cherchait pour l'exécution du plan qu'il avait formé.

II

Christophe Frœbel, ce frère qui avait été pour l'enfance de Frœbel un protecteur et un guide, était mort en 1813. Il avait laissé une veuve et trois jeunes fils, Jules, Karl et Théodore, qui habitaient le village de Griesheim, à une lieue de Stadt-Ilm. Ce fut là que se rendit Frœbel en quittant Berlin. Il avait reçu de sa belle-sœur, peu de temps auparavant, une lettre où elle lui demandait des conseils pour l'éducation de ses enfants. Frœbel avait vu dans cette circonstance une indication providentielle : il avait résolu de se charger lui-même de l'éducation de ses neveux, et de fonder à Griesheim un institut dont ils seraient les premiers élèves. La jeune veuve accepta d'autant plus volontiers cette proposition, qu'elle crut y entrevoir la perspective d'un second mariage. Frœbel avait encore deux autres neveux, Ferdinand et Guillaume, les fils de Christian, le manufacturier d'Osterode. Il réussit à déterminer leur père à les lui confier aussi, et le 13 novembre 1816 l'*Institut général allemand d'éducation* était fondé. Langethal et Middendorff furent aussitôt invités à venir apporter leur concours au développement de l'œuvre nouvelle, qui devait être la manifestation vivante de l'idée pédagogique dont Frœbel se constituait désormais l'apôtre militant.

Cette pédagogie ne formait pas un corps de doctrines complet et bien coordonné ; on n'y discernait pas de vues originales, à part les conceptions mystiques que Frœbel avait ajoutées à la méthode pestalozzienne, et que nous retrouverons dans son ouvrage capital, écrit quelques années plus tard, l'*Education de l'homme*. L'éducation intellectuelle, l'éducation morale et l'éducation physique devaient marcher de front ; le maître devait s'efforcer de pénétrer l'individualité de chaque élève, et ensuite provoquer le libre développement de cette individualité, en l'invitant à l'action, à la création personnelle ; car l'homme, fait à l'image de Dieu, est comme Dieu un être créateur. Nous verrons tout à l'heure de quelle manière étaient appliqués ces principes.

Middendorff fut le premier qui répondit à l'appel de Frœbel. Abandonnant ses études théologiques au printemps de 1817, sans se laisser arrêter par les prières de ses vieux parents qui avaient rêvé de le voir un jour pasteur à Brechten, il vint s'installer à Griesheim, amenant avec lui le jeune frère de Langethal, qui fut le sixième élève de l'institut. Vers le même temps, toute la colonie émigra de Griesheim à Keilhau, autre village situé à une lieue de Rudolstadt, et où la veuve du pasteur venait d'acheter une petite propriété. L'installation à Keilhau fut, au début, des plus rustiques ; on se logea comme on put dans des bâtiments à demi ruinés, en attendant que les ressources eussent permis d'en construire d'autres. Le genre de vie de Frœbel et de ses élèves resta pendant assez longtemps celui des paysans du voisinage ; on ne connaissait ni thé, ni café, ni bière, on ne buvait que de l'eau et du lait, on ne se nourrissait guère que de pain et de gruau ; la pénurie était même si grande, au début, que plusieurs fois la veuve du pasteur dut vendre de l'argenterie pour qu'on pût acheter de quoi manger.

En septembre 1817, Langethal, qui avait terminé ses examens et devait entrer comme précepteur dans une famille noble de Silésie, vint à Keilhau pour reprendre son jeune frère et l'emmener avec lui. Le moment était décisif. Frœbel tenait beaucoup à attacher Langethal à son entreprise. Celui-ci avait ce qui manquait à ses deux amis : un extérieur plein de dignité, qui prêtait autorité à sa parole, et une culture classique solide et profonde. Sa gravité bienveillante et réfléchie faisait contraste avec la bonhomie presque enfantine et la nature poétique de Middendorff, avec l'humeur songeuse et changeante, les manières excentriques de Frœbel. On le pressa de rester à Keilhau ; et, pénétré de l'importance de l'œuvre qui s'y fondait, il consentit, comme Middendorff, à renoncer à tout projet personnel d'avenir pour se faire le collaborateur de l'institut naissant. Grâce aux relations qu'il possédait, de nouveaux élèves arrivèrent, et le nombre de ceux-ci s'éleva bientôt à douze.

Une grande partie de la journée, à Keilhau, était consacrée aux exercices physiques, à la gymnastique proprement dite, aux courses aventureuses dans les bois et dans la montagne ; on pratiquait, à l'égard des élèves, le système « d'endurcissement ». Les jeunes garçons s'étaient enthousiasmés pour le moyen âge, alors à la mode, pour l'ancienne chevalerie allemande ; ils prenaient pour modèles les héros nationaux d'autrefois, dont ils cherchaient à pratiquer les vertus, la frugalité, la simplicité, la loyauté, le courage. Les maîtres portaient le vieux costume national allemand, et laissaient croître leur chevelure comme faisaient les patriotes de l'école d'Arndt et de Jahn et les étudiants des *Burschenschaften;* les élèves, qui portaient aussi les cheveux longs, n'avaient pour vêtement, été et hiver, qu'une blouse et un pantalon de toile. On s'efforçait de ramener la langue allemande à sa pureté primitive en proscrivant tous les mots d'origine étrangère. Les exercices religieux tenaient aussi une grande place dans le programme de l'institut : matin et soir, maîtres et élèves célébraient un culte commun, et tous les dimanches ils se rendaient à l'église paroissiale. Frœbel resta toujours attaché à l'Eglise luthérienne et à ses formes, malgré ce que sa conception personnelle du christianisme pouvait avoir de peu orthodoxe.

» Toute éducation, dit-il dans ses *Aphorismes*, pour porter des fruits, doit être fondée sur la religion.

» Toute éducation qui n'est pas fondée sur la religion est stérile.

» La religion est le rapport actif, productif entre l'homme et Dieu.

» Quant à la forme, ce rapport peut être exprimé d'autant de manières différentes qu'il y a de modes de connaître Dieu.

» Dieu est le fond, l'unité de toutes choses.

» Dieu est le créateur de toutes choses, les hommes sont les créatures de Dieu.

» Dieu est le père des hommes, les hommes sont les enfants de Dieu.

» Comme créature et enfant de Dieu, l'esprit humain est d'essence divine ; l'unité de l'essence de toute chose, de toute variété, est l'esprit de son créateur, est l'esprit de Dieu.

» La religion chrétienne, la religion de Jésus,

suffit au rapport entre l'homme et Dieu ; elle l'exprime d'une manière complète.

» Toute éducation qui ne se fonde pas sur la religion chrétienne, sur la religion de Jésus, est défectueuse et incomplète. »

Quant à l'enseignement proprement dit, c'était dans ses traits généraux l'application du système pestalozzien, ainsi qu'il résulte des divers programmes et rapports que Frœbel a publiés de 1820 à 1830. Et comme la préoccupation dominante de Frœbel et de ses collaborateurs était, non de faire acquérir à leurs élèves une somme déterminée de connaissances positives, mais de susciter et d'encourager leur activité propre ; de faire appel à l'initiative personnelle et de provoquer l'essor libre des facultés, et non d'exiger de celles-ci un travail régulier et l'accomplissement d'une tâche bien déterminée, il arriva que beaucoup de jeunes gens sortirent de Keilhau sans y avoir fait un cours d'études systématique et complet, et que la constatation des lacunes que présentait leur savoir jeta plus tard du discrédit sur l'établissement.

Langethal et Middendorff eurent d'abord à faire, sous la direction de Frœbel, un apprentissage de la méthode : c'était durant les derniers mois de 1817. « Adossés au poêle de la salle commune, » raconte un ancien élève, « poêle qui ne chauffait guère, et qui fumait souvent, ils écoutaient en silence les explications que Frœbel leur donnait en se promenant de long en large. Les enfants entendaient sans cesse revenir les mots d'*initiative personnelle*, d'*intuition*, d'*aller du connu à l'inconnu*, et disaient entre eux : « Ils apprennent le système. »

Nous avons dit que la veuve du pasteur avait conçu, lors de l'arrivée de son beau-frère, certaines espérances matrimoniales. Ces espérances ne devaient point se réaliser. Frœbel songeait, en effet, à se donner une compagne, mais déjà il avait jeté les yeux sur une autre personne. Il avait rencontré à Berlin une dame jeune encore et fort instruite, fille d'un fonctionnaire de l'administration de la guerre et femme divorcée d'un collègue de son père, Mme Wilhelmine Klepper, née Hoffmeister. Dans une conversation qu'il avait eue avec elle au Musée minéralogique, cette dame avait manifesté vivement son adhésion aux idées de Frœbel. Trois ans plus tard, en 1818, il la demanda en mariage. Cette démarche amena une rupture entre Frœbel et sa belle-sœur ; la veuve du pasteur, piquée au vif, quitta Keilhau, en laissant toutefois ses trois fils dans l'institut ; Frœbel dut racheter d'elle, à un prix assez élevé, sa petite propriété, et le 20 septembre 1818 il épousa Wilhelmine Hoffmeister. Il avait trente-six ans, elle en avait trente-huit. Elle amena avec elle à Keilhau une fille adoptive, Ernestine, qui devait plus tard épouser Langethal.

Cependant la situation matérielle de l'institut était toujours fort précaire. Frœbel avait compté sur la dot de sa femme pour l'améliorer ; mais cette dot resta impayée. Les embarras financiers s'accrurent au plus haut point, et l'entreprise allait péricliter, lorsque Christian Frœbel vint généreusement au secours de son frère, qui lui avait communiqué son enthousiasme et sa foi. Abandonnant sa fabrique d'Osterode, il vendit tout ce qu'il possédait, émigra à Keilhau en 1820 avec sa femme et ses trois filles, Albertine, Emilie et Elise, et mit son petit capital à la disposition de l'institut. Middendorff devait plus tard montrer le même désintéressement : à la mort de son père, il versa dans la caisse commune tout ce qu'il avait recueilli de l'héritage paternel.

A partir de ce moment commencent pour l'institut des jours plus prospères. Des constructions nouvelles s'élèvent, nécessitées par le nombre croissant des pensionnaires. Frœbel engage de nouveaux maîtres, qui viennent s'adjoindre à ses premiers collaborateurs ; parmi eux il faut mentionner Schœnbein, qui devait plus tard acquérir une si grande réputation comme chimiste. En 1826, le chiffre des élèves atteignait cinquante-six. Ce fut cette année-là que Frœbel publia son *Education de l'homme*, et fonda une revue mensuelle, *les Familles éducatrices* (*die erziehenden Familien*). Cette année-là aussi, Langethal et Middendorff se marièrent, le premier avec la fille adoptive de Mme Frœbel, le second avec Albertine Frœbel, fille aînée de Christian.

Il est bien difficile de donner une idée précise de la doctrine contenue dans l'*Education de l'homme*. C'est un livre qui résiste à l'analyse. L'ouvrage de Frœbel compte, dans l'édition du Dr Wichard Lange, 335 pages in-8. Originairement, ce long exposé des idées frœbeliennes formait un seul morceau, sans aucune division en chapitres et paragraphes. L'éditeur y a introduit des divisions qui en rendent la lecture moins pénible et permettent de s'orienter.

Les admirateurs de Frœbel conviennent qu'on ne trouve pas dans l'*Education de l'homme* un système proprement dit, un ensemble de doctrines bien liées ; c'est plutôt, disent-ils, un recueil d'aphorismes, de pensées détachées. Il nous semble toutefois qu'on en peut dégager une pensée maîtresse, que nous formulerons ainsi : Trois facteurs doivent concourir au développement de l'être humain par l'éducation : la religion, les sciences naturelles, le langage, correspondant à ces trois termes qui résument l'ensemble des choses : Dieu, la nature, et l'homme.

Nous avons déjà vu ce que Frœbel entend par religion. Quoique sa doctrine religieuse soit en réalité fort éloignée du christianisme orthodoxe, et puisse être définie un théisme mystique inclinant au panthéisme, il persiste à l'identifier avec la religion de Jésus. « Tout homme, dit-il, procède de Dieu, subsiste par Dieu, et vit en Dieu, et par conséquent doit s'élever à la religion de Jésus, à la religion chrétienne. C'est pourquoi l'école doit avant tout enseigner la religion du Christ, la religion chrétienne ; c'est pourquoi elle doit avant tout instruire les enfants dans la religion du Christ, dans la religion chrétienne ; partout et sous toutes les zones, tel doit être le premier enseignement de l'école. »

Quant à l'étude de la nature, elle n'est point pour Frœbel ce qu'elle a été pour un Bacon, pour un Lavoisier, un Lamarck, un Laplace, pour les maîtres de la science contemporaine. Frœbel procède de Schelling et de Hegel ; il part de l'a priori et de l'absolu. Il ne s'agit pas d'observer patiemment et sans parti pris les phénomènes, pour en induire les lois probables, quitte à modifier les hypothèses provisoirement acceptées, à mesure que de nouvelles observations viennent révéler de nouveaux faits. Tout au contraire, l'esprit humain, par un effort de génie, ou par une sorte de vision en Dieu, est censé saisir les vérités premières ; et une fois en possession de ces principes absolus, il explique à la fois Dieu, l'homme et le monde : les phénomènes viendront se classer symétriquement dans un cadre tracé à l'avance ; l'observation n'a plus d'autre mission que de constater la coïncidence infaillible des faits avec les lois proclamées par la métaphysique. « Seul un chrétien, dit Frœbel, seul un homme dont l'esprit, la vie et les aspirations sont chrétiens, peut arriver à comprendre réellement la nature et à la sentir d'une manière vivante ; un tel homme peut seul être un véritable naturaliste. Un homme ne peut arriver à la vraie intelligence de la nature que dans la mesure où il est lui-même — consciemment ou à son insu — un chrétien, c'est-à-

dire où il est pénétré de la vérité de la force divine une, agissante et vivante en toutes choses, où il est rempli de l'esprit de Dieu un et vivant, qui est en toutes choses, duquel lui-même dépend, par lequel toute la nature subsiste, et par lequel il est en état de contempler cet esprit un, dans le plus petit phénomène et dans la somme de tous les phénomènes, dans son essence et dans son unité. » Il recommande aux maîtres, aux parents, de chercher la science non dans les livres, mais dans la contemplation directe de la nature. « Fais comme l'enfant, qui dans son ignorance s'adresse au père et à la mère : va demander des enseignements à la mère nature, et au père, à l'esprit de Dieu dans la nature. Remonte directement à la source. » Frœbel n'a pas l'air de se douter qu'il existe une *méthode* sans l'emploi de laquelle l'observation de la nature reste vaine et ne peut conduire à la découverte de la vérité, méthode que l'esprit humain n'a réussi à constituer qu'après de longs efforts et qui est la condition indispensable de la science ; si, dédaignant ou ignorant l'emploi de cette méthode, seul guide sûr pour l'observateur, chaque individu essayait de recommencer la science pour son propre compte, confiant dans une intuition qui doit lui révéler les secrets de l'univers, chacun en resterait à l'astrologie, à l'alchimie, aux superstitions pythagoriciennes. C'est ce qui est arrivé à Frœbel.

Nous savons déjà quelle signification Frœbel donne aux mathématiques. Les nombres ne sont pas pour lui de simples quantités, ce sont des entités métaphysiques. Les nombres gouvernent les formes et les dimensions des choses. C'est par la connaissance de leurs propriétés mystérieuses qu'on arrive à l'intelligence des lois qui régissent les manifestations de la force dans la matière. Aussi la géométrie et le calcul sont-ils, à ce point de vue, le complément nécessaire des sciences de la nature : eux seuls peuvent en donner la clef.

Quant à la langue, qui constitue le dernier terme de la triade, voici comment Frœbel en parle : « La *religion* manifeste l'être ; la *nature* manifeste l'essence de la force et son action ; la *langue* manifeste la vie comme telle et comme un tout. » Non seulement le langage a ses lois nécessaires ; mais le choix des sons, des syllabes, des désinences par lesquels le langage représente les idées et leurs rapports, n'a rien d'arbitraire. Dans une langue primitive (Frœbel regarde l'allemand comme une langue primitive, *eine Ursprache*), « la représentation d'un certain objet ou d'une certaine idée exige nécessairement l'emploi de certains éléments de la parole, de certaines lettres, à l'exclusion de tous autres, en sorte que chaque mot est le produit nécessaire de l'union nécessaire de certaines lettres, tout comme un produit chimique quelconque est formé de l'union nécessaire de certains éléments déterminés... Les lettres ne sont donc pas des choses mortes, du groupement arbitraire ou fortuit desquelles résultent les mots ; au contraire elles représentent originairement et nécessairement des idées élémentaires mathématico-physico-psychiques ; elles ont chacune leur contenu, leur signification propre ; et les mots sont constitués par leur groupement nécessaire et régulier. » Il faut bien noter qu'il ne s'agit nullement ici des lois scientifiques de la phonétique, constatées par la philologie moderne : Frœbel, au lieu d'aborder ce terrain solide, reste en pleine fantaisie. Pour lui, la consonne *m* par exemple, désigne l'idée de la matérialité extérieure, la consonne *n* l'idée de la réalité, la consonne *s* l'idée du retour sur soi-même, la consonne *h* l'idée de la vie spirituelle répandue partout, et ainsi de suite. Il construit arbitrairement des familles artificielles de mots, entre lesquels il établit les rapprochements les plus inattendus. Nous aurons plus loin l'occasion de donner quelques spécimens de ces étrangetés linguistiques.

Cependant une nouvelle période critique allait commencer pour l'institut de Keilhau. Les gouvernements allemands étaient entrés depuis plusieurs années dans une voie de réaction ; les hommes qui avaient combattu pour l'indépendance nationale en 1813 et 1814 étaient devenus suspects ; toute tendance libérale était qualifiée de « doctrine démagogique ». Or, l'*Institut général allemand d'éducation* annonçait, par son titre même, des aspirations, alors proscrites, vers l'unité allemande ; ses chefs étaient d'anciens volontaires de Lützow ; ils portaient et faisaient porter à leurs élèves un costume qui était celui des « démagogues ». Ce fut en vain qu'un délégué du gouvernement de Schwarzbourg-Rudolstadt, le Dr Zeh, chargé en 1825 d'inspecter l'établissement, publia un rapport favorable. Les dénonciations ne s'arrêtèrent pas. En 1826, la Prusse et le Conseil fédéral demandèrent la fermeture de l'institut de Keilhau : le prince de Schwarzbourg-Rudolstadt se refusa à prendre une mesure aussi rigoureuse, mais il interdit aux élèves le port de l'ancien costume allemand et des cheveux longs. D'autre part, une mésintelligence fâcheuse avait éclaté parmi les collaborateurs de Frœbel : l'un d'eux, nommé Herzog, s'était fait le chef d'une opposition sourde qu'appuyaient trois des neveux de Frœbel, Jules, Karl et Théodore, excités par leur mère. Ces trois jeunes gens quittèrent l'institut dès 1824, brouillés avec leur oncle ; Herzog lui-même se sépara de Frœbel, et répandit dans le public des accusations dont la plupart étaient calomnieuses, mais qui firent un tort considérable à l'établissement. Le nombre des élèves, qui avait dépassé cinquante pendant la période de prospérité, diminua rapidement ; et les ressources tarissant, les embarras financiers reparurent, plus menaçants que jamais.

C'est à ce moment que se place la liaison entre Frœbel et le philosophe Krause*. En 1823, Krause avait publié dans la revue *Isis* (qui paraissait à Iéna sous la direction d'Oken) un article sur l'institut de Keilhau, et, tout en donnant son approbation aux efforts tentés par Frœbel pour une réforme de l'éducation, il avait blâmé l'expression « d'éducation allemande » ; le cosmopolite Krause eût voulu la remplacer par celle « d'éducation humaine ». Frœbel n'avait rien répondu à l'article de Krause ; mais en 1828, il lui écrivit une longue lettre (publiée dans ses œuvres, t. Ier, pp. 119-149), qui témoigne que non seulement il avait lu les ouvrages du philosophe de Gœttingue, mais qu'il en adoptait les doctrines. Tous les écrits de Frœbel postérieurs à cette époque portent la trace manifeste de l'influence de Krause ; l'auteur y emploie à chaque page la terminologie bizarre créée par ce dernier.

Aux vacances d'automne de 1828, Frœbel, désirant faire la connaissance personnelle de Krause, se rendit à Gœttingue avec Middendorff ; il y reçut l'hospitalité chez les frères Frankenberg, dont l'un, Adolphe, devait plus tard devenir son collaborateur. Un témoin oculaire, M. von Leonhardi, le gendre et le plus fidèle disciple de Krause, a décrit de la façon suivante ces deux singuliers visiteurs : « Frœbel et Middendorff portaient encore l'ancien costume allemand et la longue chevelure partagée au milieu de la tête, ce qui les désignait à première vue comme des originaux ; leurs visages étaient fortement bronzés par les intempéries, leurs manières d'une simplicité toute rustique ; ajoutez-y, chez Frœbel, un type de physionomie des plus étranges, presque indien, de grandes oreilles écartées, un long nez pointu, un front bas et de petits yeux ; et l'on comprendra que,

pour le vulgaire, l'impression que produisaient leurs personnes ne pouvait pas être favorable : on les tournait en ridicule. » Krause témoigna à Frœbel la plus vive sympathie, et ses entretiens furent pour celui-ci une source féconde de pensées nouvelles.

Notons ici un fait de la plus haute importance. Krause était un admirateur de Coménius *, alors presque oublié en Allemagne ; il avait, en 1811, publié un résumé de la *Panegersia* du grand penseur tchèque. Il attira sur Coménius l'attention de Frœbel ; il lui signala entre autres l'ouvrage si remarquable où le pédagogue morave traite de l'éducation de la première enfance, la *Schola materni gremii ;* et c'est ainsi, à ce que raconte M. von Leonhardi, que pour la première fois Frœbel fut amené à se préoccuper plus spécialement de ce sujet auquel il devait consacrer un jour toute son activité.

Mais tandis que l'horizon intellectuel de Frœbel s'élargissait ainsi, et que sa pensée commençait à entrevoir de nouvelles perspectives, la situation à Keilhau allait en empirant. Les élèves étaient partis l'un après l'autre ; en 1829, leur nombre était tombé à cinq. Le fardeau des dettes s'aggravait chaque jour, et les créanciers devenaient plus pressants. Lorsqu'un de ceux-ci était signalé, Frœbel s'esquivait par la porte de derrière et allait se promener dans les bois ; c'était Middendorff qui recevait le visiteur, et qui d'ordinaire réussissait, par de bonnes paroles, à lui faire prendre patience. Comment sortir de si cruels embarras, et sauver l'institut de la ruine qui le menaçait ? Dans sa détresse, Frœbel, après avoir vu repousser par le gouvernement de Schwarzbourg-Rudolstadt des ouvertures qu'il lui avait faites, s'était adressé au duc de Saxe-Meiningen et lui avait proposé la fondation d'un vaste établissement qui aurait été rattaché à celui de Keilhau : il s'agissait de créer à Helba, dans le duché de Meiningen, une sorte d'école professionnelle destinée aux classes populaires (*Volkserziehungs-Anstalt*), à laquelle eût été jointe une école préparatoire pour des orphelins de trois à six ans (*Pflege- und Entwicklungs-Anstalt für* 3-6 *jährigen Waisen*). Le duc de Meiningen se montra d'abord favorable à ce projet, et Frœbel rédigea en mars 1829 un prospectus qui est imprimé dans ses œuvres ; mais bientôt des influences hostiles prirent le dessus, le gouvernement ducal fit des objections, et Frœbel, découragé, rompit brusquement les négociations.

Il fallait cependant prendre un parti quelconque, car à Keilhau la position était devenue intenable. Si l'on s'était heurté à l'hostilité des gouvernements et à l'action fâcheuse des préjugés, il faut reconnaître aussi que le défaut d'esprit pratique de Frœbel et de sa femme, le manque d'une bonne administration, avaient beaucoup contribué à l'insuccès. Mais c'était là ce que Frœbel ne pouvait se résoudre à se confesser à lui-même : il accusait volontiers la destinée, l'indifférence publique, le mauvais vouloir des autres ; il ne songeait jamais à s'en prendre à sa propre incapacité. « Frœbel, dit le Dr Wichard Lange, est en cela tout l'opposé de Pestalozzi, toujours prêt à s'accuser lui-même avec une si touchante humilité. Frœbel se regarde comme infaillible, et souvent sa confiance en lui-même prend la forme d'une présomption maladive et touchant à la folie. Ce trait de son caractère s'accentua plus tard au point que Langethal lui-même ne put le supporter davantage et se sépara de lui. » Frœbel était resté en correspondance avec ses anciens amis de Francfort, entre autres avec la famille de Holzhausen : il leur écrivit pour leur faire part de ses embarras, de ses aspirations, et solliciter leur appui. Il reçut en réponse des témoignages de sympathie qui l'encouragèrent à faire le voyage de Francfort en mai 1831. Dans cette ville, il rencontra le compositeur lucernois Schnyder de Wartensee, musicien distingué, philosophe et naturaliste, qui s'intéressa à lui, et offrit de mettre à la disposition de Frœbel son château de Wartensee, situé sur les bords du lac de Sempach, en Suisse, pour y fonder un nouvel institut. Frœbel accepta. Laissant Keilhau sous la direction de Langethal et de Middendorff, auxquels venait de s'adjoindre un neveu de Middendorff, Barop, qui épousa la même année la seconde fille de Christian Frœbel, Émilie, il se rendit en Suisse avec Schnyder, obtint du gouvernement lucernois l'autorisation nécessaire, et en août 1831 lança le prospectus du nouvel établissement, qui devait s'appeler *Institut de Wartensee* (Wartenseer Erziehungsanstalt).

Aussitôt que le projet de Frœbel fut connu en Suisse, les journaux du parti clérical dirigèrent contre lui et contre le gouvernement libéral de Lucerne les plus vives attaques : on réédita les calomnies propagées antérieurement par Herzog ; et malgré l'appui que donnèrent au pédagogue allemand la presse libérale et plusieurs hommes distingués, comme les frères Edouard et Casimir Pfyffer de Lucerne et le Père Girard, il fut facile de prévoir que l'institut de Wartensee ne réussirait pas. En effet, aucun élève ne se présenta. En attendant, Frœbel ouvrit dans le château une école publique pour les enfants du voisinage, et appela auprès de lui comme collaborateurs son neveu Ferdinand Frœbel, fils de Christian, puis l'intelligent et pratique Barop. Le fanatisme des paysans lucernois, excité par les prédications des capucins, voyait d'un mauvais œil l'entreprise des trois hérétiques ; il fallut bientôt reconnaître qu'il n'y avait rien à faire à Wartensee. Mais quelques habitants d'une petite ville voisine, Willisau, désireux d'assurer à leurs enfants une meilleure éducation que celle de l'école communale, proposèrent à Frœbel de venir s'établir parmi eux, et obtinrent à cet effet du gouvernement la concession du château baillival. Frœbel accepta cette offre, et en attendant que les négociations indispensables fussent achevées, retourna en Allemagne, où il passa l'hiver de 1832 à 1833.

Au printemps de 1833, Ferdinand Frœbel et Barop purent se transporter de Wartensee à Willisau ; Frœbel vint les y rejoindre avec sa femme, et le 2 mai le nouvel établissement s'ouvrit avec 36 élèves. Il eut aussi à lutter contre les préventions de l'esprit de parti : mais l'examen d'automne, auquel assistèrent les délégués des gouvernements de divers cantons, fut un triomphe pour Frœbel, et assura momentanément le succès de l'institut.

Barop désirant retourner à Keilhau, où il avait laissé sa jeune femme, Langethal vint le remplacer, et peu après Middendorff aussi se rendit à Willisau, accompagné d'Elise Frœbel, la dernière des filles de Christian. L'institut de Keilhau demeura donc confié aux mains du seul Barop, dont la direction habile et prudente réussit en peu d'années à réparer les désastres, à payer les dettes et à ramener la prospérité.

La fortune semblait donc sourire de nouveau à Frœbel et à ses amis. Un nouveau champ d'activité allait encore s'ouvrir pour eux. L'attention du gouvernement bernois avait été attirée sur l'institut de Willisau : cinq élèves-maîtres y furent envoyés dès l'automne de 1833 pour s'y initier aux méthodes pédagogiques. L'année suivante, Frœbel fut invité à se rendre à Burgdorf pour y donner un cours de quelques semaines à un certain nombre d'instituteurs bernois. Ce cours eut un plein succès. Le gouvernement de Berne décida alors de créer à Burgdorf un orphelinat, et d'en confier la direction à Frœbel. Dans l'été de 1835, laissant à Willisau son neveu Ferdinand et

l'infatigable et dévoué Middendorff, Frœbel, accompagné de Langethal, vint s'installer à Burgdorf : on rendait désormais justice à ses aptitudes, et, sous les auspices d'un gouvernement éclairé, il allait se trouver placé à la tête d'un grand établissement public, dans la même ville où Pestalozzi, trente-sept ans auparavant, avait fait ses débuts comme instituteur.

Il semblait donc qu'il eût atteint l'objet de ses vœux : mais c'est précisément alors qu'une idée nouvelle le saisit, s'empare de lui tout entier, et le pousse à abandonner l'œuvre commencée pour s'engager dans une voie inexplorée.

Nous avons dit comment, dans ses entretiens avec Krause (mort en 1832), il avait appris à connaître Coménius, et comment la nécessité d'une éducation spéciale de la première enfance lui était apparue. A Burgdorf, cette nécessité se présenta à son esprit avec une force nouvelle, et il se mit à chercher des moyens pratiques de réalisation. Un jour, en se promenant, il vit des enfants jouer à la balle : ce fut pour lui un trait de lumière. Le jeu est la première manifestation de l'activité de l'enfant : la balle, dont la forme sphérique est le symbole de l'unité, devait être pour l'enfant le premier jouet. De la balle, l'enfant passerait au cube, premier symbole de la diversité dans l'unité ; puis à la poupée, symbole de la vie. Ainsi, dans cet âge où il est important de veiller aux premières impressions de l'enfant, on pourrait arriver, en présentant à l'activité de celui-ci une série de jouets méthodiquement gradués, à initier sa jeune âme, d'une façon inconsciente encore et toute concrète, aux lois métaphysiques qui régissent l'univers, à le mettre en communication avec la pensée divine qui est au fond de toutes choses et que sa propre existence devra manifester.

Cette conception de Frœbel forme le point de départ d'une nouvelle et dernière phase de son activité. Vague encore à ses débuts, elle devait, au cours des années, se préciser davantage, se modifier sur plusieurs points de détails ; mais on peut dire que, dès cette année 1835, la base sur laquelle Frœbel devait édifier tout son système d'éducation de la première enfance était trouvée. Plein d'enthousiasme à la pensée qu'il possédait enfin la vérité de laquelle allait sortir une humanité nouvelle et un monde nouveau, il lui était désormais impossible de rester à Burgdorf, où il se sentait trop à l'étroit : il formait les plus vastes projets et les plus chimériques. Il eut l'idée un moment d'émigrer en Amérique, afin d'aller fonder sur une terre neuve encore une cité nouvelle, où pourraient se réaliser, avec son système d'éducation première, les utopies humanitaires de Krause. Il exposa son plan dans un écrit bizarre, le plus extraordinaire qui soit sorti de sa plume, intitulé *L'année* 1836 *exige un renouvellement de la vie* (*Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr* 1836), et qu'il fit circuler en manuscrit parmi ses amis. On y lit des choses comme celles-ci : « Le mot *mariage* (en allemand *Ehe*) représente, par ses deux voyelles *e-e*, la *vie* ; ces deux voyelles sont réunies par la consonne *h*, symbolisant ainsi une double vie qu'unit l'esprit ; de plus, les deux moitiés ainsi unies sont semblables et égales entre elles : E-*h*-E. L'homme et la femme, doués par le mariage du pouvoir créateur, deviennent semblables à Dieu (*Gott*) : aussi sont-ils appelés époux (*Gatte*), la voyelle *a* se substituant à la voyelle *o* pour marquer une sorte d'incarnation de Dieu dans le fini. » Et plus loin : « Que signifie le mot *Allemand* (*Deutsch*) ? Il est dérivé du verbe *deuten* (signifier, manifester), qui désigne l'acte par lequel la pensée consciente est clairement manifestée au dehors... Etre allemand, c'est donc s'élever, comme individu et comme tout, par une claire manifestation de soi-même, à la claire conscience de soi (*Deutsch sein heisst also sich selbst als Einzelnes und Ganzes, also als Gliedganzes durch klare Selbstdarstellung zum klaren Selbstbewusstsein zu erheben*). » Dans une lettre écrite par Frœbel à Adolphe Frankenberg, le dernier jour de l'année 1835, il explique la raison pour laquelle l'année 1836 lui apparaît comme une année fatidique : cette raison, il la trouve dans les chiffres du millésime. « En additionnant les chiffres qui forment le nombre 1836, on obtient 18 ; je prononce 18 en dialecte thuringien *achtsen* = *achtsam* (attentif) ; mais les deux chiffres composant 18, additionnés, font 9 (*neun*), que je prononce *neuen* (renouveler) ; à son tour, 9 = 3 × 3, c'est-à-dire *Treu der Treu* (ce jeu de mots exige, comme le premier, la prononciation thuringienne), triple foi en Dieu, en la nature et en l'humanité. »

Le projet d'émigration fut réalisé par les frères d'Adolphe Frankenberg ; mais les amis de Frœbel réussirent à décider celui-ci à rester en Europe. Toutefois, il était résolu à quitter Burgdorf ; sa femme, d'ailleurs, dont la santé était ébranlée, désirait retourner en Allemagne. Il laissa l'orphelinat sous la direction de Langethal, et, disant à la Suisse un adieu définitif, il partit pour Berlin en juin 1836.

III

Une affaire toute privée retint Frœbel à Berlin plusieurs mois : il s'agissait de liquider la succession de sa belle-mère, Mme Hoffmeister, morte au printemps de 1836. En 1837, il se rendit à Keilhau auprès de Barop, en quête d'un emplacement favorable pour la création d'une école enfantine : il choisit la petite ville de Blankenburg, dans la vallée de la Schwarza, près de Rudolstadt. Frœbel appela tout simplement son établissement *Anstalt für Kleinkinderpflege* (Institution pour les petits enfants), et fonda, pour la propagande de la nouvelle méthode, un journal hebdomadaire intitulé : *Venez, vivons pour nos enfants* (*Kommt, lasst uns unsern Kindern leben*). C'est dans ce journal qu'ont paru les premières explications que Frœbel ait formulées au sujet des jouets imaginés par lui, ou des *dons* (*Spielgaben*), comme il commence déjà à les appeler. Nous y voyons que la balle, premier jouet de l'enfance, a une haute signification philosophique : qui en douterait, puisque le mot « BALL », selon Frœbel, est un nom symbolique formé avec des lettres empruntées aux mots « *Bild vom* ALL » (c'est-à-dire « image du tout ») ! Le deuxième jouet, ou deuxième *don*, qu'on placera entre les mains de l'enfant dans la seconde moitié de la première année, est composé de la sphère (*Kugel*) et du cube (*Würfel*) ; la sphère se distingue de la balle en ce que cette dernière était élastique. La sphère et le cube sont en opposition entre eux : l'une représente le mouvement, l'autre le repos ; l'une est la diversité dans l'unité, l'autre l'unité dans la diversité ; l'une est à l'autre ce que le sentiment est à l'esprit : et comme ces deux facultés de l'âme se montrent de bonne heure ensemble chez l'enfant, il faut aussi lui donner le cube et la sphère non séparément, mais à la fois. Après la sphère et le cube venait, dans la première ébauche du système commencée à Burgdorf, la poupée : mais Frœbel a déjà modifié son plan. Le troisième *don* sera le cube divisé en huit cubes égaux ; il est destiné aux enfants de un à trois ans, et sert à leur montrer un tout qui se divise en parties, et dont chaque partie reproduit les caractères du tout. Frœbel rattache à l'usage de ce troisième jouet toutes sortes de considérations trop longues à reproduire ; et pour en bien marquer l'importance, il se livre à un nouveau jeu de mots destiné à prouver que le nombre *huit* (*acht*) mérite tout particulièrement l'*atten-*

tion (*Acht*). Le quatrième *don* est le cube divisé en huit parallélipipèdes rectangles affectant la forme de briques à bâtir : l'enfant, par ce jouet, se voit mis en présence de solides dont les trois dimensions ne sont plus égales, et il y trouve des matériaux qu'il pourra utiliser pour de petites constructions. Enfin le cinquième *don* est le cube divisé deux fois dans chacune de ses dimensions, c'est-à-dire partagé en vingt-sept cubes égaux; trois d'entre ceux-ci sont subdivisés en deux prismes, et trois autres en quatre prismes, au moyen d'une section oblique simple ou double.

Frœbel s'arrêtait là pour le moment, estimant qu'il était inutile de pousser plus loin la division du cube.

A ces premiers jeux, qui constituent la partie originale du système de Frœbel, et qui procèdent, comme on le voit, de sa conception particulière de la nature et des mathématiques, il en a ajouté successivement d'autres, les uns de son invention, les autres empruntés à la tradition antérieure. Les enfants reçoivent des tablettes (*Legetäfelchen*), des bâtonnets (*Stäbchen*), au moyen desquels ils exécutent des combinaisons de figures géométriques; ils sont occupés au piquage du papier quadrillé, au tressage de bandes de papier de couleur, au pliage, au découpage, au dessin, au modelage; ils exécutent des rondes et des jeux divers (*Bewegungsspiele*), accompagnés de chants appropriés. Pour la description détaillée do ces jeux et de ces exercices, nous renvoyons à l'article *Jardin d'enfants*.

Les procédés de Frœbel commençaient à attirer l'attention. La princesse-mère de Schwarzbourg-Rudolstadt, la princesse Ida de Schaumbourg-Lippe, allèrent visiter son école à Blankenburg. A Dresde et à Leipzig, plusieurs personnes furent gagnées à la cause frœbelienne par Barop et Frankenberg. En janvier 1839, Frœbel fit à Dresde une conférence à laquelle assista la reine de Saxe ; le mois suivant, il donna une autre conférence à Leipzig. Mais à ce moment un deuil domestique vint interrompre l'œuvre de la propagande : Mme Frœbel, qui, bien que souffrante depuis longtemps, s'était consacrée avec le plus grand dévouement à la direction de l'école de Blankenburg, qu'elle partageait avec son mari, mourut en mai 1839. Cette perte causa à Frœbel un profond chagrin; bientôt toutefois il chercha des consolations dans un redoublement d'activité. Déjà on lui avait envoyé quelques jeunes instituteurs, dont plusieurs de Francfort, avec prière de les initier à son système : il organisa à cet effet une sorte de cours normal. A la fin de 1839, la ville de Francfort vit s'ouvrir deux écoles enfantines, dirigées par des maîtres qui étaient allés apprendre la méthode frœbelienne à Blankenburg. En 1840 reparut, pour une année, le journal *Venez, vivons pour nos enfants,* dont la publication avait été suspendue pendant dix-huit mois. Le retour de Middendorff apporta à Frœbel une collaboration précieuse; à la suite d'un revirement politique daus le canton de Lucerne, la direction de l'institut de Willisau avait dû passer en d'autres mains : Middendorff revint à Keilhau reprendre sa part du travail commun (1839).

L'établissement de Frœbel à Blankenburg ne portait à l'origine, nous l'avons dit, d'autre désignation que celle de *Kleinkinderpflegeanstalt*, commune alors à toutes les institutions de ce genre. Mais Frœbel désirait baptiser sa création d'un nom nouveau; longtemps il avait cherché, sans rien trouver qui lui parût exprimer convenablement sa pensée. Un jour, en compagnie de Middendorff et de Barop, il se rendait de Keilhau à Blankenburg. Comme ils descendaient le sentier d'où l'on découvre la petite ville au milieu de sa riante vallée, Frœbel, qui marchait silencieux et songeur, s'arrêta brusquement; sa figure s'illumina, et d'une voix qui fit résonner tous les échos de la forêt, il s'écria : « *Eurêka !* mon établissement s'appellera *Jardin d'enfants* (*Kindergarten*). » L'expression, naturellement, devait s'entendre au sens allégorique.

Une fois ce nom trouvé, Frœbel juge le moment venu d'adresser à la nation allemande une invitation solennelle. Il veut transformer son humble école de Blankenburg en un *Jardin d'enfants allemand*, qui servira d'établissement modèle ; au jardin d'enfants sera jointe une école normale où se formeront des institutrices pour le premier âge, des *jardinières d'enfants*, aussi bien que des instituteurs. Il évalue à cent mille thalers la somme nécessaire pour cette double création : ce capital sera obtenu par l'émission de 10,000 actions à dix thalers chacune, et Frœbel ne doute pas un instant du succès immédiat de la grande souscription nationale à laquelle il convie ses compatriotes. L'appel aux souscripteurs est daté du 1er mai 1840. En attendant, il profite de la fête du centenaire de Gutenberg (28 juin 1840) pour intéresser à son œuvre la population de Blankenburg, et réussit à obtenir de la municipalité de cette ville la concession gratuite d'un local. Mais là devait s'arrêter son succès. La souscription échoua complètement : après trois ans d'efforts, Frœbel n'avait pu réunir que cent cinquante-cinq actions. Un cours normal avait été ouvert à Blankenburg et avait attiré quelques élèves ; mais, faute de ressources, l'entreprise n'avait pu recevoir le développement espéré. Barop, qui continuait à diriger l'institut de Keilhau, s'était prudemment refusé, malgré les instances de Frœbel, à risquer dans l'affaire de Blankenburg des capitaux dont la perte probable eût amené la ruine de l'institut, que son habileté et sa bonne administration avaient sauvé d'un naufrage imminent. C'est aussi à cette époque que Langethal, qui était resté à Burgdorf, se sépara du cercle frœbelien pour aller diriger à Berne l'école supérieure des jeunes filles (1841) ; Frœbel ne pardonna jamais à son ancien collaborateur cet acte d'indépendance, qui constituait à ses yeux une véritable trahison.

C'est au moment où l'établissement de Blankenburg luttait péniblement contre des difficultés de tout genre que parut (1843) le livre le plus populaire de Frœbel, *les Chants de la mère* (*Mutter- und Koselieder ; Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens; ein Familienbuch von Friedrich Fröbel*). C'était un recueil contenant sept chansons destinées à la mère qui berce son nourrisson (*Koselieder*), et cinquante chansons figurant autant de jeux (*Spiellieder*), avec des dessins, un texte explicatif, et vingt-quatre mélodies composées par Robert Kohl ; les paroles des chansons étaient l'œuvre de Frœbel et de Middendorff. Il sera parlé avec plus de détails, à l'article *Jardin d'enfants*, de ce livre et des diverses imitations qui en ont été faites, généralement supérieures à l'original, qui, sous le rapport de la forme, de l'aveu des plus fervents admirateurs de Frœbel, laissait beaucoup à désirer.

A cette époque aussi une idée nouvelle, celle de la *conciliation des contraires* (*Vermittelung der Gegensätze*) — que la dialectique hégelienne exprime par cette formule : thèse, antithèse, synthèse — venait d'être entrevue par Frœbel comme le complément nécessaire de sa doctrine philosophique. Pour donner à cette loi métaphysique une expression tangible, il modifia le deuxième *don*, en ajoutant à la sphère et au cube — représentant la thèse et l'antithèse — le cylindre, qui participe à la fois de la nature du cube et de celle de la sphère, et qui en forme la synthèse. Il attachait

la plus grande importance à cette trouvaille, dont il se croyait l'inventeur. Dans l'été de 1851, raconte Mme de Marenholtz, un visiteur était venu demander à Frœbel, qui habitait alors Marienthal, quelques explications sur sa méthode; Frœbel s'engagea dans une longue dissertation sur le fondement philosophique de son système. « Mais, interrompit bientôt l'auditeur impatienté, je la connais, votre loi de la conciliation des contraires : elle est dans Hegel. » — « Je ne sais pas, répondit Frœbel sans se déconcerter, ce que Hegel a pu dire là-dessus : je n'ai jamais eu le temps d'étudier sa philosophie. Mon œuvre est la création originale de ma propre pensée. » Après la mort de Frœbel, Middendorff et Mme de Marenholtz, voulant élever sur la tombe de leur ami un monument symbolique qui exprimât l'idée fondamentale de sa doctrine, décidèrent d'un commun accord d'y placer les trois solides géométriques du deuxième *don*, le cylindre mystique reposant sur le cube et supportant la sphère.

Il fallut enfin, en 1844, abandonner l'établissement de Blankenburg, les ressources pécuniaires faisant complètement défaut. Frœbel résolut alors de parcourir l'Allemagne en missionnaire pour y faire connaître ses idées. Accompagné du fidèle Middendorff, il entreprit dans l'été de 1844 un premier voyage de propagande, et visita successivement Francfort, Heidelberg, où vivait son ami von Leonhardi, le gendre de Krause, Darmstadt, Cologne, Carlsruhe, Stuttgart. A Darmstadt il se mit en relation avec le pédagogue Fölsing, le promoteur des écoles enfantines dans l'Allemagne du sud. Ils parurent d'abord s'entendre : mais comme Frœbel était très absolu dans ses idées, et que Fölsing ne voulait pas admettre toutes les vues du novateur, la bonne harmonie ne fut pas de longue durée. « Je ne pense pas, disait Fölsing, que l'adoption du nom de *jardin d'enfants* ni l'emploi de procédés spéciaux pour occuper les élèves, puissent être considérés en eux-mêmes comme des moyens d'améliorer la condition des écoles enfantines. Le dévouement et l'habileté de l'institutrice, sa piété, son amour pour les enfants, voilà ce dont l'école a besoin avant tout. » Fölsing se sépara bientôt complètement de Frœbel.

L'année suivante, Frœbel fit un nouveau voyage : cette fois il visita la Saxe. Il eut le plaisir de voir à Dresde le jardin d'enfants qu'y avait créé Adolphe Frankenberg (établi dans cette ville depuis quelques années), et que dirigeait la jeune épouse de celui-ci. Mais il n'obtint guère de résultats pratiques, et le voyage de 1846 resta également stérile. Découragé, voyant que les pédagogues de profession ne l'accueillaient qu'avec défiance, que les hommes de science refusaient de le prendre au sérieux, que les pouvoirs publics restaient indifférents, Frœbel résolut de s'adresser dorénavant aux femmes, et de remettre sa cause entre leurs mains. C'était d'elles seules, et non plus des hommes, qu'il attendait un concours actif. Il avait de nouveau établi sa résidence habituelle à Keilhau; pendant deux hivers de suite (1846-1847 et 1847-1848), il y fit un cours méthodique à l'usage des jeunes femmes qui se destinaient à l'éducation des enfants. Ses élèves ne furent pas nombreuses : mais elles accueillaient avec une foi respectueuse et enthousiaste la parole du maître. Parmi elles se trouvaient la fille de Middendorff, Alwine, qui épousa plus tard le Dr Wichard Lange, et Louise Levin d'Osterode, qui devait être la seconde femme de Frœbel. Cet entourage féminin, dans lequel Frœbel vécut désormais jusqu'à sa mort, exerça une influence marquée sur le développement ultérieur du système, au point de vue des exercices pratiques : l'élément mathématique fut relégué un peu à l'arrière-plan; les constructions faites au moyen des cubes, des briques et des prismes durent céder le pas aux travaux de tissage, de piquage, de découpage, aux jeux accompagnés de chansons, qui plaisaient davantage aux jeunes institutrices. Il arriva même que quelques-unes d'entre elles, ne saisissant pas la véritable pensée de Frœbel, s'imaginèrent que tout le système des jardins d'enfants consistait dans l'emploi plus ou moins mécanique de certains procédés, dans l'exécution de certains jeux. Frœbel a toujours vivement protesté contre cette tendance : rien ne l'irritait plus que de voir ses *dons* entre les mains de personnes qui en méconnaissaient le symbolisme et la portée philosophique.

« Si mon matériel d'enseignement possède quelque efficacité, disait-il, il ne la doit pas à son apparence extérieure, qui n'a rien de saillant et n'offre aucune nouveauté. Il la doit uniquement à la façon dont je m'en sers, c'est-à-dire à ma méthode et à la loi philosophique sur laquelle elle est fondée. *La raison d'être de mon système d'éducation est tout entière dans cette loi;* selon qu'on le rejette ou qu'on l'admet, le système tombe ou subsiste avec elle. Tout le reste n'est qu'un matériel sans aucune valeur propre. »

Les mouvements révolutionnaires de 1848 survinrent brusquement au milieu de ce paisible labeur d'enseignement. L'Allemagne sembla s'éveiller à une vie nouvelle. Frœbel partagea un moment les espérances qu'avait fait naître cet élan populaire. Au mois de juin 1848, il adressa, de concert avec quelques amis, un appel aux instituteurs allemands pour les engager à se réunir en congrès : il voulait leur exposer ses idées, et ne doutait pas de les gagner à sa cause. En même temps Middendorff rédigeait une brochure dédiée au Parlement national de Francfort, sous ce titre: « Les jardins d'enfants, besoin du temps, base d'une éducation populaire unissante. » La brochure de Middendorff n'attira pas l'attention publique, et ne fut l'objet d'aucun rapport au Parlement; quant au congrès d'instituteurs, il se réunit à Rudolstadt pendant les vacances de 1848 : Frœbel y rencontra une opposition très vive, mais, grâce à l'intervention du pasteur Habich, qui déclara que « si la raison avait à faire bien des objections au système, le cœur devait sympathiser avec le sentiment qui l'avait inspiré », il réussit toutefois à obtenir le vote d'une résolution sympathique. Dans l'automne de cette année, Frœbel se rendit à Dresde, où l'appelait un groupe d'amis à la tête desquels se trouvaient Adolphe Frankenberg et sa vaillante épouse : il donna dans cette ville, pendant l'hiver, une triple série de cours à la fois théoriques et pratiques, et obtint un assez grand nombre de nouvelles adhésions. Au printemps de 1849, il retourna à Keilhau. Il semble qu'il se produisit à ce moment là un certain refroidissement entre Frœbel et ses amis de l'institut, — Middendorff excepté, qui lui resta toujours invariablement fidèle. Quoi qu'il en soit, ne voulant pas rester à Keilhau, il se transporta à Liebenstein, dans le duché de Saxe-Meiningen, pour y continuer ses cours à l'usage des « jardinières d'enfants » ; Mlle Levin l'accompagnait, et quelques élèves se réunirent autour d'eux.

Ici se place un événement qui a eu des conséquences considérables pour la diffusion de la doctrine frœbelienne : nous voulons parler de la rencontre de Frœbel et de Mme la baronne de Marenholtz. Mme de Marenholtz s'était rendue aux eaux de Liebenstein : on lui parla d'un « vieux fou » qui faisait jouer les enfants des paysans du voisinage. Ayant rencontré ce « vieux fou » dans une promenade, elle l'aborda, fut frappée de sa conversation, alla lui rendre visite dans la petite ferme où il était installé, et devint bientô

un fervent disciple du pédagogue thuringien. Dans le courant du même été, Diesterweg, l'éminent directeur de l'école normale de Berlin, vint aussi à Liebenstein afin d'y prendre quelque repos ; Mme de Marenholtz lui parla de Frœbel, et insista pour le lui faire connaître personnellement. Diesterweg avait des préventions contre Frœbel, dans lequel il n'avait voulu voir jusqu'alors qu'une espèce de charlatan : ce ne fut pas sans quelque répugnance qu'il consentit à accompagner Mme de Marenholtz. « La leçon était déjà commencée quand nous arrivâmes, raconte celle-ci, et Frœbel, au milieu de ses élèves, était si occupé du sujet qu'il développait avec sa chaleur accoutumée, qu'il ne fit aucune attention à notre entrée ; nous pûmes donc, Diesterweg et moi, pénétrer dans la salle sans être aperçus. Ce fut avec un sourire légèrement ironique que Diesterweg écouta d'abord les paroles de Frœbel ; mais peu à peu cette expression disparut pour faire place à celle du plus vif intérêt, et enfin à une émotion qui se traduisit par des larmes silencieuses. » La candeur touchante de ce vieillard qui ne vivait que pour une idée, son accent d'apôtre inspiré avaient parlé au cœur du pédagogue berlinois : Diesterweg était conquis. Non pas qu'il ait jamais accepté dans leur ensemble toutes les théories de Frœbel : mais il rendit justice à ce qu'il y avait d'élevé et d'humain dans les aspirations de celui-ci, et se déclara d'accord avec lui sur sa conception générale des besoins de l'enfant et du rôle de la femme comme première éducatrice. Lorsque Mme de Marenholtz et Diesterweg quittèrent Liebenstein à la fin de la saison, tous deux promirent de s'employer de leur mieux, à Berlin et ailleurs, à faire connaître le *jardin d'enfants*.

Il s'était constitué à Hambourg une société de dames (*Frauenverein*), qui avait pour programme le relèvement du rôle social de la femme par l'éducation. L'attention de cette société fut attirée à la fois sur les travaux de Frédéric Frœbel, et sur un projet d'institut d'enseignement supérieur pour les femmes élaboré par un neveu de Frœbel, Karl, qui, séparé de son oncle depuis 1824, occupait alors à Zurich une place de professeur. Le *Frauenverein* adressa simultanément un appel aux deux Frœbel, qui tous deux se rendirent à Hambourg vers la fin de 1849 pour y faire des conférences. L'oncle, étranger aux querelles des partis politiques et religieux, n'avait qu'une chose en vue : faire connaître son système d'éducation du premier âge, en restant sur le terrain neutre dont il ne s'était jamais écarté. Le neveu, au contraire, affilié au parti de la « Jeune Allemagne » et champion de « l'émancipation » de la femme, professait des doctrines politiques très radicales et rêvait la création d'une « université féminine ». Les deux Frœbel, naturellement, ne purent s'entendre, et se séparèrent bientôt fort mécontents l'un de l'autre ; mais ce rapprochement momentané donna lieu, pour une partie du public, à une confusion entre les doctrines de l'oncle et celles du neveu, qui allait avoir pour Frédéric Frœbel un résultat fâcheux.

Il retourna à Liebenstein au printemps de 1850. Par l'intervention de Mme de Marenholtz, il venait d'obtenir du duc de Saxe-Meiningen la concession du petit château de Marienthal, à quelque distance de Liebenstein : il y transporta son établissement. Quoique âgé déjà de soixante-huit ans, il avait conservé tout le feu de la jeunesse, et se plaisait à diriger lui-même les jeux du jardin d'enfants : il semblait qu'une longue période d'activité s'ouvrît encore devant lui. De tous les points de l'Allemagne, de jeunes femmes venaient maintenant suivre ses leçons ; Diesterweg lui envoya sa propre fille comme élève. Une fête d'enfants organisée sur l'Altenstein, près de Marienthal, et à laquelle assistèrent le duc et la duchesse de Saxe-Meiningen (août 1850), eut un grand retentissement et contribua beaucoup à populariser son œuvre. Un journal hebdomadaire, *Friedrich Frœbels Wochenschrift*, publié sous la direction de Wichard Lange, le gendre de Middendorff, paraissait depuis le commencement de 1850, et servait d'organe à la propagande. Mme de Marenholtz s'était consacrée tout entière à la diffusion de l'idée nouvelle, et avait réussi à y intéresser un certain nombre de personnages influents. En juillet 1851, Frœbel, pour qui la vie de famille était un besoin, contracta un second mariage avec Mlle Levin. Tout marchait donc à souhait. Soudain — coup de foudre dans un ciel serein — parut, le 7 août 1851, un arrêté du ministre des cultes du royaume de Prusse, M. de Raumer, interdisant la fondation de jardins d'enfants dans les Etats prussiens. « Il résulte, disait le ministre, d'une brochure intitulée *Université pour les jeunes filles et jardins d'enfants*, par Karl Frœbel, que les jardins d'enfants forment une partie du système socialiste dudit Frœbel, qui a pour but d'inculquer l'athéisme à la jeunesse. La création d'écoles dirigées selon les principes de Frœbel ou des principes analogues ne saurait en conséquence être tolérée. » M. de Raumer avait confondu l'oncle avec le neveu. Frœbel et ses amis pensèrent d'abord qu'il serait aisé d'obtenir la levée d'une interdiction dont les motifs reposaient sur une confusion de personnes. Mais ce fut en vain que les démarches les plus pressantes furent tentées à cet effet : l'autorité prussienne ne pouvait se déjuger. L'arrêté d'interdiction fut maintenu, et il n'a été rapporté que neuf ans plus tard, en 1860.

Si la Prusse se fermait à la propagande frœbelienne, le reste de l'Allemagne offrait encore un champ assez vaste. Vivement affecté d'abord, Frœbel reprit courage, et se consacra avec une nouvelle ardeur à son enseignement de Marienthal. Il passa l'hiver de 1851 à 1852 au milieu de ses élèves, qui l'entouraient de la plus profonde vénération. A l'occasion de son soixante-dixième anniversaire, le 21 avril 1852, une touchante fête de famille fut organisée. Mais peu après, une polémique qui s'était engagée dans les journaux de Hambourg vint contrister le cœur du vieillard : on mettait en question l'orthodoxie de ses opinions religieuses, et il se sentit vivement blessé d'être représenté par un certain parti comme un adversaire du christianisme. Peu de jours après s'ouvrit à Gotha le congrès général des instituteurs allemands : Frœbel s'y rendit. L'approbation qu'avait publiquement donnée Diesterweg aux aspirations du créateur des jardins d'enfants, ainsi que l'acte de rigueur dont celui-ci venait d'être victime de la part du gouvernement prussien, avaient attiré sur Frœbel la sympathie des esprits libéraux : aussi, à son entrée dans la salle des séances, tous les membres du congrès se levèrent et le saluèrent d'une triple acclamation. Ce fut sa dernière joie. A son retour à Marienthal, il tomba malade (6 juin), et prit le lit pour ne plus se relever. Middendorff accourut pour l'assister à ses derniers moments. Frœbel se montrait préoccupé des attaques dont son orthodoxie religieuse avait été l'objet : « Je suis un chrétien, » disait-il à ceux qui l'entouraient. Ses dernières paroles furent : « Dieu Père, Fils et Saint-Esprit, amen. » Il expira le 21 juin 1852.

Middendorff suivit dix-huit mois plus tard son ami dans la tombe. Le vieux Christian Frœbel, qui n'avait pas quitté Keilhau depuis 1820, y était mort en 1851. Quant à Langethal, qu'un désaccord avait momentanément séparé de Frœbel, il devait, après la mort de celui-ci, revenir à Keilhau pour y passer ses dernières années.

Mme de Marenholtz, qui avait reçu pendant trois ans les instructions et les confidences de Frœbel, allait devenir après lui le chef de l'école. C'est elle qui, dans les trente dernières années, a le plus contribué, par son zèle infatigable, à faire connaître les théories du maître ; c'est à elle aussi que l'on doit ce qui a été écrit de plus clair et de plus complet sur la méthode éducative du *jardin d'enfants*.

Il est impossible de méconnaître en Frœbel, non pas précisément le génie, mais ce que les Allemands appellent la « génialité », c'est-à-dire ce je ne sais quoi qui distingue un homme du vulgaire et fait de lui une individualité supérieure, un caractère original. En philosophie, il est vrai, Frœbel s'est reconnu le disciple de Krause, et a subi en outre l'influence de Schelling et de Hegel ; en pédagogie, il procède, pour tout ce que sa méthode offre d'acceptable et d'humainement vrai, de Coménius et de Pestalozzi ; mais il n'en a pas moins donné, aux idées qu'il a formulées après d'autres, un accent personnel, et on comprend qu'il ait su acquérir, sur le groupe de disciples qui s'était réuni autour de lui, un empire presque absolu. Il a insisté, plus que nul autre ne l'avait fait avant lui, sur l'importance du jeu comme manifestation de l'activité du petit enfant : il a compris que l'enfant, pour se développer, doit non pas seulement regarder et écouter, mais agir, qu'il y a en lui un créateur, un ouvrier qui demande à produire ; il a voulu que ce besoin de création, de mouvement, de jeu productif, pût se donner libre carrière dans le jardin d'enfants, pendant la période qui précède l'âge où interviendra la discipline scolaire. C'est là, c'est dans cette intelligence profonde de la nature du petit enfant, que ceux qui, comme Diesterweg, faisaient des réserves sur bien des points de la doctrine, ont reconnu le mérite spécial de Frœbel. Nous ne reviendrons pas sur le fondement soi-disant philosophique de son système : les citations que nous avons faites ont permis au lecteur de l'apprécier, sans qu'il soit nécessaire d'entrer ici dans une discussion superflue. Résignés désormais à nous contenter du relatif, nous n'aspirons plus à la possession de l'absolu : l'âge de la métaphysique est passé sans retour.

Quant à l'application pratique du système, aux développements divers qu'il a reçus tant en Allemagne que dans d'autres pays, aux résultats que l'emploi des procédés frœbeliens a donnés pour l'éducation de la première enfance, nous renvoyons à l'article spécial où ce sujet sera traité en détail (V. *Jardin d'enfants*).

Nous nous contenterons d'une seule observation sur le principe même de la méthode.

L'âme du petit enfant, dit Frœbel, ne peut, dans la première période de son développement, se reconnaître, se saisir elle-même, que dans la perception des formes les plus simples du monde extérieur, présentées d'une façon concrète. L'élémentaire ne se retrouve que dans l'élémentaire. Ces images, ces symboles concrets éveilleront dans l'âme de l'enfant les germes des facultés correspondantes. Mais la nature ne nous offre pas ces symboles sous leur forme élémentaire, la seule qui soit accessible à la simplicité de l'âme enfantine : c'est à nous de savoir les extraire de l'infinie diversité des choses, c'est à nous de les mettre en présence de l'enfant. Ces formes élémentaires lui rendront sensible, dès ce moment, quoique d'une manière inconsciente encore, la loi universelle qui régit à la fois l'âme humaine et la nature.

Mais ces formes élémentaires, répondrons-nous, cette sphère, ce cube, ce cylindre, dont la contemplation est censée devoir révéler à l'enfant le sens intime des choses, les lois du monde physique et du monde moral, ces formes sont des *abstractions*. Les solides géométriques ont beau être des objets matériels et palpables, ils n'en sont pas moins le produit de la pensée abstraite. Ce qui est vraiment naturel, vraiment concret, vraiment à la portée de l'enfant, ce sont les formes vivantes, irrégulières, compliquées des choses réelles, des animaux et des végétaux : voilà les objets auxquels la pensée naissante peut s'intéresser ; les formes géométriques, qui paraissent plus simples, sont en réalité bien plus difficiles à saisir, précisément parce qu'elles sont élémentaires, c'est-à-dire abstraites. La marche de l'esprit, quoi qu'on en ait dit, n'est pas ici du simple au composé : il part au contraire du composé pour arriver au simple, du chaos des faits pour arriver à la loi, ce qui revient à dire qu'il va du concret à l'abstrait.

La science de l'éducation n'est pas faite : elle s'élabore lentement à mesure que nos connaissances en physiologie, en psychologie, en sociologie deviennent plus étendues et plus certaines. Mais on peut affirmer dès à présent que les matériaux que nous ont légués les divers inventeurs de systèmes n'entreront que pour une faible partie dans la construction de l'édifice définitif.

Nous donnons ci-dessous la liste des écrits de Frœbel, réunis par le Dr Wichard Lange dans l'édition en 3 volumes in-8, publiée à Berlin en 1861 et 1862, chez Enslin :

Tome Ier. — *Fragments autobiographiques* : 1° Extraits d'un projet de lettre au duc de Saxe-Meiningen (1827) ; 2° Extraits d'une lettre à Krause (1828).

Lettre à la princesse-régente de Schwarzbourg-Rudolstadt, sur le système de Pestalozzi (Yverdon, 1809).

A notre peuple allemand (Keilhau, 1820).

Principes, but et vie intérieure de l'Institut général allemand d'éducation à Keilhau (Keilhau, 1821).

Aphorismes (Keilhau, 1821).

Notice sur l'Institut général allemand d'éducation à Keilhau (Keilhau, 1822).

Sur l'éducation allemande en général et sur le caractère allemand de l'Institut de Keilhau en particulier (Keilhau, 1822). — C'est cet écrit qui fit l'objet d'une critique du philosophe Krause dans l'*Isis*.

Nouvelle notice sur l'Institut général allemand d'éducation à Keilhau, avec un tableau des leçons pour l'année 1823-1824 (Keilhau, 1823).

Les fêtes de Noël à l'Institut de Keilhau, de 1816 à 1824. (Le récit est de Middendorff, avec un épilogue ajouté par Frœbel dans les dernières années de sa vie.)

Projet d'un établissement d'éducation populaire à Helba près Meiningen (Keilhau, 1829).

Principes de l'éducation de l'homme (Keilhau, 1830). — Ce petit écrit, de 23 pages, qu'il ne faut pas confondre avec le grand ouvrage de Frœbel sur l'*Education de l'homme*, est daté de cette façon caractéristique : « Ecrit le jour anniversaire de la *bataille des peuples* (bataille de Leipzig), jour de tous les Allemands, le 18 septembre 1830. »

Prospectus de l'institut de Wartensee (août 1831).

Plan d'un établissement d'éducation pour les pauvres, destiné au canton de Berne (Willisau, octobre 1833).

Plan de l'école élémentaire de l'orphelinat de Burgdorf (Burgdorf, mai 1836).

Tome II. — *De l'éducation de l'homme* (Keilhau, 1826).

Ecrits divers, de moindre étendue et datant de la même époque : *De l'essence et de la destination de l'homme, et de la possibilité de réaliser cette destination dans la vie ; — Les fiançailles ; — Promenade au milieu de janvier, patinage et*

glissades ; — Le petit enfant, ou l'importance de la première enfance ; — Sur la vie des enfants ; — La connaissance des formes et des figures, et sa signification supérieure ; — L'enseignement de la géographie.

La nouvelle année 1836 *exige le renouvellement de la vie* (Burgdorf, 1836).

Tome III. (La plupart des morceaux contenus dans ce troisième tome ont paru à l'origine dans le journal *Venez, vivons pour nos enfants*, de 1837 à 1840.) — *Réflexions à l'occasion de la nouvelle année.*

Plan d'un établissement pour la culture du besoin d'activité créatrice.

La vie de l'enfant. La première activité de l'enfant.

La balle, premier jouet de l'enfant.

La semence et l'enfant : comparaison.

Le jeu et l'enfant.

La sphère et le cube comme second jouet de l'enfant.

Premier aperçu des jeux ou des moyens pour la culture du besoin d'occupation des enfants.

Le troisième jeu de l'enfant, et une berceuse (*chanson*).

Le développement ultérieur de l'enfant et la suite du jeu de la balle.

Le quatrième jeu de l'enfant.

Second aperçu des jeux.

Le cinquième don.

Les jeux de mouvement.

Conférence faite à Dresde en 1839 *devant la reine.*

Frédéric Frœbel, ses principes, son but, ses moyens d'éducation, dans leurs rapports avec les besoins et les aspirations de l'époque, exposés par lui-même.

Les jardins des enfants dans le jardin d'enfants.

Comment Lina apprend à écrire et à lire.

Esprit de la méthode d'éducation fondée sur le développement.

Le goût des enfants pour le dessin.

Indications sur le pliage du papier.

Les bâtonnets.

La fête du 28 *juin* 1840 (*fête de Gutenberg, et fête d'inauguration du premier jardin d'enfants allemand*).

Plan pour la création d'un jardin d'enfants et aperçu des frais.

Appel pour la fondation de sociétés d'éducation, et statuts d'une de ces sociétés (Keilhau, févr. 1845).

Plan de l'établissement pour la formation d'institutrices de la première enfance (Keilhau, octobre 1847).

L'école intermédiaire (Marienthal, mai 1852).

Discours prononcé à l'inauguration du premier jardin d'enfants à Hambourg (1850).

La fête d'enfants sur l'Altenstein (1850).

Description du matériel employé dans le jardin d'enfants (*fragment d'une lettre écrite par Frœbel dans les derniers temps de sa vie*).

Aux écrits contenus dans ces trois volumes, il faut ajouter le recueil des *Chansons de la mère* (*Mutter- und Koselieder*), publié à Blankenburg en 1843, et un autre recueil qui parut la même année sous le titre de *Cent chansons pour les jeux de balle exécutés dans le jardin d'enfants de Blankenburg ; musique de R. Kohl.* — Une seconde édition des *Mutter- und Koselieder* a été donnée par Wichard Lange, Berlin, 1866, Enslin.

A consulter. — Middendorff : *Die Kindergärten, ihr Bedürfniss der Zeit, Grundlage einigender Erziehung* ; Blankenburg, 1848 (une nouvelle édition remaniée a été publiée à Hambourg en 1861 par Wichard Lange sous ce titre : *Wilhelm Middendorff über die Kindergärten*) ; *Fröbels Ausgang aus dem Leben*, Liebenstein, 1852 ; — Christian Langethal (frère de H. Langethal et l'un des six premiers élèves de l'institut de Keilhau) : *Keilhau in seinen Anfängen*, Iéna, 1867 ; — Karl Frœbel (l'un des fils de Christophe Frœbel) : *Hochschulen für Mädchen und Kindergärten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt, welche Erziehung, Familie und Unterricht der Schule verbindet ;* Hambourg, 1850, Niemeyer (c'est cette brochure qui provoqua l'arrêté d'interdiction du ministre von Raumer contre les jardins d'enfants) ; *Mittheilungen über Friedrich Fröbel* et *Drei undankbare Neffen*, articles publiés dans la *Kindergartenzeitung ;* — Wichard Lange, *Zum Verständnisse Friedrich Fröbels*, Hambourg, 1850, Hoffmann und Campe, 2 livraisons ; — Diesterweg : *Friedrich Fröbel*, article publié dans le *Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*, année 1851, Berlin. D'autres articles de Diesterweg sur Frœbel se trouvent dans d'autres volumes de cet annuaire et dans diverses livraisons des *Rheinische Blätter ;* — Mme de Marenholtz : *Gesammelte Beiträge zum Verständniss der Fröbel'schen Erziehungsidee* ; 2 vol., Cassel, 1876 et 1877, Wigand. Le premier volume, qui porte le sous-titre *Erinnerungen an Friedrich Fröbel*, est consacré aux souvenirs personnels de Mme de Marenholtz sur Frœbel ; le second volume contient huit études sur divers points de la doctrine frœbelienne ; — Bruno Hanschmann : *Friedrich Fröbel ; die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben, nach authentischen Quellen dargestellt*, Eisenach, 1874, Bacmeister. — Rudolf Benfey : *Erinnerungen an Friedrich Fröbel*, Cöthen, 1880, Schettler.

[J. Guillaume.]

FUSIL. — V. *Militaires* (*Exercices*).

G

GALIN (Pierre). — Né à Bordeaux le 16 décembre 1786, mort à Paris le 30 août 1822. Ses parents, pauvres artisans, étaient hors d'état de lui faire donner de l'instruction : ce fut un instituteur de Bordeaux qui l'éleva. Il dirigea d'abord par goût ses études vers les mathématiques. Maître d'études dans un établissement d'instruction pendant quelque temps, il obtint ensuite au lycée une place de professeur de mathématiques élémentaires, puis enfin il fut nommé professeur-adjoint à l'institution des sourds-muets de Bordeaux.

Indépendamment de ses travaux sur les mathématiques, dit son biographe A. Paris, il s'était livré avec ardeur à l'étude de tous les systèmes de philosophie anciens et modernes, et il est aisé de voir dans ses écrits que les théories nébuleuses d'outre-Rhin, ni même la transaction de l'école écossaise entre le spiritualisme pur et la doctrine de la simple sensation, n'auraient pas trouvé en lui un adepte. Il avait étudié et approfondi tous les auteurs qui ont traité de l'économie politique, et ses réflexions ont été consignées dans quelques fragments qu'on a retrouvés après sa mort.

C'est dans cet état d'esprit, au milieu de ces fortes études, qu'il eut l'idée, pour se délasser, d'apprendre la musique sans maître. Il essaya vainement de comprendre les traités élémentaires de musique qu'il avait à sa disposition, et de se servir d'un instrument. Il se mit alors à réfléchir et à observer par lui-même. Considérant la musique comme une langue qui doit avoir son alphabet et sa grammaire, il chercha à en démêler les éléments, et finit par les trouver en

faisant l'analyse des airs populaires qu'il connaissait.

Autant qu'on en peut juger par ce qu'il en a dit lui-même et par le témoignage de ses élèves, il commença par séparer nettement l'un de l'autre les deux éléments de la musique, l'*intonation* et le *rythme* ou la *mesure*. S'occupant d'abord de l'intonation, il constata ce fait capital que les éléments de la musique, les lettres de l'alphabet musical, ne sont pas les *sons*, mais les *intervalles* qui les séparent; et qu'en musique, comme partout ailleurs, il n'y a rien d'absolu, il n'y a que des relations, des *rapports*.

L'alphabet de la musique, la *gamme*, est donc formé d'un certain nombre d'intervalles à apprendre avant tout.

En comparant entre elles des phrases musicales, Galin parvint à étudier les principaux de ces intervalles, à trouver les fonctions désignées par les mots *tonique*, *dominante*, *médiante*, *sensible*, etc., caractéristiques de toute mélodie musicale. Il en tira par une série de comparaisons et de déductions logiques toute une théorie de la musique.

D'autre part, en revenant sur le rythme, en remarquant dans toutes les mélodies le retour périodique d'un son plus intense ou tout au moins plus accentué que les autres, il découvrit la division des airs, au point de vue de la durée, en ce qu'on nomme des mesures. et la subdivision de celles-ci en durées égales : il en déduisit une théorie complète de la mesure ou du rythme.

Ayant ainsi établi un corps de doctrines fortement et logiquement liées, il put comprendre le langage si obscur des traités de musique qu'il avait essayé tout d'abord de prendre pour guides : puis il songea naturellement à faire profiter les autres des découvertes qu'il avait faites si péniblement. Après avoir constitué la théorie musicale, il chercha une *méthode d'enseignement* et des *procédés pédagogiques* : il les trouva (nous les indiquerons tout à l'heure), et se mit à professer la musique, d'abord à Bordeaux.

C'est à ce moment de son existence qu'avant de composer un traité de musique élémentaire, auquel il comptait consacrer plusieurs années et qu'une mort prématurée l'empêcha même de commencer, il publia à Bordeaux, en 1818, le beau livre intitulé : *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*.

Il vint ensuite à Paris pour y faire connaître la méthode d'enseignement qu'il avait créée de toutes pièces, s'installa dans une maison de la rue Notre-Dame-des-Victoires, et y fit des cours qui restèrent longtemps sans éclat. Comme tous les inventeurs, il avait beaucoup d'illusions sur la propagation rapide de ses idées, et de plus, s'il avait beaucoup de savoir, il manquait entièrement de savoir-faire. Pour un disciple comme A. Paris*, qui comprit pleinement son génie, respecta ses idées, et sauva plus tard sa méthode d'un oubli au moins momentané, il trouva des élèves médiocres, et surtout quelques plagiaires, dont les actes abreuvèrent d'amertume le reste de sa courte vie.

Cependant son nom commençait à être connu : un journaliste influent de l'époque, F. Bodin, avait pris connaissance de sa méthode et en avait fait des comptes rendus pour le *Constitutionnel* et le *Journal des Débats*, lorsque Galin fut dénoncé comme un homme professant les opinions les plus dangereuses en politique, et les comptes rendus ne furent pas publiés.

Atteint depuis longtemps d'une maladie organique, sa frêle constitution ruinée par des travaux incessants, il se vit contester même la propriété de ses procédés d'enseignement : le chagrin hâta les progrès de la maladie, et il s'éteignit ainsi le 30 août 1822 dans une obscurité à peu près complète.

Heureusement pour sa mémoire, l'un de ses élèves, A. Paris, voyant qu'après sa mort aucun de ses autres disciples ne songeait à continuer sérieusement son œuvre, reprit la méthode de Galin, la propagea, la compléta avec l'aide de M. et Mme E. Chevé*, de sorte qu'elle est actuellement connue et appliquée sous le nom de *Méthode musicale Galin-Paris-Chevé*.

Cette méthode est contenue en grande partie dans le seul livre qu'ait écrit Galin, l'*Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*.

Ce livre, nous l'avons dit, fut publié à Bordeaux en 1818. En 1835, A. Paris et ses élèves firent à Lyon une 2me édition (la première étant épuisée), mais elle ne fut pas mise dans le commerce. En 1862, une 3me édition faite par E. Chevé fut publiée à la librairie sociétaire, 6, rue de Beaune : elle reproduit l'édition originale, avec une table alphabétique et analytique des matières, et une notice biographique sur P. Galin faite par A. Paris et où nous avons puisé la plupart des renseignements et indications qui précèdent. Cette 3me édition est la dernière qui ait été faite jusqu'ici : on la trouve dans toutes les librairies musicales, en particulier chez M. A. Chevé, fils d'E. Chevé, qui a continué la propagation de la *Méthode Galin-Paris-Chevé*, 36, rue Vivienne, Paris.

Il nous reste à donner une analyse de ce livre et de la méthode qu'il renferme.

C'est un livre de pédagogie et, à ce titre, il devait figurer dans ce Dictionnaire. Nous pensons même qu'il y doit occuper une place d'honneur; car, à notre avis, c'est un véritable monument de pédagogie.

Ecrit dans un style simple et sans aucune espèce de prétention littéraire, c'est un modèle de logique, de netteté et de précision qui rappelle le Discours de la méthode de Descartes : ceux qui voudront le lire avec attention ne trouveront pas la comparaison exagérée. Le seul reproche qu'on pourrait lui adresser, c'est de manquer de divisions et de subdivisions, ce qui en rend la lecture un peu difficile : à cela près, c'est un chef-d'œuvre d'exposition scientifique.

L'idée même du livre est définie par l'auteur dans les lignes suivantes : « J'entends par une exposition analytique, un livre tel qu'un homme de sens pût y apprendre la musique tout seul s'il y était condamné, et que, tous nos musiciens venant à se perdre dans une nuit, leur art ne fût pas néanmoins perdu pour le genre humain. » Quant au mode d'exposition adopté, il est très simple. L'auteur s'adresse aux maîtres et non aux élèves : il indique les idées successives qu'il faut faire entrer d'après lui dans l'esprit des élèves, les épreuves successives et variées auxquelles il faut les soumettre pour leur faire chercher et *découvrir eux-mêmes* les vérités qu'on veut leur enseigner : c'est vraiment la méthode expérimentale ou d'induction appliquée pour la première fois à l'enseignement d'un art. A ce point de vue, le livre est vivant et présente un grand intérêt.

On y trouve exposées deux choses qui se complètent à merveille : une théorie de la musique et un ensemble de procédés d'enseignement.

La théorie est fondée sur les bases suivantes :

La musique est une langue : les lettres de son alphabet sont les *intervalles* musicaux, renfermés dans ce qu'on nomme la gamme, ou plutôt les gammes ou *modes*, car il y en a deux principaux : le mode majeur et le mode mineur.

En étudiant d'abord le mode majeur, on constate *expérimentalement :* 1° l'égalité des secondes majeures : 2° l'égalité des secondes mineures *mi-fa, si-ut.* La comparaison des intervalles par superposition, le problème qui consiste à reproduire les mêmes successions d'intervalles en prenant le point de départ à des hauteurs différentes, conduit à la définition des dièses et des bémols, à la génération des divers tons, à la théorie des modulations sans changement de mode.

L'étude du mode mineur se fait par comparaison avec celle du mode majeur ; puis on combine les modulations par changement de ton avec celles par changement de mode.

A ce moment seulement Galin, qui s'est servi pour son exposition simplement d'une portée muette et d'une baguette ou bien de signes très simples tels que des lettres ou les chiffres, explique les principes de la notation ordinaire de la musique, le mécanisme des *clefs* nécessité par l'imperfection des instruments à sons fixes comparés à la voix omnitone, des notions sur le tempérament, et sur la théorie des instruments.

La théorie de la *mélodie* au point de vue de l'*intonation* est ainsi complète. Galin y joint quelques notions sur les éléments de l'*harmonie* en les rattachant logiquement à ce qui précède ; mais il n'y a là, dans son livre, que des indications précieuses sans doute, mais incomplètes, qu'E. Chevé a développées plus tard complètement dans son traité d'harmonie.

Galin expose ensuite la théorie du *rythme* ou de la *mesure.* Elle est fondée sur les deux bases suivantes : 1° au point de vue de la mesure du temps en musique il y a trois idées à exprimer : celle d'un son *articulé*, celle d'un son *prolongé*, celle d'un *silence* plus ou moins long ; 2° notre oreille ne peut apprécier avec quelque exactitude que la division par 2 ou par 3 d'une durée déterminée, de ce qu'on appelle en musique un *temps.*

De là, la division des airs en *mesures* à 2 ou à 3 temps (la mesure dite à 4 temps n'est pour Galin qu'une double mesure à 2 temps), les divisions et subdivisions des temps en 2 ou en 3 parties, ce qui engendre les quarts, les sixièmes, les neuvièmes, les douzièmes de temps, et enfin une classification complète, d'une admirable simplicité, de toutes les mesures possibles de la durée en musique.

Toutes ces théories, Galin insiste avec raison sur ce point à chaque instant, sont indépendantes de la nature des *signes écrits* à l'aide desquels les idées musicales sont représentées. Pour l'intonation, Galin indique indifféremment l'emploi des mots ut, ré, mi, fa, sol, la, si, ou bien les lettres *c d e f g a b*, ou enfin les chiffres 1 2 3 4 5 6 7, proposés déjà par J.-J. Rousseau : la seule condition qui doive être, d'après lui, imposée à ces signes, c'est que chacun d'eux représente une seule idée, et toujours la même. Cependant il témoigne en plusieurs endroits de sa préférence pour les chiffres, notation qu'il perfectionna, en indiquant les points au-dessus et au-dessous des chiffres pour exprimer les octaves supérieures et inférieures, d'une manière beaucoup plus complète et systématique que ne l'avait fait Rousseau, et les barres transversales, en forme d'accent aigu pour les dièses, et d'accent grave pour les bémols.

Pour les signes de mesure, Galin indique, pour représenter le son articulé, un signe quelconque : lettre, chiffre ou point noir à queue (tel que ce qu'on nomme la *noire* dans l'écriture ordinaire de la musique) ; pour la prolongation des sons un point noir sans queue ; pour les silences, un zéro.

Pour les divisions des temps, il pose cette règle absolue : réunir toujours les diverses parties d'un temps en groupes désignés nettement à l'œil par un trait horizontal tracé au-dessus des signes. Pour les *subdivisions* il emploie des traits supplémentaires au-dessous du trait indiquant les *divisions*, et indiquant nettement eux-mêmes si la subdivision est *binaire* ou *ternaire*, ou *mixte.* L'ensemble de ces règles et de ces groupements de signes constitue ce que Galin a appelé le *chronoméristе*, l'un des plus beaux et des plus puissants procédés pédagogiques qui aient jamais été imaginés.

Il nous reste, pour compléter l'exposé des procédés d'enseignement inventés par Galin, à indiquer comment il enseignait l'intonation sans l'emploi de signes écrits. Il employait à cet effet un procédé auquel il donnait le nom de *méloplaste.* C'était une portée muette de 5 lignes noires avec 4 interlignes blancs, prolongée en haut et en bas par 2 petites lignes noires supplémentaires : le tout était dessiné sur un tableau. Armé d'une baguette à bout arrondi, il posait le bout de la baguette sur les divers barreaux blancs ou noirs de cette échelle, et figurait ainsi les points noirs qui représentent les *notes* sur les *portées* de l'écriture musicale ordinaire. Il se servait ainsi en quelque sorte d'une seule note *mobile* sur une portée fixe. On conçoit l'avantage d'un pareil procédé : l'élève, dit Galin, ne voit jamais qu'une chose à la fois, qui est la baguette sur tel barreau ; il ne la voit plus aux endroits qu'elle a quittés, et il ne la voit pas encore à ceux où elle n'est pas arrivée. Ainsi son attention est tout attirée vers un point unique : première condition d'une étude réfléchie.

« Il n'y a donc ici qu'une note, mais elle est mobile ; il n'y a donc plus qu'une clef, mais elle est mobile aussi. Cette clef est de convenir, à chaque leçon, sur quel barreau l'on veut poser l'*ut* tonique, premier degré de la gamme ; c'est d'après sa position que les autres notes prennent rang sur l'échelle. L'heureux effet de cette habitude sera que l'élève n'attribue pas des noms invariables à chaque barreau, qu'il ne les dénomme que par leurs intervalles respectifs, et que, par conséquent, il connaisse toutes les clefs, sans qu'il lui en coûte pour cela ni plus de temps ni plus de peine. »

Nous avons tenu à faire cette citation en terminant, d'abord parce qu'elle explique nettement l'idée de Galin, et ensuite parce qu'elle donnera au lecteur une idée de son style.

[E. Mercadier.]

GALL. — Franz-Joseph Gall, né à Tieffenbronn, près de Pforzheim, dans le grand-duché de Bade, le 9 mars 1758, est célèbre dans la science comme le créateur de la *phrénologie.* Il étudia la médecine à Strasbourg et à Vienne, et commença à l'exercer dans cette dernière ville. Mais ses premières publications sur la crânioscopie inquiétèrent l'opinion publique et la cour, et le forcèrent à quitter Vienne. Il alla s'établir à Berlin, où il ouvrit un cours de phrénologie. Malgré l'accueil très favorable que l'on fit à ses leçons, on le voit, en 1805, quitter Berlin et passer deux années à parcourir l'Allemagne. Au cours de ses voyages il fit de nombreux prosélytes et gagna d'illustres partisans à sa doctrine : il entassa surtout une énorme quantité d'observations et d'expériences qui lui permirent de compléter son système et d'en faire une sorte de physiologie philosophique construite de toutes pièces. En 1807 il alla se fixer à Paris, qui était à cette époque le séjour des plus éminents anatomistes et un ardent foyer de controverse scientifique. Il y compléta ses études en mettant à contribution les musées et les cabinets anatomiques, les hôpitaux et les asiles d'aliénés, les collections de statues, de portraits et de bustes. Son disciple, Spurzheim*, l'aidait dans ses recherches et dans la propagation de sa doctrine. Il

ouvrit à l'Athénée un cours public qui obtint la plus grande vogue et mit à la mode la crânioscopie. Toutefois ce succès restait borné au public profane : le monde scientifique ne fit qu'un accueil très réservé à la science nouvelle. En 1808, un mémoire rédigé par Gall en collaboration avec Spurzheim et présenté à l'Institut, fut examiné par une commission dont les principaux membres étaient Cuvier, Pinel, Portal et Sébastien. Le rapport, rédigé par Cuvier, ne daigna même pas aborder la critique de la phrénologie. Au bout d'une dizaine d'années l'engouement décrut, la vogue abandonna le savant allemand ; le journal qu'il avait fondé n'eut plus de lecteurs, et les dernières publications de Gall ne réussirent pas à réveiller l'attention.

Voici, telles que Gall les a lui-même résumées, les propositions fondamentales de sa doctrine (Voir son *Traité sur les fonctions du cerveau*) :

1° Les qualités morales et les facultés intellectuelles sont innées.

2° L'exercice et la manifestation de ces facultés et qualités dépend de l'organisation.

3° Le cerveau est l'organe de tous les penchants, de tous les sentiments et de toutes les facultés.

4° Le cerveau est composé d'autant d'organes particuliers qu'il y a de penchants, de sentiments, de facultés qui diffèrent essentiellement entre eux.

5° La forme de la tête et du crâne, qui répète dans la plupart des cas la forme du cerveau, suggère des moyens pour découvrir les qualités et les facultés fondamentales.

Il y a deux choses dans la doctrine que résument ces cinq propositions. Il y a une philosophie, et il y a une physiologie cérébrale.

Pour ce qui est de la philosophie, elle consiste dans le plus pur matérialisme, et la conséquence pratique qui en découle est l'irresponsabilité absolue. L'homme est, sa vie durant et sans remède, ce que l'a fait son organisation cérébrale ; ses actes sont souverainement commandés par la forme de sa cervelle. Le voleur ne peut pas plus s'empêcher de voler, ni l'assassin de tuer, que le juge ne peut s'abstenir de condamner l'un et l'autre. Cette philosophie, à coup sûr, n'était pas nouvelle. Elle date du jour, bien lointain, où l'homme s'est avisé qu'il possède des organes, et que sa pensée est étroitement assujettie à la constitution et à la vie des organes. Née avant Gall, elle lui a survécu ; les prétendues découvertes du père de la phrénologie ne lui ont apporté aucune force réelle, pas plus que la ruine du système de Gall ne lui a rien enlevé, aux yeux de ses partisans, de son antique autorité.

Quant à l'élément proprement scientifique, à la physiologie du cerveau, les recherches modernes n'en ont pas laissé debout un seul point. Des cinq propositions, une seule, la troisième, n'a pas été contestée. Il est vrai qu'elle n'appartient pas à Gall. Tout le monde savait avant lui que le cerveau est l'organe de la pensée dans tous ses modes.

Le point de départ de Gall, son mode d'enquête, tel qu'il est énoncé dans la cinquième proposition, est faux, et cette erreur a entaché tout le système d'un vice radical. Il est établi aujourd'hui que la forme de la surface extérieure du crâne ne répond pas à la surface extérieure du cerveau. La boîte osseuse ne reproduit nullement au dehors les saillies ou les dépressions de la masse cérébrale. C'était pourtant sur cet axiome du parallélisme rigoureux du crâne et du cerveau que l'aventureux savant avait construit tout l'édifice de sa doctrine. La phrénologie reposait sur la crânioscopie. Le procédé d'investigation consistait à palper les crânes, puis à étudier les caractères : par une étonnante hardiesse d'hypothèse, l'observateur n'hésitait pas à conclure de l'un à l'autre. Le sujet observé était, par exemple, une cuisinière de Munich, qui changeait de maîtres tous les mois ; rien de moins mystérieux que ce goût pour le changement : elle avait « *la bosse des localités* », la même qui fait les explorateurs et les voyageurs. Comment n'être pas convaincu, lorsque Gall ajoute qu'il retrouva cette bosse sur le front « d'une demoiselle qui se fit enlever par un officier » ? Le portrait de Thomas à Kempis est, paraît-il, remarquable par l'exiguité de l'occiput ; or, si l'on considère, avec Gall, que le cervelet est l'organe de l'amour physique, on n'est plus surpris d'apprendre qu'un saint dont l'occiput était si mesquin « se soit armé d'un tison pour repousser les avances d'une jeune fille remplie d'attraits ». L'ingénieux Allemand avait une manière à lui d'étudier les caractères. Il rassemblait dans son logis (c'est lui-même qui le raconte) des gens des basses classes, des cochers, des portefaix, etc. ; il les faisait boire à outrance, et, lorsqu'ils étaient ivres, il les induisait à quelque dispute et les observait attentivement. Après quoi, il ne manquait pas de palper leurs têtes et d'y trouver les raisons suffisantes des penchants que l'alcool avait si bien mis au jour.

On pourrait, au premier abord, s'étonner qu'une doctrine appuyée sur des expériences qui ressemblent si bien à des mystifications, ait trouvé tant de partisans et fait, en son temps, un bruit dont l'écho vient à peine de s'éteindre. Ce succès paradoxal tient à l'audace même du révélateur, qui offrit au monde un système parfaitement complet et d'une séduisante simplicité. La *carte* du cerveau fut plus minutieusement dressée que celle de l'Europe. Tous les penchants connus, et quelques autres encore, y trouvèrent leur place. Notre langue s'enrichit alors de maint vocable étrange, la *combativité*, la *conscienciosité*, la *destructivité*, l'*amativité*, la *concentrativité*, la *merveillosité*, etc. Le progrès ne se bornait pas à l'étude du cerveau et à l'analyse de l'esprit. Il s'étendait à toutes choses, particulièrement aux sciences sociales, où il introduisait une clarté et une rigueur admirables. C'est ainsi que Gall appliquait la phrénologie à l'homme « *considéré comme objet d'éducation et considéré comme objet de punition* » : Plus de tâtonnements, plus de méprises possibles. Pour ce qui est de l'éducation, par exemple, des inspecteurs primaires, d'un genre assurément nouveau, auraient visité les écoles, non pour interroger les enfants, méthode lente et infidèle, mais pour palper les crânes, pour trier les têtes, négliger celles dont la construction révèle l'impuissance, et désigner à la sollicitude de l'Etat les cerveaux conformés pour le génie. D'autre part le magistrat aurait possédé, dans la phrénologie, une méthode d'enquête bien supérieure à la vieille routine judiciaire. Les témoins peuvent mentir, ou se tromper, ou se contredire. Seules, les bosses du crâne sont des témoins irrécusables, supérieurs à l'erreur et inaccessibles à la corruption. Il suffit de les interroger habilement pour qu'elles parlent le plus clair langage et racontent à la justice phrénologique l'histoire du prévenu et de son crime.

La science, disons-nous, a renversé ce frêle échafaudage, et aucune des localisations de Gall n'a survécu à l'examen. Donnons deux exemples. Il est prouvé aujourd'hui que le cervelet, où le fondateur de la phrénologie avait localisé les passions physiques, est un organe moteur, dont le rôle principal est de coordonner les mouvements de la locomotion. De même, il est avéré maintenant que la troisième circonvolution frontale gauche est le siège de la faculté du langage, tandis que Gall plaçait cette même faculté dans les régions orbitaires du cerveau, et ainsi de tout le reste.

Mais ici se pose une question. Si les applications étaient fausses et enfantines, le principe du moins ne reste-t-il pas vrai? Si la carte phrénologique de Gall et Spurzheim n'était qu'une mystification, la théorie des localisations cérébrales n'est-elle pas une vérité?

A considérer l'idée que le savant allemand se faisait des localisations, et si l'on songe qu'il n'a eu en vue qu'une topographie intellectuelle, une détermination du siège des facultés morales du cerveau et nullement de ses facultés motrices ou sensitives, la réponse n'est pas douteuse. Jusqu'ici toute prétention de ce genre a échoué. Les fonctions psychiques se présentent à l'observation scientifique comme un tout indissoluble, dont aucune partie ne se peut isoler; toute lésion partielle du cerveau, quand elle altère l'intelligence, l'atteint tout entière, dans toutes ses manifestations. Une exception unique est à signaler. C'est celle qu'a révélée la belle découverte de Broca, qui a précisé, comme nous le disions plus haut, l'organe de la parole articulée. Il semble que la faculté du langage puisse seule se séparer du reste des fonctions intellectuelles; elle peut s'altérer et même disparaître alors que l'intelligence reste intacte. Il est possible que l'investigation clinique et l'expérimentation amènent la science à d'autres localisations psychiques: il n'existe pas de loi de la science qui s'y oppose *à priori*, et une telle espérance est, après tout, fort légitime. Il n'en reste pas moins incontestable que jusqu'ici la seule conquête définitive de la phrénologie est la localisation du langage, et qu'elle n'appartient pas à Gall.

Mais si la science n'a pu percer le mystère qui enveloppe les fonctions morales, si elle ignore encore jusqu'à leur siège exact, il en est tout autrement des fonctions motrices du cerveau. Ici la théorie des localisations est sortie du domaine des hypothèses pour passer dans celui des certitudes, et même dans la pratique. Elle guide le trépan du chirurgien, lorsqu'il ouvre un abcès du cerveau qui a momentanément aboli les mouvements d'une région déterminée du corps. On connaît les *centres moteurs* du membre inférieur, des membres supérieur et inférieur réunis, du membre supérieur seul, des muscles de la face, des muscles de la respiration. Des cartes cérébrales modernes indiquent ces conquêtes définitives. Auprès des cartes de Gall, elles donnent un peu l'idée de la carte africaine comparée à celle de l'Europe : peu de régions sont explorées, les indications sont rares. Elles manquent de cette superbe précision, de cette simplicité hardie qui frappe le profane et remue un instant le public ignorant. Mais ici du moins rien n'est livré à la fantaisie. Deux procédés d'investigation ont concouru à ces découvertes. Le premier est l'expérimentation sur les animaux; le second est l'observation clinique des troubles morbides du cerveau humain, observation contrôlée par l'autopsie. Pas à pas, sans jamais se laisser aller à l'hypothèse, la science a lentement avancé dans cette obscure exploration, revenant fréquemment sur chaque résultat, le révisant à la lumière de la pratique. Ces recherches patientes ont déjà porté leurs fruits. Mais il est permis d'affirmer qu'elles en porteront d'autres plus nombreux et plus magnifiques. Le cerveau humain est aujourd'hui l'objet des explorations les plus attentives; le monde savant a compris que cette région de l'organisme avait à livrer les secrets les plus intéressants de la physiologie, et il a entrepris de les lui arracher un à un. Le microscope à la main, les physiologistes de tous les pays examinent l'organe fibre à fibre et en démêlent patiemment l'inextricable réseau.

Quel que soit le résultat que l'avenir réserve à ces longs travaux, il est juste de reconnaître que Gall en a été le promoteur. Le premier il porta la main sur l'arche sainte. Il tenta de démonter pièce à pièce les rouages de la merveilleuse machine. Il échoua pour n'avoir mis au service de sa conception qu'une science de fantaisie et des procédés puérils. Mais il ouvrit la voie où marche d'un pas prudent et ferme la science contemporaine. [Elie Pécaut.]

GALLAUDET (Thomas-Hopkins). — Gallaudet, premier instituteur des sourds-muets aux Etats-Unis, est né à Philadelphie en 1787, et mort en 1851. Il descendait d'une famille protestante française qui avait émigré en Amérique après la révocation de l'édit de Nantes. Il fit ses études à Yale College, aborda ensuite le droit, rentra comme professeur à Yale College (1808), puis entreprit la commission pour une grande maison de commerce de New-York. En 1811, il se fit recevoir membre de l'église de Hartford (Connecticut), et en 1814 obtint l'autorisation de prêcher. Ce fut vers cette époque qu'il s'intéressa au triste sort d'une petite fille sourde-muette et qu'il forma avec le père de cette enfant le projet de fonder à Hartford une institution pour les sourds-muets. Un comité fut constitué pour réunir des souscriptions, et Gallaudet vint à Paris afin de s'initier à la méthode de l'abbé Sicard. En juillet 1816, il retourna en Amérique, emmenant avec lui Laurent Clerc, un des meilleurs professeurs de l'institution de Paris; et après deux ans d'efforts pour organiser une association permanente, réunir des fonds et préparer des maîtres, il put ouvrir son établissement avec sept élèves, le 15 avril 1817, à Hartford. Gallaudet en resta directeur jusqu'en 1830. Des raisons de santé l'obligèrent alors à résigner ses fonctions; mais il ne cessa de s'intéresser à l'œuvre jusqu'à sa mort, et aida toujours de ses conseils maîtres et directeurs.

Il s'occupa aussi d'éducation en général, et publia plusieurs ouvrages pour l'enseignement de l'enfance, entre autres *Le premier livre de la Mère*. Bien qu'il reconnût en principe l'avantage de l'enseignement mutuel, base du système de Bell et de Lancaster, il combattit l'idée qui s'était répandue en Amérique, de 1820 à 1830, que des moniteurs jeunes et inexpérimentés pouvaient tenir complètement la place du maître. Il fut aussi toujours opposé à l'établissement d'écoles enfantines telles qu'elles étaient comprises et conduites alors. Mais il encouragea la création d'écoles professionnelles, et s'efforça de faire valoir les avantages de l'extension de l'éducation physique dans les institutions de tous les degrés. Il démontra dans ses *Lettres d'un père*, publiées en 1828, la nécessité de fonder des écoles spéciales pour former des maîtres et des maîtresses, et fit même des cours dans la première école normale d'instituteurs établie aux Etats-Unis en 1839. Gallaudet prit aussi un grand intérêt au mouvement qui se fit en faveur des *high schools* de 1826 à 1840, et fut un des premiers à appeler l'attention sur l'éducation des femmes et surtout sur l'avantage de les employer dans l'enseignement.

Gallaudet collabora aux *Annales de l'Education* et au *Journal des écoles du Connecticut*, et publia en 1829 le *Manuel de l'instituteur*.

Lorsqu'il mourut, il était depuis 1838 aumônier de l'hospice des aliénés du Connecticut.

Les sourds-muets ses élèves lui ont érigé un monument dans la cour de l'établissement de Hartford.

GARAT. — V. au Supplément.

GARD (Département du). — Superficie : 5836 kilomètres carrés. Population en 1876 : 423 804 habitants (au lieu de 429 747 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 73 habitants. Quatre arrondissements, formant autant de circonscriptions d'inspection primaire

Nîmes, Alais, Uzès, Le Vigan ; 40 cantons, 349 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le Gard 46 989 enfants de 6 à 13 ans (24 051 garçons, 22 948 filles), soit 11,2 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 47 948 enfants de 6 à 13 ans (23 854 garçons et 23 644 filles), soit 11,3 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. A cette date le département du Gard se trouvait ainsi au-dessous de la moyenne générale, qui était pour toute la France de 12,2 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Aussi loin qu'on remonte dans notre histoire nationale, dès les temps de la domination romaine, on trouve sur le territoire qui forme aujourd'hui le département du Gard des écoles remarquables.

Un des orateurs les plus célèbres du 1er siècle de l'ère chrétienne, le maître de Quintilien, Domitius Afer, sortait de l'école de Nîmes. On enseignait dans cette école la grammaire, la philosophie, on y étudiait les deux grandes langues du temps, le grec et le latin.

Quand la société antique se trouva transformée à la fois par l'avènement du christianisme et l'invasion des barbares, des écoles se fondèrent à Nîmes dans l'esprit nouveau, et il est facile d'en suivre la succession à travers les âges. Au VIIe siècle, une école monastique se rencontre dans la Valsainte, au monastère de Saint-Baudile. Au XIIIe siècle, un document signale une école capitulaire, placée sous l'autorité d'un chanoine précenteur ou *capiscol*, *caput scholæ*. Au XIVe siècle, l'école est une véritable maîtrise, installée dans les bâtiments mêmes de l'évêché par Gaucelme de Deaux. A côté des écoles ecclésiastiques se trouvaient aussi des écoles municipales sous la direction des consuls. En 1367 on voit un clerc des écoles et un pédagogue ou régent. Ce sont évidemment les maîtres placés à la tête des écoles communales. Toutes ces écoles paraissent avoir été de l'ordre primaire.

En même temps existait l'enseignement secondaire et supérieur. Même bien avant le XIVe siècle, on trouve des écoles publiques de grammaire et de philosophie. Le droit civil et le droit canonique ont des chaires. Au XVIe siècle apparaît le collège de Nîmes. Dès 1536, les consuls avaient fait des démarches pour obtenir de François Ier la création d'un collège et université des arts, et en 1539, par des lettres datées de Fontainebleau, ce monarque fit droit à leur demande. Il accordait aux recteurs, aux maîtres, aux écoliers, aux bedeaux et autres officiers et suppôts de cette université les mêmes franchises et privilèges que ceux dont jouissaient les universités de Paris, Poitiers, Toulouse et autres du royaume.

Ce collège prit bientôt un grand accroissement et des professeurs distingués y furent appelés. Il eut la protection spéciale de François Ier et de sa sœur, Marguerite de Navarre. Les troubles de religion entravèrent la prospérité du collège, sans pourtant l'arrêter. L'influence de la Réforme, par suite des événements, y devint prépondérante. Parmi les chefs du collège, à la fin du XVIe siècle, on remarque Jean de Serres, de Villeneuve de Berg en Vivarais, de la même famille et de la même ville que le fameux agronome, Olivier de Serres. Jean de Serres, ministre protestant, écrivain fécond, reçut de Henri II le titre d'historiographe de France. Il fut appelé en 1578 par la ville de Nîmes pour être recteur et principal de son collège des arts.

Au commencement du XVIIe siècle, après la pacification générale due à Henri IV et consacrée pour le dehors par la paix de Vervins, pour l'intérieur par l'édit de Nantes, on voit les jésuites apparaître à Nîmes. Ils veulent ouvrir des écoles publiques, mais le conseil de ville le leur défend (1609). En 1632, sous Richelieu, la chambre de l'édit de Castres ordonne le partage entre les catholiques et les protestants des collèges de Castres, Nîmes et Montauban. Cet arrêt reçut son exécution en 1634, et les jésuites obtinrent la moitié du collège et la régence. Ce fut le 20 janvier 1634 qu'ils entrèrent en possession ; ils finirent par rester seuls. Quand au XVIIIe siècle ils furent supprimés, en 1762, la ville de Nîmes pour les remplacer s'adressa aux bénédictins, mais cette négociation n'aboutit pas. La ville alors s'adressa aux pères de la doctrine chrétienne, qui gardèrent le collège jusqu'à la Révolution. Après avoir été école centrale, le collège fut rétabli sous le nom de lycée par décret du 7 mai 1803. Il est aujourd'hui lycée de 2e classe avec 550 élèves.

La ville d'Alais, la seconde du département par son importance, avait comme Nîmes, avant 1789, des établissements remarquables d'instruction secondaire ou primaire. Dès 1604, on trouve à Alais un collège relevant du conseil de ville. Ce collège souffre de la concurrence d'autres maîtres enseignant par la ville. Le conseil, prenant fait et cause pour son collège, défend aux maîtres rivaux d'enseigner. Moins heureux que celui de Nîmes, le collège d'Alais ne put traverser les époques troublées du commencement du XVIIe siècle. Il disparut. Le collège actuel date du XVIIIe siècle. Il s'ouvrit en 1733 sous le patronage des évêques. Mais il se distingua bientôt par une circonstance toute particulière. Sous l'épiscopat de M. de Bausset, , si connu comme cardinal et par ses travaux sur Bossuet et Fénelon, le ministre de la marine se trouva être le maréchal de Castries, qui portait le titre de comte d'Alais. Le ministre, pressé par le prélat, dota sa ville comtale d'une école de marine (1786). Dans les considérants de la décision ministérielle on déclarait qu'aucune localité n'était plus appropriée qu'Alais à préparer au service maritime les enfants de la région méridionale. L'école fut installée sur un grand pied. Elle a eu l'honneur de compter comme professeur ou examinateur l'illustre Monge. M. de Villèle, le célèbre ministre de la Restauration, a été un de ses élèves. La Révolution fit passer le collège d'Alais des mains des ecclésiastiques à celles des laïques. Il put se maintenir jusqu'en 1794. Sous le Directoire, quand les écoles centrales furent organisées, Alais se mit en concurrence avec Nîmes et faillit l'emporter. Le conseil des Cinq Cents lui attribua l'école, mais le conseil des Anciens la donna à Nîmes. Le collège alors resta fermé et fut employé à divers usages. L'enseignement ne fut plus donné de 1794 à 1803 que par quelques maîtres libres. En 1803, une école secondaire communale fut installée dans les bâtiments du collège. Des démarches actives furent même faites, mais sans succès, pour l'érection d'un lycée. A la Restauration, ce fut l'école de marine qu'on prétendit rétablir (1816), mais Angoulême l'emporta : Alais avait eu l'école à cause du comte d'Alais, Angoulême l'eut à cause du duc d'Angoulême. Le collège ne devint que collège communal. De nos jours, en septembre 1867, sous le ministère de M. Duruy, il a revêtu un caractère nouveau et particulier : il est collège d'enseignement secondaire spécial et compte plus de 200 élèves.

Sous le rapport de l'instruction primaire, il faut signaler à Alais, dès 1707, des écoles chrétiennes. Deux frères sont envoyés cette année par le fondateur, l'abbé de La Salle, qui lui-même vint à Alais et y séjourna quelque temps. Les frères se maintinrent même jusqu'aux derniers jours de

1793. Ils furent alors remplacés par des instituteurs laïques auxquels se mêlèrent des instituteurs libres. En 1820, sous la restauration, les écoles chrétiennes furent rétablies.

La ville de Bagnols présente des souvenirs intéressants sur l'instruction publique avant et depuis 1789. Ces souvenirs se rattachent à celui du prince de Conti, le frère du grand Condé et de Mme de Longueville, si connue pour son rôle dans la Fronde. Dès 1660, le prince de Conti autorise les missionnaires de Saint-Joseph ou joséphites à s'installer à Bagnols. Il paraît à Bagnols alors une sorte d'école primaire dirigée par des carmes. La concurrence des joséphites la fit tomber et ceux-ci, après une longue prospérité, purent en 1781 bâtir le collège actuel, édifice considérable encore, malgré sa vétusté. Ils l'appelèrent collège de Conti. La Révolution amena en 1790 la dispersion des joséphites. Le collège servit successivement ou à la fois de local pour les réunions politiques, de prison, d'atelier pour la fabrication des sabres et des piques. En 1797, rendu à l'instruction, il devint une école primaire qui fut déclarée secondaire communale en 1807. En 1819, l'établissement reprit le nom de collège. En 1828, on voulut en faire un séminaire et une seconde fois il fut fermé. Enfin il s'est rouvert en 1830 et se maintient depuis en qualité de collège communal. Il compte environ 80 élèves.

L'histoire de l'enseignement primaire dans le département du Gard présente les mêmes traits que partout ailleurs. Dans le passé on aperçoit les nombreux vestiges d'écoles laïques ou congréganistes, et les archives des communes, étudiées avec soin, donnent lieu souvent à de très curieuses et très intéressantes découvertes. Il n'en est pas moins vrai que dans l'immense majorité des villages, l'instruction populaire était tout à fait en souffrance. Il suffit de causer avec les vieillards de la génération présente pour avoir l'idée la plus triste de nos écoles avant la loi célèbre de 1833 et l'organisation par M. Guizot de l'enseignement populaire. A voir l'état où, après tant de progrès, sont encore un trop grand nombre d'entre elles, il est trop aisé de juger ce qu'elles devaient être auparavant.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement des écoles primaires depuis les dernières années de l'empire, mais surtout depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédons des statistiques officielles relatives à ce département, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université royale.....			364
1821	d'après l'almanach de l'université impériale.....			399
1829	d'après la statistique officielle..			395
1834	— — ..	249	222	471
1837	— — ..	404	296	700
1850	— — ..	502	326	828
1863	— — ..	651	268	919
1876-77	— — ..	736	170	906
1878-79	— — ..	748	194	942
1879-80	— — ..	752	203	955
1880-81	— — ..	754	200	954

En 1876-77, les 906 écoles du Gard formaient 1 371 classes; en 1880-81 les 954 écoles du département forment ensemble 1 513 classes. Il y a donc entre les deux dates augmentation de 48 écoles seulement, mais de 142 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une centaine de classes trop nombreuses.

En 1837, sur un total de 700 écoles, on comptait 301 écoles de garçons, 162 écoles mixtes et 237 écoles spéciales aux filles. En 1876-77, la proportion était 322 écoles de garçons, 205 écoles mixtes, 379 écoles de filles. En 1880-81, les chiffres sont : 322 écoles spéciales aux garçons, 212 écoles mixtes, 420 écoles spéciales aux filles.

Situation scolaire des communes. — Sur les 349 communes du département, 342 possédaient (en 1881) au moins une école primaire : 2 étaient réunies à d'autres communes pour l'entretien d'une école : 5 communes en étaient complètement dépourvues. Ce sont les communes de : Puechredon, 50 habitants ; Bragassargue, 95 habitants ; Liouc, 115 habitants ; Conqueyrac, 121 habitants ; Fressac, 111 habitants, toutes dans l'arrondissement du Vigan. 11 communes de 500 habitants et au-dessus ne possédaient pas d'écoles publiques de filles, savoir 8 dans l'arrondissement d'Alais et 3 dans celui d'Uzès.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850....	432	222	32	142	828
1863....	393	261	73	192	919
1867....	389	266	76	202	933
1872....	389	248	94	210	941
1876-77.	394	187	133	192	906
1878-79.	408	204	129	201	942
1879-80.	409	209	127	210	955
1880-81.	417	215	117	205	954

Les 417 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 390 écoles publiques et 27 écoles libres, les 117 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 90 écoles publiques et 27 écoles libres : on voit par ces chiffres que les congréganistes n'occupent guère que 18 à 19 p. 100 des écoles publiques de garçons ou mixtes. Mais comme ces écoles sont généralement situées dans les localités les plus importantes, le nombre de leurs élèves, 7965, représente 31,6 p. 100 de la population totale de ces deux catégories d'écoles. Les laïques n'ont la majorité dans les écoles de filles du Gard que grâce à l'appoint que leur fournit l'enseignement libre. En effet, sur 215 écoles laïques de filles, il n'y en a que 131 publiques, tandis qu'on en trouve 143 dans les 205 écoles congréganistes. De même que pour les écoles de garçons ou mixtes, et pour les mêmes causes, la proportion des élèves des écoles de filles congréganistes dépasse la proportion du nombre de leurs écoles. Les écoles de filles congréganistes représentent 52 p. 100 des écoles publiques de filles, le nombre de leurs élèves représente 62 p. 100 de la population de ces écoles.

Ce qui a nui beaucoup jusqu'à ce jour à la prospérité des écoles laïques dans le Gard, c'est leur division en catholiques et protestantes. Là où la population aurait été suffisante à la prospérité d'une bonne école mixte quant au culte, deux écoles confessionnelles végètent. « Il y a toujours en moyenne trois écoles par commune », dit l'inspecteur d'académie du Gard dans son rapport au Conseil général (session d'août 1881). La loi du 28 mars 1882, en supprimant l'enseignement religieux dans les écoles publiques, modifiera sans doute cet état de choses, que les états de situation de 1881 nous présentent de la façon suivante :

Division des écoles sous le rapport des cultes.

Arrondissement de Nîmes.

				mixtes quant au culte
Écoles	publiq. :	cathol. 91,	protest. 55,	39
	libres :	— 32,	— 35,	— »

Arrondissement d'Alais.

Écoles	publiques :	cathol. 124,	protest. 87,	mixtes »
	libres :	— 47,	— 34,	— »

Arrondissement d'Uzès.

Ecoles	publiques :	cathol.	157,	protest.	23,	mixtes	17
	libres :	—	14,	—	4,	—	»

Arrondissement du Vigan.

Écoles	publiques :	cathol.	71,	protest.	40,	mixtes	50
	libres :	—	11,	—	21,	—	2

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	23 011	Manque.
1837 —	29 057	—
1840 —	33 917	—
1850 —	37 619	12 816
1863 —	51 370	20 999
1867 —	54 148	24 634
1872 —	53 535	28 189
1876-77 (année scolaire)..	50 675	—
1878-79 — ..	51 946	33 529
1879-80 — ..	53 913	36 579
1880-81 — ..	54 288	37 890

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles libres et ceux des écoles publiques. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, qui a fait la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 30 911 sur 41,545, soit 74 0/0 : c'est donc 26 0/0 des élèves des écoles publiques qui se trouvent ajoutés à la charge du budget de l'instruction primaire.

Les 54 288 élèves du département du Gard peuvent se subdiviser en : 41 545 élèves des écoles publiques et 12 743 élèves des écoles libres ; en 27 187 garçons et 27 101 filles ; en 26 972 élèves des écoles laïques et 27 316 élèves des écoles congréganistes ; en 11 562 élèves des écoles protestantes et 42 726 élèves des écoles catholiques ou mixtes quant aux cultes ; en 47 943 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe, et 6 345 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 14,7 0/0. Pour toute la France, cette proportion est de 16,9 0/0.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans les 54 288 élèves du département du Gard pour 43 970. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge, pour le même département, était de 47 498, d'où une différence de 3 528 enfants d'âge scolaire entre les chiffres des inscriptions dans une école primaire et ceux du recensement. Mais, d'après les renseignements fournis par les états de situation, il y aurait un nombre à peu près équivalent d'enfants de cet âge dans les salles d'asile, et le complément se trouverait dans les établissements d'enseignement secondaire. Si les chiffres fournis sont exacts, il n'y aurait, dans le Gard, aucun enfant de 6 à 13 ans privé du bienfait de l'instruction primaire.

Quoiqu'il faille un peu d'optimisme pour croire à ces données, on pourra admettre qu'elles ne s'éloignent pas trop de la vérité, si l'on veut bien faire un peu de statistique rétrospective. Ainsi, en 1829, il y avait dans le Gard 331 élèves pour 10 000 habitants ; en 1833, 468 ; en 1837, 794 ; en 1840, 926 ; en 1850, 940 ; en 1876-77, 1 194 ; en 1880-81, si l'on ajoute aux élèves des écoles les enfants d'âge scolaire inscrits dans les salles d'asile (environ 3 000), on trouve 1 359 élèves par 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public. Dans l'enseignement libre elle est du côté des congréganistes. Les institutrices congréganistes sont en majorité dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre. Voici la situation respective des deux catégories :

Enseignement public.	Hommes	laïques.....	69,7 0/0
		congrég.....	30,3 0/0
	Femmes	laïques.....	39,4 0/0
		congrég.....	60,6 0/0
Enseignement libre...	Hommes	laïques.....	26,» 0/0
		congrég.....	74,» 0/0
	Femmes	laïques.....	42,7 0/0
		congrég.....	57,3 0/0

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837.....	428	43	192	128	791
1840.....	433	54	234	177	898
1863.....	399	235	321	535	1 490
1872.....	381	229	322	432	1 364
1876-77	348	266	295	469	1 378
1878-79	368	268	323	503	1 462
1879-80	377	273	334	561	1 545
1880-81	397	235	372	543	1 547

Pour 1880-81, ces nombres se subdivisent comme suit : les 397 instituteurs laïques en 371 publics et 26 libres ; les 235 instituteurs congréganistes en 161 publics et 74 libres ; les 372 institutrices laïques en 226 publiques et 146 libres ; les 543 institutrices congréganistes en 347 publiques et 196 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques, il n'y a plus qu'un instituteur et quatre institutrices non brevetés ; dans le personnel congréganiste, on en trouve encore 388 sur 508, soit 76,4 0/0. Le personnel laïque des écoles libres est recruté avec autant de soin que celui des écoles publiques : sur 172 membres, 4 seulement ne sont pas munis de brevets. Le personnel congréganiste des écoles libres semble un peu mieux choisi que celui des écoles publiques, mais cependant 57,4 0/0 de ses membres sont encore dépourvus de brevets.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 754 maisons d'école que comptait le département du Gard en 1881, 451 appartenaient aux communes ; 38 étaient prêtées, 265 étaient louées. Le prix de location de ces dernières s'élevait à 41 796 francs. 203 des maisons d'école appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation quelconque.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du Gard, pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, a été le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'État
1877.....	7	23.440 fr.
1878.....	4	17.450
1879.....	29	219.550
1880.....	60	548.680
1881.....	80	713.080
Total...	180	1.522.200 fr.

Certificats d'études primaires. — Le certificat d'études primaires n'a été institué dans le Gard qu'en 1877 ; encore, à cette date, les garçons seuls s'étaient-ils présentés, au nombre de 721, sur lesquels 303 seulement furent admis. Les filles se sont présentées pour la première fois au concours pour le certificat d'études primaires en 1880 : 239 aspirantes sur 448 se sont fait admettre. En 1881, les candidats au certificat d'études primaires se sont présentés au nombre de 1 050, dont 691 garçons et 359 filles : 472 garçons et 239 filles, en tout 711, l'ont reçu. Le total des certificats obtenus est dans la proportion de 1,31 0/0 des élèves de toutes les écoles ; pour toute la France, cette proportion est de 1,36 0/0. Le département du

Gard se trouve donc, sous ce rapport un peu au-dessous de la moyenne générale.

Ecoles normales. — Le Gard possède une école normale d'instituteurs fondée à Nîmes en 1832. Son personnel se compose d'un directeur, cinq maîtres adjoints, deux professeurs externes ; elle reçoit trente-deux élèves-maîtres. « L'école normale des instituteurs, dit le rapport de l'inspecteur d'académie au Conseil général, a maintenu ses anciennes et honorables traditions de discipline, de travail, de succès, de concorde. Tous les élèves ont obtenu à leur sortie le brevet de capacité de second ordre. Il ne leur a manqué, pour conquérir celui de premier ordre, qu'une plus grande connaissance du dessin d'imitation. La création, dans l'école, d'un emploi de professeur spécial de dessin a pourvu à une lacune depuis longtemps signalée.

» Avec ses trente-deux élèves, l'école suffit à peine au recrutement du personnel. Dans un avenir prochain, il y aura lieu assurément d'en réclamer l'augmentation. »

Le département du Gard ne possède pas encore d'école normale d'institutrices ; il existe toutefois à Nîmes un *cours normal* d'institutrices protestantes, fondé en 1841, et qui, avant de céder la place à l'école normale que l'on crée en ce moment, aura connu des jours prospères. En 1876-77 la statistique relevait, pour ce cours normal, 38 élèves, dont 3 boursières de l'Etat ; en 1878-79, d'après le rapport d'inspection générale, il était ainsi constitué : la directrice (Mme Bourguet), un aumônier, 3 maîtresses adjointes, 8 professeurs auxiliaires ; 55 élèves, dont 15 boursières des départements. Et M. l'inspecteur général Brouard, dans son rapport, disait, après avoir parlé des facilités de recrutement de l'école normale d'instituteurs : « Le cours normal d'institutrices protestantes est encore dans des conditions plus heureuses : il compte en ce moment plus de 60 jeunes filles, pensionnaires libres ou boursières des départements du Gard, de la Lozère et du Tarn. » Malheureusement il n'existait aucune ressource assurée pour le recrutement des élèves-maîtresses catholiques : aussi le besoin d'une école normale d'institutrices se faisait-il vivement sentir, et le Conseil général, en votant la création de cette école, a-t-il donné satisfaction à un besoin réel.

Brevets de capacité. — Le nombre total des brevets de capacité délivrés de 1850 à 1881 est le suivant :

Instituteurs.

1850.....	29	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.
1851-1867	242	— obligatoires,	4	— complets.
1868-1880	249	— —	96	— —
1881....	125	— élémentaires,	26	— supérieurs.

Institutrices.

1850.....	21	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.
1851-1867	371	— obligatoires,	»	— complets.
1868-1880	714	— —	96	— —
1881.....	258	— élémentaires,	17	— supérieurs.

Les brevets élémentaires en 1881 se sont répartis comme suit dans le Gard : sur 124 aspirants laïques, 82 admis, soit 66,1 0/0 ; sur 130 aspirants congréganistes, 43 ont été admis, soit 33,1 0/0. Sur 284 aspirantes laïques, 200 ont été admises, soit 70,4 0/0. Sur 113 aspirantes congréganistes, 58 ont été admises, soit 51,3 0/0. La proportion des brevetés par rapport aux candidats est, pour les aspirants, de 49,2 0/0 ; pour les aspirantes, de 65 0/0. Pour toute la France, la moyenne est pour les aspirants de 49,9 0/0, pour les aspirantes de 62,2 0/0.

Salles d'asile. — Le Gard comptait 7 salles d'asile en 1837 ; 29 en 1850 ; 45 en 1863 ; 50 en 1867, et 58 en 1876-77. Le nombre d'élèves reçus dans les salles d'asile a été de 600 en 1837, de 2 410 en 1850, de 6 414 en 1863, de 6 595 en 1867, de 19 158 en 1876-77. Ce dernier chiffre, quoiqu'il se retrouve dans tous les tableaux relatifs aux salles d'asile, ne peut être qu'erroné. On ne peut pas admettre, en effet, que de 1867 à 1877, c'est-à-dire en dix ans, le nombre des salles d'asile s'étant à peine augmenté d'un sixième, celui des élèves ait triplé. Du reste les chiffres relevés en 1880-81 sont beaucoup plus dans la mesure moyenne des progrès constatés dans le département du Gard. Ils démontrent l'évidence de l'erreur commise en 1876-77. En 1880-81, le département possédait 78 salles d'asile, 55 publiques et 23 libres ; 31 étaient dirigées par des laïques et 47 par des congréganistes. Ces 78 établissements avaient reçu 10 842 élèves, parmi lesquels on comptait plus de 3000 enfants d'âge scolaire (6 ans et au-dessus).

On lira avec intérêt, croyons-nous, les extraits suivants d'un rapport adressé à M. le ministre de l'instruction publique par Mlle Loizillon, déléguée à l'inspection générale des salles d'asile, qui a inspecté en cette qualité les académies de Montpellier et de Bordeaux en 1881 :

« L'intérêt de ma tournée dans le ressort de Montpellier a porté principalement sur le département du Gard, dont la bonne situation, qui tient à des causes que je vous ai fait connaître dans de précédents rapports, s'est encore sensiblement améliorée depuis l'année dernière.

» Le mouvement de propagation des méthodes favorables à l'éducation de la première enfance s'est considérablement étendu, et aujourd'hui l'unité de direction est un fait accompli dans toutes les salles d'asile.

» Le département en possède 78 ; dans 69 les procédés sont les mêmes, et les exercices propres au développement des forces physiques et des facultés intellectuelles sont en vigueur.

» Toutes les directrices n'en tirent pas assurément encore un parti également avantageux, du moins toutes s'inspirent des mêmes principes pédagogiques, et l'on peut espérer qu'elles se rapprocheront tous les jours davantage de l'idéal proposé à leurs efforts.

» Un nombre plus grand de directrices enseignent l'écriture en même temps que la lecture avec un égal succès, et elles ont introduit dans leur programme d'enseignement des exercices de langage très intelligents, à l'aide desquels le raisonnement des enfants est très utilement exercé par la part active qu'ils prennent à ces exercices toujours variés, dont la forme intéressante les stimule et les captive.

» L'enseignement par les leçons de choses s'est beaucoup perfectionné depuis un an, et est devenu un puissant moyen d'éducation. Les sujets les plus graves, présentés sous une forme accessible, peuvent être traités avec profit pour les enfants : j'ai entendu des leçons sur le travail et sur Gutenberg, dont les moralités, pleines de sentiment et habilement amenées, étaient si saisissantes qu'elles laisseront certainement des traces profondes dans leur esprit et dans leur cœur.

» Quelques directrices ont obtenu facilement, sous le rapport du chant en parties, avec accompagnement d'harmonium, des résultats vraiment merveilleux qui m'ont donné la mesure de ce qu'il est permis d'attendre des enfants et d'exiger des maîtresses dans cette partie de leur enseignement si intéressante à tous les points de vue.

» Enfin de nouveaux moyens d'action, en vue de perfectionner l'adresse de la main et la justesse de l'œil, ont été expérimentés dans quelques salles d'asile, et les enfants sont exercés à des travaux manuels et dessins d'après Frœbel.

» Les conséquences de cette innovation ont été aussi excellentes qu'inattendues pour les maîtresses, convaincues par une tentative si bien réussie de l'infaillible puissance d'une direction sachant mettre en œuvre les ressources inépuisables qu'offrent les enfants à qui sait les découvrir.

» Leur mission d'éducatrices leur est apparue sous un nouveau jour; elles en sentent mieux encore l'importance et la grandeur, et y trouvent de pures satisfactions qui sont la juste récompense d'un travail assidu. Quelques-unes la remplissent comme une sorte d'apostolat, avec autant de dévouement, de désintéressement que d'intelligence et de talent. Leur dévouement éclairé, leur amour de l'étude, la prospérité croissante de leurs établissements et l'estime générale dont elles sont entourées sont pour le personnel tout entier des exemples précieux et des motifs d'émulation dont les effets sont très salutaires et se multiplient de jour en jour.

» L'intelligente inspectrice du Gsrd s'est attachée à multiplier et à enrichir les bibliothèques pédagogiques; grâce à elle, il n'y a plus maintenant dans le Gard une directrice de salle d'asile qui n'en possède une et, qui mieux est, n'en sache tirer parti pour ses études spéciales et la préparation journalière des leçons. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863.....	22	5	1 304	430
1867.....	236	18	7 651	874
1869.....	151	13	4 649	493
1872.....	103	10	3 434	357
1876-77.....	155	18	3 131	486
1879-80.....	175	37	3 517	554

198 cours d'adultes seulement ont été ouverts pendant l'hiver 1880-81, dans le département du Gard, savoir : 163 pour les hommes avec 3 053 élèves et 35 pour les femmes avec 567 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Le département du Gard comptait, en 1863, 31 bibliothèques scolaires avec 1555 volumes; en 1881, le nombre des bibliothèques s'élevait à 137 et celui des livres de lecture à 12644. Ces bibliothèques possédaient, en outre, 4735 livres scolaires pour les besoins des élèves.

Après avoir constaté l'accroissement du nombre des bibliothèques et de celui des livres, l'inspecteur d'académie, dans son rapport au Conseil général, ajoute : « Cependant, malgré les sacrifices nombreux que l'Etat s'est imposés, le nombre des prêts pendant l'année a été moins élevé qu'au cours de l'année précédente; la diminution constatée est de 1246. Et pourtant je ne pense pas que les populations aient moins lu que les autres années. Le peu de succès des bibliothèques tient à ce que la plupart des livres qu'elles renferment, lus et relus, ne sont guère demandés. Un autre, c'est que les lecteurs vont chercher ailleurs qu'à l'école leurs livres de lecture. On trouve presque partout, dans le Gard, des blibliothèques annexées aux temples protestants. De plus ,un certain nombre de communes possèdent des bibliothèques populaires très suivies. »

Bibliothèques pédagogiques. — Elles ont commencé à s'installer dans le Gard vers 1878. A cette date le rapport d'inspection générale en mentionne deux, dont l'une, déposée à l'école normale d'instituteurs de Nîmes, paraissait n'avoir pas encore servi. En 1881, il en existait 20 (en moyenne exactement une pour deux cantons); ces bibliothèques contenaient ensemble 2478 volumes.

Caisses d'épargne scolaires. — Les caisses d'épargne scolaires étaient au nombre de 166 en 1880 avec 2870 livrets; le montant des sommes inscrites à ces livrets était de 22793 fr. 15 cent. Au 31 décembre 1881, les chiffres sont : 191 caisses, 3989 livrets, sommes déposées 78455 fr. On voit que cette institution fait de rapides progrès dans le Gard.

Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices. — Cette société, fondée en 1861, fonctionne régulièrement depuis. Elle distribue chaque année, en secours à ses adhérents nécessiteux, des sommes s'élevant de 500 à 2 400 fr. Au 1er janvier 1880, elle comptait 460 membres participants et avait un actif de 11 402 fr. 50 c. Au 1er janvier 1882, la situation de cette société était la suivante : sociétaires, 459 ; actif, 17 757 fr. 61 c.

Un *Bulletin scolaire* bi-mensuel, fondé en 1874, se publie à Nîmes. Il reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 500 fr.

Instruction des conscrits et des conjoints. — Le tableau ci-dessous donne le détail de l'instruction des conscrits de 1827 à 1880 :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT.
	Examinés	Sachant au moins lire.	Combien pour 100.	
1827-29.....	10 049	4 579	45,6	39e
1831-35.....	15 380	9 136	59,4	31e
1836-40.....	15 246	9 655	63,3	29e
1841-45.....	16 277	10 616	65,2	28e
1846-50.....	16 206	11 400	70,3	32e
1851-55.....	16 604	11 981	72,2	32e
1856-60.....	16 925	12 575	74,3	34e
1861-65.....	17 847	13 964	78,2	36e
1866-68.....	10 382	8 438	81,3	40e
1871-75.....	17 608	14 928	84,8	38e
1876-80.....	16 677	14 609	87,6	

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	72,6	43,4	58,»
1856-60.....	71,6	43,»	57,3
1861-65.....	75,2	47,7	61,4
1866-70.....	77,9	59,1	68,5
1871-75.....	82,2	67,9	75,»
1876-78.....	83,1	71,7	77,4

En 1854-55 le Gard occupait dans la liste des départements le 38e rang pour l'instruction des conjoints en général; en 1876-77, il se trouvait au 41e rang.

Budget de l'instruction primaire. — Depuis une vingtaine d'années le département du Gard s'est imposé de grands sacrifices en faveur de l'instruction primaire. En 1863, la moyenne des dépenses communales ordinaires par tête d'élève était de 2 fr. 50 c. pour ce département. La moyenne générale pour toute la France était à la même époque de 3 fr. 69 c.

En 1876, la même dépense par élève atteignait, dans le Gard, 12 fr. 30 c., alors qu'elle n'était pour toute la France que de 8 fr. 36 c.

Enfin, en 1880, les dépenses communales ordinaires pour toute la France s'élèvent par tête délève à 9 fr. 12 c., et pour le Gard cette dépense atteint le chiffre de 14 fr. 05 c.

Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, les

chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le Gard de 1855 à 1881 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855.....	122 668 35	77 333 16	48 107 05	4 304 18
1856.....	136 045 18	120 398 02	37 646 59	» » »
1857.....	132 219 74	182 855 79	48 297 »	4 579 »
1858.....	145 479 62	155 053 72	46 004 04	4 497 65
1859.....	145 191 48	89 095 29	43 271 86	7 397 87
1860.....	156 798 40	94 118 07	45 224 42	1 660 26
1861.....	179 368 54	96 637 62	41 053 90	» » »
1862.....	196 802 01	98 693 06	36 529 99	» » »
1863.....	197 927 07	106 985 15	41 564 21	» » »
1864.....	199 096 20	108 974 26	39 424 30	» » »
1865.....	199 133 25	107 683 83	38 501 82	» » »
1866.....	192 342 14	114 226 73	39 152 83	» » »
1867.....	182 449 60	197 154 38	43 232 92	» » »
1868.....	173 138 26	213 846 52	58 657 87	» » »
1869.....	260 025 04	355 274 76	89 222 42	» » »
1870.....	259 317 34	342 685 34	79 951 21	6 000 »
1871.....	248 234 42	439 269 71	74 690 90	» » »
1872.....	235 015 22	455 314 15	78 613 07	» » »
1873.....	230 704 98	522 186 25	71 844 15	» » »
1874.....	214 212 16	516 344 48	47 788 44	» » »
1875.....	212 148 45	521 771 45	61 188 25	» » »
1876.....	218 891 75	524 932 84	72 419 04	» » »
1877.....	199 056 06	552 465 15	101 575 47	» » »
1878.....	188 683 49	580 630 31	127 987 25	3 000 »
1879.....	168 985 »	558 565 »	96 137 »	56 317 »
1880.....	152 213 85	583 834 06	122 240 38	58 162 48
1881.....	» » »	669 660 10	121 320 74	149 975 85

GARDERIES. — On donne ce nom à de petites écoles où l'on garde les enfants, dans le but principal de les prémunir contre les dangers matériels de la rue. Une circulaire du 31 octobre 1854 engage les préfets à faire tous leurs efforts « pour que le nombre des salles d'asile soit proportionné aux besoins des populations, et pour que ces précieux établissements soient substitués peu à peu aux *garderies* où l'incurie des parents entasse trop souvent de pauvres êtres dont le corps s'étiole en même temps que leur âme risque de se flétrir. »

Les *garderies* ne sont point des établissements reconnus par la loi ; le nombre en est actuellement fort restreint. Cependant le département des Ardennes à lui seul en comptait, en 1876, 131 qui avaient reçu 1 502 garçons et 1 627 filles.

[E. de Resbecq.]

GARFIELD. — James Garfield, président des Etats-Unis, né en 1830, dans l'Ohio, mort le 19 septembre 1881. Comme la plupart des hommes politiques américains, Garfield était un *self-made man*. Quatrième fils d'une pauvre veuve, à seize ans il était bûcheron, et un peu plus tard batelier sur un canal. A dix-huit ans, un maître d'école lui suggéra l'idée d'entrer dans l'enseignement : il suivit les cours de l'école normale de Chester, tout en travaillant dans l'atelier d'un menuisier pour vivre. A vingt et un ans, il devint instituteur et dirigea une école primaire, mais sans interrompre ses études. Entré bientôt après comme élève à Williams College, il y prit ses degrés en 1856, avec les meilleures notes de sa classe. L'année suivante, il était nommé professeur à Hiram College, et bientôt après devenait principal de cet établissement. C'est alors que commence sa carrière politique : adversaire de l'esclavage, il ne crut pas pouvoir rester étranger à la grande lutte engagée alors sur cette question capitale ; il prononça de nombreux discours dans les meetings anti-esclavagistes et, grâce à la popularité que lui acquit son éloquence, il fut élu en 1859 membre du Sénat de l'Ohio. En 1861, lorsque de toutes parts les volontaires accoururent sous les drapeaux de l'Union menacée, Garfield quitta le collège de Hiram pour se faire soldat, et une centaine de ses élèves suivirent son exemple. Il montra des qualités militaires réelles, fut nommé colonel, et bientôt après fut promu au grade de major-général. Après deux années de service actif, il fut élu par l'Etat d'Ohio représentant au Congrès, et conserva ce mandat de 1864 à 1880. On sait dans quelles circonstances il fut désigné comme successeur de M. Hayes à la présidence de l'Union. Il entra en fonctions le 4 mars 1881, pour tomber le 2 juillet suivant sous la balle d'un assassin, et expirer, après une agonie de plus de trois mois, au milieu du deuil universel de ses compatriotes.

Comme membre du Congrès, Garfield, qui n'avait pas oublié que de vingt et un à trente et un ans son activité avait été consacrée tout entière à l'étude et à l'enseignement, montra un vif intérêt pour la cause de l'éducation. En 1866, l'association des surintendants d'écoles avait adressé à la Chambre des représentants un mémoire exprimant le désir qu'il fût créé une agence centrale de renscignements et de correspondance, destinée à relier entre elles les diverses administrations scolaires locales. La commission à laquelle cette pétition avait été renvoyée choisit Garfield pour rapporteur, et celui-ci, donnant au projet des surintendants une extension inattendue, se hasarda à proposer la création d'un ministère fédéral de l'éducation. Le 8 juin 1866, la Chambre rejeta, par 61 voix contre 59, le bill Garfield. Sans se laisser décourager par cet insuccès, l'auteur du bill, qui n'avait pu défendre lui-même sa proposition dans la séance du 8 juin, publia sous forme de brochure le discours que les circonstances l'avaient empêché de prononcer ; et ses arguments produisirent un tel revirement dans l'opinion des représentants, que le 19 juin la Chambre, revenant sur son vote, adopta par 80 voix contre 44 la mesure qu'elle avait d'abord repoussée. Le bill fut voté à son tour par le Sénat l'année suivante, et reçut la sanction présidentielle. Mais à peine le « ministère de l'éducation » avait-il obtenu l'adhésion du Congrès, qu'il fut violemment attaqué avant même d'avoir pu fonctionner. Une ligue se forma pour obtenir le rappel de la mesure, qu'on déclarait inconstitutionnelle, et cette fois les efforts de Garfield furent inutiles. Le crédit voté pour le nouveau ministère fut supprimé ; le ministère lui-même fut transformé en un simple bureau relevant du ministère de l'intérieur : c'est là l'origine du Bureau d'éducation de Washington, dont le chef porte le titre de commissaire de l'éducation, et qui est dirigé actuellement par M. Eaton.

Dans le message qu'il adressa au Congrès, le 4 mars 1881, en prenant possession de la présidence, Garfield exprimait en termes éloquents ses vues sur l'importance de l'éducation comme garantie indispensable du maintien des institutions républicaines :

« Les électeurs américains, disait-il, qui font et défont les constitutions, et de la volonté desquels dépendent les destinées de notre gouvernement, ne peuvent transmettre leur autorité suprême à aucun autre successeur qu'à la génération future d'électeurs, seule héritière du pouvoir souverain. Si cette génération, lorsqu'elle recevra cet héritage, est aveuglée par l'ignorance et corrompue par le vice, la chute de la République sera certaine et sans remède. Le dernier recensement a déjà donné l'alarme, en montrant de quelle effrayante façon la marée montante de l'ignorance a gagné parmi les électeurs et leurs enfants. Pour le Sud, cette question est d'une importance suprême ; mais la responsabilité de l'existence de l'esclavage ne repose pas sur le Sud exclusive-

ment. La nation tout entière est responsable de l'extension du droit de suffrage, et elle a l'obligation spéciale d'intervenir pour éclairer la masse ignorante qui a été ajoutée au corps électoral. Aussi bien pour le Nord que pour le Sud, il n'y a qu'un seul remède. Tout le pouvoir constitutionnel de la nation et le concours de toutes les bonnes volontés sont nécessaires ici pour conjurer le péril par l'influence salutaire de l'éducation universelle. C'est le noble privilège et le devoir sacré de la génération vivante que de faire l'éducation de celle qui doit lui succéder, et de la préparer, en cultivant en elle l'intelligence et la vertu, à recevoir dignement l'héritage qui l'attend. Dans cette œuvre bienfaisante, les questions de race et de parti doivent disparaître. Que le peuple américain donne un sens nouveau à cette parole divine : « Et un petit enfant les conduira » ; car l'heure est proche où nos petits enfants auront à leur tour à prendre en main la direction des destinées de la nation. »

On a publié, sous le titre de *Words of Garfield*, un recueil de pensées extraites des discours prononcés en diverses circonstances par l'ancien principal de Hiram College. Un grand nombre d'entre elles sont relatives à l'éducation et à sa nécessité chez un peuple qui veut être libre ; elles peuvent se résumer dans les deux citations suivantes : « Le triomphe de la liberté ne sera assuré que lorsque le suffrage de tous sera éclairé. » — « Celui qui nous apprendra à tirer le meilleur parti des années de l'enfance par l'éducation sera un des plus grands bienfaiteurs de l'humanité. »

GARONNE (Département de la **HAUTE-**). — Superficie : 6 290 kil. carrés. Population en 1876 : 477 730 hab. (au lieu de 493 777 en 1866). Population en 1881 : densité moyenne de la population par kilom. carré : 76 hab. Quatre arrondissements formant 6 circonscriptions d'inspection primaire : Muret, Saint-Gaudens (1re), Saint-Gaudens (2e), Toulouse (1re), Toulouse (2e), et Villefranche ; 39 cantons, 585 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans la Haute-Garonne 47 213 enfants de 6 à 13 ans (23 926 garçons, 23 287 filles), soit 9,86 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

En 1876, on y comptait 47 283 enfants de 6 à 13 ans (25 786 garçons, 21 497 filles), soit 9,90 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1 État de l'instruction primaire avant 1789. — V. les articles *Languedoc* et *Guyenne et Gascogne*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.

Nombre des écoles. — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement général du nombre des écoles primaires, depuis 1813, date de la première statistique, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	(d'après l'almanach de l'université impériale).....			203
1821	(d'après l'almanach de l'université royale).....			266
1829	(d'apr. la statistique officielle)..			352
1834	— — ..	154	248	402
1837	— — ..	407	133	540
1850	— — ..	501	320	821
1863	— — ..	526	431	957
1876-77	— — ..	706	323	1 029
1878-79	— — ..	729	323	1 052
1879-80	— — ..	753	329	1 082
1880-81	— — ..	792	308	1 100

En 1837, époque à laquelle fut fait le premier recensement officiel des écoles par catégories, on comptait 116 écoles de garçons, 125 écoles de filles et 299 écoles mixtes, total : 540. En 1876-77, la proportion était : 382 écoles de garçons, 435 écoles de filles, 212 écoles mixtes. En 1880-1881, les états de situation donnent : 385 écoles de garçons, 399 écoles de filles et 316 écoles mixtes. Sur les 585 communes du département, 539 possédaient au moins une école primaire ; 21 étaient réunies à d'autres communes pour le service de l'enseignement ; 25 n'avaient aucune école.

Situation scolaire des communes. — Il existait à la même date 63 communes de 500 hab. et au-dessus non pourvues d'une école publique de filles, savoir : 19 dans la circonscription de Muret, 10 dans celle de Saint-Gaudens (1re) ; 9 dans celle de Saint-Gaudens (2e) ; 16 dans l'arrondissement de Toulouse, et 9 dans celui de Villefranche.

« La question de la création d'écoles publiques de filles dans les communes de plus de 500 habitants, dit l'inspecteur d'académie dans son dernier rapport sur l'enseignement primaire dans le département de la Haute-Garonne, auquel nous ferons d'autres emprunts, est moins avancée ; c'est toujours de ce côté que le département est marqué d'une tache noire. Il est vrai que la liste des communes qui ont négligé de se conformer à l'article 1er de la loi du 20 avril 1867 a considérablement diminué depuis deux ans grâce à l'énergie de M. le préfet et aux efforts sans cesse renouvelés de l'inspection primaire ou de l'inspection académique. Du 1er mai 1880 au 1er mai 1881, 28 écoles nouvelles, 11 pendant l'année précédente, en tout 39 écoles publiques de filles fondées et organisées depuis deux ans, souvent sans le concours des administrations locales, et quelquefois malgré elles, en faisant exception toutefois pour certaines municipalités libérales..., voilà tout ce qu'il a été possible de faire. »

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	482	270	18	51	821
1863.....	500	271	43	143	957
1867.....	500	257	44	158	959
1872.....	533	258	51	180	1 022
1876-77..	537	245	57	190	1 029
1878-79..	551	236	60	205	1 052
1879-80..	561	248	60	213	1 082
1880-81..	617	207	86	190	1 100

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	18 047	Manque.
1837	—	25 013	—
1840	—	27 190	—
1850	—	35 675	17 985
1863	—	45 677	19 379
1867	—	47 241	22 250
1872	—	56 555	31 132
1876-77	(année scolaire)..	58 202	Manque.
1878-79	— ..	58 306	35 001
1879-80	— ..	58 735	36 012
1880-81	— ..	60 015	37 788

Pour la gratuité, il est nécessaire d'établir une distinction entre les élèves des écoles libres et ceux des écoles publiques. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, qui a fait la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 29,291 sur 43,761, soit 66,9 0/0. C'est donc 33,1 0/0, c'est-à-dire un tiers des élèves des écoles publiques, qui se trouvent ajoutés à la charge du budget de l'instruction primaire.

Les 60 015 élèves des écoles primaires peuvent se décomposer en : 43 761 élèves des écoles publiques et 16 254 élèves des écoles libres ; en 30 208 garçons et 29 807 filles ; en 38 346 élèves des écoles laïques et 21 669 élèves des écoles congréganistes ; en 22 227 élèves payants et 37 788 élèves gratuits ; en 52 316 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe, et 7 699 élèves de

écoles mixtes, soit 17,6 0/0 de la population totale des écoles; enfin les enfants d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans le nombre total des élèves pour 45 121, soit 95,4 0/0 de la population d'âge scolaire qui, d'après le recensement de 1876, est de 47 283.

En 1832 il y avait 422 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1876 il y en avait 1 215. En 1880-81 il y a 1 256 élèves inscrits à l'école sur 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Voici la statistique du personnel enseignant primaire à partir de 1837 :

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	411	16	119	26
1840.....	523	6	193	17
1863.....	511	135	379	460
1872.....	562	132	373	482
1876-77...	547	137	350	357
1878-79...	573	130	437	453
1879-80...	588	127	437	458
1880-81...	613	128	425	476

Situation intellectuelle. — « Le nombre des brevets supérieurs, dit l'inspecteur d'académie dans son rapport de 1881, est un peu plus élevé que l'année précédente; au 1er mai ce diplôme était possédé par 83 maîtres ou maîtresses de l'enseignement public, savoir : 37 instituteurs et 16 institutrices titulaires, 20 adjoints et 10 adjointes. Le personnel laïque seul possède des brevets supérieurs; il y a quelques-uns de ces brevets chez les institutrices congréganistes libres; mais il n'y en a pas dans l'enseignement congréganiste public.

» Tous les adjoints ou adjointes laïques sont pourvus au moins du brevet élémentaire; parmi les congréganistes, il y a 47 adjoints sur 64 et 16 adjoints sur 17 qui en sont dépourvus : de plus, 58 institutrices sur 75 qui dirigent des écoles publiques exerçaient en vertu d'une simple lettre d'obédience...., La capacité des maîtres, et ici je ne parle plus que des laïques, serait suffisante en général, si les connaissances dont ils ont dû faire preuve à l'examen du brevet étaient entretenues et fortifiées par l'étude, mais le travail personnel, sauf de trop rares exceptions, continue à faire défaut.

» Pour ces études personnelles, deux conditions seraient nécessaires sans parler du courage et de l'énergie : il faudrait du temps et des livres. Les livres ne manquent plus aujourd'hui : les bibliothèques pédagogiques et les bibliothèques scolaires mettent à la portée de tous nos maîtres des moyens variés et sérieux d'accroître leur instruction. Malheureusement ces bibliothèques ne sont pas encore fréquentées par eux d'une manière assez suivie. Pour le plus grand nombre, l'étude est une innovation à laquelle ils semblent ne se résigner qu'à regret; ce sont des habitudes à créer et qui ne se généraliseront qu'avec le temps.....

» Je dois dire que quelques maîtres ont compris cette nécessité; je pourrais citer plusieurs instituteurs qui, chargés d'une classe nombreuse, ont eu le courage de se préparer à compléter leur brevet, et y ont réussi, bien qu'ils eussent laissé passer dix ou douze ans depuis leur dernier examen. Un autre instituteur, qui n'est pas ancien élève d'une école normale, et qui dirige une petite école dans les montagnes de l'arrondissement de Saint-Gaudens, a eu assez de volonté pour se préparer à l'examen entier du brevet supérieur, et a obtenu le diplôme. Je souhaite que de tels exemples trouvent des imitateurs. »

Maisons d'école et mobiliers scolaires. — Sur 792 maisons d'école, 495 seulement appartiennent aux communes, les autres sont louées (258) ou prêtées (39). « Il y aurait beaucoup à faire, dit encore l'inspecteur d'académie, pour donner à chaque école ou salle d'asile publique une installation convenable; ce qui a été fait depuis la création de la caisse des écoles n'est encore qu'une petite partie de ce qu'il y avait à faire. M. le préfet et MM. les sous-préfets ont porté leurs efforts de ce côté; MM. les inspecteurs primaires n'ont pas négligé non plus d'insister auprès des municipalités. Aussi le département peut-il déjà compter quelques résultats. Pour ne parler que de ce qui s'est fait pendant l'année du 1er mai 1880 au 1er mai 1881, 57 projets de construction et 39 projets d'amélioration ont été présentés au conseil départemental de l'instruction publique; d'autre part les communes ont obtenu de l'Etat, pour 73 écoles, des subventions dont le montant s'élève à 376 460 francs. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de la Haute-Garonne, pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, a été le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877.....	15	37 500 fr.
1878.....	31	53 950
1879.....	26	51 080
1880.....	109	361 360
1881.....	75	438 400
Total.....	259	952 290 fr.

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été institué dans la Haute-Garonne en 1875. A cette date les garçons seulement s'étaient présentés, au nombre de 229, sur lesquels 155 avaient été admis. C'est en 1879 que les filles ont commencé à se présenter au concours et dans un seul arrondissement, celui de Villefranche : sur 15 examinées, 12 ont été admises. En 1880-81, 895 garçons et 285 filles se sont présentés aux examens: 562 garçons et 206 filles ont obtenu le certificat.

« Encore une excellente institution, dit dans son rapport l'inspecteur d'académie, dont tout le personnel de l'enseignement et de l'inspection se félicite! Fréquentation plus prolongée et efforts plus grands des élèves, émulation des maîtres, intérêt plus grand des familles pour l'école, attention des délégués cantonaux et des personnes notables attirée sur les choses de l'enseignement : en voilà les principaux avantages. Il faut dire aussi qu'en se répandant elle rendra meilleur le recrutement de nos écoles normales. »

Instruction des conscrits. — Le département de la Haute-Garonne est resté jusqu'à la période quinquennale 1871-1875 au-dessous de la moyenne générale pour l'instruction des conscrits. Pour la période 1876-1880 il dépasse cette moyenne de 3,01 p. 100. Voici le tableau indiquant les résultats obtenus :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.....	12 281	4 321	35,»	58e
1831-35.....	19 036	8 455	44,4	54e
1836-40.....	18 497	9 577	51,8	49e
1841-45.....	19 877	11 653	58,6	41e
1846-50.....	20 298	11 522	56,8	55e
1851-55.....	20 254	12 227	60,4	55e
1856-60.....	19 694	12 700	64,5	55e
1861-65.....	19 443	13 585	69,9	55e
1866-68.....	10 138	7 662	75,6	56e
1871-75.....	18 321	14 785	80,7	53e
1876-80.....	17 304	15 218	87,9	

L'instruction des conjoints se trouve dans une situation analogue.

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	55,»	24,4	39,8
1856-60.....	66,9	34,7	50,8
1861-65.....	63,»	38,»	50,5
1866-70.....	70,9	46,4	58,6
1871-75.....	66,7	53,1	59,9
1876-78.....	75,2	59,4	67,3

Écoles normales et cours normaux. — Une école normale d'instituteurs a été fondée à Toulouse en 1833. Elle contient actuellement 69 élèves auxquels l'enseignement est donné par le directeur, cinq maîtres adjoints et neuf professeurs externes. M. l'inspecteur général H. Le Bourgeois, qui a inspecté en 1881 le département de la Haute-Garonne, s'exprime ainsi au sujet de l'école normale de Toulouse : « C'est, sans contredit, le plus important établissement d'instruction primaire de l'académie, et c'est un de ceux dont j'ai eu à dire le plus de bien. L'esprit en est excellent; le personnel enseignant a été recruté parmi les professeurs les plus distingués de la faculté des lettres, de la faculté de droit, du lycée... » L'école normale d'instituteurs a obtenu, en juillet 1880, 17 brevets simples en troisième année et 9 en seconde, plus 2 brevets complets. En mars 1881, les 10 élèves restants de troisième année ont obtenu le brevet élémentaire.

Le département de la Haute-Garonne possède depuis 1871 un cours normal d'institutrices installé à Cintegabelle et dirigé par la congrégation des filles de La Croix de Lavaur. Cet établissement fournit, chaque année, 5 institutrices au département. A la session de juillet 1880, sur 5 élèves du cours normal, 4 ont obtenu le brevet élémentaire et 3 d'entre elles ont eu en outre le brevet supérieur; à la session de mars 1881, les 5 élèves de seconde année ont été admises au brevet élémentaire et l'élève restante de troisième année a obtenu les deux brevets.

« Les filles de la Croix ont rendu, dit l'inspecteur d'académie, d'utiles services au département, et les cinq institutrices qui sortent chaque année de cette communauté peuvent compter parmi les institutrices les mieux préparées à l'enseignement. »

Le cours normal d'institutrices de Cintegabelle va être prochainement remplacé par une école normale dont le Conseil général a voté la création dans sa séance du 27 août 1880. L'emplacement de la nouvelle école a été choisi : elle aura son siège à Toulouse, quartier Saint-Cyprien, et les plans qui sont à l'étude comportent un aménagement suffisant pour 72 élèves.

Le nombre des brevets de capacité délivrés de 1833 à 1881 a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	364	brevets élémentaires,	40	brevets	supérieurs.
1851-1867.	504	— obligatoires,	21	—	complets.
1868-1878.	559	— —	209	—	facultatifs ou complets.
1880.....	32	— —	25	—	—
1881.....	100	— élémentaires,	23	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	63	brevets élémentaires,	6	brevets	supérieurs.
1851-1867.	408	— obligatoires,	55	—	complets.
1868-1878.	963	— —	227	—	facultatifs ou complets.
1880.....	91	— —	29	—	—
1881.....	205	— élémentaires,	16	—	supérieurs.

Le nombre des candidats au brevet de capacité élémentaire, pour les trois sessions de 1881, a été de :

Aspirants laïques : 155; admis 86, soit 55,5 0/0.
— congr. : 61; — 14, — 23 0/0.
Aspirantes laïques : 242; — 181, — 74,8.
— congr. : 42; — 24, — 57,1.

Les aspirants des deux catégories réunies ont passé dans la proportion de 46,3 0/0, et les aspirantes dans la proportion de 72,2 0/0. La proportion des admis par rapport aux examinés, pour toute la France, est de 49,9 0/0 pour les aspirants, et de 62,2 0/0 pour les aspirantes. D'où il résulte que le département de la Haute-Garonne se trouve au-dessus de la moyenne générale pour les aspirantes, mais reste au-dessous pour les aspirants.

Salles d'asile. — La ville de Toulouse n'a aucune salle d'asile publique ; elle en possède 14 libres recevant 3 218 enfants. Ce n'est pas beaucoup pour une population de 131 642 habitants. En 1837, le département en comptait 5 ; en 1850, 15 ; en 1863, 22 ; en 1867, 22, et 36 en 1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 602 en 1837, de 1 193 en 1850, de 3 510 en 1863, de 3,511 en 1867, et de 4 756 en 1877. Les états de situation pour l'année scolaire 1880-81 donnent 45 salles d'asile avec 5,751 élèves ; 10 d'entre elles sont des établissements communaux, tous congréganistes ; les 35 salles d'asile libres sont dirigées : 4 par des directrices laïques (elles reçoivent 106 enfants seulement), et 31 par des directrices congréganistes recevant 4 401 élèves.

« Le nombre des salles d'asile est fort insuffisant, dit dans son rapport Mlle Baillat, inspectrice départementale. Beaucoup de communes où la population est assez agglomérée pour qu'une salle d'asile rendît de sérieux services en sont encore privées. Et on peut dire que là où il y en a, elles donnent des résultats bien au-dessous de ceux qu'on devrait obtenir.

» Les causes en sont multiples. Hors de Toulouse, les locaux et le matériel sont plus ou moins incomplets, défectueux... Parfois ce sont de vrais taudis où il n'y a aucune forme de salles d'asile, aucun matériel, rien qui facilite l'éducation du premier âge. Certaines salles d'asile communales sont au nombre des plus mal partagées. A Toulouse, quelques locaux ont été améliorés, mais il reste encore beaucoup à faire pour que tous soient satisfaisants.

» La plupart des directrices ont, pour l'enseignement de la lecture, adopté la phonomimie... Le plus souvent elles l'appliquent mal et justifient presque le reproche que l'on a fait à cette méthode de former des petits singes.

» La leçon de choses est faite rarement et dans peu de salles d'asile, et presque toujours sans les objets nécessaires à l'intelligence de la leçon.

» Il y a cependant quelques progrès à constater... Mais, en définitive, les salles d'asile où l'on songe à ouvrir l'intelligence des enfants sont très peu nombreuses.

» Les progrès sont plus sensibles en ce qui concerne la tenue des enfants et la propreté. J'ai cependant trouvé trois ou quatre fois des enfants ayant les pieds nus. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes depuis 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863.....	55	»	749	»
1867.....	340	5	10 143	79
1869.....	280	29	6 561	363
1872.....	227	16	5 123	189
1876-77.....	264	13	6 178	169
1879-80.....	267	26	5 170	390
1880-81.....	275	30	5 835	495

Bibliothèques scolaires. — Le département de la Haute-Garonne possédait au 1er janvier 1882 319 bibliothèques scolaires contenant ensemble 32 068 volumes, dont 25 177 livres de lecture et 6 891 livres scolaires. Au 1er janvier 1880, il n'existait que 180 bibliothèques et 15 902 livres de lecture; c'est donc, dans un espace de deux années, une augmentation de 139 bibliothèques et de 9 275 livres de lecture, que l'on doit aux libéralités des conseils municipaux et dans certaines communes aux souscriptions des particuliers. Malheureusement, toutes ces bibliothèques ne sont pas également bien tenues et utilisées, et l'inspection académique se plaint qu'un grand nombre de communes en soient encore dépourvues.

Conférences et bibliothèques pédagogiques. — Les conférences pédagogiques étaient instituées dans la Haute-Garonne, grâce au zèle éclairé de M. le recteur Chappuis, bien avant l'arrêté du 5 juin 1880 qui les a rendues obligatoires dans toute la France.

Voici en quels termes l'inspecteur d'académie apprécie les résultats de cette utile institution dans le département:

« Si la vie est un peu plus intense qu'autrefois dans nos écoles, si le progrès y est plus prompt et plus général, si l'empire de la routine y est combattu et ébranlé, si l'amour de l'étude reste éveillé chez une partie de nos maîtres, si le personnel enseignant se connaît mieux, se soutient et se sent soutenu, et forme un véritable corps, c'est de ces conférences que ces mouvements et ces progrès sont sortis. »

Comme auxiliaires des conférences, des bibliothèques pédagogiques sont établies dans chaque centre de réunion. Fondées par les instituteurs, augmentées par des concessions de livres du ministère, elles étaient, au 1er janvier 1882, au nombre de 33 et contenaient 6 665 volumes.

Bulletin départemental. — Le département de la Haute-Garonne possède un bulletin départemental qui paraît régulièrement le 15 de chaque mois et qui est adressé gratuitement à tous les instituteurs et aux délégués cantonaux. Il publie des notes mensuelles des inspecteurs primaires sur les principaux faits relatifs à l'enseignement. Toutes les améliorations importantes, tous les efforts heureux sont ainsi immédiatement signalés à l'attention du personnel tout entier, ce qui ne saurait manquer de produire une émulation salutaire.

Inspection médicale. — « Une inspection médicale des écoles publiques et des salles d'asile communales avait été organisée, dit le rapport d'inspection académique, au moins d'une façon rudimentaire, en 1880: elle a été complétée et régularisée en 1881. Un règlement, qui reproduit dans ses parties essentielles celui de l'inspection médicale du département de la Seine, a été arrêté par le préfet le 21 mars 1881; depuis cette époque ce service fonctionne d'une manière satisfaisante, la plupart des écoles ont été visitées; des observations utiles ont été faites par MM. les médecins-inspecteurs et communiquées aux maires et au préfet; des conseils hygiéniques ont été donnés aux enfants et aux familles; des précautions ont été recommandées aux instituteurs; enfin des améliorations importantes ne sauraient manquer de résulter de cette innovation, et le département devra en témoigner d'autant plus de gratitude à MM. les médecins-inspecteurs, que c'est par dévouement à l'intérêt public et sans aucune rémunération qu'ils ont bien voulu remplir les fonctions que M. le préfet leur a confiées. »

Autres institutions auxiliaires. — Le département ne possède pas de société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices. Un projet de statuts a été examiné et adopté dans une réunion d'instituteurs et d'institutrices tenue en 1880, mais les adhésions ont été si peu nombreuses qu'il n'a pas été impossible de songer sérieusement à organiser la société.

Les caisses d'épargne scolaires fonctionnent, mais elles sont au-dessous de la moyenne générale pour la richesse. Leur nombre est actuellement de 236, avec un encaisse de 26 877 francs; 2 166 élèves ont un livret.

Les caisses des écoles sont au nombre de 78 avec un encaisse de 7 647 francs. L'institution n'étant qu'à son début, on ne peut préjuger de son avenir.

Budget de l'instruction primaire. — Le département de la Haute-Garonne peut être placé à juste titre parmi ceux qui se sont imposés, depuis longtemps déjà, les plus grands sacrifices en faveur de l'instruction primaire.

En 1863, la moyenne des dépenses communales ordinaires pour toute la France était de 3 fr. 69 c.; dans la Haute-Garonne, elle atteignait 6 fr. 90 c. En 1876, la même dépense était portée dans ce département à 9 fr. 02 c., dépassant ainsi de 66 centimes la moyenne générale qui était de 8 fr. 36 c.

Enfin, en 1880, la moyenne des dépenses communales ordinaires est de 7 fr. 12 c. par tête d'élève pour toute la France, et dans la Haute-Garonne elle est de 9 fr. 74 c. Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans la Haute-Garonne, de 1855 à 1881 inclusivement:

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	95 192 »	85 017 44	50 820 »	49 447 »
1856.....	98 721 »	110 478 »	51 359 »	53 357 »
1857.....	105 733 »	167 727 »	51 712 »	57 621 »
1858.....	97 843 02	146 509 98	55 247 41	43 830 89
1859.....	106 880 80	171 184 75	50 944 37	28 638 75
1860.....	119 600 45	165 180 04	51 854 79	15 550 07
1861.....	132 467 44	154 552 04	62 151 52	4 448 »
1862.....	149 751 51	155 174 02	53 719 55	6 001 19
1863.....	156 295 41	173 549 80	54 019 57	15 836 66
1864.....	158 379 11	176 592 56	59 333 28	13 530 77
1865.....	156 516 73	171 331 43	63 411 53	8 477 38
1866.....	153 449 04	158 284 04	58 588 68	29 119 79
1867.....	144 576 75	89 301 65	48 133 16	43 460 40
1868.....	145 416 84	101 531 50	111 793 80	» » »
1869.....	167 420 96	86 706 60	94 063 44	41 130 34
1870.....	169 610 28	176 621 08	119 821 40	47 307 91
1871.....	167 533 02	198 269 40	92 145 70	96 702 60
1872.....	173 793 14	299 196 64	107 084 77	82 616 91
1873.....	175 509 21	223 490 32	100 599 55	97 765 88
1874.....	175 584 80	339 713 18	107 363 34	91 392 43
1875.....	188 720 82	375 708 67	116 262 81	68 256 »
1876.....	189 079 01	360 785 16	136 880 94	98 878 91
1877.....	189 434 44	394 547 50	156 689 40	133 108 49
1878.....	184 538 55	393 068 78	152 254 47	214 222 56
1879.....	180 598 60	482 126 04	149 301 59	163 059 90
1880.....	171 124 52	426 100 98	153 752 29	253 626 18

GASCOGNE. — V. *Guyenne et Gascogne.*

GASSENDI. — Pierre Gassend (*Gassendi* n'est qu'une forme latine du mot) naquit à Chantersier, près de Digne, en 1592. Il fit ses études au collège de cette ville et professa successivement la rhétorique, la théologie et la philosophie à Digne et à Aix. Connu par une thèse hardie contre Aristote et déjà estimé comme savant, il fut pourvu à la cathédrale de Digne d'un bénéfice qui lui permit de se consacrer tout entier à l'étude et aux voya-

ges. Nommé enfin lecteur de mathématiques au Collège de France, il y mit l'astronomie en honneur. Il mourut en 1655.

De bonne heure, la tournure un peu sceptique de son esprit s'accusa par un goût fort vif pour le livre de la *Sagesse*, de Charron, le disciple de Montaigne. Quand parut la philosophie de Descartes, il engagea avec ce redoutable penseur une lutte d'objections et d'argumentations, où il mit souvent de son côté le bon sens et le bon ton; il toucha avec beaucoup de pénétration quelques-uns des défauts du système dogmatique dont son adversaire était pour ainsi dire cuirassé. Il régenta, à titre de maître, un petit groupe de jeunes gens à la tête desquels était le prince de Conti, et qui, outre Chapelle, Bachaumont et Bernier, renferma sous l'obscur nom de Poquelin celui qui devait être plus tard Molière. C'est probablement sous l'inspiration de Gassendi que Molière entreprit la traduction de Lucrèce dont il ne reste qu'un fragment dans le *Misanthrope* (act. II, sc. v). La grande préoccupation de Gassendi, tout dévoué aux sciences naturelles, fut en effet de leur donner l'appui d'une philosophie propre à les favoriser; et il crut l'avoir trouvée dans la doctrine que Lucrèce avait chantée, dans l'épicurisme. Il consacra plusieurs ouvrages considérables à réhabiliter ce grand système naturaliste, en le corrigeant, sur les points nécessaires, pour l'accorder le mieux possible avec la foi officielle du XVIIe siècle.

Il n'y a pas, dans les œuvres pourtant fort volumineuses de Gassendi, toutes écrites en latin, de passage qui traite expressément de la pédagogie. Il faut noter seulement, dans son apologie d'Epicure, les chapitres où il le lave du reproche d'avoir professé l'ignorance et la barbarie pour lui-même et de les avoir recommandées aux autres. Epicure, comme tous les philosophes trop exclusivement possédés du soin de systématiser le bonheur de la vie humaine, avait admis la quantité de culture strictement utile pour son dessein, et semble avoir proscrit le reste des connaissances comme des vanités. Gassendi, bienveillant, montre que cette doctrine n'est pas inconciliable avec une étude bien entendue des sciences et des lettres, et les loue d'après son auteur. Enfin, dans le lumineux abrégé français que Bernier nous a laissé de la philosophie de son maître, on trouve (tome VII, Morale, liv. II, chap. IV) quelques considérations intéressantes sur « la prudence paternelle et ses devoirs ». Le philosophe se plaint d'abord qu'on ne prête pas assez d'attention aux influences physiques, qui ont une si grande action sur les tempéraments. Précurseur de Rousseau, il recommande l'allaitement maternel et ne doute pas que « cette première nourriture n'ait de grandes suites dans le cours de la vie, soit à l'égard de la santé du corps, soit à l'égard de celle de l'esprit ». Le second point est de former les enfants aux bonnes mœurs et de les bien instruire; le troisième, de les destiner à un certain genre de vie, en se réglant sur leur condition dans le monde et leurs aptitudes naturelles. Le dernier devoir des parents est de les admettre de bonne heure dans leurs conseils; en même temps que la vénération et le respect, il faut qu'un père sache toujours inspirer l'amour à ses enfants, « heureux de trouver en lui tout ensemble et le meilleur père et le meilleur ami qu'ils eussent pu souhaiter ».

Si fine et si judicieuse que soit cette pédagogie, on ne saurait la séparer du rôle philosophique joué par Gassendi et où se trouve sa véritable grandeur, au point de vue même des doctrines d'éducation. Sa première œuvre est une attaque contre cette scolastique absurde, déjà décriée par Ramus, et qui donnait en matière d'enseignement les résultats déplorables flétris par Montaigne et bafoués par Rabelais. Façonnée par la discipline ardemment catholique du moyen âge, l'éducation scolastique domptait volontiers la chair par la contrainte ascétique et les rigueurs physiques, repoussait la liberté de l'examen, de la raison et de la conscience, et préparait plutôt les esprits à croire au surnaturel qu'à voir et à connaître la nature. Gassendi au contraire étudia constamment la nature; il fut l'ami et le consolateur de Galilée persécuté; il usa librement de la raison dans la science et dans la critique; sa tentative de réhabiliter l'épicurisme, doctrine qui affirme la légitimité de l'attrait exercé sur l'homme par son plaisir, implique de sa part une franche et naïve acceptation de la nature humaine. Par tous ces points, il se rattache à la Renaissance, à ses grands savants et à ses grands critiques, à ses grands pédagogues et en particulier à l'auteur du *Gargantua*. C'est en quelque sorte au travers de Gassendi que se propage, sous une forme spéculative, la philosophie naturellement épicurienne de Rabelais, pour aller reprendre de nouveau la forme d'une pédagogie libérale dans Molière. La noble doctrine du maître n'est-elle pour rien dans les théories si humaines du disciple, dans le jugement pédagogique si ferme et si sensé de l'auteur des *Précieuses ridicules*, de l'*Ecole des femmes*, des *Femmes savantes*, dans la conduite d'Ariste et dans l'opinion de Clitandre? Successeur de Bacon, ami de Hobbes, adversaire de Descartes et de la théorie des idées innées, peu féconde en pédagogie; partisan et interprète distingué d'une sage philosophie qui ne dédaigne pas les sens, qui reconnaît la nécessité et la valeur de l'expérience et qui en fait par conséquent la base de l'éducation, Gassendi réchauffe pour ainsi dire de son influence au XVIIe siècle cette glorieuse pédagogie française qui, déjà tout en germes dans Rabelais, donne sa fleur dans Molière et son fruit au XVIIIe siècle. Qui ne compterait parmi les pédagogues celui dont l'œuvre est Molière?

[Georges Dumesnil.]

GAULTIER (L'abbé). — L'abbé Gaultier naquit en Italie, vers 1746, de parents français d'origine. Il fut envoyé de bonne heure en France, et y fit ses études, puis retourna en Italie, où il reçut les ordres; mais ses sympathies l'attiraient vers la France, et il revint dans ce pays en 1780 pour s'y fixer définitivement. Pourvu d'un bénéfice qui lui assurait des ressources suffisantes, il se consacra à l'éducation des enfants, et conçut le plan d'une méthode nouvelle destinée à rendre l'étude agréable et à permettre à ses élèves d'acquérir l'instruction en jouant. Les premiers ouvrages dans lesquels il a exposé cette méthode sont les *Leçons de grammaire* (1787), les *Leçons de géographie par le moyen du jeu* (1788), les *Leçons de chronologie et d'histoire* (1788), le *Jeu raisonnable et moral pour les enfants* (1791). Il avait ouvert en 1786 un cours gratuit, auquel prenaient part, dit son biographe Demoyencourt, les enfants des premières familles de la capitale dans l'intimité desquelles il était reçu. En 1792, il émigra et passa en Angleterre, où il retrouva une partie de ses élèves parisiens, et où il continua ses cours. Son succès chez les Anglais fut très grand, et sa méthode reçut l'approbation des universités d'Oxford et de Cambridge. En 1801, il rentra en France, où il reprit son enseignement et continua la série de ses publications: citons, entre autres, l'*Exposé du cours complet des jeux instructifs*, 1802; la *Méthode pour apprendre grammaticalement la langue latine sans connaître les règles de la composition*, 1804; la *Méthode pour exercer les jeunes gens à la composition française et pour les y préparer graduellement*, 1811; les *Traits caractéristiques d'une mauvaise éducation*, 1812 (publié d'abord à Londres en 1796 sous le titre de *Jeu de morale et de politesse*). En octobre 1824,

il se rendit de nouveau à Londres pour y étudier la méthode d'enseignement mutuel appliquée dans les écoles de Bell et de Lancaster, méthode qui avait plus d'un point de contact avec celle qu'il employait lui-même; frappé des résultats obtenus par le système monitorial, il songea aussitôt à en préparer l'introduction dans les écoles françaises. Revenu à Paris, il fut nommé membre de la commission constituée pendant les Cent-Jours par le ministre Carnot pour travailler à la réorganisation de l'instruction primaire, et peu après il s'associait à MM. de Gérando, de Lasteyrie, de Laborde, Jomard, J.-B. Say, de la Rochefoucault-Liancourt, etc., pour fonder la célèbre *Société pour l'enseignement élémentaire*. Il fit partie, avec Gallois, Choron, Butet et Jullien, du comité d'instruction ou des méthodes, et se consacra avec le plus grand zèle à la préparation des tableaux de lecture et d'arithmétique; il ouvrit chez lui, en novembre 1816, un cours spécial pour les moniteurs, où étaient enseignées la géographie, la grammaire, la morale et la géométrie pratique. La Société pour l'instruction élémentaire lui donna un témoignage éclatant de reconnaissance en l'élisant, en mars 1818, aux fonctions de vice-président. Il mourut peu après, le 19 septembre de cette même année.

Rappelons brièvement en quoi consistaient les procédés d'enseignement inventés par l'abbé Gaultier et désignés par lui sous le nom caractéristique de *jeux instructifs*.

L'instituteur réunit ses élèves autour d'une table, et distribue à chacun d'eux un certain nombre de jetons, puis le jeu commence: chaque élève à son tour doit répondre à l'une des questions contenues dans la leçon du jour; s'il répond bien, il gagne un jeton; s'il se trompe, il perd un jeton qu'il paiera soit au maître, soit à l'élève qui aura rectifié l'erreur commise. A la fin de la partie, chacun compte ses jetons, et celui qui en a le plus est proclamé *président*, c'est-à-dire qu'il occupera, pendant la leçon suivante, la place d'honneur à la droite du maître. « Beaucoup de personnes, dit à ce sujet un admirateur de l'abbé Gaultier qui a exposé en détail le mécanisme de sa méthode dans le Journal de la Société pour l'instruction élémentaire (années 1816 et 1817), pourraient regarder avec indifférence l'emploi des jetons, comme une chose peu importante, comme un enfantillage; elles se tromperaient fortement. Il est difficile de se figurer, sans en avoir été témoin, quelle est la puissance de ce léger mobile, quelle émulation il est capable de produire. Ce sont ces jetons qui donnent surtout à l'étude la forme du jeu. Ce petit mouvement continuel de paiement, d'amende, d'échange, amuse infiniment les enfants, et les captiverait pendant un temps infini. Il ne faut cependant point abuser de l'empressement qu'ils témoignent d'abord pour prolonger les leçons; il vaut beaucoup mieux leur laisser désirer de les recommencer. La plus grande justice, la plus exacte impartialité doivent surtout régner dans la distribution des jetons pendant la partie. Il faut encore avoir soin de ne jamais décourager un enfant qui a peu de facilité; si l'on voit qu'il perde beaucoup de jetons, malgré ses efforts pour bien répondre, et pour saisir les difficultés, trouvez quelque moyen de lui en faire gagner: rien n'est plus facile. Dans tous les jeux possibles, celui qui perd constamment, non seulement ne trouve plus de plaisir, mais finit par se troubler, perdre ses moyens, et jouer tout à fait mal. »

Nous allons donner deux exemples pratiques de l'emploi de la méthode, empruntés à l'enseignement de la géographie et à celui de l'histoire. Nous nous servirons, en l'abrégeant, du résumé publié par le Journal de la Société pour l'enseignement élémentaire.

Les leçons de géographie de l'abbé Gaultier sont écrites par demandes et par réponses, ainsi que tous ses ouvrages d'éducation. Comme les questions sont plus ou moins difficiles, et que les réponses sont plus ou moins longues, l'auteur a indiqué à la fin de chacune le nombre de jetons que le maître doit donner à l'élève qui répondra exactement. L'instituteur a un sac rempli d'étiquettes, qui correspondent aux questions du livre, et portent chacune un numéro. Après avoir mis dans le sac toutes les étiquettes relatives à la leçon sur laquelle les élèves doivent être exercés, et qui leur a été expliquée d'avance, le maître prend place en haut de la table autour de laquelle les enfants sont assis. Il déploie sur cette table la carte de la partie de la terre qui est le sujet de la leçon, donne à chaque enfant un certain nombre de jetons comme enjeu, et la partie commence. L'instituteur fait tirer au hasard une étiquette à un des élèves. Supposons que l'enfant ait tiré l'étiquette n° 17, *Lisbonne;* le maître, en consultant le livre, demandera: « Qu'est-ce que Lisbonne? » L'élève: « C'est la capitale du Portugal. » Le maître: « Qu'est-ce que le Portugal? » L'élève: « C'est une des seize contrées de l'Europe, et une des quatre au midi. » En répondant aux différentes questions qui lui sont adressées de cette manière, l'enfant doit montrer sur la carte tous les endroits qu'il nomme: s'il les indique bien et qu'il réponde exactement, il reçoit du maître le nombre de jetons fixé pour chaque réponse. S'il se trompe, il est corrigé par son voisin de droite, à qui il paie un jeton. Si celui-ci se trompe aussi, il est corrigé à son tour par le suivant, qui gagne deux jetons. Le troisième, dans le même cas, en gagne trois, et ainsi de suite; mais s'il arrive qu'aucun des élèves ne puisse rectifier l'erreur du premier, le maître le corrige, et exige un jeton de chacun des enfants à la ronde. Lorsque le premier élève a répondu à toutes les questions relatives à son étiquette, le second en tire une autre, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le tour soit fini; après quoi on peut en recommencer de nouveaux, tant que le maître juge à propos de prolonger l'exercice.

Lorsque de nouvelles leçons ont été expliquées aux enfants, on ajoute dans le sac, pour les parties suivantes, de nouvelles étiquettes qui y sont relatives, mais en y laissant toujours les anciennes; et, lorsqu'elles deviennent trop nombreuses, le maître peut en faire le sujet de plusieurs parties, en mettant dans un sac à part toutes celles qui sont tirées par les enfants, après qu'ils en ont fait l'explication. On passera ainsi successivement en revue, et à plusieurs reprises, les trois cents étiquettes qui correspondent aux trois cents paragraphes des leçons de géographie.

Pour l'enseignement de l'histoire, l'abbé Gaultier emploie les vers techniques, que l'élève apprend par cœur, et auxquels le livre ajoute un commentaire par demandes et réponses. Voici des spécimens de ces vers techniques cités avec éloges par Demoyencourt, comme modèles du genre:

SERVIUS TULLIUS.

Successeur de Tarquin, Servius Tullius
Fit aimer aux Romains son règne et ses vertus;
Politique, il changea le mode de suffrage,
Fit battre une monnaie, affranchit l'esclavage.
Tous les cinq ans à Rome il établit le cens,
Et fut assassiné par un de ses enfants.

FRANÇOIS Ier.

Vainqueur à Marignan, prisonnier à Pavie,
En quinze cent François aux lettres rend la vie.
Sous son règne, l'Eglise, où Léon X domine,
De Luther, de Calvin voit naître la doctrine.

Lorsque les enfants ont appris un certain nombre de vers techniques, et savent également les

réponses aux diverses questions du livre, qui sont de quatre sortes comme on va le voir, on procède au jeu de l'histoire de la manière suivante. La table autour de laquelle les joueurs se placent doit être carrée. Chacun des côtés a son nom : le premier est celui des *faits* ou *événements;* le second, celui des *particularités* ou des *circonstances;* le troisième, celui des *causes*, des *motifs*, des *occasions;* le quatrième, enfin, s'appelle le côté des *conséquences* ou des *effets*. On a, comme dans le jeu précédent, un sac rempli d'étiquettes relatives aux sujets déjà étudiés par les enfants, et des jetons qu'on distribue aux joueurs. Comme les rôles sont plus difficiles suivant le côté de la table que les joueurs occupent, on divise les élèves en quatre groupes suivant leur force respective, afin de placer les plus avancés du côté qui exige le plus de savoir. Le jeu commençant, supposons que l'étiquette tirée soit *Clovis*. Là-dessus, le joueur du côté des *faits* récite les vers suivants :

Clovis vainc à Soissons, fait vœu d'être chrétien,
Défait Gombaud, et tue Alaric arien.

Le joueur du côté des *circonstances* répond ainsi aux questions suivantes : « D. Quand Clovis commença-t-il à régner ? R. En l'année 467 (un jeton). — D. Où Syagrius, après avoir été défait par Clovis, se retira-t-il ? R. Chez Alaric, roi des Visigoths (un jeton). — D. Comment Anastase, empereur d'Orient, reconnut-il le mérite et la valeur de Clovis ? R. En lui envoyant une couronne d'or, et un manteau d'écarlate, avec le titre de patrice (un jeton). — D. Comment ou jusqu'à quel point Clovis a-t-il été cruel ? R. Jusqu'à tuer de sa propre main un soldat pour le punir d'une faute faite un an auparavant (un jeton). » C'est ensuite le tour du joueur des *causes :* « D. Pourquoi Clovis fit-il la guerre à Gondebaud, roi de Bourgogne, oncle de Clotilde ? R. C'est que Gondebaud avait fait périr Chilpéric, père de Clotilde (un jeton, etc.). — D. Par quel motif Clovis fut-il mécontent d'Alaric, roi des Visigoths ? R. A cause que ce roi avait voulu secourir les Bourguignons et avait mal reçu son ambassadeur. — D. Qu'est-ce qui donna occasion à Clovis, qui était païen, d'embrasser la religion chrétienne ? R. Ce fut son mariage avec Clotilde, princesse chrétienne, de la maison des rois de Bourgogne, qui lui parlait souvent du bonheur de servir le Dieu des chrétiens, etc. » Enfin vient le tour du joueur du côté des *conséquences :* « D. Quelle fut la conséquence de la victoire que Clovis remporta sur Syagrius ? R. Il étendit sa domination jusqu'à Reims et à Troyes, aux confins du royaume de Bourgogne. — D. Qu'arriva-t-il de ce que Clovis était devenu chrétien ? R. Les Français, à l'exemple de leur roi, embrassèrent le christianisme, etc. »

Nous croyons inutile d'insister sur les lacunes et les inconvénients d'un enseignement pareil. Les connaissances que l'élève doit acquérir se réduisent à une aride nomenclature, et on conçoit que l'abbé Gaultier, désespérant d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour une semblable étude, ait cru devoir faire appel à un autre mobile, à l'intérêt que font naître les péripéties du jeu. La pédagogie moderne repousse ces expédients, parce qu'elle a une autre conception de la science : elle veut enseigner non des mots et des formules, mais des choses; ces choses sont intéressantes par elles-mêmes, et il s'agit seulement de les présenter à l'élève d'une façon qui les mette à sa portée. S'il est besoin d'un effort d'assimilation et de réflexion, l'élève le fera sans qu'il soit nécessaire de l'y inviter par un stratagème, mu simplement par le besoin de vaincre une difficulté momentanée ou par le sentiment du devoir.

Si la méthode de l'abbé Gaultier, par son esprit, appartient aux erreurs du passé, il est juste toutefois de reconnaître que certaines parties de son enseignement étaient en progrès sur son époque : c'est ainsi qu'il avait beaucoup simplifié l'analyse grammaticale et l'analyse logique, et qu'il avait appliqué aux exercices de composition un procédé qui, repris par Larousse, a fait le succès des ouvrages lexicologiques de ce dernier : il donnait à l'élève une phrase de laquelle il avait retranché un ou plusieurs mots faciles à suppléer, en lui demandant de remplir les vides. On n'oubliera pas non plus les services que l'abbé Gaultier a rendus à la cause de l'éducation populaire par sa participation aux travaux de la Société pour l'enseignement élémentaire, de 1815 à 1818.

M. Laurent de Jussieu a publié, en 1822, un *Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier.* Un groupe de disciples, parmi lesquels il faut nommer Demoyencourt *, a continué, après la mort du maître, à se servir de son système d'enseignement, et aujourd'hui encore il existe à Paris, rue des Saints-Pères, 12, un cours donné par les professeurs de la méthode.

GAUTHEY. — Louis Gauthey naquit à Grandson, dans le canton de Vaud, en 1795. Il fit ses premières études à Lausanne, au collège, puis à l'académie, et réussit aussi bien dans les sciences que dans les lettres. Il cultiva toute sa vie, avec prédilection, les mathématiques et surtout l'astronomie. Tout en poursuivant ses études de théologie, il donnait des cours de sciences.

Un séjour de quelques années qu'il fit en Angleterre contribua beaucoup à son développement intellectuel, et lui fit voir de près le système d'instruction primaire en vigueur chez nos voisins. Il fut ensuite nommé pasteur à Yverdon ; c'est là qu'il fit la connaissance de Pestalozzi. Gauthey devint son ami, le confident de ses joies et trop souvent aussi de ses déceptions. Il partagea toujours ses principes généreux ; il admirait les idées originales et fécondes du vénérable éducateur, sans adopter ce qu'il pouvait y avoir d'exclusif ou d'exagéré dans ses vues.

L'année 1830 avait vu s'opérer de grands changements dans la constitution du canton de Vaud. Les nouveaux magistrats chargèrent une commission nommée par eux de réorganiser l'enseignement populaire. Gauthey fut un des promoteurs du réveil de l'instruction ; il rédigea un mémoire, que l'on couronna, sur la meilleure manière de préparer les futurs instituteurs. Bientôt le gouvernement le chargea de fonder lui-même à Lausanne l'école normale dont le besoin se faisait impérieusement sentir. Gauthey resta douze ans à la tête de l'institution qu'il avait créée, et qui compta jusqu'à cent élèves à la fois. Plusieurs de ces jeunes gens devinrent des instituteurs modèles. En été avaient lieu des cours qui réunissaient les régents en vacances et d'autres externes, désireux de profiter des excellentes leçons du directeur. Celui-ci professait aussi dans l'école normale de jeunes filles, dirigée par Mlle Cornélie Chavannes. Gauthey reçut à cette époque les témoignages les plus encourageants de la part du général Laharpe, du Père Girard, de Victor Cousin. C'est alors aussi qu'il publia les ouvrages suivants : *Des changements à apporter au système de l'instruction primaire dans le canton de Vaud; De l'éducation dans les écoles moyennes; Droits et devoirs des citoyens; Le livre du jeune citoyen.* Ce dernier écrit fut adopté par le conseil vaudois de l'instruction publique, pour servir de base à l'enseignement civique dans les écoles primaires.

La révolution de 1845, qui amena aux affaires le parti radical, obligea Gauthey à donner sa démission. Mais il allait retrouver un nouveau et plus vaste champ pour son activité

Depuis 1829, *la Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants* était à l'œuvre en France. Ses modestes débuts ne faisaient pas prévoir l'extension qu'elle devait prendre dans la suite. Le moment vint, en 1846, où le comité résolut de créer une école normale protestante, à Courbevoie près Paris. On insista beaucoup auprès de Gauthey pour lui faire accepter la direction de l'établissement. Après quelques hésitations, il se décida à quitter sa patrie et consentit, sur l'avis de Victor Cousin, alors ministre, à subir à Besançon le modeste examen d'instituteur primaire.

A partir de ce moment, et pendant dix-huit ans, l'école normale de Courbevoie fut, de la part de son directeur, l'objet de la plus vive sollicitude. Les autorités locales se montrèrent toujours bienveillantes, et les rapports des inspecteurs furent si favorables que le gouvernement créa bientôt des bourses dans l'établissement. Deux cent soixante jeunes gens environ passèrent entre les mains de Gauthey. Sur ce nombre, cent quatre-vingt-trois devinrent instituteurs ou professeurs, neuf embrassèrent la carrière ecclésiastique, dix-sept trouvèrent à s'employer honorablement dans des professions diverses. La direction de Gauthey était toute paternelle ; sans permettre jamais que les règlements fussent enfreints, il laissait à ses élèves la plus grande somme possible de liberté, s'efforçant de former, non des automates, mais des hommes capables de se gouverner eux-mêmes. Il leur accordait une juste mesure de récréations honnêtes et de divertissements de bon aloi.

Gauthey s'intéressa toujours vivement à l'éducation des jeunes filles, et s'occupa activement d'un ensemble de cours fondés à Paris en 1856 et destinés à fournir à un certain nombre de jeunes filles une instruction secondaire très complète.

C'est de 1854 à 1856 que Louis Gauthey publia le plus important de ses écrits : *De l'Education, ou Principes de pédagogie chrétienne.* L'éminent auteur appartient à l'école qu'illustra Port-Royal, dont Rollin fut un des plus aimables représentants, et qui s'est continuée de nos jours par Mme Necker de Saussure. Il se distingue moins par un grand nombre d'idées neuves que par la manière dont il a su mettre à profit les travaux de ses devanciers. Chez lui, rien d'exclusif ; il est complet plutôt qu'original, mais il sait l'art de rajeunir ce qui a été dit avant lui. Comme Pestalozzi, il est le tendre ami des enfants ; il veut que l'école soit une famille, ayant l'instituteur pour père ; il exige le développement harmonique et simultané des facultés et ne permet pas que les aptitudes naturelles soient contrariées.

Avec Niemeyer, il demande qu'on fortifie l'entendement plutôt que de remplir la mémoire, ou, pour employer le mot de Montaigne, qu'on « forge l'âme de l'enfant plutôt que de la meubler. » Mais les doctrines religieuses du professeur de Halle lui paraissent insuffisantes, parce qu'il croit à la réalité de la chute.

Avec Mme Necker, Gauthey veut que l'éducation commence au berceau, et que la mère en soit chargée tout d'abord. Avec elle aussi, il réagit contre l'idée du travail-amusement, tout en demandant que l'étude soit rendue aussi attrayante que possible.

A une introduction intéressante succède dans l'*Education* une étude sur le développement général des facultés ; l'auteur traite ensuite de l'éducation physique, de l'éducation intellectuelle, de l'éducation du sentiment et de celle de la volonté. Le second volume se termine par des conseils spéciaux, un examen des défauts et des devoirs de l'enfance, enfin une étude sur l'harmonie des facultés humaines. Gauthey croit à la nécessité d'une régénération et n'admet pas qu'il existe en dehors du christianisme une pédagogie vraiment complète.

Chez lui, d'ailleurs, nulle étroitesse ; il aime les arts, les sciences, les lettres, et combat un ascétisme mal inspiré qui voudrait retrancher de l'éducation le développement du sens esthétique. Gauthey, on le conçoit, est l'ennemi de la routine et de la fausse émulation ; il veut qu'on mette en jeu dès le début les mobiles les plus élevés. Son livre, peu connu en France, trouva de nombreux lecteurs à l'étranger, en Italie, en Allemagne, en Angleterre, en Hollande, en Russie surtout, et valut à son auteur des distinctions flatteuses ; on peut même attribuer à cet ouvrage une part très réelle dans les réformes éducatives entreprises chez certains peuples.

Deux opuscules de Gauthey, *le Délassement après le travail* et *la Vie dans les études*, sont d'une lecture très attrayante. Il est difficile de répandre plus d'intérêt sur une matière aussi sèche en apparence que l'énumération des jeux auxquels peuvent se livrer les enfants et les jeunes gens. Le tout est entremêlé de souvenirs personnels qui donnent un grand charme à ces petits tableaux. Gauthey a écrit aussi quelques ouvrages spécialement religieux, fort goûtés du public auquel ils sont destinés.

L'homme excellent que nous avons essayé de faire connaître à nos lecteurs possédait une culture universelle : histoire, philosophie, littérature ancienne et moderne, théologie, sciences naturelles, mathématiques, tout lui était familier ; il causait volontiers sur tous les sujets, même avec le plus modeste interlocuteur. Il avait le travail remarquablement facile ; son esprit ferme et positif avait en même temps un tour poétique. Le deuil attrista ses dernières années, et cette vie utile autant que modeste s'éteignit en 1864. Il eut la satisfaction de laisser l'école normale de Courbevoie entre les mains de son gendre, M. Gaudard, qui était depuis longtemps associé à ses travaux.

[Mme W. Monod.]

GEDIKE. — V. au Supplément.

GÉDOYN. — L'abbé Nicolas Gédoyn, né à Orléans, le 17 juin 1667, mort le 6 août 1744 à Fontpertuis, fut élevé au collège des jésuites, où il fit de rapides progrès et donna de grandes espérances à ses maîtres, qui s'efforcèrent de le garder avec eux, une fois ses études terminées. Malgré les conseils et les supplications de sa famille, Nicolas Gédoyn entra au noviciat de l'ordre en 1684, et ne quitta cet établissement que lorsqu'il vit sa santé débile sérieusement compromise par la règle sévère à laquelle il s'astreignait. Mais s'il s'éloigna de la maison dans laquelle, disait-il, « il avait puisé tout ce qu'il y avait de bon en lui », il fut toujours de cœur avec les jésuites et, rentré dans le monde, défendit leurs doctrines avec un zèle dont lui surent gré ses inspirateurs. Admis chez Ninon de Lenclos, sa parente, il se créa des relations qui lui valurent des bénéfices importants, entre autres l'abbaye de Notre-Dame de Beaugency, et réalisa une fortune assez notable. Il avait été nommé membre de l'Académie des inscriptions en 1711, et en 1719 l'Académie française lui ouvrit ses portes. On doit à l'abbé Gédoyn une traduction de *Quintilien*, son auteur favori ; une traduction de *Pausanias*, 1731 ; des *Réflexions sur le goût*, et quelques opuscules publiés après sa mort en 1745, sous le titre d'*Œuvres posthumes*, et parmi lesquels se trouve un traité sur l'*Education des enfants*, écrit vers 1730, et dont nous allons faire une courte analyse.

Gédoyn manifeste d'abord son étonnement du peu de soins qu'on donne à l'éducation des jeunes gens de son époque, et proteste contre l'habitude

de se conformer sans réflexion aux usages généralement adoptés. Les enfants sont l'espérance de l'avenir, la direction qu'on doit leur donner réclame donc toute l'attention des parents; cependant, peu soucieux sur ce point, « le père n'observe pas que lui-même a passé neuf ou dix ans à n'apprendre qu'imparfaitement quatre mots de latin, et que, par suite naturelle, il est demeuré ignorant toute sa vie. » Les écoles publiques sont certainement préférables aux maisons particulières; mais trop souvent le père envoie son fils au collège, parce que lui-même y est allé, et sans se préoccuper assez de l'emploi que l'enfant fera de son temps ni de l'éducation qui lui sera donnée. Gédoyn cite Quintilien qui fait le tableau de l'éducation nationale des Romains, « bien supérieure à la nôtre ». « Trois choses, dit Gédoyn, doivent concourir pour faire un honnête homme d'un enfant: des lumières dans l'esprit, des sentiments vertueux dans l'âme, des grâces dans la personne et dans tout l'extérieur autant qu'il est possible. On éclaire son esprit par du savoir, surtout par les connaissances qui sont le plus d'usage dans le commerce des honnêtes gens; on tourne son âme à la vertu en lui inspirant des mœurs et par l'habitude de la vertu; on répand des grâces sur sa personne par le secours de la musique, de la danse et de tous les exercices convenables. » Le programme des études chez les Romains était bien ordonné, ajoute-t-il: tandis que nous consacrons les premières années aux langues mortes, les Romains les employaient à l'étude de la langue nationale, à la grammaire, à l'éloquence, à divers exercices, à la musique et à des voyages destinés à achever la culture des jeunes gens. Leur éducation nationale avait pour but de former des hommes « capables de servir l'Etat en temps de paix et en temps de guerre ». Le même sujet pouvait remplir une grande variété de fonctions, parce que tous recevaient la même direction, qui commençait d'ailleurs dès la naissance. Chez nous, au contraire, « on prend pour nourrice une paysanne, dont les mauvaises habitudes, le langage, l'accent, le maintien, les mœurs ont une fâcheuse influence sur le petit être confié à ses soins et retardent son développement. » Comme son livre s'adresse aux familles aisées, Gédoyn écarte toute idée de gêne dans la dépense pour la conduite de la maison, mais il voudrait que les privilégiés de la fortune, « si prodigues quand il s'agit de leurs fantaisies, fussent moins économes en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. » L'argent donné au professeur est un capital placé à gros intérêts; il s'agit seulement de le déposer en mains sûres, c'est-à-dire de s'adresser à un homme sérieux, qui, comprenant l'importance de ses fonctions, s'engage à donner une attention constante à la conduite de son élève et à lui inculquer des connaissances qui le rendent capable d'être utile à sa patrie et à lui-même. Or, le latin seul est insuffisant pour obtenir ce résultat. Si l'on veut élargir la sphère de l'éducation, il faut étudier encore la littérature française, l'histoire, la géographie, la chronologie, etc.

« D'où vient, ajoute notre auteur, qu'une pratique si peu raisonnable est néanmoins si généralement suivie dans nos écoles? C'est que toute coutume ancienne se perpétue par le seul titre de son ancienneté, et que peu d'hommes se donnent la peine de penser que ce qui était bon dans un temps peut cesser de l'être dans un autre. » L'abbé Gédoyn admettait donc les langues mortes, non comme sujet exclusif d'études, mais comme moyen de perfectionnement de la littérature française, qui devait figurer en tête du programme, et à laquelle on ajouterait l'histoire ancienne et moderne, la physique expérimentale « par manière de divertissement et même de récompense, » etc., sans que la durée des cours fût augmentée.

L'ouvrage se termine par un plan d'éducation dont voici les dispositions principales:

1° De quatre à sept ans, l'enfant apprend à lire et à écrire, s'exerce la mémoire en apprenant par cœur quelques fables de La Fontaine, les commencements de l'histoire de France, et « étudie le blason ».

2° De sept à dix ans, on lui enseigne les principes du grec, du latin, et du français, et on lui fait faire des thèmes pour s'assurer qu'il possède ces principes.

3° De dix à seize ans, étude des trois langues ci-dessus; l'élève parcourt le dictionnaire, apprend les racines, les déclinaisons et conjugaisons irrégulières, et lutte avec ses camarades à qui saura le plus grand nombre de mots. Cet exercice de mémoire doit être fortifié par la lecture des bons auteurs et les versions faites par l'élève comparées à la traduction d'un écrivain de renom.

Mais, considérant que ce ne sont là que les fondements de l'édifice, l'abbé Gédoyn ajoute « qu'un maître ne fait que la moitié de ce qu'on attend de lui, s'il ne trouve le secret d'embellir l'imagination de ses disciples, de leur élever l'esprit et de leur donner une certaine finesse du goût qui, de toutes les qualités de l'esprit, est peut-être la plus rare. » Il propose donc à cet effet d'embellir l'imagination par la lecture des poèmes d'Homère; d'élever l'esprit par les oraisons de Démosthènes, les ouvrages de Cicéron, Virgile, Corneille, Racine, Bossuet, etc.; de donner la finesse du goût avec les épîtres d'Horace, les comédies de Térence, de Molière, les satires de Boileau. A dix-sept ans viendrait la logique, qui servirait de couronnement à ces études; après quoi, le gouverneur du jeune homme accompagnerait celui-ci dans des voyages ou excursions, l'entretiendrait dans le goût du travail et le préserverait des mauvaises compagnies. Voici la conclusion de l'ouvrage de l'abbé Gédoyn: « C'est pour tirer la France de l'espèce d'assoupissement où elle est plongée, qu'en bon citoyen j'ai jeté sur le papier ce qui m'est venu dans l'esprit, touchant l'éducation qu'il convient de donner à la jeunesse, et je n'ai eu d'autre vue que d'être utile à une nation qui, lorsqu'elle le voudra sérieusement, l'emportera en tout genre sur les autres. »

[S. Maire.]

GENLIS (Mme de). — Stéphanie-Félicité Ducrest de Saint-Aubin, plus tard comtesse de Genlis, naquit près d'Autun en Bourgogne le 25 février 1746. L'éducation qu'elle reçut fit d'elle une jeune fille romanesque, disposée à se jeter dans les aventures les plus extravagantes: tout enfant, elle se promenait vêtue en amour, et plus tard en habits d'homme. Elle acquit de nombreux talents d'agrément: elle dansait à ravir et jouait supérieurement de la harpe. Elle se flattait de joindre à ces avantages des connaissances encyclopédiques: elle composait des romans et des comédies, pratiquait la chirurgie et le jardinage, croyait posséder les langues, l'histoire, les sciences exactes, montait à cheval, raisonnait philosophie, religion et éducation, s'entendait en cuisine et en beaux-arts, et joignait à ce savoir universel une pédantesque manie de régenter et d'enseigner autrui, qui se manifesta dès l'âge de six ans pour ne la quitter qu'à la mort. Sa famille s'étant trouvée ruinée, elle vint à Paris en 1756 avec sa mère, vécut pendant plusieurs années des bienfaits de quelques riches financiers, et à dix-huit ans épousa le comte de Genlis. Devenue, quelques années plus tard, dame d'honneur de la duchesse de Chartres, elle fut chargée de l'éducation des filles de cette princesse, et bientôt après de celle des trois jeunes princes ses fils, au nombre desquels se trouvait le futur roi Louis-

Philippe. Ce fut à cette époque qu'elle publia ses premiers ouvrages, le *Théâtre d'éducation* (1779), *Adèle et Théodore* (1782), les *Veillées du château* (1784). « La manière dont elle conçut et dirigea l'éducation des enfants d'Orléans, a dit Sainte-Beuve, est extrêmement remarquable, et dénote chez l'institutrice un sens de la réalité plus pratique que ses livres ne sembleraient l'indiquer. Elle les mit sans tarder aux langues vivantes, aux connaissances usuelles, aux choses du corps et de l'esprit, menant le tout concurremment. Par exemple, l'été à Saint-Leu, chacun de ses élèves avait un petit jardin, qu'ils cultivaient eux-mêmes, et le jardinier qui les dirigeait ne leur parlait qu'allemand. Mais si l'on jardinait en allemand, on dînait en anglais, on soupait en italien; le français se parlait bien assez dans les intervalles. A la promenade, un pharmacien botaniste suivait les jeunes princes pour leur apprendre les plantes. Un Polonais, dessinateur habile, avait peint pour eux l'histoire sainte, l'histoire ancienne, celle de la Chine et du Japon : tous ces tableaux d'histoire composaient une « lanterne magique » amusante autant qu'instructive. Ne pouvant se priver de son goût pour le théâtre, elle imagina de mettre en action et de leur faire jouer dans le jardin, où les décorations artificielles se combinaient avec la nature, les principales scènes de l'*Histoire des voyages* de l'abbé Prévost, et en général toute sorte de sujets historiques ou mythologiques. Elle inventa également pour eux toute une série d'exercices gymnastiques alors inconnus : les exercices des *poulies*, des *hottes*, les *lits de bois*, les *souliers de plomb*. En un mot, dans toute cette partie de sa carrière, elle se montra ingénieuse, inventive, pleine de verve et d'à-propos : elle avait rencontré vraiment la plénitude de son emploi et de son génie. »

L'éducation des jeunes d'Orléans était à peine terminée que la Révolution éclata. Mme de Genlis joua un rôle actif dans les intrigues nouées pour faire arriver au trône le père de ses élèves, Philippe-Egalité; mais ayant quitté la France en 1791, elle se trouva inscrite sur la liste des émigrés et ne put rentrer. Son mari (connu alors sous le nom de marquis de Sillery) monta sur l'échafaud le même jour que les Girondins; quant à elle, elle habita successivement la Suisse et l'Allemagne, jusqu'au moment où Bonaparte lui permit de revenir en France (1801). Nous n'avons pas à raconter ses interminables démêlés avec la plupart des gens de lettres de l'époque, et surtout avec ceux du parti philosophique : il suffira de rappeler que son ardeur à combattre les disciples de Voltaire lui mérita le surnom de *mère de l'Eglise*, que lui donna M.-J. Chénier. En dépit des épigrammes, la plume infatigable de Mme de Genlis continua pendant trente ans à entasser volume sur volume, romans, pièces de théâtre, ouvrages d'éducation, mémoires, pamphlets, etc.; elle alla jusqu'à refaire l'*Emile* de Rousseau et le *Siècle de Louis XIV* de Voltaire. Lorsqu'elle mourut en 1830, plus qu'octogénaire, elle n'avait pas publié moins de quatre-vingts ouvrages.

De tant d'œuvres diverses, il n'en est pas une qui ait mérité de lui survivre. N'ayant que de la facilité, sans savoir sérieux et sans solidité dans la pensée, Mme de Genlis ne s'est jamais élevée au-dessus du médiocre. On trouve chez elle des inventions bizarres, de l'esprit quelquefois, le plus souvent des redites banales, un babil frivole et un commérage vaniteux. Outre les ouvrages dont nous avons mentionné les titres, on peut citer encore les suivants parmi ses publications relatives à l'éducation : *Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes*, 1790; *Discours sur l'éducation de M. le dauphin*, 1790; *Leçons d'une gouvernante à ses élèves, ou fragments d'un journal qui a été fait pour l'éducation des enfants de M. d'Orléans*, 1791; *Discours sur l'éducation publique du peuple*, 1791; *Nouvelle méthode d'enseignement pour la première enfance* (recueil de dialogues, de contes et de romances), 1800; *Projet d'une école rurale pour l'éducation des filles*, 1802; *Les Dimanches, ou Journal de la jeunesse* (n'a paru que pendant un an), 1816. Ce dernier recueil a été l'objet d'une critique sévère dans le *Journal de la Société pour l'enseignement élémentaire*.

GÉOGRAPHIE. — Jusqu'à une époque récente, l'enseignement de la géographie a été très négligé en France : on le donnait peu et mal. Il n'y a pas lieu de rechercher pour l'instant jusqu'à quel point on le donnait mieux ou plus abondamment chez des peuples voisins. Ce qui est certain, et ce qui doit nous suffire comme point de départ, c'est que cette science était particulièrement maltraitée dans notre enseignement à tous les degrés.

Deux causes, l'une particulière à la France, l'autre plus générale, ont attiré l'attention publique et les efforts des pédagogues sur la géographie. La première cause, souvent considérée comme la seule, c'est la guerre de 1870. Il nous est resté de nos désastres, outre la douleur, un certain sentiment d'humiliation : l'étranger était géographiquement mieux préparé à envahir notre sol que nous à le défendre. De là une impulsion subite, qui, pour avoir eu des résultats rapides, n'a pas été moins sérieuse et moins durable. Elle augmente plutôt que de diminuer; on n'oubliera plus en France qu'il faut apprendre la géographie à tout prix.

A cette cause soudaine de conversion, il faut en ajouter une autre plus puissante encore, sous peine de mal comprendre et de mal réaliser la réforme de l'enseignement géographique. Depuis que l'homme habite la terre, il s'était établi entre la planète et lui des rapports de toute sorte qui faisaient partie de son existence physique et morale. Ces rapports se sont brusquement modifiés depuis le commencement du XIXe siècle. L'homme a acquis des moyens de locomotion qui ont fait de lui en quelque sorte un être tout nouveau. Les parties lointaines de la terre sont devenues proches. En même temps que le corps de l'homme acquérait, par cette augmentation de motilité, des puissances nouvelles, sa pensée, elle aussi, devenait infiniment mobile; par le télégraphe, elle pouvait voler instantanément sur toute la surface de la terre. De là, des relations étroites, continuelles, intimes, entre les différentes parties du globe et entre les hommes qui les habitent. Nous savons ce matin ce qu'on a fait hier au soir à New-York. Bien plus, la pensée de l'homme, devenue plus rapide que les vents ou les tempêtes, a pu les soumettre à l'examen, les suivre du départ à l'arrivée, calculer la vitesse d'une onde à travers le Pacifique ou d'un cyclone à travers l'Atlantique, et ces observations sont entrées dans notre vie de tous les jours. Nous prévoyons la pluie sur un télégramme de New-York, nous modifions un projet de promenade sur l'annonce d'une tempête encore éloignée de 500 lieues. La terre, dans toutes ses parties connues, est comme étreinte par l'homme, tandis qu'il y a cent ans l'homme pouvait vivre sans étendre sa vue ou ses pensées d'existence au-delà de son horizon visuel. Ces nouvelles conditions de vie nous obligent à apprendre la géographie, et surtout la géographie physique; et cette obligation n'existe pas seulement pour nous Français et pour la géographie de notre patrie, mais pour tout homme et pour la géographie de la terre entière.

Il y a donc nécessité à apprendre la géographie, tout le monde est d'accord sur ce point; mais une question se pose avant tout : Qu'est-ce que cette

géographie? « C'est la description de la terre », répond la vieille et excellente définition. La description de la terre, soit; mais toutes les sciences, excepté l'astronomie, ont leur siège sur la terre, et peuvent entrer dans cette définition. Où nous arrêterons-nous? Voilà ce qu'il faut tout d'abord examiner.

I

L'ancienne école géographique simplifiait hardiment la question. On apprenait, et on apprend encore trop souvent, une enfilade de noms groupés par catégories. « Il y a 6 caps, dont voici les noms; il y a 12 chaînes de montagnes dont 5 grandes et 7 petites; il y a quatre points cardinaux, il y a cinq parties du monde; il y a quatre races d'hommes, il y a cinq océans. » Que sont ces montagnes, comment se groupent ces hommes, que se passe-t-il sur ces océans, quel est le caractère des diverses parties du monde? L'enfant l'ignorera, l'homme ne l'apprendra pas ensuite; il se hâtera tout au contraire d'oublier ce qu'on lui aura appris. C'est ce point de vue faux et incomplet qui a fait renfermer la géographie dans l'enseignement littéraire. La géographie en soi n'existait pas. « Histoire et Géographie », disaient les programmes; et la géographie n'était plus que la très humble servante de l'histoire, chargée de dire où s'étaient passés les grands faits historiques. Les annales de l'humanité s'étaient déroulées dans le temps et dans l'espace, il fallait dès lors appuyer l'histoire de deux nomenclatures, la chronologie pour le temps et la géographie pour l'espace. Du reste, ajoutons-le bien vite, cela n'avait pas lieu seulement en France, et l'Allemagne était tombée exactement dans la même faute. Encore aujourd'hui, la géographie y fait partie de l'enseignement littéraire. Tout autre, par opposition, est l'école géographique moderne, surtout en France. Elle veut tout embrasser, elle ne connaît pas de bornes; tout est géographie, tout est lié avec tout, les rapports se multiplient, s'enchevêtrent; la statistique, l'économie politique, les institutions sociales, la production comparée, les budgets, la magistrature, l'effectif et les grades de l'armée, les attributions des préfets, le jeu de la constitution, tout cela doit, aux termes des programmes, faire partie de l'enseignement géographique. — Où est la limite? Que doit-on enseigner? Jusqu'où est-on dans la géographie et à partir de quel point n'y est-on plus? Voilà la première question qu'il nous faut essayer de résoudre. Avant de parler des méthodes, tâchons de savoir à quels objets ces méthodes devront s'appliquer.

Et tout d'abord, demandons-nous à quels différents points de vue la terre peut être considérée. Rien qu'en posant cette seule question, nous entrevoyons déjà la réponse. La terre peut être considérée, soit en elle-même comme un organisme indépendant, soit comme un ensemble de faits en rapport avec d'autres faits. Parmi ces faits, les uns sont des causes, par exemple la situation du monde terrestre, la rotation, la révolution annuelle, d'où dépend l'organisation même de la planète; d'autres sont le résultat de cette organisation, par exemple les climats, la végétation, l'existence des animaux, le développement de l'espèce humaine. Voilà déjà le champ de la géographie qui se circonscrit : cette science devra décrire la terre comme un organisme planétaire, siège de phénomènes et de mouvements divers, et parmi ces phénomènes elle s'occupera de ceux qui se rapportent directement à la conformation actuelle du globe, et de ceux qui mettent ce globe en rapport avec le monde animé, avec l'homme, sommet de l'échelle des êtres. Nous partirons donc non point de l'astronomie, mais du point où l'astronomie touche à la surface terrestre, c'est-à-dire de la cosmographie, du soleil, du système planétaire. Et nous aboutirons, non point à l'histoire, mais au point où l'histoire touche à la surface terrestre, c'est-à-dire, à la répartition des peuples, à l'effet des climats, au groupement des nations, au va-et-vient des empires. Sur la route, nous rencontrerons d'autres sciences : la géologie, qui nous dira les conditions dans lesquelles s'est formée la surface terrestre; la météorologie, qui nous dira uniquement comment l'atmosphère se comporte avec cette surface; la botanique, à laquelle nous demanderons simplement quels effets les plantes subissent des formes ou de la nature de cette même surface; la zoologie, qui n'aura autre chose à nous dire que le rapport des grands groupes animaux avec cette surface. De même, pour toutes choses, la géographie s'arrêtera au point où elle quitterait la surface terrestre et commencerait à considérer des choses qui y sont étrangères.

Le lieu d'une bataille, le relief d'un massif rocheux, l'aire d'une végétation particulière, l'étendue d'un climat, la densité d'un peuple, cela sera de la géographie. Mais le nom des généraux qui ont livré cette bataille, les caractères spécifiques de cette végétation, les attributions ou les appointements des fonctionnaires de ce peuple, ce ne sera plus de la géographie,

Il nous est donc facile maintenant de définir et de délimiter la géographie; c'est l'étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers ou avec les êtres qu'elle porte.

Pour que cette étude soit fructueuse et complète, l'élève devra savoir *le nom* des accidents du terrain, des caps, des golfes, des peuples, des montagnes, des déserts : c'est là l'objet de la nomenclature; il devra savoir où sont situés, les uns *par rapport* aux autres, les accidents de terrain ou les peuples que ces noms désignent : c'est là l'objet de la cartographie; il devra surtout savoir *ce que sont* ces pays, ce que sont ces peuples, en connaître la physionomie et la manière d'être : c'est à ce prix seulement qu'il fera vraiment de la géographie.

II.

L'enseignement de la géographie devra donc comprendre tout à la fois : 1° les choses, 2° les noms de ces choses, 3° les rapports qui unissent ces choses. Avant tout, il faudra se préoccuper de savoir ce qui existe; on apprendra ensuite à le nommer et à le placer.

Remarquons en passant que cette marche est commune à toutes les sciences (et il est bien entendu que la géographie n'est plus une annexe des « lettres », mais bel et bien une science). On n'enseigne pas la chimie en disant : « Il y a tant de corps simples, dont voici les noms; celui-ci se combine de douze façons, celui-là de quatorze, etc. » On montre ces corps simples en action et en combinaison dans la nature. A-t-on jamais eu la pensée d'enseigner l'histoire en disant : « Il y a dans l'histoire de France 42 batailles, 17 grandes et 25 petites. Les grandes sont...; les petites sont... Il y a 65 grands hommes, dont 20 principaux et 45 secondaires; » suivraient les noms. Non, on raconte l'histoire. Pourquoi ne raconte-t-on pas la géographie? Essayez donc d'enseigner l'anatomie par le dénombrement et la nomenclature des os, des muscles et des nerfs? Vous n'enseignerez pas l'anatomie, mais seulement des noms qui servent à l'anatomie.

En aucune branche des connaissances humaines, une telle méthode ne résisterait un jour au ridicule. En géographie, elle persiste. Elle persiste même parfois sous la forme de catéchisme, par demandes et par réponses formulées à l'a-

vance ! Que l'habitude ne nous fasse pas illusion ; cette forme d'enseignement par addition de mots, par enfilade de noms vides, par notions toutes faites et à jamais stériles, doit disparaître en géographie.

On se demande souvent pourquoi la géographie est désagréable à tous ceux qui l'apprennent, et pourquoi, dès qu'ils ne sont plus forcés de l'apprendre, ils la rejettent comme l'estomac rejette une nourriture inassimilable. L'arithmétique, la grammaire ? ils y mordent. La physique ? elle les « amuse ». L'histoire ? elle les intéresse. Quant à la pauvre géographie, elle est, à l'unanimité moins quelques voix, déclarée insupportable. Suivons cependant les enfants en dehors de l'école, à l'heure où ils peuvent se délasser et prendre un livre de lecture. Est-ce un ouvrage de physique qu'ils prendront ? Un livre d'histoire ? De chimie ? De grammaire ? Non : mais des voyages de découvertes ; des descriptions d'îles désertes, de climats lointains, de luttes contre le froid du pôle, contre le sable et la sécheresse du Sahara ; des « Robinsons », c'est-à-dire l'homme aux prises avec la nature terrestre, c'est-à-dire, en somme, *de la géographie*. Et dans leur imagination, pendant cette lecture, surgiront des rêves grandioses, des immensités sablonneuses, des vagues croulantes, des cieux sillonnés d'éclairs, des savanes à perte de vue, de longues avenues de palmiers. Voici donc deux faits qui semblent inconciliables : d'une part, la géographie est la science qui renferme le plus d'éléments parlant à l'imagination, d'autre part, elle inspire un mortel ennui à ceux qui l'apprennent.

C'est tout simplement parce qu'ils ne l'apprennent pas ; ils apprennent à sa place quelque chose de sec, de fragmenté, de vide, comme l'anatomie de tout à l'heure, qui consistait dans l'énumération des os.

Ce que nous disons là n'est pas nouveau. Beaucoup l'ont dit, et depuis 1870 principalement on s'occupe à y apporter un remède. On y est parvenu dans une certaine mesure, mais peut-être pas suffisamment encore ; peut-être aussi n'a-t-on pas cherché le remède où il se trouve, dans le contact de la vie, de la nature active, dans la substitution de la géographie animée à la géographie immobile, du monde en action au monde en définitions. Ouvrez nos programmes, nos livres d'enseignement, et voyez combien petite est la place faite à la terre vivante, à la vraie géographie physique, dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur ! Pour ne nous occuper que du premier, à peine l'ensemble de la terre y est-il traité en quelques leçons, et pas une seule fois la géographie physique n'y est considérée autrement que comme relative à de purs accidents physiques, à des formes passives. Afin de mieux nous en rendre compte, prenons les programmes les plus au courant du mouvement moderne, ceux de la ville de Paris. Nous aurons du premier coup un aperçu de ce qui se fait dans la plupart des bonnes écoles primaires.

Ces programmes, on le sait, divisent l'enseignement en trois cours annuels. Ils débutent par l'excellent conseil donné aux maîtres de faire comprendre aux élèves les matières de l'enseignement par la vue des objets analogues, tels qu'ils peuvent les voir tous les jours.

La première année est consacrée tout d'abord au dessin des cartes, aux signes conventionnels, à l'étude de la mappemonde et de la France, à l'explication de la nomenclature. Cette partie du programme porte principalement sur les *formes* et sur les *noms*. La géographie physique proprement dite n'y tient pas encore de place spéciale.

La deuxième année commence par des notions de cosmographie élémentaire : axe, pôles, méridiens, etc. Ici, nous nous élevons de la cartographie terrestre à la cosmographie, aux rapports de la terre avec l'univers.

La fin du mois d'octobre est consacrée à la « distinction de la géographie physique et de la géographie politique », et à l'explication des principaux termes de cette dernière. Les termes de la géographie physique ont déjà été éclaircis dans la première année. Les termes seulement, il est vrai. De la chose en elle-même, il n'est pas encore question. Cela viendra sans doute plus tard, quand nous traiterons des continents ou des parties du monde autrement que pour les répartir sur le globe.

Nous y arrivons avec le mois de novembre. « Grandes divisions du globe : Asie, Afrique, Amérique, Océanie. Description sommaire des côtes ; système général des montagnes ; grands fleuves. » Puis c'est fini, l'élève n'aura pas autre chose. Il lui faudra se contenter des leçons d'un mois, dans toute sa vie d'écolier, pour l'Asie, pour l'Afrique, pour l'Amérique ou l'Océanie physiques : Le programme du mois suivant lui en donnera la géographie politique : « Etats et villes principales, établissements européens, etc., » et un peu de géographie commerciale, « principaux objets d'échange avec l'Europe. »

Après cela, le voile qui semblait se lever sur l'ensemble du monde retombe définitivement. Et les déserts, et les caravanes, et les glaces polaires, et les forêts vierges ? Pas un mot, ni à ce moment ni plus tard.

Commence-t-on à saisir l'étrange lacune de notre enseignement géographique ? Poursuivons l'étude de ce programme, le meilleur certainement de tous, malgré les défectuosités que nous y constatons.

En janvier, le cercle commence à se rétrécir, on revient à l'Europe : « Géographie physique de l'Europe. Ligne de partage des eaux, montagnes qui s'y rattachent ; volcans, fleuves et rivières principales, lacs. Description sommaire des côtes, mers, golfes, détroits, îles », et en février : « Géographie politique, Etats du nord, du centre, du sud : capitales, langues principales, religions, gouvernements, populations. » Nous voyons clairement ici ce que l'on entend par géographie physique : c'est l'énumération, le placement et la « description sommaire » des accidents du sol. Quant à ce qui se passe sur ce sol, à son aspect, à son caractère spécial qui réagit sur le caractère de ses habitants, sur leurs mœurs, sur leur vie entière, qui fait du Mongol un Mongol, de l'Anglais un Anglais, de l'Arabe un Arabe, il n'en est pas question. On emploiera tout le reste des deux années scolaires à la France : « géographie physique et politique ; tracé des frontières et des côtes, lignes de partage des eaux, canaux, chemins de fer, anciennes provinces, départements, divisions militaires, évêchés, cours d'appel, académies ; zones de cultures et de productions, grands centres d'industrie, principales voies de commerce (voilà qui est excellent), notions sommaires sur le climat (excellent encore), tracé des frontières, époque et circonstances de la réunion des anciennes provinces à la couronne, concordance des départements et des provinces historiques, géographie agricole, industrielle, coloniale, administrative. »

Nous voici à la fin. L'enfant a terminé ses études de géographie. Il a la mémoire meublée de noms, ce qui est indispensable, et bien garnie de rapports topographiques entre ces noms, chose non moins indispensable : mais cela suffit-il ? Il sait combien il y a de divisions militaires, de cours d'appel et d'académies en France. Il sait même où se trouve la chaîne appelée Alpes, par-

rapport à la chaîne appelée Pyrénées ; ce qu'il ignore encore, c'est le rôle de ces Alpes et de ces Pyrénées, leur action sur le climat du continent, leur beauté souveraine, leur puissante influence sur la marche des peuples et le cours de l'histoire, leurs forêts, leurs cascades, leurs pâturages, leurs habitants, leurs glaciers perdus dans le ciel et d'où s'écoulent des fleuves.

Il sait où sont l'Océan et la Méditerranée, mais il ignore l'action de l'Océan sur le continent entier, son éternel envoi de nuages, sa tiédeur ici, ses blocs de glace ailleurs, sa sauvage houle qui ne s'endort jamais, sa profondeur noire, ses marées qui tiennent la vie à distance. Il ignore la Méditerranée bleue, berceau des civilisations occidentales, mer sacrée pour toute la race des hommes, douce, tiède, scintillante de soleil, avec ses villes blanches plongeant leurs pieds dans un flot sans marées. Il ne sait pas et ne saura jamais pourquoi il y a de grands ports sur les petits fleuves d'Angleterre, et pourquoi il n'y en a pas sur les grands fleuves méditerranéens. Il ne comprendra pas Londres, il ne comprendra pas Alexandrie, il ne comprendra pas, ni aujourd'hui ni plus tard, l'arrêt de la civilisation africaine aux Pyrénées et les passages d'armées à travers les Alpes. Il ne comprendra pas pourquoi la culture des Grecs, pourquoi le débordement des Huns, pourquoi le développement des États-Unis, pourquoi n'importe quelle chose dans n'importe quel pays. Sans doute ce n'est pas aujourd'hui qu'il aurait pu saisir complètement tous ces « pourquoi » ; mais il aurait fallu au moins déposer dans son esprit de quoi les lui faire comprendre un jour. Cela n'y a pas été déposé et ne s'y déposera pas tout seul. Même au point de vue de l'histoire (si la géographie ne devait lui servir que pour l'histoire), cette étude n'éclairera rien ; mais si elle a un but par elle-même, c'est bien pis, ce but échappe à l'élève ; il sait beaucoup de mots et n'en voit rien germer, ne se doute pas même de ce qui pourrait bien germer. Mieux eût valu mettre en terre deux petits grains féconds, que toute cette masse déjà triturée et manufacturée.

III

Il y a longtemps, disions-nous, que le mal est signalé, qu'on le reconnaît et qu'on cherche à y remédier. Tout a été dit sur ce point et nous n'avons pas la prétention d'apporter aux pédagogues un seul argument absolument nouveau. Bacon, puis Coménius, puis Rousseau et les encyclopédistes, puis Pestalozzi et ses disciples, n'ont cessé de prêcher l'instruction par les faits. Rousseau surtout donna une impulsion féconde, et si cette impulsion a porté plus de fruits en Allemagne qu'en France, nous n'avons qu'à nous efforcer de regagner le temps perdu. On s'y est, du reste, appliqué depuis 1870, et tous connaissent les efforts de M. Levasseur, l'ardent promoteur des études géographiques, pour faire partir ces études de ce qu'il considère comme leur base naturelle. Nous y reviendrons un peu plus loin ; pour l'instant, le point sur lequel nous tenons à attirer et à garder un moment encore l'attention, c'est ce fait, qui nous paraît avoir échappé, dans les dernières révisions de programmes, à la plupart des pédagogues : la géographie proprement dite, oubliée dans l'enseignement géographique.

Chose étrange, c'est sur une idée juste, évidente, vieille de plusieurs siècles déjà, que s'est greffée cette erreur de méthode aujourd'hui si répandue. Et cette idée juste, que nous trouvons chez tous les réformateurs de l'enseignement, peut se résumer ainsi : « Partir du fait et non de la définition ; bâtir sur des choses et non sur des mots ; transformer toute notion en une vision claire ; rendre l'enfant acteur dans sa propre éducation. » Cela semble simple, évident, incontestable, et cependant suivez le raisonnement qui en a découlé dans ces derniers temps : Pour partir du fait, quoi de plus simple que de prendre d'abord ce que l'enfant a sous ses mains ? Par exemple, le banc de l'école ! Partons donc du banc de l'école. Enseignons-lui à mesurer ce banc, puis la chambre, puis les objets voisins jusqu'aux limites de la vision, « jusqu'aux bornes du département. » Cela serait parfaitement juste s'il s'agissait de former un arpenteur, un géomètre, mais ce n'est pas du tout juste s'il s'agit de donner les premières notions de géographie.

Un banc, une salle d'école, ne sont pas des objets plus géographiques qu'une chaise, qu'une table, qu'une assiette. On peut bien les considérer au point de vue du lieu, de l'orientation, de la position relative, mais alors, prenons-y garde, nous rencontrons la difficulté déjà signalée, nous faisons de la *géométrie* et non de la *géographie*.

Si la géographie consiste uniquement à comparer des mesures, le point de départ est bon ; si elle consiste surtout à comparer des objets, le point de départ est mauvais. Ah ! le sens commun du petit enfant ne s'y trompera pas ; il ne mordra pas à cette science dont la première leçon le force à garder les yeux sur son banc, sous prétexte d'étudier le vaste monde ! Abandonnez cette fausse géographie qui n'en est point, et enseignez-lui à regarder l'eau qui coule, la feuille qui descend lentement au courant, la berge qui s'affouille, la route chargée de voyageurs qui se rendent à la foire prochaine. Ou plutôt, remontez à l'origine de cette méthode, et voyez combien on a mal compris la pensée d'où on la fait procéder. C'est dans un excellent petit livre de M. Levasseur que nous trouvons les lignes suivantes :

« Nous ne croyons pas que cette méthode (la méthode de récitation) soit bonne. Il vaut mieux, pour nous servir d'une expression peu usitée, *raconter* la géographie et la faire raconter à l'enfant. Mais la facilité qu'il y a pour le maître à suivre la voie routinière aura souvent plus de crédit que notre conseil.

« ..... Avec de très jeunes enfants, le maître indiquera à peine les rapports de cause à effet qui dépassent ordinairement le niveau d'une intelligence naissante ; il appuiera... sur les descriptions, et il fera comprendre, autant que possible, par des images, par des formes sensibles, et chaque fois qu'il sera possible par la vue des objets mêmes et par des exemples familiers, les différentes notions de la géographie. »

On ne saurait mieux penser ni mieux dire. Poursuivons, et nous allons voir combien l'auteur avait raison de se défier de cette voie routinière dans laquelle marche depuis si longtemps l'enseignement.

« En leur disant (aux enfants) que la géographie est la description de la terre, on ne met dans leur esprit que des mots vides de sens. Dites-leur, en leur montrant la chose même sur le tableau noir ou sur la carte murale : Voici l'école ; elle est attenante à la mairie ; l'église est là-bas, sur la place ; au bout du pays, à gauche, est telle ferme, à droite est le bois. La géographie a pour objet de décrire ainsi tous les pays. »

Rien n'est plus juste, plus sensé, et plus lumineux que cet éclaircissement, à une seule condition, c'est d'en faire une simple parenthèse dans autre chose, et cette autre chose (ne le perdons pas de vue) sera la géographie. Il n'en a rien été, la routine a quitté le moins possible sa vieille direction, et cette parenthèse est devenue la base de la méthode entière.

« L'emploi de cette méthode doit s'arrêter au département, ajoutait l'auteur : au delà, elle est

une erreur, parce qu'elle n'offre plus aucun intérêt particulier et n'a aucun effet pour des lieux que l'enfant n'a pas vus lui-même... Cette méthode n'est plus que confusion... D'ailleurs, après les notions préliminaires tirées de la connaissance du département, et avant qu'on n'entrât dans le détail de la France, je voudrais que le maître, le globe en mains, donnât en quelques leçons une idée sommaire de la forme de la terre, de ses océans et de ses continents. Il importe que l'élève sache bien quelle place la France occupe en Europe, l'Europe sur la terre, et quelle forme a la terre. »

Que le lecteur qui nous a suivi jusqu'ici veuille bien reprendre le programme que nous avons examiné en commençant, et il verra comment, de ce début purement relatif, de ces *rapports* mis à la base de l'enseignement, est sorti, contrairement au vœu de l'auteur même de la méthode, un enseignement où les *choses* n'ont pas trouvé leur place. Sur l'ancienne nomenclature, on a greffé des notions d'emplacement, et l'on a cru avoir fait assez ; ou bien, si on ne l'a pas cru, on n'a pas vu assez clairement en quoi il fallait faire davantage.

L'eût-on vu, soyons juste, il aurait été difficile de le faire sans porter atteinte à cette *routine* dont M. Levasseur redoutait si justement les effets. Ici, nous touchons à une maladie de l'enseignement moderne, maladie qui va s'aggravant chaque jour. Les vieilles méthodes, se raccrochant à l'existence, ne veulent rien lâcher de leurs anciennes possessions; les nouvelles méthodes, de leur côté, réclament leur place au soleil, et se superposent à ce qu'elles devraient remplacer. On n'enseignait que la nomenclature ? Il faudra maintenant conserver la nomenclature et y ajouter la topographie ; si la géographie arrive à faire sa trouée, on voudra conserver la nomenclature et la topographie telles quelles, et y ajouter la nouvelle-venue. Dans ces conditions, ni le temps ni la puissance cérébrale des enfants ne peuvent suffire à embrasser le programme complet, d'autant moins que ce programme renferme en lui-même deux esprits contradictoires, incompatibles. Il faudrait jeter virilement par dessus bord tout ce qui est devenu scorie, tout le bagage des mots qui demeureraient mots et qui jamais ne se relieront à rien, tous ces chapitres qu'on voudrait faire absorber aux enfants et que pas un maître ne peut savoir par cœur, à moins d'y consacrer cent fois le temps qu'ils valent! A quoi bon passer un mois sur les anciennes provinces, avec époques et circonstances de leur réunion à la couronne? Ce n'est plus même de la nomenclature géographique, mais de l'histoire, et de l'histoire sans intérêt pour l'enfant. Un mois aux ressorts du département, aux divisions militaires, maritimes, ecclésiastiques, universitaires, judiciaires, financières, académiques, etc., et cela pendant deux ans de suite! Notions stériles, creuses, mal placées en un lieu qui ne leur convient pas, d'une utilité toute de convention, mais de nul profit réel pour l'intelligence! Qu'en peut-il jamais sortir, de ces mots qui resteront mots, de ces conceptions artificielles, enfoncées par force et sans explication possible dans l'esprit des élèves? C'est dans l'instruction civique que ces détails administratifs pourraient avoir leur place. Là on les accompagnerait de considérations qui les feraient comprendre. Mais dans la géographie, que produiront-ils ? Aucune idée ne s'y joindra. Autant vaudrait faire apprendre le français par la récitation du dictionnaire. Qu'on ne sourie pas, qu'on daigne y réfléchir; ceci n'est pas une comparaison seulement, c'est, hélas, la simple réalité.

« Les abeilles pillottent de çà de là les fleurs, dit Montaigne, mais elles en font après du miel, qui est tout leur ; ce n'est plus ni thym, ni marjolaine. Ainsi, les pièces empruntées d'autrui, l'enfant les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, assavoir : son jugement. »

« En quelque étude que ce puisse être, dit Rousseau, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien. On borne pourtant toujours l'enfant à ces signes, sans jamais pouvoir lui faire comprendre aucune des choses qu'ils représentent. En voulant lui apprendre la description de la terre, on ne lui apprend qu'à connaître des cartes ; on lui apprend des noms de villes, de pays, de rivières, qu'il ne conçoit pas exister ailleurs que sur le papier où on les lui montre. »

Si nous n'en sommes plus au même point tout à fait, — grâce en partie à Rousseau, — la géographie, comme nous le disions en commençant, s'est déplacée en avant dans une proportion que nul, au temps de Rousseau, ne pouvait prévoir. Il nous faut donc compléter la pensée du grand pédagogue en modifiant l'enseignement dans le sens même des modifications de la science.

Un extrait d'une lettre tout intime et encore inédite d'Elisée Reclus achèvera d'éclaircir et de confirmer ce point de vue.

« Je me garde bien, dit Elisée Reclus, de repousser l'étude de l'étroit milieu dans lequel se trouve l'enfant. Il est bon qu'il se rende compte de tout, mais chaque chose de cet étroit milieu le transporte dans le monde infini. Il a son ardoise devant lui : il est bon qu'il en connaisse la place et les dimensions, mais il est bien plus important qu'il sache ce que c'est, et voilà que l'instituteur parle des carrières et des montagnes stratifiées, et des eaux qui ont déposé les molécules terreuses, et des roches dont le poids les a durcies. Il est assis sur un banc; le banc a trois mètres de long, je le veux bien, mais ce banc est en chêne, — et nous parcourons en imagination les grandes forêts de la France ; — ou en sapin, et nous voici gravissant les montagnes de la Norvège. Et que de voyages, que d'excursions dans l'espace, que de conversations amusantes sur les pierres et les clous des maisons, sur les fleurs du jardin et le ruisseau du village. La géographie vient en même temps, mais sous forme vivante. » Et plus loin, cette remarque si profondément juste : « L'enfant a la passion du gigantesque, du colossal. Il en veut à tout prix. Il voit une pierre, il veut s'imaginer que c'est un rocher; une taupinière, c'est une montagne pour lui. Quand nous lui disons d'une chose qu'elle est très grande, son imagination travaille sans cesse pour écarter les bornes que nous lui avons fixées d'abord. Je me rappelle encore le jour où mon grand-père me dit que le Sahara est un désert où l'on peut marcher pendant des jours et des jours sans trouver autre chose que du sable. Depuis qu'il m'a donné cette première leçon de géographie, je me vois essayant sans cesse en imagination de « réaliser » cet espace sans bornes,

Qui ne finit jamais et toujours recommence. »

Si Montaigne, Rousseau et Reclus ont raison, si les critiques que nous avons élevées au début contre le remplacement des choses par des rapports et des mots sont fondées, quel remède apporter à cette situation ?

Nous hésitons à en formuler un. Trop souvent une idée vraie est le point de départ d'une voie fausse ; en prônant l'idée si juste des bassins de fleuves, Buache nous a valu pendant un demi-siècle des atlas où l'orographie était absolument faussée. C'est donc avec la plus grande réserve que nous exprimerons quelques vœux précis.

Nous essaierions d'abord de fonder l'enseignement sur les faits. Mais ces faits ne seraient pas la classe ou le département. La classe, nous l'avons dit, ne peut servir qu'à une explication de quelques minutes, toute spontanée; c'est une parenthèse aussi bonne que toute autre, mais ce serait un mauvais point de départ. D'abord, l'enfant n'aimera sa classe que si, de cette chambre austère et grise, sa pensée s'envole vers les choses extérieures. Si c'est de la classe que vous lui faites voir le ciel, la terre et la lumière graduelle de la science, il transfigurera cette classe, il y courra avec joie, il sentira que là son esprit s'ouvre. En classe, faites-lui oublier la classe. C'est le seul moyen que plus tard il se la rappelle avec plaisir.

De plus (et ceci est aussi grave, sinon davantage), la classe n'est pas une forme terrestre, un accident naturel. Elle n'est pas plane, elle n'est pas géographique le moins du monde. En géographie, partons des faits géographiques. De même, le département est un mauvais point de comparaison. Rien de plus conventionnel qu'un département. Si nous devons partir de ce que l'enfant voit, qui donc a vu un département? Nous sommes en pleine abstraction. Mieux vaudrait partir du ciel infini, du soleil, de la lune, des étoiles. Cela, au moins, l'enfant l'a *vu*, ce n'est pas abstrait pour lui, ce sont des réalités qui l'ont frappé dès qu'il a ouvert les yeux à la lumière. Mais si nous avions à choisir un début, nous en choisirions un plus simple encore, plus à la portée de l'enfant, plus strictement limité aux faits. Nous supprimerions toute mesure de longueur, toute définition géométrique, toute nomenclature aride; nous nous souviendrions seulement de deux choses : Il y a une *terre*, qui porte des *hommes*. Et nous raconterions la terre et les hommes. Le premier mois tout entier, deux mois peut-être, seraient employés exclusivement de la sorte : rien que des récits de faits, des histoires propres à passionner l'enfant, à jeter dans son esprit des semences fécondes. Et quelles histoires? Mon Dieu, celles qui, s'il les lisait, lui enlèveraient l'idée d'aller dormir. Grands glaçons polaires avec leurs ours blancs, déserts avec leurs files de chameaux, tempêtes démâtant les navires, Esquimaux poursuivant les phoques, forêts tropicales, Chinois aux mœurs étranges, grands fleuves d'Amérique roulant des forêts arrachées, avalanches recouvrant des villages, pays où il ne pleut jamais, pays où il pleut toujours, hautes montagnes, plaines interminables, découverte de l'Amérique, éruptions de volcans, tout cela avec images ou projections; des faits palpables avec leurs formes visibles. Ces faits pourraient être ceux que nous citons, ou d'autres tout différents. Cette partie de l'enseignement devrait venir du maître et non des livres, c'est dire que chacun y mettrait sa personnalité particulière. Ce ne serait qu'une sorte d'*introduction* à l'enseignement, plutôt que le premier chapitre de l'enseignement même. Mais, de toute façon, que de noms appris en route! que de notions justes, vives, réelles, implantées à jamais dans ces esprits neufs! quel approvisionnement d'intérêt et de passion pour tout le reste de l'étude à venir!

Tous les pays ne se ressemblent pas, se dirait l'enfant; il y en a de très chauds, de très froids. Il y en a de très brillants et de très tristes; des riches, des pauvres; les uns peuplés et débordant sur le reste de la terre, les autres déserts, affreux, repoussant les hommes. « *Il y a,... Il y a,...* » voilà quel devrait être le mot d'introduction à la géographie. « Il y a *des choses.....* » — Et *où* sont ces choses? Ah, voici le moment de toucher du doigt la réalité. Sortons : nous allons *apprendre à mettre chaque chose à sa place*. Voyez d'abord l'horizon. Qu'y a-t-il au delà? d'autres horizons. Jusqu'où? jusqu'à la terre entière. Et rentrés en classe, vous décrivez le globe, le globe immense, avec ses horizons de terre, d'eau, l'est où le soleil se lève, l'ouest où il se couche, le nord, le sud, le jour, l'année. Voilà la grande porte par laquelle il faut entrer dans la géographie.

Regardez maintenant le confluent des deux ruisseaux. Voyez-vous cette eau qui lentement s'avance? d'où vient-elle? où va-t-elle? que tous le dessinent sur leur ardoise, ce double ruisseau, tous, tel qu'ils l'auront vu. Et les enfants le dessineront en carte géographique, sans même y songer, parce que cela est tout naturel. C'est la *perspective* qui est compliquée, le *plan* ne l'est pas. Un cheval vu de profil, l'enfant fera sa tête de face; il la mettra en plan, avec deux yeux. La maison dont il ne voit que deux côtés, il y ajoutera un troisième côté, et mettra ces trois faces en plan, normalement à lui, ignorant la perspective. Voilà donc nos deux ruisseaux dessinés, fort mal, peu importe. Le maître fera au tableau un dessin type. Eh bien, dans quel sens coulait l'eau? d'en haut? d'en bas? — Et voilà une leçon sur les eaux courantes, du glacier à l'embouchure. Le ruisseau a suffi pour que le Mississipi ne soit plus une abstraction. Et la pluie, et les nuages, tout cela vient à son tour. On visitera la source voisine; voilà le cercle des eaux complété. Il va sans dire que nous n'indiquons pas là un ordre de matières, mais simplement un *esprit*, une façon de comprendre et de donner l'enseignement.

Avez-vous près de là une butte? Allons la voir, revenons en classe, et si possible avec un peu d'argile. Que chaque enfant sur son ardoise reconstruise en petit la grande montagne de dix mètres de haut. Eh bien, voilà toutes les montagnes! Enseignez-leur les rochers, les neiges, les forêts, les torrents, les collines : voilà une leçon sur le relief du sol. Ah, comme ils se rappelleront alors les avalanches de l'autre jour! en quelques leçons la cartographie est entrée dans leur esprit, et y est entrée avec les notions réelles qu'elle doit représenter. Alors, explication du pays environnant, de tout le bassin de la rivière, du monde entier! La voilà, cette boule énorme, avec son nord et son sud, son équateur et ses pôles, ses zones froides et ses zones torrides!

Nous allons donc apprendre maintenant où est l'Asie, avec ses montagnes si hautes et ses pays si froids. Et ce grand Mississipi? Et le désert du Sahara? Nous savions déjà des choses, nous en apprenons d'autres tous les jours, la moitié de la leçon continue à y être consacrée, mais nous apprenons aussi la place et les noms de ces choses : la *géographie*, la *cartographie*, la *nomenclature*.

Parmi ces différents pays, il y en a un, cher pour nous entre tous; notre nid, notre berceau, notre patrie : la voilà tout à l'ouest de l'Europe; et nous l'étudions avec soin, avec amour, avec attention et patience, ce petit morceau de la grande Terre, où se trouve tout ce que nous aimons et tout ce qui nous aime.

Combien de mois consacrerait-on exactement à chaque matière? nous n'en savons rien encore. Nous inclinerions pour donner deux mois à la géographie générale, et pour partager le reste de l'année entre les parties du monde et la France. Le monde d'abord, pour pouvoir comprendre la France ensuite, et parce que la terre est la grande patrie, qu'il faut connaître avant tout, sous peine de mal comprendre la petite.

La deuxième année pourrait être consacrée en entier aux quatre parties du monde, avec une sérieuse introduction de cosmographie. Tout cela serait bien facile avec la base expérimentale de l'année précédente. La troisième année enfin serait pour l'Europe et la France, avec plus de détails

proportionnellement sur la France que sur l'Europe.

Nous dirons plus loin quelques mots de la proportion dans laquelle nous voudrions employer les cartes ou les figures, le travail au tableau ou sur le cahier. Pour l'instant, nous désirons ne donner que des indications très générales. Sans doute nous pourrions essayer de tracer un ordre logique. Pour l'étude physique du sol et des eaux, nous partirions par exemple du sommet du sol émergé, de la montagne, pour descendre vers les plaines, vers les côtes, plus bas même que la côte, jusques au continent voisin, par dessous la mer. Combien de grandes personnes qui n'ont jamais songé aux racines profondes des îles? Une île, pour elles, comme pour le langage même, est un objet *isolé*. Il faut le rattacher à l'ensemble, montrer que la mer n'est qu'un revêtement de la terre.

Nous passerions en revue les points de contact de la surface marine et de la terre, avec toutes les formes qui en résultent, golfes, caps, îles, etc., etc.

Nous parcourrions la mer, avec ses vagues, ses courants, ses marées, ses glaces, ses températures diverses, puis nous nous élèverions dans l'atmosphère avec les nuages: courants atmosphériques, cyclones, transport des vapeurs, vents alizés, moussons, pluies et neiges. Nous voici revenus au sommet des montagnes, d'où nous pourrions redescendre jusqu'à l'océan en suivant l'eau courante, avec les ruisseaux, rivières, lacs, étangs, marais, les fleuves enfin qui se perdent par les estuaires ou les embouchures dans la mer d'où les vapeurs étaient sorties. Ainsi se lieraient les détails avec l'ensemble, les notions particulières avec les considérations générales.

Pour ces dernières, il nous paraîtrait peu désirable que le maître les exposât avec tous leurs rapports souvent compliqués de cause à effet. Ces rapports ne devraient être mentionnés que s'ils étaient suffisamment simples pour être compris des enfants. Ainsi, on exposerait le rapport du soleil et des vapeurs, des vapeurs et de la pluie, de la pluie et des sources, des sources et des cours d'eau, parce que ce rapport est immédiat et n'exige pas de réflexion; mais on ne parlerait pas encore des rapports entre le climat de l'Europe-Asie et la marche des peuples, parce que cela dépasserait la portée actuelle de l'intelligence des élèves. C'est en cela qu'il faut compter sur le développement ultérieur des notions semées dans la mémoire et dans le jugement. Vienne le jour où deux idées devront se réunir pour en créer une troisième, elles se réuniront, fût-ce après dix ans ou vingt ans, et la pensée qu'elles contenaient en germe naîtra.

IV

Après ces considérations générales, examinons en détail certains points particuliers de l'enseignement et voyons ce qu'ils deviendraient avec la méthode proposée.

1° *De l'emploi de la mémoire, et de l'enseignement des noms.* — On ne peut pas se passer en science d'un approvisionnement de mots, appris comme mots, machinalement, et conservés par la mémoire comme instruments pour le travail ultérieur. Vouloir supprimer de la géographie l'enseignement des noms géographiques, serait enlever à cette étude toute précision, toute assiette solide. La géographie s'applique à des points, ces points ont des noms, il faut savoir ces noms. Cette partie de l'enseignement est aidée par la prodigieuse facilité des enfants à apprendre de mémoire, et par le plaisir qu'ils y éprouvent.

L'enseignement de la nomenclature géographique nous paraît être un des trois points principaux de l'étude de la géographie. Mais cette nomenclature doit-elle être apprise par cœur ou assimilée par un acte de la raison, comme faisant partie intégrante de l'enseignement total? A notre avis, elle doit être apprise par cœur, et fixée dans la mémoire indépendamment de toute autre opération de l'esprit. Elle doit se trouver dans l'approvisionnement intellectuel de tout homme instruit, comme se trouvent dans son approvisionnement les mouvements nécessaires à la marche, les mots nécessaires au discours de chaque instant, c'est-à-dire que ces mouvements ou ces mots doivent en cas de nécessité se produire comme par un acte réflexe.

Il est même impossible de meubler la mémoire géographique par un autre moyen. Ceux qui voudraient, pour augmenter l'attrait de la géographie, en supprimer la nomenclature apprise, ne tarderaient pas à s'apercevoir du vague et de l'indécision qui règneraient dans leur enseignement. Eclairons cette nomenclature de notions propres à joindre une idée à chaque mot, mais faisons d'abord apprendre le mot, sans quoi nous perdrions la précision de l'idée.

Quelque simplification que nous apportions à la nomenclature, quelque nombreuses que soient les inutilités dont nous la déchargerons, elle restera toujours assez chargée pour que la mémoire qui devra se l'assimiler ait besoin pour ce travail d'être laissée à elle-même et de développer toute son activité sans être distraite du dehors. Pour ce travail mécanique, les commentaires rationnels seraient une surcharge plutôt qu'un secours. Ils devront venir ensuite, mais le travail consistera d'abord à graver dans le souvenir un cert in nombre de sons dans un certain ordre préconçu. Par exemple, s'il s'agit d'apprendre les noms des départements français, la mémoire n'interviendra d'abord que pour s'assimiler cette phrase : *La Gironde, chef-lieu Bordeaux ; sous-préfectures, Lesparre, Blaye, Libourne, La Réole, Bazas.*

S'arrêter là serait laisser des noms vides de sens dans une mémoire qui n'en ferait pas grand'chose. L'élève devra (c'est la seconde partie de son étude) apprendre à les placer sur la carte, compléter son approvisionnement intellectuel par les notions de relation, de distance, de proximité ou d'éloignement. Les exercices au tableau, les voyages sur la carte lui seront là d'un grand secours, et le raisonnement pourra venir au secours de la mémoire. Enfin, comme complément, le livre, ou mieux encore, le maître devra donner sur ces noms et sur la région où ils ont été comme placés en vedette quelques renseignements montrant cette région avec son aspect physique, ses habitants, le caractère propre de son activité terrestre ou humaine, les arbres ou les herbes qui couvrent son sol, les rivières qui la traversent et les particularités de ces rivières, la contexture du sol avec son relief général, etc. Les villes pourront être caractérisées par leurs traits les plus frappants, très sobrement, afin que ces traits ne s'effacent pas trop rapidement et qu'ils reviennent facilement à la mémoire quand elle les évoquera. Pour prendre un exemple, l'élève qui aura appris ces mots: « Gironde, Bordeaux, 215,000 habitants, Lesparre, Blaye, Libourne, La Réole, Bazas », les conservera sous cette forme précise dans sa mémoire, comme dans un dictionnaire. Mais ses souvenirs lui montreront en regard de ces mots leur position relative, Lesparre vers l'extrémité de sa langue de terre, Blaye sur la Gironde, Bordeaux autour du coude de la Garonne, Libourne plus au nord sur la Dordogne, La Réole sur la Garonne à l'entrée du département, Bazas tout à l'écart, à la lisière des Landes. Enfin, il aura gardé dans son esprit l'impression d'un département peu accidenté, couvert au nord de vignes et de cultures, au sud et à l'ouest de forêts et de bruyè-

res. Une ligne d'étangs derrière une plage de sables où la mer tonne sans cesse, où les navires n'ont qu'un pauvre abri, le bassin d'Arcachon. Au centre du département, à vingt lieues de l'embouchure du fleuve, une très belle ville, au bord du croissant formé par le large courant vaseux. Beaucoup de grands navires, se chargeant surtout de vin, et descendant vers la mer par un fleuve si large qu'on n'en voit pas toujours les deux bords à la fois. Dans les districts de vignobles, on lui aura montré une population remuante, agglomérée, active, fabriquant des tonneaux, foulant le raisin à l'automne. Dans le pays de forêts, un peuple rare, mélancolique, recueillant la résine de la grande pinède, grimpant aux arbres avec une échelle à un seul montant, saignant le tronc d'une longue saignée par où coule la sève jusque dans le petit pot de terre placé au bas du tronc.

Cet exemple suffira, nous l'espérons, pour éclaircir notre pensée. Mais il est évident que les mêmes noms, les mêmes notions se présenteront plusieurs fois et dans des enchaînements divers. Bordeaux, par exemple, sera cité avec ses chefs-lieux d'arrondissement dans la géographie départementale ; mais il sera cité avec Toulouse ou Agen dans l'étude du cours de la Garonne ; il sera cité avec Paris, Lyon, Marseille, dans le premier coup d'œil jeté sur la France ; et si chaque fois à la simple récitation vient se joindre la notion de lieu et la notion de chose, la nomenclature, base précise de l'enseignement géographique, finira par représenter non plus de simples mots, mais tout un ensemble d'objets unis, entre-croisés, enchevêtrés dans une sorte de réseau, dont les fils seront les actions réciproques de toutes choses les unes sur les autres.

2° *Des cartes.* — Indépendamment des cartes que l'élève construit lui-même, et dont nous parlerons plus loin, on peut diviser la cartographie scolaire en deux grandes séries, les cartes d'atlas, les cartes murales.

Les premières sont faites pour être vues de près, les secondes pour être vues de loin. Les premières pour donner des renseignements détaillés, les secondes pour donner des aspects et des grandes lignes. Les premières pour *répondre* avec précision aux questions soulevées par le texte, les secondes pour *suggérer* la découverte du détail par la vue de l'ensemble, pour poser les éléments du problème plutôt que pour le résoudre.

Il faut donc demander tout autre chose aux cartes murales et aux cartes d'atlas.

La carte d'atlas doit donner les noms avec plus de détails, elle ne doit pas craindre d'être plus chargée. Elle est faite pour être étudiée de près, à tête reposée, comme une feuille d'informations. L'aspect physique du pays qu'elle représente devra y être indiqué avec justesse, mais avec sobriété, et sans jamais écraser sous les traits physiques les noms des différents accidents physiques, ou sous les limites politiques les différentes dénominations politiques. La carte d'atlas devra être plutôt délicate et explicite jusque dans les détails.

La carte murale, au contraire, est faite pour être vue de loin et par toute la classe. Les noms qui y figurent doivent être rares, sans quoi ils couvrent le modelé physique, mêlent des stries noires aux mouvements du terrain s'ils sont assez gros, ou ne se lisent plus s'ils sont trop petits. Le but principal de la carte murale est de représenter le canevas purement physique sur lequel devra venir s'exercer la mémoire ou la faculté de raisonnement de l'élève. Dès lors, les traits physiques doivent y ressortir d'une façon exclusive. Ils doivent y apparaître sous une forme simplifiée, parfaitement claire, guidant la mémoire par une sorte de résumé graphique. La carte murale doit être belle d'aspect, simple et hardie de contours, harmonieuse de teintes. Elle doit donner à l'enfant la sensation d'un fragment détaché de la surface terrestre, malgré les teintes conventionnelles et enluminures dont on sera bien forcé de la colorier. Considérée ainsi, la carte murale *d'étude* devrait de préférence être muette ; car les noms, invisibles pour les élèves éloignés, sont comme un perpétuel souffleur pour l'élève proche qui travaille devant la carte, ou induisent le professeur à entrer dans des détails que les élèves ne suivent pas. Nos cartes murales laissent en général à désirer soit par un modelé de terrain rude et mal compris, soit par des teintes criardes, soit par une surcharge de noms inscrits en caractères historiés. Toutefois le progrès est continuel, et déjà nous avons en France de bonnes cartes murales. Les plus belles malheureusement se sont trop écartées de l'idéal de simplicité dont nous venons de parler, certaines sont enluminées avec excès ; d'autres présentent un luxe de détails et de renseignements graphiques ou statistiques qui exigent autant de lecture qu'un volume, et qui ne se voient plus à la distance normale qu'implique la dimension du cadre. Il y a là confusion de deux buts distincts. Pour nous résumer, nous dirons simplement qu'une carte murale est d'autant meilleure qu'elle sait présenter les mêmes traits physiques ou les mêmes délimitations politiques avec plus de clarté, de vérité et de simplicité.

Pour les cartes physiques, soit d'atlas soit murales, on emploie de plus en plus l'excellent procédé des teintes superposées correspondant aux différentes altitudes. Ce procédé a l'avantage d'être plus parlant que celui des simples hachures. La hachure dit bien : « il y a ici un mouvement de terrain brusque », mais elle est impuissante à faire sentir le relief général, le degré de relèvement d'une contrée entière ou d'un continent. Il est difficile, par exemple, de caractériser le relief de l'Asie avec quelque exactitude par un autre procédé que les teintes graduées. Ajoutons que les teintes hypsométriques rendent sensible à la fois et par la même gradation le mouvement orographique par massifs ou par chaînes, et le mouvement hydrographique par bassins.

Nous avons déjà dit quelques mots du travail de l'élève devant la carte murale. Il faut y ajouter quelques détails. Non seulement l'élève devra placer sur la carte la leçon apprise par cœur, mais le maître devra lui faire combiner de plusieurs façons et dans plusieurs sens les notions déjà acquises, lui faire faire des voyages non seulement topographiques par le passage d'un lieu à un autre, mais géographiques aussi par la différenciation des lieux où il passe ou par l'application des données physiques relatives aux différents climats, aux diverses productions, aux populations ou aux industries. Des manuels convenablement disposés rendraient à cet égard, aux maîtres et aux élèves, les plus utiles services. Ces livres ne manqueront pas de surgir si l'enseignement se modifie dans le sens *suggestif* que nous avons essayé d'indiquer.

3° *Des cartes dessinées par l'élève.* — Depuis qu'on enseigne la géographie presque exclusivement par la topographie, il y a abus de devoirs cartographiques. On donne aux élèves à faire chez eux des cartes qui leur demanderaient, pour être bien faites, dix fois le temps dont ils peuvent disposer. Aussi les font-ils mal. Les dessins de cartes donnés en devoir aux élèves devraient toujours être : 1° peu compliqués ; 2° compris dans des limites naturelles.

1° Peu compliqués, parce que si l'élève a trop de détails à dessiner, il est obligé, pour aller vite, de se transformer en machine à copier et

de ne pas arrêter son esprit sur les traits que son œil et sa main ont peine à tracer assez rapidement.

2° Compris dans des limites naturelles, parce que les divisions physiques sont les seules véritables, les seules en harmonie avec la planète. Faire dessiner à un enfant les différents départements de la France, c'est lui mettre dans l'esprit des formes sans raison d'être. Lui faire dessiner la France appuyée sur les Alpes, le Jura, les Vosges, les Pyrénées, les côtes maritimes ; ou bien l'Afrique, ou bien l'Asie avec son nœud central et son pourtour déchiqueté, ou bien la presqu'île d'Italie, ou encore l'Europe avec ses subdivisions politiques, cela est utile et juste.

Rien de plus excellent que le travail au tableau, improvisé devant le maître et sous l'œil de toute la classe. Mais là encore, il faut rester simple et ne pas demander à ce travail ce qu'il n'est pas destiné à donner. Certains professeurs ont imaginé des réseaux, des polygones, des angles compliqués dans lesquels on inscrira la forme du continent ou du pays demandé. Le moindre inconvénient de ce système est de substituer à la forme réelle qui devrait rester inscrite dans la mémoire visuelle, une forme artificielle et par conséquent fausse. De plus, en quoi est-il plus facile de tracer un polygone que la figure qu'il doit contenir? Toutes ces complications proviennent de scrupules mal placés. La carte dessinée au tableau n'est pas destinée à autre chose qu'à illustrer la physionomie d'un pays et à permettre d'y placer les points les plus importants. Qu'importe dès lors l'exactitude géométrique du pourtour, exactitude qui disparaît dès qu'une autre projection vous force à changer vos polygones ou vos angles? Faites pour l'Asie une ligne allant du cap Tcheliouskin aux bouches du Gange, une autre allant du cap Oriental à Suez, vous aurez une Asie suffisamment exacte, si vos deux lignes sont à peu près justes comme longueur et orientation. Tracez une projection à larges mailles et logez dans cette projection les grands traits de la carte. Le travail au tableau doit être improvisé ; s'il n'a plus ce caractère, il ne sert plus à grand' chose.

4° *Des cartes en relief.* — Il serait utile que chaque école primaire possédât une carte en relief d'une région bien accidentée, à côté d'une carte plane de la même région. L'une et l'autre seraient sans cesse exposées à la vue des élèves et s'expliqueraient mutuellement. Nous ne croyons pas qu'on doive demander aux reliefs aucun autre genre de service. Ils n'ont de valeur qu'autant que les rapports de hauteur à planimétrie ne sont pas sensiblement faussés, et par conséquent ils ne peuvent servir à représenter utilement que des surfaces peu étendues. Un fragment des Alpes, des côtes de Provence, quelques formes caractéristiques en relief, voilà tout ce qui peut trouver place dans l'enseignement primaire. Une carte de France en relief ne pourra apparaître clairement avec son modelé que si ce modelé est très exagéré. Encore ne produirait-elle pas l'effet plastique d'une bonne carte murale.

Quant aux globes en relief, sur lesquels les montagnes hérissent la surface d'une terre monstrueusement déformée, ils devraient être sévèrement exclus de tous les établissements d'instruction. (V. *Globes.*)

Résumons en quelques mots les idées qui nous ont guidé au cours de cette étude.

La géographie doit enseigner non seulement des noms ; non seulement des rapports de position ; mais encore des choses.

Elle doit toujours faire marcher du même pas la nomenclature, la cartographie, la description physique.

Cette description physique ne sera juste que si on considère la terre et les hommes en action ; la terre par les diverses manifestations de forces qui constituent le climat, la végétation, l'aspect du sol, la physionomie propre de chaque région ; l'homme, par les conditions de culture, d'activité, d'agglomération, qui font de lui le principal agent modificateur de la terre.

La nomenclature et la cartographie demeureront stériles dans l'esprit de l'enfant, si le maître n'y dépose en même temps la compréhension claire des conditions où se trouvent réciproquement le globe et l'homme.

Ces notions doivent être éclairées par la vue directe des objets géographiques les plus propres à frapper l'esprit de l'enfant. C'est en partant de cette base solide que les comparaisons ou les dissemblances pourront lui devenir sensibles, et que les détails se relieront à l'ensemble.

Il nous resterait à parler des livres, des manuels destinés soit à l'élève, soit au maître ; mais ce qui précède aura suffisamment indiqué dans quel sens nous croyons qu'ils devraient être conçus. Du reste, le livre est d'importance secondaire dans tout enseignement. C'est le maître qui doit communiquer la vie à ce qu'il enseigne, abandonner les vieux errements et marcher dans les voies nouvelles. Sans maîtres, les méthodes restent mortes ; c'est donc par les écoles normales que doit commencer toute réforme profonde, comme celle qui nous paraît nécessaire en géographie.

[Fr. Schrader.]

Législation. — FRANCE. — La loi du 15 mars 1850 avait rangé la géographie au nombre des matières facultatives de l'enseignement primaire. La loi du 10 avril 1867 a placé les éléments de la géographie de la France parmi les matières obligatoires de cet enseignement. Enfin la loi du 28 mars 1882 énumère, au nombre des matières que comprend l'enseignement primaire, « la géographie, particulièrement celle de la France. »

Le décret du 29 juillet 1881 sur l'organisation des écoles normales range aussi au nombre des matières d'enseignement dans ces écoles, « la géographie, particulièrement celle de la France. »

Enfin le décret du 2 août 1881 sur l'organisation des écoles maternelles (salles d'asile) mentionne, parmi les matières d'enseignement, des « notions d'histoire naturelle et de *géographie.* »

PAYS ÉTRANGERS. — L'enseignement de la géographie à l'école primaire est obligatoire dans les pays suivants : Allemagne, Autriche-Hongrie, Belgique, Espagne, Angleterre, Ecosse, Hollande, Italie, Portugal, Russie (écoles urbaines), Norvège, Suisse (excepté les cantons d'Unterwald-Nidwald, où il est facultatif, et d'Appenzell Rhodes-Intérieures, où il ne figure pas au programme officiel), Union américaine. Il faut observer toutefois qu'en Bavière, la géographie est rangée au nombre des branches simplement utiles (*gemeinnützlich*), mais non indispensables (*nothwendig*) ; que dans le Wurtemberg, elle ne forme qu'une des subdivisions de la rubrique *Realien* ; qu'en Espagne et en Italie, l'enseignement de la géographie est expressément réservé au degré supérieur ; qu'en Angleterre, la géographie ne figure sur le programme officiel des examens pour les écoles élémentaires qu'à partir du 2e degré, et en Ecosse seulement à partir du 4e degré. Par contre, la Hollande et le Portugal placent expressément la géographie au nombre des matières obligatoires d'enseignement, déjà pour l'instruction primaire élémentaire.

La géographie est une branche simplement facultative en Danemark, en Suède.

La géographie nationale est partout considérée comme devant avoir la place principale dans l'enseignement géographique. Il est même des pays

où la loi restreint expressément cet enseignement à la géographie nationale, comme en Danemark ; en Portugal, le 1er degré d'enseignement comprend la géographie nationale, le 2e la géographie générale.

GÉOLOGIE. — La géologie, dont le nom signifie littéralement science de la terre, a pour but d'étudier la constitution actuelle du sol, de rechercher les causes qui peuvent modifier cette constitution, celles qui l'ont produite, et de refaire ainsi, sur des documents empruntés au globe lui-même, l'histoire de sa formation. Deux causes principales ont pris part à cette formation : la chaleur et l'eau. Au début, l'écorce terrestre s'est trouvée formée par la solidification d'une masse que maintenait fluide auparavant la haute température de la planète. Il en est résulté la formation de roches plus ou moins nettement cristallines, dites roches primitives, constituant, par leur ensemble, les terrains les plus anciens que nous connaissions. Ces terrains ont ensuite subi en partie l'action des eaux et fourni les matériaux des roches sédimentaires qui se sont déposées lentement au fond des mers, des lacs, ou à l'embouchure des cours d'eau. La connaissance des roches primitives doit donc servir de base à l'étude de la géologie ; mais ces roches sont elles-mêmes composées de minéraux qui forment souvent dans leur masse des cristaux isolés ou disposés en groupes plus ou moins volumineux. Ces minéraux constitutifs ne sont pas moins essentiels à connaître que les roches elles-mêmes, d'autant plus qu'on les retrouve non seulement dans les roches primitives, mais encore dans les roches sédimentaires qui en proviennent, et sur l'origine et le mode de formation desquelles ils peuvent nous renseigner. L'étude des minéraux principaux est donc un préliminaire obligé de celle des roches et des terrains. Cette étude doit être nécessairement faite sur les échantillons mêmes des minéraux qu'il s'agit de reconnaître ; elle implique donc l'existence d'une collection qui n'a pas besoin d'être très étendue, mais qui doit être composée d'échantillons bien caractéristiques, soigneusement choisis et parfaitement étiquetés, c'est-à-dire portant non seulement la mention de leur nom, mais encore celle de leur provenance. Des échantillons de quartz, de feldspath, de mica, d'amphibole, de pyroxène, d'augite, forment la base indispensable d'une semblable collection, à laquelle doit naturellement faire suite une collection des roches dans lesquelles ces minéraux sont associés, telles que le granit, la pegmatite, le gneiss, les porphyres, etc.

Les collections relatives aux terrains sédimentaires doivent comprendre aussi les minéraux spéciaux à ces terrains et les roches où on les rencontre ; mais ici vient s'ajouter un élément nouveau d'une haute importance : les fossiles. Parmi les terrains sédimentaires, il en est que l'on trouve superposés les uns aux autres dans un ordre qui est toujours le même quand on les observe dans une certaine région. Cet ordre de succession indique l'ordre même dans lequel ces terrains ont été déposés par les eaux et par conséquent leur âge relatif. Or il se trouve que lorsqu'on examine les couches qui se montrent dans des régions différentes, on peut constater que certaines couches, séparant ailleurs deux couches données, manquent ou sont remplacées par des couches d'une constitution minéralogique différente ; il se trouve aussi que certaines couches sédimentaires peuvent se trouver totalement isolées des couches qui pourraient permettre de déterminer leur âge. Comment arriver dans ce cas à les intercaler dans la série à laquelle elles appartiennent ? On y parvient au moyen des débris d'êtres vivants qu'elles contiennent, débris qui ont été enfouis dans leur masse au moment où elles se déposaient, et qui constituent ce qu'on nomme les fossiles. Les géologues ont depuis longtemps reconnu que ces fossiles varient beaucoup moins que la constitution minéralogique des terrains où ils se trouvent ; ils admettent, ce qui est, en effet, assez probable, que deux couches de constitution minéralogique différente, mais contenant les mêmes fossiles, doivent être considérées comme contemporaines, appartiennent au même niveau stratigraphique ; et de fait, dans une même série de terrains, on observe que ces couches peuvent se remplacer mutuellement. Les fossiles sont donc les documents, les médailles pour ainsi dire, grâce auxquelles on peut reconnaître l'âge d'un terrain ; et parmi les fossiles, les plus importants, comme l'ont montré Deshayes d'abord, Lyell ensuite, sont les coquilles. Une collection de fossiles doit donc accompagner forcément toute collection géologique : mais cette collection serait inutile si les échantillons qui contribuent à la former n'étaient rapprochés des échantillons des roches où ils sont contenus, s'ils n'étaient classés, comme les roches, d'après leur âge géologique, si leur localité, leur provenance exacte, la couche stratigraphique qui les contenait, n'étaient soigneusement indiqués sur les étiquettes.

Ainsi, collection de minéraux, collection de roches, collection de fossiles, raccordées ensemble comme nous venons de le dire : voilà la base de tout enseignement relatif à la géologie. De ces collections le professeur doit faire un usage constant, ne parler jamais des roches et des fossiles que les échantillons à la main, et ces échantillons doivent être, autant que possible, laissés à la disposition des élèves, qui ne sauraient mieux faire, pour repasser les leçons du professeur, que de les avoir toujours sous les yeux. Est-ce à dire que ces collections doivent être très étendues ? En aucune façon. Il s'agit ici d'un enseignement relativement élémentaire, s'adressant à des jeunes gens pour qui la géologie est demeurée jusque-là lettre close. Leur mettre sous les yeux des échantillons nombreux serait les troubler d'abord, les exposer ensuite à se perdre dans l'observation d'une multitude de détails inutiles pour le but à atteindre. L'école normale primaire ne doit pas faire des géologues, elle doit surtout ouvrir l'esprit à des idées justes, préparer ses élèves à des lectures qui leur permettent de continuer par eux-mêmes leur éducation, et appeler leur attention sur des phénomènes souvent faciles à observer et dont ils peuvent ensuite tirer le plus grand parti pour leurs leçons ultérieures. L'essentiel est donc de choisir un petit nombre de types, hautement caractéristiques et qui permettent de faire saisir nettement les traits généraux de chaque grande période géologique.

Mais les collections elles-mêmes ne sont pas tout. Si l'on peut, à l'aide des échantillons qu'on y a réunis, caractériser certains terrains, certaines époques, les collections ne sauraient en aucun cas montrer quels sont les rapports réciproques des terrains, quelle est la physionomie que la surface du sol emprunte à leur nature, ni quelle est la configuration que lui ont imposée certains grands phénomènes géologiques. Comment, dans une collection, mettre en évidence la stratification des terrains en couches parallèles, les accidents variés de cette stratification, redressements, plissements, failles, discordances, etc. ; comment représenter l'aspect des montagnes granitiques, celui des contrées volcaniques, ou encore comment faire comprendre la constitution des glaciers ? Ici des dessins soigneusement exécutés, des photographies projetées à l'aide d'une lanterne magique quelconque ou examinées au stéréoscope, sont le complément obligé de la collection et de la parole du maître. Mais il n'est pas de localité où il ne soit possible

de montrer en nature quelques-uns des faits que nous venons d'énumérer, et dès lors s'impose, pour le professeur, la nécessité des démonstrations sur place, des excursions dans lesquelles il pourra à chaque instant mettre ses élèves face à face avec la nature.

Ces excursions ne peuvent produire partout les mêmes résultats. Dans les pays granitiques, les granites, les porphyres, les gneiss et les minéraux qu'ils contiennent ne donneront aucune idée de la stratification, ni des fossiles; mais il est bien rare que, dans l'étendue d'un département, quelque lambeau de terrain sédimentaire, ne fût-ce qu'au bord d'une rivière, ne puisse servir à compléter l'éducation des élèves-maîtres, et il ne faudrait pas négliger de les y conduire.

Il sera ordinairement plus difficile de découvrir des terrains primitifs au milieu des terrains sédimentaires; en revanche quelle multiplicité de sujets d'étude dans les couches successives qui composent ces terrains, et surtout dans les fossiles qu'ils renferment! Mais, dira-t-on, où observer les terrains sédimentaires eux-mêmes, comment se rendre compte de leur superposition? Ici le professeur doit payer de sa personne; il doit, autant que ses obligations le lui permettent, être au courant des travaux de quelque importance qui nécessitent l'ouverture de tranchées plus ou moins profondes: c'est le long des routes et des chemins de fer en construction qu'il pourra surtout observer les terrains de sédiment en place; certaines carrières lui rendront aussi les mêmes services. Il sera bon que les élèves, en présence même de la tranchée, en dessinent une coupe, c'est-à-dire reportent sur le papier, avec leurs proportions relatives, les assises qu'ils observent, en indiquant leur constitution minéralogique et les fossiles qu'ils y ont rencontrés. Ces fossiles, rapportés à l'école, devront être déterminés et étiquetés; les uns pourront être conservés par les élèves, à qui ils rappelleront les détails de leur excursion, contribuant ainsi à fixer dans leur esprit quelques traits de la géologie de leur pays; les autres, que l'on aura autant que possible préparés sur place, devront être ajoutés à la collection de l'école, qui finira ainsi par posséder une collection des plus instructives pour la géologie du département. Nous croyons d'ailleurs qu'il y aurait lieu de séparer à l'école cette collection locale de la collection d'enseignement proprement dite.

La première, dès qu'elle aura atteint quelque développement, sera surtout consultée au retour des excursions pour déterminer les roches et les fossiles recueillis; la seconde servira au contraire aux cours et aux études ordinaires des élèves, et les terrains ainsi que les fossiles y devront être représentés suivant leur importance relative. Ces collections, à la confection desquelles les élèves-maîtres contribuent, doivent être établies avec soin sur le modèle adopté par l'administration pour les collections d'enseignement; elles ont l'avantage de mettre les élèves en contact direct avec les choses de la nature, de les habituer à observer et à étudier par eux-mêmes, ce qui est toujours d'une grande importance pour des hommes appelés à enseigner, quelque modeste que soit leur sphère.

Mais les excursions ne doivent pas seulement servir à familiariser les élèves avec l'étude des terrains. Un préjugé fort répandu consiste à croire que les phénomènes qui ont amené le globe à son état actuel sont, avant tout, des cataclysmes grandioses dus à des causes exceptionnelles qui n'entrent en action qu'à de longs intervalles. Il n'en est rien. Les causes qui ont fait de la surface du globe ce qu'elle est, agissent presque toutes aujourd'hui; c'est par une lente accumulation de leurs effets, durant de longs siècles, qu'elles ont produit les résultats étonnants que nous constatons; il est donc important de les montrer à l'œuvre, et ce ne sera pas là la partie la moins instructive de la tâche du professeur. Les érosions produites par les plus modestes ruisseaux, les dépôts formés par les lacs, les étangs, la vase des moindres flaques d'eau, avec les innombrables débris d'êtres vivants qu'elle contient, les dénudations produites par le vent, les grandes pluies, le délitement des roches sous l'action de la gelée ou de l'eau, les altérations subies par les végétaux à la surface du sol, les traces de pas laissées par les animaux sur le sable des berges, le mode de formation de la terre végétale, pourront être l'objet d'observations des plus intéressantes qui laisseront à l'élève-maître une idée exacte des force de la nature, de la façon dont elles agissent et des résultats qu'elles obtiennent. Ce n'est que dans des cas exceptionnels qu'on pourra étudier le mode de formation des glaciers, leur marche descendante, les stries caractéristiques qu'ils laissent sur les roches qui composent leur lit et qu'ils entraînent avec eux; l'étude des volcans sera encore moins facile, mais l'Auvergne permettra cependant d'étudier encore la constitution d'une contrée volcanique. Plus souvent, les érosions produites par la mer, les dépôts qu'elle abandonne, la formation de la tourbe pourront être l'objet d'observations qu'il faudra bien se garder de négliger. Des tableaux devront suppléer à l'insuffisance forcée des collections et des excursions géologiques. Ainsi la géologie pourra être enseignée d'une manière saisissante et les leçons du maître laisseront dans l'esprit d'ineffaçables traces.

Nous venons de considérer la géologie d'un point de vue théorique; ainsi comprise, elle a sa place marquée dans l'enseignement de l'école normale; car, s'il n'est pas nécessaire que nos jeunes maîtres soient des savants, il importe qu'ils aient des idées nettes et précises sur le monde qui les entoure, sur les grands phénomènes de la nature. Ces idées ne peuvent être acquises que par l'observation des faits; il n'est pas indispensable que ces faits soient nombreux; il suffit qu'on ait appris à en bien observer quelques-uns.

Mais la géologie a ses applications; le sol fournit en abondance à l'industrie des matériaux précieux: la houille, le marbre, la chaux, la craie, le plâtre, le sel gemme, la pierre à bâtir, la meulière, l'argile, etc. Tous ces matériaux doivent être représentés dans la collection d'étude de l'école; mais il ne suffit pas qu'ils y soient, même accompagnés de l'indication de leur provenance et de celle du gisement dans lequel on les trouve. Leur mode de formation, leur âge relatif, l'importance de leurs gisements, les procédés divers d'exploitation grâce auxquels on peut les livrer à l'industrie, les usages auxquels celle-ci les emploie, doivent être soigneusement signalés. Parmi ces produits, il en est de particulièrement importants: ce sont les minerais métalliques dont un grand nombre se trouvent en filons dans les terrains primitifs. Tout un chapitre d'application s'ajoute donc à la géologie théorique; ce n'est ni le moins intéressant, ni le moins instructif. Apprendre aux enfants d'où viennent les matières premières qui servent à fabriquer les poteries, la chaux et le plâtre si employés dans les constructions, les métaux dont l'usage est constant, l'ardoise qui couvre les maisons, le marbre qui orne les habitations, etc., est essentiellement dans le rôle de l'instituteur primaire, et c'est la géologie qui mettra l'élève-maître en état de traiter tous ces sujets devant son jeune auditoire et de faire ainsi d'excellentes leçons de choses.

Enfin il est une question plus palpitante pour tous les habitants des campagnes, celle de l'origine et de la constitution de la terre végétale. A cette formation prennent part, dans les plaines, outre les débris de matières organiques qui lui donnent sa fertilité, les débris des roches qui forment la partie la plus superficielle du sous-sol ; à ces débris s'ajoutent, dans les vallées, ceux qui ont été enlevés par les eaux au flanc des montagnes et des collines et ont été entraînés par elles dans les régions les plus basses ; la constitution de cette terre est donc variable d'un lieu à un autre ; or, pour qu'elle soit productive, il faut qu'elle contienne environ la moitié de son poids de sable, un quart d'argile et un dernier quart de calcium et de matières organiques. Ces diverses parties sont faciles à séparer par des manipulations très simples ; on pourra donc donner des preuves de la variabilité de la composition de la terre végétale, faire quelques analyses approximatives de diverses sortes de terre de la région, montrer ce qui manque aux unes, ce que les autres ont de trop, et faire ainsi comprendre la nécessité de ces opérations de colmatage, de chaulage et autres aujourd'hui journellement pratiquées en agriculture. La géologie devient ainsi une préface naturelle de l'enseignement agricole.

En résumé, l'enseignement de la géologie, dans une école normale primaire, tout en demeurant élémentaire, ne doit laisser de côté aucune des questions qui intéressent l'agriculture et l'industrie. L'étude de la géographie physique, faite avec soin dans nos écoles, aura naturellement préparé les élèves à comprendre l'importance du sujet que traite la géologie. Ce n'est pas tout que de savoir qu'il y a des montagnes, des vallées et des plaines ; que ces montagnes peuvent être des volcans, que le fond des vallées est généralement occupé par des cours d'eau, des lacs ou des étangs. Il faut encore rechercher comment se sont formées les montagnes, quelle est la cause de l'activité des volcans, quelle est l'origine des vallées, d'où viennent les fleuves et quelles circonstances peuvent faire varier leur régime. Il faut examiner si les descriptions du sol que nous donnent les géographes sont définitives, ou si elles ne dépeignent qu'un état transitoire, destiné à être modifié ; l'attention des élèves-maîtres doit être appelée sur tous ces points. C'est alors qu'intervient l'étude des modifications anciennes que le sol a subies, et que s'impose celle de la constitution du sol ; celle-ci entraîne bientôt une étude rapide du mode de succession des êtres vivants sur la terre, une étude des matériaux utiles que l'homme extrait du sol, enfin une étude de la terre végétale elle-même. Ces deux dernières parties du cours ont une importance de premier ordre, le professeur ne doit jamais l'oublier. Un tel enseignement donné oralement serait à peu près sans valeur. L'usage de collections bien composées, un certain nombre d'excursions soigneusement dirigées, en sont le complément obligatoire. On ne sait bien que ce qu'on a vu par soi-même.

Le décret du 19 juillet 1881 sur l'organisation des écoles normales ne mentionne pas expressément la géologie au nombre des matières du programme, mais il prescrit l'enseignement des sciences naturelles ; et le programme d'études du 3 août 1881 consacre une heure par semaine en 1re année, et deux heures par semaine en 3e année, à l'enseignement de la *géologie* combiné avec celui de la botanique. [Edmond Perrier.]

GÉOMÉTRIE. — Dans quelle mesure et de quelle manière la géométrie doit-elle être enseignée à l'école primaire et à l'école normale ? Telle est la question que nous avons à examiner et à laquelle nous allons essayer de répondre.

Il n'est pas rare d'entendre bégayer quelques notions de géométrie aux plus petits enfants de nos plus modestes écoles, même de nos écoles maternelles ; on leur fait apprendre des réponses à ces questions : qu'est-ce qu'une surface, un volume, une ligne droite, une ligne brisée, une ligne courbe, un angle, une perpendiculaire, des parallèles, un triangle, un carré, un cercle, un cube, une sphère, un cylindre, un cône, etc. ? Et nous choisissons parmi les questions les moins difficiles, car on leur parle aussi de quadrilatères et de parallélogrammes, de polygones, de pentagones, d'hexagones et de décagones, de diagonales et de diamètres, de sécantes et de tangentes, de cercles inscrits et circonscrits, de prismes et de parallélipipèdes.

Or, il n'y a presque aucun de ces mots qui soit de la langue usuelle et qui fasse partie du vocabulaire des enfants. Qu'ils apprennent à connaître et surtout à construire un triangle, un carré, un cercle, qu'ils sachent tracer des lignes droites, des angles et des perpendiculaires, soit ; mais il faudrait éviter deux abus dans ce premier enseignement : l'abus des termes techniques et l'abus des définitions. Nous aimerions assez qu'on laissât dire à un petit enfant qu'une boule est une boule et non une sphère, qu'un cercle est un rond, qu'un rectangle est un carré long, qu'une figure plane a cinq ou six côtés et non qu'elle s'appelle un pentagone ou un hexagone. Nous lui ferions mener longtemps des lignes droites dans un polygone, d'un sommet à un autre, sans nous croire obligés de les lui faire nommer des diagonales. L'élève, en rentrant chez lui, pourra dire à sa mère qu'il a couvert son ardoise de barres et de ronds et que sa maîtresse a été très contente de son dessin, et tous les deux s'entendront ; si, au contraire, il vient conter qu'il a fait des polygones, des cercles, des diagonales, des obliques, il éblouira ses parents qui croiront, comme lui, qu'il est un petit savant.

L'abus des définitions est plus dangereux encore. Le plus souvent les définitions que répètent machinalement les petits enfants sont ou fausses, ou inintelligibles pour eux. Dans aucun cas elles ne leur laissent une idée juste dans l'esprit : par exemple, ils confondent toujours la perpendiculaire et la verticale, et une oblique pour eux est une ligne penchée sur le tableau noir, ou sur leur cahier.

Combien il vaudrait mieux laisser là toutes les définitions, bonnes ou mauvaises, et se borner à montrer aux enfants des figures et des solides dont on leur dirait le nom vulgaire, dont on leur ferait remarquer les parties ou les propriétés, et qu'on leur ferait dessiner sur le papier, sur l'ardoise ou sur le tableau noir. L'enseignement ici doit être tout intuitif, sans aucune démonstration, avec l'objet lui-même sous les yeux. Mais le maître, ne saurait être assez prudent, s'il tient à donner des notions justes à ses élèves. Des enfants à qui on montre exclusivement des bûchettes pour leur apprendre la numération en arrivent quelquefois, même à l'insu du maître, à associer l'idée de bois à l'idée de nombre. De même, dans un triangle en papier, l'enfant pourrait bien ne voir que le papier, dans une sphère en bois que le bois ; il pourrait même croire qu'un triangle est chose matérielle et que la sphère est toujours solide. Dans certains cas ses erreurs seront forcées et inévitables ; par exemple, dans un angle, il ne verra que les deux lignes qui le forment, et l'idée véritable de l'angle lui échappera absolument.

Si donc on veut faire de la géométrie avec les tout petits enfants, et nous estimons qu'il en faut faire très peu, on proscrira les définitions et on évitera de parler de lignes et de figures abstraites. On prendra des solides en bois, en terre, en carton ;

on les mettra entre les mains des enfants ; puis lorsque ceux-ci les auront bien vus, bien touchés, bien retournés en tous sens, on leur dira que ceci est une ligne, ceci un angle, ceci un carré, ceci un cercle, etc., et on leur fera dessiner cette ligne, cet angle, ce carré, ce cercle.

Dans cet enseignement élémentaire on peut procéder par interrogations, pourvu qu'on ne demande aux enfants que ce qu'ils ont pu apprendre ailleurs, ou ce qu'ils peuvent voir ou trouver eux-mêmes. Quelle est la longueur de ce côté ? quelle est la plus longue de ces deux lignes ? quelle est la plus grande de ces deux surfaces ? combien de fois la longueur est-elle plus grande que la largeur? etc., etc. Voilà des questions auxquelles les enfants peuvent répondre par intuition, par habitude, par réflexion, et pour lesquelles toute réponse est susceptible d'une vérification immédiate. Mais ne leur demandez jamais : qu'est-ce que l'arête d'un cube ? qu'est-ce que la hauteur d'une pyramide ? qu'est-ce que la base d'un cône ? qu'est-ce que la génératrice d'un cylindre ? ou bien : comment nomme-t-on une ligne droite qui coupe une circonférence en deux points ? comment nomme-t-on deux cercles qui se coupent ? et deux sphères qui se touchent ? et un polygone qui a quatre côtés ? et un solide terminé par des parallélogrammes ? L'enfant ne dira rien ou répondra comme un perroquet, et il fera, si vous voulez bien vous en assurer sans parti pris, les plus étranges méprises. Gardez-vous plus encore, une question étant posée et la réponse ne venant pas, de faire vous-même cette réponse, à moitié, aux deux tiers, aux trois quarts, ne laissant plus à l'enfant qu'à dire un mot, quelquefois la fin d'un mot, pour terminer votre phrase. Evitez aussi avec soin de poser la demande de manière à ce que l'enfant n'ait qu'à répondre : « oui, monsieur » ou « non, monsieur » ; car, ou il répondra à coup sûr, d'après l'intonation de votre voix, ou il jouera mentalement à pile ou face pour le choix de la réponse à vous faire.

Ainsi, en résumé, dans les classes très élémentaires, il faut se borner à montrer aux enfants des corps géométriques simples, les analyser devant eux, leur nommer les parties qui les constituent, les mesurer à la vue ou au mètre, et ne leur poser que des questions qui mettent en éveil leur attention, leur intelligence et leur sagacité. Cet enseignement ne doit être qu'une leçon de choses appliquée comme toutes les autres à des objets concrets, mais à des objets de formes régulières et mesurables.

Dans l'école primaire élémentaire, dans le cours moyen et surtout dans le cours supérieur, lorsque l'élève atteint l'âge de dix à douze ans et approche du jour où il quittera l'école et où il cherchera à emporter son certificat d'études primaires, l'enseignement de la géométrie doit prendre un caractère moins rudimentaire, et être soumis à des règles plus précises et plus nettes. Les connaissances géométriques que vient chercher l'enfant à l'école doivent avoir pour lui des avantages immédiats : elles doivent d'abord lui faciliter l'intelligence du système métrique, puis lui donner les moyens d'évaluer toutes les surfaces et tous les volumes qui se présentent dans les usages de la vie, et enfin lui servir de guide dans l'étude de sciences essentiellement pratiques, l'arpentage, le levé des plans et le dessin linéaire.

En ce qui regarde le système métrique, c'est vraiment par un abus de mots et une confusion d'idées qu'on dit emprunter à la géométrie les notions nécessaires à l'exposition de ce système. Les définitions du carré et du cube appartiennent sans doute à la géométrie, et les droites parallèles ou les plans parallèles que l'on mène souvent dans le mètre carré et dans le mètre cube pour les décomposer en décimètres carrés et en décimètres cubes sont des figures de géométrie, en ce sens qu'on les retrouve et qu'on les étudie dans cette science ; mais outre qu'on peut se passer de ces lignes et de ces plans pour les démonstrations en question, que des décimètres carrés juxtaposés et des décimètres cubes superposés parlent beaucoup mieux aux yeux et rendent la décomposition plus évidente, ces notions simples et l'emploi qu'on en fait ne peuvent constituer un empiètement dans le domaine de la géométrie. Elles sont d'ailleurs contenues dans tous les livres d'arithmétique où elles ne tiennent que quelques lignes. Quant aux nombreuses applications du système métrique, ce sont de simples opérations d'arithmétique, auxquelles se joignent, il est vrai, des procédés pour la mesure des surfaces et des volumes qui appartiennent réellement à la géométrie.

Nous avons nommé, en second lieu, ces évaluations de surfaces et de volumes comme une application immédiate de la géométrie. C'est en effet là un des besoins les plus impérieux de la vie usuelle des champs, des ateliers, du commerce et de l'industrie. Il faut donc que tous les enfants emportent de l'école primaire ces connaissances pratiques. Faut-il pour cela qu'ils aient suivi un cours régulier et méthodique de géométrie ? Nous ne le pensons pas, et la chose nous paraît d'ailleurs impraticable et inutile. Elle est impraticable ; car il faut bien longtemps pour embrasser l'ensemble de toutes les propositions nécessaires à la démonstration rigoureuse des plus simples formules géométriques, et il faut une maturité d'esprit qui ne se trouve qu'à l'état d'extrême exception dans les enfants de dix à douze ans. La chose est en outre inutile, car on peut expliquer rigoureusement les premières et les plus simples opérations, comme la mesure d'un rectangle, d'un carré, d'un parallélogramme, d'un triangle, d'un polygone régulier, d'un parallélipipède, d'un cube. De ces mesures un esprit assez juste passe sans effort à celles du cercle, de la pyramide et des corps ronds, et se montre satisfait de la liaison qu'il entrevoit entre les propositions et leurs conséquences. L'important, sur ce point, est que l'élève apprenne d'une manière imperturbable les formules qu'il doit appliquer, qu'il en comprenne bien la signification et qu'il calcule à la fois avec sûreté et avec rapidité.

Nous ajouterons cependant que tous ces calculs et tous ces exercices ont besoin d'être constamment éclairés par les idées vraies et fondamentales qui dominent toute la théorie de la mesure des surfaces et des volumes. Un élève qui comprend bien la mesure du rectangle et celle du parallélipipède rectangle acceptera sur parole les formules qui donnent l'aire du cercle et le volume de la sphère et en comprendra la signification. On ne saurait donc assez insister sur les premières notions des mesures des surfaces et des volumes. Il ne faut pas se borner à dire, comme on le fait trop souvent, que $5^m \times 4^m$ font 20 mètres carrés, et que $5^m \times 4^m \times 2^m$ font 40 mètres cubes, ce qui n'a aucun sens. Il faut répéter à satiété aux enfants que dans une multiplication, le produit est toujours de même nature que le multiplicande et le multiplicateur est toujours abstrait, en sorte que l'on ne peut multiplier 5 mètres par 4 mètres, et qu'en tout cas, si le multiplicateur était pris comme il devrait l'être, le produit représenterait des mètres et non des mètres carrés. Il faut donc montrer à l'enfant, sur une figure, que le rectangle de 5 mètres de base et de 4 mètres de hauteur se décompose en 4 tranches qui contiennent chacune 5 mètres carrés, en sorte que le rectangle contient bien 4 fois 5^{mq}, c'est-à-dire 20^{mq}.

On ferait un raisonnement analogue pour le volume cubique dont les trois dimensions sont 5m, 4m et 2m. Ce sont là les seules démonstrations, avec celles qui permettent de décomposer une figure ou d'autres plus simples et déjà connues, que nous admettrions dans l'enseignement de la géométrie aux élèves des écoles primaires élémentaires, en ce qui concerne les mesures des surfaces et des volumes.

Ces notions nous paraissent également suffisantes pour l'arpentage et le levé des plans que l'on peut demander à des enfants de dix à douze ans. Les opérations pratiques qu'on leur fera faire ne comportent pas pour eux la nécessité de démonstrations plus rigoureuses.

Quant au dessin linéaire, la justification des procédés employés pour tracer les lignes entraînerait l'étude de la géométrie plane tout entière, et il est à la fois utile et possible de faire exécuter des dessins avec intelligence à des enfants qui ont la main sûre longtemps avant d'avoir l'esprit solide. Seulement il conviendrait que les enfants fissent leur construction moins machinalement et qu'on leur expliquât la raison des choses intuitivement. Sans qu'il ait étudié la propriété de la perpendiculaire élevée sur le milieu d'une droite, on peut dire à un enfant que la construction pour élever une telle perpendiculaire revient à chercher deux points dont chacun soit également éloigné des extrémités de la droite, que pour mener une tangente à un cercle, il suffit de mener une perpendiculaire à l'extrémité d'un rayon, et que c'est cela qu'il fait dans la construction qu'il exécute, etc., etc.

Toutes ces observations ne concernent que les écoles primaires dont les élèves ont pour unique ambition d'obtenir le certificat d'études primaires. A ceux-là nous ne tenterons, à aucun degré, de faire un cours régulier de géométrie. Une constante et intelligente pratique paraît seule utile et nécessaire.

Il nous reste à considérer la question dans toute sa généralité, et à tracer les limites de l'enseignement de la géométrie dans l'enseignement primaire supérieur ainsi qu'à l'école normale, et les procédés pédagogiques qui lui conviennent.

Lorsqu'un élève entre à l'école primaire supérieure ou à l'école normale, il doit connaître tous les procédés de la géométrie pratique, quoique d'une façon à peu près exclusivement empirique. Ce n'est donc pas à ce même résultat que doit tendre l'enseignement de cette science dans ces écoles supérieures. Nous pensons qu'ici la géométrie doit reprendre tous ses droits, et qu'elle doit être avant tout une école de logique et de bon sens. Non seulement elle devra justifier toutes les connaissances précédemment acquises, et les étendre dans une large mesure, mais encore donner à l'esprit des qualités générales d'ordre, de netteté, de rigueur et de précision.

Une règle absolue doit désormais présider à cet enseignement: c'est que rien ne soit laissé dans le vague, dans l'à-peu-près, et que toutes les propositions soit démontrées rigoureusement et méthodiquement. A cette condition absolue que l'on retrouverait dans l'enseignement secondaire de la géométrie, nous en ajouterons une seconde non moins impérieuse à notre sens, et spéciale à l'enseignement primaire, c'est qu'il ne faut admettre dans cet enseignement que deux sortes de propositions : celles qui peuvent donner lieu à des applications pratiques directes et immédiates, et celles qui sont indispensables à la démonstration rigoureuse des premières. Tout le reste doit être écarté, comme oiseux, inutile ou nuisible.

Le premier de ces deux principes, à savoir la rigueur absolue dans les démonstrations, sera facilement accepté, car il est de l'essence même de la géométrie, dès que celle-ci s'adresse à des esprits sérieux ou qui veulent le devenir. On sera peut-être porté à faire des réserves pour le second. Plus on y réfléchit cependant, et plus on reconnaît que cette exclusion de toutes les questions théoriques pures, de toutes les curiosités de la science, des problèmes graphiques accumulés par les chercheurs heureux de tous les siècles, de ce nombre infini de lieux géométriques, ingénieux ou bizarres, mais sans aucune valeur, qui remplissent tant de gros volumes, est la seule marque distinctive possible de l'enseignement primaire. Il n'en reste pas moins un vaste programme à remplir que peut accroître à l'infini l'inépuisable champ des applications pratiques et usuelles.

Ce principe admis, il sera facile d'en faire découler les méthodes et les procédés d'enseignement.

Nous pensons d'abord qu'il faut renoncer à suivre servilement les auteurs même les plus recommandables et qui font le plus autorité. Tous leurs ouvrages ont été composés dans des vues différentes, pour des besoins scolaires tout autres. La plupart, parmi les meilleurs, ne contiennent même pas d'exercices et de problèmes, et tous font fi des applications purement numériques, les seules qui nous conviennent. Nous n'accepterons donc nécessairement ni leurs plans, ni leurs démonstrations, et nous chercherons ce qui convient à nos élèves, ce qui va droit à notre but.

Et d'abord nous tâcherons de caractériser la géométrie, en la présentant comme une science exclusivement déductive, n'ayant d'autre base que des définitions et d'autres ressources que celles de l'esprit humain. Nous dirons que ces définitions ne s'appliquent pas à des objets réels, mais qu'elles représentent des idées abstraites de choses connues concrètement. Il n'existe peut-être dans la nature ni triangle, ni carré, ni cercle, mais il y a des objets qui donnent l'idée de triangle, de carré et de cercle. Notre géométrie ne s'appuiera jamais sur la vue des choses réelles ; nous proscrirons toute intuition sensible, à l'inverse de ce que nous avions fait avec les petits enfants, et même avec ceux du second degré. Mais une fois nos conséquences abstraites déduites, nous montrerons comment nous pouvons en tirer parti pour opérer sur des objets réels, dont les formes et les dimensions rappellent celles de nos figures idéales et de convention.

Nous n'ajouterons pas que les axiomes servent aussi de base à la géométrie, nous mettant ainsi en opposition avec la plupart des auteurs. Nous pensons que les vérités décorées du nom d'axiomes ne sont ainsi appelées que par un abus de mots qui est une pure tautologie. Par exemple : « la partie est plus petite que le tout » ne signifie pas autre chose que « une partie est plus petite que deux parties ou trois parties, » ou encore : « un est plus petit que deux, plus petit que trois. » — « Le tout est égal à la somme de ses parties » équivaut à « la somme des parties est égale à la somme des parties. »

Nous dirions simplement que l'axiome est une vérité évidente, en ce sens qu'elle renferme une identité.

Dans la division que nous ferions des matières du cours, nous placerions successivement :

Dans le premier livre, la ligne considérée isolément, les angles ou les figures formées par deux droites qui se coupent, les parallèles ou les figures formées par deux droites qui ne se coupent pas, les triangles ou les figures formées par trois droites qui se coupent, et enfin les quadrilatères ou les figures formées par quatre droites.

Cet ordre suppose que les démonstrations des théorèmes sur les perpendiculaires, les obliques et les parallèles se font au moyen de la rotation des figures sur elles-mêmes et sans l'intervention

des cas d'égalité des triangles. Nous pensons que cela est préférable, sans y attacher cependant une importance capitale.,

Le second livre contiendrait l'étude de la circonférence et la mesure des angles. Mais on n'attendrait pas d'avoir terminé ce livre pour faire des exercices et des constructions se rapportant au premier livre. On aurait admis comme connus les usages du compas et les propriétés des arcs de cercle, et on aurait fait suivre chaque théorème du premier livre de quelque application simple.

Sans méconnaître la valeur des démonstrations vulgaires sur la mesure des angles, fondées sur la proportionnalité entre les arcs et les angles, sans les proscrire, nous chercherons à donner une idée de la mesure des angles en les considérant en eux-mêmes, en prenant pour unité d'angle la 90e partie de l'angle droit. Ce n'est qu'en second lieu que nous montrerions la corrélation qui existe entre la mesure des angles au centre et la mesure des arcs correspondants. Nous aurions ainsi le degré-angle et le degré-arc que l'on prend indifféremment l'un pour l'autre. Ce second livre donnerait lieu à de nombreux problèmes graphiques simples et à des applications numériques.

Le troisième livre contiendrait les lignes proportionnelles et les figures semblables, sans aucun mélange de la théorie des aires.

Nous nous assurerions après chaque proposition que la signification exacte de cette proposition a été comprise, en faisant des applications graphiques ou numériques, et nous ne voudrions pas qu'un élève qui vient de démontrer la propriété de la bissectrice d'un angle d'un triangle pût ne pas savoir dans quel rapport numérique le côté opposé est divisé, si les valeurs numériques des deux autres côtés étaient données. On expose les élèves à commettre les erreurs les plus grossières, ou à rester muets devant un interrogateur, s'ils n'ont pas été rompus par des exercices à toutes les interprétations des questions du cours.

Les polygones réguliers, les aires des figures planes et le cercle formeraient le quatrième livre, qui fournirait une source inépuisable de problèmes numériques.

Un cinquième livre se composerait de quelques notions simples sur les plans, les angles dièdres et les angles trièdres, et de la mesure des volumes que l'on développerait avec soin.

La géométrie proprement dite se terminerait par l'étude des trois corps ronds.

On compléterait ce cours par des notions très sommaires sur la résolution des triangles par la trigonométrie, et par des études à la fois théoriques et pratiques sur le levé des plans, l'arpentage et le nivellement.

Cette division du cours, cette table des matières, même avec les explications qui l'accompagnent, ne donneraient qu'une idée bien imparfaite de la nature de cet enseignement, si nous n'ajoutions par quels procédés on peut lui faire porter tous ses fruits.

Et d'abord, si la durée du cours devait être de huit mois, par exemple, nous nous garderions de diviser le programme en huit parties égales et d'en affecter un huitième à chaque mois. Les premiers pas dans cette science sont de beaucoup les plus difficiles, et toute marche en avant devient impossible, si on ne laisse pas un terrain solide derrière soi. Nous consacrerions donc sans inquiétude deux mois au premier livre et presque autant au second, bien persuadés que le troisième livre et les suivants offriraient d'autant moins de difficultés que les premiers auraient été mieux compris ; les derniers ne seraient plus ensuite qu'un jeu pour des élèves bien pénétrés de l'esprit géométrique. En général, il faut considérer les résultats d'un enseignement normal bien dirigé comme croissant non proportionnellement au temps, mais suivant les termes d'une progression géométrique, ce qui permet de marcher lentement d'abord, et très rapidement ensuite.

En second lieu, nous ne pensons pas que la méthode expositive pure convienne à l'enseignement primaire de la géométrie. Nous croyons que le professeur doit associer tous ses élèves à son enseignement. Il doit sans doute donner lui-même les définitions, tracer le cadre de sa leçon, énoncer les propositions, mais tout le reste doit être fait en commun. Les élèves doivent avoir une plume ou un crayon à la main, afin d'écrire les énoncés, de faire les figures et de copier tous les calculs faits par le maître au tableau. Mais hors de là, il ne doit rien écrire, ses yeux doivent toujours suivre le maître qui propose à toute la classe d'imaginer, par exemple, quel genre de démonstration est applicable à la question, quelle construction auxiliaire il y a lieu de faire, quel théorème on peut invoquer, quelle conséquence on est en droit de tirer, puis quelle liaison on entrevoit entre la proposition actuelle et les précédentes ou même les suivantes. Au début, on hésite un peu, on n'ose s'aventurer, ou encore on parle trop vite, sans réflexion, et on commet quelque grosse erreur qui rend bientôt plus circonspect; mais peu à peu la lumière se fait, un courant électrique passe dans tous les esprits, toutes les facultés sont éveillées, et les réponses nettes, précises, se pressent sur toutes les lèvres et se lisent dans tous les yeux. La classe est animée, vivante ; le temps s'écoule rapidement, on voudrait le retenir; on voit suspendre à regret la leçon, et on attend la reprise avec joie. A ce moment la cause de la géométrie est gagnée, et si on a soin de faire des révisions fréquentes et de proportionner toujours la difficulté des exercices à la force de la classe, on peut être assuré que des progrès rapides et solides couronneront les efforts communs du maître et des élèves.

Nous ne pensons pas qu'il y ait lieu d'appliquer d'autres principes et d'autres méthodes dans les écoles normales, même dans les écoles normales supérieures. Il suffit de leur donner plus d'ampleur, sans en changer le caractère, qui nous paraît être le caractère distinctif de l'enseignement primaire à tous les degrés.

Nous sera-t-il permis, en terminant, d'exprimer tous nos regrets de l'oubli volontaire qu'on a fait de la géométrie dans l'enseignement des écoles normales d'institutrices? On a dit bien souvent que la nature de la femme ne se prête pas aux études mathématiques. Ce n'est pas ici le lieu d'aborder cette grave question; mais s'il est vrai que la femme juge et se détermine plutôt par son cœur et son imagination que par sa raison, que ce soit une faiblesse organique et constitutionnelle, que ce soit le produit de l'éducation qu'elle reçoit, du milieu dans lequel elle vit, des idées religieuses dont elle est nourrie dès l'enfance, que ce soit un fait d'hérédité de famille ou d'atavisme de race, il semblerait naturel de faire l'épreuve d'un régime nouveau, plus flatteur pour la dignité de la femme, qu'on associerait ainsi, par une instruction et une éducation commune, aux travaux et à la vie intellectuelle de l'homme dont elle doit partager la destinée sur cette terre.

[P. Leyssenne.]

Législation. — FRANCE. — La loi du 15 mars 1850 ne parlait pas de géométrie, mais seulement « d'arpentage, de nivellement et de dessin linéaire, » dans l'énumération qu'elle faisait des matières facultatives du programme de l'enseignement primaire. La loi du 28 mars 1882 a remplacé cette formule par celle-ci : « les éléments des sciences naturelles, physiques et *mathémati-*

ques. » Le programme d'études des écoles primaires, qui n'est pas encore publié à l'heure où nous écrivons, déterminera d'une façon précise la place qui doit être faite à la géométrie dans l'enseignement des sciences mathématiques.

Le décret du 29 juillet 1881 sur l'organisation des écoles normales prescrit l'enseignement dans ces écoles, « de la géométrie, de l'arpentage et du nivellement, » mais pour les élèves-maîtres seulement. Toutefois le programme des écoles normales d'institutrices (3 août 1881), corrigeant dans une certaine mesure l'omission signalée plus haut dans le texte du décret, place aussi des notions de géométrie au nombre des matières étudiées par les élèves-maîtresses, à la suite de l'arithmétique : la mesure des surfaces et celle des volumes doivent y être enseignées en 2e et en 3e année.

Pays étrangers. — En Allemagne, quelques États rangent la géométrie au nombre des branches obligatoires de l'enseignement primaire : ce sont les duchés de Bade et de Hesse, la Prusse, le royaume de Saxe, Saxe-Weimar. Dans le duché d'Anhalt, la géométrie n'est enseignée que dans les écoles primaires supérieures de garçons, qui ont spécialement en vue les besoins professionnels ; dans la ville de Brême, elle n'est enseignée qu'aux garçons. L'enseignement en est en outre obligatoire en Autriche, en Hongrie (pour les garçons), en Espagne (au degré supérieur et pour les garçons seulement, avec des notions d'arpentage), en Hollande, en Italie (au degré supérieur et pour les garçons), en Portugal (au degré supérieur), en Russie (écoles urbaines). En Suisse, elle ne figure dans les programmes de l'instruction primaire que pour les cantons de Zurich, Berne, Glaris, Fribourg, Saint-Gall, Argovie, Neuchâtel, Genève, Vaud, Valais (dans ces deux derniers, pour les garçons seulement).

En Suède, l'enseignement de la géométrie est facultatif.

Il n'est fait aucune mention de la géométrie comme branche d'enseignement à l'école primaire, dans les pays suivants : Bavière, Saxe-Gotha, Wurtemberg, Danemark, Angleterre, Ecosse, Norvège, les cantons de la Suisse autres que ceux mentionnés ci-dessus, l'Union américaine.

GÉORAMA. — On appelle *géorama* une représentation en relief, sur une échelle plus ou moins grande, d'une partie ou de l'ensemble de la terre. Il ne faut toutefois pas confondre le géorama avec la carte en relief : la carte en relief est une véritable carte, sur laquelle on peut étudier sérieusement la topographie d'un pays, tandis que le géorama, qui vise généralement à reproduire d'une façon pittoresque l'aspect physique du sol, des cultures, des forêts, des rivières, des lieux habités, etc., relève de la fantaisie plus que de la science.

On en pourra juger par la description suivante d'un géorama construit par un instituteur italien ; nous la reproduisons à titre de curiosité :

« Mon géorama consiste dans une table carrée de 2 mètres 13 centimètres, au milieu de laquelle s'élève une chaîne de montagne affectant diverses formes de manière à donner à l'élève l'idée de la cime, des versants et des accidents divers du terrain. Deux de ces montagnes contiennent un vase de zinc, muni d'un robinet ; une autre montagne contient également un vase de zinc de forme conique, percé vers le haut et qui communique avec un tube qui se dirige vers le sommet des monts. Dans la partie antérieure de la chaîne et autour des replis que forment les monts, le terrain s'incline et devient plaine jusqu'à ce qu'il atteigne un bassin de zinc. Sur l'arrière-plan, on observe une colline, un chalet et un palais de 78 cent. carrés, à deux étages.

» Les robinets de zinc placés sur les monts font courir l'eau dont ils sont remplis par deux canaux, aussi de zinc, d'inégale grandeur, représentant l'un un ruisseau, l'autre une rivière, lesquels, après avoir décrit plusieurs circuits sur la plaine, vont se jeter dans le bassin qui figure la mer, et dont les bords sont découpés de manière à représenter un port, une baie, un cap, avec une île et une presqu'île. Ce bassin contient un bateau mécanique, un petit vapeur et un bâtiment à voiles. Le long du littoral sont dispersées un certain nombre de demeures isolées ou réunies, et tout près du port on voit une côte couverte de petites maisons en bois, rangées de manière à offrir à la vue de larges rues et places de pierres de taille.

» De la ville partent deux voies de communication, l'une carrossable, l'autre ferrée. La première est parcourue par diverses sortes de véhicules, depuis le tombereau jusqu'à la diligence et à l'opulente berline. On y voit aussi des pierres milliaires.

» La seconde nous offre l'aspect d'un convoi en marche sur les rails, avec les maisonnettes des garde-voie et les poteaux télégraphiques. La voie ferrée traverse la plaine, passe sur un pont de fer jeté sur la rivière, parvient jusqu'à la chaîne de montagnes, s'introduit dans une galerie pratiquée en tunnel, en sort tout à coup du côté opposé, s'arrête à une station intermédiaire, traverse un viaduc, et arrive à un village placé sur l'arrière-plan de l'appareil. Le vase conique de zinc, placé sur la montagne, contient une composition chimique qui, en faisant explosion, imite le mieux possible l'éruption volcanique, laquelle se fait jour par le cratère, en traversant le tube indiqué plus haut.

» Le palais est construit de façon que lorsque, après avoir désigné aux enfants toutes les parties de l'édifice, on en a enlevé les murs, on se trouve en présence d'un palais de cristal laissant voir toutes les chambres de l'intérieur avec tous les meubles correspondants. Attenant au palais est un jardin entouré d'un mur. Sur toute la surface de l'appareil, le regard s'arrête sur des ceps de vigne, des habitations, des animaux de divers genres, etc. On découvre bientôt un autre vase de zinc, représentant un lac. Au-dessus du lac se trouve une cloche de cristal avec un nouveau vase de zinc, contenant un réfrigérateur. A l'aide d'une lampe à esprit de vin qui se place près du lac, on obtient une lente évaporation qui imite parfaitement les nuages lorsque, parvenues à la surface du vase supérieur et le trouvant gelé par réfrigération, les vapeurs se dissolvent en gouttes d'eau qui, retombant par leur propre poids dans le lac, produisent une sorte de pluie artificielle. »

En dépit des éloges qu'un journal pédagogique a décernés à cette bizarre invention, nous doutons fort qu'un éducateur sérieux consente jamais à employer un appareil semblable dans son enseignement.

Quelques amateurs d'horticulture se sont amusés à représenter dans leur jardin les continents et les océans au moyen de carreaux et de plate-bandes plus ou moins fantastiquement découpés, hérissés de fiches en bois peint marquant la position des villes, et rayés de petites haies de buis figurant les chaînes de montagnes. Nous avons visité une de ces prétendues représentations de la terre, et nous en avons remporté l'impression qu'on éprouve devant une plaisanterie de mauvais goût.

Tous ces procédés artificiels vont à l'encontre du but que doit se proposer un bon enseignement de la géographie, et n'ont rien de commun avec la méthode intuitive et la leçon de choses. Voulez-

vous familiariser l'enfant avec les premières notions géographiques ? conduisez-le dans la campagne, et dites-lui d'ouvrir les yeux : le véritable géorama, c'est tout ce qui l'entoure.

GÉRANDO (Marie-Joseph, baron de). — Né à Lyon le 29 février 1772, mort à Paris le 10 novembre 1842. Son père était architecte de la ville; on lui doit les plans de l'église de la Charité et de plusieurs des édifices les plus élégants de la place Bellecour. Sa mère, distinguée par l'esprit, l'était encore plus par les qualités du cœur. Les commencements de Marie-Joseph ne firent pas d'abord soupçonner ce qu'il deviendrait un jour. Cachant une pénétration réfléchie sous une gravité précoce, il fut déclaré peu intelligent par ses premiers maîtres, plus frappés de ce qui lui manquait que des secrètes dispositions qui promettaient un homme. Cependant des succès éclatants dans les études sérieuses, chez les oratoriens de Lyon, cassèrent bientôt cette sentence d'incapacité. Dès l'âge de seize ans, pendant une maladie dangereuse, il nous révèle la pensée dominante de sa vie dans une prière qu'il adressait à Dieu, lui demandant *de lui conserver une existence qu'il voulait consacrer à faire le bien.* Contre le vœu de ses parents, il allait se rendre au séminaire de Saint-Magloire, à Paris, où l'un de ses amis l'attendait, quand il apprit que ce jeune homme venait de périr dans les massacres de septembre. De séminariste qu'il voulait être, il se fit alors écrivain à vingt ans, pour défendre, contre le parti révolutionnaire, les principes de tolérance, de liberté religieuse et civile auxquels il demeura fidèle toute sa vie. Il entreprit cette campagne avec un de ses condisciples les plus distingués, Camille Jordan, qui devait plus tard se signaler comme orateur et homme politique et dont il resta toujours l'ami. Lorsque la ville de Lyon se souleva contre la Convention en 1793, ils s'enrôlèrent l'un et l'autre dans la milice de leur quartier. Mais dans une sortie malheureuse, de Gérando reçoit une balle à la jambe et est fait prisonnier. Jeté dans les cachots entre un aliéné et un assassin, il en est tiré pour comparaître devant le tribunal révolutionnaire, qui condamnait à mort tous les insurgés pris les armes à la main. Cette seule question était posée : « L'accusé a-t-il été pris les armes à la main ? » A l'égard du jeune de Gérando, la réponse n'était pas douteuse. Cependant le brigadier de gendarmerie à qui la garde du prisonnier avait été confiée s'avança à la barre, et, dans un noble élan de compassion, répondit sans hésiter : *Non.* Ce courageux mensonge sauva M. de Gérando, qui eut plus tard l'occasion de témoigner sa reconnaissance au brave brigadier.

Mais il n'était pas au bout de ses épreuves. Dans ces temps troublés, l'armée était un asile où l'on pouvait servir son pays sans se mêler aux luttes des partis. Un régiment de chasseurs était dans le voisinage de Lyon ; de Gérando s'y enrôla. Ainsi, après avoir été, en moins de deux ans, séminariste par goût, publiciste par occasion, insurgé par conviction politique, le voilà chasseur de la République par nécessité. A peine s'était-il engagé qu'il est reconnu, dénoncé, et enfin forcé de gagner la Suisse, où il retrouve son ami Camille Jordan, qui s'y était réfugié après le siège de Lyon. Mais le défaut de ressources des deux amis ne leur laissa pas même la consolation d'être malheureux ensemble. Ils se séparèrent, et chacun s'en alla où il pourrait vivre. C'est alors que M. de Gérando partit pour Naples, où il entra dans une maison de banque tenue par un de ses parents. Là, occupé tout le jour à régler des comptes et aligner des chiffres, le jeune commis ne s'appartenait que la nuit, dont il donnait la plus grande partie à l'étude. « Puisque ma place, disait-il, me prend la journée, il me faut bien, pendant la nuit, regagner le temps perdu pour mon instruction. »

Cependant, la Convention, en déposant son orageuse dictature, avait proclamé une amnistie générale qui permit à de Gérando et à Camille Jordan de rentrer dans leur patrie. Ils revinrent l'un et l'autre à Lyon qui, aux élections de l'an V, nomma Camille Jordan membre du conseil des Cinq-Cents. De Gérando suivit son ami à Paris ; puis, lors des proscriptions du 18 fructidor, il se réfugia avec lui en Allemagne où ils restèrent jusqu'en 1798. De retour en France, de Gérando reprend du service dans l'armée. En l'an VII, il était chasseur au 6e régiment en garnison à Colmar, quand il apprit que l'Institut offrait en prix, depuis deux ans, cinq hectogrammes d'or à celui qui traiterait le mieux la question suivante : « *Déterminer quelle a été l'influence des signes sur la formation des idées.* » M. de Gérando était à cet âge heureux qui donne le courage d'oser et le moyen de réussir. D'ailleurs, très instruit dans les diverses doctrines philosophiques, il était préparé à ce vaste et délicat problème par de longues et sérieuses méditations, que n'avaient interrompues ni les tourments de l'exil, ni les travaux du commis, ni la vie agitée du soldat.

Sans vouloir examiner à fond le travail de M. de Gérando, notons seulement deux points essentiels où il se sépare de l'école de Condillac. Au lieu d'affirmer, comme les philosophes ses contemporains et ses juges, que *penser c'est sentir*, il déclare que penser est à l'âme ce qu'agir est au corps. Il combat également avec autant de force que de succès ce paradoxe accrédité de Condillac qui réduit *toute science à un système de signes* et qui soutient qu'*une science bien étudiée est dans une langue bien faite.* Il s'élève contre cette manière toute mécanique et extérieure de considérer les sciences, et il dit avec beaucoup de raison : « La perfection de la langue ne produit pas la perfection de la science ; elle en résulte et y ajoute le dernier trait. Elle ne fait pas découvrir la vérité, mais elle la rend populaire. »

Les disciples de Condillac couronnèrent le mémoire de son contradicteur. De ce succès inespéré date pour M. de Gérando une autre existence, qui se partage entre la morale et la philosophie, l'administration et la bienfaisance. Il avait non seulement le goût du bien ; il en avait la vocation et même la passion. Sachant qu'instruire les hommes, c'est les rendre meilleurs, il se montra l'un des plus ardents promoteurs de l'instruction des classes laborieuses. Dès 1802, il avait créé, avec Camille Jordan, de Lasteyrie, Benjamin Delessert et Mathieu de Montmorency, la Société d'encouragement pour l'éducation industrielle du peuple. En 1804, il remporte le prix proposé par l'Académie royale de Stockholm sur ce sujet : « Les deux méthodes d'enseignement. » Le manuscrit de M. de Gérando n'a pas été publié. La même année, il avait été élu membre de l'Institut, et quelques mois plus tard appelé au poste important de secrétaire général du ministère de l'intérieur, que dirigeait M. de Champagny. On sait qu'à cette époque l'instruction publique faisait partie de ce département. Nommé en 1808 maître des requêtes au Conseil d'Etat, il est envoyé en Italie comme membre de la Junte d'organisation de la Toscane, et l'année suivante il entre dans la Consulte chargée de prendre possession des Etats romains. Il y exerça toute l'autorité d'un ministre de l'intérieur, et il en profita pour fonder une université dans la ville de Pérouse. De retour à Paris en 1811, il fut mandé aux Tuileries. Napoléon l'interrogea sur la situation des Etats romains. M. de Gérando ne cacha point les fautes commises. Napoléon rompit brusquement l'entretien et le

pauvre maître des requêtes, rentré chez lui, s'attendait à une disgrâce, quand dans la nuit un message lui apporta sa nomination de conseiller d'Etat.

Au milieu d'une vie si agitée et si occupée, M. de Gérando ne cessait pas de penser, d'étudier, d'écrire. Sa facilité incomparable et ses habitudes laborieuses suffisaient à tout. La philosophie, l'administration, l'étude du droit, semblaient l'absorber tout entier ; et pourtant, à voir ce qu'il fit pour l'éducation populaire, on croirait que les questions d'enseignement avaient seules toutes ses préférences. C'est surtout à partir de 1815 qu'il tourne de ce côté son infatigable activité. Frappé du peu de soin que l'empire avait pris l'amélioration morale des classes pauvres, il résolut d'en parler au sein de la Société d'encouragement dont il était le secrétaire général depuis sa fondation, et le 29 mars 1815, il fit un rapport éloquent sur *les nouvelles écoles pour les pauvres*. La cause de l'instruction primaire était gagnée ; car ce rapport fut le signal et le point de départ d'un mouvement plein de chaleur et de sympathie dont l'influence sur l'esprit public se fit rapidement sentir. Les membres de la Société d'encouragement répondirent avec empressement à cet appel et formèrent sur le champ une commission spéciale, qui devint la *Société pour l'instruction élémentaire*. Telle fut l'origine de cette patriotique association, qui devait tant contribuer à la diffusion de l enseignement primaire dans les villes et dans les campagnes.

Qui pourrait dire aujourd'hui tout ce que M. de Gérando déploya d'intelligence et d'activité pour faire prospérer cette œuvre et intéresser à son développement tous ceux qui pouvaient la servir! Le premier effet de ses efforts fut de provoquer parmi les membres de la Société d'encouragement une abondante souscription en faveur de cette institution naissante, qui ne pouvait vivre et grandir qu'avec le concours unanime de tous les amis de l'enfance. Le gouvernement des Cent Jours, ne voulant pas rester étranger à ce mouvement, créa, par le mémorable décret du 27 avril 1815, une commission chargée de *donner son avis sur les nouvelles méthodes*, et ordonna l'ouverture à Paris d'une *école d'essai*, destinée à servir de modèle pour *tous les départements*. Et comme conséquence de cette mesure, après le second retour des Bourbons, un autre décret du 27 juin 1816 prescrivait l'établissement d'une école-modèle d'*enseignement mutuel* dans le chef-lieu de chacune des douze académies. Remarquons qu'à cette époque, l'*enseignement mutuel* devient l'enseignement officiel, l'enseignement de l'Etat. Et il faut bien avouer qu'il rendit de véritables services dans un temps où l'économie était la première condition d'existence de l'instruction élémentaire. Un ensemble de procédés qui permettait de placer jusqu'à cinq cents élèves sous la direction d'un seul maître n'était pas à dédaigner pour un gouvernement qui attribuait cinquante mille francs par an aux écoles du pays. D'ailleurs M. de Gérando et les hommes éminents associés à son œuvre ne rêvaient rien de mieux. Ils avaient vu, à Londres, la méthode lancastrienne dans tout l'éclat de ses applications, et le comte de Laborde * et plusieurs de ses amis avaient été frappés de ses merveilleux résultats. De leur côté MM. de Lasteyrie * et La Rochefoucauld-Liancourt * venaient de publier le *Nouveau système d'éducation*, qui confirmait pleinement les observations de leurs illustres collègues. Comment l'enseignement mutuel ne serait-il pas devenu celui de l'Etat, quand il était préconisé et surveillé par des hommes si haut placés par le savoir, par la fortune ou par le rang ? Applaudissons-nous donc qu'il se soit, pour ainsi dire, incarné dans une société où se rencontraient, il est vrai, des hommes de tous les partis, mais qui se retrouvaient tous d'accord sur ce point : l'amélioration morale des classes laborieuses. L'éducation populaire était comme un terrain neutre où venaient abdiquer toutes les divergences d'opinions.

De si louables dispositions ne tardèrent pas à porter leurs fruits. Après avoir établi une école provisoire qui prospérait, la jeune Société se prépara à ouvrir une école modèle pour 350 élèves et destinée en même temps à former des maîtres. C'était vers la fin du mois d'août 1815. Le 16 juin M. de Gérando avait prononcé dans l'assemblée des souscripteurs un savant discours sur la grande affaire qui les réunissait. Il définissait le but, il posait les limites, il soumettait enfin le projet de règlement qu'il avait rédigé lui-même, et le lendemain, à la première séance régulière, il était nommé président. On se réunissait alors rue du Bac, dans le local que la Société d'encouragement avait généreusement prêté. Là, nous dit M. Jomard, un des fondateurs, « plus d'une fois le bruit de la guerre se fit entendre au milieu de nos paisibles débats, et la voix du canon vint couvrir la parole ; mais la délibération n'en était pas suspendue ; elle continuait dans un calme majestueux : jeter, sans nul retard, les fondements de l'édifice, telle était l'unique pensée, l'unique préoccupation de tous. »

M. de Gérando était l'âme de la société. Il assistait à toutes les réunions ; il dirigeait la correspondance des secrétaires, et tout en dictant plusieurs lettres à la fois, il en écrivait lui-même une foule d'autres dirigées sur tous les points de la France et même de l'étranger ; enfin il communiquait à tous l'ardeur qui le dévorait. Préfets, magistrats, fonctionnaires, industriels, professeurs, capitalistes, il ralliait tout le monde, par ses instances, à la sainte cause de l'instruction du peuple.

Mais si active que fût cette propagande, il lui manquait, pour être véritablement féconde, un organe de publicité, un recueil périodique, où seraient consignés tous les actes et les documents de la Société. Ce fut encore M. de Gérando qui en montra la nécessité et qui en fit adopter le principe. De là le *Bulletin*, qui parut en octobre 1815, et qui compte aujourd'hui plus de soixante ans d'existence. Après cette innovation, destinée surtout à faire connaître et à répandre la méthode mutuelle, une autre bien plus importante encore s'imposait également aux fondateurs : il s'agissait, en effet, de former des maîtres et de les initier aux principes et aux pratiques du nouvel enseignement. Dans une proposition pleine de développements lumineux, M. de Gérando établit d'abord, comme conditions fondamentales de l'aptitude professionnelle, la moralité et la capacité. Tout le monde était d'accord sur ce point : il ne restait plus qu'à en faire l'application ; car, en matière d'enseignement, comme en toute autre chose, les théories les plus généreuses ne comptent pour rien, tant qu'elles demeurent à l'état d'intentions. La création d'une *classe normale* était indispensable, et la Société était de date trop récente pour en faire les frais.

A cette époque, le département de la Seine avait heureusement pour préfet un homme dont le souvenir ne doit pas être séparé de tout ce qui se fit en faveur de l'éducation populaire : c'était le comte de Chabrol *. Sa protection ne se fit pas attendre. Dès le 3 novembre 1815, il forme un *conseil d'instruction primaire*, chargé de proposer toutes les mesures nécessaires pour doter la ville de Paris d'écoles d'enseignement mutuel dans tous ses quartiers, et la banlieue dans toutes les

communes privées d'écoles. C'est ce même conseil qui prit plus tard le nom de Comité central *. Presque tous les membres du comité de la Société pour l'instruction élémentaire, et M. de Gérando en tête, furent appelés à en faire partie, en sorte que toutes les propositions faites dans les réunions de la rue du Bac étaient à peu près sûres d'être ratifiées par le conseil d'instruction primaire, qui se rassemblait tous les quinze jours à la préfecture. On s'explique maintenant combien dut être bienfaisante et décisive l'action de la Société qui avait pris à tâche de répandre l'instruction primaire dans les classes pauvres. L'infatigable M. de Gérando demandait-il la création d'une *classe normale*, l'établissement d'un mode d'admission et d'examens, des règles pour l'ouverture des écoles, des ressources pour aider à la composition et à la diffusion des bons livres ? Toutes ces propositions, discutées, puis acceptées par le conseil, étaient approuvées par le ministre de l'intérieur, et prenaient force de règlements d'administration publique.

C'est ainsi que la première école établie en France pour former des instituteurs (après celle du Bas-Rhin toutefois) est due à l'initiative de M. de Gérando, qui en fut aussi le premier maître. Personne n'était mieux préparé pour cet enseignement, qui nous a d'ailleurs été conservé en partie dans *le Cours normal*, recueil de quinze entretiens pour les élèves-maîtres. De tous les ouvrages d'éducation publiés par M. de Gérando, celui-ci est certainement le plus important et le meilleur ; c'est, comme on l'a dit, le chef-d'œuvre de l'écrivain dont chaque livre fut une bonne action. Il pose les limites de l'enseignement normal ; il en fixe la matière et l'esprit ; il embrasse, dans sa brièveté apparente, toutes les questions de morale et de pédagogie qui s'imposent aux maîtres de la jeunesse, et bien qu'on sente parfois la main d'un écrivain philosophe, on y retrouve encore plus souvent la pensée et les développements du moraliste, avec des sentiments d'une délicatesse exquise, des vues élevées et des conseils d'une portée éminemment pratique. Rien de cet excellent livre n'a vieilli, et cinq éditions successives ne font qu'en montrer l'importance et l'opportunité. Nous regrettons que notre cadre ne nous permette pas de l'analyser ; mais il suffira de citer le titre des principaux entretiens pour avoir une idée exacte du point de vue de l'auteur et de son enseignement. Le 1er entretien a pour objet *la dignité des fonctions de l'instituteur ;* le 2e, *les dispositions et les qualités qui lui sont nécessaires ;* le 3e, *l'éducation dans les écoles primaires ;* le 5e, *l'éducation intellectuelle ;* le 7e, *la méthode ;* le 8e, *l'éducation morale* ; le 11e, *l'enseignement des devoirs ;* le 12e, *la manière de fortifier le caractère des enfants ;* le 14e, *le travail et l'ordre.*

On pourrait extraire de tous ces entretiens bien des pensées fortes, des préceptes judicieux, des mots vraiment trouvés. Ainsi, à propos de l'obéissance : « Obéir à la loi du devoir, c'est se commander à soi-même. *Les limites sont des appuis ; ce qui contient, fortifie.* L'obéissance a sa fierté, comme son courage. » (9e entret., p. 133). Quoi de plus sage que ce conseil sur l'emploi de l'autorité : « N'usez jamais de l'autorité mise en vos mains que comme d'un dépôt sacré. Evitez la dureté, les rigueurs inutiles, mais ne laissez jamais rompre le frein de la discipline. » (9e entret., p. 134.) Il y a parfois dans ces recommandations une chaleur, un élan qui nous entraîne : « Les élèves ont-ils failli ? montrons-leur le moyen de réparer ; ont-ils bien fait ? aidons-les à mieux faire encore : éveillons leur ardeur, entretenons leur courage ! Que le zèle d'acquérir, que le désir de bien faire, allument entre eux une généreuse émulation ! jamais elle ne dégénérera en jalousie. Qu'ils marchent dans les voies de l'instruction, dans les voies du bien ! Progrès ! progrès ! tel doit être le mot d'ordre, le cri de rappel de notre famille adoptive. » (11e entret., p. 178). Citons encore ces belles paroles sur la volonté : « La volonté est une sorte de royauté intérieure et morale, mais glorieuse quand elle est consacrée par la vertu. Oui, l'homme est son propre roi, mais à la condition de savoir et vouloir se commander ; en effet, sa puissance est dans la force de son caractère. » (12e entret., p. 179).

En même temps qu'il inaugurait si heureusement l'enseignement normal des instituteurs, M. de Gérando ne perdait pas de vue l'éducation des filles, jusqu'alors si négligée, si délaissée. Nous avons sous les yeux son rapport sur les écoles de filles et sur le comité des dames, fait à l'assemblée générale du 23 août 1816. Commencements humbles et précaires dont il se réjouit comme d'une conquête sur l'indifférence. C'est à peine si nous comptons quatre écoles ouvertes, dont trois sont dues à la bienfaisance privée ; la quatrième, établie à la Halle aux Draps, dans un local cédé par le préfet, et de beaucoup la plus importante, peut recevoir jusqu'à cinq cents élèves ; les trois autres, installées rue du Pont-de-Lodi, rue des Billettes et rue du Coq, ne réunissent ensemble guère plus de cent élèves. Les départements, en ce temps-là, n'étaient pas mieux pourvus que la capitale en écoles soumises au mode mutuel et réservées aux filles. M. de Gérando en compte quatre : la 1re fondée par lui à Nogent-sur-Marne, dont il était maire ; la 2e à Villeneuve-Saint-Georges ; la 3e à Jouy, dans l'établissement de M. Oberkampf, et la 4e à Anzin pour les filles des mineurs. La France semblait attendre que l'impulsion lui vînt de Paris comme elle lui venait pour les écoles de garçons. La *classe normale* fournissait en effet des instituteurs, et même en grand nombre, car nous voyons qu'elle en préparait jusqu'à trois cents dans une année ; mais les écoles de filles n'avaient pas cette ressource, et M. de Gérando en souffrait depuis longtemps, quand il fut assez heureux pour rencontrer dans le comité des dames une femme d'un esprit supérieur, Mlle Sauvan *, qui voulut bien se charger de former des institutrices. Elle ouvrit son cours le 31 mai 1831, et le continua avec le plus grand succès jusqu'à sa mort (1867). Le recrutement des institutrices était désormais assuré.

En parlant de tous les services rendus à l'instruction primaire par M. de Gérando, nous ne pouvous oublier que c'est lui qui proposa le 23 juin 1819 d'introduire le chant dans les écoles de la Société pour l'instruction élémentaire. Là encore il fut merveilleusement secondé par un homme qui avait le génie de l'enseignement musical, le savant Wilhem *, le fondateur de l'*Orphéon* et l'auteur de la méthode de chant à l'usage des écoles.

Mais la multiplicité des travaux de M. de Gérando nous réduit presque à ne faire que les énumérer. Rappelons son beau livre du *Perfectionnement moral* (2 vol., 1824), qu'il avait destiné à l'instruction de tout le monde. Dans cet ouvrage, où la pensée haute et pure, dit M. Mignet, ennoblit le style et lui communique quelque chose de sa sérénité et de son élévation, M. de Gérando considère la vie humaine comme une éducation perpétuelle dont le perfectionnement est le but. Ce perfectionnement dont il donnait la théorie, il s'en imposa aussi la pratique dans toute sa vie ; car il visa sans cesse à devenir meilleur en soi et plus utile aux autres. Membre de toutes les associations dans lesquelles il pouvait servir ses semblables, depuis la Société des établissements charitables jusqu'au bureau de bienfaisance, depuis le Conseil supérieur de santé jusqu'à la société philanthropique, non seulement il coopéra à tout le bien qui s'y

aisait, mais il y ajouta encore. Il fut, à Paris, l'un des fondateurs de la première caisse d'épargne, et il seconda M. Denys Cochin dans la création de la première salle d'asile. Philosophique continuateur de l'abbé de l'Epée et du savant abbé Sicard, M. de Gérando contribua, par son utile ouvrage sur l'*éducation des sourds-muets de naissance* (2 vol., 1827), au perfectionnement de l'art heureux qui faisait rentrer dans la société ces infortunés que la nature en avait exclus.

Ainsi partagé entre tant d'œuvres philanthropiques, M. de Gérando suffisait à tout, et sa parole abordait avec une égale compétence les questions les plus différentes. C'est ainsi qu'à côté d'un rapport sur les écoles de filles, d'un compte-rendu sur les établissements agricoles scolaires de Hofwyl (Suisse), d'un discours sur les écoles rurales, nous rencontrons des considérations élevées sur les associations charitables, sur les maisons destinées aux aliénés, aux femmes en couche, aux orphelins des deux sexes, enfin aux jeunes filles séduites, puis abandonnées, pour lesquelles il a fondé un *asile-ouvroir* qui porte aujourd'hui son nom et que son digne fils continue à protéger, à secourir. Sa sollicitude s'étendait à tout ce qui souffrait. Non content de parler et d'écrire en faveur des pauvres, il les visitait lui-même dans leurs réduits, et chaque semaine il leur donnait un jour. Ce jour-là les pauvres remplissaient sa maison et sa rue, et il leur distribuait avec le pain qui soutient le corps les bonnes paroles qui relèvent l'âme. Ce qu'il faisait, il l'enseignait aux autres dans *le Visiteur du pauvre* (1820) et dans le livre *de la Bienfaisance publique* (1839). Ce second ouvrage, qui forme quatre volumes, est comme la couronne de la vie de M. de Gérando. Nous n'avons pas à nous occuper ici de ses œuvres philosophiques, dont la plus considérable est l'*Histoire comparée des systèmes de philosophie*. Publiée en 3 volumes in-8° (1804), elle est restée inachevée de son vivant. Complétée depuis, d'après ses papiers, elle forme aujourd'hui 8 volumes.

Entouré de l'estime publique, recherché par les plus célèbres sociétés de l'Europe, professeur à l'Ecole de droit, membre de deux sections de l'Institut et pair de France, M. de Gérando recueillait le prix de ses longs travaux et jouissait de sa renommée. Il méditait encore le bien qu'il avait le projet de faire et qu'il ne devait plus avoir le temps d'accomplir, quand il s'éteignit le 10 novembre 1842, à l'âge de soixante-dix ans.

[Emile Gossot.]

GERDIL (Le cardinal). — Hyacinthe-Sigismond Gerdil naquit à Samoens en Savoie, en 1718. Fils d'un notaire, il fit ses études chez les barnabites à Thonon et Annecy, entra ensuite dans cet ordre religieux, et prit ses grades à l'université de Bologne. Il professa à Macerata, à Casal, à Turin, puis devint précepteur du petit-fils de Charles-Emmanuel III, depuis roi sous le nom de Charles-Emmanuel IV. Il s'acquit une grande réputation par ses ouvrages d'apologétique et d'érudition, et fut fait cardinal par Pie VI en 1777. Il mourut en 1802, à l'âge de quatre-vingts ans. Lors de la publication de l'*Emile* de Rousseau, il fit paraître une réfutation des idées de l'écrivain génevois, intitulée *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation, contre les principes de J.-J. Rousseau*, Turin, 1763, in-8. Cet ouvrage a été réimprimé dans le tome Ier des *Œuvres* de Gerdil (Rome, 1806), sous le titre d'*Anti-Emile*. Des nombreux contradicteurs de Rousseau, Gerdil est le seul qui ait su, dans ses critiques, ne pas se départir d'une certaine modération, et qui ait traité son adversaire avec égards ; aussi ce dernier a-t-il dit de lui : « Parmi tant de brochures imprimées contre ma personne et mes écrits, il n'y a que celle du Père Gerdil que j'aie eu la patience de lire jusqu'à la fin. Il est fâcheux que cet auteur estimable ne m'ait pas compris. »

Les extraits ci-dessous de l'*Anti-Emile* de Gerdil feront voir que si le savant barnabite avait pu mal comprendre une partie des idées qu'il combattait, il avait du moins saisi, mieux que la plupart des contemporains, l'immense portée de l'écrit de Rousseau, et pressenti la révolution dont l'*Emile* fut l'éloquent manifeste.

« M. Rousseau, dit Gerdil dans sa préface, propose dans *Emile* un nouveau plan d'éducation intimement lié à son nouveau plan de législation. Le but du *Contrat social* est le renversement universel de l'ordre civil, le but d'*Emile* est d'y préparer les esprits par une révolution totale dans la façon de penser. Il y a grande apparence que les idées législatives de M. Rousseau ne seront jamais que des idées. Ses paradoxes politiques, plus singuliers que tous les rêves du bon abbé de Saint-Pierre, sont plus faits pour étonner le monde que pour l'entraîner. Mais si on a tout lieu d'être tranquille de ce côté-là, il paraît qu'on a quelque sujet de s'alarmer des suites d'une façon de penser qui, sans conduire les esprits au but où M. Rousseau voudrait les amener, peut cependant les éloigner insensiblement du terme où ils doivent tendre pour le bien de l'humanité. M. Rousseau ne viendra pas à bout de renverser de fond en comble l'état présent de la société ; mais il inspirera facilement le chagrin et l'aversion dont il est animé, et que tous ses écrits respirent, contre les meilleures institutions religieuses et sociales. Il ne fera pas des sauvages, mais il fera de mauvais chrétiens et de mauvais citoyens.

» C'est surtout dans le premier volume d'*Emile* qu'il s'attache à développer les principes qui servent de base, et comme de lien commun, à son système de politique et à sa théorie de l'éducation. Il y représente les institutions sociales sous l'aspect le plus odieux; il établit pour maximes que la condition de l'homme vivant dans l'état de nature est de se suffire à soi-même et d'être heureux ; que nous étions nés pour être hommes, mais que les lois et la société nous ont replongés dans l'enfance ; que la dépendance des hommes, qui en est une suite, répugne à la nature, et qu'elle est l'origine de tous les vices; qu'il n'est pas possible d'élever un homme pour lui-même, et pour les autres ; qu'un père même n'a pas droit de commander à ses enfants ce qui ne leur est bon à rien. De ces maximes, qui servent de base au système du *Contrat social*, il déduit dans ce même volume des règles pratiques pour la conduite du premier âge, qui décide de tout le cours de l'éducation.

» C'est à l'examen de ces principes et de ces règles qu'on s'est attaché dans cet écrit. En combattant les paradoxes de M. Rousseau, on a tâché d'établir la théorie et la pratique de l'éducation sur des principes plus solides, plus conformes à l'esprit du genre humain, à la paix des familles, à la tranquillité des Etats, à l'avantage commun de l'humanité..... Si cet ouvrage tombe jamais entre les mains de M. Rousseau, on ose le prier de le lire; il y verra ses sentiments combattus sans fiel et sans aigreur, et peut-être qu'en revenant sur ses propres pensées, il aura lieu de s'apercevoir que, n'étant pas d'accord avec lui-même, il faut qu'il n'ait pas toujours pensé juste. »

Voici la conclusion du P. Gerdil. Après avoir cité le passage où Jean-Jacques s'écrie : « Souvenez-vous toujours que celui qui vous parle n'est ni un savant, ni un philosophe, mais un homme simple, ami de la vérité, sans parti, sans système, » il résume toutes ses objections, sous une forme ironique, dans cette page dernière :

« Ce n'est point un philosophe que M. Rous-

seau, il ne fait point de systèmes ; ce n'est pas lui qui est l'auteur des préceptes qu'il donne dans son livre; c'est la nature elle-même qui s'y dévoile, qui expose ses vues, ses forces, ses besoins. L'homme social n'est pas l'homme naturel ; les institutions sociales le dépravent et le dégradent. M. Rousseau ne fait autre chose que le dégager de ces liens étrangers, pour le montrer tel qu'il est. Peut-on se refuser aux cris de la nature qui parle dans son livre ; peut-on lui refuser les secours qu'elle exige? Voilà ce que l'éloquence éblouissante de M. Rousseau a pu persuader à bien des gens. Ils ne s'aperçoivent pas que l'homme naturel qu'il leur montre est l'être le plus factice qui ait jamais existé dans l'imagination d'aucun philosophe. Personne aujourd'hui n'a vu d'homme dégagé de toute institution sociale, personne ne peut dire ce que c'est. Tout ce qu'on débite là-dessus n'est qu'abstraction, imagination, pure rêverie. Cependant, au moyen de ces artificieux déguisements, quelles funestes impressions ne fera pas le livre de l'auteur sur des esprits peu en garde contre la séduction ? Le mépris de toute religion révélée, et du christianisme en particulier, j'oserais même dire l'oubli de la Divinité, la haine contre tous les gouvernements établis, la révolte contre toute autorité légitime, un esprit effréné d'indépendance et de liberté, l'obéissance rayée du dictionnaire des enfants ; une fausse indulgence à ne point réprimer les saillies de leur liberté naturelle, une fausse retenue à ne point raisonner avec eux, à ne cultiver leur esprit par aucune des études convenables à leur âge: tels sont les fruits du nouveau plan d'éducation. L'auteur y a mêlé quelques vérités utiles et lumineuses, mais qui ne servent dans son livre qu'à mieux couvrir le poison mortel qu'il renferme, et à le faire sucer avec plus d'avidité. Est-ce donc que M. Rousseau est le seul mortel à qui la nature se soit dévoilée? Il n'est pas question, entre lui et tous les philosophes qui l'ont précédé, de savoir s'il a pu saisir quelque vérité particulière, quelque secret repli du cœur humain, quelque conséquence éloignée et de détail, qui avait échappé aux autres. Si M. Rousseau a vu juste, lui seul a tout vu, les autres n'ont rien vu. Socrate, Platon, Xénophon, Cicéron, Sénèque, Quintilien, Plutarque, Bacon, Locke, Bossuet, Fleury, Fénelon, Nicole, Rollin, ces hommes si éclairés n'ont rien connu à la nature de l'homme et se sont tous mépris dans leurs recherches sur la manière de conduire et d'élever la jeunesse. M. Rousseau ouvre une nouvelle carrière. On ne dépravera plus les hommes par des institutions arbitraires, on ne les avilira plus par les menaces importunes de la religion; on ne les fatiguera plus par des études si éloignées de la nature. Un corps robuste, un esprit plein de vigueur, une aptitude à tout faire, la santé, le bonheur, seront les fruits inestimables de cette nouvelle méthode d'éducation. Quelles chimères! quelles visions! »

Il y avait des chimères, certes, dans l'*Émile* et le *Contrat social*, et Gerdil pouvait à bon droit les critiquer. Mais en même temps il formulait, sans s'en douter, le jugement de la postérité en écrivant ces paroles: « M. Rousseau ouvre une nouvelle carrière. »

GERS (département du). — Superficie 6 280,3 kilomètres carrés. Population en 1876 : 283 546 habitants (au lieu de 295 692 en 1866). Population en 1881 : 279,914. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 45 habitants. Cinq arrondissements formant cinq circonscriptions d'inspection primaire : Auch, Condom, Lectoure, Lombez et Mirande ; 29 cantons, 465 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le Gers 29 556 enfants de 6 à 13 ans (15 473 garçons, 14 083 filles), soit 10.4 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

En 1876 on y comptait 28 331 enfants de 6 à 13 ans (14 456 garçons et 13 875 filles), soit 9,93 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

En 1881 on y comptait 27 806 enfants de 6 à 13 ans (14 408 garçons, 13 398 filles), soit 9.9 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Guyenne et Gascogne.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre d'écoles.* Le tableau ci-dessous indique l'accroissement général du nombre des écoles primaires depuis 1813 jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale.....			102
1821	d'après l'almanach de l'université royale.....			257
1829	d'après la statistique officielle..			318
1834	— — ..	194	179	373
1837	— — ..	398	113	511
1850	— — ..	427	190	617
1863	— — ..	496	251	747
1876-77	année scolaire.....	686	146	832
1878-79	—	670	160	830
1879-80	—	674	161	835
1880-81	—	682	162	844

En 1837, sur un total de 511 écoles, on comptait 321 écoles de garçons, 73 écoles de filles et 117 écoles mixtes. En 1876-1877, la proportion était 301 écoles de garçons, 317 écoles de filles, 214 écoles mixtes.

En 1880-1881, les chiffres sont : 283 écoles de garçons, 237 écoles de filles et 234 écoles mixtes.

Sur les 465 communes du département, 464 possédaient (en 1881) au moins une école primaire, une seule commune n'ayant pas d'école.

Il existe 19 communes de 500 habitants non pourvues d'une école publique de filles, savoir : 3 dans l'arrondissement d'Auch, 4 dans celui de Condom, 4 dans celui de Lectoure, 3 dans celui de Lombez, et 5 dans l'arrondissement de Mirande.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	447	124	5	41	617
1863.....	469	178	18	82	747
1867.....	466	186	17	104	773
1872.....	490	201	22	121	834
1876-77..	489	188	26	129	832
1878-79..	492	191	24	123	830
1879-80..	493	197	23	122	835
1880-81..	495	204	22	123	844

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	10 072	Manque.
1837	—	14 808	—
1840	—	15 206	—
1850	—	19 403	4 894
1863	—	26 986	5 534
1867	—	27 255	6 654
1872	—	30 081	11 212
1876-77	(année scolaire)..	29 932	Manque.
1878-79	— ..	31 378	10 971
1879-80	— ..	31 646	13 656
1880-81	— ..	32 350	14 732

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles libres et ceux des écoles publiques. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue,

le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 12 465 sur 24 449, soit 51 p. 100. C'est donc 49 p. 100 des élèves des écoles publiques du Gers qui se trouvent ajoutés à la charge du budget de l'instruction publique.

Les 32 350 élèves inscrits en 1880-81 peuvent se décomposer en : 24 449 élèves des écoles publiques et 7 901 élèves des écoles libres ; en 16 484 garçons et 15 866 filles ; en 22 853 élèves des écoles laïques et 9 497 élèves des écoles congréganistes ; en 26 211 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe, et 6 139 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers par rapport au total des élèves est de 19,3 0/0.

Les enfants d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans ce nombre de 32 350 élèves pour 23 799 ; les salles d'asiles en reçoivent 210 (de 6 à 7 ans). D'après la statistique de 1876, 750 enfants de 6 à 13 ans reçoivent l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire. En admettant que ce dernier nombre ait doublé pendant la période quinquennale écoulée, le nombre maximum des enfants de 6 à 13 ans qui fréquentent les écoles de toute nature serait de 25 509. Il en resterait ainsi 2 297, soit 8,3 p. 100, privés de toute instruction.

En 1832, il y avait 322 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876-77, il y en avait 1 055 sur 10 000 habitants. En 1880-81, il y en a 1 156.

Personnel enseignant. — La plupart des instituteurs sont laïques, comme le fera voir le tableau suivant ; par contre, l'élément congréganiste est dominant parmi les institutrices, mais seulement dans les écoles libres :

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	450	6	55	18
1840.....	423	1	77	10
1863.....	465	52	223	226
1872.....	477	60	235	286
1876-77....	479	61	246	256
1878-79....	476	64	262	287
1879-80....	472	61	285	259
1880-81....	473	59	295	258

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 682 maisons d'école que comptait le département du Gers à la fin de l'année 1881, 490 appartenaient aux communes, 30 étaient prêtées, 162 louées. Des 490 maisons d'école appartenant aux communes, 352 étaient l'objet d'une demande d'amélioration, ce qui laisse supposer un état général peu satisfaisant. Les frais de location des 162 maisons louées s'élevaient à 24 970 francs.

« Les communes dont les écoles laissent à désirer, quant à l'état des bâtiments ou du matériel scolaire, dit M. H. Le Bourgeois dans son rapport d'inspection générale, auquel nous ferons de nombreux emprunts, ont été invitées à prendre les mesures que la situation nécessite, et les inspecteurs ne leur ont pas laissé ignorer les avantages que leur procure, à cet égard, le gouvernement de la République...

» Peu d'écoles ont un mobilier convenable ; on n'en citerait pas une douzaine pourvues de tables à deux places et appropriées aux enfants de tout âge. C'est le ministère de l'instruction publique et quelques instituteurs d'élite qui ont fait les frais d'acquisition des cartes murales dont quelques écoles sont ornées. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du Gers pour construction ou réparation de maisons d'école durant les cinq dernières années est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877.....	6	23 301 fr.
1878.....	37	191 09
1879.....	29	91 500
1880.....	63	197 225
1881.....	24	108 860
Totaux.....	169	531 886 fr.

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été institué dans le Gers en 1877. A cette date, l'arrondissement de Lectoure seul avait présenté des candidats : 111 garçons et 59 filles ; 77 garçons et 39 filles avaient obtenu le certificat. L'année suivante l'institution s'était étendue à tout le département. En 1881, 422 garçons et 216 filles, en tout 638 candidats, se sont présentés aux examens ; 320 garçons et 181 filles, en tout 501, soit 99 de plus que l'année précédente, ont obtenu le certificat. La moyenne des diplômés, par rapport aux inscrits dans toutes les écoles, est pour le Gers de 1,55 0/0 : cette moyenne est, pour la France, de 1,86 0/0.

« Les examens du certificat d'études primaires ont contribué à retenir les enfants dans les écoles, et les désertions ont été retardées au moins jusqu'à l'époque des concours. Les instituteurs y assistent ; ils trouvent là des éléments de comparaison dont ils font leur profit.

» Aux examens du certificat d'études sont venus s'ajouter, cette année, des concours de lecture qui ont été très en faveur. Le seul arrondissement de Condom a fourni 300 concurrents. C'est une innovation qui ne tardera pas à se généraliser. » (Rapport d'inspection générale, 1880-81).

Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 584	3 423	39,9	50e
1831-35	14 338	6 638	46,4	52e
1836-40	12 446	6 443	51,8	50e
1841-45	12 675	6 638	52,4	52e
1846-50	12 233	6 892	56,3	56e
1851-55	12 040	7 417	61,6	53e
1856-60	11 813	7 868	66,6	51e
1861-65	12 102	8 984	74,2	52e
1866-68	6 456	5 084	78,6	46e
1871-75	11 163	9 745	87,3	33e
1876-77	3 831	3 673	95,9	10e
1878	1 870	1 806	97,9	4e
1879	1 932	1 856	96,1	10e
1880	2 012	1 934	96,1	9e

La classe de 1881, dans le département du Gers, a fourni un contingent de 2 079 conscrits ; sur les 2 027 dont on a pu vérifier l'instruction, 85 seulement ne savaient pas lire, soit 4,2 p. 100.

Au point de vue de l'instruction des recrues, le département du Gers est incontestablement un de ceux qui ont fait les plus rapides progrès pendant la période 1827-1880. C'est ce que constate le rapport adressé par M. l'inspecteur d'académie Carbasse à M. le préfet du Gers, à la date du 30 juin 1880 :

« L'instruction, nous sommes heureux de le dire, fait des progrès ; chacun en apprécie les avantages et s'efforce de la faire donner à ses enfants. Notre beau département a aujourd'hui des écoles dans presque toutes les communes et dans la plupart des hameaux : il sera bientôt très difficile de rencontrer un illettré dans nos villages. »

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55.....	61,5	25,7	43,6
1856-60.....	59,6	37,5	48,5
1861-65.....	62,6	42,»	52,3
1866-70.....	69,2	44,3	56,8
1871-75.....	78,»	57,5	67,7
1876-78.....	78,»	59,2	68,6

Ecoles normales et cours normaux. — L'école normale d'instituteurs d'Auch, fondée en 1833, comptait en 1882 42 élèves-maîtres ; l'enseignement y était donné par le directeur, 5 maîtres adjoints et 5 professeurs externes.

« Le recrutement des instituteurs est alimenté par cette école qui se recrute elle-même, dit M. H. Le Bourgeois dans son rapport d'inspection générale, soit parmi les jeunes gens formant la 1re division de l'école annexe, soit dans les écoles primaires.

» Les derniers concours ont fourni en moyenne cinq candidats pour chaque place vacante. Ce nombre de concurrents, sans avoir rien d'excessif, aurait permis de faire des choix satisfaisants, si le jury d'admission n'avait dû tenir un grand compte des conditions de santé de beaucoup d'aspirants et refuser l'entrée de l'école normale à tous ceux qui paraissaient ne pouvoir exercer sans péril les fonctions d'instituteurs.

» La promotion de 1880 a été très médiocre, les éliminations ayant porté sur les sujets les plus intéressants et les mieux préparés. On estime que les médecins de l'école les ont jugés sévèrement, la plupart d'entre eux ayant été trouvés assez valides pour être admis dans les administrations des postes et des ponts et chaussées... »

Le département du Gers ne possède ni école normale d'institutrices ni cours normal ; le recrutement des institutrices laïques s'en ressent.

« L'absence d'école normale d'institutrices, dit encore M. Le Bourgeois, oblige l'académie à recruter un peu partout le personnel de ses écoles de filles, et la diversité de provenance des maîtresses explique les différences qui existent, au point de vue de la valeur pédagogique, entre des établissements paraissant être d'ailleurs dans des conditions identiques... Les bonnes écoles se comptent...

» A côté de quelques maîtresses de capacité fort ordinaires, mais qui montrent du bon vouloir et qu'on utilisera, j'ai eu le regret d'en rencontrer quelques-unes pour lesquelles la carrière de l'enseignement n'a été qu'un pis-aller pour se soustraire aux travaux des champs ou aux exigences d'une profession manuelle...

» Le Conseil général ajourne encore la question de la création d'une école normale d'institutrices... Le département du Gers ne pourra se soustraire longtemps aux obligations que la loi impose à cet égard, mais l'échéance est prochaine et il est à craindre qu'il ne soit pris au dépourvu. »

Brevet de capacité. — Le nombre total des brevets de capacité délivrés tant aux aspirants et aspirantes libres qu'aux élèves des écoles normales, de 1833 à 1881, a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	»	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.	
1851-1867.	257	— obligatoires,	19	—	complets.
1868-1880.	286	— —	34	—	facultatifs ou complets.
1881.....	101	— élémentaires,	7	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	»	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.	
1851-1867.	140	— obligatoires,	1	—	complet.
1868-1880.	336	— —	10	—	facultatifs ou complets.
1881.....	113	— élémentaires,	7	—	supérieurs.

En 1881 la moyenne générale des brevetés par rapport aux examinés est de 49,9 pour les aspirants et de 62,2 pour les aspirantes. Pour le Gers la moyenne est de 46,3 pour les aspirants et de 55,1 pour les aspirantes.

Salles d'asile. — Le Gers comptait 4 salles d'asile en 1850, 11 en 1863, 13 en 1867, 23 en 1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 285 en 1850, de 1 161 en 1863, de 1 188 en 1867 et de 2 005 en 1877. Les états de situation pour l'année scolaire 1880-81 donnent 24 salles d'asile avec 1 990 élèves : 11 d'entre elles sont des établissements communaux, tous congréganistes, et 13 sont des établissements libres également congréganistes. Le Gers ne possède actuellement aucune salle d'asile laïque.

Cours d'adultes. — Nous donnons ci-dessous la statistique des cours d'adultes depuis 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863.....	19	1	132	22
1867.....	308	»	5 899	»
1869.....	367	20	6 371	203
1872.....	323	41	4 880	431
1876-77.....	200	34	4 007	559
1879-80.....	260	59	4 874	893
1880-81.....	238	57	4 614	850

Institutions auxiliaires. — En 1863, le Gers comptait 30 bibliothèques scolaires avec 735 volumes. En 1881, le nombre des bibliothèques s'élevait à 246 et celui des volumes à 11 900.

Les bibliothèques pédagogiques étaient, en 1881, au nombre de 30 avec 3 714 volumes.

Le Gers possède, depuis 1875, un Bulletin scolaire départemental qui paraît tous les deux mois, et qui reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 500 francs.

« Ce minime crédit suffit à peine aux rares publications du Bulletin départemental, dit le rapport d'inspection générale. On n'y peut donner, faute de place, que des directions bien succintes aux instituteurs en dehors des mouvements du personnel, de la notification des secours accordés aux communes et des mentions des distinctions honorifiques. »

En 1878, le nombre des caisses des écoles était de 18 avec un avoir total de 720 francs. En 1881, la statistique n'en relève plus qu'une avec un encaisse de 50 francs.

La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, créée en 1859, fonctionne régulièrement. La somme des secours distribués aux sociétaires nécessiteux va s'augmentant d'une année à l'autre. Néanmoins, et peut-être même à cause de cela, la société se développe et s'enrichit. Elle comptait 111 membres et avait un encaisse de 17 602,94 au 1er janvier 1879 ; elle compte au 1er janvier 1882, 143 membres et un encaisse de 29 062 francs.

Les caisses d'épargne scolaires ont été fondées dans le Gers en 1877. A cette date la statistique relève 74 écoles possédant une caisse d'épargne, 776 élèves épargnant, 610 élèves possédant un livret de la grande caisse d'épargne, et une somme totale de 6 134 fr. 75 inscrite à ces livrets.

Cette institution ne s'est pas beaucoup développée depuis dans le département : à la date du 1er janvier 1882 on ne trouve que 100 caisses d'épargne, 877 livrets et un encaisse de 9997 francs.

L'arrondissement de Lectoure possède une société d'encouragement à l'instruction. Cette société, autorisée par arrêté préfectoral du 2 août 1879, est présidée par M. Druilhet, adjoint au maire de Lectoure.

« Depuis lors, dit M. Le Bourgeois, elle poursuit courageusement son œuvre. Un concours ou-

vert par ses soins a permis de distribuer aux élèves des écoles primaires de l'arrondissement qui y ont pris part des primes de 50, 150 et 100 fr.

» Les primes les plus fortes permettent aux lauréats de suivre les cours d'enseignement spécial, annexés au collège. Les primes de 50 francs sont accordées à ceux qui achèvent leurs études à l'école primaire ; elles ne sont acquises aux candidats qu'autant qu'ils auront fréquenté la classe l'année suivante.

» L'association met, en outre, une somme de 100 francs à la disposition de l'inspecteur pour les prix des concours de lecture récemment institués.

» Les ressources de la société se composent de dons, du produit des cotisations annuelles (2 francs pour chaque membre), des loteries, etc. »

Budget de l'instruction primaire. — Le département du Gers, est, après la Seine, celui où la dépense ordinaire par tête d'élève est la plus élevée. Les communes n'en font pas seules les frais. Les fonds départementaux et surtout ceux de l'Etat y contribuent pour une bonne part. En 1863 la dépense ordinaire par élève était pour toute la France de 9 fr. 47 c. Pour le Gers elle s'élevait à 18 fr. 42 c. Les fonds communaux, y compris la rétribution scolaire, fournissaient 12 fr. 25 c., le département 1 fr. 78 c. et l'Etat 4 fr. 39.

En 1876 la moyenne générale était de 17 fr. 83 c.; pour le Gers elle s'élevait à 25 fr. 98 c., sur lesquels l'Etat payait 9 fr. 36 c. ; le budget départemental fournissait 3 fr. 16 c., la rétribution scolaire et les communes ensemble 13 fr. 46 c.

En 1881 la dépense ordinaire par tête d'élève atteint dans le Gers 30 fr. 01 c. ; la commune paie 17 fr. 71 c., le budget départemental fournit 2 fr. 14 c., et l'Etat intervient par ses subventions pour 10 fr. 16 c. Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, le chiffre des dépenses de l'instruction primaire dans le département du Gers de 1855 à 1881 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855....	112 817 »	47 332 »	32 303 »	81 981 »
1856....	115 749 »	51 496 »	30 834 »	82 646 »
1857....	118 853 50	43 982 50	33 314 »	85 248 »
1858....	124 947 03	51 877 97	36 749 »	72 649 »
1859....	112 949 53	62 711 22	35 431 »	68 130 »
1860....	126 152 88	66 164 12	32 206 »	55 979 »
1861....	132 695 04	72 384 96	32 761 »	56 863 »
1862....	134 003 25	69 828 75	31 436 »	57 745 »
1863....	156 660 11	57 810 89	31 179 »	76 785 »
1864....	154 650 21	60 958 79	28 611 »	84 439 »
1865....	144 660 28	59 004 72	27 418 »	89 458 »
1866....	140 743 05	56 961 95	28 831 »	104 382 »
1867....	127 977 26	61 014 74	28 443 »	119 073 »
1868....	134 583 52	62 408 24	54 405 83	104 649 26
1869....	145 426 »	66 462 75	49 716 36	120 785 83
1870....	143 997 23	96 109 38	49 450 96	127 373 65
1871....	133 220 87	82 195 34	52 006 20	175 782 84
1872....	147 912 70	66 490 99	48 735 11	200 878 77
1873....	157 237 58	93 845 69	49 396 90	215 337 97
1874....	158 206 32	97 501 63	49 312 53	223 196 16
1875....	170 621 01	106 808 48	49 066 33	204 415 24
1876....	176 254 88	125 299 79	70 792 60	209 580 80
1877....	171 599 96	121 815 52	72 228 53	264 980 09
1878....	167 071 71	122 930 »	71 284 72	318 104 83
1879....	160 726 97	127 851 46	69 894 33	350 277 43
1880....	158 200 22	125 870 71	70 203 07	362 175 68
1881....	68 189 22	314 763 82	52 434 58	248 390 13

GERSON. — Nous n'avons à prendre que quelques points de la vie et des œuvres de ce célèbre docteur, chancelier de l'Université de Paris à la fin du XIVe et au commencement du XVe siècle, l'un des auteurs présumés du livre de l'*Imitation de Jésus-Christ*, l'homme honnête et courageux qui, dans un temps de grossièreté et de violence, n'hésita pas à flétrir publiquement l'assassinat politique sous les yeux mêmes de ceux qui l'avaient commis.

Jean Gerson était sorti du peuple. Il s'appelait de son nom Jean Charlier, et ses parents étaient pauvres et occupés au travail des champs. Le nom de Gerson lui vint du lieu de sa naissance, près de Réthel. Né le 14 décembre 1363, il mourut le 12 juillet 1429.

Bien qu'ayant reçu une éducation purement scolastique, Gerson s'éleva avec vigueur contre les excès de la méthode en usage dans les écoles pendant tout le moyen âge ; il combattit l'astrologie et les superstitions mystiques ; il soutint, particulièrement aux conciles de Constance et de Pise, l'indépendance de l'Église contre ce qu'on appellerait aujourd'hui les prétentions ultramontaines, non moins âpre d'ailleurs contre Jean Hus et Jérôme de Prague, au supplice desquels il contribua, comme il contribua à la déposition de Grégoire XII et de Benoît XIII. En politique, — ce fut l'honneur de sa vie, — il prit le parti des faibles et des petits. Il signala à Charles VI les misères où les querelles de ses oncles entraînaient le pays, refusant, malgré les menaces du duc d'Orléans, de se rétracter. Quand ce même duc d'Orléans fut assassiné par le duc de Bourgogne, Gerson prononça l'oraison funèbre de la victime et condamna l'apologie que le cordelier Jean Petit avait faite du meurtre. Jean-sans-Peur fit alors piller sa maison, et Gerson dut se cacher pendant deux mois sous les combles de Notre-Dame. Après le concile de Constance, où il avait essayé inutilement de faire prononcer l'anathème contre le crime de Jean-sans-Peur, Gerson, s'exilant volontairement, se retira en Allemagne d'où il ne revint en France qu'en 1419, après l'assassinat du pont de Montereau ; il se rendit alors près de son frère, qui était prieur du couvent des Célestins, à Lyon, et ce fut là qu'il passa les dernières années de sa vie.

Cet énergique lutteur n'en avait pas moins toute la tendresse d'âme d'un apôtre. Il composa pour l'instruction du peuple de petits traités en langue vulgaire : l'*Art de bien vivre et de bien mourir*, l'*ABC des simples gens*, etc. Il prêchait aussi en langue vulgaire, s'adressant de préférence au pauvre peuple ; il faisait le catéchisme aux petits enfants. Il paraît que quelques personnes se scandalisèrent de voir un ancien chancelier de l'Université réduit à cet humble rôle ; le petit écrit de Gerson : *De parvulis ad Christum trahendis*, « Qu'il faut amener les enfants au Christ », est en partie une réponse à ces critiques. Gerson y fait profession d'une vive affection pour les enfants, qu'il compare à de frêles plantes, à des fleurs qu'il faut arroser, qu'il faut protéger contre les influences mauvaises. Il considère l'éducation première comme un des éléments fondamentaux de l'ordre social ; il veut que l'on commence par les enfants la réformation de la société et de l'Église, et se plaint vivement du peu de soin que les maîtres et les parents prenaient de l'instruction morale de l'enfance. Dans un temps dont on a pu dire qu'en fait d'éducation toute la différence qu'il présentait avec les temps plus anciens, c'est que les fouets du XVe siècle étaient deux fois plus longs que ceux du XIVe, Gerson prêche à l'égard des enfants la douceur et la patience ; il fait un grand éloge des bons instituteurs de l'enfance, il veut que le maître s'abaisse au niveau de ses petits élèves. Si l'affection manque, à quoi servira l'instruction, les enfants ne pouvant être ni con

fiants, ni volontairement dociles. Il faut donc se dépouiller de l'air dur et hautain, se faire enfant avec les enfants, sans se prêter, bien entendu, ni à leurs défauts, ni à leurs mauvais penchants. Ajoutez, dit Gerson, qu'au témoignage de Sénèque, la nature est opiniâtre, et qu'on réussit mieux à la diriger qu'à la contraindre. Un naturel d'enfant tant soit peu généreux se rend plutôt aux caresses qu'à la crainte, semblable en cela aux animaux domestiques qui, bien que privés de raison, subissent la même influence.

« Venez, dit-il en terminant, dans une sorte d'allocution adressée aux enfants eux-mêmes, venez avec confiance ; le chemin est sans embûches, l'herbe ne cache aucun serpent. Nous nous communiquerons mutuellement nos richesses spirituelles, car je ne demande rien de vos biens temporels. Je vous donnerai l'instruction, vous m'accorderez vos prières, ou plutôt nous prierons ensemble pour notre salut commun. »

Dans d'autres ouvrages de Gerson, on retrouve les mêmes préoccupations au sujet de l'enfance et de la jeunesse. Dans un sermon en latin sur saint Louis, il demande que le professeur ait pour ses élèves une tendresse de père, et lui interdit l'usage des châtiments corporels ; il veut aussi qu'il parle simplement, qu'il ait recours à des récits agréables et moraux. Il adresse une remontrance aux pouvoirs publics au sujet de la corruption de la jeunesse par les images obscènes et autres moyens du même genre, et déplore qu'on expose la pureté de l'enfance au spectacle de ces images, qui se vendent les jours de fête jusqu'aux portes des églises ; que les servantes, les mères elles-mêmes chantent aux enfants des chansons malsaines, etc., etc.

Il y a certainement dans cette prédilection touchante, dans ce respect et cet amour des enfants, la trace d'une inspiration pédagogique bien supérieure aux duretés sinistres de toute l'école du moyen âge, et qui devance Montaigne et Fénelon.

On sait d'ailleurs, que, sur la fin de sa vie, à Lyon, celui qu'on appelait le Grand Gerson se fit, dans toute la rigueur du terme, maître d'école. « Un jour, dit un de ses biographes, M. Prosper Faugère, il vint dans l'église où il avait coutume de rassembler les enfants ; il en fit fermer les portes et voulut leur parler sans témoins ; sa voix était émue et solennelle, et son allocution fut plus affectueuse encore que d'ordinaire. Il la termina en leur faisant répéter cette prière : « Mon « Dieu, mon créateur, ayez pitié de votre pauvre « serviteur Jean Gerson. » Le jour suivant, le pèlerin (c'était le nom qu'il aimait à se donner, *peregrinus*, ou encore *advena*, l'étranger, *alumnus Christi*, l'élève du Christ) avait achevé son voyage en ce monde. »

Le souvenir de Gerson maître d'école ne se perdit pas à Lyon. Charles Démia*, dans son *Règlement pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, à la fin du XVIIe siècle, y fait allusion, et nous voyons qu'une des dix écoles que la ville de Lyon possédait alors portait le titre d'école de Gerson.

Le traité *De parvulis ad Christum trahendis* a été réimprimé à Reims en 1834 (in-32 de 84 pages), et il en a été donné, en 1838, une traduction très libre par M. Armand Hennequin, inspecteur de l'académie de Douai, sous ce titre : « *De l'éducation morale et religieuse des enfants*, traduction du traité *De parvulis ad Christum ducendis*, de Gerson, chancelier de l'Université de Paris et auteur de l'Imitation de J.-C., précédée d'une *vie de Gerson*, et suivie de *Sentences extraites de ses ouvrages.* »

L'Éloge de Gerson, par M. Prosper Faugère (in-8, 1838), a été couronné en 1837 par l'Académie française. [Charles Defodon.]

GESTION ÉCONOMIQUE DES ÉCOLES NORMALES. — La gestion financière des écoles normales est établie par année et par exercice. L'état de situation de la caisse et l'état de situation du magasin fait connaître le mouvement des encaisses et celui des approvisionnements, du 1er janvier au 31 décembre. Le compte des recettes et des dépenses du budget ou compte de l'exercice présente le résumé de toutes les opérations de l'exercice, qui s'étend du 1er janvier au 31 mai de l'année suivante (Décr. de juillet 1882, art. 31).

Toutes les dépenses d'un exercice, constatées le 31 mai à la clôture de cet exercice, et non acquittées le 30 juin, sont soldées sur les sommes reportées à l'exercice suivant (Id., art. 32).

L'économe tient six registres, savoir : le *livre à souche*, le *journal de caisse*, le *sommier*, le *livre du magasin*, le *livre d'inventaire général du mobilier*, le *registre-matricule de l'école*. Tous ces registres sont cotés et parafés par l'inspecteur d'académie ou par son délégué. Chaque article y a son numéro d'ordre et sa date d'inscription. Il ne peut y avoir aucune interversion dans la série des numéros ni dans les dates. Toute rature ou surcharge est approuvée par l'ordonnateur des dépenses. Le livre du magasin est seul excepté de la prescription ci-dessus en ce qui concerne le numéro d'ordre des articles. La commission de surveillance, et particulièrement l'ordonnateur des dépenses, vérifient ces divers registres toutes les fois qu'ils le jugent convenable, et y consignent le résultat de leur vérification.

La même vérification est faite par l'inspecteur d'académie, le recteur et les inspecteurs généraux en tournée (Id. art. 33).

Le *livre à souche* ne comprend que le nombre de feuillets nécessaires pour les besoins présumés de l'année. L'économe y inscrit, en toutes lettres et en chiffres, toutes les sommes qu'il reçoit, au fur et à mesure qu'elles sont versées dans la caisse de l'école, avec le numéro d'ordre, la date du jour et la nature de la recette. Il remplit en même temps la quittance placée à côté du talon, en y reproduisant les mêmes renseignements. Cette quittance est immédiatement détachée du livre à souche. Lorsque ces quittances doivent être timbrées, cette formalité est remplie au moyen de l'apposition d'un timbre mobile oblitéré avec la griffe R. S. fournie par l'administration des Finances (Id., art. 34.)

Le *journal de caisse* est divisé en deux parties, placées en regard l'une de l'autre ; les recettes y sont inscrites sur le folio de gauche, les dépenses sur celui de droite. L'économe indique dans le libellé de l'enregistrement la nature de chaque recette et de chaque dépense ; il en inscrit le montant séparément et par article, en toutes lettres et en chiffres, avec la date et dans l'ordre de la recette et de la dépense.

Les articles du journal de caisse, pour la recette comme pour la dépense, forment deux séries de numéros d'ordre non interrompues ; les numéros des recettes et les dates d'inscription concordent avec ceux du livre à souche. Lorsqu'il y a, au 1er janvier, un reliquat ou solde en caisse de l'année précédente, ce reliquat forme le premier article de la recette sur le journal de caisse ; mais il n'y est pas donné de numéro d'ordre. Il est inscrit simplement sous la rubrique : *solde en caisse au 31 décembre* 18... (Id., art. 35.)

Le *sommier* présente le dépouillement et sert au contrôle des recettes et des dépenses inscrites au journal de caisse. L'économe y inscrit ces recettes et ces dépenses immédiatement après les avoir portées sur le journal de caisse. Chaque recette et chaque dépense, libellée comme au journal, est classée dans chacun des chapitres du budget auquel elle est afférente, et dans chaque

chapitre à la colonne de l'exercice auquel elle appartient. Les numéros et les dates d'inscription des articles pour la recette et pour la dépense concordent avec ceux du journal de caisse. Les recettes et les dépenses sont totalisés pour chaque chapitre dans une colonne distincte. Elles sont récapitulées pour chaque exercice et ensuite totalisées. A la fin de chaque trimestre, l'économe additionne les sommes portées dans chaque colonne, en ayant soin de comprendre dans son addition, lorsqu'il y a lieu, les totaux des trimestres antérieurs (Id., art. 36).

Le *livre du magasin* comprend tous les approvisionnements de l'école. Les denrées achetées pour le compte de l'établissement y sont inscrites avec la date de leur entrée dans le magasin, l'indication de la quantité et de la valeur. Au fur et à mesure qu'elles sont livrées à la consommation, l'économe en inscrit la sortie avec la date du jour où il fait la livraison, l'indication de la quantité livrée et de sa valeur. Le registre est divisé en comptes particuliers selon la nature et la destination des différentes provisions. Un seul compte général comprend les produits du jardin et des propriétés de l'école consommés dans l'établissement. Pour les consommations journalières du pain et de la viande et pour les achats au comptant, l'économe tient une main courante d'inscription quotidienne, et en porte le relevé sur le livre du magasin tous les quinze jours seulement, en indiquant avec exactitude les entrées et les sorties. A la fin de chaque trimestre il fait la balance des entrées et des sorties pour chaque compte du registre, et dresse un inventaire de tous les approvisionnements qui existent dans le magasin. Le détail des approvisionnements en magasin au 31 décembre, tel qu'il résulte de l'inventaire dressé à la fin du quatrième trimestre, est porté en tête de chacun des comptes particuliers du livre de magasin pour l'année suivante (Id., art. 37).

Le *livre d'inventaire général du mobilier* présente, avec un numéro d'ordre général, et chacune à sa date, toutes les acquisitions faites pour le mobilier de l'école, le matériel d'enseignement, la bibliothèque, le cabinet de physique, les ustensiles de ménage, etc.

Les objets hors d'usage, réformés avec l'autorisation du recteur, sont maintenus sur le livre d'inventaire; mais la décision qui en autorise la réforme est mentionnée en regard, dans la colonne d'observations. Le directeur fait dresser par les maîtres adjoints qui le secondent deux registres particuliers, extraits du livre d'inventaire et contenant, l'un le catalogue raisonné et la classification méthodique de tous les livres de la bibliothèque de l'école, l'autre le catalogue raisonné de tous les instruments de physique, chimie, arpentage, dessin, etc. Un troisième catalogue semblable est établi, par les soins d'un de ces maîtres, pour les livres classiques à l'usage journalier des élèves. Chacun de ces catalogues particuliers a sa série spéciale de numéros pour chaque classification d'objets; une colonne de renvoi au livre d'inventaire indique, en regard de l'objet, le numéro qu'il porte sur ce livre. Ils sont soumis, comme les autres registres, au contrôle des autorités qui ont mission d'inspecter l'établissement (Id., art. 38).

Le *registre matricule* de l'école est destiné à constater l'entrée et la sortie des élèves-maîtres, et les fonctions auxquelles ils ont été appelés en sortant. Tous les ans, dans la première quinzaine de décembre, le directeur adresse à l'inspecteur d'académie un extrait certifié de ce registre, indiquant les noms des anciens élèves-maîtres qui n'ont pas encore accompli la période décennale de leur service dans l'instruction publique. Sur le vu de cette liste, l'inspecteur d'académie dresse un état nominatif des anciens élèves-maîtres qui sont passibles de remboursements aux termes de l'art. 26 du décret du 29 juillet 1881, et le transmet au préfet avec l'indication de la somme dont chacun d'eux est redevable. Le préfet rend cet état exécutoire et l'adresse au receveur général pour qu'il opère le recouvrement des sommes qui y sont mentionnées (Id., art. 39).

Tenue et vérification des écritures. — Le directeur ordonnateur des dépenses vérifie et arrête la caisse de l'école une fois par mois. Il inscrit le résultat de sa vérification sur le livre-souche, le journal de caisse et le sommier (Id., art. 40).

Vérification trimestrielle de la caisse et du magasin. — A la fin de chaque trimestre et notamment le 31 décembre de chaque année, l'inspecteur d'académie, et, en cas d'absence ou d'empêchement, son délégué, procède, de concert avec un délégué du préfet, et en présence du directeur ordonnateur des dépenses et de l'économe, à la vérification trimestrielle de la caisse et de la comptabilité. Ils constatent d'abord l'état de la caisse, puis se font représenter le livre-souche, le journal de caisse et le sommier, et, après s'être assurés de la parfaite identité et exactitude des sommes, des dates et des numéros d'ordre qui y ont été consignés, ils en arrêtent les totaux et indiquent le résultat de leur vérification. Ils procèdent ensuite à la vérification de l'inventaire des approvisionnements en magasin dressé par l'économe, visé et approuvé par l'ordonnateur des dépenses, et le comparent avec la balance des entrées et des sorties, établie sur le livre du magasin. Ils vérifient également les quantités portées en balance sur le livre du magasin avec les approvisionnements existants. Le résultat de cette vérification est constatée par la signature qu'ils apposent au bas de l'inventaire dressé par l'économe. Immédiatement après, ils dressent un procès-verbal de la vérification trimestrielle à laquelle ils ont procédé. Ce procès-verbal est établi en double expédition, dont une reste déposée à l'école (Id., art. 41).

A la suite de la vérification trimestrielle de la caisse et du magasin, le directeur adresse à l'inspecteur d'académie, pour être transmise au ministre, l'une des deux expéditions du procès-verbal ci-dessus mentionné et un bordereau récapitulatif des recettes et des dépenses. Ce bordereau est visé par l'ordonnateur des dépenses. Il indique séparément les recettes et les dépenses faites antérieurement au trimestre et pendant le trimestre, avec distinction, s'il y a lieu, des deux exercices auxquels elles sont afférentes. Il fait ressortir le solde en caisse à la fin du trimestre, dont l'économe demeure comptable. L'économe joint à ce bordereau l'état des créances et l'état des dettes de l'école (Id., art. 42).

Placement des fonds disponibles. — L'économe est tenu de verser au Trésor, à titre de placements de fonds sans intérêts, toutes les sommes qui sont reconnues par le directeur excéder les besoins de l'établissement. Ce versement est fait par sommes rondes de 500 francs, et donne lieu à la délivrance par le receveur des finances d'autant de récépissés de 500 francs que comporte la totalité du versement; ces récépissés figurent dans l'encaisse de l'économe. Au fur et à mesure des besoins de l'école, les dépôts de fonds sont retirés sur la représentation des récépissés au dos desquels le directeur établit et signe un ordre de retrait de fonds. Cet encaissement ne donne pas lieu à la délivrance d'une quittance à souche. L'économe se borne à quittancer, pour ordre, les récépissés rendus au Trésor (Id., art. 43).

Formalités à remplir en cas de changement d'économe. — En cas de changement de l'éco-

nome, l'inspecteur d'académie arrête, en présence du directeur et conjointement avec l'ancien économe, ou son représentant légitime, et le nouvel économe, tous les registres de comptabilité, et constate par un procès-verbal que les écritures sont au courant. Ce procès-verbal indique le montant des valeurs trouvées en caisse, celui des créances et des dettes, la valeur et la quantité des approvisionnements existant en magasin. Le nouvel économe prend ces objets en charge et en devient responsable. Il est procédé de même pour la constatation et la prise en charge du mobilier de l'établissement. Une copie des procès-verbaux dressés à cette occasion, certifiée par le membre de la commission de surveillance délégué, est envoyée au recteur pour être transmise au ministre (Id., art. 44).

Gestion intérimaire. — En cas de maladie, de congé ou d'absence dûment justifiée, l'économe de l'école normale primaire peut, à titre exceptionnel, être remplacé par un fondé de pouvoirs à son choix, dûment agréé par le recteur. Ce fondé de pouvoirs agit pour le compte et sous l'entière responsabilité de l'économe. Dans le cas de décès, de démission ou de révocation de l'économe, le recteur nomme un gérant intérimaire qui en remplit les fonctions jusqu'au jour de l'installation de son successeur. Avis de cette nomination est donné au trésorier-payeur général. La gestion du gérant intérimaire, qui est tout à fait distincte de celle de l'ancien ou du nouveau titulaire, donne lieu à une remise de service conformément aux dispositions de l'article précédent (Id., art. 45).

Récolement du mobilier et du matériel. — Tous les ans, dans les cinq derniers jours du 4e trimestre, il est procédé, en présence d'un délégué du préfet, d'un membre de la commission de surveillance désigné par le recteur, du directeur de l'école et de l'économe, au récolement du mobilier et du matériel de l'établissement. Le procès-verbal de cette opération est adressé en double expédition au préfet, qui transmet une de ces expéditions au ministre (Id., art. 46).

Etat de situation de la caisse et état de situation du magasin. — Tous les ans, dans les dix premiers jours de janvier, l'économe soumet à la commission de surveillance, en triple expédition, l'état de la situation de la caisse et l'état de situation du magasin pour l'année précédente.

Le président de la commission adresse les trois expéditions de ces deux états au recteur de l'académie avant le 20 janvier, avec un extrait de la délibération qui a été prise à ce sujet.

Avant le 1er février, le recteur en envoie une expédition au ministre, et une autre au préfet, avec ses observations personnelles. La troisième reste déposée dans les archives de l'académie. (Id., art. 47).

L'état de situation de la caisse présente le résumé de toutes les opérations de caisse de l'année qui ont été inscrites au journal de caisse ; il constate les valeurs qui se trouvaient en caisse au 31 décembre de l'année précédente, le montant par chapitres de toutes les sommes reçues et payées pendant le cours de l'année, et les valeurs restant en caisse à la fin de l'année. (Id., art. 48).

L'état de situation du magasin présente le résumé du mouvement des approvisionnements de l'année qui ont été inscrits au livre du magasin ; il constate la valeur totale des approvisionnements qui se trouvaient en magasin au 31 décembre de l'année précédente, la valeur par chapitres des denrées qui sont entrées dans le magasin et qui en sont sorties pendant le cours de l'année, la valeur totale des approvisionnements restant en magasin à la fin de l'année. Les produits du jardin et des propriétés consommés en nature forment un article spécial de l'état de situation du magasin. (Id., art. 49).

Compte administratif du directeur. — Tous les ans, dans la première quinzaine de juin, le directeur de l'école normale primaire ferme le compte administratif de l'exercice qui vient de se clore au 31 mai ; ce compte est dressé en triple expédition. Il présente le détail des opérations de l'exercice seulement ; il établit, par le relevé des états de présence, les droits acquis au profit de l'école ; il présente, par chapitre, les sommes à recouvrer et les sommes à payer, et, dans chaque chapitre, par année distincte, les recouvrements et les paiements effectués, ainsi que les sommes restant à recouvrer ou à payer en fin d'exercice. Les diverses opérations de caisse y sont résumées dans des tableaux récapitulatifs, dont le dernier présente la dépense nette de l'exercice. La balance de l'exercice, en excédent ou en déficit, est établie par la comparaison de la recette et de la dépense nettes.

Deux tableaux complémentaires, placés l'un au commencement, l'autre à la fin du compte, offrent le résumé général de la situation financière de l'école au 31 mai de l'année précédente, et au 31 mai de l'année courante. Cette situation est établie en actif et en passif. L'actif se compose : 1° de l'excédent des recouvrements sur les paiements, tant de l'exercice auquel s'applique le compte que des exercices antérieurs ; 2° du montant des créances ; 3° de la valeur des approvisionnements en magasin ; 4° du solde en caisse. Les capitaux placés en rentes sur l'Etat, ou employés à des acquisitions et réparations extraordinaires, ne sont rappelés que pour mémoire ; ils ne font pas partie de l'actif. Le passif se compose du montant des dettes de l'école. (Id., art. 50).

L'ordonnateur des dépenses soumet le compte administratif de l'exercice à l'approbation de la commission de surveillance, le 30 juin au plus tard, et l'accompagne d'un rapport détaillé sur les diverses parties du service. Il constate dans ce rapport l'exactitude et la régularité des recettes, et fournit des explications sur les sommes restant à recouvrer et sur les causes du retard dans le recouvrement. Il examine successivement les diverses consommations, les compare avec celles de l'exercice précédent ; il en explique les différences et indique les améliorations introduites ou à introduire. (Id., art. 51).

La commission de surveillance prend une délibération sur le compte qui lui est soumis par le directeur de l'école. Le résultat de sa délibération est adressé par le président, le 5 juillet au plus tard, au recteur de l'académie, avec trois expéditions du compte. (Id., art. 52).

Le recteur transmet, avant le 15 juillet, une de ces expéditions au préfet et l'autre au ministre ; il y joint ses observations personnelles. (Id., art. 53).

Compte de l'exercice présenté par l'économe. — Apurement de ce compte. — Dans les quinze premiers jours du mois de juin de chaque année, l'économe établit le compte des recettes et des dépenses qu'il a faites en numéraire pendant l'année précédente, ainsi que le compte des matières.

Le compte en deniers embrasse les opérations des douze premiers mois de l'exercice formant la deuxième partie de la gestion expirée, et les opérations complémentaires du même exercice, formant la première partie de la gestion suivante ; il est établi dans la forme prescrite, pour les lycées, par l'article 239 du règlement du 16 octobre 1867 sur la comptabilité des dépenses du ministère de l'instruction publique ; il est accompagné des pièces justificatives à l'appui, ainsi que du procès-verbal de vérification de la caisse au 31 décembre.

Le compte en matières est établi et justifié conformément à l'article 241 du même règlement.

Les comptes de gestion des économes des écoles

normales, quel que soit le chiffre des recettes et des dépenses, sont réglés et apurés par la Cour des comptes. Ils doivent lui parvenir avant le 1er août de la seconde année de l'exercice. (Id., art. 54).

GINGUENÉ. — V. au Supplément.

GIRARD (Le Père). — Le Père Girard est sans contredit, après Pestalozzi, le pédagogue le plus éminent qu'ait produit la Suisse moderne. Mais à côté du pédagogue, il y avait encore place dans cet homme remarquable pour un réformateur d'un ordre plus élevé, et son œuvre, s'il lui eût été donné de la mener à bien, eût embrassé toutes les parties de la vie publique et ne tendait à rien moins qu'à la réconciliation de l'Etat et de l'Eglise, de la science et de la foi sur la base de la fraternité humaine et de l'amour du Père céleste, le Père commun de tous les hommes.

Jean Girard (il prit le nom de Grégoire en entrant en religion) était né à Fribourg le 17 décembre 1765. Des souvenirs de son enfance, qu'il a pris soin de nous conserver lui-même en un style piquant et original, nous ne citerons ici que deux traits saillants et décisifs. C'est d'abord l'anecdote de la femme du Vully, petite contrée montagneuse qui se mire dans les flots bleus du lac de Morat. Cette bonne paysanne était la fournisseuse de légumes de la maison Girard, et ne manquait jamais de mettre en réserve dans sa corbeille quelque bon fruit ou quelque raisin choisi pour le petit Jean, qu'elle avait pris en affection et qui la payait de retour. La bonne femme était protestante. Un jour, comme le précepteur des enfants Girard leur expliquait le passage du catéchisme qui dit que « hors de l'Église catholique apostolique et romaine il n'y a point de salut », le petit Jean demanda si la bonne femme du Vully serait aussi damnée? Sur la réponse affirmative du précepteur, Jean se mit à fondre en larmes. Mais la mère de l'enfant, femme aussi sensée que spirituelle, était accourue à ses cris et le rassura en ces termes : « Jean, ne pleure pas, ton précepteur est un âne, Dieu ne damne pas les bonnes gens. »

L'oracle avait parlé. Jean Girard se le tint pour dit ; il appelait plus tard cette façon de penser *la théologie de sa mère*. Il resta fidèle jusqu'au dernier soupir à cette théologie. Mais cette fidélité même devait lui coûter cher et fut la cause d'une partie des malheurs de sa vie.

Le second trait à noter dans la première jeunesse de Girard, c'est son goût précoce pour l'enseignement. Il débuta sous le toit domestique, où il aidait sa mère à instruire ses frères et sœurs, faisant ainsi de l'enseignement mutuel sans le savoir, au milieu d'une famille qui ne comptait pas moins de quinze enfants dont il était le cinquième.

A l'âge de seize ans, Jean Girard, ayant achevé sa rhétorique au collège des jésuites de Fribourg, se décida, pour soulager ses parents, à embrasser l'état ecclésiastique. Il entra dans l'ordre des cordeliers ou franciscains, et porta dès lors toute sa vie le froc noir ceint du cordon blanc dont les cordeliers ont pris leur nom.

On lui fit faire son noviciat au couvent de son ordre à Lucerne, et là il dut refaire ses études; car à son grand chagrin, après des années consumées à apprendre le latin et le grec, il se sentait hors d'état de comprendre les auteurs classiques.

De Lucerne on l'envoya, pour continuer ses études et débuter comme professeur, dans les collèges que les cordeliers dirigeaient à Offenbourg, à Ueberlingen sur le lac de Constance, et enfin dans le cloître le plus important de son ordre sur terre allemande, à Würzbourg en Franconie, où il demeura quatre ans (1784-1788).

Ce séjour sur les bords du Mein eut sur les sentiments et les principes du moine fribourgeois une influence décisive. Le temps que Girard passa à Würzbourg fut employé à faire ses études de philosophie, de théologie et de droit ecclésiastique à l'école même du cloître, dont les professeurs franciscains rivalisaient en savoir et en éloquence avec ceux de l'université. A cette époque une grande partie du clergé allemand, à sa tête les trois électeurs ecclésiastiques et l'archevêque autrichien de Salzbourg, rêvaient une espèce de catholicisme évangélique et national, mélange de gallicanisme et de jansénisme et qui, sans se séparer de Rome, ne voulait pas en être l'esclave. Le franciscain suisse avait adopté les maximes de ses confrères, et y demeura attaché toute sa vie comme à la « théologie de sa mère ».

En rentrant à Fribourg, en 1789, il eut le plaisir d'y trouver un ami de ses goûts studieux et de ses principes religieux et philosophiques, dans son cousin le savant chanoine et archidiacre Fontaine. Il passa alors dans le cloître de sa ville natale dix années consacrées soit à la prédication, soit aux fonctions du saint ministère, soit à l'étude de la philosophie qu'il était chargé d'enseigner aux religieux de son ordre. Les idées de Kant occupaient alors tous les esprits sérieux en Allemagne. En dépit des négations de sa *Raison pure*, auxquelles Kant lui-même avait pris soin d'opposer les affirmations de sa *Raison pratique*, la doctrine du philosophe de Königsberg parut à Girard la plus sublime démonstration du devoir, de la conscience et de l'existence d'un Être suprême. Mais les soupçons d'une orthodoxie ombrageuse, déjà excités par le séjour du jeune moine en Allemagne, trouvaient un nouvel aliment dans cet enthousiasme du cordelier pour la philosophie kantienne, bien que le Père Girard eût pris la précaution d'en déterminer lui-même l'étendue et le vrai sens dans un *Projet d'éducation pour toute l'Helvétie* qu'il composa en 1798, en réponse à un appel adressé à tous les hommes d'étude de la Suisse par le ministre des arts et sciences de la République unitaire récemment constituée, Albert Stapfer*. Ce travail, où Girard se révélait comme penseur et comme pédagogue national, se faisait remarquer encore par le courage avec lequel le vaillant religieux défendait la religion chrétienne, à laquelle la Révolution française venait de porter de si rudes coups. Stapfer, qui était en train d'organiser l'institution nouvelle des *Conseils d'éducation* dans tous les cantons, voulut avoir Girard auprès de lui et le fit nommer par le Directoire helvétique aumônier du nouveau gouvernement, alors fixé à Berne.

Le cordelier de Fribourg passa quatre ans sur les bords de l'Aar où par ses vertus, son dévouement, la simplicité évangélique avec laquelle il organisa le culte dans le temple qu'il partageait avec les pasteurs réformés, et les rapports bienveillants qu'il entretint avec ces derniers et leur digne chef le doyen Ith, enthousiaste comme lui de Kant et de l'éducation primaire, il se concilia l'estime de tous les gens de bien. Le fruit de cette manière d'agir fut que le catholicisme, proscrit à Berne depuis trois siècles, y fut non seulement respecté pendant le temps que dura le régime unitaire, mais que lorsque celui-ci tomba, le gouvernement cantonal de Berne, bien que rendu à son indépendance, consentit à l'organisation définitive d'une paroisse qui n'était que provisoire et qu'on ne se fût pas fait scrupule de supprimer si le premier curé eût été un homme moins loyal et moins animé de l'esprit évangélique.

C'est pendant ce séjour à Berne que Girard fit la connaissance de Pestalozzi*, dont il alla visiter l'école primaire à Burgdorf. Elle excita l'admiration du visiteur, qui lui-même avait aussi joint une école à sa paroisse et était en train de mettre la dernière main à ses fondations, lorsqu'il se vit

tout à coup rappelé dans son cloître de Fribourg pour y prendre avec ses confrères la direction des petites écoles ou écoles primaires qui venait d'être confiée à ces religieux par les autorités municipales (1804). Ici commence la grande carrière pédagogique du Père Girard à Fribourg.

Les écoles de cette ville se trouvaient depuis longtemps dans une situation déplorable et n'étaient fréquentées que par un petit nombre d'enfants de la classe inférieure de la population. Par ses qualités personnelles autant que par son expérience, le curé de Berne était mieux que tout autre qualifié pour relever l'instruction populaire de cet état de dégradation. Doué de moins de feu, d'originalité, de poésie et de génie que Pestalozzi, Girard possédait en revanche ce qui manquait au pédagogue zuricois, savoir le talent administratif, le tact et la mesure en toute chose. Dévoués à la même œuvre religieuse et humanitaire, ces deux hommes différaient aussi beaucoup dans l'application, Pestalozzi demandant plutôt à la science des nombres ce que Girard attendait avant tout de la langue, considérée par lui comme l'instrument le plus éducatif, le plus universel et le plus approprié à une gymnastique de l'esprit. Pendant les deux premières années, quoiqu'il fût déjà l'âme de la réforme scolaire à Fribourg, Girard semble s'effacer derrière ses confrères plus âgés et prend pour son lot les plus jeunes élèves. Ce n'est qu'insensiblement que les amis de l'éducation et les autorités locales parviendront à lui faire accepter la seule position qui lui convînt et qu'il remplira avec tant de succès et d'éclat de 1807 à 1823, celle de *préfet des écoles françaises* de sa ville natale. Un des premiers soins de Girard, en prenant la direction des écoles, avait été de faire adopter en principe l'instruction *obligatoire ;* mais il fallut travailler ensuite à en procurer l'application rigoureuse au sein d'une population où le laisser-aller avait pris la place de l'amour du travail. « Le vulgaire, disait à ce sujet le préfet des écoles françaises dans un mémoire publié en 1816, sent peu la nécessité de l'instruction ; s'il la sent, c'est un sentiment passager que dissipent bientôt les exigences de la vie. *Pour la multitude, qui est partout la même, l'instruction est un insigne bienfait, mais il faut un peu de violence pour la lui faire accepter.* »

Former un personnel convenable, organiser plus rationnellement l'administration scolaire, composer des manuels élémentaires, faire un choix parmi les méthodes ; voilà ce qui préoccupait sans cesse le Père Girard.

Il se vit bientôt contraint de remplacer ses confrères du cloître par des instituteurs laïques, plus dociles à ses instructions, et pour lesquels l'enseignement ne fût pas, comme pour les moines en général, une chose accessoire. Aussi l'école prospérait à vue d'œil et commençait à attirer des enfants de toutes les classes de la société.

Un spectacle plus réjouissant encore était celui de la transformation morale accomplie au sein de la jeunesse fribourgeoise. Les habitudes grossières, les cris sauvages, les atteintes à la propriété et la répugnance pour l'école avaient fait place à des manières convenables, à une joie décente et à un véritable empressement à se rendre aux leçons. Le secret de cette métamorphose n'était pas difficile à trouver : Girard aimait les enfants et les enfants l'aimaient.

Néanmoins, dès ses débuts, l'école avait déjà des détracteurs ardents, et le Père Girard se voyait en butte à des plaintes amères, à des tracasseries sans fin de la part des obscurantistes auxquels les progrès de l'instruction populaire, rendue obligatoire, faisait craindre, comme le disait l'un d'eux, « qu'on ne trouvât plus d'apprentis pour les états de ramoneurs, d'aiguiseurs, de hongreurs et de taupiers. »

Ils signalaient aussi comme dangereux pour la foi les livres que le chef de l'école donnait en prix à ses élèves. Ces accusations et ces chicanes eussent dégénéré, dès 1809, en persécution ouverte sans la protection des membres les plus éclairés du gouvernement, à leur tête le comte Louis d'Affry, qui fut deux fois landamman de la Suisse.

En 1809, la diète suisse réunie à Fribourg, sous la présidence de ce noble magistrat, avait décidé, à la demande de Pestalozzi, qu'une enquête fédérale serait faite sur l'Institut d'Yverdon que dirigeait ce grand éducateur, objet de l'enthousiasme des uns et de la haine jalouse des autres. Le Père Girard fut désigné avec l'habile mathématicien Trechsel, de Berne, et Abel Mérian, magistrat distingué de Bâle, pour procéder à cette visite officielle. Cet examen eut lieu en novembre de la même année et dura plusieurs jours. Mais les commissaires constatèrent avec douleur que la touchante union qui avait régné entre les professeurs à l'école de Berthoud n'existait plus à Yverdon, et que le modèle d'école populaire que Pestalozzi avait eu en vue et réalisé en partie dans le premier de ces endroits avait fait place à une sorte de Babel encyclopédique. Girard, comme rapporteur, eut la pénible mission d'exprimer ce jugement défavorable, tout en cherchant à l'atténuer le plus possible, surtout à l'endroit du vénérable instituteur, dont la commission était unanime à apprécier le génie naturel et la grandeur d'âme. Pestalozzi lui-même, dans les entretiens particuliers qu'il avait eus avec les commissaires, ne faisait nulle difficulté d'avouer que ses collaborateurs, Niederer et Schmid surtout, avaient gâté son œuvre par leurs aspirations orgueilleuses ; il n'en éprouva pas moins un chagrin profond du résultat de l'enquête, qu'il avait sollicitée dans l'espoir de fermer la bouche à ses détracteurs.

Dans le livre plein d'attrait et paradoxal à la fois qu'il a intitulé *Nos fils,* Michelet en a pris occasion de présenter Girard comme un instrument de la réaction et un rival secret de Pestalozzi *sous couleur libérale.* Ce prétendu rival avait souffert de telles angoisses d'esprit dans l'élaboration de son rapport sur l'Institut d'Yverdon, qu'il en tomba gravement malade.

Ce rapport de Girard est le premier ouvrage pédagogique de longue haleine qui soit sorti de la plume du cordelier fribourgeois, et rappelle sur plusieurs points les doctrines formulées douze ans auparavant dans son *Projet d'éducation pour toute l'Helvétie.* Ces doctrines n'avaient rien d'absolu et offrent déjà le caractère de judicieux discernement et de sagesse pratique qui formera le trait distinctif du Père Girard dans tous ses travaux relatifs à son école. Aucune de ces prétentions à la nouveauté et à l'originalité, que le rapport sur l'Institut d'Yverdon signalait comme l'un des travers des collaborateurs de Pestalozzi, et qui rendaient ceux-ci injustes pour tous les éducateurs qui les avaient précédés dans la voie. La pédagogie française, en particulier celle de Montaigne, Fénelon, Rollin, Leclerc, Raymond de Chambéry, était vengée des dédains de la philosophie *niedérienne.* Parmi les devanciers de Pestalozzi, Girard n'a garde d'oublier Rousseau dont, comme tous ses contemporains, le chef de l'école d'Yverdon a ressenti l'influence salutaire *jusque dans ses erreurs,* comme dit très bien l'auteur du rapport. Mais en relevant des mérites par trop méconnus à Yverdon, Girard ne sacrifiera pas, à « celui qui n'a eu d'autre élève qu'*Emile* et qui n'a fait qu'un roman d'imagination, » l'homme modeste et dévoué « qui aura la gloire d'avoir passé sa vie au milieu des enfants, consacrant à leur éducation ses veilles, sa fortune et son cœur. »

Le rapport de Girard, approuvé par ses deux collègues, fut soumis à la Diète réunie à Berne, qui en ordonna l'impression à ses frais. Mais l'ami et le protecteur de Girard, le landamman d'Affry, n'était plus là pour en féliciter l'auteur. Il s'était éteint subitement, en juin 1810, au retour d'une mission qu'il venait de remplir auprès de Napoléon. La santé du moine fribourgeois, déjà fortement éprouvée par la maladie, reçut une nouvelle atteinte de cette mort, et dans l'appréhension qu'elle lui donnait pour l'avenir, peu s'en fallut qu'il ne dît adieu pour toujours à son école. Mais les instances des magistrats et la douleur des pères de famille, jointes au rétablissement de sa santé, changèrent sa résolution. Alors, dans un élan de générosité, il promit solennellement à ses concitoyens de vieillir au milieu de sa nombreuse famille, c'est-à-dire des enfants de son école. Et dès ce moment, sans hésitation ni regret, et sans se laisser rebuter par aucun obstacle ni aucune persécution, nous le voyons se consacrer tout entier à son œuvre jusqu'à l'heure où, dans une sorte de tempête civile, le gouvernail en sera violemment arraché de ses mains.

La renommée allait venir à son école avec l'introduction de l'enseignement mutuel. Ce mode d'organisation scolaire, dont Girard, comme nous l'avons dit, avait fait, sans s'en douter, l'essai sous le toit paternel, ne se présenta cependant pas naturellement à son esprit, et lui fut révélé — Girard le reconnaît expressément dans ses Souvenirs — vers la fin de l'année 1815, par les écrits des comtes de Lasteyrie et de Laborde, deux membres de la Société pour l'enseignement élémentaire qui venait de se former à Paris. Mais pendant que la méthode mutuelle pure, appelée *lancastrienne*, confiait toutes les leçons aux moniteurs, la méthode de Girard en faisait un ingénieux et judicieux partage entre le maître et les moniteurs dans les 27 classes dont se composait son école, peuplée à cette époque de 400 élèves et dirigée par cinq maîtres, y compris le maître spécial de dessin (lequel, par parenthèse, appartenait à la confession protestante). Grâce à cette méthode ou plutôt à son éminent interprète, l'école de Fribourg devint bientôt la rivale de celle de Fellenberg à Hofwyl et de Pestalozzi à Yverdon. Elle vit à son tour affluer les visiteurs de tous les points de l'Europe, Anglais, Italiens, Russes, Français, pédagogues, hommes d'État, littérateurs, grands seigneurs. La méthode de Girard commençait aussi à se répandre dans les campagnes fribourgeoises, soustraites longtemps à son influence salutaire par l'obscurantisme traditionnel. Les *Girardines* (on nommait ainsi les écoles dirigées d'après son système) s'établirent également dans les cantons voisins, à Berne, Lausanne, Genève, Neuchâtel, Zurich, etc. A Genève, les idées éducatrices du Père Girard n'eurent pas de plus fervent propagateur que le pasteur François Naville, auteur lui-même d'un remarquable *Traité sur l'éducation publique*. Une amitié étroite s'établit dès lors entre le moine catholique et le ministre protestant.

L'établissement du Père Girard n'embrassait dans le principe que l'enseignement primaire ; il y joignit bientôt une école secondaire.

La réforme de l'école populaire n'était d'ailleurs aux yeux de Girard que la première assise de l'édifice qu'il se proposait d'élever. Maisons d'orphelins, de travail, de correction, fabriques de bienfaisance, entretien convenable des pauvres, tout cela manquait aux Fribourgeois, ainsi que l'industrie et l'exercice des métiers qui avaient fait au XVe siècle leur richesse et leur gloire. Il s'agissait de leur donner toutes ces choses, et bien d'autres par surcroît. Mais ne pouvant pas procéder d'autorité et par voie législative, Girard chercha à suppléer à la puissance qui lui faisait défaut par une association qui s'étendrait à tout le canton : ce fut là l'origine de la *Société économique*, fondée le 9 janvier 1813. Cette société, véritable Institut cantonal, se composait de 40 membres effectifs pris dans le chef-lieu et de 30 correspondants choisis parmi les curés et les notables des petites villes et des campagnes.

Un des premiers résultats de la création nouvelle fut le rétablissement du *Conseil d'éducation* institué par le régime helvétique et que l'orthodoxie jalouse de l'évêque (Mgr Guisolan) était parvenue à faire supprimer en 1804. Mais le fondateur de la Société économique se convainquit bientôt que tous ses efforts et ceux de ses associés resteraient impuissants tant que l'enseignement supérieur serait dominé par une scholastique surannée et par la casuistique flétrie en termes si énergiques par Bossuet. D'accord avec quelques amis intimes (l'archidiacre Fontaine, le conseiller d'État Jean de Montenach et le chancelier Justin d'Appenthal), le Père Girard conçut le projet d'une université catholique à la façon de celle qu'il avait vu prospérer sur les bords du Mein : c'eût été du même coup réformer l'enseignement supérieur et déjouer les machinations ourdies depuis longtemps pour le rappel des jésuites.

Un moment le parti libéral, vers lequel inclinait l'un des deux chefs de la République, l'avoyer Werro, put se croire à la veille de réaliser ses vœux les plus chers et même de placer la mitre épiscopale sur la tête de Girard.

Mais lorsque Jean de Montenach, l'un des trois représentants de la Diète helvétique au congrès des souverains réunis à Vienne en 1815, s'en ouvrit dans cette capitale au cardinal Consalvi, premier ministre du pape Pie VII, il lui fut répondu que la chose n'était pas possible, Girard étant depuis longtemps à l'index pour ses idées philosophiques et *anti-romaines*. Des motifs analogues firent échouer Fontaine, l'ami de Girard et de Montenach. Le choix du pape se porta sur un curé de campagne nommé Jenny, qui avait fait ses études de théologie au Collège germanique à Rome, et dont la candidature avait pour patrons les jésuites, quelques patriciens dévoués à ces pères, et le nonce du Saint-Siège en Suisse, Testaferrata.

Le Père Girard, que l'ambition d'être évêque n'avait jamais tourmenté et qui n'eût accepté cette haute position que parce qu'il y eût trouvé une force de plus pour réaliser ses grandes vues, continuait à vouer tous ses soins à l'école dont la renommée allait encore grandissant.

L'année 1817 marque l'apogée de l'école fribourgeoise et voit affluer les visiteurs. L'un d'eux était ce pasteur écossais, le Dr Bell, qu'on a proclamé à tort l'inventeur de l'enseignement mutuel, mais auquel revient certainement l'honneur de l'avoir renouvelé à Madras. A la vue d'une école qui lui rappelait la sienne, le pédagogue écossais se sentit saisi d'un enthousiasme exprimé d'une façon bien significative par ce vers de Shakespeare, qu'il appliquait au cordelier fribourgeois :

Holy franciscan friar, brother, hail!
Saint moine franciscain, mon frère, salut !

On connaît le dédain de Pestalozzi pour l'enseignement mutuel. Cependant ce patriarche de l'éducation populaire, réconcilié avec son critique et censeur de 1809, visitant l'école après Bell, ne montra pas moins d'admiration : « Votre Girard, disait-il à l'archidiacre Fontaine qui l'accompagnait dans sa visite, opère des miracles ; avec de la boue, il fait de l'or. »

Les hostilités dirigées contre l'école et son chef semblaient avoir cessé. Le nouvel évêque, Mgr Jenny, montrait de la bienveillance et un grand intérêt pour l'enseignement mutuel, dont il recommandait publiquement l'adoption dans les paroisses

rurales. Mais en même temps, soucieux de l'influence prépondérante de Girard et du Conseil d'éducation, il n'en travaillait pas moins à la sourdine, avec le nonce Testaferrata, au rétablissement des jésuites comme la meilleure barrière à opposer aux innovations.

La question de ce rappel causa beaucoup d'émoi dans le canton et opéra une scission profonde au sein même du gouvernement. Mais après des débats orageux, le rappel fut voté par la majorité du Grand Conseil, le 15 septembre 1818. Enhardi par l'appui de cette majorité et les louanges des ultras de la cour de Louis XVIII, l'évêque se tourna tout à coup contre l'enseignement mutuel qu'il dénonça « comme une méthode funeste aux mœurs et à la religion. » Il en obtint la suppression par un nouveau vote du Grand Conseil, le 4 juin 1823, et après des discussions plus orageuses encore que celles qui avaient précédé le rétablissement des jésuites.

Satisfait de son triomphe, l'évêque consentait à laisser le Père Girard diriger l'école où l'on venait de tuer sa méthode. Mais le dévouement du religieux à l'éducation populaire n'allait pas jusqu'au suicide de son œuvre et de son honneur, atteints du même coup dans cette condamnation.

Il se retira dans sa cellule, non sans avoir fait constater par une enquête publique, en présence des pères de famille éplorés et des autorités communales qui lui étaient restées fidèles, les résultats de cet enseignement religieux qu'on l'accusait d'avoir trahi et auquel le chef du diocèse avait donné plusieurs fois des marques publiques d'approbation.

Tous ces événements n'avaient pu s'accomplir sans amener une agitation très vive et voisine de la guerre civile au sein de la population du chef-lieu, attachée au Père Girard comme à son bienfaiteur et à son père. Mais voyant son nom devenu un drapeau de parti et servir d'aliment ou de prétexte au désordre, le Père Girard fit un nouveau sacrifice à la paix. Il quitta son couvent de Fribourg pour se rendre à Lucerne, dans celui où il avait fait son noviciat aux jours heureux de sa jeunesse.

La carrière de Girard comme réformateur scolaire et intellectuel de sa terre natale était terminée. Mais à Lucerne s'ouvrait devant lui une voie nouvelle qui, pour être moins brillante, n'en était pas moins utile. Le gouvernement de ce canton, plus indépendant des influences cléricales que celui de Fribourg, parvint à lui faire accepter la chaire de philosophie au gymnase du chef-lieu, avec un siège au Conseil d'éducation et la surveillance de certaines écoles. En même temps, la Société suisse d'utilité publique, l'association la plus importante qui existât alors dans la Confédération, réclamait son concours. Girard écrivit pour le bulletin de cette association plusieurs mémoires marqués au coin d'un esprit à la fois élevé, incisif et entraînant, où on sent passer le souffle de Platon et parfois l'ironie de Socrate. L'un de ces mémoires, consacrés à mettre en relief les avantages de la méthode mutuelle, en signalait comme les plus saillants les habitudes d'ordre et d'obéissance qu'elle donnait aux élèves avec celle d'un commandement équitable chez les moniteurs. Dans un second écrit, composé en allemand, sous la forme d'un dialogue entre un maître d'école et un ami de ce dernier, Girard cherchait à faire pénétrer le besoin d'instruction dans les cantons alpestres et conviait les montagnards des Waldstætten à fonder ce que, dans son pittoresque langage, il appelait le *Grütli de l'indépendance intellectuelle*, comme complément naturel de l'œuvre de l'indépendance nationale. Bien que les préjugés séculaires et l'hostilité des familles régnantes s'opposassent à une complète réalisation des vues du moine libéral dans les petits cantons, son piquant dialogue ne laissa pas d'avoir quelque action sur la partie la plus éclairée de la population et excita le zèle de plusieurs hommes de bonne volonté, ecclésiastiques et laïques. Les gouvernements cantonaux, catholiques ou réformés, recouraient à ses lumières et à ses conseils pour la réorganisation de leur système d'instruction publique. Mais nulle part son action n'eut plus de prise que sur cette jeunesse accourue des divers cantons autour de la chaire où le pédagogue fribourgeois exposait, dans un langage vif et lumineux, les maximes de sa philosophie, qui était celle du bon sens et n'avait rien de commun avec les abstractions de la nouvelle philosophie allemande.

Cependant l'amour et le regret de cette patrie fribourgeoise, pour laquelle il avait travaillé tant d'années, poursuivaient le digne cordelier jusque dans ses occupations les plus absorbantes. Ils lui inspiraient, en 1827, la publication d'un livre d'école intitulé *Explication du plan de Fribourg* et qui offre, sous un cadre restreint et dans un langage simple, d'une clarté pénétrante, une admirable introduction à l'étude de la géographie, de l'histoire et de l'instruction civique.

Quelques années plus tard, une nostalgie croissante, jointe à son âge avancé (il avait soixante-neuf ans), le déterminaient à rentrer dans sa patrie pour s'y vouer, dans la retraite, au grand travail qu'il méditait depuis longtemps sur l'enseignement de la langue et qu'il croyait destiné à exercer une action salutaire sur la jeunesse, c'est-à-dire sur l'avenir de l'humanité.

Toutes les instances des magistrats lucernois pour le retenir dans leur ville restèrent inutiles. En 1834, Girard quitta Lucerne et rentra dans sa ville natale pour n'en plus sortir. Il y vécut encore seize années dans ce loisir studieux qu'il avait rêvé bien des fois sans pouvoir y atteindre : c'est la période la plus paisible et la plus honorée de sa vie ; elle ressemble à ces beaux couchers de soleil qui suivent parfois des journées orageuses. Toutes les hostilités ont disparu, l'admiration a gagné ses anciens ennemis et les a réduits au silence. Cependant à cette époque encore le désir d'être utile arrache plusieurs fois le moine franciscain à sa cellule si chère. Tantôt c'est pour prendre part aux séances de la Société d'utilité publique, au nom de laquelle il visite les écoles normales de la Suisse romande ; tantôt, c'est pour contribuer à élucider une question qui intéresse à un haut degré l'éducation publique et l'humanité souffrante, la question du crétinisme, posée par la Société suisse des sciences naturelles. Le Père Girard fut appelé à présider le congrès de cette Société qui s'assembla à Fribourg en 1840, et réunit une foule d'illustrations : le botaniste de Candolle, le physicien de la Rive, le géologue Studer, le philanthrope Fellenberg, etc.

A cette époque les idées éducatives du Père Girard étaient déjà répandues en Italie où elles avaient été apportées par des prêtres éclairés et quelques grands seigneurs lettrés, entr'autres le marquis Ridolfi et Gino Capponi, de Florence. Elles y trouvèrent bientôt d'éloquents interprètes, comme Raphaël Lambruschini, à Florence même, Enrico Meyer, à Livourne, Mathilde Calandrini, à Pise, et Vitale Rosi, en Ombrie. Une revue éditée par Vieusseux, à Florence, servait d'organe aux « girardistes » de la péninsule.

Mais c'est en France que l'illustre cordelier devait trouver l'appréciation la plus éclatante de ses talents et de ses services. Depuis longtemps le nom de Girard était en honneur à Paris au sein des sociétés qui s'occupaient d'éducation et de sciences morales. Déjà à l'époque de sa persécution, en 1821, un asile honorable lui avait été offert sur les bords de la Seine par le ministre Corbière. En 1838, à la suite d'une visite de M. Cou-

sin, la croix de chevalier de la Légion d'honneur avait été décernée au Père Girard. En 1844, quand parut à Paris son livre sur *l'Enseignement régulier de la langue maternelle*, qui devait servir d'introduction au Cours éducatif et pratique destiné à l'enseignement élémentaire, l'Académie française, sur le rapport de son secrétaire perpétuel M. Villemain, accorda à ce volume préliminaire, qui offrait comme la philosophie de ce grand ouvrage, et une sorte de pédagogie populaire et chrétienne, le prix Monthyon de 6 000 francs. Au commencement de l'année suivante, une distinction nouvelle était accordée au P. Girard, nommé membre correspondant de l'Institut par l'Académie des sciences morales et politiques. Pendant ce temps, la publication des volumes dont se compose la partie pratique du *Cours éducatif de langue maternelle* allait son train, grâce aux soins de MM. Rapet et Michel, qui avaient bien voulu se charger de l'approprier aux écoles françaises. Le dernier parut en 1846, à la veille de l'orage qui précéda et accompagna la chute du Sonderbund en Suisse et la révolution de Février en France.

Quoique la politique ne fût pas son affaire, le Père Girard avait vu venir la tempête et avait même essayé de la conjurer en arrachant à un haut magistrat de son canton, l'avoyer Déglise, la promesse formelle de se prononcer contre le Sonderbund. Mais le lendemain, cédant à des suggestions d'une nature moins désintéressée, ce haut magistrat ne tint pas sa parole, et le patriotique vieillard eut alors la douleur de voir s'abattre sur son pays les désastres de 1847, puis les proscriptions et les confiscations dont le régime précédent avait légué le triste exemple au radicalisme. « C'est là la justice des révolutions, dont Dieu veuille préserver tous les peuples de la terre, » disait le Père Girard dans sa réponse à ses admirateurs toscans, qui avaient cru devoir le féliciter de la chute du régime du Sonderbund et de l'expulsion des jésuites.

Quoique également hostile à tous les extrêmes, et bien qu'il lui eût été facile de se retrancher derrière son grand âge, le Père Girard ne crut pas devoir refuser ses services au gouvernement radical dans l'organisation de l'instruction publique. Il accepta même l'honneur de présider la commission chargée d'élaborer une nouvelle loi sur la matière. Mais il chercha en vain à maintenir le collège et le lycée de Fribourg sur leurs bases traditionnelles, en opposition au projet d'école cantonale plus approprié aux circonstances et aux besoins du temps et qui pour ces motifs fut adopté par le Grand Conseil.

Après la publication du dernier volume de son *Cours de langue*, que le Père Girard appelait « l'idéal de sa vie, le vœu de son cœur, sa dette sacrée envers la jeunesse, » l'illustre cordelier pouvait considérer sa carrière terrestre comme terminée et dire avec Siméon : « Seigneur, laisse aller en paix ton serviteur. » Sa forte constitution, quoique déjà ébranlée par un rhumatisme goutteux qui l'avait fait beaucoup souffrir, lutta longtemps contre le mal qui paralysa ses membres pendant les deux dernières années de sa vie et voila même un instant sa belle intelligence. Il recouvra sa lucidité au dernier moment, et reprit assez de force pour réunir ses confrères autour de son lit de douleur et prendre congé d'eux par quelques paroles pieuses, prononcées dans cette langue latine qu'il avait toujours aimée et qu'il écrivait avec une concision et une pureté à rendre jaloux les latinistes de son ordre à Rome. Il expira le 6 mars 1850, à huit heures et demie du matin.

Une heure après, le Grand Conseil fribourgeois, qui était réuni ce jour-là, décrétait que le Père Girard avait bien mérité de la patrie et que son portrait serait placé dans toutes les écoles. On décida plus tard qu'une statue lui serait élevée par souscription sur la principale place de la ville. Cette statue, due au ciseau de Volmar, de Berne, a été inaugurée solennellement le 23 juillet 1860.

[Alexandre Daguet.]

V. à l'article *Grammaire* une appréciation du *Cours éducatif de langue maternelle*.

GIRAUD (Charles-Joseph-Barthélemy). — Jurisconsulte français, né à Pernes (Vaucluse) le 20 février 1802, mort à Paris le 13 juillet 1881. Nommé en 1830 professeur suppléant à la Faculté de droit d'Aix, et en 1835 professeur titulaire de droit administratif à la même faculté, il devint en 1842 inspecteur général du droit, et membre de l'Académie des sciences morales et politiques ; à partir de 1845, il fit partie du Conseil royal de l'Université. En janvier 1848, il avait accepté les fonctions de vice-recteur de Paris : il donna sa démission le 25 février, au lendemain de la proclamation de la République. Lorsque M. de Parieu quitta le ministère de l'instruction publique, ce fut M. Giraud qui lui succéda (24 janvier 1851). Il ne garda son portefeuille que trois mois à peine, et se retira le 10 avril pour être remplacé par M. de Crouseilhes. A la retraite de celui-ci, il redevint ministre (26 octobre), mais pour quelques semaines seulement : les événements du 2 décembre l'obligèrent à se retirer de nouveau. Il accepta toutefois de faire partie de la Commission consultative, au lendemain du coup d'Etat, et fut compris dans la première composition du Conseil d'Etat. N'ayant pu se résoudre à donner son approbation à la confiscation des biens de la famille d'Orléans, il quitta le Conseil d'Etat en août 1852, pour rentrer dans l'enseignement. Il occupa d'abord une chaire de droit romain à la faculté de Paris, qu'il échangea quelques années plus tard pour la chaire de droit des gens. Il fut nommé en outre inspcteur général de l'enseignement supérieur, ordre des lettres, puis inspecteur général du droit. En mars 1852, il avait été appelé par M. Fortoul à faire partie du Conseil supérieur de l'instruction publique, et il resta jusqu'à sa mort un des membres les plus actifs et les plus éminents de cette assemblée. Voici en quels termes M. Jules Ferry appréciait le rôle de M. Giraud au Conseil supérieur depuis sa réorganisation en 1880 : « M. Giraud était un homme de 1830 : c'est dire qu'il fut un libre esprit, un libéral, un universitaire. Universitaire, il le fut en quelque sorte par essence. Sa vie s'est en réalité confondue avec l'existence et les vicissitudes de l'Université elle-même pendant cinquante ans. Quand la reconstitution du Conseil supérieur eut assuré l'émancipation de ce grand corps et rendu l'Université aux universitaires, M. Giraud reconnut sans peine et salua avec joie l'Université d'autrefois, celle que sa jeunesse avait, de 1830 à 1850, aimée et servie. Elu par l'Académie des sciences morales et politiques, il vint siéger dans cette haute assemblée. Vous savez quelles lumières, quels trésors d'expérience il y apporta, quel esprit conciliant et ferme, aimable et solide, avec ces fortes traditions de légiste qui faisaient de lui un défenseur éloquent et convaincu des droits de l'Etat. »

M. Giraud a laissé de nombreux ouvrages de droit, d'histoire et de littérature.

GIRAULT-DUVIVIER (Charles-Pierre). — Grammairien français, né à Paris le 13 juillet 1765, mort le 11 mars 1832. Girault-Duvivier avait exercé d'abord la profession d'avocat ; ruiné par la Révolution, il entra dans une maison de banque, dont il devint l'associé. Le soin de l'éducation de ses filles le conduisit à s'occuper de questions grammaticales, et après avoir employé plusieurs années à amasser les matériaux nécessaires, il publia sa célèbre *Grammaire des grammaires, ou analyse raisonnée des meilleurs traités*

sur la grammaire française; Paris, 1811, 2 vol. in-folio. Cet ouvrage eut beaucoup de succès, et reçut l'approbation de l'Académie, ainsi que le *Traité sur les participes*, publié en 1815.

Girault-Duvivier n'est pas un novateur ; il s'honore au contraire de rester fidèle à la tradition. « En composant cet ouvrage, dit-il dans sa préface, je n'ai pas eu la présomption d'établir des principes nouveaux, ni de vouloir infirmer de mon autorité ceux qui ont été posés, soit par les anciens grammairiens, soit par les nombreux philologues modernes qui ont enfanté et enfantent tous les jours de nouvelles méthodes, de nouveaux systèmes ; je me suis renfermé dans un rôle plus modeste : j'ai cherché à réunir en un seul corps d'ouvrage tout ce qui a été dit par les meilleurs grammairiens et par l'Académie, sur les questions les plus délicates de la langue française. J'ai indiqué avec une scrupuleuse exactitude les sources où j'ai puisé ; j'ai mis en parallèle les opinions des différents auteurs, mais j'ai laissé aux lecteurs le droit de se ranger à tel ou tel avis, lorsque la question restait indécise ou que la solution n'en était ni indiquée par l'analogie ni donnée par l'usage le plus généralement adopté.

» J'ai cru devoir adopter, ajoute-t-il, la marche suivie par les anciens grammairiens, soit pour les grandes divisions de la grammaire et de la syntaxe, soit pour les dénominations données aux différentes parties du discours, aux différents temps des verbes. Je n'ai point voulu créer, je n'ai point eu l'intention d'être auteur, j'ai donc dû me servir des termes les plus généralement employés et les plus usités. J'ai laissé aux idéologues et aux métaphysiciens le soin de démontrer ce qu'ils trouvent de vicieux ou de faux dans les anciens termes, et la gloire d'en proposer de nouveaux ; j'ai suivi les sentiers battus par les anciens maîtres, bien sûr de ne pas m'égarer et de n'égarer personne avec moi sur leurs traces. »

La *Grammaire des grammaires* n'est pas un livre qui puisse être utilisé dans l'enseignement primaire ; mais elle demeure un répertoire utile à consulter pour la solution de certaines difficultés grammaticales.

GIROD (de l'Ain). — V. au Supplément.

GIRONDE (Département de la). — Le premier département de la France par l'étendue de sa superficie, qui est de 9 740 kilomètres carrés, et le cinquième par sa population, qui était en 1876 de 735 242 habitants. En 1866 la population était de 701 855 : l'accroissement pendant la période décennale 1866-1876 a été de 33 387 habitants, soit 4,5 0/0.

Densité moyenne de la population par kilomètre carré en 1876 : 75 habitants.

Six arrondissements, formant six circonscriptions d'inspection primaire : l'arrondissement de Bordeaux est divisé en deux circonscriptions, dont l'une comprend la ville, l'autre la partie rurale ; les arrondissements de Bazas, Libourne et la Réole ont chacun un inspecteur, ceux de Blaye et Lesparre sont réunis en une seule circonscription d'inspection primaire. Il y a dans le département 48 cantons et 552 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans la Gironde 75 048 enfants de 6 à 13 ans (35 706 garçons, 39 342 filles), soit 10,7 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 77 286 enfants de 6 à 13 ans (39 058 garçons et 32 228 filles), soit 10,5 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. A cette date le département de la Gironde se trouvait ainsi au-dessous de la moyenne générale, qui était pour toute la France de 12,2 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Guyenne et Gascogne.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement des écoles primaires depuis les dernières années de l'Empire, mais surtout depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des indications statistiques officielles relatives à ce département, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	(d'après l'almanach de l'université impériale).....			399
1821	(d'après l'almanach de l'université royale).....			356
1829	(d'apr. la statistique officielle)..			453
1834	— — ..	93	455	548
1837	— — ..	354	526	880
1850	— — ..	495	456	951
1863	— — ..	737	415	1 152
1876-77	— — ..	840	288	1 128
1878-79	— — ..	859	301	1 160
1879-80	— — ..	864	309	1 173
1880-81	— — ..	861	331	1 192

On remarquera que, en 1834, le nombre des écoles libres était de beaucoup supérieur à celui des écoles publiques, et qu'en 1850 les écoles publiques avaient à peine pris le dessus. Mais cette supériorité n'existait que du côté des écoles et point du côté des élèves, car dès 1834 on trouvait dans les écoles publiques 20 135 élèves contre 14 887 dans les écoles libres, et en 1850 27 191 élèves dans les écoles publiques et 17 163 seulement dans les écoles libres.

En 1837, sur un total de 880 écoles, on comptait 243 écoles de garçons, 312 écoles mixtes et 325 écoles spéciales aux filles. En 1876-77, la proportion était 414 écoles de garçons, 111 écoles mixtes, 603 écoles de filles. En 1880-81, les chiffres sont : 451 écoles spéciales aux garçons, 621 écoles spéciales aux filles, et 120 écoles mixtes. L'ensemble des écoles de garçons et mixtes n'égale pas le nombre des écoles spéciales aux filles, et cependant ces dernières n'existent pas partout où la loi de 1867 les prescrit, comme on le verra ci-dessous.

Sur les 552 communes du département, 451 possédaient (en 1881) au moins une école primaire ; 100 communes étaient réunies légalement à d'autres communes pour l'entretien d'une école ; une seule commune n'en possédait pas (Tizac de Galgon, arrondissement de Libourne, population de 469 habitants).

Trente-deux communes de 500 habitants et au-dessus étaient dépourvues d'une école publique de filles, savoir : 4 dans l'arrondissement de Bordeaux, 6 dans celui de Bazas, 7 dans celui de Lesparre, 5 dans celui de Blaye, 4 dans celui de la Réole, et 6 dans celui de Libourne.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	513	285	16	137	951
1863.....	442	421	43	246	1 152
1867.....	453	431	53	267	1 204
1872.....	455	363	55	250	1 123
1876-77..	463	342	62	261	1 128
1878-79..	479	356	64	261	1 160
1879-80..	486	366	69	252	1 173
1880-81..	502	374	56	260	1 192

Il y a lieu de faire remarquer que sur ce nombre relativement peu considérable de 56 écoles congréganistes de garçons, 14 seulement sont des établissements publics, recevant 1 672 élèves, soit 1/20 de la population masculine des écoles publiques ; les 42 autres sont des écoles libres, dont 27 appartiennent à l'arrondissement de Bordeaux, 2 à celui de Bazas, 2 à celui de Blaye, 2 à celui de

Lesparre, 3 à celui de la Réole, et 6 à celui de Libourne. Le nombre des élèves fréquentant ces écoles est de 6 569.

Les 260 écoles congréganistes de filles sont, au contraire, pour près de la moitié (117) des écoles publiques. Elles reçoivent 8 482 élèves, soit 1/3 de la population des écoles publiques de filles. C'est dans l'arrondissement de Bordeaux, surtout dans la partie rurale, que se trouvent le plus grand nombre de ces écoles (63 sur 117). Les arrondissements de Bazas, Blaye, Lesparre, La Réole et Libourne en possèdent respectivement : le 1er 7 ; le 2e 8 ; le 3e 12 ; le 4e 12, et le 5e 15.

Les 143 écoles congréganistes libres de filles, dont 64 appartiennent à l'arrondissement de Bordeaux, reçoivent 10 635 élèves, soit les 2/3 de la population des écoles libres de filles.

Si l'on distingue entre les deux espèces d'enseignement, on trouve que les congréganistes ont encore, pour les écoles publiques de garçons, 3 0/0 des écoles et 5,5 0/0 des élèves ; pour les écoles publiques de filles, 29 0/0 des écoles et 33,8 des élèves ; pour les écoles libres de garçons, 70 0/0 des écoles et 87,5 des élèves ; pour les écoles libres de filles, 52,8 0/0 des écoles et 68,1 0/0 des élèves.

La situation réciproque des laïques et des congréganistes, dans le département de la Gironde, se résume ainsi qu'il suit :

		Écoles	Élèves
Garçons	laïques	90 0/0	79,8 0/0
	congréganistes	10 0/0	20,2 0/0
Filles	laïques	59 0/0	53,5 0/0
	congréganistes	41 0/0	46,5 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)	15 176	Manque.
1837 —	35 022	—
1840 —	39 170	—
1850 —	44 354	17 469
1863 —	63 736	19 099
1867 —	69 626	22 585
1872 —	76 022	31 737
1876-77 (année scolaire)	79 388	Manque.
1878-79 —	80 767	37 556
1879-80 —	81 740	39 214
1880-81 —	82 867	42 242

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles libres et ceux des écoles publiques. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, qui a fait la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 32 639 sur 59 310, soit 55 0/0.

Les 82 867 élèves du département de la Gironde peuvent se décomposer en : 59 310 élèves des écoles publiques et 23 557 élèves des écoles libres ; en 41 729 garçons et 41 138 filles ; en 55 326 élèves des écoles laïques et 27 541 élèves des écoles congréganistes ; en 77 988 élèves des écoles spéciales à l'un ou l'autre sexe et 4 879 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers, pour les écoles publiques, est, par rapport au total des élèves, de 7,7 0/0 seulement. Pour la France entière, cette proportion est de 16,9 0/0 ; dans quelques départements elle atteint 40 et même 47 0/0.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans ce nombre de 82 867 pour 70 170. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge, pour le département de la Gironde, était de 77 286, d'où il résulterait que 7 116 enfants d'âge scolaire ne fréquenteraient pas les écoles ; mais il convient de déduire de ce nombre 2 245 enfants de 6 à 13 ans inscrits dans la salle d'asile, et ceux qui sont inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (841 en 1876-77) ; en admettant que ce dernier nombre ait doublé pendant la période quinquennale qui vient de s'écouler et que quelques centaines d'enfants reçoivent l'instruction dans leur famille, ce serait encore 3 000 enfants de 6 à 13 ans qui resteraient privés de toute instruction, soit 3,6 0/0 de la population d'âge scolaire.

Cependant, à titre d'encouragement, on peut, à côté des lacunes à combler, signaler les progrès accomplis : En 1832, il y avait 274 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1876-77, il y en avait 1 077 sur 10 000 habitants ; en 1880-1881, il y en a 1 127.

Personnel enseignant. — Les instituteurs et les institutrices laïques ont la majorité dans l'enseignement public ; cette majorité appartient aux instituteurs et aux institutrices congréganistes dans l'enseignement libre.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congréganistes	laïques	congréganistes
1837.....	566	35	348	60
1840.....	537	13	317	33
1863.....	515	127	591	622
1872.....	542	151	556	683
1876-77 ...	571	178	547	661
1878-79...	602	218	598	646
1879-80...	627	212	634	610
1880-81 ...	669	219	659	600

Pour 1880-81, ces nombres se subdivisent comme suit : les instituteurs laïques en 636 publics et 33 libres ; les instituteurs congréganistes en 38 publics et 181 libres ; les institutrices laïques en 374 publiques et 285 libres ; les institutrices congréganistes en 218 publiques et 382 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques, il n'existe plus que 8 instituteurs et 3 institutrices non brevetés ; dans le personnel congréganiste, on en trouve encore 205 sur 256, soit plus de 81 0/0.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 285 institutrices, on en trouve 42 sans brevet, mais n'ayant que le titre d'adjointe ; sur 382 institutrices congréganistes, 57 titulaires seulement sur 139 sont brevetées ; les autres exercent sans brevet. La proportion des brevetés n'est guère plus élevée chez les congréganistes hommes de l'enseignement libre.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 861 maisons d'école que comptait le département de la Gironde en 1881, 567 appartenaient aux communes, 253 étaient louées, 41 prêtées ; 208 des maisons d'école appartenant aux communes étaient l'objet de demandes d'améliorations. Les frais de location des 253 maisons louées s'élevaient à 86 200 francs.

Voici ce qu'on lit à ce sujet dans le rapport présenté par l'inspecteur d'académie de la Gironde au Conseil général à la session d'août 1881 :

« Le mouvement provoqué par la loi du 1er juin 1878 et que nous signalions l'année dernière avec satisfaction, ne se ralentit pas et nous nous en félicitons. Encore quelques années de cette marche progressive et il nous sera donné d'assister au plein épanouissement d'une prospérité matérielle qui est le gage assuré d'une amélioration correspondante dans le domaine intellectuel. Voici les résultats de l'année 1880 :

34 maisons d'école construites ;
40 appropriées ou réparées ;
40 projets en voie d'exécution ;
6 mobiliers renouvelés ;
93 — améliorés.

» Pour ces diverses dépenses, il a été payé les sommes suivantes, ainsi réparties :

Part contributive des communes.....	823.656 fr.
Part du département.....	4.450
Part de l'Etat.....	357.600
Total.....	1.185.706 fr.

» Les communes ont en général compris la portée sociale de l'œuvre. A la place des maisons sombres, exiguës, mal éclairées et mal aérées où les enfants s'entassaient et s'étiolaient, nous voyons aujourd'hui dans bon nombre de localités de belles maisons blanches à l'aspect riant, propres, spacieuses, dans lesquelles les élèves se meuvent à l'aise et respirent à pleins poumons l'air qui entre abondamment par de larges croisées. Parmi les communes qui ont pris la tête du mouvement et qui se sont imposé les plus lourds sacrifices, il est juste de signaler Jan, Ruch, Camiran, Tresse, Léognan, Beliet, Bourg, etc. Il est regrettable que, parmi les communes réfractaires à ces progrès matériels, on rencontre des chefs-lieux de canton importants.

» En revanche Bordeaux, qui sait que noblesse oblige, occupe dignement sa place de chef-lieu du département dans ce mouvement de renaissance et prêche d'exemple ; sans parler des grands projets qui se montrent à l'horizon et qui compléteront son réseau scolaire, il nous suffira de dire que, dans le courant de l'année 1880, la ville de Bordeaux, pour constructions, appropriations de maisons d'école, entretien et renouvellement de mobilier, a payé la somme importante de 332 200 fr.

» Malgré cet élan louable qui a transformé déjà une partie de la situation, il reste beaucoup à faire; mais il ne faut désespérer de rien. Les municipalités, aujourd'hui rétives, céderont demain devant l'évidence des besoins et sous la pression de l'opinion publique. »

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes de la Gironde pour construction ou réparation de maisons d'école durant les cinq dernières années est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'État
1877.....	16	86.000 fr.
1878.....	33	132.100
1879.....	52	228.100
1880.....	70	441.200
1881.....	54	379.700
Totaux...	225	1.267.100 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — Nous continuons nos emprunts à l'excellent rapport de l'inspecteur d'académie, où l'on trouve les intéressants renseignements ci-dessous :

« L'année 1880 présente des résultats satisfaisants à cause du caractère de plus en plus méthodique que prend l'enseignement. Le plan d'étude inauguré en 1879 a produit ses fruits naturels. La marche des études a été mieux réglée : il y a plus d'ordre dans les leçons, plus de gradation dans les devoirs. Rien n'a été laissé au hasard. L'inspection se préoccupe d'approprier le plan d'études aux exigences nouvelles qui résultent de l'extension du programme.

» Le *journal de classe*, ainsi que nous l'annoncions l'année dernière, a été introduit dans toutes les écoles. Très réduit de volume, très simple dans les dispositions, il n'impose à l'instituteur que peu de travail. C'est la préparation aussi concise que possible de la classe. Comme tous les autres registres scolaires, il est tenu régulièrement et avec soin.

» La lecture a été l'objet de soins particuliers. On s'en est occupé dans plusieurs conférences. Dans bien des écoles on tire un excellent parti de ce puissant moyen de culture intellectuelle. Explications, résumés oraux, commentaires accompagnent cet exercice.

» L'enseignement du français reste la partie la plus délicate du programme; cependant l'horizon commence à s'élargir : même dans les écoles les plus ordinaires, on ne confond plus l'enseignement machinal de l'orthographe avec l'étude de la langue. La dictée ne règne plus en souveraine. Le devoir de style réclame sa part, qui s'agrandit de plus en plus. Nous avons quelques bons devoirs de ce genre dans nos meilleures écoles, mais le progrès se fera lentement sur ce point. Il faut que nos maîtres, par la lecture assidue des meilleurs écrivains de notre langue, acquièrent le sens littéraire, qui n'est autre chose que le goût et qui les guidera non seulement dans les corrections, mais encore dans le choix gradué des devoirs. Comme conséquence nous voudrions rencontrer plus souvent dans nos classes, à côté de ces livres de lecture excellents, sans doute, mais d'un caractère exclusivement utilitaire, un recueil de morceaux empruntés à nos grands acteurs.

» Progrès réels en histoire, même dans les écoles de filles. Le maître s'essaie à exposer les leçons, il fait des récits, l'intérêt s'éveille. On sait sortir des Mérovingiens.

» La géographie est toujours en honneur. Les exercices de cartographie au tableau noir se multiplient.

» L'arithmétique est partout enseignée avec goût. Nous voudrions plus de calcul mental dans les petites classes.

» L'enseignement de l'agriculture n'existe qu'à l'état théorique dans un certain nombre d'écoles. Encore les familles semblent-elles se défier de l'efficacité de ces leçons qui ont une apparence *livresque*.

» Si le dessin est enseigné avec fruit dans quelques-unes de nos écoles, il faut en faire honneur à l'aptitude spéciale des maîtres qui les dirigent. Comme l'agriculture, le dessin souffre d'un péché originel : il n'y a pas de professeur spécial à l'école normale.

» La gymnastique, à peine introduite officiellement dans nos écoles, enlève tout le monde, maîtres, élèves, parents, municipalités. Même réduite aux simples mouvements du corps, elle se prête merveilleusement à ce besoin d'activité qu'éprouvent les enfants. C'est un excellent procédé de discipline en même temps qu'une garantie de santé.

» Le programme obligatoire est aujourd'hui assez étendu pour absorber le temps réglementaire de la classe. Cependant bien des maîtres, suivant leurs goûts et leurs aptitudes, ont introduit dans le programme particulier de leurs écoles des parties facultatives. Ils ont ainsi préparé la voie à la réalisation d'un projet qui date de bien loin... de la loi de 1833, et que reprend, avec des modifications, le décret du 15 janvier 1881 : nous voulons parler des écoles primaires supérieures. Nous avons au chef-lieu de département deux écoles primaires supérieures professionnelles qui ont fait leurs preuves, et auxquelles M. l'inspecteur général Pécaut, dans un rapport très remarqué, rend complète justice. Il faudrait peu de chose pour transformer quelques-unes de nos écoles de Bordeaux en écoles primaires supérieures ou plutôt en écoles primaires avec annexe d'un cours complémentaire supérieur, comme on vient de le faire à Arcachon. Sans multiplier les écoles primaires supérieures de toutes pièces, dont l'entretien pourrait être onéreux aux communes ou à l'Etat, nous citerions facilement une vingtaine de centres scolaires que l'on pourrait doter d'un cours complémentaire supérieur greffé sur l'école primaire.

» Nous ne terminerons pas ce chapitre consacré aux méthodes et aux modifications qu'ont pu subir les programmes, sans signaler une innovation

qui a produit les meilleurs fruits dans les écoles de Bordeaux. Nous avons, avec l'agrément du Conseil départemental, placé une institutrice dans presque toutes nos écoles de garçons pour y diriger la petite classe et ménager plus délicatement la transition entre la salle d'asile et l'école proprement dite. Cet essai a pleinement réussi. Tant il est vrai que pour les jeunes enfants la meilleure discipline est celle dont les procédés dérivent des sentiments affectueux du cœur !

» Une autre innovation non moins utile et qui mérite d'être signalée est l'ouverture d'un cours de coupe et d'assemblage des vêtements qui a parfaitement réussi.

» Ainsi se trouve heureusement complétée l'organisation des écoles de Bordeaux. Cette organisation présente un tout uni et harmonieux, mais nous désirons, au point de vue du perfectionnement de notre personnel, que les professeurs externes disparaissent peu à peu de nos écoles communales et que les parties du programme dont ils sont chargés soient confiées aux instituteurs-adjoints ou aux directeurs eux-mêmes. Il est bon que toutes les matières du programme soient familières à nos maîtres.

» Les résultats de l'enseignement sont en général moins marqués dans les écoles libres que dans les écoles publiques. Bon nombre de ces établissements végètent plutôt qu'ils ne vivent, la gratuité des écoles publiques leur rendant la concurrence difficile. Mais à côté de ces écoles dont la clientèle est sensiblement la même que celle des écoles communales, se trouvent des établissements avec pensionnat, disposant d'un assez nombreux personnel et préparant aux deux brevets. On pourrait en citer à Bordeaux, à Libourne, à Sainte-Foix et ailleurs qui sont dans une situation florissante. Quelques maisons congréganistes ne leur cèdent en rien pour le confort et l'installation, ni même pour la solidité des études; une ou deux de ces maisons se sont fait de la préparation au brevet une spécialité lucrative. Pactisant avec l'ennemi, elles ont su s'assurer le concours de quelques professeurs distingués de l'Université; et c'est là le secret d'une partie de leurs succès. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été institué dans le département de la Gironde en 1868. C'est à partir de 1872 seulement que la statistique relève le nombre des candidats et des admis. A cette date, 172 garçons s'étaient présentés ; 112 avaient réussi. En 1873 les filles commencent à concourir; mais, sur 48 postulantes, aucune n'avait été admise. En 1874, 419 garçons et 77 filles se sont présentés aux examens : 326 garçons et 56 filles ont obtenu le certificat. Depuis, l'institution a pris du développement : en 1881 1 046 garçons et 651 filles se sont présentés, sur lesquels 713 garçons et 471 filles ont obtenu le certificat. Le total des certificats obtenus est dans la proportion de 1,43 0/0 des élèves de toutes les écoles. Pour toute la France cette proportion est de 1,36 0/0. Le département de la Gironde se trouve donc sous ce rapport un peu au-dessus de la moyenne générale.

Ecole normale. — L'école normale d'instituteurs de la Grande-Sauve, fondée en 1833, compte en 1882 107 élèves. Le personnel dirigeant se compose d'un directeur, de six maîtres-adjoints, et de trois professeurs externes.

« Le personnel tel qu'il est aujourd'hui constitué, dit l'inspecteur d'académie, a pu suffire jusqu'ici à l'enseignement général. Mais l'application immédiate des nouveaux programmes ne nous laisse pas sans inquiétude. Sans doute, en faisant appel au dévouement de nos maîtres-adjoints, nous obtiendrons de leur part des efforts à la hauteur des circonstances. Mais est-il prudent de leur demander ces efforts?....

» L'école normale n'a pas de professeur de dessin. Cette lacune a eu des conséquences graves dans la session de mars dernier. C'est la cause de l'échec général subi par d'anciens élèves de l'école dans l'épreuve du dessin. L'importance acquise par cette partie du programme exige sans retard la présence à l'école d'un professeur spécial.....

» En ce qui concerne le matériel, des améliorations importantes ont été réalisées grâce aux crédits votés par le Conseil général : nous citons en particulier l'installation des vestiaires et des lavabos. Une salle de bains sera probablement prête pour la rentrée. Le mobilier scientifique qui, depuis 1875, a été l'objet d'allocations successives, va recevoir son complément conforme au catalogue dressé par une commission spéciale.

» Pour compléter la série des mesures destinées à pourvoir au bien-être des élèves-maîtres et à leurs besoins intellectuels, il ne restera plus qu'à doter convenablement la bibliothèque de l'école, dont le dénuement actuel est vraiment affligeant. »

Cours normal d'institutrices. — Le département de la Gironde ne possède pas encore d'école normale d'institutrices. Un cours normal subventionné par le département en a tenu lieu jusqu'à présent. Voici en quels termes M. Félix Pécaut en parlait dans son rapport d'inspection générale en 1880 : « Les postulantes n'étant pas nombreuses, la commission ne peut pas élever très haut le niveau de l'examen d'admission, et si l'on joint à cela que le cours n'embrasse que *deux* années de cours au lieu de *trois*, qui forment le cycle d'études des écoles normales, on jugera des difficultés qui s'opposent à une forte éducation des élèves-maîtresses. » Mais depuis 1880 l'organisation du cours normal d'institutrices de la Gironde a été développée et complétée de telle façon qu'il équivaut presque aujourd'hui à une école normale. C'est l'opinion exprimée par l'inspecteur d'académie :

« Le cours normal continue à mériter la bienveillance du Conseil général. Depuis la mesure sagement inspirée qui a complété l'organisation de ce cours par la création d'une troisième année, nous avons presque une école normale moins le bâtiment. Une fois la question de l'école normale de filles résolue, il suffira d'étendre suivant les besoins les cadres du cours normal pour avoir une école toute faite... Depuis que l'administration place régulièrement à leur sortie les élèves du cours, l'opinion publique se préoccupe davantage de cette institution. Un détail de statistique donne la mesure de l'intérêt croissant qu'elle inspire : En 1878, 9 aspirantes s'étaient présentées à l'examen d'entrée ; il y en eut 15 en 1872 ; 30 en 1880. Nous en avons plus de 40 en 1881. Rien n'empêcherait de prélever sur ce dernier chiffre une première année de 20 élèves. »

Brevets de capacité. — Le nombre des brevets de capacité délivrés aux instituteurs sous le régime de la loi du 28 juin 1833 et aux institutrices sous le régime de l'ordonnance royale du 23 juin 1836, n'est pas connu. Les renseignements que l'on possède sur ce département ne remontent pas au-delà de 1854, c'est-à-dire trois années après l'application du régime établi par la loi du 15 mars 1850. Le nombre total des brevets de capacité délivrés de 1854 à 1881 a été le suivant :

Instituteurs.

1854-1867.	259	brevets obligatoires,	91	brevets complets.
1868-1880.	486	— —	61	— — ou facultatifs.
1881.....	131	— élémentaires,	6	— supérieurs.

Institutrices.

1854-1867. 774 brevets obligatoires, 18 brevets complets.
1868-1880. 1774 — — 136 — —
ou facultatifs.
1881..... 266 — élémentaires, 24 — supérieurs.

En 1881, 233 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet élémentaire : 131 ont été admis, soit 56 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 499, sur lesquelles 266 ont été admises, soit 53 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour la France entière, de 49,9 0/0 pour les aspirants et de 62,2 0/0 pour les aspirantes. Au-dessus de la moyenne générale pour les aspirants, le département de la Gironde se trouve donc au-dessous pour les aspirantes.

Les congréganistes-hommes n'ont pas eu aux examens autant de succès que les laïques. Ceux-ci ont fait admettre 116 de leurs candidats sur 194, soit 60 0/0, tandis que les congréganistes n'en ont pu faire passer que 15 sur 46, soit 33 0/0. Au contraire les congréganistes-femmes, en petit nombre il est vrai, étaient mieux préparées : 15 aspirantes sur 22 ont obtenu le brevet, soit 68 0/0, tandis que les aspirantes laïques n'ont passé que dans la proportion de 52,6 0/0 : 251 sur 477.

Salles d'asile. — La Gironde comptait 14 salles d'asile en 1837, 79 en 1863, 87 en 1867, 104 en 1876-77. Le nombre des enfants reçus dans les salles d'asile a été de 2 411 en 1837, de 8 579 en 1863, de 9 230 en 1867, et de 19 979 en 1876-77. En 1881 le département possédait 112 salles d'asile, 49 publiques et 63 libres ; 29 étaient dirigées par des laïques et 83 par des congréganistes. Ces 112 établissements avaient reçu 14 342 élèves, parmi lesquels figuraient 2 245 enfants de 6 ans révolus et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire.

Deux nouveaux asiles publics créés à Bordeaux sont un perfectionnement du genre et peuvent servir de modèle. « Grâce à une heureuse combinaison du système Frœbel et de la méthode française, dit l'inspecteur d'académie, les enfants exécutent de fréquents mouvements en se livrant à leur goût pour le dessin et les constructions géométriques. Après une période d'exercices faits à l'aide des dons de Frœbel, le jeune auditoire monte au gradin et s'y rassemble comme un vivant tableau sous les yeux de la personne qui parle ou qui démontre.

» Une amélioration très importante a été apportée dans l'organisation des salles d'asiles de Bordeaux, celle du sectionnement des enfants suivant leur nombre ou leur âge dans des salles distinctes. On a ainsi supprimé ces agglomérations confuses, véritables troupeaux d'enfants sous la garde d'une seule maîtresse, criant tous à la fois la même lettre au tableau, la montrant par habitude, sans la regarder, chantant la lecture, chantant la prière, victimes d'un mécanisme implacable qui les transforme en poupées articulées. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863.....	99	»	4 718	»
1867.....	314	4	13 421	331
1869.....	315	11	13 080	629
1872.....	262	30	11 928	1 018
1876-77.....	324	81	12 146	2 522
1879-80.....	312	111	9 722	2 790
1880-81.....	303	131	10 422	3 309

La ville de Bordeaux possède trois cours d'adultes libres qui sont en pleine prospérité :

1° Le cours de la Société philomathique, où se sont inscrits 1 503 élèves pendant l'hiver 1880-81 ;

2° Le cours des Amis de l'instruction élémentaire, 538 inscriptions ;

3° Le cours de la Société Saint-Nicolas, 320 inscriptions.

C'est à ces trois établissements que fait allusion le passage suivant du rapport d'inspection académique : « Malgré l'état inégal et parfois languissant de cette institution, les cours d'adultes rendent des services dans les campagnes. Ils en rendent encore de plus précieux dans les grandes villes — c'est le cas pour Bordeaux — lorsque de puissantes associations philanthropiques les organisent de telle sorte que par la variété de leurs programmes ils répondent à la diversité des besoins. L'administration ne songera pas à se plaindre d'une concurrence qui tourne au profit général. »

Bibliothèques scolaires. — Le département de la Gironde possédait, en 1863, 81 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2 403 livres de lecture. En 1881 il en comptait 349, contenant 22 975 livres de lecture, plus 8 785 livres scolaires pour le besoin des élèves.

L'institution des bibliothèques scolaires a été longue à se développer dans le département, mais elle fait des progrès maintenant. La ville de Bordeaux en a fondé 4 en 1880 ; l'administration en a créé 8 sur les fonds départementaux, et quelques instituteurs ont provoqué des souscriptions en faveur des bibliothèques déjà existantes, dont les collections avaient besoin d'être renouvelées pour ramener à elles l'attention des lecteurs.

Bibliothèques pédagogiques. — Elles ont été organisées dans la Gironde en 1875. En 1878 le rapport d'inspection générale n'en relevait que 7, dont 1 à Bordeaux (Ville) et 6 dans l'arrondissement de Bazas. En 1882, on en compte 13 dans l'arrondissement de Bordeaux, 6 dans celui de Bazas, 6 dans celui de Blaye, 6 dans celui de la Réole et 7 dans celui de Libourne : total, 38 bibliothèques pédagogiques contenant ensemble 3 967 volumes, dont bon nombre ont été offerts par des éditeurs de Paris.

Conférences cantonales. — Ces conférences, complètement réglementées, régulièrement suivies et favorisées d'ailleurs par la création des bibliothèques pédagogiques, ont révélé chez les maîtres beaucoup de dévouement et un grand désir de s'instruire. Dans quelques arrondissements (Blaye, la Réole, Bordeaux extra-muros), ces conférences sont à la fois théoriques et pratiques, et se terminent par un simulacre de classe faite par des instituteurs désignés d'avance. On remarque avec satisfaction que la plus grande cordialité règne dans toutes ces réunions.

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans la Gironde en 1875. Au 1er janvier 1879 on en comptait 300 avec 6 242 livrets et une somme de 81 928 fr. 55 c. inscrite sur ces livrets. En janvier 1882 on ne compte plus que 247 caisses, avec 3 095 livrets pour une somme totale de 63 996 francs. Cette institution n'a pas été très bien comprise dans le département de la Gironde. Un zèle inconsidéré l'a fait sortir de sa voie. L'inspecteur d'académie s'exprime ainsi à ce sujet : « Les caisses d'épargne restent stationnaires avec tendance au déclin. C'est une institution contestée. Nous l'avons trouvée complètement déviée de son but. Quelques conseils à ce sujet insérés au *Bulletin scolaire* avaient amené une réaction contre des habitudes dégénérées en abus. Cette amélioration ne s'est pas maintenue, et nous constatons encore à Bordeaux des versements hors de proportion avec les économies possibles de l'élève. » On voit là l'action de la famille utilisant l'intermédiaire de l'enfant pour placer ses petites économies sans

dérangement, et l'institution ainsi pratiquée ne répond nullement au but poursuivi.

Il n'y a pas de caisses des écoles de la Gironde.

Société de secours mutuels. — Le département de la Gironde possède une Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1865. Depuis cette date elle fournit annuellement des secours à ses adhérents nécessiteux pour une somme qui varie de 300 à 2 800 francs. Au 1er janvier 1879 elle comptait 309 membres participants, et le total de son actif était de 28 327 fr. 53 c. Au 1er janvier 1882, ses membres sont au nombre de 320 et son actif s'élève à 33 404 fr. 68 c. Dans cette somme figure un versement de 24 673 francs à la Caisse de dépôts et consignations, pour fonds de retraites que la société se propose de servir aux plus âgés de ses membres. Cette société contribue, avec les conférences pédagogiques, à entretenir parmi les membres de l'enseignement des rapports de cordiale affection.

Bulletin scolaire départemental. — Depuis 1878 l'administration académique publie mensuellement un bulletin scolaire qui est adressé gratuitement à tous les instituteurs et institutrices, mais dont le prix d'abonnement pour le public est de 5 francs. Ce bulletin contient une partie officielle et une partie non officielle. Il reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 150 fr.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT.
	Examinés	Sachant au moins lire.	Combien pour 100.	
1827-29.....	14 185	6 269	44,2	42e
1831-35.....	22 524	12 424	55,2	39e
1836-40.....	23 882	13 650	57,2	39e
1841-45.....	23 968	13 888	57,9	44e
1846-50.....	23 690	14 603	61,6	46e
1851-55.....	23 094	14 995	64,9	46e
1856-60.....	23 841	16 372	68,7	44e
1861-65.....	24 471	17 974	73,5	44e
1866-68.....	14 717	11 500	78,1	48e
1871-75.....	25 491	20 694	81,2	50e
1876-77.....	9 618	8 210	85,4	46e
1878.....	5 003	4 175	83,4	57e
1879.....	5 453	4 617	84,9	50e
1880.....	5 292	4 624	87,4	46e

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	64,5	43,3	53,8
1856-60.....	67,9	48,1	57,9
1861-65.....	73,7	57,5	65,6
1866-70.....	88,»	82,4	85,2
1871-75.....	73,5	57,8	65,7
1876-77.....	78,»	60,6	69,3
1878.....	79,8	74,4	77,1

Budget de l'enseignement primaire. — Le département de la Gironde s'est toujours tenu au-dessus de la moyenne générale en ce qui concerne les dépenses en faveur de l'instruction primaire, et cela au moyen de ses propres ressources, car il y a lieu de remarquer qu'en dehors de la subvention de 74,000 francs fournie en 1866, la part contributive de l'État a été presque nulle jusqu'au moment où la législation financière a été changée, c'est-à-dire jusqu'en 1881. En 1863, la moyenne générale de la dépense par tête d'élève était de 9 fr. 47 c. pour le département de la Gironde, elle était de 11 fr. 83 c., sur lesquels le budget départemental fournissait 1 fr. 15 c. et l'État zéro. En 1876, la moyenne générale par tête d'élève était de 17 fr. 83 c.; pour le département de la Gironde elle s'élevait à 21 fr. 72 c. Les ressources communales, y compris la rétribution scolaire, entraient dans la composition de cette somme pour 18 fr. 51 c., le budget départemental pour 3 fr. 19 c., et la subvention de l'État pour 0 fr. 02 c.

En 1881 chaque élève des écoles primaires, dans la Gironde, a coûté 26 fr. 74 c. La dépense communale et départementale par élève est à peu près la même qu'en 1876, et l'État paie le surplus, c'est-à-dire 5 fr. 40 c. par élève.

En 1877, les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire représentaient 1 fr. 83 c. par habitant. Dans ce classement, la Gironde occupait le 56e rang. En 1881 les mêmes dépenses représentent 2 fr. 16 c. par habitant.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans la Gironde de 1855 à 1881 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	295 719 58	98 171 59	69 247 80	
1856.....	301 872 35	99 5'.4 06	57 668 76	
1857.....	297 012 60	110 939 29	56 051 82	
1858.....	305 729 15	106 004 42	55 001 93	
1859.....	310 247 »	103 042 37	53 757 88	
1860.....	288 004 »	132 786 69	54 508 94	
1861.....	307 464 10	131 024 27	52 127 23	
1862.....	319 745 50	127 561 45	52 429 35	
1863.....	354 251 50	107 444 10	49 628 69	
1864.....	363 544 50	106 937 45	49 881 02	
1865.....	375 319 60	117 962 28	52 136 44	
1866.....	316 135 35	180 153 95	47 038 02	73 946 33
1867.....	368 686 35	125 249 88	47 038 02	
1868.....	574 268 »	128 928 09	130 910 58	
1869.....	586 462 18	235 601 41	119 862 94	
1870.....	527 215 25	259 266 37	182 773 95	
1871.....	476 095 15	280 653 68	190 906 69	22 164 10
1872.....	532 630 05	335 072 24	181 627 62	16 773 88
1873.....	555 534 03	370 451 29	198 754 98	9 178 08
1874.....	567 994 36	426 892 21	209 731 63	4 889 81
1875.....	573 907 95	481 941 21	189 610 99	1 142 93
1876.....	589 480 76	504 963 99	188 290 67	1 321 21
1877.....	612 311 14	519 980 91	212 392 62	1 677 80
1878.....	589 588 90	556 485 31	247 521 53	1 903 44
1879.....	603 611 »	541 779 »	272 981 »	2 167 »
1880.....	588 338 36	618 370 23	269 511 56	3 194 70
1881.....	315 103 58	663 090 10	287 662 66	320 294 89

GLEIM (Betty). — Educatrice allemande, née à Brême en 1781, morte dans cette ville en 1827. Elle était fille d'un négociant, et petite-nièce du poète Gleim. Ses goûts l'attirèrent de bonne heure vers les questions d'éducation, qui passionnaient à cette époque tant d'esprits distingués; en 1805, elle fonda dans sa ville natale une école de jeunes filles, qu'elle dirigea avec un grand succès pendant dix ans. En 1815, désirant étendre ses connaissances pédagogiques par des voyages, elle quitta Brême pour visiter la Hollande, l'Angleterre, et les bords du Rhin. A son retour elle rouvrit son école, et continua son œuvre d'institutrice jusqu'à sa mort. Elle a publié divers ouvrages, dont le plus important, intitulé *L'éducation et l'instruction du sexe féminin* (*Erziehung nnd Uterricht des weiblichen Geschlechts, ein Buch für Eltern und Erzieher*, 1818, 2 vol. in-12), est regardé en Allemagne comme un écrit classique. Lors de l'apparition de ce livre, M. F. Guizot en analysa le pre-

mier volume dans le tome IV de ses *Annales de l'éducation*, sous la forme d'une « Lettre d'un mari à sa femme. » Les jugements de M. Guizot, qui nous font connaître à la fois les sentiments du critique et les idées de Betty Gleim, nous ont paru mériter d'être reproduits :

« J'ai trouvé dans ce livre, écrit le futur ministre de l'instruction publique, de quoi vous intéresser, et peu de choses dont vous puissiez vous servir. Les travaux des Allemands sur la partie morale de l'éducation sont rarement d'une utilité immédiate ; on n'y rencontre guère ces observations qui peignent la nature prise sur le fait, et qui, en faisant connaître la marche des idées et des dispositions de l'enfance, indiquent celle qu'il faut suivre pour les diriger. Les Allemands méditent beaucoup et observent peu ; ils savent beaucoup de grandes vérités, et ne voient pas les petites : aussi, comme la foule des petites vérités a bien quelque influence sur la nature des grandes, ils ont rarement de celles-ci une idée juste, nette et précise. Leurs combinaisons sont fortes, belles et rigoureuses ; mais ils oublient souvent une partie des éléments qui y devraient entrer. Leurs moralistes ont plus d'esprit et de vertu que d'expérience et de raison : aussi manquent-ils quelquefois de cet aplomb que donne à la morale une sagesse formée par l'habitude du monde et des affaires ; il y a dans leurs idées une sorte d'innocence qui diminue leur autorité auprès de ceux qui ont plus d'expérience du mal et moins d'amour pour le bien.

» J'espère que vous n'approuverez pas ce que l'auteur dit de la corruption innée de l'homme « qui, « par sa nature, ne veut pas le bien, qui veut seule- « ment ce que veulent ses penchants, et qui a be- « soin de renaître à une nature plus pure. » Que signifie cette distinction entre la nature de l'homme et ses penchants ? Ce sont ses penchants qui font sa nature, et s'il a en lui-même un penchant vers le bien qui peut, à la faveur d'une éducation vertueuse, l'emporter un jour sur tous les autres, il ne naît pas corrompu. J'ai connu des hommes qui certes ne méritaient pas mon estime ; je n'en ai vu aucun dont je ne pusse dire : dans telle ou telle situation, avec un certain degré de soins, de patience et de persévérance, on aurait pu faire de cet homme-là un homme de bien.

» Après avoir établi les bases d'une bonne éducation (culture harmonique des trois facultés principales, connaître, sentir et désirer, auxquelles se rapportent le développement intellectuel, le développement esthétique, le développement moral et religieux), l'auteur applique aux femmes ce qu'elle en a dit en général. Sa principale idée, c'est que les femmes ayant en commun avec les hommes tout ce qui constitue la nature humaine, l'éducation des deux sexes doit avoir le même but, le développement et le perfectionnement de cette nature. Examinant ensuite les dispositions, la destination particulière aux femmes, elle affirme que rien de ce qui est bon dans l'éducation des hommes ne peut être mauvais dans celle des femmes, du moins quant à ce qui concerne l'être intelligent. Elle réclame avec force le droit qu'elles ont de n'être pas moins éclairées que nous, et passe en revue toutes les relations, toutes les situations où peut se trouver une femme, pour prouver que ce genre d'éducation n'a rien d'inutile ni de dangereux. Mme B. Gleim est fâchée qu'on regarde le mariage comme la principale destination des femmes : le développement de leur nature morale doit passer, dit-elle, avant tout : c'est là leur première, leur vraie destination. Personne, que je sache, n'a jamais contesté cela ; je ne vois là que des phrases dont le but est vague et le résultat nul.

» Je ne vous dirai rien de ce qui termine ce volume, sur tous les métiers qu'une femme peut faire, sur la nécessité de lui en faire apprendre un, en cas d'adversité, comme si l'adversité ne les apprenait pas tous ; sur les dangers d'une éducation trop complaisante, sur les inconvénients d'une éducation trop sévère : rien de neuf dans tout cela ; l'auteur ne connaît que vaguement les raisons mêmes qui font qu'elle a raison et ne se doute pas de celles qui pourraient prouver quelquefois qu'elle a tort : elle n'a point cherché dans l'observation de la nature humaine, dans ce que sont les enfants, dans ce qu'ils doivent devenir, dans ce qu'ils deviennent tous les jours, la source de ses idées et les motifs de ses conseils. Tout est d'emprunt dans son livre, hors le sentiment moral et religieux qui y règne : aussi le livre ne paraît-il bon qu'à nourrir, à fortifier ce sentiment chez les parents qui en seront déjà pénétrés : ceux-là en ont-ils besoin ? »

Le second volume est consacré aux procédés d'enseignement. Betty Gleim est un disciple de Pestalozzi, dont elle appliquait la méthode dans son école. Si Guizot a pu faire des réserves sur certaines théories exposées dans le premier volume, nous croyons qu'il aurait donné son approbation au lucide exposé de la méthode pestalozzienne que contient la seconde partie de l'ouvrage.

Les autres publications de Betty Gleim sont des traités didactiques relatifs à l'enseignement de la langue et de la géographie, et un écrit de circonstance, dicté par un élan de patriotisme, intitulé : *Ce que l'Allemagne renaissante est en droit d'attendre de ses femmes* (*Was hat das wiedergeborene Deutschland von seinen Frauen zu fordern*), 1814.

GLOBE. — Il sera toujours difficile de faire saisir aux enfants la forme sphérique de la terre à l'aide de cartes planes. Les mappemondes en deux hémisphères donnent l'idée du disque, mais l'élève, gêné par la déformation nécessaire et par le fractionnement de la surface, ne peut transformer par la pensée cette surface en un volume, et les deux cercles séparés en deux hémisphères réunis. On ne peut se rendre compte de la disposition réelle de la terre que sur une forme comparable à celle de la planète. De plus il est difficile ou impossible au maître de faire comprendre la rotation terrestre, le jour et la nuit, les saisons, sans un objet sphérique, dans lequel les élèves puissent voir le globe terrestre.

Le globe géographique est donc très utile dans l'enseignement primaire. Il y est d'autant plus utile que l'élève, moins habitué aux notions géométriques, est moins capable par cela même de l'effort intellectuel nécessaire pour transformer la carte. Mais l'emploi du globe doit se borner à la géographie très générale ou à la cosmographie, les cartes demeurant spécialement destinées à l'étude des détails. Quelques dimensions qu'on donne à un globe, il sera toujours bien réduit à côté d'une carte d'Europe ou de France ; seules les grandes divisions terrestres y apparaîtront clairement. Cela sera surtout sensible avec les globes peu coûteux dont pourront se servir les écoles primaires. Il ne faudra donc pas demander au globe autre chose que la disposition d'ensemble, la situation relative, les surfaces comparées des grandes divisions de la terre, parties du monde, continents, océans ; les zônes, les climats, les antipodes, les saisons, l'équateur, l'écliptique, les méridiens et les parallèles, s'expliqueront plus facilement au moyen du globe. Aller plus loin serait aller trop loin. Une fois le globe compris, il doit céder la place aux cartes.

Un globe muet en carton ardoisé, avec indication de méridiens et de parallèles, sur lequel on peut tracer les lignes des continents ou des

mers, rendra de vrais services. C'est un véritable tableau noir sphérique sur lequel l'élève peut retracer les formes avec une bien plus grande justesse relative que sur le tableau plan.

Quant aux globes en relief, monstrueuses déformations du globe terreste, ils doivent être absolument proscrits du matériel d'enseignement à n'importe quel degré. [Fr. Schrader.]

GOBINET (Charles). — Théologien français, né à Saint-Quentin en 1613, mort à Paris en 1690. Après avoir pris ses grades en Sorbonne, il fut nommé principal du collège du Plessis, qu'il gouverna pendant quarante-trois ans, jusqu'à sa mort. Il a publié divers ouvrages, dont les principaux sont : *Instruction de la jeunesse en la piété chrétienne, tirée de l'Ecriture sainte et des saints Pères, divisée en cinq parties;* Paris, 1665, in-12; ce livre a eu de nombreuses éditions, dont la dernière est de 1848; *Instruction chrétienne pour les jeunes filles*, Paris, 1682, in-12; *Instruction sur la manière de bien étudier*, Paris, 1689, in-12. Dans ce dernier ouvrage, comme dans le premier, Gobinet s'adresse à un élève qu'il appelle Théotime. Il débute en lui disant que « la science du salut est la première et la principale science qu'il faut étudier; » les autres études dont il traite ensuite sont celles de la langue latine et de la grecque, des humanités, de la philosophie (comprenant la logique, la morale, la physique et la métaphysique), de la théologie, de la jurisprudence et de la médecine. A ceux qui voudront apprécier la distance énorme qui sépare l'enseignement moderne de celui que donnaient les collèges du XVIIe siècle, il suffira de parcourir quelques pages de cet écrit, tout imprégné encore de l'esprit scolastique du moyen âge.

GODDET (Legs). — Par testament olographe en date du 10 novembre 1874, un généreux ami de l'enseignement primaire, M. Goddet, a légué au ministère de l'instruction publique une somme de 10 000 francs destinée à être distribuée par cinquièmes aux vingt instituteurs laïques les plus méritants, dans le courant du mois d'août de chacune des cinq années qui devaient suivre le décès du testateur.

Des arrêtés ministériels ont affecté chaque cinquième de la dite somme de 10 000 francs à l'acquisition de médailles d'or de 100 francs chacune qui ont été décernées :

En 1878, aux auteurs des meilleurs mémoires présentés par les instituteurs des départements à la suite de leur voyage d'études à l'Exposition universelle;

En 1879, aux instituteurs qui se sont le plus distingués par leurs services et les résultats de leur enseignement, d'après le succès de leurs élèves aux examens du certificat d'études primaires;

En 1880, à ceux qui se sont le plus particulièrement fait remarquer dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie;

En 1881, aux maîtres qui ont obtenu le plus de succès dans la préparation des candidats aux écoles normales primaires pendant la période de 1870-1880;

En 1882, à ceux qui ont déployé le plus de zèle dans l'organisation de l'enseignement de la gymnastique et des exercices militaires.

[Albert Gresse.]

GŒTHE. — Le grand poète allemand dont nous venons d'écrire le nom a semé dans ses nombreux ouvrages beaucoup de pensées remarquables sur l'éducation; il a même, dans sa vieillesse, construit de toutes pièces un système éducatif original, une sorte « d'utopie pédagogique », qu'on trouve exposée au second livre des *Années de voyage de Wilhelm Meister*, publiées en 1821.

Chez Gœthe, on le sait, le poète était doublé d'un naturaliste : il avait pressenti cette grande loi de l'évolution, dont la constatation a renouvelé les sciences naturelles et toutes les connaissances humaines, et il en avait donné la formule à sa manière dans ses *Métamorphoses des plantes*. Aussi l'éducation, à ses yeux, ne peut-elle être qu'un développement; elle n'ajoute rien au fonds primitif qui existe dans l'individu, elle aide seulement celui-ci à tirer de ce fonds le meilleur parti possible; le terme de l'évolution individuelle est, pour chaque homme, la réalisation aussi complète que possible du type général de l'espèce. Cette idée est exprimée dans les vers suivants d'*Hermann et Dorothée :*

On ne peut tirer de l'homme que ce qu'il porte en lui-même,
Car nous ne pouvons pas former les enfants selon nos idées;
Tels que Dieu nous les donne, il faut les recevoir et les aimer,
Les élever de son mieux, et laisser faire chacun.
Car celui-ci a reçu certains dons, celui-là en a reçu d'autres;
Chacun d'eux les fait valoir, et chacun ne peut qu'à sa ma-
Etre bon et heureux. [nière

Le distique ci-dessous exprime d'une façon concise l'idée de la variété des caractères individuels, dont chacun toutefois doit manifester l'idéal humain :

Que nul ne ressemble à autrui, mais que chacun ressemble
[au type supérieur.
Comment y parvenir? Que chaque individu soit accompli en
[soi.

L'action est pour Gœthe le grand moyen de développement; elle est le principe et la raison d'être de l'existence, elle est la vie elle-même. On se rappelle la façon dont Faust commente les versets mystiques de saint Jean : l'évangéliste disait : « Au commencement était la parole »; le poète, nous livrant le secret de sa philosophie, répond : « Au commencement était l'action ». Gœthe fait à chaque instant l'application pratique de cette vérité : Agissez, dit-il, et vous deviendrez meilleurs; faites agir les enfants, et vous corrigerez en eux leurs défauts par l'exercice qu'ils feront de leurs facultés supérieures, bien mieux que par des défenses et des réprimandes. « Dans l'éducation des enfants comme dans le gouvernement des peuples, rien n'est plus maladroit et plus barbare que les défenses, que les lois purement prohibitives et restrictives. L'homme est un être naturellement actif, et si on sait lui commander, il s'empressera d'exécuter : ouvrez une voie à son besoin d'action, et il vous suivra. L'homme accomplit volontiers ce qui est bon et raisonnable, pourvu qu'il en ait la possibilité : il fera le bien si vous l'y invitez, parce qu'il a besoin de faire quelque chose. » Et ailleurs : « Il ne faudrait jamais interdire à un jeune homme une occupation à laquelle il prend plaisir, de quelque nature qu'elle soit, à moins qu'on n'ait une autre occupation à substituer à celle-là. » La discipline négative est impuissante; seule celle qui fera appel aux sentiments élevés pour les développer et les fortifier par l'action, sera efficace. « Si nous prenons les hommes seulement pour ce qu'ils sont, nous les rendons plus mauvais; traitons-les comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, et nous les rapprocherons du but qu'ils doivent atteindre. »

Gœthe s'est élevé contre la tendance, déjà commune de son temps, à diminuer dans l'éducation la part faite aux humanités au profit des études dites positives et pratiques. « L'utile n'est qu'une portion de ce qu'il importe de connaître; pour posséder un sujet en son entier, il faut l'étudier pour lui-même. » Il est vrai que plus tard, sans méconnaître jamais d'ailleurs la nécessité de l'éducation générale, il a recommandé de commencer de bonne heure l'éducation profes-

sionnelle : mais cette préparation technique est associée à la plus large culture humaine.

Résumons maintenant en quelques lignes « l'utopie pédagogique » dont Gœthe a tracé les traits généraux dans les *Années de voyage de Wilhelm Meister*. Il faut se rappeler, pour comprendre certaines bizarreries de l'auteur, qu'au moment où il écrivit ce livre, à l'âge de plus de soixante-dix ans, Gœthe était déjà entré dans ce courant d'idées qui a donné naissance au second *Faust;* il était arrivé à une nouvelle conception de l'art : l'allégorie, le symbolisme lui apparaissait désormais comme la forme supérieure de la poésie. Nous aurions donc bien des réserves à faire, si nous devions apprécier les doctrines et les procédés souvent étranges que nous allons mettre sous les yeux du lecteur ; mais nous nous en tiendrons à une simple analyse.

Wilhelm Meister, devant partir pour un long voyage, se demande à qui il pourrait, durant son absence, confier son jeune fils Félix. Il consulte à ce sujet Lénardo, un de ses amis. « Je ne voudrais pas le mener avec moi, dit-il, ne sachant où je vais, et je ne puis m'en séparer volontiers, car il me semble qu'un fils ne se forme nulle part mieux que sous les yeux de son père. — Nullement, répond Lénardo : c'est là une douce erreur paternelle. Le père garde toujours une autorité despotique sur son fils, dont il méconnaît les vertus et dont il chérit les défauts... Dans ma dernière entrevue avec notre ami l'antiquaire, il me parla beaucoup d'une association pédagogique, qui ne me parut qu'une sorte d'utopie; je crus voir, sous une apparence de réalité, une suite d'idées, de conceptions, de plans, enchaînés ensemble, il est vrai, mais qui pourraient difficilement se rencontrer dans le cours ordinaire des choses. » A la suite de cette conversation, Wilhelm se rend chez l'antiquaire, qui lui donne une lettre d'introduction pour les directeurs de la *province pédagogique :* c'est le nom donné au territoire où l'association dont parlait Lénardo s'est installée avec ses élèves.

Wilhelm et Félix, ayant franchi les limites de la « province pédagogique », rencontrent d'abord des jeunes gens occupés aux préparatifs de la moisson, puis un inspecteur auquel ils remettent leur lettre d'introduction ; la suscription de cette lettre portait : *Au Chef ou aux Trois.* L'inspecteur les invite à le suivre. Sur leur chemin, les jeunes gens qu'ils rencontrent interrompent leur travail pour saluer l'inspecteur, avec des gestes particuliers, et différents suivant l'âge des élèves. « Les plus jeunes se croisaient les bras sur la poitrine, et levaient les yeux au ciel avec l'expression de la joie ; ceux d'âge moyen tenaient leurs bras derrière le dos, et regardaient la terre en souriant; les aînés se redressaient avec un air d'assurance, les bras pendants, la tête tournée à droite, et rangés en file les uns à côté des autres. » Wilhelm remarque aussi que les jeunes gens portent des vêtements très variés de couleur et de coupe. Il demande à l'inspecteur l'explication de ces singularités ; celui-ci lui répond que ses chefs ont seuls le droit de satisfaire sa curiosité. Partout autour d'eux ils entendent des chants. « Tous les travaux auxquels les enfants étaient occupés, ils les faisaient en chantant ; les chants paraissaient appropriés à chaque travail, et toujours les mêmes, quand les circonstances étaient pareilles. Vers le soir, ils rencontrèrent aussi des danseurs, dont les pas étaient animés et réglés par des chœurs. » L'inspecteur, moins réservé cette fois, dit à Wilhelm qui l'interroge : « Chez nous, le chant est le premier degré de la culture morale ; tout le reste s'y rattache et en est facilité. La plus simple jouissance, comme le plus simple enseignement, sont animés et inculqués chez nous par le chant : même ce que nous enseignons de religion et de morale, nous le communiquons par la voie du chant. D'autres avantages s'y joignent aussitôt, pour produire des résultats indépendants ; en effet, quand nous formons les enfants à noter sur un tableau les sons qu'ils émettent, et à les reproduire d'après les signes tracés par eux, à y joindre le texte, qu'ils écrivent au-dessous, ils exercent à la fois la main, l'œil et l'oreille, et ils acquièrent, plus vite qu'on ne croirait, une bonne et belle écriture ; et comme tout cela se fait et se répète et se copie en mesure, selon des temps exactement déterminés, ils comprennent, beaucoup plus vite que de toute autre manière, la grande importance de la géométrie et du calcul. Voilà pourquoi nous avons choisi la musique, entre toutes choses, pour le principe de l'éducation, car elle mène à tout le reste par des chemins faciles. »

Après avoir laissé Félix au milieu de ses futurs camarades, Wilhelm est conduit par le surveillant auprès du sanctuaire, où résident le Chef et ses collègues, les Trois. Le Chef étant absent, ce sont les Trois qui reçoivent le nouvel arrivant et qui, sur sa demande, lui exposent les principes de la méthode d'éducation adoptée dans la « province pédagogique ».

Ils lui expliquent d'abord le sens des diverses salutations prescrites aux enfants. Le sentiment qu'il importe le plus d'inspirer à l'homme, disent-ils, c'est le respect. « Vous avez vu trois sortes de gestes, et nous enseignons trois sortes de respect. La première est le respect de ce qui est au-dessus de nous. Ce geste, les bras croisés sur la poitrine, un joyeux regard dirigé vers le ciel, est l'attitude que nous prescrivons aux jeunes enfants, et par là nous leur demandons en même temps de témoigner qu'il est là-haut un Dieu, qui se réflète et se manifeste dans les parents, les instituteurs et les supérieurs. La deuxième espèce est le respect de ce qui est placé au-dessous de nous. Les mains jointes et comme liées derrière le dos, les yeux baissés et souriant, disent que l'on doit jeter sur la terre un regard serein. La terre procure des jouissances infinies, mais aussi d'immenses douleurs... Mais nous délivrons, le plus tôt possible, notre élève de cette position, dès que nous sommes persuadés que cette deuxième leçon a exercé sur lui une action suffisante ; nous l'exhortons alors à prendre du courage, à se tourner vers ses camarades et à s'unir avec eux. Alors il se tient debout, ferme et hardi, non pas en s'isolant avec égoïsme : c'est seulement en société avec ses égaux qu'il fait face au monde. »

Les directeurs abordent ensuite la question religieuse. « Il y a, disent-ils, trois religions. La première est fondée sur le respect de ce qui est au-dessus de nous : nous l'appelons ethnique, c'est la religion des peuples en général. La seconde se fonde sur notre respect pour ce qui est pareil à nous, et nous l'appelons philosophique : c'est celle des sages. La troisième est fondée sur le respect de ce qui est au-dessous de nous, et nous l'appelons chrétienne, parce que c'est dans le christianisme que se manifeste surtout ce sentiment : c'est le dernier terme auquel l'humanité pouvait et devait arriver. — Laquelle de ces religions professez-vous ? demande Wilhelm. — Toutes les trois, répondent-ils, car c'est proprement leur ensemble qui constitue la religion véritable. »

Les Trois introduisent ensuite Wilhelm dans le sanctuaire, et lui font voir une galerie décorée de tableaux dont les sujets sont tirés de l'Ancien Testament, et symbolisent la religion ethnique ; puis une seconde galerie, où les sujets, empruntés aux miracles et aux paraboles du Nouveau Testament, symbolisent la religion philosophique. Wilhelm s'étonne que cette dernière série s'arrête à la Cène,

à la séparation du maître et des disciples. Il demande où se trouve le reste de l'histoire. On lui explique que les souffrances et la mort du Christ forment le sujet des tableaux d'une troisième galerie, qui n'est ouverte qu'une fois par an, et dans laquelle ne sont admis que les élèves dont l'éducation est achevée. « Cette troisième religion, qui naît du respect pour ce qui est au-dessous de nous, cette adoration de l'adversité, de l'épreuve, de la souffrance, nous ne la communiquons à chacun d'eux que comme un équipement à leur entrée dans le monde, afin qu'ils sachent où ils pourront trouver ce recours, s'ils doivent en éprouver le besoin. »

Wilhelm est ensuite congédié, car les étrangers ne sont pas admis à assister aux leçons que reçoivent les élèves ; mais on l'invite à revenir au bout d'une année, pour assister à la grande fête annuelle. Avant son départ, l'inspecteur qui l'avait amené lui explique encore quelques particularités. La plus grande punition qui puisse être infligée à un élève consiste à lui interdire la salutation, c'est-à-dire à le déclarer indigne de témoigner du respect ; ils font en général leur possible pour obtenir, par leur bonne conduite, d'être réintégrés dans ce droit ; mais si l'un d'eux s'obstine à ne témoigner aucun repentir, il est renvoyé à sa famille. Quant à la variété dans la coupe et la couleur de l'habillement des élèves, elle provient de ce que chacun d'eux choisit lui-même les formes et les nuances qu'il préfère : « c'est là, dit l'inspecteur, un précieux moyen pour apprécier l'individualité de ces jeunes gens, car à la couleur nous jugeons leur caractère, et à la coupe leurs habitudes ».

La seconde visite de Wilhelm Meister à la « province pédagogique » a lieu plusieurs années plus tard. Il y retrouve son fils dans la section consacrée à l'élève des chevaux et à l'étude des langues étrangères. Il est charmé de voir qu'à une occupation d'un caractère rude et violent, on associe justement l'étude la plus délicate, l'exercice et la culture des langues, et admire la sagesse des hommes auxquels il a confié l'éducation du jeune Félix. Il s'enquiert de la répartition des études entre les diverses sections, dont chacune habite un district séparé, et on lui donne l'explication suivante : Plusieurs districts sont consacrés à l'agriculture et aux diverses branches qui s'y rattachent ; dans un autre sont les musiciens, auxquels on enseigne en même temps à cultiver la poésie lyrique et la danse ; dans un autre encore, les artistes qui se livrent à la plastique, architectes, sculpteurs, peintres ; ils associent à leur art la poésie épique ; un autre district est habité par les mineurs, etc. Wilhelm demande s'il n'est pas un district où soit cultivée la poésie dramatique ; on lui répond que le théâtre est rigoureusement proscrit dans la « province pédagogique », car il suppose, d'une part, une foule oisive, peut-être même une populace, et d'autre part des comédiens dont les jongleries sont incompatibles avec le but sérieux de l'éducation. — On peut s'étonner de voir l'auteur d'*Egmont* et d'*Iphigénie*, l'ancien directeur du théâtre de Weimar, aussi sévère pour la poésie dramatique ; il l'a senti lui-même, et il ajoute : « Le rédacteur de ces pages se permettra d'avouer qu'il ne laisse point passer sans quelque mécontentement ce singulier endroit. N'a-t-il pas aussi consacré au théâtre, et de diverses manières, plus de temps et de force qu'il n'était convenable, et pourrait-on bien lui persuader que ce fut une erreur impardonnable, un travail infructueux ? »

Gœthe fait ensuite assister Wilhelm à une fête de mineurs, puis interrompt brusquement le récit pour passer à un autre sujet. Là s'arrête la description de la « province pédagogique » et de ses institutions. Nous ne sommes pas mis directement en présence du Chef, qui aurait pu nous révéler des choses plus importantes ; nous ne pénétrons pas dans la galerie réservée du sanctuaire, où les initiés apprennent à connaître les mystères de la religion chrétienne. L'utopie de Gœthe garde le caractère d'un fragment inachevé. L'auteur se borne à nous dire brièvement, pour donner quelque satisfaction au lecteur, que Wilhelm ayant obtenu une audience du Chef, « cet homme excellent lui donna une idée plus générale de l'état intérieur et des relations extérieures, lui fit connaître l'influence des divers districts les uns sur les autres, lui expliqua comment un élève pouvait, après un temps plus ou moins long, passer d'un district dans un autre. » Après quoi Wilhelm accorde sa complète approbation au plan qu'on se propose de suivre pour l'éducation de son fils.

On a disserté longuement en Allemagne sur les quelques pages des *Années de voyage de Wilhelm Meister* que nous venons de résumer ; on a cherché à en préciser le sens et à pénétrer les intentions du poète. Nous avouons, quant à nous, que ce morceau ne nous paraît pas mériter tant d'honneur, et que ce qui nous y frappe surtout, c'est la décadence d'un grand esprit atteint déjà de faiblesse sénile et brûlant ses anciens dieux. Nous préférons, et de beaucoup, le Gœthe de l'âge viril, celui qui a écrit l'admirable distique déjà cité :

Gleich sei keiner dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen ? Es sei jeder vollendet in sich.

[J. Guillaume.]

GOUT. — On appelle *goût* celui de nos cinq sens qui nous fait percevoir les saveurs. Son siège principal est dans les muqueuses qui tapissent la bouche. Il est, à cause de cela, en relations très intimes avec l'odorat.

Le développement du goût paraît être soumis aux lois qui règlent le jeu de toute la sensibilité. Les sensations, répétées sans qu'on y prenne garde, s'affaiblissent ; surveillées par une intelligence attentive, elles deviennent au contraire plus distinctes et plus délicates. Aussi le dégustateur de profession obtient-il, par l'exercice, une merveilleuse finesse de goût. Le glouton ne sait plus ce qu'il mange et le gourmet le sait trop.

Les meilleures règles de pédagogie qu'on puisse formuler à propos du goût, sont des règles de morale, telles qu'en ont ont données les écrivains anciens et modernes, en recommandant la tempérance, l'usage des mets simples, hygiéniques, et non de ces nourritures extraordinaires et épicées qui blasent le palais et altèrent la santé. Les Spartiates, amateurs du brouet noir, disaient volontiers que le meilleur assaisonnement des mets était l'appétit. Le maître qui aura inculqué à son élève l'habitude et l'amour de la sobriété, aura fait tout ce qu'il faut pour son goût.

Rousseau indique le goût comme un des moyens par lesquels l'éducateur peut agir sur l'élève. Il utilise les gâteaux comme enjeu d'une course entre quelques enfants. Il ne craint pas d'exciter ainsi leur gourmandise. Il trouve naturel qu'une friandise récompense un effort dont elle a été le but et l'occasion. Dans une méthode d'éducation inverse qui, au lieu d'indulgence pour la nature, a de la sévérité pour elle, on n'a que trop abusé de l'eau et du pain sec.

De même qu'il y a un goût qui nous fait trouver les saveurs agréables ou désagréables, il y a comme un sens de notre esprit qui nous avertit de la convenance ou de l'inconvenance des paroles et des actions, de la beauté ou de l'imperfection des objets. Ce jugement, d'ailleurs révisable, est d'abord indépendant de toute réflexion, comme

la perception des saveurs elles-mêmes, comme le plaisir ou le désagrément qu'elles nous causent. Nous disons d'une œuvre ou d'une action qu'elle nous paraît belle ou laide, comme nous disons d'une saveur qu'elle nous paraît bonne ou mauvaise. Il y a donc un goût de l'esprit, comme il y a dans le corps un sens physique du goût.

L'un et l'autre sont des facultés générales de l'homme. En matière de beauté comme dans l'appréciation des saveurs, tout le monde a un goût et chacun a son goût. Mais comme les goûts physiques relèvent uniquement de la sensibilité, qui est toute personnelle, ils ne peuvent être discutés; on aime ou on n'aime pas les choses, le raisonnement n'y peut rien. En matière de critique, au contraire, c'est l'esprit qui est en jeu; et toutes les fois que l'esprit porte un jugement, il y mêle plus ou moins d'éléments rationnels, c'est-à-dire des notions communes à tous les hommes raisonnables. On en peut donc raisonner; on peut arriver à se convaincre, après examen comparatif, qu'il y a des goûts meilleurs les uns que les autres, qu'il y a un bon et un mauvais goût. En effet, l'existence d'un bon goût est si universellement reconnue par les hommes, que c'est de lui qu'on parle ordinairement sous le nom de goût. De l'homme de mauvais goût, on dit simplement qu'il n'a pas de goût.

L'homme de goût porte, sur la beauté ou l'imperfection, en un mot sur la valeur esthétique des choses, un jugement immédiat que l'examen ultérieur ne fait que confirmer. Et non seulement sa sensibilité, vive et de bon aloi, l'avertit vite et sûrement des beautés qui ne laissent pas indifférent le commun des mortels. Il trouve encore des charmes à des objets où d'autres n'en voient pas. Il est choqué par des défauts qui sont insensibles à d'autres yeux. Il considère comme mauvaises et rebutantes bien des choses que le vulgaire trouve au contraire plaisantes et admirables. Il a donc à un plus haut point le goût naturel des autres hommes; il a, de plus qu'eux, des délicatesses de perception qui leur sont étrangères; enfin son jugement contredit et rectifie souvent celui du vulgaire.

Il y a des beautés tellement évidentes que tout le monde les sent. De cet ordre sont les manifestations pures et simples de l'être, de la vie, de la force, pourvu qu'elles aient quelque netteté et quelque puissance. Il n'y a pas besoin qu'elles soient compliquées. Un diamant est beau parce qu'il a de l'éclat; le soleil est splendide parce qu'il semble rayonner la vie; une machine est belle, soulevant un colossal fardeau que la force humaine ne pourrait remuer. Une surface polie, une masse imposante, une passion vigoureuse, bien d'autres choses encore ont leur beauté, qui consiste uniquement en ce qu'elles font sur nous une impression simple et intense; il n'est pas besoin d'être homme de goût pour l'éprouver : le beau est ici plutôt ce qui frappe fort que ce qui frappe juste.

Mais il y a dans toute impression, même simple, une justesse où le goût est déjà intéressé. Une note est juste ou fausse par elle-même; on peut et on doit en dire tout autant d'une couleur, d'un sentiment. A quoi tient cette justesse? Sans doute à l'harmonie des éléments indistincts qui composent au fond toutes nos sensations, simples en apparence, et qui y sont même infiniment nombreux. Une note se résout, à l'analyse, en une foule de sons divers, une couleur en d'autres couleurs élémentaires. L'organe de l'homme de goût doit être nécessairement fait pour percevoir cette justesse, cette harmonie. Et quels sont les ensembles de petits éléments indistincts qui nous paraissent, éminemment entre tous, avoir cette harmonie? Il y a ici des points encore obscurs et qu'il appartient à la physiologie d'éclairer. Ce qu'elle semble dès à présent nous apprendre, c'est que les sons et les nuances auxquels nous reconnaissons l'agrément et la justesse sont ceux auxquels la disposition normale de nos organes offre, pour ainsi dire, l'entrée la plus facile. L'organe de l'homme de goût serait donc celui dont la disposition intrinsèque permettrait le plus facile accès aux éléments de sensation les mieux groupés, celui qui ressemblerait le plus à une serrure exacte pour une clef bien proportionnée en soi. Tout le monde n'a pas cette exactitude de sens. Il y a des gens qui ont l'oreille fausse; il y en a, qu'on appelle daltoniens, qui ne distinguent pas certaines couleurs entre elles. Il est clair qu'avec ceux-là, il n'y a pas plus à discuter, même à propos des objets des deux sens esthétiques, la vue et l'ouïe, qu'il n'y a lieu de discuter avec personne de ses goûts en matière de nourriture. Qui vous assure que vous voyez les choses au travers du même prisme? N'avez-vous pas souvent la preuve que votre voisin ne discerne point un accord d'une cacophonie? D'autres, au contraire, naissent avec une aptitude extrême pour percevoir exactement la pureté des couleurs ou des sons. Pour ceux-là, il résulte de leur perception même un vif plaisir qu'ils renouvellent volontiers. On dit qu'ils ont du goût pour la peinture, pour la musique.

Ce serait peu de s'en tenir aux dons de la nature, si généreux qu'ils fussent. Le goût, en s'exerçant, ne tarde pas à percevoir des nuances nouvelles et à distinguer une foule de sensations et de sentiments délicats, là où il n'apercevait d'abord qu'un ensemble confus. Il se complaît de jour en jour davantage dans cette opération exquise, qui recrée pour ainsi dire la beauté, en la retrouvant voilée là où elle se cachait et en découvre une à une les perfections ignorées. L'artiste de goût nuance l'exécution de son morceau de musique, choisit entre mille les tons de son tableau; l'homme du monde fait paraître l'homme de goût dans ses manières qui changent d'un moment à l'autre sans cesser d'être jamais convenables et aisées, dans ses jugements à la fois justes et complexes.

Le goût résidant ainsi pour une grande part dans la perception des nuances, il se développe fort dans les sociétés un peu étroites où l'observation devient aisément minutieuse et les sentiments compliqués. Ainsi les écrivains du XVIIe siècle, appartenant au monde en somme fort borné de la cour et de la ville, ont eu beaucoup de goût. On peut même dire qu'ils ont eu le goût trop étroit, comme leur monde. Quoi qu'il en soit, si les germes du goût sont un don naturel et pour ainsi dire organique, son perfectionnement ne s'accomplit que par une sorte d'éducation, par la culture que l'exemple et la société des hommes peut seule lui donner. Produit par un certain raffinement de l'esprit policé, il ne peut appartenir aux facultés basses de notre nature. Par exemple, au théâtre, il juge les beautés de Racine et de Corneille; mais si les apothicaires du *Malade imaginaire* entrent en scène, la seringue à la main, il n'a plus rien à voir là. Le spectacle en peut être fort amusant et n'alarme nullement mon goût; mais il ne me procure pas une satisfaction du goût.

Ce n'est pas assez pour le goût de percevoir les nuances; il veut qu'elles soient harmoniques entre elles. Cette harmonie qui fait sans doute, comme nous l'avons dit tout à l'heure, la pureté absolue des sensations simples, il veut la retrouver dans les rapports des sensations et des nuances entre elles. Il n'est pas une femme qui ne sache avec quel soin il faut assortir la couleur des étoffes destinées à une même toilette. Celles qui

n'ont point le sentiment des nuances s'habillent mal. C'est ainsi que dans certaines contrées, préoccupées avant tout d'attirer les yeux par des couleurs voyantes, elles se couvrent d'un bariolage qui ferait peur à une Française. Elles n'ont pas de goût et, comme dit énergiquement l'expression consacrée, les couleurs hurlent de se rencontrer dans leur parure. Il y a des toilettes artistement composées des nuances d'une même couleur, comparables à de véritables symphonies dans un même ton. Quelquefois l'effet de bon goût est obtenu par une seule nuance, sur laquelle une autre viendra donner sa note différente, tranchante et pourtant discrète. Beaucoup de jeunes filles savent d'instinct qu'on obtient un effet charmant avec une seule fleur sur une robe unie. Le goût exige donc l'accord de plusieurs nuances entre elles et s'accommode d'un contraste qui soit en somme harmonieux lui-même et n'ait rien de discordant.

Dès qu'on force un rapprochement, dès qu'on réunit dans une même perception des éléments disparates, l'ensemble détonne et le goût est choqué. Pourquoi le fameux vers de Racine :

Brûlé de plus de feux que je n'en allumai,

est-il toujours cité comme un modèle de mauvais goût? C'est parce qu'il n'y a rien de commun entre l'incendie allumé par Pyrrhus pour brûler Troie, et les « feux » métaphoriques dont ce galant personnage se dit embrasé pour Andromaque. On trouve même inconvenant qu'il compare sa « flamme » amoureuse à celle qui a dévoré une grande ville. Malheureusement le contraste criard, par cela même qu'il est criard, a plus de chances d'avoir l'oreille d'un public dénué de goût. D'autre part, dans notre siècle individualiste, où tant de choses ont été défaites, tant de préjugés réduits en poudre, et où l'on s'est mis à observer de si près les moindres phénomènes de la nature, on a perdu un peu le sens des ensembles ; on s'est laissé toucher davantage par la manifestation de la force ou de la vie, même laide ; on a une tendance à reconnaître une égale valeur à toute impression, d'où qu'elle vienne, et à dédaigner l'arrangement pourvu qu'on reproduise la réalité. La pureté du goût y a certainement perdu quelque chose. Mais c'est un petit mal pour un grand bien ; car on a élargi l'art à la taille de la nature et fait craquer les entournures trop étroites dans lesquelles l'ancien goût l'étouffait.

En résumé, le goût est un sens esthétique des facultés supéricures de notre nature physique et morale. Il perçoit la finesse des nuances, juge l'harmonie des ensembles et des contrastes ; tout excès lui est étranger.

Dès lors, il n'est pas besoin de dire longuement de quelle importance il est pour un peuple d'avoir du goût. C'est au front de la France un des plus beaux fleurons de sa couronne, comme c'en fut un jadis pour la Grèce, et qui lui a donné l'amour et la vénération de toute l'humanité. Le goût d'un tel peuple ne se remarque pas seulement dans ses monuments et dans les chefs-d'œuvre de sa littérature. Il entre avec lui dans ses maisons ; il donne à ce qu'elles renferment d'utile une forme agréable et judicieuse et il les meuble de ces superfluités artistiques qui ne tirent point leur prix de la matière, mais de l'esprit ; il donne de la grâce aux femmes, de la politesse aux hommes, il répand dans toute la société la fine fleur des sentiments délicats et justes ; et comme le goût est en somme l'intelligence retrouvant sa loi d'ordre et d'harmonie dans la sensation, on peut dire que le citoyen d'un tel pays a, partout autour de lui, de la raison faite beauté.

Y a-t-il une éducation du goût? Comment en pourrait-on douter? Si nous nous reportons aux lois générales de la sensibilité, énoncées au début de cet article, et qui ne s'appliquent pas moins à la sensibilité esthétique que physique, nous verrons qu'elle se perfectionne par l'usage, quand cet exercice est réglé par une intelligence attentive. Que faut-il donc faire pour développer le goût? Lui fournir les occasions de s'exercer et veiller à ce qu'il les saisisse avec soin et avec intérêt. Il ne reste plus maintenant qu'à appliquer ce principe aux perceptions qui relèvent de l'œil, de l'oreille, de l'esprit.

En ce qui concerne les arts plastiques, et spécialement le dessin, le goût doit se former par l'étude intelligente, soigneuse, naturelle à la fois et méthodique des meilleurs modèles ; il doit apprendre, par cette culture bien entendue, à distinguer l'expression, qui le sollicite, de l'impression qui ne s'adresse qu'aux sens. La multiplication des musées scolaires, des musées d'art industriel, des musées de moulages et autres collections, mis à la portée de tous, même par des pérégrinations circulaires, tout cela ne semble pas superflu pour conserver à la France cette primauté du goût qui ne lui procure pas seulement une satisfaction d'amour-propre, mais qui se résout en des avantages si considérables pour son commerce et pour son industrie. C'est aussi une chose excellente pour l'éducation de l'oreille que les chansons de l'école et ces sociétés chorales et philharmoniques, si heureusement répandues aujourd'hui dans le pays et toutes piquées de l'aiguillon de la rivalité.

Il nous resterait à parler de cette finesse dans la perception des sentiments et des idées qui fait l'homme de goût. Nous n'ignorons pas qu'après tout, la nature, la société et la vie sont les grandes écoles et les grands maîtres de ce goût-là. En fait de moyens artificiels, il y a les théâtres qui présentent aux hommes une analyse de leurs préjugés et de leurs passions. Mais pour nous en tenir à l'école, où le goût doit se former par tous les enseignements et beaucoup par celui de la morale, nous dirons qu'aucun moyen ne nous semble conspirer plus puissamment à ce but que l'art de bien lire. Il a été enfin reconnu utile, comme les autres arts, longtemps tenus à l'écart, eux aussi, à cause de leur titre d'arts d'agrément. Avoir du goût, c'est juger ; et comment pourrait-on juger, si on ne comprend, si même on ne sent pas? Pour bien lire, il faut sentir et comprendre les mille nuances de la pensée humaine. Apprendre à bien lire, c'est donc apprendre à avoir du goût, et par là, à bien penser.

[Georges Dumesnil.]

GOUVERNEMENT (Ecoles du). — V. *Ecoles du gouvernement*.

GRADES UNIVERSITAIRES. — Ces grades sont la confirmation des études faites dans les facultés et dans les classes supérieures des lycées. Les facultés tiennent du décret organique de l'Université le pouvoir de certifier l'aptitude des candidats.

Les grades universitaires ne donnent pas le titre de membre de l'Université, mais ils sont nécessaires pour l'obtenir ; ils ouvrent, en outre, l'accès des professions libérales les plus importantes, telles que le barreau, la magistrature et la profession médicale. Ils sont de trois sortes dans les facultés de théologie, de droit, des sciences et des lettres, savoir : le baccalauréat, la licence et le doctorat ; dans chaque faculté la production du baccalauréat est nécessaire pour se présenter à la licence, et ce dernier grade est exigé pour le doctorat. Les facultés de médecine et les écoles

supérieures de pharmacie ne délivrent que deux grades : ceux d'officier de santé et de docteur en médecine, ceux de pharmacien de 2e et de 1re classe.

Les certificats d'aptitude délivrés par les facultés à la suite d'examens et d'actes publics prescrits par les règlements, sont visés par le recteur de l'académie et transmis au ministre qui ratifie le certificat et confère, au nom de la République, le diplôme du grade correspondant.

La loi prévoit les cas où le recteur et le ministre refusent le premier le visa, le second, la ratification du certificat délivré par la faculté.

[De Beauchamp.]

GRÆFE (Henri). — Pédagogue allemand, né à Buttstädt en 1802, mort en 1868 à Brême. Après avoir étudié la théologie à Iéna, il fut nommé recteur de la *Bürgerschule* de cette ville en 1825, et occupa de 1840 à 1842 une chaire de pédagogie à l'université. En 1842, il devint directeur de la *Bürgerschule* de Kassel, puis (1845) directeur de la *Realschule*. C'est durant cette période qu'il publia ses deux principaux ouvrages, la *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*, Leipzig, 1845, 2 vol.), et l'*Ecole primaire allemande* (*Die deutsche Volksschule nach der Gersammtheit ihrer Verhältnisse*, Leipzig, 1847). Sa participation aux luttes politiques qui suivirent les mouvements révolutionnaires de 1848 lui valut une année d'emprisonnement dans une forteresse. Il se retira ensuite à Genève, où il fonda un institut d'éducation. En 1855, il rentra en Allemagne pour occuper les fonctions de directeur de la *Gewerbeschule* de Brême, qu'il garda jusqu'à sa mort.

Græfe se rattache, par ses principes pédagogiques, à l'école de Graser*, qui sur plusieur points est en contradiction avec la théorie pestalozzienne de l'éducation. Il rejette, comme Graser, l'éducation qui vise à la culture générale de l'homme (*allgemeine Menschenbildung*) : cette prétendue culture humaine universelle est pour lui un nonsens; tout homme est citoyen d'un pays déterminé, membre d'une société particulière dans laquelle il aura des fonctions spéciales à remplir : c'est à l'accomplissement de ces fonctions que l'éducation a pour mission de le préparer. Græfe fonde d'ailleurs l'éducation sur une doctrine religieuse positive : « L'éducation, dit-il, doit enseigner aux hommes à vivre selon l'esprit et les doctrines du Rédempteur. Il ne peut donc y avoir de véritable éducation en dehors de l'éducation chrétienne. » L'ouvrage de Græfe sur l'école primaire, dans lequel il traite avec détail de toutes les questions relatives aux principes généraux d'éducation et à la méthode spéciale qui convient à l'enseignement de chaque branche, est très estimé en Allemagne. Karl Schmidt, dans son *Histoire de la pédagogie*, l'appelle « le livre le plus complet et le plus recommandable qui ait été écrit de nos jours sur l'école primaire allemande. » M. Schumann, directeur de l'école normale d'Alfeld, en a donné, en 1878, une nouvelle édition en trois volumes.

GRAHAM (Isabelle). — Institutrice écossaise, née en 1742 dans le comté de Lanark. Après la mort de son mari, qui était chirurgien militaire, elle ouvrit en 1774 une école à Paisley, puis à Edimbourg. Elle se rendit en 1789 à New-York, où elle fonda un institut pour les jeunes filles. C'est à son initiative charitable qu'est due la création dans cette ville de plusieurs sociétés de bienfaisance ou fondations philanthropiques, telles que la société de secours pour les veuves pauvres, la société de l'asile des orphelins, la société pour l'encouragement de l'industrie dans les classes pauvres, l'école du dimanche pour les adultes ignorants, la première école de ce genre qui ait existé aux Etats-Unis. Elle mourut à New-York en 1814. Ses *Mémoires* ont été publiés en 1816 par le Dr Mason.

GRAMMAIRE. — D'après l'étymologie, la grammaire est proprement l'étude des lettres (du grec *gramma*) ou des mots écrits ; mais son objet s'est étendu, et déjà Quintilien la définissait « l'art de parler et d'écrire correctement ». C'est cette définition que nous retrouvons chez Lhomond et dans la plupart des grammaires élémentaires. Il en est résulté qu'on a fait de la grammaire, bien à tort selon nous, le préliminaire de toute étude de la langue. C'était une espèce de code promulguant au nom de principes supérieurs de logique les lois du bon langage. Telle n'était pas l'idée que s'en faisaient Fénelon, et, après lui, Rollin. « La grammaire, dit celui-ci, n'est qu'un recueil d'observations sur le langage : c'est un travail fort important et même absolument nécessaire pour fixer les règles d'une langue, pour les réduire en une méthode aisée qui en facilite l'étude, pour éclaircir les doutes et les difficultés, pour faire connaître et écarter les usages vicieux, et pour la conduire par des réflexions sensées et judicieuses à toute la beauté dont elle est susceptible. » Fénelon ne voulait pas que la grammaire fût trop remplie de préceptes ; il demandait une méthode courte et facile, se bornant aux règles les plus générales, et les enseignant surtout par un fréquent usage. En un mot, ces sages esprits faisaient de la grammaire une science expérimentale ou d'observations, recueillant dans l'étude des bons auteurs les règles du langage.

L'idée qu'ont beaucoup contribué à en répandre les grammairiens du XVIIIe siècle était tout opposée. C'était celle d'une science dogmatique, fondée sur la logique et, par suite, bourrée de métaphysique. Malheureusement c'est ce dernier point de vue qui a longtemps prévalu dans l'enseignement primaire. La grammaire y semblait reposer sur des principes aussi absolus que les mathématiques. On pourrait dire avec Vinet : « Trop longtemps la grammaire a semblé dire à la langue ce mot que prononce chez Corneille un illustre factieux :

Rome n'est plus dans Rome, elle est toute où je suis.

Il est temps que Rome soit replacée dans Rome ; il est temps qu'on s'habitue à chercher la langue dans sa pratique et dans ses monuments. » Comme le dit le même critique, « les grammaires sont à la langue vivante ce qu'un herbier est à la nature. La plante est là, entière, authentique et reconnaissable à un certain point ; mais où est sa couleur, son port, sa grâce, le souffle qui la balançait, le parfum qu'elle abandonnait au vent, l'eau qui répétait sa beauté, tout cet ensemble d'objets pour qui la nature la faisait vivre et qui vivaient pour elle ? » (*Chrestomathie*, préface).

Les études dont les langues ont été l'objet depuis cinquante ans ont, grâce à Dieu, fait disparaître chez la plupart des esprits cultivés ce respect outré des théories grammaticales fondées sur une prétendue logique, pour y substituer l'étude comparative des formes diverses du langage. Il reste à faire que cette conception modifie l'enseignement de la langue dans les écoles primaires. Jusqu'ici la récitation des définitions et des règles était le préliminaire essentiel du cours de langue : il fallait définir exactement le substantif, le genre, le nombre, etc., avant de construire la moindre proposition, d'énoncer la plus simple idée. Venaient ensuite de longs exercices copiés, des séries de noms dont la plupart étaient absolument inconnus de l'élève. De là on passait aux dictées, à de monotones conjugaisons et à de fréquentes analyses écrites. Il n'était presque jamais question de la construction d'une phrase même la plus simple, de l'emploi des mots que l'élève copiait ou écrivait sous la dictée.

Par une telle éducation, l'étude de la langue ne consistait plus que dans la récitation d'une suite de formules conventionnelles, édictées au nom d'on ne sait quel principe absolu. De là, ignorance complète des lois de la construction, absence d'aisance et de naturel, en un mot une langue tourmentée, sans grâce et sans netteté. D'ailleurs tout conduisait à cet abus de l'étude fragmentaire et étroite de la langue. Dans les examens qui donnaient le titre de capacité, connaître sa langue, c'était se tirer habilement d'une dictée hérissée de participes passés, de mots à double rôle, comme *même*, *quelque*, *tout*; il ne s'agissait pas de lire une page d'un classique avec intelligence et de l'expliquer avec sûreté, mais bien d'analyser *logiquement* telle ou telle phrase chargée d'incidentes et de gallicismes.

Tâchons de nous faire une autre idée de ce que doit être un enseignement fructueux, populaire dans le bon sens du mot, de la langue maternelle. Voyons pour cela comment nous acquérons l'usage d'une langue.

Nous commençons par apprendre le sens des mots que nous entendons employer par autrui. Nous avons ensuite à nous en servir nous-mêmes correctement pour l'expression de nos pensées et de nos sentiments. Un peu plus tard, il nous faut savoir reconnaître ces mots quand ils nous apparaissent écrits ou imprimés, et nous rendre habiles à les écrire d'une façon exacte. Enfin, il ne suffit pas que nous ayons un langage intelligible et correct, il importe encore que nous sachions plaire et toucher. Il nous semble que dans ces trois divisions: étude du sens des mots, orthographe, syntaxe ou construction, se trouve la suite régulière des exercices de langage.

L'enseignement de la langue doit commencer nécessairement avec les premières leçons de lecture par l'habitude de bien faire prononcer les mots et de n'en laisser passer aucun que l'élève ne comprenne. A mesure que la lecture devient plus nette, la prononciation plus correcte, il ne faut pas se borner à des mots isolés, mais faire construire de petites phrases, en ayant soin que ces phrases soient l'expression de la pensée de l'élève, de sorte qu'il se les approprie et les fasse passer dans son langage habituel. Les leçons de choses bien dirigées offrent des occasions toutes naturelles de provoquer ces petites phrases et d'exercer peu à peu l'enfant à se servir des mots pour exprimer ce qu'il sent et ce qu'il connaît. Avec la pratique de l'écriture viennent les premiers exercices d'orthographe qui mettront sous les yeux de l'enfant le mot qu'il sait déjà prononcer, et auquel il attache un sens. Pas de grammaire jusqu'ici. Il est très facile d'apprendre à l'enfant à séparer les mots, à reconnaître ceux qui sont de la même espèce, à appliquer les premières règles sur le féminin et le pluriel, sans l'étude mot à mot d'une grammaire.

Une circulaire ministérielle du 20 août 1857 avait cherché à combattre l'abus d'un enseignement trop formellement grammatical, trop attaché aux subtilités et aux détails purement techniques. « Tout enfant, y est-il dit, qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école, apporte avec lui sans en avoir conscience l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine, et répète de lui-même, machinalement... Point de ces éternels exercices décorés du nom d'analyses logiques et bons seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue ; point de fantasmagorie de mots ; s'il est possible même, point de grammaire entre les mains des élèves. » La pensée qui avait inspiré ces critiques fut mal comprise en général ; un tel langage, venant peu de temps après la loi de 1850 et le plan d'études si restreint des écoles normales, fit croire que l'administration voulait abaisser l'étude de la langue. Nous nous souvenons encore de quel air consterné plusieurs instituteurs et institutrices répétaient ces mots : « Est-il possible ! point de grammaire entre les mains des élèves! » C'était à leurs yeux demander que le peuple restât dans l'ignorance.

Quelques autres, toujours prêts à suivre docilement les instructions venues de haut lieu, les exagérèrent dans l'application. Il n'y eut plus de leçons de grammaire ; on ne vit plus qu'une chose, l'orthographe, et alors on fit force dictées. Tout passa en dictées : les préceptes d'agriculture, l'histoire de France, la géographie, l'hygiène, etc. Ces dictées étaient corrigées machinalement par une épellation monotone de tous les mots. Pour remplacer l'étude des verbes et de leurs terminaisons, on fit faire de nombreuses conjugaisons écrites. En un mot, par cette interprétation étroite et trop littérale de la circulaire, l'enseignement de la langue ne fit que se matérialiser davantage. Tant il est vrai que les meilleures instructions ne sont profitables qu'autant qu'elles trouvent des esprits éclairés, capables de les comprendre dans leur véritable sens.

La réforme que demandait à juste titre la circulaire du 20 août 1857 s'inspirait de la pensée que le Père Girard avait exposée dans son livre *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, qui fut couronné par l'Académie française en 1844, ouvrage dans lequel il résumait la pratique de plus de vingt années d'enseignement à l'école française de Fribourg, sa ville natale.

« Les instituteurs, dit-il, se donnent beaucoup de peine pour expliquer la métaphysique grammaticale ; mais l'on aurait tort d'exiger que des enfants, tout habitués qu'ils sont aux réalités de la vie, saisissent de semblables abstractions et des subtilités pareilles. C'est un temps précieux qu'on leur fait perdre, et qui pourrait être employé bien utilement à leur profit, même pour la langue qu'on pense bien apprendre..... Nos grammaires de mots (car il faut oser dire toute la vérité) sont la plaie de l'éducation, tout en pensant la servir. » (Liv. I, chap. II.)

Mais ce clairvoyant esprit, en repoussant des grammaires où l'abstraction se confond avec les détails oiseux, les distinctions factices, n'entendait pas, comme le voulurent plus tard les réactionnaires de 1850, qu'on revînt à Lhomond et à sa prétendue simplicité. A cet égard sa pensée est très nette et très ferme. « Si autrefois Lhomond et ses imitateurs ont pu suffire dans les écoles de l'enfance, leur enseignement est devenu insuffisant depuis que la société a été si profondément et si généralement ébranlée. L'esprit qui l'anime aujourd'hui, les nouveaux besoins qu'elle s'est faits, les idées nouvelles et les nouvelles prétentions qu'elle a formées, qui la travaillent et qui l'inquiètent ; tout exige impérieusement que dans les écoles toutes les parties de l'instruction, et en premier lieu l'enseignement de la langue qui peut tant s'il le veut, soient mis au service de la culture intellectuelle, et celle-ci au service de l'éducation du cœur et de la vie. »

Au livre suivant se trouvent marquées les diverses étapes de l'enseignement grammatical. Le Père Girard lui donne pour base l'usage même de la langue que l'enfant apporte de la famille, usage complété et rectifié à l'école par les exercices qui lui ont appris à lire et à écrire. Il s'agit d'étendre sous tous les rapports cette première connaissance de la langue, d'ajouter des mots au dictionnaire de l'enfant et de ne les y introduire qu'avec un sens précis. Le deuxième point est de familiariser les jeunes disciples avec la construction

des phrases, de leur faire comprendre les différentes idées exprimées par les combinaisons variables des mots. Il faut montrer comment une proposition peut s'étendre en réunissant autour du verbe, outre le sujet et l'objet de l'action, plusieurs circonstances prises du lieu, du temps, de la manière, du but ou d'autres encore. De la proposition complexe, on passera à la phrase, qui est une combinaison de propositions se rattachant à une idée principale.

Le Père Girard ne veut pas que l'on abuse des exercices de conjugaison, et, quand on les emploie, il demande que ce soit progressivement et non en jetant d'un seul coup toutes les formes du verbe sous les yeux des élèves.

Il veut que dans l'enseignement des règles, on mette de la sobriété, qu'on laisse à la pratique déterminer la frontière où il convient de s'arrêter. Entre diverses expressions, il faut, dit-il, adopter la plus claire, la plus naturelle et *ne pas mettre sans nécessité la liberté aux fers*. Pour habituer les élèves aux bonnes expressions dont la forme aura été relevée, il conviendra de multiplier les exemples, de les faire répéter et analyser d'une manière convenable. « Souvenons-nous que la multitude des exemples répétés et analysés est le meilleur code de la langue, puisqu'il fait passer dans une pratique raisonnée les règles que dans une autre méthode il aurait sèchement à prescrire. »

Ce n'est pas encore assez pour rendre tout à fait pratique l'enseignement de la langue maternelle. Il le deviendra lorsque, sur toute la ligne, l'instituteur aura soin que les élèves inventent de leur propre fonds et produisent à leur tour quelque chose d'analogue à la leçon qu'ils reçoivent. Ce ne sera d'abord qu'un adjectif, un nom ou un verbe, qu'on leur demandera de trouver ; plus tard une proposition simple, composée, complexe, et plus tard encore des phrases de tout genre, selon qu'elles se développeront dans la syntaxe graduée. L'invention se fera tantôt de vive voix, tantôt par écrit. Ces derniers exercices devront être régulièrement corrigés, tant pour la diction que pour l'orthographe. Enfin, tout sera mesuré sur l'intelligence croissante des élèves et sur les besoins qui les attendent dans la vie. (Liv. II, ch. 1er, § 1-3.)

C'est là, il faut le reconnaître, la méthode naturelle, et il y aurait lieu de s'étonner qu'elle ait tant de peine à triompher si l'on ne savait quelle est la puissance de la routine, surtout quand elle s'appuie sur l'usage traditionnel d'ouvrages qui ne sont pas sans mérite, mais qui ont été conçus pour d'autres besoins, et se sont inspirés des méthodes d'enseignement des langues mortes.

Le point essentiel de la réforme est, selon nous, que l'élève ne se borne pas à recevoir des mots, à les plaquer dans sa mémoire, mais qu'il soit exercé à s'en servir, que la *composition* entre essentiellement et à tous les degrés dans l'étude de la langue. Ce ne sera d'abord que l'énoncé en deux ou trois mots des faits qui frappent l'élève : *le vent souffle, la poussière vole, l'oiseau chante, la fleur est flétrie;* puis chaque terme s'accroîtra d'un qualificatif, d'un complément, et la phrase prendra de plus en plus d'extension : *le vent du nord souffle avec violence, une poussière épaisse vole sur le grand chemin, ce petit oiseau chante dès le matin sous mes fenêtres, la fleur de mon jardin est flétrie depuis hier.* Ainsi vient à l'élève peu à peu l'idée du rôle des diverses espèces de mots, de la place que peuvent occuper les divers compléments. Il est très facile, par le développement régulier de ces exercices, de lui faire comprendre comment l'idée, au lieu de se rendre par un mot, se rend quelquefois par une proposition, et il ne verra dans les propositions dites incidentes ou subordonnées qu'une forme donnée à une idée complémentaire qui ne pouvait être suffisamment exprimée par un nom, par un adjectif ou par un adverbe.

Les exercices d'analyse, soit grammaticale, soit logique, au lieu de se faire par écrit sous une forme qui, ramenant souvent les mêmes termes, n'intéresse point l'élève, peuvent être utilement remplacés par des exercices oraux, accompagnés de diagrammes au tableau noir, montrant les rapports des mots aussi bien que leurs flexions (V. *Analyse*, p. 78). Ils ont alors beaucoup plus de vie et permettent de mieux faire comprendre les lois de la construction.

Dans un tel enseignement, l'usage d'une grammaire n'a qu'un rôle secondaire : ce qui doit dominer, c'est la parole du maître, les explications de textes bien choisis ; c'est le maître qui doit d'abord formuler les règles, et le livre ne sert qu'à les donner aux élèves sous une forme plus précise en même temps qu'à en former une suite méthodique. En général, les grammaires publiées pour les élèves sont trop détaillées, et elles ne se sont pas encore affranchies du plan des grammaires latines. Les études si remarquables qui ont été publiées, depuis trente ans, sur la formation de notre langue, devront nécessairement faire remanier certains chapitres de nos grammaires les plus répandues. On ne conçoit pas notamment qu'il y soit encore question d'un classement des verbes en quatre conjugaisons, d'une théorie de la formation des temps qui n'est pas fondée sur la réalité historique, ni qu'il faille une si grande abondance de règles sur les participes. Nos grammairiens se complaisent trop généralement à des classifications, à des distinctions qui ne reposent sur rien d'essentiel. Les élèves sont mal préparés à comprendre les usages variés que la langue fait d'un même mot, et ils se montrent trop disposés à appliquer d'une manière absolue des règles qui ne sont bien souvent que l'énoncé du fait le plus ordinaire, de l'usage le plus répandu, mais auxquelles, quand il est besoin, la langue sait bien déroger. Nous croyons qu'il serait possible de beaucoup diminuer l'étendue de nos grammaires classiques sans nuire à la solidité des connaissances en matière de langage. C'est sur l'usage, et sur les remarques qu'un esprit éveillé saura faire dans ses lectures, qu'il faut compter surtout pour une connaissance solide des lois de la langue, non de ces lois arbitraires qu'il a plu à certains grammairiens d'édicter, mais des lois constituant le vrai génie de notre idiome national et consacrées par l'usage des bons auteurs.

A consulter. — *Quelques mots sur l'instruction publique*, par Michel Bréal ; Paris, Hachette. — *Conférence aux instituteurs sur l'enseignement de la langue française*, par le même ; Paris, Hachette. — *Histoire de la langue française*, par Littré ; Paris, Didier. — *Grammaire historique de la langue française*, par Brachet ; Paris, Hetzel. — *Histoire de la conjugaison française*, par Chabaneau ; Paris, Vieweg. — *Nouvelle grammaire de la langue française*, par Brachet ; Paris, Hachette. — *Grammaire française*, cours supérieur, par Chassang ; Paris, Garnier. — *Cours théorique et pratique de langue française*, degré supérieur, par Berger ; Paris, Delagrave. — *Grammaire comparée de la langue française*, par Ayer ; Neuchâtel, Delachaux, et Paris, Fischbacher. [B. Berger.]

GRASER (Jean-Baptiste). — Pédagogue bavarois, né à Eltmann dans la Basse-Franconie en 1766, mort en 1841. Il fit ses études à Würzbourg et à Bamberg, obtint à vingt ans le titre de docteur en philosophie, et prit en 1780 ses degrés comme licencié en théologie catholique. Il fut nommé bientôt après directeur de l'institut épiscopal des pages à Salzbourg, et en 1804 devint professeur de théologie à Landshut. La même année le gouvernement bavarois l'appela aux fonctions d'inspecteur des écoles à Bamberg ; en 1810 il fut transféré à Bayreuth avec le même

titre. Il publia en 1811 son premier ouvrage, intitulé *Divinité, ou principe de la seule véritable éducation* (*Divinität, oder das Prinzip der einzigen wahren Menschenerziehung*). S'inspirant de la philosophie de Schelling, il veut que l'homme s'élève par l'éducation à la « divinité » de sa nature, c'est-à-dire que par une vie identique à l'idée divine, il reproduise en lui l'image de l'être divin. Il critique l'enseignement religieux tel que le donne généralement l'école. Cet enseignement, qui inculque simplement à l'élève l'idée d'un Etre tout-puissant, extérieur au monde, dispensateur des récompenses et des châtiments, et envers lequel il a certains devoirs à remplir pour se concilier les faveurs célestes, conduit nécessairement l'homme à l'idolâtrie ou à l'irréligion. Il faut que l'idée de Dieu, pour être efficace, devienne vivante dans le cœur de l'homme ; qu'il s'habitue à voir la divinité partout, qu'il l'associe à toutes ses actions, et qu'il comprenne que le but de sa propre existence est de manifester sans cesse l'action divine dans l'humanité. Ces théories de Graser le firent passer pour hétérodoxe aux yeux de l'Eglise, et il eut à plusieurs reprises à lutter contre l'hostilité du clergé. En 1817, il publia le premier volume de son grand ouvrage méthodique, l'*Ecole élémentaire pour la vie ;* le second volume parut en 1828, le dernier en 1834. Dès 1825 il avait été mis à la retraite, et ses dernières années furent consacrées tout entières à l'étude et à sa famille.

Graser reproche à la pédagogie de Pestalozzi son manque d'esprit pratique, et ne veut pas entendre parler d'une « culture générale de l'homme » : il faut à chacun, dit-il, une éducation appropriée à son état futur. L'éducation doit être individuelle, non générale ; le maître doit s'efforcer de découvrir l'aptitude spéciale de chaque élève, aptitude qui déterminera sa fonction dans la société : l'éducation a pour but de développer cette aptitude spéciale ; elle doit former, non des hommes, dans le sens général et trop vague de ce mot, mais des individus propres à se consacrer utilement à une branche particulière de l'activité humaine. Il est cependant, en éducation, un domaine qui constitue pour tous les hommes un terrain commun : c'est la religion ; c'est là le point central de toutes les éducations particulières ; quelle que soit la diversité de leur vocation future, tous les hommes ont les mêmes besoins religieux, ils doivent tous réaliser dans leur vie l'idéal divin. Mais cet idéal, voit-on l'homme le réaliser dans la pratique ? Non, car le péché domine en lui, par suite de la chute. Il faut donc que l'homme soit d'abord réconcilié avec Dieu, qu'il donne satisfaction à la justice divine. Cette satisfaction, qu'il serait incapable de donner lui-même, c'est Jésus qui l'a donnée pour lui par son sacrifice. Donc, la foi en Jésus-Christ est le fondement et le but de l'éducation.

Graser ne s'est pas borné à l'essai théorique d'une philosophie chrétienne de l'éducation : il a aussi fait faire à l'enseignement scolaire quelques progrès pratiques. On lui doit l'introduction dans les écoles bavaroises de la méthode d'écriture-lecture ou *Schreiblese-Methode* (V. *Ecriture-Lecture*) ; mais il s'est trompé en admettant que la forme des lettres était une représentation des diverses positions des lèvres, de la langue et des dents dans la prononciation. Ses observations dans ce domaine l'ont toutefois conduit à rechercher des perfectionnements à la méthode d'instruire les sourds-muets : il a consigné ses idées à ce sujet dans un ouvrage intitulé *Le sourd-muet rendu à l'humanité par le sentiment et le langage articulé* (*Der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme*, 1829). Sur son initiative, des écoles de sourds-muets furent annexées à un certain nombre d'écoles normales de la Bavière.

Un monument a été élevé à Graser, dans la ville de Bayreuth, par les instituteurs de la Haute-Franconie.

GRASSEYEMENT. — On donne quelquefois le nom de grasseyement à toutes les prononciations défectueuses de la lettre *r*, telles que : *vive* (*Rive*), *méze* (*mère*), *bague* (*barre*), *colbeau* (*corbeau*), *noui* (*nourrir*) ; mais il ne convient véritablement qu'à la substitution du *r* guttural au *r* palatal. Le grasseyement est donc une des nombreuses variétés de la blésité *. Ce défaut est le résultat de l'imitation ou de la paresse des organes chez les enfants en bas âge, quand la famille ni l'école n'ont pas eu le soin de les reprendre en leur enseignant à parler correctement.

Quand le grasseyement est très accentué, comme chez les Provençaux, il est fort désagréable, parce que les sons de la gorge sont toujours rauques, gras et d'un mauvais effet. Aussi les chanteurs, les orateurs et les comédiens qui grasseyent beaucoup sont-ils fatigants à entendre ; mais lorsqu'il est léger, comme chez les Parisiens, il a, dit-on, quelque chose de séduisant qui a porté certains petits-maîtres à se donner, pour substituer un défaut à une bonne qualité, des peines inouïes qu'ils n'auraient pas prises pour se corriger du plus grand défaut. M. Colombat distingue cinq sortes de grasseyement (V. *Prononciation*). [A. Chervin.]

GRATUITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Conçu dans son sens étymologique et grammatical, le mot *gratuité* signifie : le caractère d'une chose qui est donnée sans qu'en retour soit exigé un prix représentant un échange ou un paiement.

Cette acception stricte du mot *gratuit, gratuité*, ne saurait s'appliquer à aucun des degrés de l'enseignement. Il y a en effet toujours quelqu'un, ou individu ou collectivité, qui subvient aux frais nécessités par l'enseignement.

Quand donc on parle du système de la *gratuité* de l'enseignement, on l'oppose à celui de la *rétribution scolaire*. Dans le premier de ces systèmes, l'enseignement est donné sans que celui qui le reçoit ait à rétribuer directement le service qui lui est rendu et qui est assuré par des ressources indépendantes. Le second système au contraire implique une rémunération personnelle de l'enseignement donné, rémunération qui est à la charge de celui qui reçoit l'enseignement ou de ses parents, tuteurs, bienfaiteurs, etc.

La gratuité de l'enseignement est absolue ou partielle. Absolue, quand le service est assuré pour tous sans rétribution personnelle et spéciale de celui qui en bénéficie, pendant le temps qu'il en bénéficie ; partielle, lorsque cette rétribution est exigée de ceux qui sont considérés comme pouvant les fournir, les autres en étant exemptés.

Ce préambule était indispensable pour aider à suivre avec intelligence la marche, dans notre histoire nationale, du principe de la *gratuité* et de ses applications.

Nous devons prévenir en outre que nous ne parlons dans cet article que de la gratuité de l'enseignement primaire. « La seule instruction, disait Talleyrand, que la société doive avec la plus entière gratuité, est celle qui est essentiellement commune à tous, parce qu'elle est nécessaire à tous..... Or l'instruction primaire est absolument et rigoureusement commune à tous. puisqu'elle doit comprendre les éléments de ce qui est indispensable, quelque état que l'on embrasse. »

Il est impossible d'aborder l'historique de la gratuité dans l'enseignement sans etre frappé des efforts tentés dès le moyen âge par l'Eglise catholique pour répandre l'instruction (Décrétales de

Grégoire IX, tit. V, lib. V; décrets des conciles de Latran, 1179 et 1215, etc.), et du peu de résultats populaires obtenus par elle, malgré la gratuité qu'elle prescrivait. Pour s'expliquer ce phénomène, il est bon de se rappeler que l'Eglise, à cette époque maîtresse de la société, avait pour préoccupation principale de peupler ses monastères et de recruter son clergé. Elle offrait l'enseignement élémentaire afin d'attirer les enfants et de pouvoir choisir parmi ses élèves ceux dont elle ferait plus tard des prêtres, et qu'elle acheminait bien vite vers les écoles de latin tenues par les moines. Quoi qu'il en soit, la gratuité qu'elle assurait ne paraît pas avoir jamais été absolue. Le concile de Latran, au XVIe siècle, se borne à la demander pour les pauvres : « *Qui clericos, aliosque scholares pauperes grammaticam gratis doceat.* » A Paris, les écoles relevant du chantre de Notre-Dame étaient payantes; mais dans chaque paroisse les curés avaient institué des écoles gratuites, dites *de charité,* qu'ils durent défendre contre ce dernier, et ils ne purent y recevoir que des enfants notoirement pauvres.

Les divers travaux récemment publiés sur cette intéressante question de l'enseignement établissent qu'avant 1791 les écoles de village étaient payantes. Les bureaux de bienfaisance ou les communes se chargeaient de la rétribution des enfants pauvres. La gratuité n'était donc que partielle. Aussi, les congrégations nombreuses fondées au XVIIe et au XVIIIe siècles avec mission de donner l'enseignement gratuit, ont-elles toujours eu cette tendance d'installer, à côté des écoles gratuites pour les indigents, des écoles plus élevées et plus confortables pour les enfants qui fournissaient une rétribution. C'est ainsi, par exemple, que procèdent généralement sous nos yeux les frères des écoles chrétiennes.

En réalité, le principe qui a présidé en France avant 1789, c'est-à-dire sous l'influence de l'Eglise, à la distribution de l'enseignement, est celui de la *charité*. Les écoles gratuites, nous l'avons vu, portaient même ce nom. Or ce principe est essentiellement celui de la distinction des classes, de l'inégalité, et par conséquent le principe de la subordination opposé à celui de l'égalité, le principe du privilège opposé à celui du droit.

C'est la Constituante qui a eu l'honneur d'introduire un principe nouveau, celui du droit et de l'égalité. Voici ce qu'elle décréta au titre Ier de la Constitution de 1791, *Dispositions fondamentales garanties par la Constitution :* « Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes. »

La loi du 3 brumaire an IV supprima la gratuité absolue. Elle n'exempta de la rétribution scolaire que les enfants indigents; cette exemption ne pouvait même excéder le quart des enfants reçus dans les écoles primaires. La loi du 11 floréal an X réduisit cette exemption au cinquième des élèves.

La loi de 1833 (art. 14) fut plus libérale. La gratuité fut accordée, dans les écoles élémentaires, à tous les enfants désignés par les conseils municipaux comme hors d'état de payer. Cette loi devait rester en vigueur jusqu'en 1850. Il y eut cependant un projet préparé en 1847 par M. de Salvandy et qui autorisait « les communes dont les ressources disponibles étaient suffisantes... à rendre l'instruction gratuite, en substituant à la rétribution scolaire un supplément de traitement fixe qui élève au moins le traitement au minimum déterminé. » En 1848, M. Carnot déposa un projet de loi tendant à rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Mais le projet ne fut pas voté, et la commission chargée de l'examiner repoussa la gratuité et fut d'avis de s'en tenir au système en vigueur, « une sorte de semi-gratuité qui cherche à satisfaire tous les justes besoins, qui donne au pauvre ce qu'il ne peut payer et qui fait contribuer le riche dans une équitable proportion. »

L'art. 24 de la loi du 15 mars 1850 assurait la gratuité à tous ceux qui ne pouvaient payer la rétribution. Les conseils municipaux appliquèrent si largement ce principe que le chiffre des élèves gratuits, qui n'était en 1850 que de 35 p. 0/0, s'éleva en 1852 à 40 p. 0/0. On s'inquiéta de cette tendance à fixer le plus bas possible le taux de la rétribution et à ouvrir gratuitement les portes de l'école à presque tous les enfants du village. Pour arrêter ce mouvement, on revint à l'esprit de la loi de l'an X, et il fut décidé que les préfets détermineraient chaque année le nombre maximum des élèves gratuits de chaque commune. C'est M. Duruy qui, en 1866, abolit la règle du maximum. Mais bien qu'il soit naturel d'attribuer à un intérêt assez étroit, puisqu'il était limité à la commune, cette conduite de presque tous les conseils municipaux de France, on est obligé du moins de reconnaître que cette attitude générale marquait un progrès vers l'application de la gratuité absolue. D'ailleurs, cette même loi de 1850 avait ouvert, inconsciemment peut-être, la porte à l'invasion de ce principe, oublié depuis la Révolution, lorsqu'elle décidait dans son art. 36, § 3, que « toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir sur ses propres ressources. »

L'impulsion était donnée, et les étapes qui marquent la progression incessante du principe de la gratuité se rapprochent désormais de plus en plus. En 1865, M. Duruy, alors ministre de l'instruction publique, présente à l'empereur un rapport où se retrouve la grande idée de la Révolution : « 1° L'instruction populaire est un grand service public; 2° ce service doit, comme tous ceux qui profitent à la communauté, être payé par la communauté tout entière; 3° le droit de suffrage a pour corollaire le devoir d'instruction, et tout citoyen doit savoir lire comme il doit porter les armes et payer l'impôt. »

Si ces idées si généreuses et si justes ne furent pas immédiatement traduites en lois, du moins elles ne restèrent pas stériles et elles servirent à précipiter le mouvement dont elles étaient le résultat et la preuve. La loi du 10 avril 1867 facilitait aux communes l'entretien d'écoles entièrement gratuites en les autorisant à y affecter, en sus de leurs ressources propres et des centimes spéciaux autorisés par la loi de 1850, le produit d'une imposition extraordinaire de quatre centimes additionnels (art. 8); elle donnait en outre satisfaction aux réclamations légitimes inspirées par la clause restrictive imposée à l'établissement de la gratuité par la loi de 1850, et ce même art. 8 ajoutait :

« En cas d'insuffisance des ressources indiquées au paragraphe qui précède, et sur l'avis du Conseil départemental, une subvention peut être accordée à la commune sur les fonds du département, et, à leur défaut, sur les fonds l'Etat, dans les limites du crédit spécial porté annuellement à cet effet au budget du ministère de l'instruction publique. » Cette fois l'introduction d'une gratuité complète de l'école primaire est rendue possible jusque dans les communes les plus pauvres, puisque celles-ci ne sont pas condamnées à « y subvenir sur leurs propres ressources. »

Aussi les résultats ne se firent pas attendre, et un si grand nombre de communes profitèrent du bénéfice de la loi que dès 1870 un ministre de l'instruction publique, M. Bourbeau, croyait le

moment venu de consacrer par une disposition législative le principe désormais admis par l'opinion de la gratuité absolue : il prépara en conséquence un projet de loi, qui fut arrêté au Conseil d'Etat.

On sait combien, après les événements de 1870-1871, la France se préoccupa des questions relatives à la diffusion de l'enseignement. Cet état des esprits était de nature à favoriser et à provoquer l'établissement définitif de la gratuité absolue. Il fallut dix ans encore cependant pour aboutir à ce résultat, mais il est juste de signaler comme y acheminant : 1° le projet des ministres Waddington et Bardoux, d'après lequel les communes auraient pu établir la gratuité en votant un nombre de centimes additionnels suffisant pour représenter une somme équivalente au produit de la rétribution scolaire; 2° la loi de 1875 sur le traitement des instituteurs et institutrices publics, qui est rendu personnel et indépendant; 3° la loi du 1er juin 1878 sur les maisons d'école, qui crée, sous la garantie de l'Etat, une caisse pour la construction des écoles dont elle impose l'obligation aux communes.

Le mouvement de l'opinion avait précédé, accompagné ou suivi la marche progressive de la législation vers la gratuité, et dans la discussion de la loi du 16 juin 1881, il sera fait allusion aux millions de signatures qu'avait obtenus en faveur de ce principe si essentiellement démocratique la Ligue de l'enseignement. D'ailleurs, sous l'influence de son nouveau gouvernement, la France s'initia vite aux mœurs républicaines et revint aux traditions de 1789; l'exemple des pays qui l'avaient devancée la prépara aussi à accueillir cette loi du 16 juin 1881, qui réalisa enfin le vœu de la Constituante.

Rien n'est plus instructif que la lecture des discours prononcés à la Chambre des députés et au Sénat à propos de la loi sur la gratuité. Les deux principes de la *charité* et de l'*égalité* se trouvaient en présence. La victoire de l'idée démocratique et moderne pouvait être reculée encore, bien qu'assurée à bref délai. Heureusement il n'en fut rien, et désormais seront mêlés dans l'école ces enfants qui doivent être mêlés sous les drapeaux, selon l'expression de M. J. Ferry. La loi qui supprimait la rétribution scolaire ne faisait d'ailleurs que consacrer et généraliser un état de choses qui s'imposait de plus en plus. Car les différentes mesures législatives dont nous avons énuméré la suite avaient peu à peu élevé à 66 p. 100 le nombre relatif des enfants élevés gratuitement dans nos écoles publiques, et abaissé à 20 p. 100 la part représentée par la rétribution scolaire dans le budget total de l'instruction publique.

On peut donc affirmer que la loi du 16 juin 1881 n'était pas seulement réclamée par la logique républicaine et par les instincts démocratiques; elle était préparée par nos traditions depuis 1789, mûrie par des expériences réitérées et progressives, et comme rédigée d'avance dans les textes des lois de plus en plus libérales qui l'avaient précédée. [Alphonse Martin.]

Voici le texte de la loi du 16 juin 1881 :

« *Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.*

» Art. 1er. — Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

» Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

» Art. 2. — Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

» Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

» Art. 3. — Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

» 1° Les revenus en argent des biens communaux;

» 2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse;

» 3° La taxe sur les chiens;

» 4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi;

» 5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

» Ces revenus sont affectés, jusqu'à concurrence d'un cinquième, aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

» Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs.

» Art. 4. — Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

» Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

» Art. 5. — En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'Etat.

» Art. 6. — Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints, actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

» Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel, établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, sera fixé, chaque année, par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental.

» Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

» Art. 7. — Sont admises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

» 1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 400 âmes;

» 2° Les salles d'asile;

» 3° Les classes intermédiaires entre la salle

d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile. »

Nous allons envisager les conséquences financières de la loi du 16 juin 1881 au point de vue des familles, des instituteurs, des écoles, des communes et de l'Etat.

1. La loi nouvelle a placé toutes les familles sur le pied d'égalité. Celles qui acquittaient la rétribution scolaire et pouvaient peut-être, tout aussi bien que d'autres plus favorisées, prétendre à l'exonération de cette charge, ont trouvé dans l'établissement de la gratuité absolue un profit matériel d'une importance relative. D'autre part, les familles pauvres ou peu aisées qui figuraient autrefois sur les listes d'admissions gratuites n'ont plus à redouter ces investigations, ces enquêtes auxquelles l'administration devait quelquefois recourir pour ne pas étendre démesurément les listes d'élèves gratuits : à leurs propres yeux et aux yeux des autres, ces familles se trouvent donc relevées ; chez elles disparaît, en même temps, cette prévention d'ailleurs nullement justifiée que les élèves payants étaient, de la part des instituteurs, l'objet de soins particuliers refusés à leurs enfants.

2. Au point de vue moral, la loi nouvelle rehausse l'instituteur aux yeux des familles, dont il n'a plus à attendre de rémunération. Elle lui donne plus d'indépendance, et partant plus de considération. Dispensé désormais d'établir lui-même un rôle de rétribution scolaire, il est en outre à l'abri de réclamations et de certaines difficultés.

Sous le rapport matériel, la situation de l'instituteur est sauvegardée, quel que soit le nombre des élèves reçus dans son école. La loi du 16 juin 1881 a stipulé, en effet (art. 6), que le traitement des instituteurs, institutrices, adjoints et adjointes ne pourra, *dans aucun cas*, être inférieur au plus élevé des traitements dont ils ont joui pendant les trois dernières années qui ont précédé son application. A cet égard, les termes de la loi ne permettent pas d'introduire une exception quelconque, et il a été reconnu que l'on doit comprendre dans le traitement garanti par l'article 6, non seulement les suppléments de traitement qui ont pour origine un excédent de rétribution scolaire, mais encore les suppléments alloués facultativement par les communes lorsqu'ils avaient été déjà soumis à la retenue légale pour le service des pensions civiles.

Par mesure transitoire et pour l'année 1882, l'arrêté ministériel du 7 février a fixé toutes les dispositions relatives au traitement des instituteurs en cas de déplacement. Nous ne croyons pas devoir reproduire in extenso les termes de cet arrêté, dont l'exécution prendra fin le jour où la loi dont le projet a été récemment déposé par le gouvernement réglera d'une manière définitive le classement et le traitement des instituteurs.

3. L'école ne peut que gagner incontestablement à la situation nouvelle faite à l'instituteur, c'est-à-dire à la liberté d'action que lui assure le mode actuel de composition de son traitement.

Mais ce n'est pas seulement aux écoles primaires proprement dites que s'étendent les bienfaits de la loi du 16 juin 1881.

En vertu de l'article 7 ont été mises au nombre des écoles dont l'entretien constitue une dépense obligatoire, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 400 âmes ;

2° Les écoles maternelles (salles d'asile) ;

3° Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles (salles d'asile).

La gratuité absolue existe en conséquence dans ces divers établissements.

De plus, l'enseignement primaire supérieur est légalement réuni à l'enseignement public et gratuit. Les écoles d'apprentissage, c'est à-dire les établissements qui ont pour objet d'associer à des études primaires élémentaires l'apprentissage professionnel, sont entrées, en vertu de la loi du 11 décembre 1880, dans le cadre des établissements qui bénéficient des dispositions de la loi du 16 juin 1881.

Ainsi le législateur a agrandi le système de la gratuité absolue en l'étendant aux écoles primaires publiques de tous les degrés.

4. Les communes trouvent dans la loi du 16 juin 1881 un avantage notable. Elles n'ont plus à fournir pour l'entretien des écoles gratuites les quatre centimes extraordinaires créés par l'article 8 de la loi du 10 avril 1867 : elles se trouvent complètement exonérées de cette imposition, que précédemment elles devaient voter pour devenir aptes à recevoir une subvention de l'Etat.

La loi du 16 juin 1881, par ses articles 2 et 3, a nettement indiqué les ressources que les communes doivent appliquer aux dépenses obligatoires d'entretien des écoles : ce sont les quatre centimes ordinaires spéciaux et le cinquième des revenus ordinaires énumérés en l'article 3 (pour 1882 elles ont été dispensées du prélèvement de ce cinquième par la loi de finances du 29 juillet qui a inscrit à cet effet un crédit de 15 millions au budget de l'instruction publique).

Il est à remarquer que la loi du 16 juin (art. 2, § 2) accorde aux communes une faculté qu'elles n'avaient pas auparavant, celle de pouvoir s'exonérer de l'imposition de quatre centimes en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit de ces centimes. Cette somme peut être prise, soit sur le produit des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

La part des revenus ordinaires que les communes devaient affecter aux dépenses obligatoires des écoles n'avait pas été fixée par la législation ancienne : de là des contestations et des difficultés nombreuses. D'un côté, les municipalités prétendaient qu'elles donnaient trop ; d'autre part, l'administration, chargée de défendre les intérêts de l'Etat, trouvait qu'elles ne contribuaient pas toujours dans une mesure suffisante, et conformément à l'esprit de la loi, à l'entretien de l'école avant de recourir aux fonds de subvention. La loi du 16 juin a mis un terme à cet état de choses fâcheux, et résolu toutes les difficultés à l'avantage des communes.

Cette loi a fait plus encore : les écoles spéciales de filles des communes de 401 à 500 habitants, ainsi que les écoles maternelles, constituaient des dépenses à la charge des communes. Ces établissements ont été assimilés aux écoles primaires proprement dites. Il en a été de même des écoles primaires supérieures et des écoles manuelles d'apprentissage, ainsi qu'il a été indiqué plus haut. De telle sorte qu'en 1882, après épuisement des quatre centimes spéciaux ou d'une somme égale prélevée sur d'autres ressources, les communes peuvent obtenir le concours de l'Etat pour assurer

l'existence de leurs établissements d'instruction primaire des divers ordres.

5. Les conséquences de la loi du 16 juin 1881 sont, pour l'Etat, une aggravation de charges très considérables. Mais dans les conditions qui viennent d'être exposées, cela devait être nécessairement. Pour assurer l'application de la loi nouvelle dès le 1er juillet 1882, les Chambres ont voté un crédit extraordinaire de 8 145 875 francs sur l'exercice 1881. Pour l'année 1882, elles ont inscrit au budget un crédit de 16 millions de francs, destiné à remplacer la rétribution scolaire autrefois perçue sur les familles, et un autre crédit de 15 millions, en vue de dégrever les communes du prélèvement du cinquième sur les revenus ordinaires.

Au surplus, les chiffres suivants donneront une idée plus exacte des dépenses qu'entraîne pour l'Etat l'application de la loi du 16 juin 1881 :

En 1881, la subvention de l'Etat a été de 31 630 000 francs.

Pour 1882, elle est évaluée à 75 200 000 francs, sans compter les crédits extraordinaires, qui s'élèveront à une somme considérable. [A. Turlin.]

Pays étrangers. — L'enseignement primaire public est gratuit en Italie, en Portugal, en Norvège, en Roumanie, en Suisse ; dans toutes les provinces de l'Autriche, sauf la Bohême, la Moravie, la Silésie, le Tyrol et la ville de Laibach ; dans tous les Etats de l'Union américaine, et dans la plupart des républiques hispano-américaines.

En Danemark, il existe dans les villes des écoles gratuites pour les pauvres, avec le même programme que les écoles élémentaires rurales ; et à côté, des écoles primaires payantes, à programme plus développé. Dans les écoles rurales, une légère rétribution scolaire est payée au profit de l'instituteur.

En Prusse, l'article 25 de la constitution du 31 janvier 1850, dernier alinéa, dit : « L'instruction dans les écoles populaires publiques est gratuite. » Cette disposition est toujours restée à l'état de lettre morte, sauf dans un certain nombre de villes qui ont institué la gratuité sans le concours du gouvernement. Un projet de loi présenté par celui-ci, en date du 2 novembre 1868, a proposé formellement l'abrogation de l'alinéa final de cet article 25 ; mais jusqu'ici aucune décision n'a été prise à ce sujet.

Dans tous les autres pays, l'instruction primaire n'est pas gratuite : une rétribution scolaire est exigée des élèves ; mais les indigents en sont dispensés totalement ou partiellement ; la commune ou le fonds des pauvres paient pour eux.

Ajoutons que dans plusieurs Etats, bien que l'existence d'une rétribution scolaire soit la règle, faculté a été laissée aux communes, comme en Prusse, de rendre leurs écoles gratuites. Tel est le cas dans le duché de Saxe-Weimar, où quelques communes ne prélèvent pas de rétribution scolaire ; mais la loi stipule, en même temps, qu'aussi longtemps qu'une commune n'exige pas des élèves une rétribution, elle n'a aucun droit à réclamer de l'Etat une subvention pour compléter la dotation scolaire minimum que la loi lui accorde. En Angleterre, un *School Board* peut décider que telle école relevant de son administration sera une école gratuite. En Hollande, un cinquième environ des communes ont établi chez elles la gratuité de l'instruction primaire ; mais elles ont renoncé par là au droit de recevoir des subsides du gouvernement. — V. *Rétribution scolaire*.

GRATUITS (Elèves). — La première statistique officielle de l'enseignement primaire, celle de 1829, ne fait pas mention d'élèves admis gratuitement dans les écoles. La statistique de 1834, qui ne s'est occupée que des écoles de garçons, relève 377,165 élèves gratuits sur un total de 1,654,822, ce qui donne une moyenne générale de 22,8 gratuits sur 100 élèves, sans distinction entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres.

Dans la statistique de 1837, la ligne de démarcation est nettement établie entre les élèves payants et les élèves gratuits des écoles publiques, les seules sur lesquelles on possède à ce sujet des renseignements d'une réelle valeur. Le tableau qui les mentionne est intitulé : *Etat relatif au nombre des indigents qui reçoivent gratuitement l'instruction dans les écoles publiques.*

Ce nombre était alors de 644 615 sur 2 690 036 élèves, soit 31,5 0/0.

A cette époque, cette proportion était considérée comme trop élevée pour les raisons suivantes, qui sont exposées par M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique, dans son *Rapport au Roi sur la situation de l'enseignement primaire en* 1837 :

« Beaucoup de conseils municipaux, oubliant que l'instruction gratuite n'est due qu'aux enfants pauvres qui ne peuvent pas se la procurer à prix d'argent, ont fait tous leurs efforts pour éluder le vœu de la loi, soit en désignant un trop grand nombre d'enfants gratuits, soit en abaissant au-dessous de toute proportion raisonnable le taux de la rétribution mensuelle.

» Cet esprit de parcimonie s'est montré d'une manière toute particulière dans le département de la Haute-Loire. Un conseil municipal avait, ainsi que cela arrive si fréquemment, fixé le taux de la rétribution mensuelle beaucoup trop bas, et imposé à l'instituteur un trop grand nombre d'élèves gratuits. L'inspecteur des écoles primaires, ayant connu cet abus, le signala au préfet, qui jugea convenable d'adresser à ce sujet des observations au maire de la commune. La session des conseils municipaux s'ouvrait peu de temps après, et, pour toute réponse à la dépêche du premier administrateur du département, le conseil n'hésita pas à inscrire de nouveaux élèves gratuits sur la première liste. Dans d'autres localités, les conseillers municipaux, naturellement choisis parmi les habitants les plus aisés des communes, placent hardiment leurs propres enfants en tête des indigents qui doivent être reçus gratuitement à l'école.

» Sur 2 039 353 enfants des deux sexes qui reçoivent l'instruction primaire dans les écoles communales, on en compte 644 655 qui y participent gratuitement, c'est-à-dire à peu près un tiers du nombre total.

» Déjà mon prédécesseur, en présentant à Votre Majesté la situation de l'instruction primaire en 1834, lui avait signalé cette déplorable tendance à abuser d'une disposition de la loi, dont les effets n'ont pas été assez prévus ; il avait annoncé l'intention d'y remédier en sollicitant de nouvelles dispositions législatives. Si le temps et l'expérience ne faisaient pas enfin revenir les autorités municipales à des vues meilleures, je n'hésiterais certainement pas à provoquer la réforme de l'article 14 de la loi du 28 juin 1833. Rien n'est plus contraire au développement et au progrès de l'enseignement que l'état d'abaissement où les instituteurs se trouvent réduits par l'abus que font les conseils municipaux des droits qui leur sont attribués par cet article. Il résulte du relevé que j'ai fait faire que le taux moyen du traitement fixe des instituteurs ne s'élève, dans toute la France, qu'à 256 francs, et que le taux moyen du produit de la rétribution mensuelle ne dépasse pas cette même somme.

» Que serait-ce si, pénétrant plus avant dans ces détails, on avait pu défalquer du taux moyen des rétributions mensuelles calculées pour l'année, les mois pendant lesquels les enfants ne fréquentent pas les écoles, et pendant lesquels, par

conséquent, il n'y a pas de rétributions mensuelles pour l'instituteur ?

» Il y a là une lacune réelle dans la loi. De toute part de malheureux instituteurs élèvent la voix et se plaignent de ne pouvoir subvenir à leur subsistance avec les faibles émoluments qu'ils retirent de leurs fonctions. Il n'est pas juste que des hommes voués à un ordre de travaux utiles et dignes d'estime continuent d'être ainsi exposés aux plus dures privations. »

Il a paru intéressant de mettre cette citation, malgré son étendue, sous les yeux du lecteur, afin qu'il pût se rendre compte des progrès accomplis en constatant la différence qui existe entre la manière dont on comprenait l'enseignement primaire en 1837 et celle dont on le pratique de nos jours.

La statistique de 1850, dont l'exactitude est reconnue douteuse, donnait 1 018 316 gratuits sur 2 601 619 élèves, soit 39,1 0/0.

La statistique de 1863, qui a été faite avec beaucoup de soin et dont on peut considérer les résultats comme exacts, donne 1 312 269 élèves gratuits sur 3 413 830. La proportion des gratuits n'est plus que de 38,4 0/0. Quatre ans plus tard, en 1867, la statistique constatait un progrès de 3 0/0 dans la marche en avant de la gratuité. Sur 3 537 709 élèves des écoles publiques, 1 463 514 étaient admis gratuitement, soit 41,4 0/0.

Une nouvelle statistique dressée en 1872 fait ressortir les progrès dus à la loi du 10 avril 1867. Ce n'est plus l'indigence que l'on secourt, c'est le principe de la gratuité qui s'affirme. Le nombre des élèves gratuits est maintenant supérieur à celui des payants : 2 070 235 contre 1 765 756. Proportion des gratuits par rapport au total : 54 0/0.

La statistique de 1876-1877, qui a été établie avec un soin méticuleux, fait ressortir un nouveau progrès de la gratuité. Les élèves admis gratuitement dans les écoles publiques sont au nombre de 2 193 047 sur 3 823 348. La moyenne générale est de 57,4 0/0. Cependant elle monte bien plus rapidement dans beaucoup de départements, et elle atteint 72,6 dans le Rhône, 75 0/0 dans les Alpes-Maritimes et la Corse, 76 0/0 dans le Var, 78,6 0/0 dans l'Hérault, 79,9 0/0 dans la Lozère, 92,2 0/0 dans les Bouches-du-Rhône, 98,1 0/0 dans le Nord, et 100 0/0 dans la Seine.

A partir de 1876-1877, la gratuité fait partout des progrès rapides et constants. D'après les états de situation de l'année scolaire 1878-79, la proportion des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 60 0/0. Les états de situation de 1879-1880 portent cette proportion à 63 0/0. Enfin, à l'expiration de l'année scolaire 1880-1881, c'est-à-dire au moment où la loi du 16 juin 1881 proclame la gratuité absolue, le nombre des élèves gratuits, dans les écoles publiques, est de 2 691 434 sur 4 079 968, soit 66 0/0. C'est donc 34 0/0, c'est-à-dire un tiers seulement des élèves des écoles publiques, qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

[Ballet-Baz.]

GREAVES. — V. au Supplément.

GRÈCE ANCIENNE. — Il eût été difficile de résumer dans un article unique tout ce qui concerne l'éducation chez les anciens Grecs : nous avons cru préférable de consacrer à cet important sujet un certain nombre d'articles séparés. Le lecteur pourra consulter les articles *Athéniens* et *Spartiates*, où nous donnons une esquisse du système d'éducation des deux principaux peuples de la Grèce antique ; V. aussi les mots *Pythagorisme*, *Socrate*, *Platon*, *Xénophon*, *Aristote*, *Plutarque*, *Lucien*. Pour l'histoire de la littérature et des arts chez les Hellènes, V. l'article *Grèce* de la IIe PARTIE.

GRÈCE MODERNE. — Historique. — Pendant la longue période qui s'étend depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'au commencement de notre siècle, l'instruction élémentaire existait à peine au sein des populations grecques, surtout durant les deux premiers siècles de la domination ottomane. Les Turcs avaient établi une loi cruelle, en vertu de laquelle les parents étaient obligés de payer aux conquérants un tribut d'enfants ; aussi cachait-on les enfants aux yeux des tyrans et ne leur donnait-on qu'une instruction domestique des plus rudimentaires. Mais, en dehors de cette loi, les autorités et surtout les percepteurs de la « dîme d'enfants » étaient autorisés à enlever tous les enfants chrétiens qui avaient le malheur de se trouver hors du toit paternel. De là, double terrorisation : les enfants n'allaient ni à l'église ni à l'école ; celle-ci, faute d'élèves, restait dans la plupart des villes presque toujours fermée. Ailleurs, c'était la nuit, à la clarté de la lune, que les enfants fréquentaient l'école. Mais l'astre propice ne brille pas toutes les nuits ; et quelques chansons populaires de l'époque ont conservé la trace des préoccupations des écoliers hellènes obligés de se rendre en classe à l'heure nocturne : « Ma belle petite lune, veuille éclairer le chemin de l'école afin que j'y aille apprendre les lettres, les lettres et les sciences, toutes choses divines. » Dans une autre chanson, une mère maudit les ravisseurs d'enfants : « Maudit sois-tu, roi, et trois fois maudit, pour le mal que tu as fait, pour le mal que tu fais. Tu envoies, en attirant les vieillards, les primats et les influents, enlever les enfants pour les faire janissaires. Les mères pleurent les enfants et les sœurs les frères ; je pleure moi aussi, et je brûle, et tant que je vivrai je pleurerai : l'an passé on a enlevé mon fils et cette année mon frère. »

On conçoit facilement, par ce qui précède, ce que devait être l'instruction publique primaire des Grecs durant cette longue période de quatre siècles de domination musulmane.

La plupart des établissement scolaires en Grèce étaient des écoles connues sous le nom d'*écoles communales* (*koina scholeia*), où l'on ne faisait que des études très élémentaires : lecture dans des ouvrages ecclésiastiques, calcul et écriture. Il n'y avait pas d'établissements spéciaux pour l'instruction primaire, qui n'était pas encore distincte de l'enseignement général à cette époque, si ce n'est dans quelques villes seulement ; la campagne était presque entièrement dépourvue d'écoles, ou, s'il en existait, c'était tantôt dans l'enceinte sacrée de l'église qu'un maître, ou plus généralement le prêtre de la paroisse, quelquefois même un artisan tel qu'un tailleur, un cordonnier, entouré de nombreux élèves, d'après les circonstances et les contrées, faisait retentir les voûtes du sanctuaire d'une lecture lente faite à haute voix ; tantôt, c'était dans les couvents, si nombreux à cette époque, que la jeunesse hellénique trouvait un asile assuré. Quelques contemporains nous ont conservé le programme des études de ces écoles. Mais il n'y avait pas de classes séparées, ni de leçons particulières. Un seul instituteur donnait l'enseignement à tous les enfants. On enseignait alors : 1° la lecture sur les *pinakidia*, espèces de tablettes sur lesquelles étaient écrits l'alphabet et les premières leçons d'écriture ; venaient ensuite l'*octoeche* de Damascinos, le psautier de David, les Actes et les Epîtres des apôtres, le *triodium* et d'autres livres ecclésiastiques ; 2° l'écriture ; 3° l'arithmétique ; 4° l'*epistolarium*. Remarquons cependant que le cadre des études n'était pas partout le même ; il variait selon la capacité de l'instituteur. En 1673,

La Guilletière ou plutôt le correspondant de M. Guillet, en rendant compte d'une visite qu'il fit vers cette époque à une école d'Athènes, nous donne de précieux renseignements sur une sorte de méthode d'enseignement. « Nous trouvâmes, dit-il, une trentaine de jeunes enfants assis sur des bancs et leur régent à leur teste, qui leur montroit à lire... Il se leva et nous fit grande civilité; la nation n'en est pas avare; le janissaire le pria de ne point interrompre ses leçons, pour nous en faire voir la méthode, que je trouvai très ingénieuse. Il s'en faut bien que la nostre s'en approche, car le maistre pouvait faire lire toute sa classe à la fois, sans confusion et d'une manière à tenir toujours chaque écolier attentif à ce que les autres lisoient. Ils avaient à la main chacun un livre semblable, et si, par exemple, il y avait trente écoliers, il ne leur donnait à lire que trente mots d'un discours continu, le premier ne lisant que le premier mot, le second que le second et ainsi de suite. Et si chacun lisoit correctement son mot, il leur en faisoit lire encore trente; mais si quelqu'un venoit à manquer, il estoit incontinent repris par l'écolier d'après, qui estoit exact à l'observer, et celuy-cy estoit encore observé par le plus proche, chacun se renvoyant le mot jusqu'à ce que les trente mots fussent lus; de sorte que les trente écoliers estoient toujours en haleine prests à se reprendre, chacun se piquant d'honneur d'estre plus habile que son compagnon; et la leçon d'un particulier devenoit une leçon commune où il se mesloit une continuelle émulation. Mais, pour empêcher que chaque écolier n'éludast cet ordre en se préparant seulement à son mot particulier, l'ordre des places n'étoit pas fixé pour toujours, et celuy qui, à une leçon, avoit été placé le premier, estoit mis dans un rang différent à une seconde. Voilà comment il ne falloit qu'une leçon pour toute une classe, quelque nombreuse qu'elle fust. Et ce qu'il y avoit encore de commode pour le maistre, c'est que les écoliers n'étoient pas obligés de venir tour à tour lire auprès de luy, car chacun d'eux étoit le précepteur de son compagnon. »

Malgré la défectuosité des méthodes et le cadre restreint des connaissances élémentaires, les élèves étaient obligés d'apprendre quelque chose. Les punitions étaient très sévères. Au-dessus du fauteuil de l'instituteur on voyait suspendue la férule (*phalangas*), cruel instrument de discipline pour les étourdis et les paresseux; on infligeait en outre le piquet simple ou aggravé par la génuflexion, par l'obligation de tenir un poids plus ou moins lourd à bras tendus, le crachement sur la figure, le noircissement et la bastonnade.

Lorsqu'en Europe et surtout en France l'instruction populaire fut améliorée par l'introduction de la méthode de Lancaster, les Grecs furent des premiers à l'introduire dans leur enseignement. On considérait alors l'enseignement mutuel comme un bienfait du ciel pour les écoles communales qui ne possédaient pas de ressources suffisantes. En 1817, Georges Cléoboulos de Philippopoli, qui avait fait ses études à Paris, devint le promoteur de l'enseignement mutuel chez les Grecs. Il composa des tables de lecture, imprimées à Paris, qui attirèrent l'attention des vulgarisateurs de ce mode d'enseignement en France.

Deux écoles mutuelles, l'une de garçons, l'autre de filles, furent instituées à Athènes en 1818 par la « Société des Philomuses »; d'autres furent fondées à Délos, Saint-Pierre, Patmos, Syros, Tripolitza, Nauplie et dans certaines villes des provinces grecques de l'Empire ottoman. La méthode lancastrienne fut introduite en 1819 dans les écoles des Iles Ioniennes sous l'inspection de M. Athanase Politis, ainsi que dans celles de Jassy, de Bucharest et d'Odessa et dans les colonies grecques de l'Europe. Mais ces établissements étaient peu nombreux; la plupart des écoles élémentaires, situées loin des grandes villes et n'ayant à leur tête qu'un maître ignorant, demeuraient dans la même situation.

Pendant la guerre de l'indépendance, le gouvernement provisoire essaya, malgré tous les malheurs qu'il avait à supporter, d'organiser systématiquement l'enseignement primaire dans les quelques provinces délivrées du joug ottoman; il s'efforça d'abord d'y introduire partout le mode mutuel. En 1824, dans un rapport de la commission instituée pour organiser l'instruction publique, nous lisons ce qui suit : « Pour l'instruction du pays et son bonheur, trois degrés d'enseignement sont nécessaires : l'instruction primaire et populaire, l'instruction secondaire ou classique, et l'instruction supérieure. Mais comme dans les temps malheureux que nous traversons il est impossible d'établir ce large plan d'enseignement, il suffit, pour le présent, d'organiser le premier degré et d'introduire partout la méthode mutuelle, qui est utile, nécessaire même, et qui se donne à peu de frais, tant pour le gouvernement que pour l'élève. Pour atteindre ce but, il faut fonder une *école normale mutuelle* à Argos, où seront admis et instruits des jeunes gens capables de pouvoir, après avoir complété leurs études, enseigner dans les villages. Par ce moyen, l'école modèle sera comme une grande source d'où découleront les ruisseaux d'enseignement mutuel. » En effet, quelques villages eurent, tout de suite, des écoles mutuelles. En 1825, l'inspecteur de l'instruction publique nous donne dans son rapport les détails suivants : « A Athènes il y a deux écoles centrales de l'enseignement mutuel; dans l'île de Tinos, une; dans l'île d'Andros il y a, dans trois endroits différents, trois écoles d'enseignement mutuel; il y a une école mutuelle dans l'île de Patmos ainsi que dans d'autres îles des Cyclades et des Sporades. A Tripolitza, à Astros, Saint-Pierre, Vitina, Dimitzana, Stemnitza et à Langadia il y a également des écoles mutuelles, ainsi qu'à Missolonghi. » Quelques-unes de ces écoles comptaient un grand nombre d'élèves; mais elles manquaient de tout ce qui est nécessaire pour l'application de la méthode, tableaux, ardoises, plumes, crayons et modèles d'écriture. La guerre, qui continuait toujours, ne laissait pas à ces écoles le temps nécessaire pour se développer, ni à l'instruction populaire celui de se répandre. En 1828 le premier ministre de l'instruction publique, M. Soutzos, déclare que « tous ces projets de lois furent accueillis favorablement par le corps législatif du gouvernement provisoire, mais que rien de sérieux n'a été fait jusqu'à présent. » Mais nous rencontrons de 1828 à 1830 des mesures plus efficaces prises par le premier président de la Grèce, Jean Capodistrias de Corfou. C'est à celui-ci que sont dus l'organisation et le développement de l'enseignement populaire pendant cette époque de transition. « On essaierait en vain, dit-il, de régénérer un peuple sans l'éducation morale; et l'espoir de la Grèce est dans l'éducation des enfants. » Il considérait l'enseignement primaire comme la base solide de la régénération du peuple. M. Dutrône, philhellène français, Jean Cockonis et Mustoxidis sont les trois hommes qui ont soutenu par leur intelligence et leurs connaissances les efforts de Capodistrias. Ainsi, au lieu de l'école normale primaire qu'on avait voulu fonder à Argos, ils en installèrent une à Egine, où était alors le siège du gouvernement. Un philhellène distingué, M. Eynard, mit à la disposition de Capodistrias 50 000 francs pour bâtir cette école. On avait traduit le *Manuel des écoles élémentaires d'enseignement mutuel* de M. Sarazin, professeur du cours spécial d'enseignement mutuel fondé par la ville de Paris.

La sollicitude et les soins paternels avec lesquels le président Capodistrias veillait au développement de l'instruction primaire sont au-dessus de tout éloge. Nous ne citerons ici que quelques lignes extraites d'une circulaire qu'il avait adressée aux instituteurs de la Grèce le 21 avril 1829. « Parmi les écoles de l'enseignement mutuel existantes, écrivait-il, celles que nous avons eu la satisfaction d'inspecter nous-même ne nous laissent rien à désirer. Il nous tardait d'en témoigner notre reconnaissance aux citoyens distingués qui ont contribué à leur organisation, aux maîtres qui, au milieu des plus grandes privations, ont su faire prospérer ces établissements, et aux élèves qui nous donnent déjà la mesure de tout ce que la patrie a droit d'attendre d'eux. » En 1830, Egine, d'après l'expression de M. Bétant, renfermait le noyau de tous les établissements scolaires de Grèce.

Vers la même époque, un comité de dames se formait à Egine pour s'occuper de l'éducation des jeunes filles, qui avait été très négligée durant toute la période de la domination ottomane.

Pour clore l'historique de l'état de l'instruction primaire en Grèce jusqu'à la fondation du royaume actuel, nous ajouterons qu'à l'époque de l'assassinat du président Capodistrias, il n'y avait en Grèce, en 1830, que 71 écoles primaires avec 6721 élèves.

État actuel. — Le premier roi de Grèce, Othon, bien que fort jeune, a contribué beaucoup à la création d'écoles sous l'inspiration de la Régence allemande. En 1834, il décréta la loi sur l'instruction primaire, œuvre principalement de M. Meyer, membre de la Régence. Cette loi, imitée de la loi française du 28 juin 1833 et de celle de Bavière, est encore en grande partie appliquée aujourd'hui. Elle comprend 5 titres et 82 articles. Le principe de l'enseignement obligatoire est proclamé sans aucune restriction par les articles 6 et 7, ainsi conçus : « Art. 6. — Tous les enfants depuis cinq ans révolus jusqu'à douze ans révolus, qui habitent une commune ayant une école primaire, doivent en suivre les leçons ; les parents qui n'envoient pas à l'école les enfants de cet âge sont passibles d'une amende de 10 centimes à 50 drachmes (francs) pour chaque heure d'absence. Pour les enfants qui s'absentent pendant des semaines ou des mois, la peine est augmentée proportionnellement à la durée de l'absence et devient effective à la fin de leurs études primaires. » « Art. 7. — Sont dispensés de l'art. 6 : 1° les enfants qui suivent les cours dans une autre école ou un pensionnat ; 2° ceux qui font des études suffisantes chez un instituteur particulier, les parents devant donner des garanties convenables ; 3° ceux qui sont considérés comme assez instruits par une commission d'examen. » Malheureusement on n'a pas appliqué rigoureusement ces dispositions de la loi ; on peut même dire qu'elles sont tombées en désuétude. Quant à la gratuité, elle n'est pas absolue. D'après l'article 24, le conseil municipal fixe à 10 centimes le minimum et à 50 centimes le maximum de la rétribution mensuelle que doivent payer les parents qui peuvent le faire aisément. Il est vrai, de même, qu'on n'applique pas toujours cet article ; mais l'opinion publique réclame la gratuité entière de l'instruction primaire, comme plus utile et plus urgente que celle de l'instruction secondaire et supérieure.

I. *Écoles primaires.* — La loi de 1834 ne fait aucune distinction des écoles primaires en écoles élémentaires et en écoles supérieures, ni en écoles de filles et écoles de garçons, si ce n'est pour les travaux de couture, de tricot et de broderie. Les matières d'enseignement prévues par cette loi sont le catéchisme, les éléments de la langue grecque, l'écriture, l'arithmétique, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire, le chant. S'il est possible, on doit y ajouter les éléments de la géographie, de l'histoire grecque et des notions de sciences naturelles. Deux fois par semaine auront lieu des exercices gymnastiques ; de plus l'instituteur doit enseigner pratiquement l'agriculture et la viticulture, et théoriquement le sylviculture, la sériciculture et l'apiculture. Les filles doivent être exercées au travaux à l'aiguille.

L'enseignement dans les écoles primaires fut organisé, jusqu'en 1842, d'après la méthode lancastrienne et les principes énoncés dans le *Manuel* de M. Sarazin. A partir de cette époque, quelques améliorations ont été réalisées par l'adoption du *mode mixte*, combinaison du mode mutuel et du mode simultané. Mais depuis 1879, à la suite d'une ordonnance royale du 3 septembre de cette année, on a commencé à introduire la méthode simultanée par les soins des instituteurs sortis de l'école normale d'Athènes. On a également fondé dans plusieurs communes des écoles communales sur le plan l'école-modèle d'Athènes ; c'est dans celles-ci qu'enseignent les maîtres récemment sortis de l'école normale. On fait, d'ailleurs, de louables efforts pour qu'un plus grand nombre d'anciens instituteurs soient mis à même d'enseigner convenablement d'après la méthode simulanée.

Dans les premières années qui suivirent la fondation du royaume de Grèce, les écoles primaires furent mixtes pour les garçons et les filles ; il en est encore de même aujourd'hui dans les communes qui n'ont pas d'écoles distinctes pour les filles. Ce système n'avait attiré dans les écoles qu'un petit nombre de filles. Une Association des amis de l'instruction, fondée en 1836, a pris l'initiative de répandre l'instruction des filles ; quelques écoles de filles ont été créées ; le gouvernement lui-même condamna, en 1852, le système mixte, et prescrivit aux préfets la fondation d'écoles de filles ; mais celles-ci font défaut encore dans plusieurs communes par incurie.

Les bâtiments des écoles primaires sont construits à peu près d'après les plans des écoles mutuelles en France. Le mobilier scolaire est resté le même sans aucune amélioration. On voit encore en face de la chaire de l'instituteur huit ou dix rangées de bancs avec de larges tables.

II. *Écoles primaires libres.* — Outre les écoles publiques de garçons et de filles, on trouve dans presque toutes les grandes villes du royaume des écoles de même degré dues à l'initiative privée. Dans ces écoles l'enseignement, les méthodes, les programmes sont ceux des autres établissements d'instruction primaire. Mais ces écoles doivent, d'après l'article 60 de la loi de 1834, s'ouvrir avec l'autorisation du ministre de l'instruction publique et sous l'inspection des autorités aux mêmes conditions que les écoles publiques. Il y avait, en 1880, 164 écoles primaires libres de garçons et 112 écoles primaires libres de filles. Mais l'établissement qui a contribué le plus à l'amélioration de l'enseignement primaire en Grèce est l'école primaire modèle fondée en 1877 à Athènes par le *Syllogue pour la propagation des lettres grecques*. C'est dans cette école modèle, divisée en six classes, qu'on a appliqué avec fruit la méthode intuitive et le mode simultané d'après les principes nouveaux de la pédagogie moderne.

III. *Ecoles normales.* — Les articles 65 à 69 de la loi de 1834 traitaient de l'organisation d'une école normale d'instituteurs (*didaskaleion*), qui fut ouverte à Athènes en 1834, aussitôt après la promulgation de la loi sur l'instruction primaire. Une école mutuelle modèle y fut annexée. L'école normale comptait 30 boursiers du gouvernement choisis dans les communes, ainsi que d'au-

tres élèves ; elle fut organisée en 1835 par une circulaire spéciale et réorganisée en 1856 avec de légères modifications. Bien que la loi de 1834 indiquât dans l'article 63 la nécessité de la fondation d'une école normale d'institutrices, cette disposition est restée inexécutée. Une commission, toutefois, fut instituée en 1855 pour examiner les jeunes filles qui aspiraient à devenir institutrices. Mais en 1861 l'établissement principal de l'*Association des Amis de l'instruction*, sous le nom d'*Arsakion*, fut reconnu officiellement par ordonnance royale comme *école normale d'institutrices*. Les études pédagogiques, malheureusement, n'ont pas été bien dirigées : ni le dessin, ni la musique n'ont été enseignés comme il l'eût fallu ; en conséquence, ces deux écoles ont porté peu de fruits. Tandis qu'en Europe on améliorait continuellement les méthodes, en Grèce tout restait dans le même état, qui s'empirait de jour en jour. L'Assemblée nationale de 1863 prononça par une loi la dissolution de l'école normale d'instituteurs et décréta sa réorganisation sur un nouveau plan qui, néanmoins, ne fut mis en pratique que treize ans après. C'est, en effet, en 1878 qu'une loi spéciale sur l'école normale a mis fin à cette situation fâcheuse. L'école normale d'instituteurs fut rouverte, sous de nouveaux auspices, le 24 septembre 1878. Une école modèle y fut annexée, et organisée d'après le mode simultané. Le programme de l'école normale, qui est divisée en trois classes, comprend les branches suivantes : 1° la religion ; 2° la pédagogie ; 3° le grec ancien ; 4° l'histoire ; 5° l'arithmétique et la géométrie ; 6° la physique, la mécanique et l'histoire naturelle ; 7° la chimie ; 8° des connaissances pratiques d'agriculture et d'arboriculture ; 9° le dessin et la calligraphie ; 10° la musique vocale et instrumentale ; 11° l'hygiène ; 14° la gymnastique.

La distribution des leçons est fixée par une ordonnance royale datée du 25 mai 1878. En 1880, au mois de septembre, une autre école normale fut ouverte, avec le même programme, à Tripolitza, et en 1882 on prépare la création d'une autre école à Larissa. Les exercices pratiques ont lieu dans les écoles primaires modèles annexées aux écoles normales.

Quant aux institutrices, c'est toujours l'école libre de l'Association des Amis de l'instruction, l'*Arsakion*, qui continue, ainsi que sa succursale à Corfou, à fonctionner sans modifications importantes.

IV. *Institutions complémentaires*. — On ne trouve aucune trace ni dans la loi de 1834, ni dans celle de 1878 sur l'école normale, d'institutions complémentaires de l'instruction primaire publique. Celles-ci ne sont dues qu'à l'initiative privée. Ce sont d'abord des *écoles enfantines* ou *salles d'asile*. C'est en 1867 qu'une élève grecque, sortant de l'école de Mme Pape-Carpantier, a introduit en Grèce, presque sans modifications, le système français avec le même programme et la même organisation. La première école enfantine, annexée à l'école normale des institutrices à Athènes, est devenue le modèle des établissements de ce genre. Nous trouvons aussi, grâce encore à l'initiative privée, des écoles dites *professionnelles* : tels sont l'orphelinat Hadji-Costa pour les garçons et les orphelinats de jeunes filles à Athènes, au Pirée et à Zante. C'est également vers la même époque, en 1866, qu'on a commencé, pour la première fois, à Athènes, à établir des *cours d'adultes*, des *cours d'ouvriers* qui sont dus à la « Société des amis du peuple ». Enfin, le Syllogue littéraire d'Athènes le « Parnasse », fondé en 1866, entreprit en 1872 une œuvre philanthropique aussi généreuse qu'utile à la jeunesse pauvre et ouvrière : il fonda des *cours du soir* pour l'éducation et l'enseignement des enfants malheureux qui, abandonnés sur la voie publique, sont privés de toute protection et peuvent devenir des êtres inutiles ou nuisibles à la société.

V. *Autorités scolaires*. — Dans les départements (nomes) l'inspection des écoles primaires est faite par le préfet, les sous-préfets et par un inspecteur général. De plus, une commission scolaire est instituée, tous les ans, à cet effet, dans le chef-lieu du département ; elle se compose du préfet, comme président, du président du tribunal civil, du procureur, d'un prêtre, d'un professeur et de deux ou quatre citoyens élus par le conseil départemental. Dans les chefs-lieux des arrondissements (éparchies), la commission se compose du sous-préfet, du juge de paix, d'un professeur et de deux ou quatre citoyens élus par le conseil d'arrondissement. Dans les communes, la commission se compose du maire, du prêtre et de deux ou quatre citoyens élus par le conseil municipal. Ces commissions inspectent, encouragent et dirigent les écoles primaires. La commission départementale et celle de l'arrondissement sont obligées non seulement d'inspecter les écoles, mais encore d'en faire examiner la situation par un délégué spécial. Malheureusement cette haute et utile mission n'est pas remplie convenablement, ni toujours, ni partout ; mais dans les derniers temps on a nommé un inspecteur général ; en 1881 on a organisé plus spécialement l'inspection des écoles primaires par l'envoi d'inspecteurs spéciaux dans chaque province, qui font annuellement des rapports sur l'état de l'enseignement.

VI. *Personnel enseignant*. — Les instituteurs et institutrices sont répartis en trois classes d'après le grade qu'ils reçoivent en sortant de l'école normale. Ceux de la troisième classe sont nommés maîtres dans les écoles élémentaires des villages et des chefs-lieux des communes ; ceux de deuxième classe, dans les écoles primaires des chefs-lieux d'arrondissement et, à défaut d'instituteurs de première classe, dans les écoles primaires des chefs-lieux de département ; enfin, ceux de première classe dans les écoles des chefs-lieux de département. Autrefois, d'après l'art. 16 de la loi de 1834, c'était le ministre de l'instruction publique qui nommait les instituteurs de la première classe, tandis que les préfets nommaient ceux de la deuxième et de la troisième classe avec l'approbation du ministre. Depuis 1861, c'est le ministre qui nomme tout le personnel enseignant.

Les honoraires des instituteurs, d'après la loi de 1834, se composaient : 1° d'un traitement fixe ; 2° du logement fourni gratuitement par la commune ; 3° d'une rétribution versée par les parents en état de payer, et déterminée d'avance par les conseils municipaux. Ainsi les instituteurs des écoles des chefs-lieux de départements recevaient 100 drachmes par mois ; ceux des chefs-lieux d'arrondissements, 90 drachmes ; ceux de la deuxième classe et les maîtres-adjoints 80 dr. ; et enfin ceux de la troisième classe 50 dr. Mais ces derniers, dès l'année 1856, reçurent 60 dr. La loi sur l'école normale de 1878 augmenta un peu le chiffre de ces traitements, qui sont aujourd'hui de 80 drachmes pour les instituteurs de troisième classe, de 100 dr. pour ceux de deuxième classe, et de 140 dr. pour ceux de première classe. Font exception les directeurs des écoles primaires d'Athènes, de Syra, de Patras et de Corfou, dont les appointements sont de 180 dr. par mois.

Le traitement des institutrices est en général un peu inférieur à celui des instituteurs.

VII. *Budget de l'instruction primaire*. — Les dépenses de construction et d'entretien des maisons d'école, ainsi que le traitement des institu-

teurs, sont à la charge des communes, l'Etat venant au secours des plus pauvres par une subvention annuelle qui ne dépasse pas la somme de 200 000 francs. Au début et jusqu'en 1843, les communes, par suite de l'activité du gouvernement du roi Othon, payaient régulièrement les honoraires des instituteurs. Mais, plus tard, la plupart des communes manquèrent à cette obligation. Une loi spéciale, en 1856, ordonna à l'Etat de payer d'avance et de recevoir ensuite la contribution des communes. La mesure est bonne, mais il est nécessaire que la contribution des communes soit portée à un chiffre plus élevé et que le gouvernement accorde une subvention plus considérable.

Les dépenses scolaires pour les écoles primaires se sont élevées, en 1879, à 1 612 000 drachmes, dont 190 000 à la charge de l'Etat et 1 422 000 à celle des communes.

VIII. *Population scolaire.* — Il n'existe pas de statistique proprement dite en Grèce sur cette matière. Il n'y a, à ce sujet, que des rapports généraux du ministre de l'instruction publique sur les écoles, rapports adressés au roi; mais ceux-ci encore ne sont ni réguliers, ni convenablement rédigés. Aussi les renseignements que la Grèce a fournis à l'Exposition Universelle de 1878 sont-ils sommaires et incomplets. Voici le relevé de ces renseignements :

En 1830 : population générale, 700 000 hab.; nombre des écoles primaires, 71 ; nombre des élèves, 6 721.

En 1855 : population, 998 266 hab.; 357 écoles de garçons avec 30 520 élèves, et 52 écoles de filles avec 4 753 élèves.

En 1860 : population, 1 096 810 hab.; 598 écoles de garçons avec 38 427 élèves, et 70 écoles de filles avec 6 803 élèves.

En 1866 : population, 1 325 479 hab.; 942 écoles de garçons avec 44 102 élèves, et 125 écoles de filles avec 8 431 élèves.

En 1869 : population, 1 325 479 hab.; 898 écoles de garçons avec 43 876 élèves, et 133 écoles de filles avec 8 824 élèves.

En 1873 : population, 1 437 026 hab.; 989 écoles de garçons avec 63 156 élèves, 138 écoles de filles avec 11 405 élèves, et 141 écoles libres avec 3 558 élèves.

En 1879 : population, 1 679 775 hab.; 1 035 écoles de garçons avec 67 108 élèves, 137 écoles de filles avec 12 340 élèves, 276 écoles libres avec 11 092 élèves, 6 écoles professionnelles avec 510 élèves, et 11 cours d'adultes avec 1 000 élèves.

En 1870, d'après les renseignements officiels, 65 enfants pour 1 000 habitants fréquentaient les écoles. On comptait une école primaire pour 747 habitants. Plusieurs communes avaient plus d'une école, et en moyenne il y avait 2.79 °/₀ écoles primaires par commune. Il n'en était pas de même pour les écoles de filles; 137 communes seulement en possédaient, 229 en étaient privées. En 1879, le budget de l'instruction primaire représentait 0^{dr},90 par habitant et 21^{dr},17 pour chaque élève. [G. Chassiotis.]

A consulter. — *L'Instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours*, par G. Chassiotis. Paris, 1881.

GREFFIER DE JUSTICE DE PAIX. — Officier public institué près le tribunal de paix pour écrire les jugements, en garder minute et en délivrer des expéditions. Cette charge est vénale. Dans les communes où il n'y a pas de commissaire-priseur, les greffiers de justice de paix sont autorisés à faire les ventes publiques de meubles.

Le Conseil royal avait décidé, le 19 juillet 1836, que les fonctions de greffier n'étaient point incompatibles avec celles d'instituteur communal, « mais que le cumul ne doit être autorisé qu'autant qu'il s'agirait d'une école communale et d'un greffe établis dans la même commune. »

La loi de 1850 n'a pas modifié cet état de choses ; le Conseil supérieur, consulté de nouveau, a pensé que l'art. 32 ne s'appliquait pas rigoureusement aux fonctions de notaire et de greffier de justice de paix ; mais il a également jugé qu'à raison même de la nature de ces deux ordres de fonctions, les conseils départementaux ne doivent porter ces officiers publics sur les listes d'admissibilité qu'avec la plus grande réserve et en tenant compte de la difficulté de concilier l'exercice desdites fonctions avec celles d'instituteur communal. (Circ. du 24 déc. 1850.) — V. *Incompatibilités.* V. aussi à l'article *Fonctions administratives* le texte des articles des projets de loi de MM. Paul Bert et Jules Ferry, interdisant toute fonction administrative aux instituteurs.

GRÉGOIRE (L'abbé). — Henri Grégoire, ecclésiastique et homme politique français, est né à Vého, près de Lunéville, en Lorraine, le 4 décembre 1750, et mort à Paris le 28 avril 1831. Fils de parents pauvres, il fit ses études chez les jésuites de Nancy. Il fut d'abord professeur de belles-lettres au collège de Pont-à-Mousson, puis devint curé d'Embermesnil. De bonne heure on le vit manifester cet amour fougueux de la liberté qui lui inspira plus tard ses violentes attaques contre la monarchie ; mais à ces principes démocratiques il joignait une foi religieuse qui ne se démentit jamais : le révolutionnaire en lui fut toujours doublé d'un prêtre. Il avait du moins emprunté à la philosophie du XVIIIe siècle ses principes de tolérance : en 1788 il publia un *Essai sur la régénération des juifs*, où il réclamait pour les israélites le droit commun. Elu député du clergé par les bailliages de Lorraine en 1789, il joua dès la première heure un rôle actif aux Etats généraux, et assista à la séance du Jeu de Paume. Nous n'avons pas à raconter ici la part qu'il prit aux travaux de la Constituante : rappelons seulement que ce fut lui qui fit placer le nom de Dieu dans la déclaration des droits de l'homme ; qu'il prit en mains la cause des juifs et celle des gens de couleur ; qu'il fut le premier ecclésiastique qui prêta serment à la constitution civile du clergé ; et qu'après la fuite du roi à Varennes, il demanda que Louis XVI fût mis en jugement. En vertu de la constitution civile du clergé, les départements avaient été appelés à élire chacun leur évêque : Grégoire fut élu par le département de Loir-et-Cher, et, lorsque la session de la Constituante fut achevée, il se rendit à Blois pour occuper son siège épiscopal. En 1792, il fut élu député à la Convention, et se signala dès la première séance par un discours resté fameux où il réclamait, avec Collot-d'Herbois, l'abolition de la royauté. « Les rois, s'écria-t-il dans ce style emphatique dont il se servit toujours, sont dans l'ordre moral ce que les monstres sont dans l'ordre physique. Les cours sont l'atelier des crimes et la tanière des tyrans. L'histoire des rois est le martyrologe des nations. » On sait que, se trouvant en mission en Savoie au moment du procès du roi, il signa avec trois autres représentants une lettre à la Convention où ses collègues et lui annonçaient voter pour la condamnation de Louis XVI : Grégoire fit retrancher les mots *à mort* que ses collègues voulaient ajouter au mot *condamnation*, déclarant que sa qualité de prêtre ne lui permettait pas de verser le sang : mais, comme le fait observer M. H. Carnot, « il n'exprima jamais le plus léger blâme contre ceux des conventionnels qui, obéissant à d'autres inspirations, jugèrent utile de donner à l'Europe attentive un grand exemple de sévérité nationale. » De retour de sa mission en mai 1793, il se prononça contre les Girondins, et lors de la réorganisation du Comité d'instruction publique il fut appelé à en faire partie.

C'est sur le rôle que joua Grégoire au sein de ce Comité que nous allons donner quelques détails.

En juillet 1793, la Convention discutait le plan de Lepelletier sur l'instruction commune. Grégoire se prononça, dans la séance du 30 juillet, contre le système de l'internat gratuit, qui eût nécessité une dépense qu'il évaluait à 300 millions, et exprima l'opinion qu'il était préférable, pour l'éducation morale des enfants, de les laisser dans leurs familles. (V. *Convention*, p. 538).

Le 8 août, il présenta un rapport concluant à la suppression des Académies. Tout en raillant l'Académie française et celle des inscriptions et belles-lettres et en leur reprochant la servilité qu'elles avaient toujours montrée envers les rois, il rend hommage aux travaux des Académies vouées aux sciences, qui ont « rendu des services signalés à la nation». Allant au-devant d'une objection qu'il était facile de prévoir, il ajoute : « Ne craignez pas qu'en les supprimant, l'émulation s'éteigne parmi nous. Athènes et Rome n'eurent pas de sociétés littéraires légalement instituées; il n'en est pas dans le pays qui enfanta Shakespeare, Dryden et Milton. Au surplus, si les membres de ces académies sont animés d'un vrai zèle, qui les empêche de se convertir en sociétés libres? la loi leur assure cette faculté; alors elles seront infiniment moins accessibles à l'esprit de corps que ces académies qui, revêtues d'une forme légale, se prétendaient les dispensatrices de la gloire. »

Le rapport se terminait par le projet de décret suivant ;

« Art. 1er. — Toutes les académies et sociétés littéraires, patentées ou dotées par la nation, sont supprimées.

» Art. 2. — L'Académie des sciences demeure provisoirement chargée des divers travaux qui lui ont été renvoyés par la Convention nationale ; en conséquence elle continuera à jouir des attributions annuelles qui lui sont accordées, jusqu'à ce qu'il en ait été autrement ordonné.

» Art. 3. — La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter incessamment un plan d'organisation d'une société destinée à l'avancement des sciences et des arts.

» Art. 4. — Les citoyens ont le droit de se réunir en sociétés libres, pour contribuer au progrès des connaissances humaines. »

Le premier article du décret fut seul voté.

Le 28 septembre, Grégoire lit un rapport sur le *Recueil des traits de vertus civiques*, que le Comité est chargé de rédiger et qui devra servir de livre de lecture dans les écoles primaires.

Le 13 du premier mois de l'an II (4 octobre 1793); autre rapport sur les moyens d'améliorer l'agriculture en France par l'établissement d'une maison d'économie rurale dans chaque département. Grégoire énumère les avantages d'une pareille institution, qui serait destinée à des essais agronomiques. « Là, dit-il entre autres, se perfectionnera la météorologie, science qui vient de naître, et la seule propre à dissiper les innombrables préjugés des agriculteurs, qui, à la honte de la raison, sont encore, pour la plupart, gouvernés par les rêveries astrologiques. » Le projet de décret qui accompagnait ce rapport était ainsi conçu :

« Dans chaque département il sera réservé, sur les biens nationaux, un terrain dont le minimum sera de 10 arpents et le maximum de 20, avec une maison attenante et les dépendances nécessaires, pour former une maison d'économie rurale, qui sera consacrée aux expériences propres à accélérer les progrès de l'agriculture, la multiplication des végétaux et l'éducation des animaux domestiques. »

Le 16 brumaire, Grégoire revient sur cette question avec de nouveaux développements, et conclut ainsi : « Ayons un bon plan d'éducation, un bon plan d'agriculture, nous aurons tout, car malheur à tout peuple qui ne fonderait pas sa puissance et son bonheur sur la culture de son sol et de sa raison. »

C'est dans la séance du lendemain que se place un incident bien connu. Le 17 brumaire, Gobel, évêque de Paris, accompagné de son clergé, était venu à la Convention déclarer qu'il abdiquait ses fonctions. L'évêque de Blois, invité à suivre l'exemple de Gobel, répondit : « Quant à moi, catholique par conviction et par sentiment, prêtre par choix, j'ai été désigné par le peuple pour être évêque ; mais ce n'est ni de lui ni de vous que je tiens ma mission. J'ai tâché de faire du bien dans mon diocèse, je reste évêque pour en faire encore. » Certains historiens ont représenté cet acte de Grégoire comme un trait d'héroïsme ; pour le qualifier ainsi, il faut connaître bien mal la situation des partis à la fin de 1793. Grégoire ne courait aucun danger à se déclarer catholique et à refuser d'abjurer ; les meneurs de la Convention, Robespierre et Danton, étaient notoirement hostiles au mouvement contre le culte : le péril était pour ceux qui attaquaient la religion, non pour ceux qui la défendaient. La suite le fit bien voir. Grégoire put siéger à la Convention jusqu'à la fin en robe violette sans être jamais inquiété, tandis que Gobel, Cloots, Chaumette, Hébert payèrent bientôt de leur tête leur participation à la manifestation du 17 brumaire.

Le 17 frimaire, Grégoire lit un nouveau rapport sur le *Recueil des belles actions*. — V. *Livres élémentaires de la première République*, p. 1607.

C'est encore Grégoire qui fut chargé de présenter le rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation (3 pluviose an II). « Le premier livre élémentaire, dit-il, doit embrasser la période qui s'écoule depuis le commencement de la grossesse, jusqu'à l'âge d'environ six ans, époque à laquelle l'enfant passera dans les écoles nationales.... L'ouvrage que l'on demande doit tracer des règles de conduite pour le temps de la grossesse, des couches, de l'allaitement et du sevrage ; il doit parcourir toutes les phases de l'enfance dans ce qui concerne la nourriture, les habits, le sommeil, les veilles, l'exercice, les accidents, les maladies, combattre les abus et leur substituer les méthodes les plus propres à conserver l'enfant en développant sa croissance et ses forces. Quant à l'éducation morale, on doit commencer par écarter deux erreurs. La première est de penser, avec Diderot et quelques autres écrivains, que la nature fait des méchants.... On ne peut trop inculquer cette vérité attestée par l'expérience : l'homme est en grande partie le produit de son éducation, ou, comme l'a dit Jean-Jacques, l'homme est bon, les hommes sont méchants. La seconde est de croire qu'avant l'âge de sept ans, l'enfant est insusceptible d'être dirigé vers le bien. » Il passe plus rapidement sur les autres livres, qu'il énumère dans l'ordre suivant : Instruction pour les instituteurs nationaux, pour l'éducation physique et morale des enfants ; Méthodes pour apprendre à lire et à écrire : ces deux objets traités ensemble ou séparément ; Notions sur la grammaire française ; Instruction sur les premières règles d'arithmétique et de géométrie pratique ; Notions sur la géographie ; Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature ; Instructions élémentaires sur la morale républicaine.

Le 1er floréal, dans un rapport sur les biblio-

thèques, Grégoire se plaint de la lenteur des administrations locales à terminer les inventaires, et signale des détournements de livres précieux faits par des fripons. « Dans un moment où la Révolution se moralise et poursuit tous les crimes, ajoute-t-il, des dénonciations civiques et le zèle constant des sociétés populaires nous mettront sans doute à portée d'atteindre les coupables dans tous les genres, et de prouver que la responsabilité n'est pas une chimère. » Il est utile de faire observer que ce rapport est antérieur de trois mois au 9 thermidor.

Le rapport sur la *nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, présenté dans la séance du 16 prairial an II (4 juin 1794), offre un intérêt particulier. Nous avons promis, à l'article *Convention*, d'en donner ici quelques extraits.

« Il n'y a qu'environ 15 départements de l'intérieur, dit Grégoire, où la langue française soit exclusivement parlée. Encore y éprouve-t-elle des altérations sensibles, soit dans la prononciation, soit par l'emploi de termes impropres et surannés.

» Nous n'avons plus de provinces, et nous avons encore environ 30 patois qui en rappellent les noms.

» Peut-être n'est-il pas inutile d'en faire l'énumération : le bas-breton, le normand, le picard, le rouchi ou wallon, le flamand, le champenois, le messin, le lorrain, le franc-comtois, le bourguignon, le bressan, le lyonnais, le dauphinois, l'auvergnat, le poitevin, le limousin, le picard, le provençal, le languedocien, le velayen, le catalan, le béarnais, le basque, le rouergat et le gascon ; ce dernier seul est parlé sur une surface de 60 lieues en tout sens.

» Au nombre des patois, on doit placer encore l'italien de la Corse, des Alpes-Maritimes, et l'allemand des Haut et Bas-Rhin, parce que ces deux idiomes y sont très dégénérés.

» On peut assurer sans exagération qu'au moins 6 millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas 3 millions : et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre.

» Ainsi, avec 30 patois différents, nous sommes encore, pour le langage, la Tour de Babel, tandis que pour la liberté nous sommes l'avant-garde des nations.

» Quoiqu'il y ait possibilité de diminuer le nombre des idiomes reçus en Europe, l'état politique du globe bannit l'espérance de ramener les peuples à une langue commune. Cette conception, formée par quelques écrivains, est également hardie et chimérique. Une langue universelle est dans son genre ce que la pierre philosophale est en chimie.

» Mais au moins on peut uniformer (*sic*) le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, et qui doit être jaloux de consacrer au plus tôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté. »

Grégoire parle longuement des obstacles que l'ignorance de la langue nationale apporte à l'exécution des lois, à la diffusion des principes républicains. Passant en revue les objections qu'on peut lui faire, il commence par reconnaître qu'il sera utile d'étudier les patois avant leur disparition, et d'en conserver les monuments écrits.

« La connaissance des dialectes peut jeter du jour sur quelques monuments du moyen âge, L'histoire et les langues se prêtent un secours mutuel pour juger les habitudes et le génie d'un peuple vertueux ou corrompu, commerçant, navigateur ou agricole. La filiation des termes conduit à celle des idées ; par la comparaison des mots radicaux, des formules philosophiques ou proverbes, qui sont les fruits de l'expérience, on remonte à l'origine des nations. L'histoire étymologique des langues, dit le célèbre Sulzer, serait la meilleure histoire des progrès de l'esprit humain... Aussi la philosophie, qui promène son flambeau dans toute la sphère des connaissances humaines, ne croira pas indigne d'elle de descendre à l'examen des patois, et dans ce moment favorable pour révolutionner notre langue, elle leur dérobera peut-être des expressions enflammées, des termes naïfs qui nous manquent. Presque tous les idiomes rustiques ont des ouvrages qui jouissent d'une certaine réputation. Déjà la commission des arts, dans son instruction, a recommandé de recueillir ces monuments imprimés ou manuscrits ; il faut chercher des perles jusque dans le fumier d'Ennius. »

Il examine encore l'objection tirée de la ténacité du peuple dans ses usages, et répond :

« Je crois avoir avoir établi que l'unité d'idiome est une partie intégrante de la Révolution, et dès lors plus on m'opposera de difficultés, plus on me prouvera la nécessité d'opposer des moyens pour les combattre. Dût-on n'obtenir qu'un demi-succès, mieux vaudrait encore faire un peu de bien que de n'en point faire. Mais répondre par des faits, c'est répondre péremptoirement, et tous ceux qui ont médité sur la manière dont les langues naissent, vieillissent et meurent, regarderont la réussite comme infaillible. »

Grégoire démontre d'abord, en citant des faits, que les patois ont déjà perdu du terrain. Il ajoute, en ce qui concerne les moyens à employer pour universaliser l'usage de la langue nationale :

« En général, dans nos bataillons on parle français, et cette masse de républicains qui en aura contracté l'usage le répandra dans ses foyers. Par l'effet de la Révolution, beaucoup de ci-devant citadins iront cultiver leurs terres ; il y aura plus d'aisance dans les campagnes ; on ouvrira des canaux et des routes ; on prendra, pour la première fois, des mesures efficaces pour améliorer les chemins vicinaux ; les fêtes nationales donneront au peuple des plaisirs dignes de lui : l'action combinée de ces opérations diverses doit tourner au profit de la langue française.

» Quelques moyens nouveaux, et qui ne sont pas l'objet d'une loi, peuvent encore accélérer la destruction des patois. »

Ces moyens seraient entre autres, selon Grégoire : La diffusion dans les campagnes d'opuscules patriotiques, relatifs à la politique et aux arts ; de bons journaux ; des spectacles ; la composition de chansons françaises : « Les poésies lyriques importent également à la propagation de la langue et du patriotisme ; ce moyen est d'autant plus efficace, que la construction symétrique des vers favorise la mémoire ; elle y place le mot et la chose. » Il voudrait aller jusqu'à faire de la connaissance de la langue nationale une condition préalable légalement requise de tous ceux qui voudront contracter mariage : « Dans certains cantons de la Suisse, celui qui veut se marier doit préalablement justifier qu'il a son habit militaire, son fusil et son sabre. En consacrant chez nous cet usage, pourquoi les futurs époux ne seraient-ils pas soumis à prouver qu'ils savent lire, écrire et parler la langue nationale ? »

Chose assez singulière, Grégoire ne semble pas avoir compté l'école au nombre des moyens pro-

pres à répandre l'usage de la langue française. Il n'en parle pas dans son rapport.

Il termine par une proposition hardie :

« Je finirai ce discours en présentant l'esquisse d'un projet vaste et dont l'exécution est digne de vous; c'est celui de révolutionner notre langue : j'explique ma pensée.

» Les mots étant les liens de la société et les dépositaires de toutes nos connaissances, il s'ensuit que l'imperfection des langues est une grande source d'erreurs. Condillac voulait qu'on ne pût faire un raisonnement faux sans faire un solécisme, et réciproquement : c'est peut-être exiger trop. Il serait impossible de ramener une langue au plan de la nature, et de l'affranchir entièrement des caprices de l'usage. Mais ne pourrait-on pas au moins donner un caractère plus prononcé, une consistance plus décidée à notre syntaxe, à notre prosodie; faire à notre idiome les améliorations dont il est susceptible, et, sans en altérer le fond, l'enrichir, le simplifier, en faciliter l'étude aux nationaux et aux autres peuples?

» Les rapports de l'écriture à la parole étant purement conventionnels, la connaissance de l'une ne donne jamais celle de l'autre : toutefois, il est possible d'opérer sur l'orthographe des rectifications utiles.

» Quiconque a lu Vaugelas, Bouhours, Ménage, Olivet, etc., a pu se convaincre que notre langue est remplie d'équivoques et d'incertitude. Il serait également utile et facile de la fixer.

» La physique et l'art social, en se perfectionnant, perfectionnent la langue : il est une foule d'expressions qui, par là, ont acquis récemment une acception accessoire ou même entièrement différente. Le terme *souverain* est enfin fixé à son véritable sens, et je maintiens qu'il serait utile de faire une revue générale des mots, pour donner de la justesse aux définitions. Une nouvelle grammaire et un nouveau dictionnaire français ne paraissent aux hommes vulgaires qu'un objet de littérature. L'homme qui voit à grande distance placera cette mesure dans ses conceptions politiques. Il faut qu'on ne puisse apprendre notre langue sans pomper nos principes.

» La richesse d'un idiome n'est pas d'avoir des synonymes; s'il y en avait dans notre langue, ce seraient sans doute *monarchie* et *crime*, ce seraient *république* et *vertu*. La véritable abondance consiste à exprimer toutes les pensées, tous les sentiments et leurs nuances. Jamais, sans doute, le nombre des expressions n'atteindra celui des affections et des idées : c'est un malheur inévitable auquel sont condamnées toutes les langues; cependant on peut atténuer cette privation.

» La plupart des idiomes ont beaucoup d'imitatifs, d'augmentatifs, de diminutifs et de péjoratifs. Notre langue est une des plus indigentes à cet égard; son génie paraît y répugner : cependant, sans encourir le ridicule qu'on répandit avec raison sur le boursouflage scientifique de Baïf, Ronsard et Jodelle, on peut se promettre quelques heureuses acquisitions; déjà Pougens a fait une ample moisson de privatifs, dont la majeure partie sera probablement admise.

» ... Pour compléter ces familles de mots, il est encore d'autres moyens. Le premier serait d'emprunter des idiomes étrangers les termes qui nous manquent, et de les adapter au nôtre, sans toutefois se livrer aux excès d'un néologisme ridicule. Les Anglais ont usé de la plus grande liberté à cet égard, et de tous les mots qu'ils ont adoptés, il n'en est pas sans doute de mieux naturalisé chez eux que celui de *perfidiousness*.

» Le second moyen, c'est de faire disparaître toutes les anomalies résultantes (*sic*) soit des verbes irréguliers et défectifs, soit des exceptions aux règles générales. A l'Institution des sourds-muets, les enfants qui apprennent la langue française ne peuvent concevoir cette bizarrerie, qui contredit la marche de la nature dont ils sont les élèves; et c'est sous sa dictée qu'ils donnent à chaque mot décliné, conjugué ou construit, toutes les modifications qui, suivant l'analogie des choses, doivent en dériver.

» Si la Convention nationale accueille les vues que je lui soumets, au nom du Comité d'instruction publique, encouragés par son suffrage, nous ferons une invitation aux citoyens qui ont approfondi la théorie des langues, pour concourir à perfectionner la nôtre, et une invitation à tous les citoyens pour universaliser son usage. La nation, entièrement rajeunie par vos soins, triomphera de tous les obstacles, et rien ne ralentira le cours d'une révolution qui doit améliorer le sort de l'espèce humaine. »

A la suite de ce curieux rapport, la Convention vota le décret suivant :

« Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et un vocabulaire nouveau de la langue française. Il présentera des vues sur les changements qui en faciliteront l'étude et lui donneront le caractère qui convient à la langue de la liberté. »

Ce décret n'a jamais reçu d'exécution. Il est plus facile, on le sait, de changer la forme des gouvernements que l'orthographe des participes.

Nous arrivons à l'acte le plus connu de Grégoire comme membre du Comité d'instruction publique, à ses fameux *Rapports sur le vandalisme*.

On sait que, dans l'emportement de sa haine contre le régime féodal et monarchique, le peuple avait, en plus d'un endroit, détruit quelques édifices, et parfois même des œuvres d'art dans lesquelles il ne voyait que des monuments de l'ancienne servitude. « En tout temps, a dit à ce sujet M. H. Carnot, l'ignorance populaire a détruit sans scrupule des objets dont elle ne comprenait ni l'importance historique ni la valeur artistique. La loi n'est-elle pas encore aujourd'hui forcée de protéger nos vieux monuments les plus respectables? Et si des souvenirs récents de honte, d'oppression et d'intolérance irritèrent alors les fils des vilains contre certains édifices féodaux ou religieux, faut-il s'en étonner? » Les autorités révolutionnaires avaient d'ailleurs immédiatement pris des mesures pour mettre un terme à des destructions inutiles et souvent regrettables. La Constituante avait chargé une commission spéciale d'assurer la conservation des bibliothèques et des collections savantes qui avaient appartenu aux ordres religieux supprimés. Cette commission fut maintenue par la Convention sous le nom de commission des monuments. Le 13 avril 1793, la Convention décréta la peine de deux années de détention contre quiconque aurait, par malveillance, détruit ou dégradé des monuments de science et d'arts; ce décret fut renouvelé le 4 juin suivant; en décembre de la même année, c'est-à-dire en pleine Terreur, sur un rapport du Comité d'instruction publique, elle remplaça la commission des monuments, dont on accusait l'insuffisance, par une *commission temporaire des arts*, dans laquelle on fit entrer les hommes spéciaux les plus compétents; cette commission publia, en janvier 1794, une instruction sur la manière d'inventorier et de conserver, dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts et à l'enseignement. Ainsi, ce fut sous le régime montagnard que les mesures les plus énergiques et les plus complètes furent prises pour protéger les monuments, les œuvres d'art et les bibliothèques contre ce que Lakanal avait appelé le *vandalisme*. (Rapport de Lakanal, du 4 juin

1793). On peut donc se demander pourquoi Grégoire, au lendemain du 9 thermidor, revint tout à coup à la charge, et se mit à dénoncer le *vandalisme* avec un véritable acharnement? L'explication est bien simple. Les thermidoriens faisaient à ce moment le procès aux montagnards : il n'était pas d'accusation absurde et calomnieuse qu'ils n'inventassent contre eux; on trouva à propos de les charger d'un nouveau crime, en leur imputant les destructions et les dilapidations qu'ils avaient cherché eux-mêmes à réprimer. Les trois rapports de Grégoire sur le vandalisme sont simplement un pamphlet contre les vaincus de Thermidor : disons-le nettement, ils sont une mauvaise action. Pour satisfaire ses rancunes politiques, l'évêque de Blois n'a pas hésité à se faire le premier éditeur de cette légende du « vandalisme révolutionnaire » dont se sont si habilement emparés depuis les ennemis de la République.

« Les lois conservatrices des monuments, dit Grégoire dans son premier rapport *sur les destructions opérées par le vandalisme et sur les moyens de le réprimer* (14 fructidor an II), étant inexécutées ou inefficaces, nous avons cru devoir présenter à votre sollicitude un rapport détaillé sur cet objet. La Convention nationale s'empressera sans doute de faire retentir dans toute la France le cri de son indignation, d'appeler la surveillance des bons citoyens sur les monuments pour les conserver, et sur les auteurs et instigateurs contre-révolutionnaires de ces délits (les contre-révolutionnaires, en style thermidorien, signifient les montagnards), pour les traîner sous le glaive de la loi. »

Le rapporteur fait connaître ensuite tous les faits de « vandalisme » parvenus à sa connaissance, en avouant d'ailleurs qu'on pourra « contester l'authenticité ou atténuer l'importance de quelques-uns de ces faits; » puis il cherche à démontrer que les montagnards favorisaient ces destructions, qu'elles étaient conformes à leurs principes. Voici son raisonnement : « Dumas (l'ancien président du tribunal révolutionnaire) disait qu'il fallait guillotiner tous les hommes d'esprit. Chez Robespierre on disait qu'il n'en fallait plus qu'un. Il voulait d'ailleurs, comme on le sait, ravir aux pères, qui ont reçu leur mission de la nature, le droit sacré d'élever leurs enfants. Ce qui dans Lepelletier n'était qu'une erreur, était un crime dans Robespierre. » Il est singulier que le fait d'avoir voulu instituer l'éducation commune soit donné comme une preuve que Robespierre voulait l'ignorance du peuple. « Anéantir tous les monuments qui honorent le génie français et tous les hommes capables d'agrandir l'horizon des connaissances, continue Grégoire, provoquer des crimes, puis faire le procès à la Révolution en nous les attribuant, en un mot nous barbariser, puis crier aux nations étrangères que nous étions des barbares pires que ces musulmans qui marchent avec dédain sur les débris de la majestueuse antiquité : telle était une des branches du système contre-révolutionnaire. Dévoiler ce plan conspirateur, c'est le déjouer. Les citoyens connaîtront les pièges tendus à leur loyauté, ils signaleront ces émissaires de l'étranger (les montagnards) que le char révolutionnaire doit écraser dans sa course. »

La conclusion du rapport montre clairement l'intention qui l'a dicté :

« Citoyens, dit l'évêque de Blois, il est affligeant, sans doute, le tableau que nous avons tracé sous vos yeux, en vous parlant de monuments détruits. Mais il fallait joindre cette nouvelle série de crimes à tous les crimes de nos ennemis (les montagnards alliés aux émigrés et aux étrangers) : fournir de tels matériaux à l'histoire, c'est aggraver le mépris et l'exécration qui pèseront à jamais sur eux. Prouver qu'ils ont voulu dissoudre notre société politique par l'extinction de la morale et des lumières, c'est nous rendre plus chères les lumières et la morale; et d'ailleurs, les pertes dont vous avez entendu le récit sont bien adoucies par l'aspect des richesses immenses qui nous restent dans tous les genres d'arts et de sciences. »

Le second et le troisième rapport (8 brumaire et 24 frimaire an III) sont remplis des mêmes déclamations. C'est dans le troisième rapport que Grégoire cite le prétendu mot de Dumas à Lavoisier, qu'on a tant répété depuis : « Nous n'avons pas besoin de chimistes. »

M. Emile Despois, dans un livre excellent (*le Vandalisme révolutionnaire,* 1868) a fait justice de ce tissu de calomnies et d'erreurs que Grégoire a si malheureusement contribué à répandre. Il a analysé en détail les trois rapports de celui-ci, et a montré qu'ils contenaient nombre d'exagérations et de faits controuvés. « Un premier point nous frappe dans ces rapports, dit M. Despois : c'est que l'on y mentionne beaucoup plus d'objets qui ont *failli* être détruits et qui ont été conservés, que d'objets détruits réellement. Le nombre de ces derniers reste infiniment trop grand encore; mais, quoique le rapporteur tâche d'être aussi précis que possible, il se borne le plus souvent à dire vaguement : des statues ont été brisées, des toiles ont été déchirées, sans qu'on puisse savoir si ces objets d'art avaient une valeur bien sérieuse. On n'y voit pas un seul chef-d'œuvre, de ceux du moins dont la perte serait réellement irréparable. A côté de ces destructions constatées, il y en a d'autres dont Grégoire avait trop aisément accueilli la nouvelle, et qu'il est ensuite obligé de démentir. Enfin des assertions, évidemment fausses, ne sont pas rectifiées, quoique d'une vérification assez facile. Dans le troisième rapport, par exemple, on trouve cette prodigieuse assertion : qu'en fait d'antiquités, à Arles, tout est détruit. Les habitants d'Arles, qui se vantent encore aujourd'hui de posséder autant d'antiquités que toute autre ville de France, ont dû être bien surpris de cette étrange déclaration. D'autres accusations portant sur les personnes sont tout aussi peu fondées. Ainsi, quand Grégoire se plaint de l'ignorance de quelques administrations locales, il en pourrait donner une meilleure preuve que celle-ci : « Une administration nous annonce que « la confection de ses catalogues bibliographiques « est retardée, *parce que son commissaire ne sait « pas la diplomatique.* Cette anecdote nous a rap- « pelé Pradon, qui s'excusait d'avoir transporté « une ville d'Asie en Afrique, en assurant qu'il « ignorait la *chronologie.* Des symptômes d'une « ignorance tellement prononcée font présumer « l'absence de beaucoup de notions usuelles. ». Malheureusement pour Grégoire, c'est son pédantisme qui est ici de l'ignorance : « La *diplomatique*, dit le Dictionnaire de l'Académie, est l'art de reconnaître les diplômes ou chartes authentiques. »

Après la clôture de la session de la Convention, Grégoire devint membre du Conseil des Cinq-Cents. Pendant la période directoriale, il s'occupa surtout d'affaires ecclésiastiques. L'Etat, en vertu de l'article 354 de la constitution de l'an III, qui disait : « La République ne salarie aucun culte, » avait cessé de reconnaître un caractère officiel à l'ancienne Eglise constitutionnelle; il fallut toute l'énergie de Grégoire pour conserver à cette Eglise, privée de son budget, quelque cohésion et quelque vie. Espérant trouver en Bonaparte un protecteur pour le clergé assermenté, Grégoire se rallia au régime du 18 brumaire : il fut nommé président du Corps législatif et peu après sénateur. Mais le premier consul jugea plus avantageux de traiter avec le pape; et après la signature du Con-

cordat, tous les anciens évêques furent éliminés et durent céder la place aux successeurs que leur donna la cour de Rome. Déçu dans ses espérances, Grégoire vota au Sénat contre l'établissement de l'empire, ce qui d'ailleurs ne l'empêcha pas d'accepter un peu plus tard le titre de comte. En 1814, il signa avec ses collègues l'acte de rappel des Bourbons ; mais le nouveau régime se montra sévère à son égard : en 1816, il fut exclus de l'Institut, dont il avait fait partie depuis sa fondation, et en 1819 le département de l'Isère l'ayant élu député, la Chambre refusa de l'admettre. Rendu ainsi à la vie privée, il passa ses dernières années dans un isolement presque complet. A ses derniers moments, l'archevêque de Paris défendit de lui donner les sacrements, parce qu'il refusait de rétracter son serment à la constitution civile du clergé : mais il fut administré secrètement par l'abbé Guillon. Grégoire déclara dans son testament qu'il mourait « bon catholique et bon républicain », et ses obsèques, célébrées à l'église de l'Abbaye-au-Bois, servirent d'occasion à une manifestation républicaine. [J. Guillaume.]

GRIGNON (Ecole nationale d'agriculture de). — La fondation de l'école de Grignon (Seine-et-Oise) est due à l'initiative privée : ce fut M. Bella qui, en 1826, la créa avec le concours d'une société d'actionnaires ; il obtint du roi Charles X la concession d'un domaine de 500 hectares, à quelques kilomètres de Versailles, moyennant un fermage très réduit payable en améliorations. Le gouvernement accorda à cet établissement une subvention annuelle qui, primitivement de 6 000 fr., fut portée successivement à 17 000 et à 60 000 fr. En 1848, en exécution de la loi du 3 octobre, Grignon fut converti en une « école régionale d'agriculture, » relevant directement du ministère de l'agriculture et du commerce. En 1852, les « écoles régionales », au nombre de trois, devinrent des « écoles impériales ; » elles portent aujourd'hui le nom d' « écoles nationales d'agriculture. »

L'enseignement, à Grignon et dans les deux autres écoles d'agriculture (Grand-Jouan et Montpellier) dure deux ans et demi. Pour être admis, il faut être âgé de dix-sept ans et subir un examen dont sont dispensés les porteurs du diplôme de bachelier ès sciences. Les élèves sont internes ou externes : l'école peut recevoir en outre des auditeurs libres, qui n'ont pas d'examen à passer. Le prix de la pension est de 1 200 fr. par an pour les internes (il n'est que de 1 000 fr. aux écoles de Grand-Jouan et de Montpellier), de 200 fr. pour les externes et les auditeurs libres. Des bourses et des demi-bourses d'internat sont instituées par l'Etat. Les bourses, au nombre de deux par année d'études, sont réservées aux anciens apprentis des fermes-écoles *, et se donnent au concours et dès l'entrée à l'école. Les demi-bourses, au nombre de quatre par année d'études, ne peuvent s'obtenir qu'au concours entre tous les élèves et d'après les résultats des concours généraux semestriels.

A la fin des études, les élèves subissent un examen de sortie ; ceux qui l'ont subi avec succès reçoivent un diplôme qui confère l'admissibilité aux examens supérieurs pour le grade d'ingénieur agricole.

GRIVEL. — Guillaume Grivel, né à Uzerche, dans le Limousin, en 1735, fut d'abord avocat à Bordeaux, et vint ensuite à Paris où il cultiva les lettres. Il a publié un traité d'éducation sous le titre de l'*Ami des jeunes gens*, Lille, 1764-1766, 2 vol. in-12 ; et un autre traité du même genre intitulé « *Théorie de l'éducation*, ouvrage utile aux pères de familles et aux instituteurs, dédié au prince de Condé, » Paris, 1786, 3 vol. in-12. C'est un livre médiocre et sans originalité. Il est aussi l'auteur d'un roman bizarre, « l'*Ile inconnue* ou Mémoires du chevalier de Gastine, contenant l'histoire de la formation et de la civilisation de la société, » Paris, 1783-1787, 6 vol. in-12 ; quatre éditions. Lors de la création des écoles centrales, il reçut une chaire de législation. Il est mort à Paris en 1810.

GROSSELIN. — Augustin Grosselin naquit à Sedan (Ardennes), le 14 mai 1800. Il commença ses études au lycée de Liège. Quand, à la suite des événements de 1814, cette ville cessa de faire partie de la France, il alla terminer son éducation au lycée de Douai. En 1820, il vint à Paris pour faire son droit. Ses parents se trouvant dans une position fort gênée, il donnait à quelques condisciples des leçons de sténographie et des répétitions de droit, faible ressource qui le contraignait à la plus stricte économie. Après quatre ans d'études, il fut reçu avocat, et trouva à se placer comme secrétaire chez le baron Charles Dupin, avec lequel il voyagea pour organiser, dans les principales villes des départements, des cours de géométrie à l'usage des classes laborieuses. Au bout d'un an, les appointements de Grosselin ayant été portés à 2 400 fr., il se crut assez riche pour se marier. Il épousa une de ses cousines, qui ne lui apportait pour dot que des goûts simples, des habitudes de travail et l'amour des vertus de la famille. De cette union naquirent deux fils et deux filles.

En 1828, le baron Charles Dupin pouvant se passer de secrétaire, M. Grosselin s'associa avec quelques jeunes sténographes pour recueillir et publier les cours professés à la Sorbonne et au Collège de France par les professeurs Etienne Geoffroy Saint-Hilaire, Pouillet, Gay-Lussac, Guizot, Cousin et Villemain. Cette publication eut un grand succès. M. Grosselin fut, à la même époque, attaché au *Moniteur universel* comme sténographe, pour le compte-rendu des séances de la Chambre des députés. Il devint bientôt sténographe-réviseur, position qu'il conserva jusqu'en 1851.

Père de famille, M. Grosselin s'occupa beaucoup de l'éducation de ses enfants. Il trouvait là comme un champ pratique pour l'essai de ses méthodes.

Pour l'enseignement de la lecture, il avait inventé une série de petites images dont chacune représente un seul objet. Au-dessous se trouve le nom de l'objet en écriture usuelle et en écriture sténographique. Dans l'étude des voyelles, la première lettre du nom représente la voyelle dont l'enfant doit apprendre le double signe ; dans l'étude des consonnes, c'est sur la dernière lettre que son attention est appelée.

Pour l'étude de l'histoire et de la chronologie, il se servait d'images emblématiques mobiles, qui se plaçaient dans un tableau à coulisses, dans l'ordre des faits que les emblèmes étaient destinés à rappeler. Dès que l'enfant connaît bien la signification de ces emblèmes, on met entre ses mains un abrégé d'histoire, et on lui donne pour tâche de représenter emblématiquement, sur une des coulisses de son tableau, les principaux événements, soit d'un règne, soit d'un siècle entier. Ces tableaux laissent dans l'esprit une impression durable, et font que l'élève retient les événements et leur date autrement que par une sèche nomenclature.

En 1836, M. Grosselin publia un système de langue universelle. Rien de plus ingénieux que ce système. L'auteur a fait choix des 1 500 mots qui, exprimant les idées les plus générales, sont les éléments essentiels de tout langage. Il les a distribués en 15 tableaux ; chaque mot y porte son numéro de 1 à 1500. C'est ce numéro qui est le mot lui-même. Voici comment :

La numération arabe se compose de 9 chiffres, et, en y comprenant le zéro, de 10. Sous chacun de ces chiffres dans leur ordre naturel, on place

une des consonnes fortes de notre langue : *p*, *f*, *m*, *t*, *s*, *ch*, *k*, *n*, *l*, *r* ; et sous ces consonnes les voyelles suivantes : *a*, *é*, *o*, *ou*, *eu*, *i*, *aï*, *eï*, *oi*, *è*. Chaque chiffre correspond ainsi à une consonne et à une voyelle.

Chaque mot étant représenté par un nombre, les chiffres correspondant aux consonnes en forment le corps invariable. Les voyelles, qui n'ont d'autre fonction que de faire sonner la consonne, se suppriment dans l'écriture.

On voit les avantages de ce système : les 1 500 mots-racines, exprimés par des chiffres que chacun connaît, sont écrits de la même manière en tout pays. Une méthode mnémonique permet d'apprendre assez rapidement la signification de ces 1 500 mots.

Les mots dérivés se forment au moyen de certaines terminaisons, uniquement exprimées par des voyelles, qui s'ajoutent aux mots-racines, et qui dans l'écriture se placent, en petits chiffres, à la suite et au-dessus des mots. Les modifications de genre, de nombre, de personne, de temps, de mode, sont exprimées par d'autres petits chiffres-voyelles, qui se placent devant le mot, un peu au-dessus ; en sorte que le radical conserve son invariabilité arithmétique.

Il est dans la destinée d'une langue universelle de n'être jamais sue que par celui qui l'invente. Mais nous engageons les personnes qui s'occupent de ces curiosités scientifiques à rechercher la brochure de M. Grosselin : elles verront que la grammaire complète et le dictionnaire complet de la langue universelle sont contenus dans 24 pages d'impression.

En 1848, M. Grosselin se rallia aux principes de liberté proclamés par la révolution de Février. Voulant contribuer à ramener le calme dans les esprits, après cette crise violente, il fit paraître sous forme d'affiche un journal hebdomadaire, intitulé *Justice et charité*, avec cette épigraphe : « La loi de charité veut que chacun se dévoue pour le bonheur de tous. La loi de justice veut que tous se dévouent pour le droit de chacun. »

Ce journal n'eut que deux numéros. Dans les temps de troubles, les voix honnêtes sont vite étouffées par les clameurs des partis extrêmes.

En 1851, à la veille du coup d'État, M. Grosselin publia sous ce titre : *Cherchez et vous trouverez*, quelques essais de morale et de politique populaires. Il y recherche quelles sont les causes du malaise social et quels seraient les remèdes à y apporter. Lamartine fut vivement frappé de cet opuscule, et lui consacra un long article dans le *Pays*, journal dont il avait la direction politique.

Lors du coup d'État, l'Assemblée nationale mit en accusation le Président de la République et institua la haute cour de justice qui devait le juger. Au moment où la salle fut envahie par le général Bosquet et sa troupe, la minute de ce décret, signée du président et des secrétaires, fut confiée à M. Grosselin, qui la conserva pendant plusieurs mois.

Privé de ses fonctions de sténographe-réviseur, M. Grosselin reporta toute son activité sur les améliorations à introduire dans les méthodes d'enseignement. Devenu membre du Conseil d'administration de la Société centrale d'éducation pour les sourds-muets, il entra en relation avec les professeurs de l'Institution nationale, et se mit au courant des procédés de l'abbé de l'Épée. Mais il comprit bientôt que la langue mimique, quand on veut l'apprendre complètement, est aussi difficile que toute autre langue ; puis c'est une sorte de langue étrangère que comprennent seuls ceux qui y sont initiés. Il chercha un moyen de parler avec les doigts, applicable à la langue maternelle, et il inventa un alphabet qu'il appela *phonodactylologique*.

Dans cet alphabet, comme dans son système de langue universelle, M. Grosselin donne une valeur numérale à chacune des lettres, soit voyelles, soit consonnes, qu'il disposait ainsi :

Consonnes { faibles : *b*, *v*, *m*, *d*, *z*, *j*, *g* (dur), *n*, *l*, *r*
fortes : *p*, *f*, *m*, *t*, *s*, *ch*, *k*, *gn*, *ill*, *r*.

Voyelles { faibles : *a*, *o*, *ou*, *e*, *é*, *i*, *an*, *on*, *in*, *un* ;
fortes : *â*, *ô*, *u*, *eu*, *ê*, *ye*.

On représente ces lettres en montrant le nombre de doigts auquel correspond le consonne ou la voyelle. Chaque doigt a la valeur d'une unité ; le pouce vaut 5. Au moyen de cette combinaison, il est facile de représenter, d'une seule main, les nombres de 1 à 9. De convention, le petit doigt, montré seul, représente le nombre 10. On tourne vers la personne à laquelle on parle le dedans de la main pour les consonnes, le dessus de la main pour les voyelles.

Ce langage lutte de vitesse avec la parole, et comme il n'a pas égard à l'orthographe des mots, il peut mettre les parents, même illettrés, en état de commencer l'éducation d'un enfant sourd-muet dans sa langue maternelle.

Cette méthode, exposée par M. Grosselin dans plusieurs conférences, laissa les auditeurs assez froids. On trouva le procédé ingénieux, mais peu pratique.

M. Grosselin ne se découragea pas. C'est en 1861 qu'il apporta à son système de parler la langue française avec la main le perfectionnement qui en a fait une méthode propre à être employée aussi bien pour l'instruction des enfants doués de tous leurs sens que pour celle des enfants sourds-muets.

Cette méthode, à laquelle il donna le nom de *phonomimie* *, qui peut se traduire par la *mimique du son*, M. Grosselin en fit l'essai, d'abord dans sa famille, puis à l'asile de la rue Berthollet, où elle eut un plein succès. Il en fit aussi un essai dans l'asile annexe du Cours pratique des salles d'asile, rue des Ursulines ; et là encore, la méthode réussit au gré de ses désirs.

Désormais convaincu de la bonté de la méthode phonomimique aussi bien pour l'enseignement de la lecture aux enfants doués de la parole que pour l'instruction à donner aux sourds-muets, M. Grosselin se dévoua à la propager. Avec l'autorisation du ministre de l'instruction publique, il la porta dans plusieurs écoles normales des départements. A l'Exposition universelle de 1867, il installa, dans un pavillon spécial, une véritable école, fréquentée par les enfants des exposants et par des enfants qu'on y amenait de la salle d'asile de la rue Berthollet. Là, pendant cinq mois, on put voir M. Grosselin dirigeant la classe, et démontrant aux visiteurs les divers procédés employés par lui pour l'enseignement de la lecture et pour l'éducation des sourds-muets. Le jury lui décerna une médaille d'argent.

En 1866, M. Grosselin avait fondé la Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants. Cette société, dont les débuts furent modestes, poursuit son œuvre avec persévérance. Au mois de mai 1875, elle a été reconnue établissement d'utilité publique.

M. Grosselin s'est éteint le 5 janvier 1878, après une courte maladie. [A. L. Bourguin.]

GUATEMALA. — V. au Supplément.

GUERLIN (l'abbé). — Michel-Benjamin Guerlin naquit à l'Isle-d'Albi (Tarn) le 2 décembre 1805. Après avoir fait de brillantes études au séminaire d'Albi, il fut nommé aumônier au collège de Laval, où il ne tarda pas à se distinguer. Esprit libéral et élevé, l'abbé Guerlin manifesta de bonne heure un vif intérêt pour les classes populaires, et, philosophe généreux, il comprit le rôle bienfaisant de l'instituteur primaire. Dévoué sans restriction

à la cause de l'Université, M. Guerlin pensa que le meilleur moyen de la bien servir était de faire pénétrer dans le moindre village, avec des instituteurs bien préparés, les idées modernes qu'il savait si bien inculquer à ses élèves. Aussi fut-il heureux d'obtenir la direction de l'école normale de Laval dès sa fondation et de présider, en quelque sorte, à la création de l'enseignement primaire dans la Mayenne. Il devint, en effet, dès ses débuts, le conseiller le plus autorisé des instituteurs. Sous l'heureuse impulsion de l'illustre auteur de la loi de 1833, l'abbé Guerlin et son ami Mazeron, inspecteur primaire, entreprirent de refaire l'éducation professionnelle des rares instituteurs de l'époque, et ils exercèrent sur tous la meilleure influence. Le jeune directeur fut surtout remarquable par un rare bon sens, un esprit pénétrant, un dévouement absolu et un parfait désintéressement. Il soutenait, au besoin, de sa bourse ses chers élèves devenus ses enfants d'adoption, se préoccupant moins encore de leur propre sort que du bien qu'ils devaient faire à la société.

Durant les mauvais jours qu'eut à traverser l'enseignement laïque après 1850, M. Guerlin n'a jamais craint de critiquer les privilèges inouïs autant qu'injustes dont jouissaient les congréganistes. Il sut conserver sa fermeté et son indépendance dans les années de réaction pendant lesquelles on conspirait tout haut pour la suppression des écoles normales.

Jusqu'à sa mort, survenue le 5 avril 1879, M. Guerlin a soutenu le bon combat dans une retraite méritée par quarante-sept années d'enseignement, dont quarante et une passées à l'école normale de Laval. Le Conseil général avait reconnu les services de M. Guerlin en lui votant, à l'unanimité, un complément de pension de mille francs. Un nombreux cortège, où l'on remarquait les principales autorités de la ville et du département et plus de deux cents instituteurs, accompagna cet homme de bien à sa dernière demeure. Ses anciens élèves décidèrent spontanément de lui élever un monument comme témoignage de leur reconnaissance.

M. l'abbé Guerlin était depuis longues années déjà officier de l'instruction publique et chevalier de la Légion d'honneur. [Berson.]

GUERNON-RANVILLE (Martial-Côme-Annibal-Perpétue-Magloire, comte de). — Homme politique français, né à Caen, le 2 mai 1787, mort dans son château de Ranville le 28 avril 1866. Il était le second fils d'un gentilhomme normand qui avait servi dans les mousquetaires de la maison militaire de Louis XVI. En 1806, il s'engagea dans les vélites de la garde impériale, mais fut réformé pour cause de myopie. Il étudia alors le droit, et débuta avec succès au barreau de Caen. En 1814, il se rallia à la cause des Bourbons ; pendant les Cent-Jours, il se rendit à Gand, et organisa une compagnie de volontaires, avec laquelle il tenta, au commencement de juillet 1815, une descente sur les côtes de la Basse-Normandie. Cet acte d'attachement à la cause royale le signala aux faveurs du gouvernement de la Restauration : il fut successivement promu au grade de capitaine, puis de chef de bataillon dans la légion du Calvados, puis nommé président du tribunal de Bayeux (1820), avocat général à Colmar (1822), procureur général à Limoges (1823), puis à Grenoble (1826), et enfin placé en 1829 à la tête du parquet de Lyon. Le discours qu'il prononça lors de son installation fut une véritable profession de foi politique, qui attira sur lui l'attention de Charles X. Aussi, lorsque se constitua, en novembre 1829, le ministère Polignac, M. de Guernon-Ranville fut-il appelé à en faire partie comme ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Ce ne fut pas sans hésitation qu'il accepta d'entrer au nombre des conseillers de la couronne, car il savait combien ce poste allait être périlleux, et il pressentait les fautes que devait commettre M. de Polignac et qui perdirent la dynastie. Il essaya du moins, dans le domaine qui lui était réservé, de faire quelque bien, et parvint à faire signer au roi l'ordonnance du 14 février 1830, qui, si elle eût été exécutée, aurait hâté de trois ans la plupart des réformes qu'accomplit la loi Guizot.

Nous donnons ci-dessous le texte complet de cette célèbre ordonnance :

« Art. 1. — Les mesures suivantes seront prises pour que les communes du royaume soient immédiatement pourvues de moyens suffisants d'instruction primaire.

» Art. 2. — Les écoles communales seront divisées en trois classes correspondantes aux trois degrés d'enseignement reconnus par l'article 11 de l'ordonnance du 29 février 1816. Ce classement sera fait dans chaque département par le préfet, de concert avec le recteur de l'académie, et présenté à l'approbation du Conseil général dans la session annuelle.

» Art. 3. — Le Conseil général déterminera le minimum des émoluments divisés en traitements fixes et produits éventuels de chacune des trois classes d'écoles.

» Le tableau général de classement des écoles du département sera dressé en trois expéditions, dont l'une sera déposée à la préfecture, la seconde dans les archives de l'académie, et la troisième transmise à notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.

» Art. 4. — Ce tableau sera révisé annuellement dans les mêmes formes. Les écoles qui, par l'effet de fondations, donations particulières ou vote nouveau des communes, auraient acquis une importance suffisante, seront élevées, s'il y a lieu, à une classe supérieure.

» Art. 5. — Les conseils municipaux de toutes les communes du royaume délibèreront, dans leur prochaine session ordinaire du mois de mai, sur le moyen de pourvoir à l'établissement et à l'entretien des écoles primaires dont ils auront reconnu la nécessité.

» Dans les cas où les dépenses ne pourraient être couvertes qu'à l'aide d'une imposition extraordinaire, elle sera votée dans les formes prescrites par les articles 39 et suivants de la loi du 15 mai 1818.

» Art. 6. — Les conseils municipaux arrêteront dans cette délibération :

» 1° Le montant des frais indispensables pour le premier établissement de l'école ;

» 2° Le traitement fixe annuel propre à assurer le sort de l'instituteur, en ayant égard aux émoluments éventuels qu'il pourra obtenir des élèves payants ;

» 3° Le vote des fonds destinés aux frais d'établissement de l'école, et ceux affectés au traitement fixe de l'instituteur ; ce traitement sera voté pour cinq ans ;

» 4° La liste des enfants qui seront admis gratuitement à l'école ;

» 5° Enfin le taux de la rétribution mensuelle à payer pour les enfants qui ne seront pas admis aux leçons gratuites.

» Art. 7. — Lorsqu'une commune n'aura pas les moyens d'entretenir un instituteur, elle pourra s'entendre avec une ou plusieurs communes voisines pour en avoir un en commun. Dans ce cas, chaque conseil municipal votera sa portion contributive aux diverses dépenses, conformément à l'article précédent, et dressera la liste des enfants de la commune qui devront recevoir l'instruction gratuite.

» La distribution des leçons entre les enfants

des communes ainsi associées sera réglée d'un commun accord par les maires respectifs, et ce règlement sera soumis à l'approbation du recteur, qui statuera après avoir pris l'avis du comité de surveillance.

» Art. 8. — Les préfets présenteront aux Conseils généraux, dans leur prochaine réunion, outre les tableaux énoncés en l'article ci-dessus, l'état des communes qui auront voté les fonds suffisants pour couvrir toutes les dépenses relatives à l'instruction primaire et de celles qui n'auront pu se charger que d'une partie de ces mêmes dépenses.

» Art. 9. — Vérification faite de ces états, le Conseil général délibérera sur les secours qu'il conviendrait d'accorder aux communes reconnues dans l'impossibilité de subvenir aux frais de leurs écoles, et votera les sommes qu'il jugera devoir allouer à cet effet.

» L'état de répartition de ces sommes, arrêté par le Conseil général, sera transmis au recteur de l'académie et à notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.

» Art. 10. — Outre les écoles primaires proprement dites, il sera établi des écoles modèles préparatoires destinées à former des instituteurs.

» Il y aura au moins une de ces écoles par académie.

» Les Conseils généraux délibéreront, dans leur prochaine session, sur l'établissement et l'entretien d'une de ces écoles dans le département même, s'il y a lieu, ou sur la contribution du département aux dépenses de l'école commune, qui sera, autant que possible, placée au chef-lieu de l'académie.

» Les préfets se concerteront avec les recteurs pour préparer les propositions sur lesquelles il conviendra d'appeler à cet égard l'attention des Conseils généraux.

» Art. 11. — Chaque année, il sera porté au budget de l'Etat une somme spécialement destinée à encourager l'instruction primaire; et pendant cinq ans, à partir du 1er janvier 1831, il sera prélevé, pour le même objet, le vingtième du produit de la rétribution universitaire établie par les articles 137 du décret du 17 mars 1808, et 25 et suivants du décret du 17 septembre 1808.

» Art. 12. — Les fonds ainsi formés seront employés par notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, d'après l'avis de notre Conseil royal :

» 1° A donner des secours aux communes qui se trouveraient dans l'impossibilité absolue de se procurer des moyens d'enseignement, et principalement à fonder des écoles préparatoires;

» 2° A faire composer, imprimer et distribuer des livres élémentaires ;

» 3° A donner des encouragements et des récompenses aux instituteurs qui se seront distingués par leur aptitude, leur zèle et leur bonne conduite.

» Art. 13. — Un rapport sur l'emploi des fonds sus-énoncés et sur l'état de l'instruction primaire dans toute l'étendue du royaume, nous sera présenté chaque année au mois de janvier, et communiqué aux Chambres.

» Art. 14. — Notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique nous proposera incessamment un règlement général, pour assurer aux instituteurs primaires communaux, au moyen de retenues sur leurs traitements et des autres ressources dont on pourra disposer, des pensions de retraite, lorsque l'âge ou les infirmités les mettront dans la nécessité de renoncer à leurs fonctions, après les avoir exercées un certain nombre d'années déterminé.

» Art. 15. — Notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique et notre ministre de l'intérieur sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution de la présente ordonnance. »

Les louables intentions dont cette ordonnance rend témoignage furent paralysées par les événements politiques. Le conflit entre le ministère et la Chambre devint bientôt la seule préoccupation de tous les esprits ; et quand ce conflit fut arrivé à l'état aigu, M. de Polignac en brusqua le dénouement en lançant les ordonnances de juillet. Quoiqu'il eût fait au sein du Conseil la plus vive opposition à ces mesures illégales, M. de Guernon-Ranville ne voulut pas avoir l'air de reculer devant le danger, et apposa sa signature à côté de celle de ses collègues au bas des ordonnances. Après la défaite de son parti, l'ex-ministre de l'instruction publique, déguisé en colporteur, fut arrêté aux environs de Tours le 5 août 1830, conduit à Paris et enfermé au donjon de Vincennes. Il comparut devant la cour des pairs en même temps que ses collègues, les anciens ministres de Charles X, et fut condamné comme eux à la détention perpétuelle. Après six années passées au fort de Ham, il fut gracié, et se retira dans sa terre de Ranville, où il passa les trente dernières années de sa vie dans une obscurité volontaire.

L'académie de Caen a publié en 1873 une œuvre posthume de M. de Guernon-Ranville, sous le titre de *Journal d'un ministre*. Ce sont des notes jetées quotidiennement sur le papier au courant de la plume au sortir des séances du Conseil, et qui présentent un grand intérêt.

GUILLIÉ. — Le Dr Guillié, directeur-général et médecin en chef de l'Institution des jeunes aveugles de Paris, dans les premières années de la Restauration (1814-1821), a publié en 1817 un ouvrage intitulé *Essai sur l'instruction des aveugles ou exposé analytique des procédés employés pour les instruire*, Paris, 1 vol. in-8. On trouve dans ce livre des renseignements historiques intéressants, et un exposé de la méthode alors en usage pour l'instruction des aveugles. — V. *Aveugles*.

GUIZOT (François-Pierre-Guillaume). — Né à Nîmes, le 4 octobre 1787, mort au Val Richer, le 12 septembre 1874 ; historien, homme d'État, membre de l'Académie française, de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, de l'Académie des sciences morales et politiques, etc.

« Il appartenait, nous dit sa fille, Mme Conrad de Witt, à une famille depuis longtemps protestante et qui, dans les temps de persécution, avait donné des pasteurs au culte du désert. » Son père, avocat distingué, se montra partisan de la Révolution quand elle donna le signal des franchises ; il se prononça contre elle, quand elle devint la Terreur ; et, le 8 avril 1794, il portait sa tête sur l'échafaud.

En 1799, M. Guizot fut conduit à Genève par sa mère. De très bonne heure, il se familiarisa avec les langues allemande, anglaise et italienne, en même temps qu'il poursuivait l'étude des littératures classiques et des sciences exactes. Mais, comme il était exigeant envers lui-même, il reprit plus tard le latin et le grec, quand il vint suivre à Paris les cours de l'école de droit (1805).

A Paris, il se trouva seul, séparé pour la première fois de la femme vigilante, aussi invariable dans sa foi que dans sa tendresse, qui fut son conseil et son appui jusqu'au dernier jour. Les ressources dont M. Guizot pouvait disposer étaient d'ailleurs modiques et, pendant plusieurs années, il lui fallut, pour vivre, donner des leçons, auxquelles il joignit successivement le produit de ses traductions et de ses essais littéraires. Ses lettres à sa mère nous renseignent sur cette par-

tie de sa vie toute de travail, sans nulle trace de détente ni d'agrément. « Je possède, écrit en octobre 1806 ce jeune homme de dix-neuf ans, une chose qui sera peut-être favorable à mes principes, quoique proscrite par le monde : l'*entêtement*. Je puis avoir tort ; mais, toutes les fois que je crois avoir raison, l'univers entier n'a aucune influence sur ma manière de penser et, pour la changer, il faut me prouver que je me trompe, ce qui me met dans la nécessité d'être toujours de bonne foi. » Il ajoute que, dût-il passer pour un orgueilleux, il évitera toute discussion avec ceux qui ne lui paraîtraient pas de son avis, car « il y a de la mauvaise foi à discuter, *lorsqu'on ne veut pas* se ranger du parti de ceux avec qui on discute. » A peu de distance de là l'expérience devait corriger ces façons trop hautaines. Il importe d'ailleurs d'observer qu'ici M. Guizot entend parler plus particulièrement de ses croyances religieuses, exposées, dès lors, à plus d'une contradiction.

En 1807, il entrait en relations avec Suard, directeur du *Publiciste*, et avec l'abbé Morellet ; il était reçu chez Mme d'Houdetot et chez Mme de Rumford, veuve de Lavoisier. Dans ces salons, royalistes à bas bruit, il se voyait en présence des derniers représentants de ce XVIIIe siècle, si ondoyant dans ses curiosités, si facile dans ses mœurs, tout pénétré de scepticisme et d'enthousiasme. Quel vis-à-vis plus inquiétant pour ce disciple de Calvin, pour cet élève de Kant et de Herder, que ces amis de Voltaire et de Condillac, chez qui les formes et la grâce mondaine avaient tant d'empire, entêtés, eux aussi, mais dans leur imprévoyance et leur mobilité ?

Evidemment, on éprouva d'abord de part et d'autre quelque surprise, mais elle ne dura qu'un moment. M. Guizot, qui ne céda rien de « ses principes », sut gré à ses nouveaux amis de leur indulgence ; et nous sommes autorisés à penser que s'il ne leur emprunta pas sans réserve leurs inclinations politiques, il retint tout au moins de ce milieu aimable, ouvert et gardé, sérieux et mondain, où persistaient le ton, les goûts et le regret d'un monde disparu, des impressions qui devaient exercer, à un moment donné, une influence certaine sur ses déterminations.

Vers le même temps, c'est-à-dire en 1807, il rencontrait pour la première fois Mlle Pauline de Meulan, dont les directions affectueuses devaient contribuer à l'assouplir. Le trait délicat qui les rapprocha est trop connu pour que nous le rappelions ; leur mariage est du 7 avril 1812. Entre ces deux dates, 1807 et 1812, se placent des années laborieuses pour elle et pour lui, avec des travaux qui complétèrent de jour en jour le crédit de M. Guizot parmi les lettrés, sans qu'on y surprenne encore nulle trace d'un engagement politique.

La première manifestation décisive de ses répugnances, sinon de ses préférences, coïncide avec sa nomination à la chaire d'histoire moderne de la faculté des lettres. Fontanes lui fit entendre, à cette occasion, qu'il se conformerait à l'usage en réservant dans sa leçon d'ouverture quelques paroles à l'adresse de Napoléon ; M. Guizot répondit à cette insinuation par un refus (décembre 1812).

L'entrée de M. Guizot à la faculté doit être également retenue pour un autre motif ; elle le plaça dans le voisinage de Royer-Collard*, qui fut le chef de cette école doctrinaire, plus tard si fameuse, et qui devait l'introduire dans le monde officiel en le recommandant en 1814 à l'abbé de Montesquiou pour l'emploi de secrétaire général du ministère de l'intérieur,

Ce fut en cette qualité que M. Guizot prit part à deux actes considérables. En premier lieu, c'est la loi sur la presse du 23 octobre 1814, précédée de la brochure *Quelques idées sur la liberté de la presse*, dans laquelle M. Guizot expose ses principes sur ce sujet délicat. Le silence imposé par l'empire est, suivant lui, l'origine d'une partie notable des malheurs du pays. La vérité peut seule restituer à l'esprit public son énergie nécessaire et à la nation la confiance. Il convient seulement de se tracer des limites ; car le nouveau gouvernement est d'hier. La seconde mesure à laquelle s'associa le collaborateur de l'abbé de Montesquiou est l'ordonnance du 17 février 1815 qui, sous couleur de décentralisation, était en fait l'abolition de l'Université. Cette ordonnance fut rapportée le 15 août de la même année, et plus tard M. Guizot reconnut lui-même ce qu'elle pouvait renfermer de périls, en ouvrant les voies à des ambitions qui dès cette heure même « cherchaient habilement leur propre puissance dans le progrès de la liberté commune. »

Au lendemain du 20 mars, M. Guizot reprenait son cours à la faculté et il se proposait d'y attendre les événements, quand il y fut surpris par un mandat dont les conséquences devaient peser du poids le plus lourd sur toute sa carrière. M. Royer-Collard, dont il était l'obligé, et ses amis royalistes, se persuadaient que l'entreprise de Napoléon serait suivie d'une nouvelle défaite et d'un retour des Bourbons. La première Restauration avait commis des fautes signalées, et il y avait tout lieu de craindre que Louis XVIII, assiégé en Belgique par les ultras, ne so laissât emporter par eux, auquel cas c'était la suppression de tout contrat entre le souverain et le pays, l'ancien régime renaissant, et à bref délai la guerre civile. D un autre côté, les royalistes constitutionnels étaient informés qu'à Vienne les alliés hésitaient entre ces deux partis : un partage de la France, ou la France mise en tutelle sous l'autorité de quelque prince, français ou étranger. En présence d'un semblable dilemme, on jugea nécessaire de contredire par quelque message l'influence du comte d'Artois et de M. de Blacas et d'obtenir contre eux, s'il se pouvait, le maintien des garanties contenues dans la charte. M. Guizot fut désigné pour cette ambassade ; le 23 mai il quittait Paris ; le 1er juin il obtenait à Gand une audience du Roi ; il rentrait à Paris le 3 juillet, après avoir été témoin du renvoi de M. de Blacas et du rapprochement de Louis XVIII et de Talleyrand, dont le programme reproduit, dans ses passages les plus marquants, celui des doctrinaires.

Une lettre de M. Guizot à sa femme datée de *Gand*, 4 juin, nous livre son impression du moment. « Il faut voir ce que je vois, écrit-il, pour y croire. Jamais je n'aurais imaginé qu'on puisse être aveugle à ce point. On convient à peu près que les ministres ont été incapables ; mais à quelle ignorance ont tenu les fautes, quelle nouvelle marche faudra-t-il suivre, c'est ce dont on ne s'inquiète pas. Dieu veuille qu'il (Talleyrand) ait assez de fermeté et un désir assez vif de sauver la France pour dire ce que sa position lui permet de dire. » Ces quelques mots nous font connaître suffisamment les intentions de M. Guizot, les obstacles auxquels il se heurta et le résultat incomplet d'une démarche qui, pour être qualifiée comme il convient, comporterait un examen et des développements qui ne sauraient entrer dans le cadre de cet article. Bornons-nous à rappeler que tandis que M. Guizot remplissait sa mission, M. de Cormenin s'engageait comme soldat et que nous avons de lui ces paroles : « Il (M. Guizot) avait alors plutôt le sentiment libéral et j'avais plutôt le sentiment national. » L'écart est là.

Entré au ministère de la justice comme secrétaire général de M. Barbé-Marbois, témoin des

excès de la *Chambre introuvable* et des cours prévôtales, M. Guizot sortait du ministère en 1816, pour être nommé maître des requêtes au Conseil d'Etat. *L'Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France*, la brochure qui a pour titre *Du gouvernement représentatif et de l'état actuel de la France*, sont de cette époque. On retrouve dans ces publications la trace des deux tendances qui seront le fond de la politique constante de M. Guizot : respect du gouvernement établi ; poursuite du progrès dans la légalité. En tous sens, il se prononce pour la liberté, mais à la condition qu'elle soit acquise par le développement des intelligences et par le travail ; la liberté et l'autorité ayant ensemble tout à perdre aux révolutions et aux coups d'Etat.

En 1818, M. Guizot était promu conseiller d'Etat ; en 1819 il était chargé de la direction des affaires commerciales et départementales au ministère de l'intérieur ; mais en 1820 l'assassinat du duc de Berry (13 février) provoque la chute du cabinet Decazes ; Royer-Collard et Camille Jordan combattent la nouvelle loi électorale à la Chambre des députés ; MM. de Broglie et de Barante, à la Chambre des pairs, proposent des amendements ; M. Guizot est destitué, portant ainsi la peine de l'attitude de ses amis et de ses résistances personnelles à la réaction inaugurée par le second ministère du duc de Richelieu.

C'est dans sa retraite de La Maisonnette, petite propriété qui lui fut prêtée par Mme de Condorcet, que M. Guizot prépara son premier écrit d'opposition : *Du gouvernement de la France depuis la Restauration et du ministère actuel*. La question débattue était celle-ci : Laquelle des deux influences prévaudra dans le gouvernement, celle des classes moyennes émancipées par 89, ou celle des classes jadis privilégiées ? La Charte sera-t-elle l'accomplissement légitime et sensé de la Révolution ou l'instrument de son châtiment ? — L'année suivante (1821), dans un nouvel ouvrage qui a pour titre : *Des moyens actuels de gouvernement et d'opposition*, il atténue ce que sa précédente publication pouvait avoir de trop agressif, en s'efforçant d'établir que le régime fondé par la Charte contenait les seuls moyens de revendication efficace que pussent désirer les amis du pouvoir et de la liberté. C'était le temps des complots et des sociétés secrètes, auxquels M. Guizot entendait ne se mêler à aucun prix, bien que dans ses brochures : *Des conspirations et de la justice politique ; De la peine de mort en matière politique*, il se prononce pour la clémence, en regrettant l'action excessive de la police et l'âpreté des poursuites (1821-1822).

Ces travaux n'étaient pas, il s'en faut, son unique occupation ; il avait encore une fois rouvert son cours (7 décembre 1820) en prenant pour sujet : l'*Histoire des anciennes institutions politiques de l'Europe chrétienne et des origines du gouvernement représentatif*. Son projet était celui-ci : rappeler sur le passé de la France l'intérêt et le respect ; montrer les passages et le lien, la répétition des fautes commises, la persistance légitime dans un même effort. « On ne fonde pas, a-t-il dit, un régime libre avec des préventions ignorantes ni avec des haines. »

Le 12 octobre 1822 Frayssinous suspendait ce cours, moins encore à cause des doctrines du professeur qu'en vue d'atteindre l'écrivain politique assez hardi pour conseiller aux ministres la modération.

Très heureusement, M. Guizot trouvait dans le travail un perpétuel refuge. Cette fois, les lettres et l'histoire devaient être pour longtemps son unique recours, puisque aussi bien toute action lui était désormais interdite. Il le comprit, et sa femme et lui, d'un même cœur, avec le même courage, reprirent leur vie d'autrefois, parfois soucieuse, toujours discrète et étroitement unie. C'est à cette période féconde, de 1822 à 1827, que se rattachent les *Essais sur l'histoire de France au* Ve *siècle ;* les deux premiers volumes de l'*Histoire de la révolution d'Angleterre,* et la publication des premiers volumes des deux vastes collections de mémoires relatifs à l'histoire de France et à l'histoire de la révolution d'Angleterre, rassemblés ou traduits sous la direction de M. Guizot.

L'année 1827 fut marquée par un grand deuil, la mort de madame Guizot, arrivée le 1er avril, et par un événement politique décisif, la chute de M. de Villèle et son remplacement par M. de Martignac (4 janvier 1828) qui restitua à M. Guizot sa place de conseiller d'Etat et sa chaire à la Sorbonne. Cette dernière réparation surtout est pour nous du plus haut intérêt, car nous lui devons deux œuvres à nos yeux sans prix : l'*Histoire de la civilisation en France*, l'*Histoire de la civilisation en Europe*.

Ce fut pour appuyer le mouvement électoral qui produisit ces événements que furent fondés par les amis de M. Guizot la *Revue française* dont il prit la direction et l'association *Aide-toi le ciel t'aidera*, rendez-vous public de toutes les oppositions disciplinées par un même désir : déplacer la majorité.

Mais il était dit que le triomphe des royalistes constitutionnels devait être de courte durée ; le 9 août 1829 M. de Polignac prenait le pouvoir, et tout aussitôt des paroles imprudentes, l'attitude des familiers les plus intimes du château, présageaient un orage prochain. M. Guizot, nommé député de Lisieux le 23 janvier 1830, signe l'*adresse des* 221 qui, tout en protestant d'un respect profond pour la couronne, témoigne des défiances que le nouveau cabinet inspire au pays. Le 16 mai, la Chambre est dissoute ; de nouvelles élections ont lieu dans la première quinzaine de juillet, et, tandis que l'opposition se prépare à renouveler son effort, Charles X signe les ordonnances.

M. Guizot, parti pour Nîmes depuis le milieu de juin, ne rentra à Paris que le 27 juillet ; le jour même il rédigeait avec MM. Villemain et Dupin une protestation qui fut signée le lendemain par 63 députés ; le 1er août il était chargé du ministère de l'intérieur ; le 2 novembre sa démission était acceptée en même temps que celle de son ami le duc Victor de Broglie. Pendant son administration et après sa sortie, son langage ne varie pas : il se prononce pour la résistance, il ne veut ni des clubs, ni des manifestations dans la rue ; on demande la tête des ministres de Charles X et il la défend ; il dénonce les violences commises à Saint-Germain-l'Auxerrois et à l'archevêché, etc. Sa circulaire aux préfets, du 29 septembre 1830, contient du reste tout son programme : « La liberté dans l'ordre, le progrès dans le repos, le perfectionnement sans combat, voilà ce que la France ne pouvait obtenir du gouvernement qui n'est plus ; *voilà ce qu'elle espère du gouvernement qu'elle s'est donné.* »

Nommé ministre de l'instruction publique le 11 octobre 1832, M. Guizot devait signaler son passage dans ce département par des mesures qui demeurent, avec ses travaux historiques, l'honneur durable de son nom. La Charte avait promis la liberté de l'enseignement et, dès 1831, une commission présidée par M. Barthe* était appelée à discuter les conditions de cette liberté. Ses délibérations n'ont pas été rendues publiques, mais nous pouvons affirmer que la question fut alors examinée sous toutes ses faces et que si l'on ne conclut pas, c'est que le gouvernement encore mal affermi, toujours sous le coup des émeutes et de l'insurrection et, par surcroît, préoccupé de l'usage que le clergé pourrait faire d'un moyen

d'action qu'il ajouterait à ses autres armes ; le gouvernement, disons-nous, jugea qu'il était sage de renvoyer à des temps moins troublés la solution du problème. M. Guizot prit à tâche de le résoudre, au moins dans le domaine de l'instruction primaire, par la loi du 28 juin, qui institua la liberté, en réglant l'exercice du droit individuel, sans parler d'ailleurs des associations.

L'*obligation*, qu'il recommanda en 1871, après nos désastres, et en présence du suffrage universel, il la considéra en 1833 comme inopportune, et impraticable par ce motif que si elle peut fonctionner sans conflit dans les pays protestants, où le pouvoir civil contient et domine les ministres du culte, bien des luttes seraient à craindre dans les pays où le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel sont seulement juxtaposés en vertu d'un contrat. En ce qui touche la *gratuité*, il estima que si l'Etat avait le devoir de mettre l'instruction élémentaire à la portée de tous, il n'était tenu de la *donner* qu'aux enfants des familles qui étaient dans l'impossibilité de la payer.

D'un autre côté, il pensa que l'instruction du premier degré ne devait pas être partout la même. Toutes les communes furent donc invitées à fonder des *écoles élémentaires*, et les communes chefs-lieux de département et celles dont la population excédait 6000 âmes durent, en outre, créer une *école primaire supérieure*.

L'article 108 du décret organique du 17 mars 1808 avait décidé qu'il serait établi à l'intérieur des collèges ou lycées de chaque académie une ou plusieurs *classes normales* destinées à former les maîtres des écoles primaires. Avec le temps, les villes et les départements, encouragés par l'Etat, avaient fondé un certain nombre d'établissements spéciaux ; M. Guizot décida que leur institution serait générale et obligatoire. Enfin, en attendant que les instituteurs fussent admis au droit à pension, il créa à leur intention des caisses d'épargne et de prévoyance.

Ces dispositions, si bien conçues et si libérales qu'elles soient, ne sont pas à nos yeux le trait le plus saillant de cette loi célèbre. Ce qui nous frappe particulièrement, c'est le dernier paragraphe de son article 1er : *Selon les besoins et les ressources des localités, cette instruction* (élémentaire ou supérieure) *pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.* » C'est le principe de la variété motivée substitué au principe abstrait de l'uniformité. Plus de programme universel, plus de clôture infranchissable ni de distinction rigide entre l'école et le collège ; un champ libre est ouvert à toutes les aptitudes, et chaque région, chaque commune peut, en quelque sorte, façonner ses outils. Les circulaires de M. Guizot aux préfets, aux recteurs, aux inspecteurs primaires (créés en 1835) et aux instituteurs, renferment à cet égard, comme aussi au sujet des *salles d'asile* et des *cours d'adultes*, les recommandations les plus explicites ; leur ensemble forme un code et un traité d'éducation. Au surplus, il ne fallait rien moins que ce grand labeur pour le distraire du deuil le plus amer ; il venait de perdre sa seconde femme deux mois après la naissance de son second fils (11 mars 1833).

M. Guizot comprit que les réformes les plus utiles deviennent sans résultat si elles ne sont pas assidûment surveillées ; il ne se borne donc pas à faire un appel direct au dévouement des instituteurs, ce qui était un fait sans précédent ; il adjoignit aux recteurs des délégués spéciaux chargés de visiter les écoles ; il multiplia les constatations et les avertissements. Il comprit encore qu'un si grand nombre de maîtres, dispersés jusque dans les campagnes les plus reculées, livrés depuis de longues années à tant de hasards, avaient besoin d'un guide pour leur indiquer la voie. Il créa le *Manuel général de l'instruction primaire* *, écrit périodique destiné à mettre les instituteurs au courant des nouvelles méthodes et des faits scolaires qui pouvaient les éclairer. En même temps, l'indigence et la diversité des livres l'inquiétait à juste titre, et il fit préparer cinq manuels qui devaient servir de base à l'enseignement et le régler. Les progrès presque immédiats qui suivirent sont l'indice le plus certain de la convenance de toutes ces réformes. De 1833 à 1848, l'instruction primaire acquit 20 936 écoles nouvelles, et les établissements reçurent en plus de l'ancienne fréquentation 1 594 511 élèves.

D'autre part, M. Guizot ne s'arrêta pas aux objections qui s'étaient produites en 1831, et il se proposa d'étendre le régime de la liberté à l'enseignement secondaire. L'Université conservait ses lycées et ses collèges ; mais tout Français était admis à ouvrir des institutions du second degré sous la seule condition de justifier de sa capacité et de sa moralité ; la question des petits séminaires et des congrégations religieuses étant d'ailleurs réservée. Ce projet, soumis à la Chambre, fut l'objet d'amendements significatifs où se montrent plus particulièrement la trace persistante des anciennes défiances. Un nouveau ministère survint sur ces entrefaites (15 avril 1837), et l'extension de la liberté fut renvoyée à un autre temps.

Malgré cet échec, sous les trois ministères de M. Guizot : du 11 octobre 1832 au 10 novembre 1834 ; du 18 novembre 1834 au 22 janvier 1836 ; du 6 septembre 1836 au 15 avril 1837, l'instruction secondaire ne demeura pas stationnaire. Les règlements d'admission et les programmes de l'Ecole normale supérieure, rétablie en 1830, furent très heureusement modifiés, et dans les lycées et collèges, l'enseignement de la géographie et de l'histoire, notamment, acquit une autorité qui jusqu'alors lui avait fait défaut.

Dans l'enseignement supérieur, le progrès se manifesta par la création de nouvelles chaires, parmi lesquelles nous mentionnerons la chaire de droit constitutionnel confiée à M. Rossi, par la publication des *Documents inédits relatifs à l'histoire de France*, enfin, par l'institution du *Comité des travaux historiques et des sociétés savantes*, qui assurait un appui et donnait un centre d'action à tous les hommes d'études des départements.

M. Guizot dit quelque part dans ses *Mémoires* que si « l'ambition a ses jours, le détachement a aussi les siens » ; mais il ne semble pas qu'il ait connu intimement les dernières de ces journées. Il aimait le pouvoir ; il aimait la lutte, « où se déploient, c'est encore lui qui parle, les forces de l'esprit et du caractère. » Cette inclination est chez lui si accusée que nous le retrouvons sans trop de surprise, dès le mois de mai 1837, parmi les adversaires de M. Molé, dont la politique « inconséquente », avait suivant lui, le tort « de ne pas assurer à la Chambre une part suffisante dans le gouvernement ». De jour en jour, l'opposition de M. Guizot s'accentue, jusqu'à ce point qu'en 1839, il entre dans la coalition du centre droit dirigé par M. Thiers et du centre gauche conduit par M. Odilon Barrot. On donnait en même temps la main, par un glissement inévitable aux deux groupes disciplinés par M. Garnier-Pagès et par M. Berryer. M. Guizot affirme, il est vrai, en différents endroits, que le jeu du gouvernement parlementaire consiste essentiellement dans la libre concurrence des opinions et des partis ; mais là où il s'abuse, c'est quand il se persuade que l'esprit public et le souverain, quel que soit son nom, ne doivent souffrir aucun dommage de ces luttes trop rarement désintéressées. « Le vice radical des révolutions, a-t-il dit, c'est de méconnaître et

de tuer le respect. » Cette juste sentence ne s'applique pas uniquement aux révolutions ; elle s'étend au jeu des partis, quand il se produit entre eux des ruptures ou des rapprochements trop imprévus et trop fréquents.

La coalition victorieuse dans les élections, il s'agissait de se partager l'héritage de M. Molé ; et seulement alors, et comme toujours, les difficultés apparurent. Le roi répugnait à s'écarter du centre droit ; la gauche ne voulait de M. Guizot à aucun prix ; une émeute de quelques heures vint très heureusement rompre tous les engagements pris, et permettre à M. Thiers de constituer son cabinet. M. Guizot désigné pour l'ambassade de Londres, quitta Paris le 20 février 1840.

Cette ambassade fut un succès personnel très grand : la reine, l'aristocratie, la cité firent ensemble à M. Guizot l'accueil le plus empressé; mais en regard de ces caresses se plaça pour lui, et surtout pour le cabinet, le plus sensible mécompte. Les affaires d'Orient, engagées très avant par M. Thiers, furent réglées sous les yeux de notre ambassadeur et à son insu, contrairement à tous nos desseins ; notre initiative devancée par la diligence de lord Palmerston fut mâtée de telle sorte que la France, avec ses velléités guerrières, se trouva tout à coup dans l'isolement le plus complet.

Rappelé d'Angleterre par le roi, M. Guizot fut immédiatement chargé du portefeuille des affaires étrangères auquel il devait joindre à bref délai la présidence du Conseil.

Le cabinet du 29 octobre 1840 est une date parmi les événements de notre histoire contemporaine, par sa durée, par la direction constante qu'il imprima pendant plus de sept ans à notre politique intérieure et extérieure; surtout par ce fait capital qu'il entraîna dans sa chute la monarchie de Juillet. Durant cette longue période, les sociétés secrètes continuent sans doute leur travail ; mais les insurrections ont pris fin et nul péril appréciable ne menace le pouvoir. La nation travaille et s'enrichit en se façonnant au négoce et à l'égoïsme ; elle est satisfaite, sinon reconnaissante. Cependant, nos armées de terre et de mer ne restent pas inactives et, si leur courage n'est pas appelé à tenter les grandes aventures d'autrefois, Taïti, Mogador, Tanger, Saint-Jean d'Ulloa, Isly, etc., maintiennent intact l'honneur du drapeau. Si on ne nous craint plus, on nous respecte, et le voyage de la reine d'Angleterre manifeste à tous les yeux l'entente cordiale des deux pays. Quelques ombres passent sur ce tableau : la question du droit de visite, les mariages espagnols, l'affaire des *flétris* de Belgrave-Square, etc.

Malgré tout, à travers tout, malgré des bienfaits certains, à travers des impatiences qui ne furent pas étudiées d'assez près, ou qu'on dédaigna, une même question se répétait incessamment, celle de la réforme électorale. De 1831 à 1839 elle avait reparu *onze fois ;* du 20 février 1841 au 8 avril 1847, elle s'était représentée *dix fois* devant la Chambre, et toujours sans résultat. Cette obstination correspondait-elle à un besoin sérieux, ou n'était-elle pas plutôt une manœuvre de parti ; et, même en admettant qu'il y eût là un mouvement de quelque valeur, l'heure était-elle venue de le suivre ? M. Guizot, nous en avons la preuve, n'opposait pas à la réforme un refus catégorique et absolu ; mais il jugea qu'elle n'était *ni nécessaire, ni opportune.*

Il avait montré plus de hardiesse en 1833, lorsqu'après trois ans de règne, et dans le feu de la lutte, il avait proposé la liberté de l'enseignement. Il s'était montré plus audacieux encore quand, en 1836, il faisait effort pour obtenir la liberté dans l'enseignement secondaire. Ajoutons que dix-sept années s'étaient écoulées depuis la loi du 19 avril 1831 qui avait abaissé de 300 à 200 fr. le cens électoral et le cens de l'éligibilité de 1 000 à 500 fr. Plus d'un, parmi ses plus intimes amis, pensait « qu'il y avait quelque chose à faire » ; et si le roi résistait lui aussi, dans son entourage les refus de M. Guizot étaient l'objet de critiques amères auxquelles la reine elle-même devait joindre trop tard sa voix, si constamment discrète et si respectée.

Il serait injuste toutefois d'accuser sans réserve M. Guizot. C'est avec intention que nous avons reproduit sa lettre de 1806 dans laquelle il parle de son entêtement et de l'orgueil de ceux qu'aucune influence ne peut fléchir, quand ils croient avoir raison. Sans nul doute il était malaisé de le convaincre ; sans nul doute, il s'estime à son prix ; mais était-il seul engagé dans le débat ; était-il entièrement libre ? Toute sa politique reposait sur le concours des classes moyennes ; il voyait en elles *les gardiennes des principes de 89, les organes du parti conservateur.* C'était à ces classes laborieusement assemblées, et faites à sa main, que le gouvernement empruntait cette majorité parfois exigeante, trop occupée d'elle-même, étroitement jalouse, mais au demeurant facile à redresser et qui, en mainte occasion, l'avait protégé contre la révolte. Entre elles et M. Guizot n'y avait-il pas contrat passé ? était-il prudent de le rompre, d'abandonner un appui certain pour faire appel à de nouveaux instruments d'un effet inconnu ? On est tombé d'accord, après coup, qu'une concession eût été sage, et M. Guizot regretta lui-même d'être resté inflexible ; mais l'événement redoutable était encore à naître, et M. Guizot persista.

La réunion du Château-Rouge du 9 juillet 1847 fut le premier symptôme alarmant de cette agitation qui devait prendre le nom de *campagne des banquets.* L'exemple donné par Paris se propagea dans les départements ; ici, le nom du roi fut acclamé ; en tel autre endroit, les toasts proposés devinrent le signal de manifestations révolutionnaires, que l'adresse au roi votée le 11 février 1848 qualifia de « passions ennemies » et « d'entraînements aveugles ». En même temps, M. Guizot déclarait que toute concession, au lendemain des provocations dont nous venons de parler, serait une faiblesse, et une grave imprudence ; il se refusait donc à tout engagement, quant à présent.

Le gouvernement ayant fait connaître sa résolution d'interdire les banquets, l'opposition, de son côté, prit le parti de poser la question de droit. Un nouveau banquet fut annoncé pour le 22 février. D'après une convention des plus bizarres, passée entre MM. Duvergier de Hauranne, Léon de Malleville et Berger, d'une part, MM. Vitet et de Morny, d'autre part, de l'aveu du cabinet, la tenue de cette réunion fut réglée d'avance comme une représentation théâtrale : à heure dite, un commissaire de police devait verbaliser et les manifestants s'engageaient d'honneur à se disperser. Mais le *National* et la *Réforme* n'acceptèrent pas ce traité qui réservait le dernier mot à l'action judiciaire ; la manifestation réformiste se transforma d'après leur programme en un vaste rassemblement en tête duquel devait se placer la garde nationale. Le gouvernement comprit que s'il laissait faire il livrait tout et, le 21, un arrêté du préfet de police interdisait le banquet.

On a qualifié la révolution de février de « surprise » ; ceux qui en ont été témoins peuvent tout au moins convenir qu'elle dépassa toutes les visées

M. Guizot quittait Paris le 1er mars et débarquait à Douvres le 3, pour se réfugier à

Brompton où, un mois plus tard, il perdit sa mère. Son rôle d'homme public était fini; mais il lui restait ses enfants et le soin de leur éducation, ses amis et le travail, qui devaient désormais occuper sa vie sans partage, ou peu s'en faut. Les séances de l'Institut, dans les trois classes dont il était membre, furent ses délassements après sa rentrée au Val Richer, en juillet 1849 ; il eut, en outre, plus tard, pour le distraire, sa prodigieuse correspondance, la présidence de la Commission de 1870 qui prépara les voies à la liberté de l'enseignement supérieur, les débats du synode de 1872 et, comme labeur constant, l'accumulation des recherches nécessaires à l'achèvement ou à l'entreprise de ses études historiques : l'*Histoire de la révolution d'Angleterre,* l'*Histoire de la civilisation en France* qu'il se proposait de poursuivre; l'*Histoire de France racontée à ses petits-enfants*, les huit volumes de ses *Mémoires*, les *Méditations sur la religion chrétienne*, etc. La mort seule pouvait suspendre l'activité de ce puissant esprit; encore ne le maîtrisa-t-elle qu'au dernier moment; car jusqu'au dernier moment, il continua de penser et de vouloir.

Pour apprécier l'homme chez M. Guizot, nous nous en tiendrons au jugement qu'en a porté *Timon*, qui ne fut pas de ses amis, à beaucoup près : « Comme homme privé, dit-il, il est digne par la haute honorabilité de sa vie et de ses sentiments de l'estime des gens de bien », et il ajoute : « Il y a, certes, une grande fermeté dans cette âme. » Sa fermeté est en effet prouvée; mais ses lettres familières nous montrent aussi une sensibilité peu commune, soit qu'il prenne sa part des chagrins de ses amis, soit qu'il les associe à ses deuils. L'accent de sa douleur ou de sa pitié est aussi juste que profond, il est éloquent et il est ému. Les deux femmes distinguées qui portèrent son nom éprouvèrent pour lui une affection que justifiaient la délicatesse et l'assiduité de ses soins ; auprès de ses enfants, il joint à l'expérience, à la pénétration et aux conseils d'un maître consommé, la douceur, la grâce d'un cœur qui s'abandonne.

Comme orateur, il ne peut être comparé à personne et, pour le bien connaître, il faut l'avoir entendu et l'avoir vu ; car son autorité, et c'était là le trait caractéristique de son talent, ne résidait pas uniquement dans sa voix, ni dans la force obstinée de son raisonnement, elle se manifestait aussi dans son attitude, dans tous ses traits, sur son front, et surtout dans ses yeux, dont le regard direct attirait l'attention et d'où se dégageaient, aux jours des grandes luttes, une flamme subite et ces dédains qu'on n'a pas oubliés. Ses adversaires ont trop souvent perdu de vue qu'il était de Nîmes et que le doctrinaire de convention masquait un tempérament emprunté au midi le plus ardent. Son geste était sobre ; sa parole égale, ordonnée, correcte, tenace, très rarement imagée, en revanche nourrie de faits et d'idées, autour desquels il groupait les démonstrations les plus amples, moins faites, semblait-il, pour séduire son auditoire, que pour le soumettre. En l'écoutant, on n'était pas sous le charme, comme il est dit pour tel autre ; mais il était malaisé de n'être pas saisi et lié.

Il apportait dans l'étude des affaires une promptitude et une faculté d'assimilation des plus puissantes, sans s'arrêter aux surfaces, mais en allant au fond. On fut à même de s'en apercevoir au Conseil d'Etat, au ministère de l'intérieur, en 1830, quand il réorganisa le personnel, au ministère de l'instruction publique et aux affaires étrangères : devant les Chambres, qu'il fût question des travaux publics, des finances, de la politique générale ou de l'enseignement, il était toujours prêt, également lucide et complet en tout sens.

Sans parler des œuvres considérables de ses dernières années, et n'eût-il produit que l'*Histoire de la civilisation en Europe* et l'*Histoire de la civilisation en France,* M. Guizot aurait droit comme historien à tous nos respects. Pour se faire une juste idée de la valeur éminente de ces œuvres, il convient de se reporter au temps où elles sont nées, de considérer l'abondance des renseignements qu'elles renferment, le style, la nouveauté de la méthode et des aperçus, la nouveauté du but. S'il est vrai que le progrès réside surtout dans l'invention, il y a là un progrès décisif, dont l'étranger s'est emparé, un exemple qu'aujourd'hui même nous devons tenir à honneur de suivre.

Ecoutons M. Guizot, du reste, dans quelques passages qui contiennent les convictions du politique et de l'historien : « J'ai défendu tour à tour la liberté contre le pouvoir absolu et l'ordre contre l'esprit révolutionnaire, deux grandes causes qui, à bien dire, n'en font qu'une, car c'est leur séparation qui les perd tour à tour l'une et l'autre. Tant que la liberté n'aura pas hautement rompu avec l'esprit révolutionnaire et l'ordre avec le pouvoir absolu, la France sera ballottée de crise en crise et de mécompte en mécompte. *C'est ici vraiment la cause nationale.* » — Puis encore : « Parce qu'elle est pleine d'éléments nouveaux, la société française n'est pas nouvelle; elle ne peut pas plus renier ce qu'elle a été jadis, que renoncer à ce qu'elle est aujourd'hui; elle établirait dans son sein le trouble et l'abaissement continus, si elle demeurait hostile à sa propre histoire. *L'histoire, c'est la nation, c'est la patrie elle-même à travers les siècles.* » Enfin : « Je suis de ceux que l'élan de 89 a élevés et qui ne consentiront pas à descendre. Mais si je ne tiens à l'ancien régime par aucun intérêt, je n'ai jamais ressenti pour l'ancienne France aucune amertume. »

On pourra regretter ensuite que M. Guizot, s'il n'aima pas la guerre ni les bâtiments, ait aimé le pouvoir avec trop de passion ; on pourra l'accuser d'avoir confondu, en plus d'un cas, les impatiences de son ambition avec l'intérêt des causes qu'il se proposait de défendre ; on dira qu'adversaire de l'absolutisme et partisan de la liberté, il commit cette erreur de se montrer trop absolu et de ne pas reconnaître, à temps, qu'en dehors de ces *classes moyennes*, telles qu'il les avait conçues et qui avaient toutes ses complaisances, notre pays renfermait des *capacités* et des énergies dont l'heure d'accession était venue. Mais de quel usage pourraient être ces récriminations; et nous dira-t-on à quel moment de notre histoire nos gouvernements ont jamais su, dans notre seul intérêt, distinguer entre nos ambitions raisonnées et nos désirs les plus irréfléchis?

Ce que nous ne saurions oublier, quant à nous, ce que nous joignons au souvenir des services signalés que le lettré, le philosophe, l'historien nous a rendus, c'est ce dernier fait qu'en 1870-1871, M. Guizot, alors âgé de quatre-vingt-trois ans, s'associa de toute son âme à notre malheur et que ses adresses, trop peu connues, aux membres du Gouvernement de la défense nationale, à M. Gladstone, renferment des appels inspirés par le patriotisme le plus clairvoyant.

Aux ouvrages de M. Guizot que nous avons cités nous pourrions ajouter, sans être complet encore, ses études sur les *Beaux-arts,* sur *Corneille, Shakespeare et Washington; la Démocratie en France* (1849), *l'Eglise et la société chrétienne* (1861), *la France et la Prusse responsables devant l'Europe* (1868), les Mélanges bibliographiques et littéraires, les Mélanges politiques et historiques, rassemblés en deux volumes (1868 et 1869).

[Armand du Mesnil.]

GUIZOT (Mme, née *Pauline de Meulan*). — Élisabeth-Charlotte-Pauline de Meulan, première femme de François Guizot, naquit à Paris, le 2 novembre 1773, d'une famille considérable dans la finance. Son père, M. de Meulan, était receveur général de la généralité de Paris; sa mère, demoiselle de Saint-Chamans, descendait de vieille race périgourdine. Elle grandit au milieu d'une société distinguée, dont faisaient partie Rulhières, Condorcet, Chamfort, Suard, etc. Dans son enfance et malgré les soins d'une éducation très cultivée, l'originalité plus tard si active de son esprit ne fut pas prompte à se manifester; elle apprenait, elle travaillait, disent ceux qui l'ont connue, plutôt par docilité et par amour de l'ordre que par goût : une raison précoce dominait en elle.

En 1790, son père mourut, et elle vit bientôt sa famille tomber de la fortune dans la gêne. Ce fut alors, pendant le dur hiver de 1794 à 1795, qu'un jour, en dessinant, elle conçut le soupçon, dit M. de Rémusat, « qu'elle pourrait bien avoir de l'esprit », et qu'elle se décida à écrire, surtout pour soulager sa mère, restée veuve avec cinq enfants, dans un temps où chacun se suffisait à grand'peine à soi-même. Son début fut un roman : *les Contradictions ou ce qui peut en arriver* (1799, in-12); elle avait vingt-six ans environ. L'année suivante, elle en publia un autre : *La Chapelle d'Ayton*, imitation des romans anglais alors à la mode. Suard commençait vers cette époque à publier une importante revue philosophique et littéraire, *le Publiciste*. Mlle de Meulan entra à la rédaction de cette feuille et, pendant près de dix ans, elle y écrivit sur toutes sortes de sujets, sur la morale, la société, la littérature, les spectacles, les romans, etc., des articles fort remarquables, dont les premiers furent réunis sous le titre d'*Essais de littérature et de morale* (Paris, 1802, in-8); il s'en trouve aussi beaucoup dans les *Mélanges* de Suard.

C'est dans le cours de cette longue collaboration au *Publiciste* qu'eut lieu un incident souvent raconté, et qui fut le seul point romanesque de la vie extrêmement sérieuse de Mlle de Meulan. Au commencement de l'année 1807, un chagrin domestique, la mort du mari de sa sœur, avait gravement altéré sa santé, et elle allait être obligée d'interrompre les feuilletons du *Publiciste*, lorsqu'une lettre arriva, offrant des articles qu'on tâcherait de rendre dignes d'elle pendant tout le temps de l'interruption. Mlle de Meulan, après quelque hésitation, accepta; l'intérim dura quelque temps, sans qu'elle connût le correspondant à qui elle avait affaire; il ne se nomma à la fin que sur ses instances : c'était M. Guizot. Cinq ans après, en avril 1812, malgré la différence d'âge de M. Guizot, plus jeune de quatorze ans, un mariage l'unissait à Mlle de Meulan.

A partir de ce temps, une seconde époque, celle dans laquelle elle est plus connue, commence pour Mme Guizot : toutes ses idées et tous ses écrits se tournent à peu près exclusivement vers la morale et l'éducation. Elle avait débuté dans cette voie, quelque temps même avant son mariage, par des articles, contes et dialogues, insérés dans les *Annales de l'éducation*, recueil fondé par M. Guizot en 1811 et qu'interrompirent les événements de 1814 (V. *Annales de l'éducation*). En 1812, l'année même de son mariage, elle publia un recueil de contes intitulé *les Enfants* (Paris, 2 vol. in-12). Elle reprit ensuite, en 1821, cette suite de travaux naturellement suspendue par l'entrée de son mari dans la vie politique, et elle publia successivement *Raoul et Victor, ou l'écolier* (1821), qui a eu de nombreuses éditions; les *Nouveaux Contes* (2 vol. in-12, 1823); l'*Education domestique ou Lettres de famille sur l'éducation* (2 vol. in-8, 1826; la sixième édition, qui est la dernière, est de 1881, Paris, Didier et Cie, 2 vol. in-12). On a publié d'elle après sa mort : *Une famille* (Paris, 1828, 2 vol. in-12), et des *Conseils de morale, ou Essais sur l'homme, la société, la littérature* (Paris, 1828, 2 vol. in-8). Mme Guizot avait enfin collaboré à plusieurs des ouvrages de son mari sur l'histoire et la littérature anglaises.

Elle venait d'atteindre sa cinquante-quatrième année, lorsqu'une maladie douloureuse l'enleva, le 1er août 1827. Le matin de ce jour-là, dit Sainte-Beuve, « elle pria son mari de lui faire quelque bonne lecture; il lui lut une lettre de Fénelon pour une personne malade, et, l'ayant finie, il passa à un sermon de Bossuet sur l'immortalité de l'âme : pendant qu'il lisait, elle expira. »

Elle avait eu un fils unique, François-Jean Guizot, né le 11 août 1815, et qui mourut en 1837 dans toute la fleur de la jeunesse.

Il y a, comme on le voit, toute une partie des écrits de Mme Guizot qui ne nous concerne pas, et qui est d'ailleurs fort oubliée, ses romans et les extraits de ses articles du *Publiciste*, bien que Sainte-Beuve en cite des *Pensées détachées*, qui ne laissent pas d'avoir leur prix, comme celle-ci, par exemple : « La gloire est le superflu de l'honneur, et, comme toute autre espèce de superflu, celui-là s'acquiert souvent aux dépens du nécessaire. » Nous n'avons pas à insister non plus sur les livres de morale proprement dite de Mme Guizot, qui la font placer sans hésitation par Sainte-Beuve « dans cette famille illustre et sérieuse des La Rochefoucauld, des La Bruyère, des Vauvenargues et des Duclos. »

Ses livres pour les enfants, et particulièrement *Raoul et Victor*, dont le succès a été populaire, peuvent être à bon droit cités comme des modèles du genre. Ce sont, dit M. André (*Nos maîtres, aujourd'hui*, 2e vol.), « des ouvrages pleins de bon sens, d'une gaîté communicative qui se mêle harmonieusement à des récits vifs, quelquefois touchants, sans cette fausse sensibilité qui tend à dénaturer les caractères. Une foule de leçons pratiques y sont données, auxquelles l'enfant se laisse d'autant plus pénétrer qu'il se tient moins en garde contre la prétention de l'écrivain à l'émouvoir et à le sermonner. A ces mérites se joint celui d'un style simple, mais toujours irréprochable. »

Mais son œuvre maîtresse est pour nous son *Education domestique*, trop peu lue peut-être par les maîtres et les maîtresses de nos écoles.

Ce n'est pas que ce livre ait été absolument fait pour eux. Comme son titre l'indique, c'est de l'éducation « domestique » que parle surtout Mme Guizot; c'est à la famille qu'elle s'adresse, et à la famille de condition au moins bourgeoise, placée dans un milieu social relevé et quelque peu aristocratique, à qui ne manquent ni l'instruction, ni les loisirs, ni l'aisance ou même la fortune. Mais Mme Guizot va au-delà et, on peut le dire, au-dessus de toutes ces distinctions. Comme elle l'a écrit elle-même dans la préface d'*Une famille*, elle est persuadée « que la même éducation morale peut et doit s'appliquer à toutes les conditions; que, sous l'empire des circonstances extérieures les plus diverses, dans la mauvaise et dans la bonne fortune, au sein d'une destinée petite ou grande, monotone ou agitée, l'homme peut atteindre, l'enfant peut être amené à un développement intérieur à peu près semblable, à la même rectitude, la même délicatesse, la même élévation dans les sentiments et dans les pensées; que l'âme humaine enfin porte en elle de quoi suffire à toutes les chances, à toutes les combinaisons de la condition humaine, et qu'il ne s'agit que de lui révéler le secret de ses forces et de lui en enseigner l'emploi. » C'est, suivant l'expression de Sainte-Beuve, « cette idée plénière de véritable démocratie humaine », qui fait le

grand mérite du livre de Mme Guizot, et qui le rend de nature à être utilisé autre part que dans le monde même qu'elle a eu particulièrement en vue.

En ce qui concerne sa forme extérieure, l'*Éducation domestique* n'est ni un roman sur l'éducation, ni l'exposé d'un système d'éducation, bien que le livre tienne à la fois de l'un et de l'autre. « Former un système d'éducation, dit Mme Guizot dans sa préface, n'était pas dans ma disposition, ni, je crois, à ma portée ;... je ne me sens pas capable d'en concevoir un qui convienne à une œuvre si vaste. L'éducation embrasse tout l'homme ; nul système n'y peut suffire s'il ne répond à toutes les parties de la destinée humaine. Il ne m'appartenait pas de tenter une telle entreprise. Je n'ai prétendu que rassembler, en un certain nombre d'essais, quelques-unes des idées que m'a fait naître le spectacle de plusieurs éducations successivement accomplies autour de moi, idées que depuis dix ans ont fort étendues mon expérience personnelle et le cher intérêt qui en fait l'objet particulier de mon attention (Mme Guizot veut ici parler de l'éducation de son propre fils). En cherchant à les rendre de la manière la plus conforme à leur nature, il m'a paru que, nées de l'observation, elles devaient se reproduire, en partie du moins, par des exemples. J'ai donc supposé une correspondance entre des parents occupés de leurs enfants et qui se communiquent mutuellement, à l'occasion des petits incidents de l'éducation, les réflexions qu'ils leur suggèrent. » Un père et une mère, M. et Mme d'Attilly, dont les deux petites filles, Louise et Sophie, ont l'une cinq ans et l'autre sept au moment où débute le livre, sont les principaux interlocuteurs de cette conversation écrite qu'une séparation nécessitée par les circonstances prolonge pendant neuf ans, et dans laquelle interviennent, pour une plus ou moins grande part, des parents, amis ou voisins qui ont également, les mamans surtout, charge de famille.

Mme Guizot avait déjà employé cette forme, sur un plan plus restreint, dans les *Annales de l'éducation ;* trois ou quatre lettres à peu près entières et des fragments de quelques autres sont même empruntés à la correspondance des *Annales*.

Dans ce cadre, comme elle le dit, Mme Guizot ne se pique pas de faire entrer toute l'éducation ; l'éducation physique n'y est pas ; l'éducation intellectuelle y est réduite à quelques vues ; c'est l'éducation morale des enfants qui fait le vrai sujet du livre. Et elle y est traitée avec une délicatesse et une largeur de principes et en même temps un souci de l'expérience pratique qui en font une œuvre hors ligne. C'est l'analyse très fine et très profonde de tous les éléments de l'âme de l'enfant qui sert de point de départ aux directions morales que donne Mme Guizot ; elle les met en relief dans des traits pris sur le vif, dans des anecdotes frappantes, qu'elle interprète ensuite et qu'elle ramène à des données générales de théorie ou d'application. « Les actions des enfants, dit-elle par exemple dans la lettre qui commence l'ouvrage, nous trompent continuellement par leurs rapports extérieurs avec les nôtres, et nous nous égarons aussi souvent à chercher en eux, pour les diriger, des mobiles semblables à ceux dont nous avons la conscience en nous-mêmes. Louise, dans je ne sais quel transport, laisse là ses jeux, vient se jeter à mon cou, ne peut se lasser de m'embrasser ; il semble que tout mon cœur de mère ne pourra suffire à répondre à la vivacité de ses caresses : elle me quitte, et du même mouvement folâtre s'en va baiser sa poupée ou le bras de fauteuil qu'elle rencontre sur son chemin. Ai-je en moi de quoi m'expliquer ce bizarre assemblage d'actions en apparence contradictoires, ou faudra-t-il leur chercher des motifs sans aucun rapport avec mes propres sentiments ? Mon cœur, qui se fond de tendresse à regarder mes enfants, pourra-t-il se résoudre à ne voir, dans les témoignages de leur amour, que l'effet d'un besoin de mouvement ? Penserai-je que Louise vient me caresser comme elle saute et chante, uniquement pour faire quelque chose, sans aucun sentiment spécial qui la détermine à l'une de ces actions plutôt qu'aux autres ? Je me tromperais à en juger tout à fait ainsi ; Louise m'aime autant qu'on peut aimer à cinq ans Mais la tendance à se développer en tous sens, à pousser pour ainsi dire la vie en dehors, produit chez les enfants un mouvement extérieur hors de proportion avec le motif intérieur qui le cause. Louise m'embrasse certainement plus qu'elle ne m'aime, comme elle crie plus qu'elle n'a de chagrin et rit plus qu'elle ne s'amuse ; et en toute chose le mouvement d'expansion, plus énergique que la cause dont il émane, se prolonge après qu'elle a cessé. Ainsi ses pleurs continuent, bien que son chagrin soit passé, et, après en avoir fini du besoin d'affection qui l'a entraînée vers moi, elle va épuiser ses caresses sur mon fauteuil ou ma table. » Voilà le procédé dont use Mme Guizot pour ainsi dire à chaque page de son livre ; c'est cette netteté de coup d'œil aussi bien que ces explications ingénieuses et sagaces qui font le grand charme de son livre.

Il serait difficile d'analyser rigoureusement toutes les observations au jour le jour que contiennent les soixante lettres de l'*Education domestique*. Signalons en particulier les lettres sur l'obéissance, où Mme Guizot revendique énergiquement, au bénéfice de l'enfant, le respect de sa personnalité, très réelle, et très activement vivante, si différente qu'elle soit de la nôtre : « On se croit aisément propriétaire, là où l'on est maître, et l'éducation de nos enfants est tellement notre affaire, que nous sommes toujours prêts à la traiter comme un de nos intérêts personnels. »... « Il y a deux manières d'élever un enfant, pour soi plutôt que pour lui, en lui interdisant l'exercice de sa raison pour le soumettre absolument à la nôtre, ou en suivant dans notre enseignement, moral ou autre, la marche de notre raison, sans observer les procédés de la sienne. Dans le premier cas, on oublie d'élever l'enfant pour en faire un homme ; dans le second, que l'homme qu'on élève est encore un enfant. » (Lettre IV ; voir aussi, sur le même sujet, la VIIIe.) Une des plus belles séries de lettres est celle où Mme Guizot démontre les principes de conscience et de raison sur lesquels elle fonde le devoir, réfutant l'opinion de ceux qui, comme mistress Hannah Moore, croient qu'il faut regarder les enfants « non comme des êtres innocents dont les petites faiblesses nécessitent peut-être quelques corrections, mais comme des êtres qui apportent dans le monde une nature corrompue et de mauvaises dispositions, que l'éducation doit avoir pour principal but de rectifier. » (Lettres XII et XIII.) « En ce point, notez-le, dit Sainte-Beuve, Mme Guizot est fermement du siècle de la philosophie de l'expérience, qui examine, va jusqu'au bout et ne se rend pas ; elle ne fait intervenir aucun élément mystérieux et irrationnel dans l'éducation. C'est par là qu'il la faut distinguer assez essentiellement de Mme Necker de Saussure, cet autre auteur excellent, et avec laquelle elle s'est rencontrée d'ailleurs sur tant de détails, comme Mme Necker elle-même se plaît à le faire remarquer en maint endroit de son second volume. Elle tient une sorte de milieu entre Jean-Jacques et Mme Necker, à la fois pratique comme Jean-Jacques ne l'est pas, et rationaliste comme Mme Necker de Saussure ne croit pas qu'il suffise de l'être. » On trouvera la même

indépendance et la même hauteur de vues dans une autre série de lettres qui terminent à peu près l'ouvrage, et où Mme Guizot traite à fond la question si délicate de l'éducation religieuse qu'il faut donner aux enfants. Mme Guizot veut que les enfants reçoivent un enseignement religeux ; mais elle distingue dans cet enseignement deux éléments qui sont, suivant elle, bien différents, l'idée de Dieu et la religion. L'idée de Dieu est universelle, dit-elle, elle est la même pour tous les hommes, « quoique tous ne s'en soient pas rendu compte également et de la même manière, quoiqu'un grand nombre peut-être n'aient jamais songé à résumer leur idée sous cette forme : *Il y a un Dieu;* et que quelques-uns, après y avoir songé, aient dit : *Il n'y a pas de Dieu.* » Quant aux religions, elles sont spéciales ; il y en a plusieurs, il y en a même beaucoup, et qui s'excluent. « Parlez beaucoup de Dieu à vos enfants, dit Mme Guizot. Vous ne sauriez trop les en occuper, lorsque vous aurez su rendre leur attention assez sérieuse pour que cette parole ne les frappe pas comme un son indifférent ; mais que l'idée de Dieu soit pour leur esprit un ressort qui l'étende, non une chaîne qui le comprime ; qu'associée à la variété de leurs pensées, elle les unisse dans un vaste ensemble ; que toutes leurs actions en reçoivent une empreinte qui élèvera leur importance ; qu'ils sachent sentir Dieu dans les bons mouvements qui leur sont communs avec tous les hommes, qu'ils le reconnaissent autour d'eux dans toutes les vertus dont il aime à recevoir l'hommage. Ainsi formés à vivre en la présence du Dieu de l'univers, ils pourront recevoir les dogmes dont vous ferez l'objet de leur foi comme un bienfait du maître qui les approche plus intimement de sa personne, non comme le gage exclusif de leur admission à sa présence en ce monde, et ne s'imagineront pas que Dieu cesse là où se posent les limites d'une croyance. Ils verront dans les pratiques dont vous les instruirez à composer leur culte, un moment de relâche aux soins de la vie, un temps choisi pour s'approcher de Dieu avec plus de recueillement et de liberté d'esprit, et recevoir de lui le renouvellement des forces dont nous avons besoin au milieu de la presse du monde ; mais il ne se feront pas des habitudes de la piété un état à part du reste de la vie, ayant certaines fonctions déterminées qui ne s'étendent pas au-delà de l'époque où l'on est en exercice... » (Lettre L ; voir, sur toute cette question, les lettres de XLIX à LV).

Cette citation nous paraît caractériser dans sa plus grande hauteur l'esprit général du livre de Mme Guizot. Ce livre, dit encore Sainte-Beuve, dans l'excellente étude dont nous avons déjà parlé, « restera après l'*Emile*, marquant en cette voie le progrès de la raison saine, modérée et rectifiée de nos temps, sur le génie hasardeux comme en politique la *Démocratie* de M. de Tocqueville est un progrès sur le *Contrat social.* Essentiel à méditer, comme conseil, dans toute éducation qui voudra préparer des hommes solides à notre pénible société moderne, ce livre renferme encore, en manière d'exposition, les plus belles pages morales, les plus sincères et les plus convaincues, qu'à côté de quelques pages de M. Jouffroy, les doctrines du rationalisme spiritualiste aient inspirées à la philosophie de notre époque. »

[Ch. Defodon.]

GUTSMUTHS. — Jean-Christophe-Frédéric Gutsmuths, éducateur allemand, né à Quedlinburg (Saxe prussienne), le 9 août 1759, mort à Schnepfenthal (Saxe-Gotha), le 21 mai 1839, peut être considéré comme le créateur de l'enseignement de la gymnastique en Allemagne. Il n'avait pas encore achevé ses études lorsqu'il fut chargé par le médecin Ritter de surveiller l'éducation de ses enfants ; il s'acquitta de sa tâche d'une façon qui révélait en lui de rares qualités pédagogiques, et lorsqu'en 1779 il quitta sa ville natale pour aller suivre les cours de l'université de Halle, Ritter lui fit promettre de venir reprendre ensuite ses fonctions de précepteur. Gutsmuths étudia à Halle la théologie et la pédagogie, puis revint en effet dans la famille Ritter, où il resta encore plusieurs années, jusqu'à la mort du père de ses élèves. Mme Ritter lui ayant déclaré alors que sa situation de fortune ne lui permettait pas de conserver un précepteur, une circonstance imprévue vint ouvrir à Gutsmuths une carrière nouvelle, tout en lui permettant de ne pas se séparer des élèves auxquels il s'était attaché. Salzmann* venait de fonder à Schnepfenthal l'institution qui devait promptement devenir si célèbre, et il avait annoncé le dessein de recevoir gratuitement, à titre de premier élève, un enfant bien doué. Son choix tomba sur le jeune Karl Ritter, le futur réformateur de la science géographique, alors âgé de six ans, et que son précepteur Gutsmuths amena à Schnepfenthal, ainsi que son frère aîné. Lorsqu'il eut vu Gutsmuths, Salzmann ne voulut plus se séparer de lui et lui offrit une place de professeur dans son institut : Gutsmuths accepta (1785), et entra à Schnepfenthal pour n'en plus sortir. Il fut chargé entre autres de l'enseignement de la géographie et de celui de la technologie ; mais c'est surtout comme professeur de gymnastique qu'il s'est fait connaître et qu'il a rendu de réels services. L'école des « philanthropinistes* », à laquelle appartenait Salzmann, voulait qu'une place fût faite dans l'éducation aux exercices physiques, et on avait déjà pu constater dans le *Philanthropinum* de Dessau les rudiments d'un enseignement de la gymnastique. Gutsmuths eut le mérite de développer ce qui n'existait qu'en germe dans l'institut fondé par Basedow*, et de tracer le premier un programme rationnel qui constitua la gymnastique en une discipline spéciale, ayant ses règles, ses principes scientifiques et sa méthode pédagogique. « Lorsque j'arrivai à Schnepfenthal en 1785, raconte Gutsmuths dans un de ses ouvrages, Salzmann me conduisit dans un joli endroit situé à la lisière d'un bois de hêtres, en me disant : « Voici notre place de gymnastique. » Là nous venions tous les jours nous récréer en exécutant cinq exercices élémentaires. Ces exercices, qui ne formaient pas encore un système régulier, venaient de Dessau, où Salzmann avait séjourné. Basedow ou quelque autre avait-il conçu la pensée de remettre en honneur l'éducation physique des Grecs ? Je l'ignore. Salzmann me confia bientôt la direction de ces exercices élémentaires. J'en connaissais l'importance. Ce que je pus déterrer des décombres séculaires, des restes historiques de l'antiquité, ce que la réflexion et parfois le hasard vint m'offrir, je l'essayai successivement dans nos gaies récréations, le mettant à l'épreuve. Ainsi s'augmentèrent peu à peu les exercices, et se formulèrent les règles, non sans difficulté parfois. Ainsi, après sept années d'essais, put être publié, dans la première édition de ma *Gymnastique*, le premier travail nouveau sur un sujet presque oublié et sur lequel on ne possédait plus que les indications de l'histoire. » Ce fut en 1793 que parut la *Gymnastique de la jeunesse* (*Gymnastik für die Jugend*), dont Gutsmuths donna une seconde édition en 1804 ; une troisième édition a paru après la mort de l'auteur, en 1847, à Stuttgart. Ce livre a été traduit en français, en anglais et en danois. Dans un autre ouvrage publié à Francfort en 1817 sous le titre de *Manuel de gymnastique pour les fils de la patrie, dédié aux princes et au peuple de la Confédération germanique* (*Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, den Fürsten und dem Volke des deutschen*

Bundes gewidmet), l'auteur a traité son sujet plus spécialement au point de vue militaire et patriotique. On a encore de Gutsmuths deux autres écrits relatifs à la gymnastique : l'un est intitulé *Jeux pour exercer et récréer le corps et l'esprit de la jeunesse* (*Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend*), 1796; l'autre est un petit *Catéchisme de la gymnastique* (*Katechismus der Turnkunst*), 1818.

Il faut mentionner aussi d'autres publications où Gutsmuths fait preuve d'une excellente méthode pédagogique et d'un savoir très étendu. Ce sont un *Manuel de géographie* (*Handbuch der Geographie*), Leipzig, 1810; une *Esquisse de la description de la terre* (*Abriss der Erdbeschreibung*), Leipzig, 1819, livre destiné aux élèves, et une *Méthodique de la géographie* (*Methodik der Geographie*), Leipzig, 1835, destinée aux maîtres; un traité de technologie intitulé *Récréations mécaniques pour les jeunes gens et les adultes* (*Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer*), Altenburg, 1801; et enfin une publication périodique qui parut durant vingt années, de 1800 à 1820, sous le titre de *Bibliothèque pédagogique* (*Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands*).

Gutsmuths s'était marié en 1797, et il habita depuis cette époque une petite maison de campagne qu'il avait achetée près de Schnepfenthal. « C'est là qu'il fallait le voir, dit un biographe, au milieu de sa nombreuse famille, qu'il dirigeait avec une dignité de patriarche ; occupé, aux heures de loisir, à cultiver ses fleurs, à greffer ses arbres fruitiers, à soigner ses abeilles, ou bien assis dans son atelier de tourneur, et mêlant ainsi de diverses façons l'utile et l'agréable. Il allait deux fois par jour à Schnepfenthal, le matin de 11 heures à midi pour la leçon de gymnastique, l'après-midi de 2 heures à 4 heures pour les leçons qu'il donnait en classe ; en été il conduisait en outre les élèves au bain de 4 à 5 heures et dirigeait les exercices de natation. » Il ne prit sa retraite qu'en 1837, après cinquante-deux années d'enseignement quotidien, et mourut deux ans plus tard, à l'âge de quatre-vingts ans. La plus tendre amitié n'avait cessé de l'unir à son illustre élève Karl Ritter, devenu professeur à l'université de Berlin. La Société pour l'instruction élémentaire de Paris lui avait décerné en 1815 le titre d'associé étranger.

GUYENNE ET GASCOGNE. — Le système ingénieux d'un enseignement régulier comme moyen de gouvernement est postérieur à la conquête de César. Remplacer la langue des vaincus par celle des vainqueurs et assimiler ainsi les uns aux autres, étouffer en son germe toute résistance nationale, en un mot conquérir l'homme après avoir conquis le sol, telle est à partir d'Auguste la méthode que suit la politique romaine. Subjuguée plus rapidement encore par l'éducation que par les armes, la Gaule méridionale était, au IIIe et au IVe siècles, si complètement romaine qu'elle fournissait à Rome les grammairiens et les rhéteurs chargés de lui apprendre sa propre langue et de lui en faire admirer les beautés.

Parmi les écoles fondées en Gaule par les Romains, il n'est que juste de citer en première ligne celle de Bordeaux; dès les premières années du IVe siècle, c'est-à-dire à l'époque de la naissance d'Ausone, elle contrebalançait déjà la gloire de ses rivales qu'elle n'allait pas tarder à éclipser.

Un des plus anciens professeurs bordelais dont on puisse citer le nom est Exupère, qui donna des leçons d'éloquence à Toulouse et à Narbonne. Il eut pour élèves les petits-neveux de l'empereur Constantin et fut nommé par leur influence gouverneur de l'Espagne. Il était né à Bordeaux, comme Tibérius Victor Minervius qui, si l'on en croit Ausone, son élève, fut l'un des plus grands orateurs et l'un des plus doctes professeurs de cette ville. Saint Jérôme, dans ses Chroniques, dit qu'il enseignait avec éclat la rhétorique à Rome en 359. Attius Patera occupait la même chaire à Bordeaux à l'époque où Ausone était encore fort jeune. D'après saint Jérôme, il professait les belles-lettres à Rome en 339, avec le plus grand succès. Ausone le cite comme l'un des plus remarquables orateurs de son siècle. Il était de Bayeux et descendait d'une famille de druides; son père était prêtre d'Apollon. Citons encore Luciolus, rhéteur bordelais qui fut d'abord le condisciple, puis le maître et enfin le collègue d'Ausone, et Latinus Alcimus Alethius, qui avait écrit l'histoire du règne de Julien, perdue depuis.

Decimus Magnus Ausonius, le plus célèbre de tous ces professeurs, naquit à Bordeaux vers l'an 309, d'une famille éminente dans les annales de la science gauloise. Son père, Julius Ausonius, médecin de Bazas établi à Bordeaux, avait acquis une grande réputation par son savoir et ses vertus privées. Ausone reçut de sa tante, Æmilia Dryadia, la première éducation, complétée par Macrinus et Minervius au gymnase de Bordeaux, puis à Toulouse sous la surveillance d'Arborius son oncle maternel, qui fut lui-même un professeur distingué. Ausone revint dans sa ville natale et débuta dans l'enseignement en ouvrant une école où il se montra bientôt tellement supérieur, qu'il ne tarda pas à obtenir la chaire de rhétorique. Au bout de trente ans de professorat, il fut appelé à Trèves par l'empereur Valentinien qui le chargea de l'éducation de son fils Gratien. Celui-ci, parvenu tout jeune encore au trône impérial, se montra reconnaissant envers son ancien professeur qu'il nomma successivement préfet de l'Illyrie, de l'Afrique et de la Gaule. Plus tard même, il l'éleva jusqu'au consulat. Rassasié d'honneurs et déjà vieux, Ausone revint à Bordeaux. Il mourut dans cette ville vers la fin du IVe siècle, dont il fut un des poètes le plus justement estimés.

C'est grâce à ses écrits, complétés par ceux de Sidoine Apollinaire, évêque de Clermont, et par les chroniques de saint Jérôme, que nous pouvons nous faire une idée exacte du développement extraordinaire qu'avaient pris l'enseignement et le culte des lettres dans la capitale de l'Aquitaine. Le plus remarquable des élèves d'Ausone est Méropius Pontius Anicius Paulinus, plus connu seus le nom de Paulin de Nole, né à Bordeaux, en 355, d'une illustre famille. Marié en Espagne à une femme chrétienne, il se fit baptiser en 389, et fut élu évêque de Nole dans les premières années du Ve siècle. On a de lui divers écrits.

Aux professeurs cités plus haut, nous pourrions, d'après Ausone, Sidoine Apollinaire et saint Jérôme, en ajouter beaucoup d'autres; la renommée de l'école bordelaise se répandit au loin, les élèves accouraient en foule. De grandes voies stratégiques, œuvre du génie romain, reliaient entre elles et avec la capitale de l'empire les diverses portions du territoire conquis; Bordeaux, ville de commerce, était d'ailleurs par ses galères en rapport avec la Grèce et la Sicile : aussi voyons-nous le grammairien Citarius, attiré par la réputation des maîtres illustres de Burdigala, quitter Syracuse pour venir s'établir dans la cité des Bituriges-Vivisques. Malheureusement, la ruine de l'empire romain était commencée et le vieux monde s'écroulait de toutes parts; des jours terribles se préparaient pour le midi de la Gaule, les barbares s'approchaient. Au Ve siècle les Vandales, les Goths, les Alains se précipitèrent sur l'Aquitaine comme un torrent dévastateur.

Sous la domination des Visigoths, Bordeaux se releva de ses désastres et crut voir encore des jours prospères. Théodoric et ses fils avaient, malgré leur rudesse et leurs mœurs sanguinaires, certaines prétentions à copier la civilisation romaine; les écoles se soutinrent pendant quelques temps encore. De celles de Vésone sortent « le doux Anthédion », poète plein d'art et de charme, et Paulinus Pétrocorius ou Pétricordius, qui mit en vers la vie de saint Martin. Le nom d'un autre professeur de cette époque est arrivé jusqu'à nous : Lupus, à la fois rhéteur et poète, que l'admiration de ses auditeurs forçait de partager ses leçons entre Agen et Périgueux.

L'Aquitaine et la Novempopulanie étaient depuis près d'un siècle au pouvoir des Visigoths, lorsque Clovis les attaquant à Vouillé, près de Poitiers, remporta sur eux une victoire complète à la suite de laquelle les Franks occupèrent tout le pays compris entre la Loire et la Garonne. Bordeaux vit son gymnase fermé et ses professeurs en fuite. Avec la génération suivante s'éteignit même le souvenir des écoles de la Gaule méridionale. L'ignorance et la barbarie régnèrent partout, et le clergé devint le suprême asile des lettres et des connaissances humaines.

C'est dans les églises d'Auch (*civitas Ausiorum*), d'Eauze, métropole de la Novempopulanie, dans l'abbaye de Saint-Lizier où enseignait l'archiprêtre Faustus (*antistes*), dont on a fait mal à propos un évêque de Tarbes; au prieuré de la Réole, dans les abbayes Saint-Séverin et Sainte-Croix, situées aux portes de Bordeaux, qu'on peut retrouver les traces d'un enseignement scolaire.

Cet état de choses se prolongea pendant trois siècles jusqu'à la venue de Charlemagne, dont on connaît les efforts pour relever l'instruction dans ses Etats : il prit possession de l'enseignement public et mit tout en œuvre pour restaurer les lettres par le clergé, devenu sous sa main puissante un instrument docile. Un de ses capitulaires, adressé à Baugulf, abbé de Fulde, est là pour en témoigner; il ordonne la création et le réouverture des écoles dans les églises métropolitaines et dans les couvents.

Mais tout s'écroula de nouveau après la mort du grand législateur; Eauze fut dévastée par les Normands, ainsi que Bazas, Lectoure, Auch, Condom, Aire, Tarbes, Bayonne, Acqs (Dax), Oloron et Lescar. L'abbaye Sainte-Croix de Bordeaux fut incendiée par eux. Deux ans après, en 847, d'autres pirates conduits par le féroce Asker dévastèrent de nouveau la capitale de l'Aquitaine, détruisirent le monastère de La Réole et ravagèrent la Saintonge et le Périgord.

Gouverné au xe siècle par des comtes qui reconnaissaient la suzeraineté des ducs de Gascogne, Bordeaux ne recouvra quelque importance qu'après le mariage d'Aliénor de Guyenne avec Henri Plantagenet. Il n'est pas douteux que pendant la période anglaise, c'est-à-dire du XIIe siècle à la seconde partie du XVe, l'instruction n'ait été cultivée à Bordeaux dans une certaine mesure. Les archives du château du Cros, situé à quelques lieues de Bordeaux, dans la commune de Loupiac, contiennent un document fort curieux du 15 janvier 1274 : c'est un contrat par lequel Bernard de Ségur, d'après les conseils « *de savis et prohomes et amics* », s'engage à payer annuellement et pendant dix ans à son frère Armand Bernard du Cros, qualifié de clerc, la somme de dix livres bordelaises pour achever ses études, « obs d'aprener et d'estudiar escolas. » Il est plus que probable que les écoles auxquelles il est fait allusion dans ce précieux titre de famille sont celles de Bordeaux, dont le château du Cros n'est éloigné que de six ou sept lieues à peine. Les *savis en leys* étaient les licenciés ou docteurs en droit.

Nous avons, en effet, la preuve que l'étude du droit était cultivée à Bordeaux pendant la période anglaise : le *Catalogue des rôles gascons* nous donne à deux reprises le nom de Guillaume de Cazes, l'un des professeurs qui, en 1312, y étaient chargés de cet enseignement.

En 1321, le cardinal Jacques d'Ossat, devenu pape depuis quelques années sous le nom de Jean XXII, fonde l'université de Cahors, qui comprenait quatre facultés et compta plus tard des professeurs illustres, comme Béroalde et Cujas. On y accourait de tout le Quercy et même de beaucoup plus loin. Dax, à la même époque, avait son école de droit.

Les lettres de ratification du traité de Brétigny, signées par Edouard III, le 24 octobre 1360, portent que les sujets anglais ou français pourront étudier avec les mêmes privilèges que par le passé dans les écoles ou les universités des deux royaumes, fréquentées par des laïques et quelquefois par des religieux.

En 1380, par exemple, nous voyons le pape donner à un bénédictin de l'abbaye Sainte-Croix de Bordeaux, Pierre Ayraud, l'autorisation de suivre « en dehors de son couvent, dans une université, » les cours de lettres et de sciences avec la même pension qu'il aurait eue sur les revenus de l'abbaye, s'il avait continué d'y résider.

S'il est douteux et fort peu probable qu'il existât un collège à Bordeaux dans les premières années du XVe siècle, il est au contraire très certain qu'il s'y trouvait à cette époque une école municipale et laïque, comme dans beaucoup d'autres villes constituées en communes. Dans une assemblée du Conseil des Trente, tenue à l'Hôtel de Ville, le 26 mars 1414, nous voyons figurer, parmi les conseillers de la cité, Me Jehan Andrieu, qualifié de « mestre de l'escola ».

Malheureusement l'état de guerre continuel dans lequel était Bordeaux ne permet pas de supposer que les jurats, obligés sans cesse de veiller à la sûreté de la ville, pussent apporter une grande attention au développement intellectuel de la jeunesse. L'instruction, si peu développée à cette époque, est encore, du moins en grande partie, entre les mains du clergé, et l'on ne voit pas que la municipalité s'en préoccupe le moins du monde; les registres de la jurade de 1406 à 1424 n'y font aucune allusion. Cependant il est incontestable qu'on cultivait alors l'étude du droit et de la médecine.

Cet état de choses dura jusqu'en 1441, époque mémorable où, sur la demande expresse des jurats et du grand sénéchal de Guyenne, fut fondée par le pape Eugène IV l'université de Bordeaux. La bulle pontificale, datée de Florence, est du 7 mai 1441. Le pieux archevêque Pey-Berland dressa les statuts de la nouvelle université conjointement avec Henri-François de Cavier, évêque de Bazas, conseiller du roi d'Angleterre. Les jurats de cette époque fondèrent en même temps, sous le nom de *Collège des Arts* ou *Collège de Grammaire*, une maison d'éducation d'ordre secondaire destinée à recevoir des élèves de toute la Guyenne et de la Gascogne.

Il est important de faire ressortir le caractère essentiellement laïque de ces deux institutions dont les jurats demeurèrent « fondateurs et patrons ». « *Quo factum est ut, litteris pontificiis, major et jurati burdigalenses Academiæ patroni fuerint constituti.* » Cette idée de placer l'instruction publique sous le patronage des magistrats élus par le peuple était essentiellement démocratique. Louis XI fit beaucoup pour la nouvelle institution : il lui donna pour conservateur le grand sénéchal de Guyenne ou son lieutenant; il décida

que les « escholiers estudiant en l'université de Bourdeaux » ne pourraient être cités devant aucune cour du royaume, mais seulement au Palais de l'Ombrière (*Castrum Umbrariæ*), devant le sénéchal.

A Montauban, constitué depuis 1144 en commune indépendante, les consuls de 1476 firent ajouter à leur hôtel de ville de la rue de l'Aiguille une grande salle pour servir d'école. Le *livre armé*, l'un des manuscrits les plus précieux des archives de cette ville, contient en langue gasconne un règlement fort curieux daté de 1497 et rédigé par ces magistrats municipaux. On y faisait des études assez complètes; on y apprenait la philosophie et la langue latine, mais le grec n'y figure pas. Les religieux des couvents de la ville qui désiraient s'instruire y recevaient une éducation gratuite, *por amor de Dio*. Les régents y étaient taxés à chaque mutation consulaire et remplacés avec le consentement de l'évêque.

Depuis la fondation de son université régionale et surtout depuis celle d'un Parlement par Louis XI en 1462, le mouvement intellectuel à Bordeaux avait acquis un développement extraordinaire. Le vieux collège des arts étant devenu très insuffisant, les jurats de 1532 résolurent de le transformer et de constituer une institution nouvelle qui pût rivaliser avec les meilleurs collèges de Paris. L'honneur de cette idée revient à Jehan de Ciret, clerc-secrétaire de la Ville, puis conseiller au Parlement. L'ouverture solennelle de cette remarquable institution, l'une des meilleures de France au dire de Montaigne, qui plus tard y fit ses études ainsi que Scaliger, eut lieu le 24 mai 1533. Elle prit le nom de *Collège de Guyenne*. Jehan de Tartas, qui en fut le premier principal, venait de Paris où il avait eu la direction du collège de Lisieux. Il amenait avec lui vingt professeurs de talent, dont quelques-uns, comme Charles de Sainte-Marthe et Mathurin Cordier, étaient des hommes du plus grand mérite.

Cependant la Réformation, sœur de la Renaissance, avait fait depuis plusieurs années son apparition en Guyenne et en Gascogne. Elle se montre à Bordeaux dès 1523. Jehan de Ciret, le fondateur du collège de Guyenne, et plusieurs des professeurs de la création, appartenaient à la religion nouvelle. Calvin, forcé de quitter Poitiers en 1534, y laissa trois de ses disciples. Ceux-ci, s'étant assuré le concours de quelques jeunes gens, étudiants ou autres, les envoyèrent comme régents d'écoles dans les villes où ils supposaient qu'ils trouveraient accès. D'autres vinrent de Suisse ou d'Allemagne. Citons Philibert Sarrazin (1535) et Jehan Bernède à Agen ; Nicolas Charpentier à Castelmoron-d'Albret ; à Sainte-Foy-la-Grande en Agenais, Aymon de la Voye; Jean Colassus à Bordeaux ; à Tonneins et à Clairac, André Mélanchthon ; en Saintonge, Nicolas Clinet, etc. Un grand nombre d'entre eux périrent misérablement sur les bûchers allumés par l'intolérance et le fanatisme.

A Montauban, comme dans les villes de l'Agenais, les doctrines nouvelles furent d'abord enseignées dans les écoles publiques. En 1537, un carme nommé Michel de Affinibus, appelé par les consuls pour être principal du collège, fut accusé d'expliquer à ses élèves les épîtres de saint Paul et d'enseigner « certaines doctrines hérétiques ». Jean de la Rongeraye, professeur d'éloquence, Jean Carvin qui fut trois fois principal, les régents Charles de Bellefleur, Jean de Manas et Bierre Bertholier, subirent des accusations analogues; mais ce ne fut qu'en décembre 1559 que la Réforme se produisit au grand jour dans l'école montalbanaise.

La fondation du collège d'Auch est au contraire essentiellement catholique. Le cardinal de Clermont-Lodève était mort en 1540, léguant aux pauvres de la ville une somme de 500 000 francs. Son successeur, le cardinal de Tournon, considérant que sa province ecclésiastique n'avait aucun établissement considérable pour l'enseignement des lettres et des sciences et jugeant d'ailleurs « que l'ignorance de la jeunesse est une pauvreté qui n'a point de pareille », crut pouvoir employer à la fondation d'un collège dans la capitale de la Gascogne la plus grande partie de ce legs. François Ier l'y autorisa par lettres patentes du 7 octobre 1543. Des réclamations s'étant produites, de nouvelles lettres royales du 11 mars 1545 ordonnèrent la prompte exécution des projets du cardinal. La construction du collège fut alors commencée et promptement achevée. L'un des professeurs les plus remarquables de la nouvelle institution fut le poète Marc-Antoine Muret, qui fut plus tard appelé au collège de Guyenne. En 1564, Charles IX donna au collège d'Auch le droit de décerner des diplômes de bachelier et de maître ès-arts.

Le collège de Gimont, petite ville située à 26 kilomètres d'Auch, fut fondé cette même année 1545. La population de cette contrée était fort pauvre, aussi l'évêque de Lombez et les grands bénéficiers du diocèse recurent-ils de François Ier l'ordre de faire les frais du nouvel établissement. Mais ce fut seulement en 1567 que Charles IX réussit à faire exécuter la volonté royale. La fondation du collège de Mont-de-Marsan fut menée plus rapidement (1556); les Barnabites en eurent la direction. Enfin le collège de Lectoure naquit un peu plus tard; il eut d'abord des professeurs séculiers. Nogaro, Vic, Mirande, toutes les villes un peu importantes de la Gascogne eurent bientôt des écoles où elles entretenaient plusieurs maîtres et où l'on enseignait même la langue latine. « Il fallait, dit un historien catholique, opposer des lumières vraies et solides aux lueurs trompeuses dont l'hérésie s'efforçait d'obscurcir la vérité. »

C'est donc à la Réforme que revient en grande partie l'honneur de ces fondations. Basée sur la lecture de la Bible, elle avait intérêt à répandre l'instruction ; aussi les premiers réformateurs sont-ils unanimes à recommander la création d'écoles du premier âge. Puis, comme elle manquait de pasteurs, elle ouvrit des collèges partout où elle le put et créa quelques académies. La province de Saintonge eut deux collèges, l'un à La Rochelle, fondé vers 1570 et où fut appelé Nicolas de Grouchi, l'un des plus illustres professeurs du collège de Guyenne; l'autre à La Rochefoucault, ouvert en 1583, et qui eut une longue existence. La Basse-Guyenne possédait aussi deux collèges : celui de Bergerac, qui essaya, mais en vain, de se transformer en académie, et celui de Nérac, tout particulièrement protégé par Jeanne d'Albret. En outre, le collège de Bordeaux compta pendant toute la durée du XVIe siècle un certain nombre de professeurs calvinistes. Enfin la Gascogne eut aussi deux collèges à Castres et à Montauban. Ce dernier, fondé par lettres patentes de 1579, sur la demande des consuls de cette ville, fut doté par Henri, roi de Navarre, d'une somme de 200 livres de rente. La première pierre n'en fut posée que le 14 octobre 1597. Enfin, conformément aux prescriptions du synode national tenu à Sainte-Foix en 1578, six académies protestantes ou écoles de théologie furent instituées pour la France et le Béarn : Montauban, Saumur, Sedan, Die, Nîmes et Orthez. La première, seule, rentre dans le cadre de cet article.

Au dix-huitième synode national, tenu à la Rochelle du 1er mars au 12 avril 1607, l'assemblée ordonna de nouveau « d'établir des petites écoles ou collèges dans chaque province pour instruire les jeunes gens dans les bonnes lettres avant de

les envoyer aux grandes académies. » Une somme de cent écus, près de 2,000 francs d'aujourd'hui, fut accordée pour aider à la fondation de chacune de ces écoles.

Mais pendant que la Réformation accomplissait son œuvre et commençait à s'étendre au milieu des plus cruelles persécutions, la Société de Jésus avait pris naissance. Détournée de son but primitif, elle devint un corps politique tout en conservant la forme d'un ordre religieux. L'éducation de la jeunesse fut alors sa plus grande préoccupation. Dans ce but, les jésuites travaillèrent à ruiner et à détruire les écoles protestantes. Ils mirent près d'un siècle pour arriver à ce résultat.

Arrivés à Bordeaux en 1571, et n'ayant pu obtenir la direction du collège de Guyenne qu'ils sollicitaient, ils fondent pour l'amoindrir une institution rivale, le collège de la Madeleine, auquel ils donnent dès le principe un développement et une importance extraordinaire. En 1589, ils obtiennent enfin la direction du collège d'Auch, qu'ils sollicitaient depuis longtemps. En 1633, par suite de l'imprévoyance des protestants de Montauban, qui se refusèrent à faire construire à leurs frais un édifice pour les écoles des jésuites, ceux-ci obtinrent la moitié du collège, qu'ils ne tardèrent pas à posséder en entier. De ces trois villes, Bordeaux, Auch et Montauban, ils rayonnaient sur toute la province.

Au XVIe siècle les guerres de religion avaient été fatales pour le développement de l'instruction dont elles avaient arrêté l'essor pendant bien des années ; au XVIIe, de sérieux efforts furent accomplis pour y remédier. Un grand nombre d'écoles furent instituées par le clergé ou par les municipalités, en Guyenne et en Gascogne, tout particulièrement pour cette dernière contrée dans les diocèses d'Auch, de Lectoure, de Condom et de Lombez; on en a retrouvé la trace dans les paroisses de Mauroux et Saint-Créac, de Montesquiou, de Pouylebon, Riguepeu, Bassoues, Solomiac, Tournecoupe, Aubiet, etc. De leur côté, les protestants avaient ouvert beaucoup de petites écoles dans les communes qu'ils occupaient et tout particulièrement en Agenais, en Périgord, dans les vallées du Lot et de la Dordogne. Elles furent toutes fermées en 1685, à la révocation de l'édit de Nantes. Le Rouergue et les Landes étaient les régions les moins bien dotées au point de vue de l'instruction.

A partir de 1685, nous entrons dans une période horrible par ses persécutions prolongées contre de malheureux enfants que l'on veut convertir à toute force et odieuse par son caractère d'hypocrisie. Les *Filles de la foi*, destinées à instruire et à recevoir les nouvelles converties, s'étaient établies à Bordeaux au nombre de dix en 1673 ; on leur adjoignit les *Filles de l'enfant Jésus*, spécialement préposées à l'éducation des enfants de ceux qui avaient abjuré. D'autres villes de la Guyenne et de la Gascogne en reçurent également.

Au siècle suivant, les jésuites, parvenus à l'apogée de leur puissance, ont à Bordeaux quatre établissements de premier ordre, sans parler du collège de Guyenne dont ils sont parvenus à se rendre maîtres. Ils occupent et gouvernent le collège de Saint-Macaire fondé par eux, ceux de Montauban, de Cahors, de Rodez, d'Auch, etc.

Expulsés en 1763 par arrêt des Parlements de France, ils abandonnent ces diverses maisons d'éducation où ils sont remplacés par les pères de la Mission, par les Oratoriens ou par les pères de la Doctrine chrétienne. En Guyenne, presque toutes les villes de second ordre ont leur collège communal : Cadillac, Langon, Saint-Macaire, Ribérac, Blaye, Libourne, Bazas, etc. Il y a des régents latinistes à Bourg ; à Saint-Emilion, dont l'école existe depuis deux cents ans ; à Castelmoron ; à Gensac, etc. Quant aux écoles primaires, la question est encore fort controversée, bien qu'elle nous semble très claire. Dans la généralité de Bordeaux, composée de cinq élections : Agen, Bordeaux, Condom, Périgueux et Sarlat, l'éducation des filles n'existait pas, si ce n'est dans les grands centres où elle était confiée aux dames de la foi et aux religieuses cloîtrées. Pour les garçons, sur 2178 paroisses, 150 environ, 170 peut-être, étaient pourvues d'écoles, plus de 2 000 n'en avaient pas.

A Bordeaux, depuis 1758, les jurats avaient autorisé l'établissement, aux frais de la ville, de six frères des écoles chrétiennes, pour s'occuper de l'éducation des enfants. Ils se répandirent ensuite dans toutes les villes de la province. Bien qu'en 1770 on ait agité déjà la question de les supprimer à Bordeaux, il est juste de reconnaître qu'à l'origine et jusqu'en 1792 ils rendirent à l'instruction primaire de véritables services.

Il est facile de se convaincre, d'après ce trop rapide aperçu, que par l'ancienneté comme par la valeur de ses titres, la province de Guyenne et Gascogne occupe en France un des premiers rangs dans l'histoire de l'enseignement.

Sources imprimées. — Ausonii : *Commemoratio professorum Burdigalensium*, dans l'édition commentée d'Elie Vinet, Simon Millanges, 1580. — E. Gaullieur : *Histoire du collége de Guyenne*, 1 vol. gr. in-8, Paris, 1874. — Abbé Marcellin et Gabriel Ruck : *Histoire de Montauban*, édition de 1841, 2 vol. gr. in-8. — L'Abbé J.-J. Monlezun : *Histoire de la Gascogne depuis les temps les plus reculés*, 6 vol. in-8, Auch, 1850. — Mary Lafon : *Histoire du Midi*, 4 vol. in-8, Paris, 1842. — Hippolyte Masson : *Notice historique sur le collège dAuch*, dans la *Revue de Gascogne*, t. XIX, année 1873. — P. Laplagne-Barris : *De l'instruction primaire dans nos contrées autrefois et aujourd'hui*; même volume. — R. Dubord : *L'Instruction publique à Gimont*, avant 1789; *Revue de Gascogne*, t. XVIII, année 1877.

Sources manuscrites. — Archives départementales de la Gironde, série G, *Intendance*, portef. 492, 2632, 2651, 2687, etc.; *Idem, ibid.* série D, *Instruction publique; Idem, ibid.*, série G, *Archevêché*. — Archives municipales de Bordeaux, série GG, cartons 295, 296, 297, etc.

[Ernest Gaullieur.]

Sur la situation de l'instruction primaire dans le diocèse de Bordeaux avant 1789, on peut consulter aussi les travaux de M. l'abbé Allain, entre autres le mémoire publié dans la *Revue catholique de Bordeaux* du 1er mai 1882.

GUYTON DE MORVEAU. — Louis-Bernard Guyton de Morveau, magistrat, homme politique et chimiste français, naquit à Dijon en 1737. Son père était professeur de droit, et le jeune Guyton, destiné à la magistrature, fut pourvu à dix-huit ans de la charge d'avocat général au parlement de Dijon, qu'il exerça jusqu'en 1782. Il s'intéressa de bonne heure aux lettres et aux sciences, et en 1764, au moment même où La Chalotais * venait d'exposer au parlement de Bretagne ses idées sur une réforme générale de l'éducation, il présenta au parlement de Dijon un mémoire sur le même sujet. Cet ouvrage, intitulé *Mémoire sur l'éducation publique avec le prospectus d'un collège*, est inspiré des mêmes principes que celui de La Chalotais : il faut ajouter toutefois qu'on n'y trouve pas des vues aussi étendues et aussi hardies, et que la réforme proposée par Guyton est moins profonde que celle dont l'illustre procureur général du parlement de Rennes s'était fait le promoteur. Le plan général de l'ouvrage est ainsi exposé dans le préambule : « Ce Mémoire sera divisé en six paragraphes ; dans le premier, je considérerai les collèges par rapport aux mœurs ; dans le second, je les considérerai par rapport à l'enseignement ; j'examinerai dans le troisième à quel âge doit commencer l'éducation publique ; le choix des maîtres remplira le quatrième ; je comprendrai dans le cinquième tous les objets particuliers de l'enseignement,

et la méthode de les enseigner; le sixième donnera le prospectus d'un collège d'après les principes que l'on aura vus dans cet ouvrage ; la manière d'apprendre la religion, cette science des mœurs du chrétien, et la forme des exercices qui en dépendent, y tiendront la première place; j'essaierai dans le surplus de tracer quelques-unes des règles les plus importantes de la discipline classique. »

On n'aperçoit guère encore, dans cette œuvre de jeunesse de Guyton (il n'avait que vingt-sept ans en 1764), la trace des doctrines philosophiques du XVIIIe siècle, que l'auteur devait adopter plus tard. Il se range toutefois, sur un point, à l'avis de Rousseau, et pense comme lui que « tous les hommes sont naturellement bons». Les vœux qu'il exprime ne touchent presque jamais au fond même des choses : ainsi, il demande que l'enseignement de la philosophie se donne en français plutôt qu'en latin, et que le style dogmatique y soit substitué au style dialectique ; mais pour la doctrine, il s'en tient à celle qui avait régné jusqu'alors dans les collèges, et, tout en faisant le procès à la scolastique, il se montre imbu lui-même des préjugés qu'une éducation où dominait encore l'esprit du moyen-âge avait donnés à la plupart de ses contemporains. Il ne s'occupe d'ailleurs que des collèges, destinés à former des lettrés et des savants, et ne s'intéresse en aucune façon à ce qu'on appelle aujourd'hui l'instruction primaire, à l'éducation de la masse de la nation.

Nous ne voyons guère à citer dans son livre qu'un passage intéressant, celui qui est relatif à l'enseignement élémentaire des langues. Il exprime des idées justes et qui sont aujourd'hui universellement acceptées en théorie, bien que dans la pratique la routine ait encore maintenu une partie des abus que signale Guyton de Morveau :

« On a défini la grammaire l'art de parler, dit-il; mais si nous sommes forcés de reconnaître que les langues n'ont pas été faites par règles et par art, mais par accident, et par le commun usage du peuple ; s'il est constant qu'elle n'ont été chacune dans l'origine qu'un amas de matériaux informes, entassés de toutes parts, et peu faits pour s'ajuster ensemble d'une manière régulière ; s'il est vrai de dire enfin que toute langue a été formée longtemps avant d'avoir une grammaire, que toute grammaire ne peut être considérée que comme un corps d'observations sur l'usage d'une langue quelconque, et qu'il est très possible, très ordinaire même de parler avec élégance et politesse sans avoir aucune connaissance de la grammaire, sans savoir ce que c'est que temps, participe, adverbe et préposition (Locke, *Éducation des enfants*, § 193) : on conviendra sans peine que la grammaire serait plus justement définie l'art de rendre raison du langage ; et une conséquence nécessaire de cette définition sera qu'il n'est pas moins absurde de commencer l'étude d'une langue par la grammaire, que de faire rendre raison de ce que l'on ne connaît pas.

» S'il y a absurdité dans cette pratique par rapport à la marche des études, il n'y en a pas moins par rapport à l'âge auquel on impose cette tâche. Quelle occupation pour des enfants que la logique du langage, que des règles qui, naturellement isolées de tout objet sensible, deviennent encore isolées de tout signe représentant, par l'application que l'on en fait à des mots inconnus ! Quoi de plus froid pour l'attention, de plus rebutant pour l'intelligence, de plus pénible pour la mémoire ?... Devons-nous, après cela, nous étonner de la répugnance que tous les enfants apportent à ce travail ? répugnance que l'on ne vaincrait que rarement, sans ce barbare appareil de châtiments, qui les met incessamment dans la triste nécessité d'opter entre deux maux le moindre, et dont l'effet le plus ordinaire est de les irriter par l'injustice, ou de les abrutir par l'épouvante, et dans tous les cas de leur inspirer une haine insurmontable pour l'étude. »

Si le livre de Guyton de Morveau sur l'éducation n'offre pas un grand intérêt, il n'en est pas de même des travaux scientifiques par lesquels il se signala bientôt à l'attention publique. Il donna le spectacle, rare à cette époque, d'un magistrat consacrant tous ses loisirs à l'étude des sciences, particulièrement de la physique et de la chimie. On lui doit la découverte du procédé de désinfection par le chlore (1773). En 1774, il obtint des États de Bourgogne la création à Dijon de cours publics de chimie, de minéralogie et de matière médicale, et il occupa lui-même la chaire de chimie. Ses collègues du parlement ayant jugé qu'il dérogeait par là à la dignité de la magistrature, lui suscitèrent des désagréments qui l'engagèrent enfin à se démettre de sa charge d'avocat général. Libre alors de se consacrer tout entier à son goût pour les sciences, il travailla avec Lavoisier à la création de la nomenclature chimique, et publia un *Dictionnaire de chimie*. Lorsqu'éclata la Révolution, il en embrassa les principes, fut élu député à la Législative, puis à la Convention, où il vota la mort de Louis XVI, et devint membre du Comité d'instruction publique. Dans ce Comité, il fut au premier rang de ceux qui s'appliquèrent à mettre au service de la patrie menacée les récentes découvertes de la science : ce fut lui en particulier qui créa l'aérostation militaire; il monta lui-même en ballon le jour de la bataille de Fleurus pour reconnaître les positions de l'ennemi. Il contribua à la fondation de l'École polytechnique, où il professa pendant onze ans; devint membre de l'Institut en 1796 ; et fut nommé administrateur de la Monnaie, fonctions qu'il garda jusqu'en 1814. Napoléon lui avait donné le titre de baron. Au retour des Bourbons, il ne fut pas compris sur la liste de proscription où avaient été inscrits les noms de ses collègues qui avaient voté la mort de Louis XVI, et il obtint même une pension en considération des services qu'il avait rendus à la science. Il mourut en 1816, à l'âge de soixante-dix-neuf ans.

GYMNASE. — 1. Les gymnases de l'ancienne Grèce. — On appelait gymnases, chez les anciens Grecs, un édifice où l'on se livrait aux exercices du corps. Ce mot vient de *gymnos*, nu, parce que la nudité était de rigueur dans tous les exercices de ce genre. A l'article *Athéniens*, nous avons donné (p. 137) la description d'un gymnase hellénique : nous n'y reviendrons pas ici.

Aujourd'hui, on emploie en France le mot de *gymnase* pour désigner un établissement consacré à l'enseignement de la gymnastique.

2. Les gymnases classiques de l'Allemagne. — Les établissements d'instruction secondaire qui correspondent à nos lycées et collèges portent généralement le nom de *gymnase* en Allemagne, en Autriche, en Italie, en Suisse, en Hollande, en Danemark, en Grèce. Ce nom, qui est emprunté à l'antiquité grecque, fut adopté pour la première fois en 1538 à Strasbourg par le célèbre humaniste Jean Sturm, qui le donna à un collège devenu fameux sous sa direction (c'est le gymnase protestant de Strasbourg, qui existe encore aujourd'hui). De là la dénomination se répandit au loin, en même temps que la Réforme. Les gymnases allemands, les seuls dont nous nous occuperons, sont essentiellement consacrés à l'enseignement classique : l'enseignement scientifique et professionnel se donne dans les *Realschulen**, établissements ayant une organisation et une direction distinctes.

Le gymnase allemand se compose de neuf classes dont nous faisons suivre les noms en commençant

par la plus basse : *sexta*, *quinta*, *quarta*, *unter-tertia*, *ober-tertia*, *unter-secunda*, *ober-secunda*, *unter-prima*, *ober-prima*. Dès la première année, le latin est enseigné. A l'entrée est placée une double barrière : une limite d'âge et un examen. Le gymnase ne doit recevoir aucun élève qui n'ait dix ans révolus. L'examen d'entrée porte sur les matières de l'enseignement primaire. Le maître de chaque classe a d'ailleurs le droit de renvoyer à toute époque de l'année l'élève qui n'est pas en état de suivre ses leçons.

A la tête du gymnase se trouve un directeur (*Direktor*), nommé par le ministre, et assisté, pour toutes les décisions concernant l'ordonnance des études et les cas graves de discipline, par le conseil des professeurs. Le directeur ne renonce pas à l'enseignement, mais donne en général de 6 à 12 heures de leçons par semaine, soit en *prima*, soit dans les différentes classes. Parmi les professeurs du gymnase (lesquels portent en allemand le nom de *Oberlehrer* ou de *Lehrer*), il faut distinguer d'abord les *ordinarii*, à qui est spécialement dévolue la haute main sur une classe. Ils ont une certaine autorité sur les autres maîtres appelés à donner des leçons dans cette classe, et ils sont chargés de veiller à ce qu'il n'y ait pas excès dans le nombre des leçons et des devoirs. L'*ordinarius* de la classe, par exemple de la *quarta*, n'est d'ailleurs pas exclusivement attaché à cette classe ; il peut donner quelques heures de leçons, selon sa spécialité, aux élèves de *prima* ou de *secunda*. On obtient ainsi une répartition du travail qui est peut-être un peu compliquée, mais qui prévient la monotonie et qui utilise certaines vocations spéciales.

On ne connaît pas en Allemagne cette regrettable division qui fait que le corps enseignant se partage, en France, en agrégés de grammaire, des lettres, d'histoire, de philosophie. Chaque maître doit se faire examiner pour deux branches d'enseignement au moins, par exemple pour les langues anciennes et pour l'histoire, ou pour l'histoire et les langues modernes, ou pour l'allemand et les sciences naturelles. On obtient ainsi un personnel ayant plus de points de contact et dont les différents membres sont plus aptes à s'entr'aider et à se remplacer au besoin. La somme de travail qu'on demande à chaque professeur est assez forte : elle peut aller jusqu'à 24 et 26 heures par semaine.

Chaque gymnase publie une fois par an un *programme* contenant les noms des élèves, l'emploi du temps, les changements survenus dans le personnel, les sujets donnés en devoirs dans les hautes classes. En tête de ce programme figure un mémoire de littérature, de science ou d'érudition dû à l'un des maîtres. Cet usage contribue à entretenir dans le personnel enseignant le goût du travail. Le gymnase possède, en outre, une bibliothèque, dont un des maîtres possède la clef et où il est aisé de pénétrer à toute heure. Beaucoup de ces bibliothèques, accrues par des acquisitions annuelles, par des dons, par des legs, montent à 20 000 volumes et au delà. Une autre occasion de travail sont les conférences de directeurs et de professeurs, qui ont lieu dans chaque province, pendant les vacances, sous la présidence de la plus haute autorité scolaire. Des questions publiées à l'avance sont discutées à l'intérieur de chaque gymnase, qui nomme ensuite des délégués pour le représenter à la conférence provinciale. Les procès-verbaux de ces discussions sont publiés.

La durée des classes est d'une heure au plus, de trois quarts d'heure au moins. La classe est employée ordinairement à une seule et même occupation. Elle est suivie d'un intervalle de 5 à 15 minutes, temps de repos qui est passé soit dans la salle, soit dans la cour.

Le plan d'études n'est pas exactement identique pour les gymnases des divers États allemands. Cependant les écarts ne vont pas très loin, et le tableau des heures consacrées aux diverses branches d'enseignement dans les gymnases prussiens (d'après le nouveau plan d'études, du 31 mars 1882) donnera une idée assez exacte de ce qui se passe à peu près partout :

	O.-P.	U.-P.	O.-S.	U.-S.	O.-T.	U.-T.	Quarta.	Quinta.	Sexta.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Allemand	3	3	2	2	2	2	2	2	3
Latin	8	8	8	8	9	9	9	9	9
Grec	6	6	7	7	7	7			
Français	2	2	2	2	2	2	5	4	
Histoire et géographie	3	3	3	3	3	3	4	3	4
Mathématiques	4	4	4	4	3	3	4	4	3
Histoire naturelle					2	2	2	2	2
Physique	2	2	2	2					
Écriture								2	2
Dessin							2	2	2

Si l'on examine ce tableau, l'on constate sans peine que le latin et le grec tiennent la place la plus importante. La manière d'étudier ces langues n'est pas tout à fait la même que dans nos lycées et collèges. On s'attache à développer le savoir philologique plutôt que le goût littéraire ; les exercices habituels du gymnase : lecture étendue des auteurs, tantôt approfondie, tantôt cursive ; compositions latines et grecques, appelées *exercitia* ; devoirs instantanés, appelés *extemporalia* ; interrogations, sont conçus en ce sens. A côté des langues anciennes, les langues modernes et les sciences n'ont qu'une importance secondaire. Cependant, à l'examen final, les élèves des gymnases sont interrogés sur la géométrie, l'algèbre et la trigonométrie rectiligne.

Cet examen final, qui porte le nom d'*Abiturienten-Examen* ou d'examen pour le certificat de maturité, se passe à l'intérieur du gymnase, devant les professeurs de la maison, sous la haute surveillance d'un délégué du gouvernement qui est armé d'un droit de véto et qui peut, s'il le juge à propos, s'opposer à l'admission du candidat. Grâce à des examens de passage sévèrement pratiqués, on ne laisse guère arriver jusqu'à l'examen final que des élèves en état de le subir avec succès : aussi le nombre des candidats refusés est-il relativement faible. Cet examen n'ouvre d'ailleurs directement aucune carrière : la plupart des élèves qui le passent se rendent ensuite à l'université pour y faire des études de droit, de médecine, de sciences, de lettres ou de théologie. Les jeunes gens qui n'ont pas l'intention de faire des études savantes ne vont pas aux gymnases, ou les quittent habituellement après l'*unter-secunda*, dont le certificat donne droit au volontariat d'un an.

L'internat est inconnu dans la plupart des gymnases allemands : les élèves du dehors se logent dans des familles recommandées par le directeur. Cependant il existe quelques gymnases où, en vertu d'anciennes fondations, on admet un certain nombre d'internes, la plupart boursiers.

Le nombre des gymnases en Allemagne est, d'après une statistique officielle, en date du 19 avril 1882, de 385, savoir : 248 en Prusse, 33 en Bavière, 14 en Saxe, 14 en Wurtemberg, 12 dans le grand-duché de Bade, 7 en Hesse, 6 en Mecklembourg-Schwerin, 3 en Saxe-Weimar, 3 en Mecklembourg-Strelitz, 5 en Oldenbourg, 5 en Brunswick, 2 en Saxe-Meiningen, 2 en Saxe-Altenbourg, 2 en Saxe-Cobourg-Gotha, 4 dans l'Anhalt, 12 en Alsace-Lorraine, et les 13 autres dans sept petites principautés et dans les trois villes hanséa-

tiques. On peut y ajouter 43 *progymnases*, sorte de gymnases incomplets, qui n'ont pas la série entière des classes. On s'applique en général à ne pas dépasser un nombre déterminé d'élèves à l'intérieur d'une seule et même maison : on multiplie à cet effet les gymnases dans une seule et même ville, quand le besoin s'en fait sentir. Ainsi Breslau, ville de 150 000 habitants, a 5 gymnases, sans compter les *Realschulen*.

Pour être nommé professeur dans un gymnase, il faut avoir passé quatre ans dans une université comme étudiant, et avoir ensuite subi l'examen d'Etat (*Staats-Examen*). Le candidat est obligé, en outre, à un stage d'un an (*Probe-Jahr*), pendant lequel il est attaché provisoirement à un gymnase, et assiste successivement aux classes de tous les professeurs. Dans certaines universités il existe des séminaires philologiques, pédagogiques, mathématiques, où se forment plus spécialement, sous la direction d'un professeur, les futurs maîtres de la jeunesse.

L'éducation proprement dite tient une grande place dans les leçons du gymnase. On s'applique surtout à développer chez les enfants la réflexion et l'initiative. L'éducation physique est l'objet de soins particuliers. Des exercices de gymnastique, des excursions font partie du programme. Le patriotisme est cultivé surtout au moyen des récits historiques et des fêtes scolaires. On a quelquefois reproché, non sans raison, à cette éducation, de mêler aux leçons de patriotisme des sentiments de haine pour les nations voisines. Les leçons de religion sont données par les professeurs du gymnase : elles ont donné lieu au reproche d'intolérance et d'hypocrisie.

Tout récemment (plan d'études du 31 mars 1882), le gymnase a dû faire, en Prusse, quelques concessions à l'opinion qui lui reproche de donner trop de temps aux langues anciennes ; l'étude du grec a été reculée d'un an, la part accordée aux sciences a été élargie. Entre le gymnase et la *Realschule*, il existe une rivalité, tantôt ouverte, tantôt sourde, qui a été marquée par les avantages successifs remportés par cette dernière. Autrefois les élèves des gymnases seuls étaient admis à l'université : aujourd'hui, pour certaines branches d'étude, les élèves de la *Realschule* jouissent des mêmes droits. [Michel Bréal.]

GYMNASTIQUE. — L'enseignement de la gymnastique a pris, depuis quelques années, une importance considérable et qu'à tous égards d'ailleurs il méritait de prendre ; les pouvoirs publics ont compris la nécessité de faire marcher de front l'éducation du corps et celle de l'esprit, toutes deux également salutaires pour le développement normal de l'individu, toutes deux concourant à établir dans l'être humain une harmonie aussi complète que possible, *mens sana in corpore sano*. C'est là une grande victoire remportée sur les procédés exclusifs qui furent longtemps en usage dans les écoles de notre pays, où le corps, « cette guenille », se trouvait trop souvent sacrifié aux exigences des études intellectuelles.

Jour par jour, en même temps que s'amélioraient nos méthodes d'enseignement, on a vu l'appareil pédagogique se perfectionner, et les conquêtes réalisées par les savants dans le domaine purement scientifique se traduire dans le domaine des faits par des réformes essentielles.

Ce résultat, nous y sommes arrivés lentement, graduellement et scientifiquement pour ainsi dire, au fur et à mesure des progrès accomplis par l'anatomie et l'hygiène ; mais ce n'est pas à dire que de tous temps et dans tous les pays l'éducation physique ait été inconnue ou tenue en suspicion. Nous avons perfectionné les méthodes anciennes, c'est évident, mais nous les imitons aussi par bien des points.

Jamais l'enseignement de la gymnastique ne fut aussi en honneur que chez les Grecs, si merveilleusement organisé que chez les Athéniens * en particulier : là, tout devait concourir au développement de la beauté plastique ; la forme humaine, considérée comme la plus belle, était l'objet d'un culte et d'un soin incessants ; aussi ne faut-il point s'étonner que ce soit celle-là entre toutes qui ait été choisie par les poètes et les artistes pour la représentation de leurs divinités ; — et qui pouvait mieux que la gymnastique conserver aux lignes du nu classique leur idéale pureté ? Ces Athéniens, qu'on n'accusera pas d'avoir négligé la culture de l'esprit, n'avaient garde non plus de négliger celle du corps. Au siècle de Périclès, alors qu'Athènes était considérée comme l'école de la Grèce, les enfants étaient voués aux exercices de la palestre. Des magistrats, élus par l'assemblée du peuple de la nation, avaient pour mission de surveiller les gymnases, vastes édifices comprenant de grandes cours carrées entourées de portiques et aux environs de vastes promenades plantées d'arbres. Les exercices consistaient surtout dans le maniement des haltères, le lancement du disque et du javelot, la lutte, le saut, la course.

Une fois incorporés dans la milice nationale, c'est-à-dire à peu près à dix-huit ans, les jeunes gens apprenaient à conduire un char, à monter à cheval, à manier leurs armes pour l'offensive et la défensive ; ils avaient des revues, des rondes de nuit, des tours de garde et des campements en plein air. C'est ainsi que, par l'éducation physique, on en venait à développer en eux peu à peu et dans une mesure légitime l'esprit militaire indispensable au développement du patriotisme.

« Cet art, trop négligé de nos jours, écrivait autrefois M. Duruy dans son histoire de la Grèce, aida les Grecs à gagner leurs victoires et à sauver, avec leur indépendance, la civilisation qu'ils avaient fondée. »

On sait quelle importance capitale les Spartiates * attachaient aux exercices du corps. Sur ce point, comme dans les autres parties de leur système d'éducation, ils tombaient même dans l'exagération ; on ne trouve pas chez eux cette mesure, cet idéal d'une culture harmonique qui caractérise les Athéniens.

Chez les Romains, surtout dans les premiers temps, la gymnastique ne fut pas moins considérée ; mais ce peuple belliqueux l'estimait surtout en raison de son utilité pour les travaux de la guerre. Et quand l'organisation militaire eut atteint sous les Césars son plus complet développement, la gymnastique proprement dite fut abandonnée aux athlètes et aux lutteurs de profession et pour ainsi dire confinée dans les cirques. Il y eut bien à Rome des lieux de réunion, tels que le Champ de Mars, où les jeunes gens et même bon nombre d'hommes faits allaient s'exercer dans l'après-midi ; mais avant les empereurs cet art ne fut point enseigné dans les écoles publiques. On n'y voyait plus, comme chez les Grecs, un moyen de perfectionner la beauté physique, mais un simple divertissement et une occupation pour les désœuvrés.

Il suffit, pour se rendre compte de l'importance attachée par les anciens aux exercices du corps, de voir les descriptions détaillées qu'ils nous en ont laissées dans leurs principaux poèmes épiques, notamment dans ceux d'Homère, de Virgile et de Lucain.

Quant aux descriptions analogues que l'on pourrait rencontrer dans les épopées plus modernes, telles que le poème du Tasse, il n'y faut voir qu'un parti pris d'imitation classique et non pas y chercher le reflet des mœurs du temps. La gymnastique, en effet, n'existait pas au moyen âge ; tout se réduisait à l'étude de l'escrime, au

maniement des armes offensives et défensives, à des évolutions militaires et à des études stratégiques plus ou moins bien comprises. Point d'organisation générale d'ailleurs ; c'est plutôt par goût personnel et par instinct belliqueux que les Duguesclin, les Bayard, les Henri III et les Henri IV nous sont représentés comme se livrant à des exercices du corps ; mais nulle part n'apparaît un système bien défini. L'équitation seule, par suite de l'organisation même de la chevalerie, a pris une importance à part : on chevauche, on chasse, on bataille. D'ailleurs, la chevalerie ne fut, à proprement parler, qu'une institution privilégiée, puisqu'elle était exclusivement recrutée parmi la noblesse.

Avec la Renaissance, la gymnastique est remise en honneur, au moins théoriquement, dans les écrits des humanistes, admirateurs de l'antiquité classique. Les Italiens Sadolet * et Hieronymus Mercurialis*, l'Allemand Camerarius, la recommandent comme une branche nécessaire de l'éducation de la jeunesse. Chez nous, Rabelais trace, dans le plan d'institution imaginé par Ponocrates pour son élève Gargantua, un véritable programme d'exercices gymnastiques :

« On luy attachoyt ung cable en quelque haulte tour, pendent en terre : par iceluy avecques deux mains montoyt, puis devaloyt si roidement et si asseurement, que plus ne pourriez parmy un pré bien éguallé.

» On luy mettoyt une grosse perche appoyée à deux arbres ; à ycelle se pendoyt par les mains, et d'ycelle alloyt et venoyt sans des pieds à rien toucher, que à grande course on ne l'eust peu aconcepvoir (rattraper).

. . . . . .

» Et pour gualentir (fortifier) les nerfs, on luy avoyt faict deux grosses saulmones de plomb chascune du poy de huyt et mille sept cens quintaulx, lesquelles il nommoyt altères. Ycelles prenoyt de terre en chascune main et les eslevoyt en l'air audessus de la teste et les tenoyt ainsi sans soy remuer trois quarts d'heure et dadvantaige, que estoyt une force inimitable. »

Mais arrivons rapidement à des temps plus rapprochés de nous ; la fin du XVIIIe siècle et le XIXe siècle doivent occuper une place capitale dans l'histoire de la gymnastique ; c'est l'époque de la renaissance de cet art : de tous côtés se produit une impulsion bienfaisante et féconde en faveur de cet enseignement qui va de jour en jour se propager et prendre dans les programmes pédagogiques le rang qui lui est dû.

Coménius, Locke et Rousseau avaient insisté sur l'importance de l'éducation physique. Les disciples de Rousseau en Allemagne, les *philanthropinistes**, introduisirent les exercices du corps dans le plan d'études de leurs instituts : c'est à cette école pédagogique que se rattachent Villaume, qui traita de la gymnastique dans l'*Allgemeine Revision*, t. VIII, et Gutsmuths*, qu'on peut appeler le père de la gymnastique moderne. Pestalozzi* publia en 1802 un ouvrage sur l'*Éducation du corps* (*Ueber Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik*), dans lequel il posa les principes pédagogiques qui devaient diriger le nouvel enseignement. L'Allemand Jahn* voulut faire concourir la gymnastique à l'émancipation nationale de ses compatriotes ; les tendances politiques des sociétés de gymnastique qu'il avait fondées attirèrent sur elles la persécution, et le gouvernement prussien en vint même à les proscrire entièrement (rescrit du 12 novembre 1819) ; mais l'impulsion donnée par Jahn n'en fut pas moins durable et féconde. Ce fut lui qui imposa à la gymnastique le nom qu'elle porte en Allemagne, *Turnen*, et qui inventa les deux principaux « engins » en usage aujourd'hui, le *reck* et les *barres parallèles*.

A la même époque, le Suédois Ling* créait une gymnastique rationnelle et médicale, qui eut un grand succès dans son pays, et que certains Allemands opposèrent à la gymnastique de Gutsmuths et de Jahn, traitée d'empirique. Une polémique assez vive a eu lieu en Allemagne à ce sujet, et deux hautes autorités scientifiques, Virchow et Dubois-Reymond, se sont prononcées contre le système de Ling.

Jahn avait eu des collaborateurs et des disciples parmi lesquels il faut mentionner Eiselen, Massmann, Klumpp. Mais c'est à Spiess* que revient le mérite d'avoir réalisé ce que demandait Pestalozzi, une gymnastique scolaire. Les ouvrages de Spiess, publiés à Bâle à partir de 1840, sont devenus classiques et ont servi de fondement à la méthode adoptée aujourd'hui dans les écoles de la plupart des pays d'Europe.

En France, la gymnastique fut popularisée par l'Espagnol Amoros*, par Triat, par le colonel d'Argy et M. Laisné, qui organisèrent l'école de gymnastique militaire de la Faisanderie. Des leçons de gymnastique se donnaient déjà dans quelques lycées et collèges, sous la Restauration et la monarchie de juillet. En 1845, M. de Salvandy nomma une commission chargée de constater l'état des exercices gymnastiques dans les lycées et collèges de Paris et de Versailles ; de rechercher les causes qui avaient fait délaisser ou négliger ces exercices ; d'examiner de quelle utilité il pourrait être de remettre les exercices gymnastiques en pratique. Le travail de cette commission n'a pas été publié. La loi du 15 mars 1850 (art. 23) inscrivit l'enseignement de la gymnastique au nombre des matières facultatives de l'enseignement primaire. Le règlement du 24 mars 1851, relatif aux écoles normales primaires, plaça la gymnastique parmi les matières obligatoires de l'enseignement dans ces écoles. En 1854, M. Fortoul, « considérant qu'il importe de rechercher les moyens les plus propres à développer les forces physiques de la jeunesse confiée aux lycées, et de la mettre ainsi en mesure d'accomplir sans fatigue le travail intellectuel qui lui est demandé, » institua une commission chargée d'indiquer les exercices gymnastiques, militaires, d'équitation et de natation les plus propres à développer les forces des enfants et à leur assurer une bonne constitution physique. Le règlement du 13 mars 1854, qui fut l'œuvre de cette commission, déclara que « la gymnastique fait partie de l'enseignement des lycées ; elle est l'objet d'un enseignement régulier qui est donné aux frais de l'établissment. »

Toutefois ce n'est qu'en 1869, sous le ministère de M. Duruy, que l'enseignement de la gymnastique fut organisé d'une manière générale, par le décret du 3 février qui s'appliquait à la fois aux lycées, aux écoles primaires, et aux écoles normales. Nous donnons ci-dessous le texte de cet important document :

Décret du 3 février 1869 relatif à l'enseignement de la gymnastique.

« TITRE Ier. — *Des lycées et collèges.*

» Art. 1er. — La gymnastique fait partie de l'enseignement donné dans les lycées et collèges communaux. Elle y est enseignée, conformément au programme n° 2 ci-annexé, dans la mesure indiquée pour chaque élève par le médecin de l'établissement.

» Notre ministre de l'instruction publique détermine le nombre d'heures qui devront être assignées par semaine à cet enseignement ; les leçons de gymnastique ne sont pas prises sur le temps de récréations.

» Art. 2. — Un maître de gymnastique est attaché

à chaque lycée ou collège. Il est nommé par le ministre.

» Art. 3. — Les appareils de gymnastique nécessaires aux exercices qui en comportent l'emploi, conformément au programme, seront construits ou installés dans tous les lycées. Il en sera de même pour les collèges communaux dans la mesure des crédits votés à cet effet par le conseil municipal.

» TITRE II. — *Des écoles primaires communales.*

» Art. 4. — Les conseils municipaux délibèreront, dans leur session de mai 1869, sur les moyens à prendre pour organiser les exercices gymnastiques appropriés aux besoins des écoles primaires communales.

» Art. 5. — L'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires communales comprend nécessairement ceux des mouvements et exercices indiqués au programme n° 1 ci-annexé, qui ne comportent l'emploi d'aucun appareil.

» Dans les écoles où les appareils et agrès indispensables ont pu être installés au moyen d'une allocation accordée par le conseil municipal, le département ou l'Etat, ou à l'aide de souscriptions particulières, cet enseignement comprend en tout ou en partie les exercices qui comportent, conformément audit programme, l'emploi d'appareils et d'agrès.

» Les exercices gymnastiques sont dirigés par l'instituteur ou par un maître spécial. Ils sont suivis par tous les élèves qui n'en ont pas été dispensés par le maire sur le certificat d'un médecin.

» Art. 6. — Des secours pourront être accordés sur les fonds de l'Etat aux communes qui feront établir des appareils de gymnastique pour leurs écoles.

» Art. 7. — Sur la proposition de l'inspecteur d'académie, le Conseil départemental fixe le nombre des leçons à donner par semaine aux élèves des écoles primaires, ainsi que les jours et heures de ces leçons.

» TITRE III. — *Des écoles normales primaires.*

» Art. 8. — L'enseignement de la gymnastique est obligatoire dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires qui leur sont annexées. Cet enseignement est donné conformément au programme n° 3 ci-annexé pour les écoles normales, et au programme n° 1 en ce qui concerne les écoles primaires, sauf les dispenses individuelles accordées par le médecin attaché à l'établissement.

» Art. 9. — Les appareils de gymnastique nécessaires pour la complète exécution du programme n° 3 seront établis dans toutes les écoles normales primaires.

» Art. 10. — Un maître de gymnastique, nommé par le ministre, est attaché à chaque école normale primaire.

» Le maître de gymnastique de l'école normale peut être chargé par le recteur d'enseigner aux instituteurs, réunis à cet effet au chef-lieu de canton, le mode d'exécution du programme à suivre dans les écoles primaires.

» TITRE IV. — *Dispositions générales.*

» Art. 11. — Une commission de cinq membres, nommée par le ministre de l'instruction publique, est instituée au chef-lieu de chacune des académies pour examiner les candidats qui veulent obtenir un *certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique*. Ce certificat est délivré par le ministre sur le rapport de la commission. Un arrêté du ministre détermine les formes et les conditions de l'examen.

» Art. 12. — La commission d'examen instituée au chef-lieu de chaque département, en vertu de l'article 46 de la loi du 15 mars 1850, pour juger l'aptitude au brevet de capacité pour l'enseignement primaire, est autorisée, en ce qui touche les épreuves relatives à la gymnastique, à s'adjoindre, à titre consultatif, pour cette partie spéciale de l'examen, une ou deux personnes ayant fait une étude particulière de cet enseignement. »

Ce décret était suivi de trois programmes pour l'enseignement de la gymnastique :

Le premier était relatif à l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires de garçons.

Le second concernait l'enseignement de la gymnastique dans les lycées et collèges.

Le troisième était destiné à l'enseignement de la gymnastique dans les écoles normales primaires.

Le 9 mars suivant, une circulaire aux recteurs appelait leur attention sur le décret mentionné plus haut et sur les programmes qui y étaient annexés. Des instructions spéciales et très détaillées leur étaient données sur les exercices relatifs au maniement de l'arme et à l'école du soldat, sur l'utilité de la gymnastique, même dans les écoles rurales, sur le nombre et la durée des leçons, sur la construction de gymnases couverts et l'installation du matériel fixe, les ouvrages de charpente, poutres, etc., sur les appareils et agrès mobiles (cordages, haltères, barres à sphères, etc.), sur les fusils, le vêtement, le choix des maîtres de gymnastique, sur la formation de la commission de cinq membres devant être instituée au chef-lieu de l'académie pour délivrer des certificats d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, sur l'aptitude et l'âge des élèves appelés aux exercices gymnastiques, enfin sur les précautions à prendre dans l'intérêt de la santé des élèves et pour éviter les accidents.

Du 9 mars au 17 juillet 1869, un certain nombre de circulaires et d'arrêtés parurent, qui réglaient les questions relatives à l'installation dans les écoles normales primaires et dans les écoles primaires du matériel nécessaire pour l'enseignement de la gymnastique (9 mars), aux achats d'appareils mobiles et d'agrès pour l'enseignement de la gymnastique (21 avril), aux précautions à prendre pour l'admission des élèves aux exercices et pour la visite des appareils (4 mai), à un rapport d'ensemble sur l'enseignement de la gymnastique dans les lycées et les collèges devant être adressé tous les ans au ministre par les recteurs de chaque académie (11 mai), au traitement des professeurs de gymnastique dans les lycées (15 mai), à l'organisation de la gymnastique dans les lycées, collèges et écoles normales primaires (12 juillet), aux emplois de professeurs de gymnastique à réserver aux anciens militaires (17 juillet).

Tel est le résumé de l'œuvre de M. Duruy au point de vue de l'enseignement de la gymnastique.

Sous la République, M. Jules Simon, ministre de 1870 à 1873, s'appliqua à compléter l'organisation de cet enseignement.

Le 23 novembre 1871, il adressa aux recteurs une circulaire relative à l'enseignement de la gymnastique dans les établissements secondaires et primaires, où il est dit que les prescriptions du décret du 3 février 1869 doivent être strictement observées.

Le 13 décembre de la même année, nouvelle circulaire aux recteurs, relative aux exercices militaires et aux leçons d'équitation dans les lycées et les collèges.

L'Assemblée nationale ayant inscrit, au budget de 1872, un crédit de 100 000 francs pour seconder le développement de l'enseignement de la gymnastique dans les établissements d'instruction primaire, le ministre publie une circulaire

pour l'organisation de la gymnastique dans les écoles normales primaires (17 mai 1872).

Le 27 septembre suivant, nouvelle circulaire relative à la gymnastique, aux exercices militaires, à l'équitation, à l'escrime et à la natation.

Le 28 octobre, le ministre écrit aux recteurs pour régler les conditions d'admission des élèves de la division supérieure aux exercices militaires et aux exercices gymnastiques.

Le 5 novembre 1872, le ministre prie les préfets de lui faire savoir ce qui existe et ce qui fait défaut dans les gymnases, et y joint trois devis estimatifs des ouvrages et fournitures à faire : l'un pour l'installation d'un gymnase dans une école normale, l'autre pour l'installation d'un gymnase dans une école primaire de chef-lieu de département, d'arrondissement ou de canton, et le troisième pour l'installation d'un gymnase dans une école primaire de commune rurale.

Enfin, — et ce fut le dernier acte du ministère de M. Jules Simon en faveur de la gymnastique, — le 9 avril 1873 fut signé un arrêté concernant la fourniture des appareils et agrès pour l'enseignement de la gymnastique.

Nous n'avons pas à signaler de mesures importantes concernant l'enseignement de la gymnastique sous les ministères de MM. Wallon, Waddington et Bardoux.

Avec le ministère de M. Jules Ferry, une nouvelle impulsion est donnée à tout ce qui concerne l'éducation physique.

Deux *Manuels*, l'un à l'usage des garçons, l'autre à l'usage des filles, sont rédigés par une commission centrale de gymnastique, publiés aux frais de l'État, et distribués dans toutes les académies en 1880 et 1881.

Le 27 janvier 1880, une loi rend l'enseignement de la gymnastique obligatoire. En voici le texte :

Loi rendant obligatoire l'enseignement de la gymnastique.

« Art. 1er. — L'enseignement de la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'État, des départements et des communes.

» Art. 2. — Cet enseignement est donné dans les conditions et suivant les programmes arrêtés par le ministre de l'instruction publique, selon l'importance des établissements.

» Art. 3. — Un rapport sur les résultats de la vérification faite au moins une fois par an, par les soins du ministre de l'instruction publique, dans tous les établissements auxquels s'applique la présente loi, sera annexé au budget.

» Art. 4. — La disposition de l'art. 23 de la loi du 15 mars 1850, concernant la gymnastique dans les établissements publics, est abrogée.

» Art. 5. — La présente loi entrera en vigueur dans le délai de deux ans à dater de sa promulgation. »

Afin de préparer le personnel enseignant primaire à donner convenablement l'enseignement gymnastique, des cours spéciaux ont été organisés, par une circulaire du 21 mars 1882, dans toutes les écoles normales, à l'usage des instituteurs non encore familiarisés avec cet enseignement. Ces cours auront lieu pendant les vacances.

Ce n'est pas ici le lieu de traiter la question des exercices militaires et de la récente organisation des bataillons scolaires. Cette question fera l'objet d'un article spécial. V. *Militaires* (*Exercices*).

Pour terminer, nous donnons le programme de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles normales d'institutrices, tels qu'ils ont été fixés par l'arrêté du 3 août 1881, ainsi que le programme de cet enseignement dans les écoles primaires, qui vient d'être adopté (1882) par le Conseil supérieur :

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

« Première année. — *Gymnastique sans appareils.* — Station régulière du corps. — Alignements. — Mouvements de la tête, du tronc, des bras, des jambes. — Mouvements combinés. — Courses au pas gymnastique. — Sauts. — Equilibres. — Natation.

» *Exercices militaires.* — *Ecole du soldat sans arme.* — Formation de la section. — Alignements. — Marches. — Changements de direction. — École d'intonation.

» Deuxième année. — *Gymnastique.* — Exercices élémentaires avec instruments. — Haltères. — Bâton. — Mils ou massues. — Sauts à la perche.

» *Exercices aux agrès.* — Perche fixe. — Échelle de corde. — Corde à nœuds. — Corde lisse simple et double. — Echelle de bois horizontale, inclinée, verticale et orthopédique. — Poutre horizontale ou inclinée. — Barres à suspension. — Barres parallèles. — Anneaux. — Trapèze.

» *Exercices militaires.* — Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. — Déploiement. — Marches. — Ralliement. — Rassemblement.

» Ecole du soldat avec l'arme.

» Tir. — Exercices préparatoires. — Tir à courte portée. — Ecole d'intonation.

» Troisième année. — *Gymnastique.* — Exercices ci-dessus énumérés. — Appareils fixes de traction.

» *Exercices militaires.* — Ecole du soldat avec l'arme. — Ecole de section. — Ecole d'intonation.

» *Tir.* — Etude du fusil modèle 1874. — Appréciation des distances. — Tir à courte portée. — Tir à la cible. »

(Trois heures par semaine sont consacrées à ces différents exercices.)

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

« Première année. — *Gymnastique sans appareils.* — *Attitudes scolaires.* — Formation de la section de marche. — Station régulière du corps. — Mouvements de la tête, du tronc, des bras, des jambes. — Mouvements combinés. — Evolutions. — Course au pas gymnastique. — Sauts. — Equilibre.

» Deuxième année. — Mêmes exercices qu'en première année.

» Exercices aux agrès. — Echelles de corde. — Echelles de bois, horizontale, inclinée, orthopédique. — Barres parallèles.

» Troisième année. — Mêmes exercices qu'en deuxième année. »

(Les leçons de gymnastique sont données pendant les récréations. Chaque leçon dure une demi-heure au plus, à raison d'un total de deux heures par semaine.)

Dans le programme des écoles primaires, la gymnastique, les exercices militaires, et les travaux manuels sont réunis sous le titre d'*Education physique et préparatoire à l'éducation professionnelle.* Nous détachons de ce chapitre du programme la partie qui concerne spécialement la gymnastique :

GYMNASTIQUE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

(Suivre les *Manuels* distincts, pour les garçons et pour les filles, publiés par le ministère.)

« Classe enfantine (de 5 à 7 ans.) — Jeux, rondes, mouvements rythmés, petits jeux de Mme Pape-Carpantier.

» Cours élémentaire (de 7 à 9 ans). — Exercices préparatoires. — Mouvements et flexions des bras et des jambes. — Exercices des haltères et de

la barre. — Sauts. — Course cadencée. — Évolutions.

» Cours moyen (de 9 à 11 ans). — Suite des exercices de flexion et d'extension des bras et des jambes. — Exercices avec haltères. — Exercices de la barre, des anneaux, de l'échelle, de la corde à nœuds, des barres à suspension, des barres parallèles fixes, de la poutre horizontale, des perches, du trapèze. — Evolutions.

» Cours supérieur (de 11 à 13 ans). — Suite des mêmes exercices. — Exercices d'équilibre sur un pied. — Mouvements des bras combinés avec la marche. — Exercices à deux avec la barre. — Courses. — Sauts. — Exercices de la canne (pour les garçons). » [Féry d'Esclands.]

PAYS ÉTRANGERS

ALLEMAGNE. — Bade. — L'enseignement de la gymnastique est obligatoire pour les garçons dans les écoles primaires (loi du 8 mars 1868, art. 25). Le nombre d'heures réservé à cet enseignement n'est pas déterminé par la loi; le règlement scolaire général du 23 avril 1869 annonçait qu'une instruction spéciale relative à l'enseignement de la gymnastique serait publiée par l'administration: cette instruction n'a pas encore vu le jour.

Bavière. — Dans le programme de l'école primaire, la gymnastique figure au nombre des objets accessoires d'enseignement (*Nebengegenstände*). L'enseignement doit se donner sur la base du système de Spiess.

La gymnastique est obligatoire dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Prusse. — Aux termes du plan d'études du 15 octobre 1872, la gymnastique est obligatoire à l'école primaire pour les garçons. Deux heures par semaine y sont consacrées dans la division moyenne et dans la division supérieure.

Elle est également obligatoire dans les écoles normales d'instituteurs (2 heures par semaine pour chaque classe), et elle figure au nombre des branches mentionnées dans le programme d'examen pour le brevet d'institutrice.

Saxe (royaume). — La gymnastique est obligatoire à l'école primaire, tant pour les filles que pour les garçons (loi du 26 avril 1873, art. 2), et à l'école normale (pour les élèves-maîtres, 3 heures par semaine pendant les quatre premières années, et 2 heures pendant les deux dernières années; pour les élèves-maîtresses, 2 heures par semaine pendant les cinq années du cours d'études).

Wurtemberg. — La gymnastique n'est que facultative à l'école primaire. Toutefois l'autorité scolaire locale a le droit de la placer au nombre des branches obligatoires.

AUTRICHE-HONGRIE. — Autriche. — La gymnastique est obligatoire à l'école primaire, pour les garçons et pour lès filles (loi du 14 mai 1869). On consacre à son enseignement 1 heure par semaine dans les écoles d'une à trois classes, et 2 heures dans les classes supérieures des écoles de plus de trois classes.

Dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, la gymnastique est aussi obligatoire (2 heures par semaine en 1re et 2e années, 1 h. en 3e et 4e années). Autant que possible, on doit y ajouter l'enseignement de la natation.

Hongrie. — A l'école primaire, l'enseignement de la gymnastique n'est donné qu'aux garçons; il est associé aux exercices militaires (loi du 5 déc. 1868, art. 55 et 64).

La gymnastique est enseignée dans les écoles normales d'instituteurs, mais non dans celles d'institutrices.

BELGIQUE. — La loi du 1er juillet 1879 a rendu la gymnastique obligatoire tant à l'école primaire qu'à l'école normale.

DANEMARK. — La gymnastique figure depuis 1814 au nombre des branches d'enseignement obligatoires pour les garçons à l'école primaire.

ESPAGNE. — L'enseignement de la gymnastique n'existe pas dans ce pays.

GRANDE-BRETAGNE ET IRLANDE. — Bien que les exercices du corps soient en grand honneur chez les Anglais, et tiennent une place importante dans l'éducation des collèges et des universités, il n'est pas fait mention de la gymnastique dans le programme des écoles primaires. Dans un certain nombre d'écoles normales, cet enseignement est donné aux élèves-maîtres; ainsi dans l'école de Borough-Road le tableau d'emploi du temps indique une demi-heure de gymnastique tous les deux jours.

GRÈCE. — La loi de 1834 ordonne que deux fois par semaine des exercices gymnastiques auront lieu dans les écoles primaires; mais cette disposition n'a guère été exécutée. L'ordonnance du 25 mai 1878 sur les écoles normales place la gymnastique au nombre des matières d'enseignement dans ces écoles.

ITALIE. — Une loi spéciale, du 7 juillet 1878, a rendu obligatoire l'enseignement de la gymnastique dans les écoles secondaires, normales et primaires, tant de filles que de garçons. Un règlement et un programme pour cet enseignement ont été publiés le 16 décembre 1878, sous le ministère de M. De Sanctis. A l'école primaire, la leçon de gymnastique doit être quotidienne et durer une demi-heure. A l'école normale, les deux premières années du cours d'études ont 2 heures de gymnastique par semaine, la 3e année 1 heure.

PAYS-BAS. — A l'école primaire, la gymnastique est simplement facultative (loi du 17 août 1878). Dans les écoles normales du second rang, il n'y a pas d'enseignement de la gymnastique; dans celles du premier rang, les élèves ont 2 heures de gymnastique par semaine dans les quatre classes.

PORTUGAL. — L'enseignement de la gymnastique n'existe pas dans ce pays.

RUSSIE. — La gymnastique figure dans le programme des écoles urbaines (31 mai 1872), ainsi que dans celui des écoles normales (1 heure par semaine).

SUÈDE ET NORVÈGE. — Dans ces deux pays, la gymnastique est facultative, et associée autant que possible au maniement des armes.

SUISSE. — La gymnastique fait partie des matières obligatoires d'enseignement de l'école primaire dans onze cantons : Zurich, Berne, Lucerne, Glaris, Zug, Bâle-Ville, Saint-Gall, Argovie, Tessin, Neuchâtel, Genève. Dans quelques-uns de ces cantons elle est obligatoire aussi bien pour les filles que pour les garçons ; dans les autres, elle ne l'est que pour les garçons. Dans les quatorze autres cantons, la gymnastique ne figure pas encore au programme de l'enseignement primaire.

Dans les cantons qui ont des écoles normales, la gymnastique forme une des branches d'enseignement de ces écoles.

UNION AMÉRICAINE. — La gymnastique est devenue obligatoire dans les écoles primaires au Massachusetts depuis 1864 ; mais dans la plupart des autres États de l'Union elle n'est encore que facultative, et souvent elle n'existe pas du tout, parce qu'un très grand nombre d'écoles sont dirigées par des femmes. Des exercices spéciaux, appelés *callisthéniques* *, sont réservés aux jeunes filles, et sont pratiqués dans la plupart des écoles normales d'institutrices et des *high schools*.

Nous donnons ci-après quelques programmes empruntés aux écoles normales de l'étranger :

AUTRICHE.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

1re ANNÉE (2 heures). — Les élèves devront posséder d'une manière complète les matières comprises dans le programme des divisions inférieures et moyennes de l'école primaire, conformément au plan d'études officiel de la province.

Exercices libres, exercices d'ordre, exercices aux engins, autant que possible en commun.

Jeux gymnastiques.

Théorie générale du mouvement.

2e ANNÉE (2 heures). — Les élèves devront posséder d'une manière complète les matières comprises dans le programme des divisions supérieures de l'école primaire, conformément au plan d'études officiel de la province.

Suite des exercices, progressivement gradués, et exécutés généralement en commun.

Jeux gymnastiques.

Structure et mouvement des articulations. Action des muscles, caractère physiologique du mouvement volontaire, et influence du mouvement sur les principaux organes.

3e ANNÉE (1 heure). — Une plus grande place sera faite aux exercices individuels, pour développer les aptitudes personnelles. Exercices volontaires (*Kürturnen*). Préliminaires (*Vorturnen*). Aide mutuelle.

Exercices d'ensemble, où le commandement sera confié à un élève.

Exercices spéciaux aux écoles de filles.

Notions sur le développement historique, la nature et le rôle pédagogique de la gymnastique à l'école primaire.

4e ANNÉE (1 heure). — Méthodologie de la gymnastique, étude de la littérature spéciale à cette branche. Différences entre l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de garçons et l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de filles.

Suite des exercices pratiques ; essais de distribution d'exercices en séries et en groupes. La construction des engins et l'installation des locaux consacrés à la gymnastique.

Les élèves participent à l'enseignement de la gymnastique dans l'école d'application.

NOTA. — Les élèves qui, sur le vu d'un certificat du médecin, ont été dispensés par le directeur de la participation aux exercices pratiques, sont tenus d'assister à ces exercices ainsi qu'aux leçons théoriques.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

Le programme est à peu près le même que celui des écoles normales d'instituteurs, avec cette différence que les exercices consistent surtout en marches, évolutions, etc., et visent à développer la grâce et la légèreté des mouvements plutôt que la vigueur athlétique des muscles.

BAVIÈRE.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE MUNICH.

Section préparatoire.

1er COURS. — *Exercices élémentaires libres.* — Pas régulier. Différentes espèces de pas ordinaires, de pas de course, de sauts sur un et deux pieds. Exercices préparatoires du saut. Formation et arrangement des colonnes. Manière de prendre les distances ; défilés en traçant des courbes diverses. Groupement et séparation par paires. Conversion.

Mouvements des bras, des jambes et du tronc ; combinaisons cadencées de ces mêmes mouvements. Continuation du pas et du saut ; formation des colonnes en serpentant. Figures : roue, moulin, étoile. Jeux de course et de balle. Jeux de rondes.

Canne en fer : élever et abaisser la canne ; porter la canne en avant et en arrière ; mêmes exercices combinés avec les mouvements du tronc et des jambes.

Corde à sauter. — Franchir, en sautant, la corde immobile. Traverser la corde en courant. Traverser la corde en sautant. Exercices avec deux cordes.

Echelle horizontale. — Exercices divers de suspension. Exercices combinés avec le mouvement des jambes.

Deux perches. — Exercices divers.

Vindas. — Exercices au pas ordinaire.

Barres parallèles. — Exercices divers.

2e COURS. — *Exercices libres plus complets.* — Marche régulière prolongée. Combinaisons du pas de course, de sauts sur un pied et sur deux pieds. Rondes faciles. Exercices préparatoires et sauts en liberté. Reprise et continuation des exercices en colonnes. Jeux de course et de balle.

Exercices de la canne. — Maintien et maniement de la canne combinés avec le mouvement du tronc et des jambes. Jeux de canne combinés avec les rondes.

Echelle horizontale. — Continuation des exercices.

Deux perches. — Continuation des exercices.

Vindas. — Exercices au pas accéléré et au pas gymnastique.

Barres parallèles. — Suite des exercices.

3e COURS. — Combinaisons de mouvements des bras, du tronc et des jambes, formant des exercices plus difficiles. Course et saut, d'un degré plus élevé. Sauts en liberté. Pas régulier, en exercice prolongé. Combinaisons diverses des exercices en colonnes. Rondes. Jeux de balle et de course.

Exercices de la canne. — Mouvements de la canne combinés avec la marche et le saut. Rondes avec mouvements de la canne.

Échelle horizontale. — Exercices divers de suspension.

Deux perches. — Continuation des exercices.

Vindas. — Exercices plus difficiles : pas, course, saut. Conversions. Exercices avec un seul bras.

Barres parallèles. — Exercices plus difficiles.

Section normale.

L'enseignement gymnastique se borne, pendant les deux années d'études de l'école normale, à la répétition des exercices faits à l'école préparatoire, de telle sorte que le programme des 1re et 2e années formera celui de la 1re année de l'école normale, et que celui de la 3e année préparatoire sera repris à fond dans la 2e année de l'école normale.

On tiendra la main à l'exécution irréprochable des différents mouvements et on habituera les élèves à la dénomination exacte des exercices.

Elles devront connaître la succession méthodique de ces exercices et le commandement prescrit pour chaque mouvement.

En 1re année, on donnera aux élèves un aperçu sur l'histoire et l'utilité de la gymnastique.

En 2e année, on familiarisera l'élève avec la méthode et avec l'enseignement de la gymnastique.

OBSERVATION. — Les élèves des deux divisions de l'école normale qui sont dispensées de la gymnastique sur l'attestation du médecin, devront néanmoins assister aux exercices et prendront part à l'instruction théorique.

ROYAUME DE SAXE.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

6e et 5e CLASSES (3 heures chacune). — Les leçons consisteront essentiellement en exercices

exécutés en commun, afin d'assurer aux élèves un égal degré de développement, et de les familiariser pratiquement avec la manière de donner l'enseignement. En outre, éclaircissements sur la terminologie de la gymnastique, la nature et la raison d'être des différents exercices.

4e et 3e CLASSES (3 heures chacune). — Exercices pratiques ayant pour but de développer le plus possible les aptitudes individuelles de chaque élève. De plus, éclaircissements théoriques sur la distribution des exercices en séries et en groupes.

2e et 1re CLASSES (2 heures chacune). — Suite des exercices pratiques. Leçons d'essai. De plus, méthodologie de l'enseignement de la gymnastique, notions accessoires nécessaires au maître de gymnastique ; notions sur la littérature spéciale à cette branche.

NOTA. — Les élèves qui, sur le vu d'un certificat du médecin, auront été dispensés de la participation aux exercices, seront tenus néanmoins d'assister aux leçons.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

5e et 4e CLASSES (2 heures chacune). — Exercices libres, exercices d'ordre, et exercices aux engins, généralement en commun.

3e, 2e et 1re CLASSES (2 heures chacune). — Les élèves devront se familiariser avec les exercices qui peuvent être usités dans les écoles de filles, et apprendre à connaître les règles et les méthodes de l'enseignement de la gymnastique.

SUISSE.

CANTON DE ZURICH.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS.

1re et 2e CLASSES (2 heures chacune). — Répétition et développement des exercices de l'école primaire et de l'école secondaire. Exercices de canne.

3e et 4e CLASSES (2 heures chacune). — Exercices d'évolution. Révision systématique des exercices libres et des exercices aux engins. Exercices de canne. Gymnastique militaire, d'après les prescriptions fédérales.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES.

1re, 2e et 3e CLASSES (2 heures chacune). — Exercices libres, exercices d'ordre, exercices de canne. Marche et course. Combinaison de ces exercices dans des évolutions méthodiquement graduées. Exercices élémentaires aux engins.

4e CLASSE (2 heures). — Méthodologie de l'enseignement de la gymnastique. Les élèves assisteront à des leçons et prendront part elles-mêmes à l'enseignement.

CANTON DE VAUD.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS.

1re ANNÉE (2 heures). — *A. Exercices d'ordre.* — Formation des rangs et des sections ; conversions individuelles ; marches et courses sur un rang par le flanc ; changement de direction.

B. Exercices libres. — *a.* De la tête ; *b.* Des bras ; *c.* Du corps ; *d.* Des jambes ; position au pas ; sauts et sautillés ; écarts ; positions diverses ; marches.

C. Exercices aux engins. — Exercices simples aux engins suivants : les cannes, la longue corde, les mils, le sautoir, le mât d'équilibre, les échelles horizontales et verticales, les cordes, les perches, les barres parallèles, les anneaux, le reck et le vindas.

2e ANNÉE (2 heures). — Répétition des exercices de la 1re année, auxquels on ajoute :

A. *Exercices d'ordre :* marches et courses en colonne par le flanc ; contremarches.

B. *Exercices libres :* continuation des exercices de la 1re année, augmentés et combinés diversement ; courses de vitesse et de résistance ; luttes diverses.

C. *Exercices aux engins :* exercices progressifs aux engins de la 1re année, auxquels on ajoute : les haltères, les poids, l'échelle oblique, le cheval et les perches à sauter.

3e ANNÉE (2 heures). — Répétition des exercices des années précédentes, en ajoutant :

A. *Exercices d'ordre :* marches de front et obliques, conversions, contremarches.

B. *Exercices libres :* continuation graduelle.

C. *Exercices aux engins :* continuation graduelle à tous les engins.

4e ANNÉE (3 heures). — A. Répétition des exercices des années précédentes ; comme *Exercices pédagogiques*, les élèves servent de moniteurs pour la 1re année.

B. *Cours théorique* (1 heure en hiver). Aperçu historique ; méthode d'enseignement ; valeur des exercices au point de vue pédagogique, hygiénique, médical et militaire, et leur modification suivant le but à atteindre ; choix des exercices par rapport aux âges, aux sexes et aux tempéraments et suivant les circonstances de lieu et de température ; préceptes hygiéniques à suivre avant, pendant et après les exercices ; soins à donner en cas d'accidents et moyens préventifs ; choix, établissement et surveillance des engins.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES.

1re ANNÉE (2 heures). — *Exercices d'ordre :* Conversions individuelles, marche et course ordinaires.

Exercices libres : de la tête, des bras, du corps et des jambes.

Exercices aux engins : exercices simples aux engins suivants : bâtons, mât d'équilibre, échelles, anneaux, sautoir et vindas.

2e ANNÉE (2 heures). — *Exercices d'ordre :* Répétition des exercices de l'année précédente.

Exercices libres : Développements et combinaisons des exercices du premier cours.

Exercices aux engins : exercices aux mêmes engins que l'année précédente et, en outre, aux haltères, aux mils et aux barres parallèles.

H

HACHETTE. — Louis-Christophe-François Hachette, né à Rethel (Ardennes), le 5 mai 1800, mort le 31 juillet 1864, a été le fondateur de la grande maison de librairie qui porte son nom, et où se publie ce Dictionnaire. Louis Hachette ne nous appartient ici que pour la part qu'il a prise au grand mouvement d'instruction populaire qui date des dernières années de la Restauration, surtout des premières années du gouvernement de juillet, et qui, malgré toutes les réactions destinées à l'entraver, ne s'est point arrêté depuis : cette part a été considérable.

En 1819, Louis Hachette était entré à l'école normale supérieure, et il ne songeait guère alors

à devenir libraire, lorsqu'au moment où il allait terminer avec succès ses études, l'école fut licenciée, en septembre 1822, pour des raisons de politique : les élèves de troisième année avaient acclamé, à la distribution des prix du concours général, le nom libéral de Camille Jordan. Ce fut alors que Louis Hachette, après quelques essais dans l'enseignement privé, acheta, en 1826, un fonds de librairie classique, bien humble et bien peu fourni, d'où devait sortir la grande librairie. Dès le début, il s'était donné cette devise : *Sic quoque docebo*, « de cette façon j'enseignerai encore ». Et, en effet, à côté de l'industriel, du marchand, comme il aimait à se nommer, du marchand honnête et habile, doué du génie des grandes entreprises, il y eut toujours chez Louis Hachette non seulement l'homme de savoir et de goût, le *scholar* — c'est le nom que lui donnait M. Cuvillier-Fleury, — mais aussi le patriote dévoué à l'instruction et en poursuivant le progrès sous toutes les formes, particulièrement dans ses rapports avec l'éducation des enfants et celle des classes populaires.

Lorsque parut la loi du 28 juin 1833, il en comprit toute la portée : « En 1834, a-t-il écrit dans une des trop rares brochures signées de son nom, l'instruction primaire n'existait pour ainsi dire pas en France : il n'y avait ni maisons d'école, ni maîtres, ni livres. Les maisons d'école ne sortent pas de terre au commandement ; les écoles normales ne s'organisent pas en un jour. Les livres seuls peuvent se produire rapidement. » De concert avec MM. Firmin Didot, Jules Renouard, Pitois-Levrault, Louis Hachette livra au gouvernement, pour les préfectures et sous-préfectures, qui les distribuaient gratuitement dans les écoles, des masses considérables de livres élémentaires, dont plusieurs étaient excellents, et qui sont longtemps restés les seuls classiques de l'école.

Déjà en 1832, il avait, de concert avec les mêmes éditeurs, fondé le *Manuel général de l'instruction primaire*, destiné, dans l'origine, à populariser ces nouvelles méthodes et à enseigner le fonctionnement aux instituteurs. Officielle dans les premières années, cette publication s'affranchit, lorsque l'œuvre qu'elle propageait eut été assurée, de la tutelle administrative, et, devenue la propriété exclusive de la librairie Hachette, elle conserve encore aujourd'hui, après cinquante ans, la trace des premiers efforts de son créateur (V. *Manuel général de l'instruction primaire*).

Lorsque s'ouvrirent les premières salles d'asile, Louis Hachette entreprit, en 1835, la plus ancienne publication périodique destinée à l'éducation de la première enfance qui ait paru dans notre pays, l'*Ami de l'enfance* *. Successivement dirigé par M. Cochin, M. Eugène Rendu, et Mme Pape-Carpantier, l'*Ami de l'enfance*, dont la publication a été diverses fois interrompue, vient de reparaître (octobre 1881), pour servir d'organe à la méthode française d'éducation et d'enseignement dans les écoles maternelles.

Une autre publication périodique, d'un caractère plus général, la *Revue de l'instruction publique* en France et dans les pays étrangers, avait été créée par Louis Hachette en avril 1842, en vue de défendre, dans une mesure libérale, la cause universitaire, contre laquelle on préludait déjà, à cette époque, aux attaques passionnées et incessantes qui ont fini par triompher en 1850. Bien que la *Revue de l'instruction publique* ait eu spécialement pour objet l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, souvent aussi elle a été conduite, par des questions de méthode ou des circonstances de polémique, sur le terrain de l'école primaire. — V. *Périodiques*, p. 2272.

Mais ce n'est pas seulement comme éditeur de livres classiques et de journaux d'enseignement que Louis Hachette a rendu service à l'instruction populaire, c'est aussi et surtout peut-être par cette préoccupation constante qui l'a porté toute sa vie à rechercher les moyens pratiques de répandre le goût de la lecture, nous entendons de la lecture utile et saine, dans toutes les classes et jusqu'aux derniers rangs de la société. Il n'est que juste de voir la marque de cette préoccupation dans les publications les plus connues de sa librairie et dans différentes entreprises qui ont eu, suivant les occasions, une plus ou moins grande fortune.

C'est à cette origine, par exemple, qu'il faut rattacher la création de ces magnifiques publications illustrées, comme le *Tour du monde*, comme la série des premiers ouvrages de M. Louis Figuier, etc., etc., évidemment destinées aux acheteurs aisés, mais faites pour vulgariser, comme on dit dans le bon sens du mot, ici la géographie, là les sciences naturelles. De là encore, s'adressant aux enfants et aux jeunes gens, dans des conditions plus modestes, la collection de la *Bibliothèque rose* et celle, plus récente, de la *Bibliothèque des merveilles*. Les *Bibliothèques des chemins de fer*, qui sont devenues un marché général de livres et de journaux, devaient, dans la pensée de Louis Hachette, se recruter dans un fonds spécial, composé surtout de livres d'instruction et de récréation. C'est dans la même pensée que Louis Hachette créait, en 1855, de concert avec M. Ch. Lahure, le *Journal pour tous*, publication illustrée hebdomadaire, puis bi-hebdomadaire, à dix centimes, qui s'est imprimée à 150 000 exemplaires, et qui a été le type, rarement atteint, de tous les journaux illustrés dont le nombre s'est aujourd'hui multiplié indéfiniment. C'est dans cette pensée encore qu'il a créé, avec le même imprimeur, ce qu'on a appelé les *Classiques Lahure* à 1 fr. le volume, acquis depuis par la librairie Hachette, la *Bibliothèque des meilleurs romans étrangers*, les *Chefs-d'œuvre des littératures étrangères* et les *Chefs-d'œuvre des littératures anciennes*, etc., etc. Quand le gouvernement commençait à considérer comme un devoir de fournir des livres aux bibliothèques populaires et aux bibliothèques scolaires, c'est par de telles créations que Louis Hachette répondait à son initiative. « Nous avons souvent entendu dire à M. Hachette, a écrit M. Louis Figuier dans un article nécrologique, qu'il voudrait parvenir à abaisser le prix de fabrication des livres, à ce point qu'il fût permis, après les avoir lus, de les jeter sans s'en inquiéter davantage. » En attendant qu'on en vînt là, Louis Hachette cherchait, et ce fut là, en quelque sorte, sa dernière pensée, à introduire en France sur de grandes proportions ce système sur la *circulating library* anglaise, qui approche le livre du lecteur en le dispensant de l'acheter, et sur ce point encore il faisait bien voir que l'entreprise industrielle se rattachait toujours chez lui à l'idéal philanthropique ; c'était, en effet, sous le patronage de la Société Franklin qu'il s'était placé pour la réalisation de cette œuvre, au début de laquelle la mort l'arrêta. M. Hachette avait accepté diverses fonctions publiques gratuites ; il a rédigé des mémoires et des rapports sur des questions d'assistance publique, de propriété littéraire, de librairie, d'organisation sociale. En somme, peu de vies ont été mieux remplies et consacrées à des travaux plus élevés et plus utiles. [Ch. Defodon.]

HÆHN. — Jean-Frédéric Hähn, pédagogue allemand, né à Bayreuth en 1710, fut un des représentants de l'école piétiste et de l'enseignement « réal » en Allemagne. Après avoir enseigné d'abord dans une école normale, il devint, de 1753 à 1759, inspecteur de la *Realschule* fondée à Berlin par Hecker *. Il y introduisit une méthode de son invention, la « méthode des tableaux et des lettres » (*Tabellar- und Litteral- Methode*), au

moyen de laquelle les parties essentielles de chaque branche d'études se trouvaient résumées sous une forme qui permettait de les confier plus facilement à la mémoire de l'élève. Les divisions principales du sujet et les faits saillants qui s'y rattachaient étaient disposés en tableaux où ces divisions et ces faits se trouvaient représentés seulement par la lettre initiale du mot destiné à les rappeler. Felbiger* adopta cette méthode et l'introduisit dans les écoles de Silésie et d'Autriche. Hähn avait recours en outre, dans son enseignement, à l'intuition directe : de nombreuses collections, formant un véritable musée technologique, furent constituées sous sa direction. — V. *Realschule*.

HAITI. — La république de Haïti comprend la partie occidentale de l'île de Haïti ou Saint-Domingue, la partie orientale formant depuis 1843 un autre Etat sous le nom de République dominicaine. Après de longues luttes contre les colons français à la fin du XVIIIe siècle, les anciens esclaves nègres de Haïti conquirent leur indépendance et se donnèrent un gouvernement qui, tantôt sous le nom de république, tantôt sous celui d'empire, a gardé jusqu'à nos jours le caractère d'un despotisme militaire. Après la chute de l'empereur Soulouque en 1859, la forme républicaine a été rétablie par le président Geffrard. La population de la République est d'environ 600 000 habitants, dont la grande majorité appartient à la race noire; la religion dominante est le catholicisme; le français est la langue officielle.

En 1880, les cinq départements de la République haïtienne comptaient, d'après la statistique officielle, un total de 385 écoles primaires publiques et gratuites, avec 18 200 élèves (12 000 garçons et 6 200 filles). Ces écoles se divisent en écoles rurales, mixtes quant aux sexes, au nombre de 205, et en écoles urbaines de garçons ou de filles, au nombre de 180. Les écoles urbaines se subdivisent de la manière suivante : écoles laïques de garçons, 82; écoles congréganistes de garçons, 9; écoles laïques de filles, 82; écoles congréganistes de filles, 7. Dans le nombre des écoles laïques de garçons sont comprises les écoles primaires supérieures, dites secondaires. Elles existent dans les principales villes, et préparent spécialement les jeunes gens qui se destinent au commerce ou à l'industrie.

Il y a dans toutes les villes de la République des écoles primaires libres, soit laïques, soit protestantes. Elles sont presque toutes subventionnées par l'Etat; mais la statistique ci-dessus n'en a pas tenu compte. Il existe aussi une centaine d'écoles rurales libres, dirigées par des maîtres protestants et dépendant des chapelles rurales du culte réformé.

L'enseignement secondaire est représenté par cinq lycées : ceux de Port-au-Prince, du Cap-Haïtien, des Gonaïves, des Cayes et de Jacmel, et par six écoles supérieures de jeunes filles. Il y a, en outre, un certain nombre d'institutions libres, entre autres le collège Saint-Martial et l'Ecole polymathique à Port-au-Prince.

L'enseignement supérieur comprend une Ecole de médecine, une Ecole de droit, une Ecole de pharmacie, une Ecole de musique, et deux Ecoles de peinture.

On peut évaluer à 40 000 élèves le chiffre total de la population scolaire de la République de Haïti.

HALPHEN (Prix).—M. Achille-Edmond Halphen, né en 1825, mort en 1856, juge-suppléant au tribunal de Versailles et secrétaire du consistoire israélite de Paris, a légué par testament en date du 3 juin 1855 à l'Académie des sciences morales et politiques « une rente annuelle de 500 francs pour les arrérages de la dite rente être décernés en prix tous les ans, tous les deux ou trois ans, à son choix, par l'Académie, soit à l'auteur de l'ouvrage littéraire qui aura le plus contribué aux progrès de l'instruction primaire, soit à la personne qui, d'une manière pratique, par ses efforts ou son enseignement personnel, aura le plus contribué à la propagation de l'instruction primaire. »

L'Académie a décidé que la rente serait accumulée pendant trois ans, pour former un prix d'une valeur suffisamment considérable. Diverses circonstances firent différer jusqu'en 1861 le terme du premier concours.

Le prix Halphen a été décerné en 1861 à M. Rapet*, « l'un des hommes qui ont le mieux concouru aux progrès de l'instruction primaire, soit comme directeur d'école normale, soit comme inspecteur, soit comme écrivain. » (Rapport de M. Guizot.)

En 1864, ce prix a été attribué à M. Barrau, qui a dirigé pendant de longues années le *Manuel général de l'instruction primaire*, et a publié divers ouvrages relatifs à l'éducation morale.

En 1867, l'Académie a porté son choix sur madame Pape-Carpantier*, directrice du *Cours pratique des salles d'asile.*

En 1870, elle a voulu « honorer une vie consacrée depuis cinquante-huit ans à l'enseignement de l'enfance », en accordant le prix Halphen à M. Claude-Louis Michel.

En 1873, le prix a été décerné à M. Gréard, alors directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine.

En 1876, le prix a été partagé entre M. Hoffet, à Lyon, et M. Eugène Rendu, ancien inspecteur général de l'instruction publique.

En 1879, le titulaire fut M. Marguerin, l'organisateur des écoles Turgot.

Enfin, en 1882, l'Académie a décerné le prix Halphen à M. Maggiolo, recteur honoraire, connu pour ses travaux sur la statistique de l'instruction primaire.

HAMBOURG. — L'organisation de l'enseignement primaire et supérieur à Hambourg remonte à l'introduction de la Réforme dans cette ville. Ce fut un ami et un disciple de Luther, Bugenhagen, qui créa en 1529, dans l'ancien couvent de Saint-Jean, le célèbre collège appelé *Johanneum;* la même année il transforma en école primaire protestante l'ancienne école de Saint-Nicolas, fondée en 1281. En 1613 fut ouvert le *gymnase académique;* en 1834, une *Realschule* fut jointe au Johanneum. Jusqu'à l'époque contemporaine, les écoles primaires de Hambourg avaient subsisté sans qu'aucune loi en réglât l'organisation : ce n'est qu'en 1870 que le Sénat hambourgeois se décida enfin à promulguer une *loi sur l'instruction* (*Gesetz betreffend das Unterrichtswesen*, 11 novembre 1870).

Aux termes de cette loi, les matières d'enseignement dans les écoles primaires publiques sont la religion, la langue allemande, la lecture, l'écriture, le calcul, la géométrie et l'algèbre, la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, l'anglais, le dessin, le chant, et la gymnastique. Le français peut y être ajouté quand les circonstances le permettent. Dans les écoles de filles, ce programme reçoit les modifications nécessitées par la différence du sexe; l'enseignement des travaux à l'aiguille y est nécessairement ajouté.

L'autorité scolaire supérieure détermine le plan d'études et le tableau d'emploi du temps. Les livres classiques sont choisis par le personnel enseignant sous réserve de l'approbation de l'autorité supérieure. L'enseignement religieux est dans la règle celui de la confession évangélique luthérienne; conformément à l'art. 118 de la constitution, des dispenses peuvent être accordées par les commissions scolaires aux élèves d'autres confessions.

Les écoles se composent de sept classes. Le chiffre normal d'élèves par classe est fixé à 50. Quelques écoles possèdent en outre des classes supérieures, destinées aux élèves qui désirent pousser plus loin leurs études.

L'instruction primaire est obligatoire, mais elle n'est gratuite que pour les indigents. L'âge de la fréquentation obligatoire est de six à quatorze ans.

Une école normale d'instituteurs a été fondée en 1872. Le cours d'études y dure trois ans. Pour la préparation des institutrices, des cours spéciaux ont été institués à partir de 1870.

Les directeurs d'école reçoivent un traitement variant de 3000 à 4400 marks, avec le logement en sus. Les autres instituteurs sont partagés en deux classes, dont la première touche un traitement de 2200 à 3350 marks, la seconde un traitement de 1750 à 2500 marks.

L'autorité scolaire supérieure (*Oberschulbehörde*) est un comité formé de trois membres du Sénat, de six membres élus par la bourgeoisie, de deux délégués du ministère, d'un représentant de l'enseignement classique et d'un représentant de l'enseignement scientifique et commercial, nommés par le Sénat, de l'inspecteur scolaire (*Schulrath*), du directeur de l'école normale, et de deux députés du synode scolaire. Cette autorité est chargée de l'administration de la Gelehrteschule et de la Realschule du *Johanneum*, de l'école normale, de l'école industrielle (*Gewerbeschule*), et de toutes les autres écoles publiques, ainsi que de la surveillance des écoles privées. C'est elle qui nomme les professeurs et instituteurs de tous les établissements d'instruction publique. Il existe en outre, dans chacun des six districts scolaires de l'État hambourgeois, une commission scolaire (*Schulcommission*) chargée de la surveillance des écoles, et qui délègue auprès de chaque école un inspecteur spécial (*Vorstand*).

Le synode scolaire se compose des directeurs et instituteurs de toutes les écoles primaires publiques, et des directeurs des écoles primaires privées. Il donne son préavis à l'autorité scolaire supérieure sur les questions que celle-ci lui soumet.

Il y a dans l'État de Hambourg 25 écoles primaires avec 224 classes et 10745 élèves (5629 garçons et 5116 filles). On y compte en outre 87 écoles privées avec 10 837 élèves. Cela fait un total de 21 582 enfants fréquentant une école primaire, sur une population de 350 000 habitants. Il existe en outre à Hambourg 8 jardins d'enfants, qui sont tous des établissements privés, et un certain nombre de salles d'asile ou *Warteschulen*.

HAMEAU (Écoles de). — Les écoles de hameau répondent à un besoin des populations rurales. Il en existait un petit nombre sous le régime de la loi du 15 mars 1850, qui imposait aux communes l'obligation d'entretenir « *une ou plusieurs écoles primaires* » (art. 36). Mais une disposition aussi générale était insuffisante pour amener les municipalités à créer toutes les écoles que l'étendue du territoire des communes pouvait rendre nécessaires. Par économie ou pour d'autres raisons locales, il n'était pas donné satisfaction au vœu des populations éloignées du chef-lieu communal. « Leur réclamation ne trouvait pas d'écho au sein des conseils municipaux pris souvent tout entiers dans la partie de la commune qui n'était pas en souffrance. L'administration avait beau leur rappeler que la loi oblige les communes à entretenir une ou plusieurs écoles primaires, ils restaient sourds à des recommandations qui n'étaient appuyées d'aucune mesure coercitive. » (Circulaire du 12 mai 1867.)

L'article 2 de la loi du 10 avril 1867 a mis un terme à cette fâcheuse situation. En vertu de cet article, « le Conseil départemental détermine, sur l'avis du conseil municipal, le cas où, à raison des circonstances, il peut être établi une ou plusieurs écoles de hameau dirigées par des adjoints ou des adjointes » (§ 4).

Les décisions prises par le Conseil départemental sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique (§ 5).

Par son article 3, la loi du 10 avril 1867 assure à l'instituteur et à l'institutrice adjointe dirigeant une école de hameau « un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, un mobilier de classe et un traitement. »

De plus, aux termes de l'article 5, le traitement des adjoints et adjointes tenant une école de hameau était déterminé par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental.

La loi du 19 juillet 1875 a remplacé ces dernières dispositions par une fixation précise : aux termes de l'article 1er, les traitements minima sont fiixés :

Pour les instituteurs adjoints chargés d'une école de hameau à..... 800 fr.

Pour les institutrices adjointes à..... 650 fr.

Le § 4 de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 avait donné lieu à des divergences d'interprétation. On avait, à différentes époques, discuté le sens du terme *école de hameau*.

En l'absence d'une définition précise, l'administration avait classé parmi les écoles de hameau toute école située dans une section de commune. Cette interprétation, quelque logique qu'elle fût, avait pour résultat de faire naître des situations défavorables aux intérêts bien entendus de l'enseignement. Les adjoints chargés des écoles de sections importantes demandaient à passer dans des écoles de chefs-lieux communaux, puisque, à cette condition, ils pouvaient devenir titulaires, et il s'ensuivait des changements réitérés très préjudiciables aux études. C'est d'après ces considérations qu'a été rendu le décret du 10 octobre 1881, ainsi conçu :

« Art. 1er. — Toute école établie dans une section de commune qui aura reçu pendant l'année 25 élèves de cinq à treize ans, sera considérée comme école ordinaire, et l'instituteur-adjoint ou l'institutrice-adjointe qui la dirigera sera élevé au rang d'instituteur ou d'institutrice, pour jouir des avantages attachés à ce titre.

» Art. 2. — L'école ainsi classée ne pourra, en cas de diminution de l'effectif scolaire, être replacée au rang d'école de hameau qu'en vertu d'une décision du Conseil départemental. »

La création des écoles de hameau est d'ailleurs soumise aux mêmes règles que celle des autres écoles primaires publiques. [B. Turlin.]

HAMILTON (Élisabeth). — Miss Elisabeth Hamilton, née en 1758, à Belfast en Irlande, morte à Harrowgate, le 23 juillet 1816, resta orpheline de bonne heure et fut recueillie par son oncle qui lui fit donner une éducation sérieuse, et lui laissa sa fortune en mourant. Affranchie ainsi des soucis matériels de la vie, miss Hamilton se consacra à l'éducation de deux jeunes filles qui lui avaient été recommandées, et comme elle voulait s'acquitter consciencieusement de cette tâche difficile, elle s'efforça d'observer en ses élèves la marche du développement des facultés humaines et de rechercher le moyen le plus propre à le favoriser. Quand elle se crut assez sûre d'elle-même et qu'elle eut réuni assez d'arguments à l'appui de sa cause, elle résuma ses travaux dans un ouvrage intitulé *Lettres sur les principes élémentaires de l'Education*, où elle exposa non pas des règles, mais les principes sur lesquels elle fonde l'éducation. « On s'attache trop aux règles, dit-elle, sans rechercher les motifs qui les ont dictées, et leur application, devenue mauvaise, conduit souvent dans une fausse route. » Tout,

d'ailleurs, dans cet ouvrage, est traité au point de vue de la morale, de la « culture des sentiments », et si l'on s'y occupe de l'intelligence, c'est pour la mettre au service du cœur. Le christianisme est la base du plan d'éducation : tout s'y rapporte, tout y est subordonné. La morale et la religion ne font qu'un. Le guide à suivre est l'Ancien Testament et l'Evangile. Il faut donc que l'éducateur « s'inspire de la pensée des Saintes Ecritures », et montre à ses élèves la préférence qu'il donne à ce livre, afin que ceux-ci « associent l'idée d'excellence à l'idée de la Bible, longtemps avant qu'ils soient en état de la lire. » C'est le moyen le plus efficace pour habituer les enfants à considérer avec respect tout ce qui a trait aux manifestations « du Dieu sage et bon », et à s'incliner devant sa volonté toute-puissante.

On leur mettra entre les mains, non un catéchisme ou un abrégé de l'histoire sainte, mais la Bible même, dont quelques récits portent l'empreinte de mœurs « qui paraissent grossières de nos jours, mais que les enfants ne remarquent pas, lorsque les idées d'indécence n'auront pas été fixées auparavant dans leur esprit. » Aidé de ce livre, on s'appliquera à combattre en eux les dispositions vaniteuses, à les accoutumer de bonne heure à l'obéissance, « afin qu'ils se soumettent plus tard gaîment aux contradictions », à prévenir l'affectation de sensibilité en leur apprenant à soulager promptement, dans la mesure de leurs forces, ceux qui souffrent, plutôt que de s'apitoyer en paraissant tristes. Voilà le but. Il est exposé dans les préliminaires de l'ouvrage. Quant aux moyens que miss Hamilton considère comme les plus propres à assurer cette culture du cœur, ils s'appuient sur la théorie de l'*association des idées*, que l'auteur développe, et pour l'intelligence de laquelle elle donne deux exemples : le premier, montrant la sympathie ou l'aversion que témoignent les enfants pour les personnes, les actions ou les choses, selon l'admiration ou la répugnance qu'on a manifestée devant eux ; le deuxième, affirmant ce penchant de l'homme à regarder comme étant la plus parfaite l'opinion qu'on lui a inculquée dans son premier âge (qu'il a conservée souvent sans s'en rendre compte et sans admettre qu'il pût en exister d'autres aussi raisonnables), ou la secte dans laquelle il a été élevé. « Les opinions religieuses et politiques de la plus grande partie des hommes ayant été embrassées sans beaucoup d'examen, ne se conservent que parce qu'elles ont été fortement associées avec des idées de convenance, d'utilité ou de vérité. » Si donc, observant que « tous nos désirs s'associent avec les idées de plaisir, et toutes nos aversions avec celles de douleur », on veut que l'homme soit heureux, on s'efforcera de rompre les associations fâcheuses et de provoquer celles qui paraîtront nécessaires. Cependant, que cet amour de l'aise et du bien-être n'aille pas jusqu'à l'égoïsme, « qui fait le malheur domestique, en détruisant toute bienveillance réciproque ». L'éducation devant « soumettre les passions, diriger les affections, et cultiver les facultés communes à toute la race humaine, » miss Hamilton n'admet pas que les classes pauvres soient déshéritées plus longtemps à ce point de vue. En ce qui concerne l'éducation des femmes, l'auteur établit nettement l'égalité intellectuelle des deux sexes qui, différant dans les rôles attribués à chacun d'eux, doivent nécessairement posséder des aptitudes particulières que l'on s'efforcerait vainement d'uniformiser. Mais après avoir ainsi relevé la dignité de la femme, elle reproche à cette dernière d'associer trop souvent des idées erronées d'honneur et d'estime avec la connaissance de la science, indépendamment de la vertu morale. Que les hommes abandonnent ce préjugé de l'infériorité de la femme et lui reconnaissent les qualités et les talents réels qu'elle possède. « Que la femme cesse de réclamer une éducation qui la prépare à paraître sur le théâtre de la vie publique », et quand l'équilibre sera rétabli, les hommes auront plus de mérite et la femme deviendra plus respectable.

Outre cet ouvrage, qui a été traduit en français par L. Chéron en 1804, miss Hamilton a écrit des *Lettres sur la formation du principe religieux et moral*, des *Essais populaires exposant les principes essentiellement liés à l'entendement humain*, 1813, 2 volumes in-8°, et divers opuscules.

[S. Maire.]

HAMILTON (James). — James Hamilton, né à Londres en 1775, mort à Dublin le 16 septembre 1829, fut d'abord négociant et étudia le français à Hambourg sous la direction d'un émigré (le général d'Angély) dont il perfectionna la méthode, à laquelle il devait donner son nom. Ne voulant faire cette étude qu'au point de vue commercial et pratique, il se fit traduire mot à mot quelques contes ou anecdotes qu'il apprit par cœur, et ne s'occupa que plus tard de la grammaire. Il parvint ainsi à posséder un fond de connaissances suffisant pour traduire seul les auteurs français en n'ayant recours que rarement au dictionnaire, et apprit ensuite de la même façon l'allemand et l'italien. Jusqu'alors Hamilton n'avait pas songé à professer. La méthode qu'il avait développée et perfectionnée était pour son propre usage. Mais des revers de fortune l'ayant décidé à passer en Amérique, il trouva une ressource dans l'enseignement des langues : la nouveauté de sa méthode lui attira de nombreux élèves, dont le chiffre augmenta encore à mesure que les résultats furent constatés. En sept ou huit mois, les élèves étaient mis en état de parler une langue. Après avoir professé à New-York et à Philadelphie, Hamilton revint en Angleterre où il enseigna le français, le latin, le grec, l'allemand, l'italien, à plusieurs milliers de personnes, soit dans des leçons particulières, soit dans des cours publics, et réalisa une fortune assez considérable.

Hamilton, donnait à ses élèves l'Évangile selon saint Jean dans la langue étudiée, et le leur traduisait mot par mot jusqu'à ce qu'ils fussent en état de répéter seuls le même exercice. On travaillait ensuite de la même manière sur d'autres parties du Nouveau Testament, et l'on terminait le cours par l'étude de la grammaire, en insistant sur les conjugaisons des verbes et particulièrement des verbes irréguliers d'un plus fréquent usage. Les élèves devaient être alors assez forts pour traduire correctement à la lecture l'Évangile selon saint Jean, ou tout autre livre biblique. Restait à les exercer sur d'autres ouvrages pour augmenter le vocabulaire fort restreint, comme l'on sait, du Nouveau Testament ; cette étude complémentaire se faisait au moyen de rédactions, (narrations, correspondances commerciales ou familières, etc.), qui, jointes à de nombreuses lectures, conduisaient à la connaissance parfaite du génie de la langue.

On a reproché à la méthode Hamilton de trop s'adresser à la mémoire en négligeant la culture de l'esprit ; nous croyons ce défaut exagéré par la critique. L'idée sur laquelle la méthode est fondée n'était pas nouvelle ; d'autres avant Hamilton l'avaient appliquée à l'étude des langues mortes, et la plupart des ouvrages sérieux publiés depuis pour l'étude des langues vivantes ne sont que des perfectionnements de cette même méthode, dont ils comblent une lacune regrettable en faisant apprendre, dès le début et simultanément, la grammaire et la syntaxe.

(S. Maire.)

HANOVRE. — V. *Prusse.*

HARNISCH. — Christian-Wilhelm Harnisch, pédagogue prussien, né en 1786, mort en 1866, fit des études de théologie aux universités de Halle et de Francfort sur l'Oder, se rendit ensuite à Berlin où il étudia la méthode de Pestalozzi dans l'école modèle de Plamann, devint en 1812 maître à l'école normale de Breslau, et en 1822 directeur de l'école normale de Weissenfels. On lui offrit en 1831 la direction de l'école normale de Berlin, qu'il n'accepta pas, et qui, sur son refus, fut confiée à Diesterweg*. En 1842 il abandonna l'enseignement pour devenir pasteur de la paroisse d'Elben, où il resta vingt ans. Harnisch a publié plusieurs ouvrages de pédagogie, et a exercé une certaine influence sur l'instruction primaire en Prusse : il appartient à l'école évangélique orthodoxe, et fait de la *conversion* le but final de l'éducation. Quant à sa méthode pédagogique, elle se résume dans cette formule : « L'éducation n'est rien, Dieu est tout en éducation. » Ses principaux ouvrages sont le *Manuel de l'enseignement primaire allemand* (*Handbuch für das deutsche Volsskchulwesen*,1820) ; l'*Etat présent de l'enseignement primaire en Prusse* (*Der jetzige Standpunkt des gesammten preussischen Volksschulwesen*,1844). Il a publié deux journaux pédagogiques qui ont joui d'une certaine autorité, *Der Schulrath an der Oder* (1815-1820) et *Der Volksschullehrer* (1824-1824).

HARTLIB. — Samuel Hartlib était le fils d'un négociant polonais et d'une mère anglaise, et naquit à Elbing, dans les premières années du XVIIe siècle. Il vint jeune en Angleterre, où il se lia avec Milton* et s'occupa avec lui de questions relatives au progrès des lettres et de l'instruction. Milton lui dédia son *Traité sur l'éducation*. Ce fut sur l'initiative de Hartlib qu'en 1641 le Parlement anglais appela Coménius* en Angleterre, pour y travailler à la réforme des écoles de ce pays : mais cette tentative n'eut pas de suite. Il s'occupa aussi d'agriculture, et publia, en 1651, un ouvrage intitulé *Propositions pour la création d'une école d'agriculture* (*Propositions for erecting a College of husbandry*). On ignore la date de sa mort.

HARVARD et HARVARD COLLEGE. — John Harvard, ministre presbytérien, émigra en Amérique sous le règne de Charles Ier, et mourut à Charlestown (Massachusetts) en 1638. Il légua une somme de 700 livres sterling et une bibliothèque comprenant 300 volumes, pour la fondation d'un collège. En 1639, la législature de Massachusetts décida qu'un collège serait créé à Cambridge, et recevrait le nom de *Harvard College*. Telle fut l'origine de la plus ancienne institution d'enseignement supérieur aux États-Unis. Depuis cette époque, le collège Harvard s'est développé dans les plus vastes proportions, et est devenu une université comprenant, outre l'ancien collège, une école de théologie, une école de droit, une école de médecine, une école des sciences, une école d'agriculture, un observatoire, un jardin botanique, une bibliothèque, un musée d'archéologie et d'ethnologie américaines, et un musée de zoologie comparée.

HAUY. — Valentin Haüy, né à Saint-Just, en 1745, mort à Paris en 1822, est le fondateur de l'Institution des aveugles. Il avait établi à Paris une école de calligraphie, lorsqu'une circonstance fortuite attira, en 1784, son attention sur l'instruction des aveugles (V. *Aveugles*). Il publia en 1786 une brochure dans laquelle il exposait ses vues sur ce sujet, et bientôt après un ouvrage plus complet intitulé : *Essai sur l'éducation des aveugles*, « exposé de différents moyens vérifiés par l'expérience, pour les mettre en état de lire, à l'aide du tact, d'imprimer des livres dans lesquels ils puissent prendre des connaissances de langues, d'histoire, de géographie, de musique, etc., d'exécuter différents travaux relatifs aux métiers ; » Paris, 1 vol. in-4. On a raconté ailleurs quels furent les premiers essais de Haüy, l'approbation qu'il reçut de l'Académie des sciences, l'invention de l'impression en relief, la fondation de l'Institut national des aveugles, et les fortunes diverses de cet établissement. En l'an IX, le Consulat ayant supprimé l'Institut des aveugles, Haüy fut mis à la retraite avec une pension de 2 000 francs. Il essaya alors de créer avec ses propres ressources un pensionnat d'aveugles : mais cette entreprise n'eut pas de succès. En 1802, il fut appelé à Saint-Pétersbourg pour concourir à la fondation d'une école d'aveugles sous le patronage de l'impératrice ; de là il se rendit à Berlin, où il essaya aussi de créer un institut d'aveugles. Revenu à Paris en 1808, il y vécut dans la retraite jusqu'à sa mort : lorsque la Restauration réorganisa l'Institution des jeunes aveugles en 1814, ce ne fut pas Haüy, ce fut le Dr Guillié* qu'elle plaça à la tête de cet établissement. Haüy était plein de dévouement et zélé pour le bien, mais il manquait des capacités nécessaires à un bon administrateur ; ce défaut d'esprit pratique fut pour lui la cause de nombreux déboires.

Son frère, l'abbé René-Just Haüy, né en 1743, s'illustra comme minéralogiste, occupa une chaire à l'Ecole normale (1795), puis au Muséum (1802), et mourut en 1826.

HAWAI (Iles). — V. au Supplément.

HECKER. — Jean-Jacques Hecker, théologien et pédagogue allemand, l'un des premiers promoteurs de la *Realschule**, naquit à Werden en 1707. Il fit ses études à l'université de Halle, où il put assister aux dernières leçons de Francke* : c'est dire qu'au point de vue religieux il appartient à la tendance piétiste. En 1729, il devint l'un des maîtres du *Pædagogium* de Halle (V. *Francke*, p. 1099), placé alors sous la direction de Freylinghausen ; l'influence de Semler*, qui devait fonder à Halle en 1739 la première *Realschule*, contribua beaucoup à lui donner le goût des études techniques. En 1735, il fut nommé professeur et aumônier à l'orphelinat militaire de Potsdam, et trois ans plus tard le roi Frédéric-Guillaume Ier le choisit comme pasteur de l'église de la Trinité à Berlin. Il conserva ces dernières fonctions durant trente années, et se voua avec le plus grand zèle à l'œuvre de l'éducation dans sa paroisse. Non content de fonder des écoles primaires gratuites, il voulut créer une institution semblable à la *Realschule* de Halle. La *Realschule* de Hecker, ouverte en 1746, fut déclarée établissement royal en 1748 et reçut alors son organisation définitive ; le plan d'études comprenait toutes les branches qui pouvaient être de quelque utilité dans la vie pratique : l'ambition de Hecker était de donner dans son institut un enseignement technique universel. Cependant l'étude de la langue n'était pas négligée, et la religion occupait la première place dans le programme. Au nombre des professeurs de l'établissement se trouvait Hähn*, l'auteur de la « méthode des tableaux », dont les talents contribuèrent beaucoup au succès de l'école. Sur le modèle de la *Realschule* de Berlin, des établissements du même genre furent fondés à Wittenberg, à Stargard, à Züllichau, à Breslau, à Erlangen. Le réformateur des écoles de Silésie et d'Autriche, Felbiger*, vint à Berlin visiter l'école de Hecker, à laquelle il emprunta la plupart de ses méthodes.

Frédéric II tenait Hecker en grande estime ; il le chargea en 1762 de préparer un règlement général pour les écoles prussiennes. Hecker rédigea un projet qui fut adopté par l'autorité supérieure, mais que les circonstances empêchèrent de mettre à exécution.

La *Realschule* fondée par Hecker subsiste encore aujourd'hui, avec un programme mieux approprié aux nécessités de l'éducation moderne (V. *Realschule*). Son créateur mourut en 1768, à l'âge de soixante et un ans.

HEGEL. — Georges-Guillaume-Frédéric Hegel, né à Stuttgart le 27 août 1780, mort à Berlin le 14 novembre 1831, professa successivement la philosophie à Iéna, à Heidelberg et à Berlin. Son système philosophique, une sorte de panthéisme idéaliste, a obtenu pendant longtemps en Allemagne une autorité sans parallèle dans l'histoire des sciences. Ce système ne contient pas de théorie de la pédagogie, ce qui est d'autant plus singulier que Hegel, dans les diverses positions qu'il a occupées, avait été amené à s'occuper d'éducation d'une façon spéciale. Il avait rempli pendant six ans l'emploi de précepteur, à Berne et à Francfort-sur-le-Mein (de 1795 à 1801) ; il fut plus tard directeur d'un gymnase à Nuremberg (1807-1815) ; et devenu professeur de philosophie à Berlin (1818), il exerça une influence prépondérante sur l'administration de l'instruction publique en Prusse par sa liaison avec le ministre Altenstein. Néanmoins il n'a formulé nulle part ses idées sur l'éducation d'une manière systématique. Il avait eu, comme Fichte, l'intention d'écrire une *Pédagogie d'Etat* (*Staats-Pädagogik*), mais il n'accomplit jamais ce dessein. Les idées de Hegel sur l'éducation et l'enseignement se trouvent éparses dans ses nombreux ouvrages, en particulier dans son *Encyclopédie des sciences* (*Encyclopädie der Wissenschaften*), dans les *Discours* (*Gymnasialreden*) qu'il prononça comme recteur de gymnase de 1809 à 1815 (*Œuvres complètes*, t. XVI), et dans les *Rapports* (*Gutachten*) qu'il rédigea sur diverses questions d'instruction publique à la demande des gouvernements bavarois et prussien (*Œuvres*, t. XVII). Quoique ces idées n'aient pas un caractère original, et qu'elles soient même parfois manifestement erronées, elles ont à tout le moins, pour la pédagogie, un intérêt historique. Nous essaierons de les résumer aussi complètement que possible et dans un ordre méthodique.

Dans sa *Philosophie du Droit* (*Rechtsphilosophie*), Hegel définit en ces termes le but général de l'éducation : « La pédagogie est l'art de rendre l'homme moral. » Il y a une moralité générale à laquelle peut seul s'élever l'homme cultivé. La nature humaine doit être complètement transformée par l'éducation ; la nature primitive doit faire place à une nature spirituelle. Conformément au principe fondamental de la philosophie hegelienne, l'idéal de cette nature spirituelle est absolu et invariable, et ne peut être atteint qu'au prix de l'élimination de toutes les particularités individuelles. La méthode éducative de Hegel se sépare ici des théories modernes, qui veulent précisément développer le plus possible l'individualité de chaque élève. Hegel expose son point de vue d'une façon très nette dans son second *Discours* : « Le but essentiel de l'éducation, dit-il, est d'extirper ces fantaisies personnelles, ces idées et ces réflexions qui constituent le caractère propre de la jeunesse ; » et dans les *Remarques sur l'Encyclopédie* il ajoute : « On ne doit pas estimer trop haut les particularités individuelles chez les hommes ; tout au contraire, il faut regarder comme une parole vide de sens cette affirmation, que le maître doit avoir grand soin de s'accommoder à l'individualité de ses élèves, de l'étudier et de la développer. Il n'en a pas le temps. Les particularités individuelles des enfants sont tolérées dans le cercle de la famille ; mais à l'école commence une existence ordonnée d'après des règles générales ; l'école a pour tâche d'amener l'esprit à se dépouiller de ses particularités, pour s'élever à la connaissance et au vouloir du général, pour s'assimiler la culture générale qui lui est présentée. »

C'est dans l'intérêt de l'État que Hegel désire cette uniformité de culture intellectuelle ; mieux l'école réussira à donner à tous ses élèves les mêmes opinions et les mêmes aspirations, et mieux elle aura servi l'intérêt du gouvernement. Pour atteindre ce but, le philosophe indique un moyen fort simple, mais assez bizarre : comme les élèves de Pythagore, les enfants doivent, pendant la période de leur éducation, apprendre à se taire ; il faut « qu'ils n'aient ni ne manifestent aucune opinion, aucune idée propre. » Ce n'est pas sans étonnement qu'on voit un philosophe écrire cette phrase : « Comme la volonté, la pensée doit commencer par l'obéissance. » (*Œuvres*, t. XVI, p. 154.) Toutefois l'obéissance que Hegel réclame ne doit pas aller jusqu'à la soumission aveugle ; la pensée personnelle n'est pas absolument proscrite, il faut seulement lui poser des barrières. Pour être équitable, nous devons citer un autre passage où Hegel s'exprime d'une façon un peu différente : « On comprend de plus en plus, et avec raison, que l'éducation doit plutôt servir à appuyer qu'à comprimer le sentiment de la personnalité qui s'éveille, qu'elle doit développer cette personnalité ; aussi la mode se perd-elle, tant dans les familles que dans les instituts d'éducation, d'imprimer à la jeunesse, en toutes choses, le sentiment de la soumission et de la dépendance ; de la faire, même dans les choses indifférentes, obéir à une autre volonté qu'à la sienne propre ; d'exiger d'elle l'obéissance pour l'obéissance ; et d'obtenir par la sévérité ce qu'il ne faut demander qu'à l'affection, au respect, et au sentiment sérieux de l'importance des choses. » (*Œuvres*, t. XVI, p. 173.)

L'obéissance est donc indispensable, mais là seulement où il est raisonnable de l'exiger.

La stricte discipline à laquelle l'esprit doit être soumis est encore plus salutaire pour le corps. Hegel recommande de la façon la plus pressante, à une époque où la gymnastique n'était pas encore introduite en Allemagne, les exercices militaires à l'école. « Cet enseignement, dit-il, est très important comme moyen d'éducation. Ces exercices, qui habituent l'élève à saisir rapidement, à avoir l'œil et l'oreille ouverts, à exécuter l'ordre reçu, sans hésitation, sur le champ et avec précision, sont le moyen le plus efficace à employer contre la paresse d'esprit et la distraction, contre ce laisser-aller qui laisse s'écouler un temps plus ou moins long avant que l'impression reçue soit transmise à l'intelligence. » Au point de vue du service militaire qui est dû à la patrie, le maniement des armes associé à l'enseignement scientifique ne peut avoir qu'un résultat favorable : l'homme de science, en effet, n'est que trop disposé à regarder cet ordre d'occupations comme incompatible avec les travaux intellectuels. Pour lutter contre cette tendance, rien ne sera plus efficace que des exercices « qui contribuent plus que toute autre chose à détruire la muraille que notre imagination élève autour du cercle habituel de notre activité. »

A côté de ces idées générales sur la méthode de l'éducation et de l'enseignement, on rencontre dans les ouvrages de Hegel diverses considérations sur tel ou tel point spécial relatif à l'instruction scolaire. Partisan de l'omnipotence de l'État, il regarde la surveillance et la protection de l'État comme la condition nécessaire du développement et de la prospérité des écoles publiques. L'ordre naturel des choses veut que toutes les institutions publiques naissent d'abord des besoins éprouvés par quelques particuliers, et des efforts de l'initiative privée pour leur donner satisfaction. Mais les créations de l'initiative privée se montrent bientôt insuffisantes et défec-

tueuses; en outre elles sont souvent exposées à la négligence, à l'arbitraire et aux abus; le gouvernement a alors le devoir d'intervenir, et, lorsqu'il s'agit, comme pour les écoles, d'une institution qui intéresse directement l'État, d'en assurer le bon fonctionnement par une organisation régulière. C'est en particulier la mission de l'État que de rendre obligatoire la fréquentation des écoles élémentaires. Hegel, toutefois, ne s'est pas beaucoup préoccupé de l'instruction primaire. Les questions qu'il traite sont relatives, d'abord au gymnase qui fut placé pendant plusieurs années sous sa direction, puis à l'enseignement supérieur en général. L'étude des anciens, et particulièrement des Grecs, est à ses yeux la base de toute culture supérieure. Il compare la Grèce au paradis de l'Ancien Testament : l'un est le paradis de la nature animée, l'autre le paradis de l'esprit humain. La littérature des Grecs nous offre les plus beaux modèles d'une vertu pure et brillant d'un incontestable éclat. Aussi « n'est-ce pas assez qu'une connaissance générale, extérieure des anciens; nous devons en quelque sorte élire domicile chez eux, nous y acclimater, nous imprégner de leur atmosphère, de leurs sentiments, et même, si l'on veut, de leurs erreurs et de leurs préjugés. » — « Je ne crois pas aller trop loin, dit-il ailleurs, en disant que celui qui n'a pas connu les ouvrages des anciens, a vécu sans connaître la beauté. »

Attachant un si grand prix aux littératures de l'antiquité, Hegel devait naturellement insister beaucoup sur l'étude approfondie des langues anciennes. Les richesses du fonds sont intimement liées à la langue même; une traduction enlève à l'œuvre littéraire la plus grande partie de son attrait. La traduction peut être comparée à une rose artificielle, qui reproduit la forme et la couleur de la fleur naturelle, mais qui n'en a ni le parfum ni le charme propre. Mais ce n'est pas seulement pour pouvoir jouir des littératures antiques que les enfants doivent apprendre les langues mortes. L'étude des langues et de la grammaire est par elle-même un instrument de haute et noble culture intellectuelle. La signification des parties du discours, la construction logique des phrases, ne peuvent pas s'étudier au moyen de la langue maternelle, parce que l'usage suffit pour habituer l'enfant à faire un emploi correct du langage qu'il parle. C'est au moyen des langues étrangères, et surtout des langues anciennes, que la grammaire doit être apprise. Les études grammaticales sont la meilleure école pour exercer la pensée à l'abstraction, et on doit les considérer comme une préparation à l'étude de la philosophie.

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, Hegel a exprimé sa manière de voir dans sa correspondance et dans ses *Rapports officiels*. Aujourd'hui encore, dans les gymnases prussiens, l'enseignement philosophique préparatoire est donné conformément aux principes indiqués dans les *Rapports* de Hegel. La métaphysique, dit-il, doit être entièrement exclue de l'enseignement scolaire, ou être limitée à la simple démonstration de l'existence de Dieu. La préparation à l'étude de la philosophie doit consister en un cours de deux années comprenant la logique et la psychologie expérimentale. Il est désirable que, dès la première enfance, l'enseignement soit dirigé de façon à préparer l'élève à la pensée spéculative. Ce résultat sera obtenu par l'étude des langues anciennes, qui peut être conduite de façon à amener d'une façon inconsciente les élèves à la maturité de la pensée, mais surtout par l'enseignement religieux. Ce dernier enseignement, selon Hegel, ne doit pas se donner sous la forme historique ou critique. La condition indispensable pour que les élèves soient convenablement préparés à l'étude de la philosophie, c'est qu'un profond respect leur ait été préalablement inculqué pour les dogmes de la religion. L'enseignement religieux doit commencer de très bonne heure. A l'objection, qu'un enseignement abstrait ne convient pas à l'enfance, que le concret doit précéder l'abstrait, Hegel répond de la façon suivante : « Il faut d'abord que la jeunesse perde en quelque sorte l'ouïe et la vue, il faut qu'elle soit détournée des représentations concrètes et ramenée dans la nuit intérieure de l'âme : c'est sur ce terrain qu'elle doit apprendre à voir, à retenir et à discerner les notions. Ce n'est qu'en pensant des choses abstraites qu'on apprend à penser d'une façon abstraite. » (Lettre à Niethammer, *Œuvres*, t. XVI, p. 345.)

L'école pédagogique du XVIIIe siècle prétendait qu'il ne fallait parler à la jeunesse des règles et des principes de la morale que lorsqu'elle était en état de les comprendre. C'est là une erreur, selon Hegel. Peu d'hommes sont en état de scruter et de comprendre les profondeurs de la morale, et encore n'y arrivent-ils que vers la fin de leur vie.

On conçoit qu'un philosophe qui fait de la religion le principe de toute éducation et même la base de l'enseignement, ait exercé sur le gouvernement réactionnaire de son époque une influence qui l'a fait désigner comme le « philosophe officiel du roi de Prusse. » Mais l'autorité de son système ne put se maintenir à la longue; et ce qui a surtout contribué à la ruine de cette philosophie, outre son obscurité, c'est qu'elle ne contenait ni une science de la morale ni un système de pédagogie. Les idées de Hegel sur l'éducation n'en offrent pas moins un intérêt suffisant pour lui assurer une place parmi les penseurs qui se sont occupés de ce sujet.

[Sigmund Auerbach.]

HEGIUS. — Alexandre Hegius, né à Heeck en Westphalie, entre 1420 et 1443, élève de Thomas a Kempis *, fut pendant plus d'un quart de siècle le directeur de la célèbre école de Deventer en Flandre, fondée par les hieronymites * ou frères de la vie commune. Après avoir dirigé les écoles à Bâle et à Emmerich, il se fixa vers 1470 à Deventer, où il compta au nombre de ses élèves Erasme *. Il fut parmi ses contemporains, avec Agricola *, le principal représentant de l'humanisme dans l'Europe du Nord. Il mourut en 1498. Ses œuvres ont été publiées en latin à Deventer en 1503.

HEINICKE. — Samuel Heinicke, instituteur de sourds-muets, naquit à Nautzschütz en Saxe en 1719, Après une jeunesse assez aventureuse, il était devenu en 1768 instituteur à Eggendorf, près de Hambourg; là il s'occupa à instruire un sourd-muet au moyen d'une méthode de son invention, dont le succès lui acquit bientôt une grande réputation. Sur l'appel de l'électeur de Saxe, il revint dans sa patrie et fonda à Leipzig en 1778 la première institution de sourds-muets. Sa controverse avec l'abbé de l'Epée attira l'attention du monde savant : l'instituteur français préconisait le langage des signes, tandis que Heinicke enseignait à ses élèves à s'exprimer au moyen du langage articulé (V. *Sourds-muets*). Heinicke s'occupa aussi d'instruction primaire en général, et contribua beaucoup à l'introduction dans les écoles de la méthode phonique d'épellation ou *Lautier-Methode*. Il mourut en 1790.

HELVÉTIUS. — Claude-Adrien Helvétius, né à Paris en 1715, mort dans cette ville en 1771, fut l'un des philosophes les plus célèbres du XVIIIe siècle. Il descendait d'une famille de médecins, hollandais d'origine. Son grand-père vint en France et fut attaché à la personne de Louis XIV, son père à celle de Louis XV. Il naquit avec tous les dons de la beauté, de l'esprit et de la fortune. Il se

montrait fort avide de toute espèce de gloire et de succès. L'amour du plaisir n'énerva point en lui les meilleurs ressorts de l'âme. Son vif sentiment de la justice, sa bienfaisance éclairée et discrète n'ont rencontré que des admirateurs. De bonne heure, il travailla à s'illustrer dans les lettres et la philosophie. Pourvu, par la protection de Marie Leszczinska, d'une place de fermier général, qui lui rapportait 300 000 livres de rentes, il s'en démit huit ans après, pour se consacrer tout entier à l'étude. Il épousa mademoiselle de Ligniville, qu'il rendit parfaitement heureuse et qui lui conserva, quand il fut mort, un culte pieux. En 1758, il publia son livre *De l'Esprit*, qui fit scandale. Les évêques menèrent campagne contre lui, jetant l'anathème sur son œuvre, comme sur un abrégé de l'Encyclopédie. Il perdit la charge qu'il avait achetée à la cour ; son livre fut condamné et brûlé ; il dut se rétracter lui-même à plusieurs reprises. Cette persécution le dégoûta de plus rien mettre au jour de son vivant. Mais il travailla dans le silence à un ouvrage intitulé *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, et qui ne devait être publié qu'après sa mort. Cette publication eut lieu en effet à Londres, en 1774. L'auteur, débarrassé du souci de voiler sa pensée, nous la livre tout entière, dans toute sa hardiesse et dans toute sa vigueur, sans faux-fuyants de langage, sans détours d'argumentation, sans ménagements dans les exemples.

Le point de départ de son système philosophique, comme il le marque expressément et longuement lui-même à différentes reprises, est celui de Locke. Et voici comment il résume la pensée du philosophe anglais : « L'esprit n'est que l'assemblage de nos idées, nos idées nous viennent par les sens. » (*De l'Homme*, chap. Ier, tome II, p. 438, édition de Londres, 1774.)

La philosophie française, s'emparant de la pensée de Locke, avec la tournure d'esprit logique et systématique qui est celle de notre nation, s'était efforcée de bonne heure d'en proposer une théorie à la fois aussi simple et aussi complète que possible. Pour faire voir dans la sensibilité physique l'origine de toutes nos facultés, Condillac imagina la célèbre hypothèse de l'homme-statue. Cet insensible simulacre d'un homme, il le douait du pouvoir de sentir et il montrait comment, la sensation une fois donnée, les sentiments, les idées, la raison devaient suivre, animant la statue de manière à en faire un homme semblable à tous les autres. Donnez-moi la matière et le mouvement, avait dit Descartes, et je referai le monde. Donnez-moi la forme humaine et la sensation, semblait dire Condillac, et je referai l'homme.

Le premier souci d'Helvétius est précisément de démontrer que tout homme, à sa naissance, n'est en quelque sorte que la statue de Condillac, une simple et pure réceptivité, sans aucune prédisposition, sans aucune aptitude originelle ; dont il est par conséquent impossible de prévoir en aucune façon l'évolution future, ou plutôt, dont l'évolution sera uniquement déterminée par les influences extérieures.

Si étrange que puisse paraître une pareille thèse, il importe de le remarquer, elle n'était que la conséquence nécessaire de la doctrine de Locke. Si tout nous vient des sens, l'esprit qui n'a point encore senti n'a encore aucune forme ni aucune direction. A vrai dire, il n'existe même pas, puisqu'il ne sera que l'assemblage des sensations. C'est à peine s'il est digne d'être comparé à une *table rase*, *tabula rasa*, sur laquelle l'expérience viendra imprimer son cachet, son caractère distinctif. Depuis le XVIIIe siècle, devant l'évidence des inclinations natives, devant la différence irrécusable des caractères indestructibles qui distinguent dès le premier jour les individus comme les espèces, la théorie sensualiste a dû reculer. Elle reconnaît enfin les aptitudes originelles, mais elle s'en fait un argument. Si tous les êtres, et en particulier les hommes, naissent avec une tendance marquée et même fatale à suivre une évolution plutôt qu'une autre, c'est parce qu'ils héritent de leurs ancêtres une longue suite d'impressions et comme une sorte de préformation à la fois physique et intellectuelle, à laquelle ils ne sauraient se soustraire. Mais toutes ces acquisitions successives, faites dans la suite infinie des siècles, ont été passives et dues en commençant à la seule sensibilité, comme celles de la statue de Condillac. C'est reporter à l'origine de l'espèce ou même de la vie, dans la molécule primitive, la table rase que les sensualistes du XVIIIe siècle mettaient dans chaque nouveau-né. Mais ceux-ci pouvaient-ils faire autrement, quand les sciences naturelles ne leur avaient encore apporté le secours ni de la théorie de l'hérédité, ni de celle de l'évolution, qui y est liée ? Helvétius était donc conséquent avec son système et avec lui-même en posant en principe le fameux paradoxe de l'égalité originelle des intelligences. A vrai dire, c'était presque encore l'égalité dans le néant.

La question était de savoir si cette égalité primordiale et en quelque sorte négative des esprits, impliquait une égale aptitude à acquérir des connaissances positives. Tout d'abord, il semblerait que non. Quelle que fût la rigueur de la doctrine, on était bien obligé de reconnaître que tous les hommes ne naissent pas avec une constitution physique, un tempérament identiques. On pouvait bien soutenir qu'ils étaient semblables dans ce qu'ils n'avaient pas encore l'esprit. Mais ils différaient avec une évidence criante dans ce qu'ils avaient déjà : le corps et les organes, et ceux mêmes des sens. Helvétius, qui est décidé à ne pas tenir compte des dissemblances, est obligé de commencer par circonscrire son champ d'études aux hommes « communément bien organisés. » (*De l'Esprit*, discours III, chap. XXVII, p. 440, et passim.) Encore est-il que, parmi ceux-là, la nature a doué les uns, préférablement aux autres, d'un peu plus de finesse de sens, d'étendue de mémoire et de capacité d'attention. (*Ibid.*, discours I, p. 251). Ne seront-ils pas les favoris de la fortune, les heureux prédestinés auxquels elle a donné d'avance le talent et le génie en partage ?

C'est ici qu'éclate l'étrange originalité d'Helvétius, obstiné à retrouver dans le domaine des faits réels, chez les hommes diversement sensibles, l'identité et l'égalité qu'il a établies d'abord entre les esprits encore vides ; et cette identité, il veut la retrouver, alors que c'est précisément, d'un homme à l'autre, une sensibilité différente qui doit, d'après lui, remplir la capacité de l'esprit.

Il n'a pas de peine à démontrer que la finesse des sens ne fait pas le génie et qu'un sauvage, avec des sens plus exercés que les nôtres, n'est pas un grand homme.

Quant à la mémoire, il la fait dépendre uniquement de l'attention ; la capacité d'attention se trouve être ainsi, en dernier ressort, l'unique faculté dans laquelle se résout la valeur et la portée d'un esprit. Il dirait volontiers comme Buffon : « Le génie n'est qu'une longue patience. » Mais pour Buffon, cartésien et idéaliste, c'est surtout une patience qui déduit, pour Helvétius, sensualiste, c'est une patience qui induit en constatant, en observant, en faisant attention. (*De l'Esprit*, discours II, chap. I, II, III et IV.)

A ce prix, qui n'aurait pas de génie ? tout le monde, en effet, peut en avoir. « La nature a doué tous les hommes communément bien organisés

du degré d'attention nécessaire pour s'élever aux plus hautes idées. » (*De l'Esprit*, discours III, chap. IV, p. 217.) Et pourquoi donc tout le monde n'en a-t-il pas en effet? C'est que « l'attention est une fatigue ou une peine à laquelle on se soustrait toujours, si l'on n'est animé d'une passion propre à changer cette peine en plaisir; qu'ainsi la question se réduit à savoir si tous les hommes sont, par leur nature, susceptibles de passions assez fortes pour les douer du degré d'attention auquel est attachée la supériorité de l'esprit. » (*Ibid.*)

A cette question nouvelle, Helvétius répond encore intrépidement : oui.

Mais l'objection est toujours debout : si tout le monde est susceptible de passions assez fortes pour s'élever par l'attention jusqu'au génie, comment se fait-il que si peu d'hommes aient en réalité ces passions et la force d'esprit qui doit en résulter ?

C'est que « la force des passions est toujours proportionnée à la force des moyens employés pour les exciter. » Ces sources d'excitation sont de deux natures : d'abord celles qui résultent du hasard des circonstances et des positions; c'est la part de l'inassignable et de l'indéterminé, difficile à éliminer et qui a toujours fait jusqu'ici d'un grand homme une rencontre heureuse. D'un autre côté, il y a les moyens factices employés pour exciter les passions, moyens qui dépendent des gouvernements et qui constituent la science de la morale et de l'éducation.

On le voit, d'après Helvétius, un déterminisme absolu, un mécanisme complet règle la marche et le progrès de cet esprit humain, présenté d'abord comme dépourvu de toute spontanéité propre et native. Il obéit, passif, à l'attrait du plaisir qui lui est offert, uniquement guidé par sa sensibilité qui l'avertit de chercher ce plaisir et de fuir la douleur, comme un mobile obéit à la gravitation et à la force centrifuge. Comment cet inerte élément, décoré du nom d'esprit, peut-il d'ailleurs avoir des douleurs et des plaisirs? en vertu de quelle prédisposition les sensations peuvent-elles bien lui être agréables ou pénibles, puisqu'il n'a rien d'inné? C'est ce qu'Helvétius n'explique pas plus que son école. Mais ce qu'il est facile d'apercevoir, c'est la place énorme, prépondérante, excessive et exclusive qui est faite à l'éducation dans une telle théorie.

Si l'esprit n'est rien que ce que les circonstances le font, en disposant habilement ces circonstances, c'est-à-dire en lui donnant une éducation convenable, on peut en faire tout. C'est ce qu'Helvétius affirme en effet. Nous pourrions citer cent passages de ses deux livres où cette thèse est exprimée avec un caractère aussi absolu que celui que nous venons de lui donner. « L'éducation peut tout », dit-il dans son traité de l'*Homme* (section X, chap. I, p. 372.) « La différence d'esprit qu'on remarque entre les hommes dépend des diverses circonstances dans lesquelles ils se trouvent placés et de l'éducation différente qu'ils reçoivent. » (*De l'Esprit*, discours III, chap. XXVII, p. 440.) « La grande inégalité d'esprit qu'on aperçoit entre les hommes dépend de la différente éducation qu'ils reçoivent. » (*Ibid.*, chap. XXVI et passim.) Avec cette singulière faculté qu'il a de ne voir qu'un côté des choses et son entêtement à ne systématiser que par des principes exclusifs, Helvétius va même jusqu'à prétendre contre Montesquieu, qu'il a toujours cherché à battre en brèche, et contre la logique de la théorie empiriste, qu'il ne faut tenir aucun compte des climats ni des des circonstances physiques, que tout s'explique par le moral (*Ibid.*, ch. XXVII, p. 440), que la différence des passions chez les peuples tient uniquement à la différence de leurs formes de gouvernement. (*De l'Esprit*, disc. III, chap. XVI-XXI, et passim.)

Conséquemment à cette vue, le bonheur et le malheur, la vertu et la dépravation des peuples deviennent pour Helvétius le résultat d'une sorte de mécanique politique, législative et pédagogique. Il n'a aucune idée de cette vérité, que les mœurs font les lois plus que les lois ne font les mœurs, et que chaque peuple et que chaque temps a son génie contre lequel rien ne prévaut. Une bonne législation à laquelle prépare une bonne éducation, le bonheur des peuples et le génie des hommes vont naître comme par enchantement. De pareilles utopies n'ont pas été pour rien dans les décrets de telle assemblée révolutionnaire, dans telle « recherche de l'absolu » poursuivie à quelque temps de là par les hommes d'action de la politique. Mais aussi, on peut le dire à la gloire d'Helvétius, jamais on n'avait présenté, avec tant de force ni sous un aspect aussi large, le rôle de l'éducation. Jamais on n'avait montré avec plus de perspicacité et de véritable profondeur la liaison, déjà signalée par Aristote, entre la forme du gouvernement et la nature de la pédagogie.

La discussion de cette espèce de loi sociologique a inspiré à Helvétius quelques-uns de ses passages les meilleurs, les plus solides et les plus nouveaux. Il part de l'examen de l'éducation, telle qu'il la constate autour de lui, et ce qui le frappe d'abord, c'est la contradiction des préceptes qui la dominent. Cette contradiction est montrée par des exemples piquants, d'où il ressort que le jeune homme ne devra dans la vie, ni se conduire d'après les principes qu'on lui aura inculqués, ni se servir des connaissances qu'on lui aura données. « Quiconque examine les idées dont on charge la mémoire des jeunes gens, et compare leur éducation avec l'état qu'ils doivent remplir, la trouve aussi folle que l'eût été celle des Grecs, s'ils n'eussent donné qu'un maître de flûte à ceux qu'ils envoyaient aux jeux olympiques y disputer le prix de la lutte ou de la course. » (*De l'Esprit*, disc. IV, ch. XVII, p. 632).

Cette contradiction, il en cherche et il en trouve la cause dans ce fait : « que l'instruction publique est confiée à deux puissances, dont les intérêts sont opposés, et dont les préceptes en conséquence doivent être contraires et différents. L'une est la puissance spirituelle; l'autre est la puissance temporelle. » Celle-ci, cherchant à procurer le bonheur des peuples ici-bas, éduquerait volontiers leurs passions et les dirigerait à la fois vers les grandeurs et vers les jouissances légitimes de la terre. L'autre prêche au contraire le détachement du monde, le mépris de la patrie terrestre, et tend à remplacer les passions par l'asservissement des consciences. (*De l'Homme*, section I, chap. IX, p. 31). Il y a donc là deux principes inconciliables. L'histoire de la pédagogie sous la Révolution et le spectacle des luttes de l'éducation confessionnelle avec l'État moderne laïcisé, semblent décerner ici à Helvétius le brevet d'un penseur à la vue bien pénétrante.

D'après lui, la réunion des puissances temporelle et spirituelle dans les mêmes mains est indispensable. (*De l'Homme*, section I, note 46, p. 86.) Elle doit se faire au profit de magistrats éclairés. (*Ibid.*, ch. XV, p. 59.) Dès lors, il ne faut plus, pour que tout soit parfait, que deux choses : que ces magistrats rapportent tous les préceptes de l'éducation à un but unique, et que ces magistrats soient crus.

Quel sera ce but? ce sera le plus grand avantage public. (*De l'Homme*, sect. I, ch. X, p. 37.) Et le moyen d'être cru, tout en rendant « l'éducation de l'homme indépendante du hasard? — N'enseigner que le vrai. L'erreur se contredit toujours, la vérité jamais. » (*Ibid.*, chap. X, p. 37.) Et il

ajoute encore cette formule : « Remplacer la superstition par des principes simples, clairs, conformes à l'intérêt général et dont tous les citoyens puissent se former des idées également justes et précises. » (*Ibid.*)

La pensée féconde qui est ici celle d'Helvétius, c'est qu'il peut y avoir une organisation publique de l'enseignement, dirigeant les sentiments de l'enfant vers le dévouement à la société, l'animant de l'esprit de sacrifice, lui inspirant le patriotisme, lui inculquant tous les principes de la vertu publique et privée, et cela par des préceptes si démontrables et si assurés que l'homme fait n'ait jamais l'occasion d'en douter. Ce sera d'ailleurs affaire à la constitution politique de continuer l'œuvre commencée par la pédagogie, et de ménager si bien le jeu des lois et celui des passions que l'intérêt des individus soit toujours lié à l'intérêt général.

Une première partie du programme pédagogique d'Helvétius consiste donc dans l'enseignement de la morale ; et nous ne voyons pas, pour notre part, qu'on fasse autre chose aujourd'hui que de suivre à cet égard un conseil qu'il a donné et de combler une lacune qu'il a signalée : « La partie morale de l'éducation, c'est sans contredit la partie la plus importante et la plus négligée. Point d'écoles publiques où on enseigne la science de la morale. Qu'apprend-on au collège depuis la troisième jusqu'en rhétorique? à faire des vers latins. Quel temps y consacre-t-on à l'étude de ce qu'on appelle l'éthique ou la morale ? à peine un mois. Faut-il s'étonner ensuite si l'on rencontre si peu d'hommes vertueux, si peu instruits de leurs devoirs envers la société. » (*De l'Homme*, sect. X, ch. VI, p. 389.)

En ce qui concerne l'individu considéré en lui-même et dans les services que l'éducation doit lui rendre avant son entrée dans la vie, Helvétius distingue avec netteté un double objet qu'on doit poursuivre. Le premier, c'est de « former des corps plus robustes et plus forts. » C'est dire, avant Emerson, que l'homme doit être d'abord un bon animal. Pour réussir à le rendre tel, « c'est sur les Grecs qu'il faut prendre exemple, puisqu'ils honoraient les exercices du corps, et que ces exercices faisaient même une partie de leur médecine. » (*De l'Esprit*, disc. IV, ch. XVII, p. 632.)

Le second point est de former « des esprits plus éclairés. » L'auteur commence par « remarquer que l'on ne se prête pas même, en ce genre, à la réforme des abus les plus grossiers et les plus faciles à corriger. » (*Ibid.*) Ensuite, il demande qu'on fasse place à « l'étude raisonnée de la langue nationale. Quoi de plus absurde que de perdre huit ou dix ans à l'étude d'une langue morte, qu'on oublie immédiatement après la sortie des classes, parce qu'elle n'est, dans le cours de la vie, de presque aucun usage? En vain dirait-on que, si l'on retient si longtemps les jeunes gens dans les collèges, c'est moins pour qu'ils y apprennent le latin, que pour leur y faire contracter l'habitude du travail et de l'application. Mais, pour les plier à cette habitude, ne pourrait-on pas leur proposer une étude moins ingrate, moins rebutante? Ne craint-on pas d'éteindre ou d'émousser en eux cette curiosité naturelle qui, dans la première jeunesse, nous échauffe du désir d'apprendre? Combien ce désir ne se fortifierait-il pas, si, dans l'âge où l'on n'est point encore distrait par de grandes passions, l'on substituait, à l'insipide étude des mots, celle de la physique, de l'histoire, des mathématiques, de la morale, de la poésie, etc. ? » (*Ibid.*, p. 633.) Les pédagogues de la Révolution ne penseront pas autrement, quand ils proposeront de remplacer l'ancien fonds d'études de rhétorique par un programme scientifique et discrètement encyclopédique.

D'ailleurs l'homme n'est pas destiné, dans la société, à vivre de connaissances générales. Il lui faut un état. En conséquence, Helvétius voudrait qu'on employât le temps de l'éducation « à l'étude des choses, et surtout des choses analogues au poste qu'on doit vraisemblablement remplir. » (*Ibid.*, p. 635.) Il y a là le germe, déjà fort développé, de ce qu'on devait réaliser plus tard sous le nom d'instruction professionnelle.

Après avoir vu les grandes lignes et le triple but du programme, qui est de former l'homme moral, physique et intellectuel, doublé d'un spécialiste habile dans son métier, descendons un peu plus dans l'examen de la méthode. Théoriquement, elle consiste « à placer les hommes dans une position qui les force à l'acquisition des talents et des vertus désirées en eux. » (*De l'Homme*, sect. X, ch. I, p. 376.) Quels seront maintenant, pour cela, les meilleurs moyens pratiques ?

Helvétius donne de grands avantages à l'éducation publique sur la domestique. Aveuglé par cette idée, juste sans doute, mais dont il fait, selon son habitude, un principe exclusif, que « le bien public est la suprême loi » (*De l'Homme*, sect. X, ch. VII, p. 400), il va jusqu'à rompre tout lien entre l'enfant et sa famille, rêvant je ne sais quelle éducation d'un enfant de la république de Platon ou de Lacédémone, plus communiste et plus phalanstérienne encore, comme si l'enfant ne devait pas être plus tard aussi bien l'homme du foyer que l'homme de la patrie. « Il faut, dit-il, que, presque toujours absent de la maison paternelle, l'enfant ne vienne point, dans les vacances et les jours de congé, repuiser de nouveau dans la conversation et la conduite des gens du monde les vices qu'ont détruits en lui ses condisciples. En général, la meilleure éducation est celle où l'enfant, plus éloigné de ses parents, mêle moins d'idées incohérentes à celles qui doivent l'occuper dans le cours de ses études. » (*De l'Homme*, sect. X, ch. II, p. 379.) Il ajoute, à cette première raison de préférence pour l'éducation en commun, l'énoncé de cinq qualités qu'il lui reconnaît et que voici : 1° la salubrité du lieu où la jeunesse peut recevoir ses instructions ; 2° la rigidité de la règle ; 3° l'émulation qu'une telle éducation inspire ; 4° l'intelligence des instituteurs ; 5° la fermeté ou la trempe que cette éducation doit donner aux corps et aux esprits. (*De l'Homme*, sect. X, ch. III, p. 380). Est-il besoin de dire que plus d'une de ces propositions d'Helvétius nous paraît sujette à des critiques que nous laissons à nos lecteurs le soin de lui faire chacun selon ses vues ?

Nous ne nous étendrons pas sur les procédés particuliers qu'Helvétius préconise pour l'enseignement de telle ou telle connaissance. Il veut des cours de législation comparée, qui nous semblent bien abstraits pour des intelligences de collégiens. (*De l'Homme*, sect. X, note 7). Pour faire naître et pour exercer chez les enfants le sentiment de la justice, il propose de les constituer en petits tribunaux (*Ibid.*, note 9, p. 459). Si l'on veut absolument leur apprendre le latin, qu'on le leur enseigne par l'usage (*Ibid.*, note 9, p. 461). Enfin il esquisse le plan d'un catéchisme que nous appellerions aujourd'hui d'instruction morale et civique (*Ibid.*, sect. X, ch. VII, p. 390). Il n'a pas d'ailleurs la prétention de donner sur tous ces points le dernier mot, ni même d'entrer dans des détails complets (*De l'Esprit*, disc. IV, ch. XVII, p. 632), et dit, dans une formule qui peut passer pour le résumé de sa pensée en toutes ces matières : « Il ne s'agit d'une part que de simplifier les méthodes (et c'est l'affaire des maîtres) et de l'autre d'augmenter le ressort de l'émulation (et c'est l'affaire du gouvernement). » (*De l'Homme*, sect. X, ch. VI, p. 389.)

Si nous récapitulons les vues pédagogique

d'Helvétius, après avoir rendu hommage à son vif sentiment de l'importance de l'éducation, il nous semble que le point culminant de son système est la liaison étroite qu'il établit entre la pédagogie et la forme du gouvernement. Il a, de ce côté, une grande supériorité sur Rousseau. Celui-ci, en écartant son élève du monde, nous le présente dans l'état d'une abstraction et d'une sorte d'entité tout imaginaire. Helvétius garde le mérite de n'avoir point séparé l'individu de ses semblables et de nous l'avoir montré dans ses relations nécessaires avec la société, dans l'état social, c'est-à-dire dans le véritable état de nature pour l'homme. Il nous a fait voir, avec une netteté complète qu'on pouvait à peine attendre à cette époque et chez lui, comment il fallait que le gouvernement et les principes mêmes du droit public fussent changés, pour qu'une révolution, reconnue nécessaire, devînt possible et naturelle dans la pédagogie. Esprit un peu étroit, plus obstiné qu'étendu, sur ce point il a rencontré juste et il est allé loin. Il a prouvé, en remontant jusqu'aux idées dernières de la sociologie, qu'un vaste système d'éducation, suscitant tous les talents, cultivant toutes les énergies, encourageant toutes les vertus, ne pouvait prendre naissance sous aucune forme de despotisme, religieux ou politique (*De l'Esprit*, disc. IV, ch. XVII ; *De l'Homme*, sect. X, ch. VII, VIII, IX, X et XI). De loin, il a donc préparé le terrain à une nouvelle éducation libérale et nationale, qui se développerait dans un Etat dégagé des principes théologiques et qui ferait tourner tous les efforts des particuliers à l'avantage de la patrie.

Son paradoxe de l'égalité ou, pour mieux dire, de la nullité originelle des intelligences, le préserve aussi de tomber dans quelques erreurs auxquelles n'a pas échappé Rousseau. Il ne peut admettre, comme celui-ci, que l'homme sorte parfait des mains du Créateur. « Nul individu ne naît bon, nul individu ne naît méchant », dit-il expressément (*De l'Homme*, sect. V, ch. III, p. 14), et pour lui, il n'en peut être autrement, puisque l'homme naissant n'est à vrai dire rien encore. Une conséquence de ce principe, qui n'en est peut-être pas la meilleure, c'est qu'Helvétius ne s'interdit pas plus, en éducation, les châtiments que les récompenses ; car tout lui est bon pour rendre bon l'homme qui ne l'est pas encore. D'autre part, et ceci est plus heureux, il s'ensuit tout d'abord que l'ignorance, inséparable du fameux état de nature de Rousseau, n'est pas nécessairement un bien. Peut-être serait-elle, au contraire, la compagne obligée et la source de beaucoup de misères et de vices. « L'homme de la nature », et Helvétius le prouve contre le sentiment de Rousseau avec une rigueur que ne désavouerait pas la science moderne, « doit être cruel. » (*Ibid.*, chap. IV). D'où viennent donc à l'humanité ses mérites, ses qualités, ses vertus et son bonheur? De la civilisation, de la culture des arts et des sciences, des lumières, de l'éducation due à l'état social, en un mot de tout ce que Rousseau a dénoncé comme la cause de la corruption des mœurs, de la décadence des peuples et de la ruine des empires. Le paradoxe d'où part Helvétius l'amène à réfuter les paradoxes auxquels Rousseau aboutit. (*De l'Homme*, sect. V, ch. VIII, IX, X et XI; sect. VI, ch. I et II.)

Après tout, cette thèse de l'égalité des intelligences, à la prendre dans certaines de ses conséquences pratiques, n'est sans doute pas aussi méprisable qu'elle en a l'air. Elle nous paraît être même, jusqu'à un certain point, la condition nécessaire de l'établissement d'une pédagogie collective. Du moment qu'on institue une éducation publique, commune, il faut bien supposer qu'on s'adresse à des esprits à peu près semblables, susceptibles de saisir et de comprendre environ les mêmes choses et de subir, à des degrés analogues, des influences et des enseignements identiques. La thèse deviendrait alors comme la formule approchée de la vérité, comme une hypothèse commode, nécessaire dans certains cas, utile même peut-être et capable de donner naissance à des méthodes ingénieuses et nouvelles. Peut-être faudrait-il venir jusqu'à l'examen de la pédagogie pratique d'un Jacotot*ou de quelque autre instituteur, pour porter, sur le paradoxe du philosophe, un jugement complet et tout à fait éclairé.

Ce n'est donc pas tant l'égalité que la nullité originelle des intelligences, qui nous paraît être le vice fondamental et intime de la pédagogie d'Helvétius. Tandis que l'élève de Rousseau, animé des inclinations natives qui lui font suivre son évolution naturelle, se porte de lui-même au-devant des acquisitions de l'esprit et du cœur, l'homme d'Helvétius, triste mannequin sans âme, attend de l'éducation et de la constitution politique les passions qui le feront mouvoir, comme autant de ficelles. Tout se résout par là dans l'organisation abstraite de l'Etat ; et il n'y a pas de raison pour que cet homme, dénué de toute valeur intrinsèque et respectable, bien différent par conséquent de celui auquel la Révolution allait reconnaître des droits et décerner ses titres de noblesse, ne devienne pas lui-même, dans un cas donné, un moyen de gouvernement et la proie offerte en curée aux passions d'autrui. Il faut reconnaître que, d'après Helvétius, qui aimait sincèrement les hommes, ce sort ne paraît pas devoir lui être ordinairement ménagé. Mais nous n'en dirons pas autant, malheureusement, des femmes (Consulter Damiron, *Mémoire sur Helvétius*, à Paris, Durand, 1853, p. 72-73). Il semble parfois en proposer la possession et la jouissance comme un moyen d'action et une promesse puissante dont pourraient user avec avantage les législations ; et quand bien même on admettrait qu'Helvétius suppose de leur part un consentement ou même du plaisir à se livrer à ce singulier arrangement, il faut avouer qu'il a une médiocre idée de ce qui fait le charme de la femme en faisant sa dignité. Comment reconnaître là le mari affectueux d'une femme distinguée et tendre? Nulle part, dans ces deux gros livres qui ne tendent qu'à un système d'éducation, il n'est parlé convenablement de celle qui siérait aux compagnes des hommes. Que nous voilà loin de Fénelon, et de Rousseau lui-même ! C'est le châtiment d'une pédagogie qui dissout la famille, que d'avoir négligé l'éducation de la femme.

Qu'on pardonne à Helvétius ses erreurs et le bien qu'il n'a pas fait en faveur de celui qu'il a apporté ! Mais en lui rendant grâces pour l'importance qu'il a donnée à l'éducation, n'oublions pas l'excès dont il a gâté cette grande et heureuse pensée. Non, l'éducation ne peut pas tout. En accepter la mission dans de pareils termes, ce serait assumer une responsabilité que nous ne pouvons ni ne devons porter. A force de nous faire la part belle, Helvétius finirait par nous contraindre à la refuser, comme trop belle ; et nous ne serions tantôt plus ornés, mais écrasés de notre charge.

[Georges Dumesnil.]

HÉRAULT (Département de l'). — Superficie, 6.198 kilomètres carrés. Population en 1876 : 445 053 hab. (au lieu de 427 245 en 1866.) Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 72 habitants. Quatre arrondissements formant six circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Montpellier (1re), Montpellier (2e), Pézenas, Béziers, Lodève et Saint-Pons ; 36 cantons, 336 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1862 on comptait dans l'Hérault 42 218 enfants de 6 à, 13 an

(20 941 garçons et 21 277 filles), soit 9.8 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 48 927 enfants de 6 à 13 ans (24 749 garçons et 24 178 filles), soit 11 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. A cette date le département se trouvait, sous ce rapport, au-dessous de la moyenne qui était, pour toute la France, de 12.2 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Languedoc.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement des écoles primaires depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à ce département, jusqu'à nos jours.

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821	(d'après l'almanach de l'université royale).....			428
1829	(d'apr. la statistique offic^lle)..			592
1834	— — ..	183	400	583
1837	— — ..	399	525	924
1850	— — ..	462	586	1 048
1863	— — ..	497	487	984
1876-77	— — ..	633	314	947
1878-79	— — ..	606	349	955
1879-80	— — ..	618	367	985
1880-81	— — ..	627	353	980

On remarquera que la statistique de 1876-77 accuse six écoles publiques de plus qu'il n'en existe en 1880-81. Cette anomalie est expliquée par une erreur de classement. Un certain nombre d'écoles libres subventionnées avaient été classées parmi les écoles publiques. Mais des instructions plus précises données depuis ont fait cesser cette erreur d'interprétation et à partir de 1878-79 les classements ont été faits plus régulièrement.

Les 600 (environ) écoles publiques de 1876-77 comprenaient 815 classes, soit 215 classes de plus que d'écoles. Les 627 écoles publiques de 1880-81 comprennent 905 classes, soit 278 classes de plus que d'écoles, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une soixantaine de classes trop nombreuses. Le département de l'Hérault est un de ceux qui occupent la meilleure situation sous ce rapport. Voici comment s'y répartissent les classes publiques :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	675, soit	74,6 0/0
— de plus de 50 élèves.....	152, —	16,8
— de plus de 60 élèves.....	52, —	5,7
— de plus de 70 élèves.....	15, —	1,6
— de plus de 80 élèves.....	11, —	1,2

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement: 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0, 6.1 0/0.

Le nombre de classes des écoles libres est inférieur à ce qu'il était en 1876-77. A cette date on en comptait 795, il n'en n'existe plus en 1881-81 que 768.

En 1837, sur un total de 924 écoles, on comptait 499 écoles spéciales aux garçons, 120 écoles mixtes et 305 écoles spéciales aux filles. En 1876-77 la répartition se faisait comme suit : 369 écoles de garçons, 113 écoles mixtes, 465 écoles spéciales aux filles. En 1880-81 les chiffres sont: 358 écoles de garçons, 194 écoles mixtes, 428 écoles spéciales aux filles.

Situation scolaire des communes. — Sur les 336 communes du département, 327 possédaient en 1881 au moins une école publique; 7 étaient réunies à d'autres communes pour l'entretien d'une école, une n'avait qu'une école libre subventionnée pour tenir lieu d'école publique, et une (la commune de Poilhes, arrondissement de Béziers) ne possédait aucune école. — 75 communes de plus de 500 habitants ne possédaient pas d'école publique de filles, savoir: 29 dans la première circonscription de Montpellier, et 5 dans la deuxième circonscription, 19 dans la première circonscription de Béziers et 15 dans celle de Pézenas ; 3 dans la circonscription de Lodève et 4 dans celle de Saint-Pons.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	527	379	37	105	1 048
1863.....	433	322	41	188	984
1867.....	430	293	36	207	966
1872.....	443	279	51	225	998
1876-77..	431	245	51	220	947
1878-79..	427	258	49	221	955
1879-80..	442	272	52	219	985
1880-81..	441	271	52	216	980

Les 441 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 407 écoles publiques et 34 écoles libres ; les 52 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 17 écoles publiques et 35 écoles libres ; on voit par ces chiffres que les congréganistes n'ont plus guère que 4 0/0 des écoles publiques de garçons. Mais comme ces écoles sont situées dans les localités les plus importantes, le nombre de leurs élèves, 2 845, représente 11.9 0/0 de la population des écoles publiques de garçons et mixtes.

Sur les 271 écoles *laïques* de filles, 144 sont des écoles publiques, 127 des écoles libres ; sur les 216 écoles *congréganistes* de filles, 59 seulement sont des écoles publiques, 157 sont des écoles libres. On voit par ces chiffres que les écoles publiques laïques de filles sont en grande majorité dans l'Hérault (72.7 0/0). Cette majorité se réduit à 65.7 0/0, si l'on fait porter la comparaison sur les élèves au lieu de la faire porter sur les écoles.

L'enseignement libre, qui a une importance considérable dans l'Hérault puisqu'il représente 36 0/0 des écoles et 37.2 0/0 des élèves, est en majeure partie aux mains de congréganistes.

Les laïques possèdent bien 34 écoles de garçons dont 3 mixtes, contre 33 écoles de garçons dont 3 mixtes appartenant aux congréganistes, mais les élèves qui fréquentent ces dernières sont au nombre de 5 269, tandis que ceux que reçoivent les écoles libres laïques de garçons ou mixtes ne sont qu'au nombre de 1153. Dans l'enseignement libre, des filles, les congréganistes ont la majorité pour le nombre des écoles : 157 sur 284, soit 55.3 0/0, et pour le nombre des élèves : 11 051 sur 15 031 soit 73.5 0/0.

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	17 460	Manque.
1837	—	32 689	—
1840	—	33 150	—
1850	—	38 682	15 775
1863	—	49 328	17 466
1867	—	50 225	17 937
1872	—	56 590	30 298
1876-77	(année scolaire)..	56 829	Manque.
1878-79	— ..	56 746	37 018
1879-80	— ..	57 250	38 742
1880-81	— ..	57 624	40 064

Pour la gratuité il y a lieu de distinguer entre

res élèves des écoles libres et ceux des écoles publiques. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue dans les écoles publiques, le nombre des enfants admis gratuitement dans ces écoles était de 32 318 sur 36 207, soit 89.3 0/0. C'est donc 10.7 0/0 seulement des élèves des écoles publiques qui sont ajoutés à la charge du budget de l'enseignement primaire.

Les élèves gratuits des écoles libres sont, d'après des chiffres que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, au nombre de 7 746 sur 21 417, soit 36.1 0/0.

Les 57 624 élèves qui fréquentent les diverses écoles du département de l'Hérault peuvent se subdiviser en : 36 207 élèves des écoles publiques et 21 417 élèves des écoles libres ; en 28 665 garçons et 28 959 filles ; en 34 261 élèves des écoles laïques et 23 363 élèves des écoles congréganistes ; en 54 108 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 3 516 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 8.6 0/0. Pour toute la France, cette proportion est de 16.9 0/0.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans le chiffre total des élèves du département de l'Hérault pour 45 680. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge pour le même département était de 48 927, d'où une différence de 3 247 enfants d'âge scolaire entre les chiffres du recensement et celui des inscriptions dans une école primaire. Mais il convient de dire que, d'après les états de situation des salles d'asile, ces établissements avaient reçu en 1880-81 1279 enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire. D'autre part l'enseignement secondaire dans l'Hérault recevait, en 1876-77, 1894 enfants de 6 à 13 ans. On peut, sans crainte d'exagération, en évaluer actuellement le nombre à 2000. Il paraît toutefois vraisemblable que parmi ces 2000 enfants de 6 à 13 ans il y en ait un certain nombre d'étrangers au département, mais il n'en reste pas moins établi que, sauf de rares exceptions, la population d'âge scolaire fréquente les écoles dans l'Hérault et que la loi du 28 mars 1882 n'aura pas à y exercer ses sévérités.

Les chiffres suivants attestent d'ailleurs que la fréquentation a fait de rapides progrès dans l'Hérault. En 1829 il y avait 389 élèves par 10 000 habitants ; 487 en 1833 ; 913 en 1837 ; 926 en 1840 ; 1 002 en 1850 ; 1 205 en 1863 ; 1 275 en 1876-77. En 1880-81, si l'on ajoute aux élèves des écoles les enfants reçus dans les salles d'asile (11 863), on trouve 1 486 élèves par 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Le recrutement du personnel laisse encore à désirer dans l'Hérault, et, pour assurer le service, il a fallu souvent recourir à d'autres départements ou même donner des emplois à des maîtres non brevetés ; mais grâce aux avantages pécuniaires qui sont maintenant offerts aux maîtres de l'enseignement primaire, le nombre de candidats aux écoles normales augmente d'une façon sensible, et bientôt ces deux établissements fourniront tous les sujets dont on aura besoin.

Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public. Dans l'enseignement libre elle est du côté des congréganistes. Les institutrices laïques sont également en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre. Voici d'ailleurs la situation respective exacte des deux catégories :

Enseignement public.	Hommes	laïques.....	88,6 0/0
		congrég.....	11,4 0/0
	Femmes	laïques.....	69,2 0/0
		congrég.....	30,8 0/0
Enseignement libre...	Hommes	laïques.....	24,7 0/0
		congrég.....	75,3 0/0
	Femmes	laïques.....	28,1 0/0
		congrég.....	71,9 0/0

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	622	43	302	68	1 035
1840....	542	9	316	60	927
1863....	482	174	431	594	1 681
1872....	485	164	361	602	1 612
1876-77.	493	178	337	632	1 640
1878-79.	507	200	402	648	1 757
1879-80.	544	190	431	657	1 822
1880-81.	557	191	435	617	1 800

Pour 1880-81, les nombres se subdivisent comme suit : les 557 instituteurs laïques en 516 publics et 41 libres ; les 191 instituteurs congréganistes en 66 publics et 125 libres ; les 435 institutrices laïques en 234 publiques et 201 libres ; les 617 institutrices congréganistes en 104 publiques et 513 libres. On remarquera sans doute que de 1879-80 à 1880-81 l'efffectif du personnel enseignant a diminué de 22 unités. Cette diminution porte exclusivement sur les institutrices congréganistes, qui ont abandonné 42 emplois dans l'enseignement libre en en regagnant 2 seulement dans l'enseignement public. Il y aurait donc une différence d'effectif de 40 unités, si 18 emplois nouveaux créés dans les autres catégories ne réduisaient cette différence à 22 unités.

Les instituteurs publics laïques sont rarement doublés d'un adjoint. Le nombre de ces derniers n'est que de 148 pour 365 titulaires ; les adjoints congréganistes sont, au contraire, au nombre de 49 pour 17 titulaires. Les institutrices laïques sont moins secondées encore : 51 adjointes pour 183 titulaires. Il y a aussi des écoles congréganistes de filles à une seule classe, puisqu'il n'y a que 45 adjointes pour 59 titulaires.

Les instituteurs et les institutrices laïques libres ne paraissent pas avoir, en fait de personnel, plus que le strict nécessaire, mais l'enseignement libre congréganiste possède un effectif de personnel enseignant tel que le nombre d'élèves par maître ressort en moyenne à 39 pour les hommes et à 22 pour les femmes.

Dans le personnel laïque des écoles publiques on trouve encore 25 instituteurs (1 titulaire et 24 ajdoints) et 9 institutrices adjointes non brevetés. Dans le personnel congréganiste on trouve 36 instituteurs adjoints et 80 institutrices (45 titulaires et 35 adjointes) non brevetés. La proportion des non brevetés est, chez les laïques, de 4.5 0/0 et chez les congréganistes de 68.2 0/0.

Dans le personnel laïque libre des écoles de garçons, sur 41 membres on trouve encore 7 adjoints non brevetés ; dans celui des écoles de filles, sur 201 institutrices, on trouve une titulaire et 32 adjointes non brevetées.

Dans le personnel congréganiste des écoles libres de garçons, sur 125 membres il existe 44 adjoints non brevetés ; dans celui des écoles de filles, sur 513 membres on trouve 104 titulaires et 283 adjointes non brevetées. La proportion totale des non brevetés est de 16.5 0/0 chez les laïques des écoles libres et de 67.5 0/0 chez les congréganistes.

On voit, par ces chiffres, que le personnel laïque de l'enseignement libre est moins bien choisi que celui de l'enseignement public. Quant au personnel congréganiste, à quelques centièmes pour cent près, le nombre des non brevetés est aussi élevé dans l'un que dans l'autre.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 627 maisons d'école que possédait l'Hérault en 1880-81, 348 appartenaient aux communes, 24 étaient prêtées, 255 étaient louées. Le prix total de location de ces dernières s'élevait à 50 000 fr. 187 des maisons d'école appartenant aux commu-

nes, c'est-à-dire plus de la moitié, étaient l'objet d'une demande d'amélioration quelconque; pour un grand nombre le mobilier était à renouveler ou à compléter. 28 municipalités soucieuses de remédier à cette situation et encouragées par les libéralités du département et de l'État ont présenté dans le cours de l'année dernière (1881) des projets dont l'exécution comporte une dépense de plus de 460 000 francs. Cet heureux mouvement semble devoir se continuer.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de l'Hérault pour construction ou réparation de maisons d'école durant les cinq dernières années est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877.....	6	21 000 fr.
1878.....	11	53 600
1879.....	9	64 400
1880.....	45	305 300
1881.....	51	327 580
Totaux.....	122	771 880 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — On lit à ce sujet dans le rapport adressé par l'inspecteur d'académie au Conseil général (session d'août 1881) : « MM. les inspecteurs primaires témoignent du progrès des études dans les écoles primaires. Les meilleures méthodes et les procédés d'enseignement les plus rationnels et les plus pratiques, préconisés dans les conférences cantonales et dans les journaux scolaires, pénètrent peu à peu partout; les livres classiques sont mieux choisis, les éditions plus attrayantes. Les maîtres mettent à profit les ressources qu'ils puisent dans les bibliothèques pédagogiques ; le journal de classe est exigé de tous, et ils y laissent chaque jour la trace d'une préparation méthodique de leurs leçons.

» L'instruction morale et civique, les éléments du dessin, la gymnastique commencent à prendre la place qui leur est due, parmi les matières obligatoires.

» Mais il serait à désirer que les matières facultatives fussent enseignées dans un plus grand nombre d'écoles, au moins dans les plus importantes, et que des écoles supérieures fussent créées dans tous les cantons. Il n'en existe encore qu'une à Béziers; elle est à la fois supérieure et professionnelle et on s'y applique aux travaux manuels. La municipalité de Cette a eu l'heureuse idée d'établir pour les filles des cours de coupe et d'assemblage de vêtements, qui sont appelés à rendre les plus grands services. La municipalité de Montpellier a présenté un projet pour la création de ces cours dans les écoles de filles et pour l'établissement de petits ateliers dans les écoles de garçons. Une classe supérieure a été ouverte dans l'une des écoles de garçons de cette ville. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été institué dans l'Hérault en 1877. A cette date, 717 garçons et 181 filles s'étaient présentés : 266 garçons et 93 filles l'avaient obtenu. En 1881, les candidats au certificat d'études primaires se sont présentés au nombre de 1233, dont 775 garçons et 458 filles: 577 garçons et 365 filles ont obtenu le certificat. La proportion des admises chez les filles dépasse 79 0/0, chez les garçons elle n'atteint que 74 0/0. Le total des certificats obtenus est dans la proportion de 1.63 0/0 des élèves de toutes les écoles. Pour toute la France cette proportion est de 1.36 0/0. Le département de l'Hérault se trouve donc, sous ce rapport, sensiblement au-dessus de la moyenne générale.

« Le certificat d'études primaires, dit le rapport que nous avons déjà cité, est de plus en plus recherché, et le nombre des candidats qui l'ont obtenu aide à mesurer les progrès de l'enseignement primaire »; mais il fait remarquer en même temps que les écoles des villes ont prélevé la plus grande part de ce succès et que le nombre est encore beaucoup trop restreint des écoles rurales qui présentent des candidats ou en font recevoir.

Écoles normales. — Le département de l'Hérault possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices. L'école normale d'instituteurs, fondée à Montpellier en 1833, reçoit 60 élèves. L'instruction y est donnée par le directeur, cinq maîtres-adjoints et sept professeurs externes.

« L'école normale d'instituteurs de Montpellier, dit M. Félix Cadet dans son rapport d'inspection générale de 1880, est un de nos meilleurs établissements. Le directeur exerce sur les maîtres-adjoints et sur les élèves-maîtres une action efficace. Il y a de la vie et de l'entrain dans cette école. Les études y sont fortes et les succès très marqués. 14 candidats présentés à l'examen du brevet de capacité ont tous été reçus.....

» L'agrandissement des bâtiments va permettre de développer et d'améliorer encore les divers services.

» La création d'un nouvel emploi de maître-surveillant, spécialement chargé du service du dortoir, est un notable soulagement accordé aux maîtres très méritants de cette école.

» Ce qui laisse encore à désirer, c'est la préparation des élèves-maîtres à l'école annexe. On ne comprend pas assez que là est vraiment l'école normale, c'est-à-dire l'apprentissage professionnel. Aussi arrive-t-il qu'une fois sortis de l'école, tous les élèves ne donnent pas ce que l'on était en droit d'attendre d'eux. L'initiative fait quelquefois défaut. J'ai trouvé d'anciens élèves-maîtres qui n'utilisaient en rien, au profit de leurs élèves, les leçons de gymnastique qu'ils avaient eux-mêmes reçues à l'école..... »

L'école normale d'institutrices, fondée à Montpellier en 1876, reçoit 48 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par la directrice, 6 maîtresses adjointes et 5 professeurs externes. Les débuts n'ont pas été très florissants. « L'école normale d'institutrices était en souffrance depuis plusieurs années, dit le rapport d'inspection générale. L'enseignement, sauf celui des sciences naturelles, y laissait beaucoup à désirer.

» Heureusement la direction vient d'être récemment changée, et déjà on peut constater une sensible amélioration, aussi bien dans la discipline que dans les études.

» L'école annexe est assez bien dirigée et donne quelques résultats. Il y a encore à y développer la préparation à l'enseignement. J'ai trouvé une ancienne élève-maîtresse qui n'avait pas pensé à tirer parti, pour l'éducation de ses enfants, des leçons de chant qui lui ont été données à l'école... »

Brevets de capacité. — Le nombre total des brevets de capacité délivrés dans le département de l'Hérault, de 1833 à 1881, est le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	342	brevets élémentaires,	40	brevets	supérieurs.
1851-1867.	444	— obligatoires,	34	—	complets.
1868-1880.	387	— —	191	—	facultatifs ou complets.
1881.....	176	— élémentaires,	21	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	274	brevets élémentaires,	12	brevets	supérieurs.
1851-1867.	615	— obligatoires,	16	—	complets.
1868-1880.	767	— —	147	—	facultatifs ou complets.
1881.....	232	— élémentaires,	14	—	supérieurs.

Les brevets élémentaires en 1881 se sont répartis comme suit entre les divers aspirants et aspirantes de l'Hérault : sur 225 aspirants laïques, 146 admis, soit 65 0/0 ; sur 82 aspirants congréganistes, 30 admis, soit 36.6 0/0 ; — sur 305 aspirantes laïques, 204 admises, soit 66.9 0/0 ; sur 42 aspirantes congréganistes, 28 admises, soit 66.6 0/0. La proportion des brevetés par rapport aux candidats en général est, pour les aspirants, de 57.3 0/0 ; pour les aspirantes, de 66.9 0/0. Pour toute la France, la moyenne est de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. On voit, par ces chiffres, qu'au point de vue du brevet de capacité, le département de l'Hérault se place bien au-dessus de la moyenne générale.

Salles d'asile. — Le département de l'Hérault comptait 1 salle d'asile en 1837, 30 en 1850, 134 en 1863, 141 en 1867 et 95 en 1876-77. Le nombre d'élèves reçus dans les salles d'asile a été de 1270 en 1837, de 2886 en 1850, de 8680 en 1863, de 9318 en 1867 et de 10782 en 1876-77. En 1880-81, le département possédait 121 salles d'asile, dont 69 publiques et 52 libres. — 48 salles d'asile étaient dirigées par des laïques, dont 40 publiques et 8 libres ; 73 salles d'asile étaient dirigées par des congréganistes, dont 29 publiques et 44 libres. Ces 121 salles d'asile ont reçu, pendant l'année scolaire 1880-81, 11863 élèves répartis comme suit :

Salles d'asile	publiq.	laïques..	4 567	9208	11 863
		congrég.	4 641		
	libres.	laïques..	280	2655	
		congrég.	2 375		

232 élèves seulement des salles d'asile publiques payaient une rétribution mensuelle, les autres étaient admis gratuitement ; mais dans les salles d'asile libres 527 élèves seulement, dont 14 laïques et 513 congréganistes, étaient dispensés d'une rétribution quelconque.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	20	3	830	145
1867	315	4	10 463	85
1869	321	26	8 519	387
1872	232	29	5 735	427
1876-77	216	25	5 628	423
1879-80	245	60	5 870	822

320 cours d'adultes ont été ouverts pendant l'hiver 1880-1881 dans le département de l'Hérault, savoir : 254 pour les hommes avec 5858 élèves, et 66 pour les femmes avec 736 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Le département de l'Hérault comptait en 1863 19 bibliothèques scolaires avec 325 volumes ; en 1876-77, il y avait 74 bibliothèques contenant 6 451 volumes ; en 1881, le nombre des bibliothèques s'élevait à 142, et celui des livres de lecture à 13243. Ces bibliothèques possédaient en outre 2379 livres scolaires pour les besoins des élèves.

Bibliothèques pédagogiques. — Le département en possède 27 : en moyenne deux pour trois cantons ; elles contiennent 5 955 volumes. Ces bibliothèques ont été fondées grâce au bon vouloir des instituteurs et des institutrices, secondé par les libéralités du Conseil général. Elles contribuent puissamment à rendre fructueuses les conférences pédagogiques, qui ont été suivies avec exactitude dans tous les cantons.

Musées scolaires. — De petits musées scolaires ont été créés dans un assez grand nombre d'écoles. Ces petites collections facilitent les leçons de choses et les rendent faciles, intéressantes à suivre et vraiment utiles.

Caisse des écoles. — Cette institution ne fonctionne pas dans le département ou plutôt elle y fonctionne sous un autre nom. La Société du *sou des écoles laïques* cherche à encourager la fréquentation scolaire par tous les moyens dont elle dispose.

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaire s'est implantée dans l'Hérault au commencement de 1875. Au 15 janvier 1879, le nombre des élèves épargnants était de 5414 et les sommes déposées atteignaient 53 648 fr. 89 c. Au 1er janvier 1882 la situation est la suivante : 247 caisses d'épargne, 5767 livrets ; sommes en caisse : 117 255 francs.

Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices. — Cette société fonctionne régulièrement depuis sa fondation en 1869. Elle distribue chaque année, en secours à ses adhérents nécessiteux, des sommes variant de 700 francs à 1800 francs. Au 1er janvier 1880 elle comptait 190 membres participants et avait un actif de 16 847 fr., dont 16 100 fr. étaient versés à la caisse des dépôts et consignations. Au 1er janvier 1882, le nombre des membres n'était plus que de 184, mais l'actif général de la société était monté à 20 020 fr. 20 c.

Bulletin scolaire. — C'est une publication mensuelle de 16 pages grand in-8°, fondée en 1876, tenant gratuitement les instituteurs et les institutrices au courant de tout ce qui peut les intéresser et recevant, à cet effet, une subvention du Conseil général.

Résultats de l'instruction. — Nous donnons ci-dessous les tableaux de l'instruction des conscrits et des conjoints :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	9 482	4 719	49,8	35e
1831-35	15 179	8 693	57,3	33e
1836-40	15 596	9 215	59,»	36e
1841-45	15 958	10 371	65,»	29e
1846-50	15 454	10 782	69,8	33e
1851-55	15 176	10 725	70,7	34e
1856-60	14 792	11 103	75,1	32e
1861-65	16 405	12 425	75,7	40e
1866-68	9 571	7 927	82,8	38e
1871-75	14 591	12 913	88,5	30e
1876-77	5 945	5 341	89,8	32e
1878	2 969	2 661	89,7	34e
1879	3 084	2 783	90,2	32e
1880	2 980	2 724	91,4	28e

Sur les 2934 conscrits examinés de la classe de 1881, 2 735 savaient au moins lire, soit 93.2 0/0.

De 1829 à 1881, la proportion des conscrits lettrés sachant au moins lire est montée de 49.8 0/0 à 93.2 0/0, soit un accroissement total de 43.4 0/0 ou un accroissement annuel de 83 centièmes. Pendant la même période, le progrès total de l'instruction des conscrits a été, pour toute la France, de 40.8 0/0 et le progrès annuel de 78 centièmes. Sous ce rapport le département de l'Hérault était au début et s'est maintenu au-dessus de la moyenne générale.

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	67,2	38,8	53,3
1856-60	70,9	40,6	55,8
1861-65	73,3	48,1	59,3
1866-70	78,9	53,1	65,6
1871-75	81,»	63,8	72,5
1876-77	83,»	68,9	76,8
1878	83,9	65,7	74,8

Budget de l'instruction primaire. — Le département de l'Hérault s'est toujours tenu au-dessus de la moyenne générale pour les dépenses ordinaires de l'instruction primaire. En 1863 la moyenne de la dépense par tête d'élève était pour toute la France de 9 fr. 47 ; dans le département de l'Hérault elle atteignait 13 fr. 02 c. En 1876 cette dépense montait à 21 fr. 27 dans l'Hérault, et pour la France elle n'était que de 17 fr. 83 c. Il est vrai qu'à cette date l'Etat contribuait pour 1 fr. 01 c. à cette dépense ; mais la moyenne générale de la subvention de l'État était alors de 2 fr. 75 c. En 1881, les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire dans l'Hérault s'élèvent à 980 104 fr., ce qui fait une dépense moyenne de 27 fr. 07 c. par tête d'élève. Sur ces 27 fr. 07 c., 20 fr. 76 c. sont fournis par les fonds communaux, 3 fr. 34 c. par la subvention départementale et 2 fr. 97 c. par la subvention de l'État. En 1863 la subvention départementale et le montant des dépenses communales réunies représentaient 0 fr. 88 c. par habitant ; en 1877, 1 fr. 65 c. par habitant.

En 1881, les dépenses communales et la subvention départementale portent la dépense moyenne par habitant à 1 fr. 96 c.

Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans l'Hérault de 1855 à 1881 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État.
1855....	107 843	150 456	54 531	»
1856....	118 839	451 515	48 951	»
1857....	123 408	156 053	41 170	»
1858....	120 866	161 665	45 133	»
1859....	123 381	166 743	44 930	»
1860....	118 317	170 183	46 788	»
1861....	126 428	165 445	47 264	»
1862....	131 229	169 887	47 147	»
1863....	144 385	159 409	58 719	»
1864....	146 580	161 179	61 463	»
1865....	148 300	159 772	60 032	5 367
1866....	166 540	258 012	75 484	6 361
1867....	119 941	123 434	64 658	»
1868....	161 738	61 920	103 492	15 792
1869....	162 647	275 068	95 260	15 451
1870....	160 301	302 696	92 705	»
1871....	152 061	293 987	111 165	27 121
1872....	132 302	359 828	122 398	14 955
1873....	132 544	400 253	71 797	67 944
1874....	125 704	377 304	96 453	62 000
1875....	133 669	418 663	94 041	57 722
1876....	135 912	458 786	107 166	35 000
1877....	125 916	497 842	112 656	35 000
1878....	114 921	539 140	143 583	20 700
1879....	70 078	606 193	144 253	35 000
1880....	61 893	647 125	130 279	60 960
1881....	35 133	716 610	121 065	107 296

HERBART. — L'homme dont nous allons résumer brièvement la vie et les travaux est celui qui a fait en Allemagne la première tentative sérieuse pour élever la pédagogie au rang d'une science exacte, fondée sur une double base spéculative et expérimentale. S'il n'y a pas réussi dans la mesure où lui-même et ses disciples l'ont pensé, sa doctrine n'en mérite pas moins un examen attentif.

Jean-Frédéric Herbart, né à Oldenbourg le 4 mai 1776, était fils d'un magistrat. D'une précocité peu commune, il montra les plus heureuses dispositions pour l'étude, dispositions que secondèrent les soins empressés d'une mère qui était elle-même une femme supérieure. A douze ans il s'occupait déjà de logique et de métaphysique. Lorsqu'il sortit du gymnase, il prit pour sujet de dissertation un parallèle entre les idées de Cicéron et celles de Kant sur le souverain bien. Sur le désir de son pere, il se rendit à Iéna pour y étudier le droit ; mais, pendant les trois ans qu'il passa à cette université, il se consacra presque exclusivement à l'étude de la philosophie. Il suivit avec assiduité les leçons de Fichte, dont il n'accepta pas toutefois la doctrine sans réserve. Préoccupé déjà de pédagogie, il repoussait la théorie de la liberté transcendante parce qu'elle ne pouvait fournir le principe d'un système d'éducation. En 1797, ayant appris qu'un de ses amis cherchait un précepteur pour les enfants de M. de Steiger, à Berne, il accepta cette place, bien que les ressources de sa famille lui eussent permis d'achever sans interruption, s'il eût voulu, ses études à l'université.

Herbart, qui avait accepté les fonctions de précepteur par choix, les remplit pendant trois ans avec le plus grand zèle : tous les deux mois, il remettait au père de ses élèves des rapports écrits, dont quelques-uns ont été conservés et sont imprimés dans la collection de ses œuvres. On trouve déjà dans ces rapports quelques-unes des opinions qu'il défendit plus tard avec tant d'énergie, celle par exemple que les mathématiques et la poésie sont les plus puissants moyens de culture ; on le voit déjà placer la lecture de l'Odyssée à la base de l'enseignement de la langue. Par contre, il voudrait reculer le plus possible l'enseignement religieux. Les prières qu'il avait composées pour ses élèves montrent de quelle façon il voulait qu'on exerçât les enfants à réfléchir ; la prière du soir commence par ces mots : « Comment la journée s'est-elle écoulée ? A-t-elle été bonne ? ou mauvaise ? ou bien a-t-elle été médiocre ? »

Pendant son séjour en Suisse, ses idées pédagogiques prirent une nouvelle direction sous l'influence de Pestalozzi. Herbart fit la connaissance de Pestalozzi à Berne, et lui rendit visite en 1799 dans son école à Burgdorf. Pestalozzi réunit ses élèves, après la classe, pour une leçon spéciale faite en l'honneur du visiteur et dont celui-ci garda un souvenir ineffaçable. « Encore aujourd'hui, dit-il dans un de ses ouvrages, chaque fois que je trace des figures de géométrie au tableau noir, j'en veux à ma main de ne pouvoir dessiner des droites aussi fermes, des perpendiculaires aussi exactes, des cercles aussi corrects que le faisaient ces enfants de six ans. » L'usage des feuillets de corne sur lesquels les lettres étaient gravées, les exercices de prononciation en commun, et surtout les exercices d'intuition et de dessin, reçurent sa complète approbation. Ce que Herbart avait vu ou entendu à Burgdorf l'incita à poursuivre ses études pédagogiques et philosophiques, et ses amis, dont quelques-uns s'étaient rendus comme lui en Suisse, purent assister bientôt à la construction définitive de son système. L'un d'eux a écrit à ce propos : « Herbart a trouvé son système, qui a eu pour père le génie de la pensée, pour mère la nature, pour nourrice l'amitié. » (Ziller.)

A la fin de 1799, Herbart quitta sa place de précepteur pour achever ses études et se préparer au professorat. Il passa à Iéna, à Halle où Niemeyer tenta de le retenir pour l'attacher à son *Pædagogium*, se rendit dans sa ville natale, et de là à Brême, où il fit un assez long séjour. Il y enseigna quelque temps les mathématiques dans une école publique, et fit l'épreuve de sa méthode pour l'étude des langues sur un jeune homme qu'il préparait pour l'examen de matu-

rité. Ce fut là qu'il exposa pour la première fois ses idées sur l'enseignement secondaire dans un mémoire rédigé comme travail de concours en vue de l'obtention d'une chaire. Ce mémoire, intitulé *Projet d'un plan pédagogique d'études*, se distingue entre autres par la priorité qui y est accordée à l'enseignement du grec sur celui du latin. Herbart, comme d'autres d'ailleurs l'avaient déjà fait avant lui, Henri Estienne, par exemple, recommande surtout la lecture d'Homère, dont l'Odyssée doit être mise entre les mains des élèves de huit à dix ans.

Il n'obtint pas la chaire qu'il avait demandée, mais il continua à faire connaître ses doctrines par des conférences publiques. Il suivait en outre avec attention le développement de l'œuvre de Pestalozzi, dont l'ouvrage *Comment Gertrude élève ses enfants* l'intéressa vivement. Il critiqua ce livre dans un article destiné à une publication périodique et qui a été recueilli dans ses œuvres. Pestalozzi ayant dédié, d'une façon « quelque peu imprudente », son livre aux mères, Herbart veut le leur expliquer et rectifier sur quelques points les opinions de l'auteur. Quoiqu'il regarde avec Pestalozzi l'intuition comme le meilleur fondement de l'enseignement, il relève cependant quelques défauts dans la méthode pestalozzienne. Il devait bientôt, dans un ouvrage de plus longue haleine, spécifier plus nettement les points sur lesquels ses vues différaient de celles de Pestalozzi.

En mai 1802, il se rendit à Gœttingue où il étudia les mathématiques pendant un semestre ; il obtint ensuite le doctorat, et les thèses qu'il soutint à cette occasion résument assez nettement ses idées sur l'éducation. En voici le texte latin : 1° *Ars pedagogica non experientia sola nitilur ;* 2° *In liberorum educatione matheseos et poeseos maxima vis est ;* 3° *Institutio liberorum a Graecis litteris incipienda et quidem ab Homeri Odyssea nullo omnino prosaico, minime autem chrestomathico libro praemisso.*

Ayant acquis le droit d'enseigner comme *privat-docent*, Herbart débuta par des conférences sur la pédagogie. Il fit bientôt paraître son premier grand ouvrage sous ce titre : *L'idée émise par Pestalozzi d'un ABC de l'intuition, examinée et scientifiquement exécutée* (*Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*, 1802). Par l'intuition, Pestalozzi cherchait à donner à l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie une base destinée surtout à la sphère étroite de l'école primaire. Herbart, lui, veut appliquer la méthode en vue d'un but plus général. La plupart des hommes ne savent pas voir ; l'œil s'attache aux couleurs et n'observe pas les formes des choses. Aussi le sens des formes doit-il être éveillé de très bonne heure, si possible dès le berceau. A cet effet Pestalozzi donnait aux enfants un choix de lignes et de figures qui se retrouvent partout dans la nature et dans les objets usuels, et leur faisait dessiner ces figures. C'est là ce qu'il appelle l'ABC de l'intuition, auquel il donne pour base un carré partagé en divisions régulières. Dans son ouvrage, Herbart recommande de choisir le triangle comme forme fondamentale pour l'enseignement mathématique, « qui est le commencement, le milieu et la fin de l'enseignement intuitif. » Il donne ensuite les indications suivantes pour le programme de cet enseignement mathématique : De l'âge de huit ans à celui de dix, les élèves doivent recevoir cet enseignement en la forme exposée dans l'ABC de l'intuition, c'est-à-dire essentiellement au moyen du dessin ; les élèves ainsi préparés recevront jusqu'à l'âge de quatorze ans une heure de leçon par jour, dans laquelle on leur enseignera l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie et l'algèbre élémentaire ; dans les années suivantes l'enseignement se borne à des exercices et à des répétitions ; puis, de dix-huit à vingt ans, une heure de leçon par semaine est consacrée aux mathématiques supérieures et doit suffire à ceux qui ne font pas de cette science une étude spéciale.

Herbart eut la satisfaction de voir sa méthode accueillie avec enthousiasme par quelques-uns de ses auditeurs, et appliquée aussitôt par eux dans la pratique ; elle fut aussi introduite plus tard avec succès au gymnase de Gœttingue.

Dans une seconde édition de son livre (1804), il compléta l'exposé de sa méthode d'enseignement par un appendice intitulé *De la représentation esthétique du monde comme objet essentiel de l'éducation* (*Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*). Une conférence qu'il fit cette même année, à l'occasion d'un voyage à Brême, sur le point de vue duquel doit être jugée la méthode de Pestalozzi, est en contradiction sur quelques points avec ses opinions antérieurement exprimées : son but est essentiellement de faire entendre que malgré tout son respect pour ce « noble génie », il regarde l'œuvre de celui-ci comme incomplète.

Le succès de son premier ouvrage attira l'attention sur lui : l'université de Heidelberg lui offrit une chaire de professeur ordinaire ; il refusa, préférant rester à Gœttingue où il devint professeur extraordinaire. Il résolut alors d'exposer l'ensemble de ses idées sur l'éducation sous une forme systématique dans un ouvrage plus considérable, et publia en 1806 sa *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*). Nous analyserons tout à l'heure les idées contenues dans ce livre, mais auparavant nous devons achever d'esquisser la biographie de notre auteur.

Après la publication de sa *Pédagogie générale*, Herbart se consacra plus spécialement à la philosophie proprement dite, et fit paraître dans les années suivantes divers écrits philosophiques, dont les principaux sont les *Fondements de la métaphysique* (*Hauptpunkte der Metaphysik*), *les Fondements de la logique* (*Hauptpunkte der Logik*), et la *Philosophie pratique générale* (*Allgemeine practische Philosophie*). Il continuait toutefois à s'occuper de pédagogie, et, à côté de son cours de l'université, il avait institué des conférences régulières où des jeunes gens venaient sous sa direction discuter des questions d'éducation. Ces conférences donnèrent naissance à deux écrits que Herbart publia avec une préface : c'étaient des *Conseils aux éducateurs sur la manière de lire l'Odyssée avec les enfants*, par L.-G. Dissen, et des *Remarques sur la lecture d'Hérodote et de l'Ancien Testament*, par Fr. Thiersch et Fr. Kohlrausch. Ces travaux contribuèrent à faire accueillir avec plus de confiance les nouvelles idées, et bientôt un certain nombre de philologues allemands adoptèrent les vues de Herbart.

En 1808 il fut appelé à Königsberg pour y occuper la chaire où avait enseigné Kant. Il écrivit à cette occasion au curateur de cette université, le ministre von Auerswald : « Au nombre de mes devoirs figure l'enseignement de la pédagogie, qui me tient tout particulièrement à cœur ; mais ici la théorie ne suffit pas, il faut aussi des exercices pratiques. En outre je désire continuer la série de mes expériences dans cette discipline, et il y a longtemps déjà que j'avais formé le projet de donner moi-même l'enseignement scolaire à un petit nombre d'enfants, en présence de quelques jeunes gens familiers avec ma théorie pédagogique, qui essaieraient sous mes yeux de continuer eux-mêmes l'enseignement que j'aurais commencé. De cette manière se formeraient peu à peu des

maîtres dont la méthode se perfectionnerait par l'observation réciproque et la communication de leurs expériences. Comme un plan d'étude n'est rien sans maîtres, je veux dire sans des maîtres pénétrés de l'esprit de ce plan et rompus à la pratique de la méthode, la petite *école d'expériences* dont j'ai formé le projet serait peut-être la meilleure préparation pour la création future d'institutions plus générales. Kant l'a dit : *d'abord l'école d'expériences, ensuite l'école normale.* »

La proposition fut acceptée. Herbart, qui s'était marié, put installer dans sa maison un pensionnat et une école-modèle, et reçut à cet effet une subvention du gouvernement. Il se chargea lui-même des leçons de mathématiques, qu'il donna selon le programme de ses exercices intuitifs. Les leçons de langue étaient données par des étudiants ; on faisait lire aux élèves les écrivains anciens dans l'ordre indiqué par Herbart ; l'enseignement de la syntaxe ne durait pas plus de neuf mois en tout. Les élèves de l'école-modèle devaient être conduits jusqu'à l'examen de maturité ; mais, au témoignage de rapporteurs impartiaux, cet examen ne fut que très rarement subi avec succès ; en général, les résultats de l'enseignement, sauf pour les mathématiques, furent loin d'être satisfaisants.

Herbart avait continué à produire dans le domaine philosophique ; des ouvrages publiés par lui à Königsberg, nous ne ferons que mentionner la *Métaphysique générale* (*Allgemeine Metaphysik*, 1828-1829). Son attention s'était particulièrement portée sur la psychologie mathématique, dont il se promettait beaucoup pour la science de l'éducation. Les études qu'il avait consacrées à cet objet, études commencées déjà en Suisse, sont résumées dans l'ouvrage intitulé : *La psychologie restaurée comme science sur la base de l'expérience, de la métaphysique et des mathématiques* (*Psychologie als Wissenschaft neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, 1824-1825). Il fit paraître en outre durant cette période un certain nombre de petits traités sur des questions de psychologie, ainsi que des dissertations, des mémoires et des rapports sur divers points de pédagogie.

Le grand mouvement en faveur d'une éducation nationale, inauguré par les *Discours* de Fichte *, avait laissé Herbart assez froid. Il se rangea même au nombre des opposants, et dans une conférence sur l'*Education et l'intervention de l'Etat*, il se prononça pour l'éducation privée. Il y proposa un système original pour l'organisation de cette dernière. De même que chaque commune possède un médecin, elle devait posséder, selon Herbart, un *éducateur* qui donnerait aux parents des consultations dans les cas difficiles, et qui ferait aux familles des visites régulières : le soin de la santé intellectuelle et morale des enfants lui serait confié, comme au médecin le soin de la santé du corps.

En 1818 il fit une autre conférence sur l'*Ecole considérée dans son rapport avec la vie ;* il y étudia en particulier le rapport entre l'école et l'Église, et se montra résolument opposé aux tendances réactionnaires du parti clérical. Il dit entre autres : « Pour que des relations amicales existent entre l'école et l'Église, il faut que les deux parties observent l'une à l'égard de l'autre la réserve convenable ; personne ne doit chercher à les unir trop étroitement ou à faire prévaloir les avantages de l'une aux dépens de l'autre ; autrement, il éclatera des conflits qui conduiront à la séparation. » Ailleurs il a écrit : « L'Église doit être en relations avec l'école, mais elle ne doit pas la dominer. »

Le dernier ouvrage important publié par Herbart durant son séjour à Königsberg sont ses *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie* (*Briefe über die Anwendung der Psychologie auf Pädagogik*, 1831).

En 1833 Herbart quitta Königsberg pour accepter de nouveau une chaire à Gœttingue. Il y continua ses travaux pédagogiques avec beaucoup de succès. Sa considération toutefois eut à souffrir de l'attitude qu'il prit dans une circonstance mémorable. En 1837, lorsque le roi de Hanovre Ernest-Auguste fit son coup d'Etat en annulant la constitution, sept professeurs de l'université de Gœttingue protestèrent et donnèrent leur démission. Herbart ne s'étant pas associé à la démarche de ses collègues, l'opinion publique l'accusa de faiblesse, et pendant un certain temps le vide se fit autour de sa chaire. Il chercha à se justifier dans un écrit intitulé : *Souvenirs de la catastrophe de Gœttingue en* 1837 (*Zur Erinnerung an die Göttinger Katastrophe* 1837). Quelques années plus tard, il publia son dernier ouvrage, intitulé *Esquisse de mes leçons de pédagogie* (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*), destiné à expliquer et à compléter sa *Pédagogie générale.* Il mourut à Gœttingue le 11 août 1841.

Résumons maintenant les traits fondamentaux du système pédagogique de Herbart.

Les questions dont s'occupe la pédagogie sont la possibilité et la nécessité de l'éducation, le but de celle-ci, et les moyens qu'elle doit employer. La condition préalable de toute théorie de l'éducation, c'est une conception de l'univers qui ne repose ni sur le fatalisme, ni sur une liberté illimitée ; en conséquence, le système de Spinosa, aussi bien que celui de Fichte, sont inconciliables avec les exigences d'une doctrine pédagogique.

La *possibilité* de l'éducation résulte de la malléabilité de l'âme ; cette malléabilité n'est toutefois pas absolue, et l'éducateur ne peut pas faire de son élève tout ce qu'il veut ; l'individualité propre de chaque homme, les conditions du milieu et les circonstances limitent la puissance de l'éducation ; mais cette puissance n'en existe pas moins.

La *nécessité* de l'éducation résulte des dangers auxquels l'homme est exposé si l'éducation ne vient pas à son secours. Comme un faible roseau qui sert de jouet à tous les vents, l'homme dont la volonté n'aurait pas été formée serait voué à une perte certaine au milieu des orages de la vie. L'éducation est donc nécessaire ; mais elle n'est pas, comme Rousseau paraissait le penser, un mal nécessaire. Elle ne deviendrait un mal que si chaque éducateur était enchaîné à son élève comme le précepteur d'Emile. Une semblable méthode ne pourrait conduire qu'à la destruction de la liberté.

Le *but* de l'éducation est parfaitement compatible avec une liberté réelle de la volonté. L'enfant n'a point de volonté proprement dite, il n'a que des impulsions irréfléchies, qui peuvent de différentes façons, par l'éducation, être transformées en volonté. L'éducation a pour mission de veiller et d'aider à la formation de cette volonté consciente et réfléchie. Mais ce but général ne peut pas être atteint de la même façon chez tous les élèves. Si l'on voulait essayer de proposer à l'activité des élèves un objet particulier, le même pour tous, on s'apercevrait bientôt que la chose est impossible, L'intérêt des élèves ne peut pas être dirigé sur un objet unique, ni même exclusivement sur la science, sur l'art ou la religion. L'éducateur n'a pas le droit « d'entraver l'activité de l'homme futur, et par conséquent de la fixer sur un seul point. » Ce n'est pas pour la nature, comme le veut Rousseau, ni pour la société, comme le demande Locke, ni pour l'État ni pour l'humanité qu'on doit élever l'enfant. C'est la sollicitude pour l'individu qui doit déterminer le but de l'éducation ; et c'est au moyen de la multipli-

cité des objets présentés à l'élève que l'on obtiendra la meilleure garantie pour le bonheur de l'homme futur. Celui-ci doit pouvoir trouver un intérêt dans tous les champs d'activité où pourront l'appeler plus tard la destinée ou le jeu des circonstances. Le véritable but de l'éducation est par conséquent d'éveiller chez l'élève la *multiplicité d'intérêt* (*Vielseitigkeit des Interesses*).

L'éducation peut commencer de bonne heure. Comme il a déjà été dit, le sens de l'intuition peut être cultivé dès le berceau. Des figures dont les couleurs ne soient pas criardes, des objets de la vie usuelle aux formes simples, comme un œuf ou une pomme, pourraient être placés tous les jours auprès du berceau afin que l'œil du nourrisson s'arrête sur eux et apprenne à observer les formes. Toutefois les premières années de l'enfance n'appartiennent pas à la période de l'éducation proprement dite, que Herbart appelle *Zucht* (discipline); elles forment une période préparatoire où l'enfant est soumis au « gouvernement » (*Regierung*). Ces deux notions de « gouvernement » et de « discipline », *Regierung* et *Zucht*, qui jouent un grand rôle dans la pédagogie de Herbart et de ses disciples, doivent être soigneusement distinguées l'une de l'autre. Le « gouvernement » doit simplement maintenir l'ordre, la « discipline » doit former le caractère; le premier n'a en vue que la protection des élèves eux-mêmes et des adultes, et ne s'occupe que du présent, la seconde travaille pour l'avenir. Aussi n'emploient-ils pas les mêmes moyens. La première règle du « gouvernement » consiste à occuper les enfants. « On n'a encore en vue aucun avantage relativement à la culture des facultés. Il s'agit d'employer le temps, quand ce ne serait que pour éviter que l'enfant ne fasse du mal. » Les occupations peuvent être soit choisies par les enfants eux-mêmes, soit imposées par le maître. Elles réclament une surveillance attentive, les menaces et les châtiments étant des moyens insuffisants d'assurer l'obéissance, sans compter le tort qu'ils font au caractère. Ce qui est le plus nécessaire pour exercer avec efficacité le « gouvernement », c'est l'autorité et l'affection.

Le programme de l'éducation proprement dite, ou de la « discipline », qui succède au « gouvernement », est tracé par les enseignements de la morale et de la psychologie. Cette éducation comprend deux parties : elle doit donner à l'élève la *connaissance* (*Erkenntniss*) et lui inspirer de l'*intérêt* (*Theilnahme*), ce qui a lieu par l'*expérience* (*Erfahrung*) et le *commerce familier* (*Umgang*). L'enseignement est donc indispensable à l'éducation. Point d'éducation sans enseignement, point d'enseignement sans éducation. C'est là la thèse essentielle de la pédagogie herbartienne. L'*enseignement* doit donc obéir aux mêmes principes que l'éducation : c'est de ceux-ci que se tirent les règles générales auxquelles l'enseignement se conformera. Pour que l'élève acquière la « connaissance », l'enseignement devra « montrer, relier, apprendre, philosopher »; pour que « l'intérêt » s'éveille, il faut que l'enseignement soit « intuitif, continu, qu'il élève l'esprit, et qu'il se prenne aux réalités. »

La *méthode* de l'enseignement doit être soit *développante* (*entwickelnd*), c'est-à-dire synthétique, soit *explicative* (*erläuternd*), c'est-à-dire analytique; et selon la nature des diverses branches d'étude, il y aura lieu d'appliquer l'une des méthodes de préférence à l'autre. Quant à ce qui concerne ces branches d'études considérées spécialement, nous avons déjà indiqué la plupart des vues qui constituent l'originalité de Herbart. Ajoutons toutefois que la *Pédagogie générale* et *Esquisse des leçons de pédagogie* contiennent beaucoup d'aperçus intéressants, sur lesquels nous ne pouvons insister ici. On y trouve par exemple une théorie de l'attention développée d'une façon systématique; et toutes les branches du programme d'enseignement y sont l'objet de remarques généralement judicieuses et profitables.

Mais il faut dire en même temps que beaucoup de choses banales et vulgaires, admises de tout le monde et qui s'expliquent d'elles-mêmes, sont exposées et développées longuement par Herbart avec un luxe de raisonnements tout à fait superflu. En outre, son dessein arrêté de faire entrer de gré ou de force dans un cadre systématique toutes les règles de la pédagogie, jusqu'aux détails les plus minutieux, ne l'a pas toujours conduit à d'heureux résultats, et donne à plusieurs parties de son système quelque chose d'artificiel. On peut se demander d'ailleurs si cette tentative était légitime; car — pour emprunter à Herbart lui-même une de ses comparaisons favorites — pas plus que les mille petites ressources du savoir-faire de l'opérateur ne font partie de la science médicale proprement dite, il ne convient de faire entrer dans la science pédagogique et de réduire en corps de doctrine les petits expédients qui constituent l'habileté pratique de l'éducateur.

Ajoutons qu'en ce qui concerne la base même de son système, Herbart s'est trompé. La tentative de traiter la psychologie comme une mécanique de l'esprit, et de mesurer en quelque sorte au moyen de formules mathématiques la force des représentations (Herbart n'admet pas que l'âme possède des facultés innées) n'a pas été couronnée de succès. L'insuffisance du calcul mathématique, a-t-il dit lui-même, l'a fait échouer sur certains points. Cela ne prouverait rien contre la méthode en elle-même, car même chose arrive aussi dans la physique mathématique. L'insuccès de la psychologie mathématique tient à d'autres raisons. En mécanique, les lois les plus simples ont été tirées de l'expérience, et c'est sur cette base qu'avec l'aide des mathématiques on a continué la construction de l'édifice. Mais Herbart a suivi la voie opposée. Parti de concepts purement abstraits, il leur applique aussitôt son procédé mathématique; et lorsqu'il veut ensuite vérifier les résultats de son calcul à la lumière de l'expérience, il se trouve souvent que l'expérience les contredit.

Un examen détaillé des défauts de la psychologie de Herbart et des raisons qui devaient nécessairement rendre sa tentative infructueuse nous conduirait trop loin. Si un jour — grâce peut-être aux progrès de la physiologie — une psychologie réellement exacte devenait possible et aplanissait la voie à la pédagogie scientifique, Herbart aurait du moins l'honneur d'avoir le premier signalé l'importance d'une pareille entreprise. Quoi qu'il en soit, ses œuvres ont le mérite d'offrir au lecteur qui les étudie sans parti pris de nombreux sujets de réflexion et une riche moisson de pensées et d'observations.

En Allemagne, le système pédagogique de Herbart est enseigné dans un grand nombre d'écoles normales et d'universités. Ses propositions relatives à la réforme de l'enseignement secondaire n'ont pas, en revanche, rencontré jusqu'ici un accueil favorable. Les études grammaticales sont tenues en si grand honneur et occupent tant de place, qu'il ne resterait pas assez de temps pour faire lire aux élèves des gymnases les classiques selon les prescriptions de Herbart. Il s'est trouvé cependant et il se trouve encore un certain nombre d'hommes distingués qui ont adopté le système de Herbart dans son ensemble et qui travaillent à le faire connaître et à le développer. Au premier rang de ces disciples de la philosophie herbartienne il faut nommer Ziller*, qui a fondé une école selon le programme de Herbart et a défendu les idées de

celui-ci dans quelques ouvrages ; Waitz*, qui dans sa *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*) a continué et complété l'œuvre du maître ; et R.-W. Stoy*, l'auteur des *Pädagogische Bekenntnisse*. Fr.-Ed. Beneke*, bien qu'ayant emprunté à Herbart une partie de sa doctrine, s'est placé à un point de vue personnel et indépendant. [S. Auerbach.]

HERBAULT. — V. au Supplément.

HERBIER, HERBORISATION. — Dans l'article *Entomologie*, nous avons indiqué comment, à l'occasion des *promenades scolaires* *, pouvaient être recueillis et étudiés des insectes au moyen desquels les élèves formeraient ensuite, soit une collection générale pour le musée de l'école, soit de petites collections particulières. La même observation s'applique à l'*herborisation* et aux *herbiers*. Soit au cours des promenades scolaires ordinaires, soit dans des promenades spéciales, le maître fera recueillir par les élèves les plantes qui auront le plus attiré leur attention : il les leur nommera, et elles pourront ensuite, en classe, servir de texte à une ou plusieurs leçons intéressantes. Quelques-uns des plus beaux exemplaires pourront être conservés et desséchés pour l'herbier de l'école ou pour les herbiers privés des jeunes collectionneurs. M. Georges Pouchet, dans une récente étude sur l'enseignement élémentaire de l'histoire naturelle, s'est élevé contre l'usage des collections faites par les enfants. « Le simple rangement matériel de toutes ces choses délicates, dit-il, représente à nos yeux un temps à peu près inutilement perdu. S'il ne s'agit que de donner à l'enfant des habitudes d'ordre et de méthode, à quoi bon choisir précisément des objets d'une conservation et d'un soin difficile? Quant à son instruction même, l'enfant saura beaucoup plus, s'il a une fois bien regardé, bien vu, bien décrit un hanneton, un escargot ou telle bête plus ou moins rare rencontrée au cours des promenades scolaires, qu'il n'en apprendra à mettre en file des insectes piqués ou en cahier des plantes flétries. N'oublions pas que l'enfant ignore tout des classifications et qu'on ne doit pas en charger son esprit. Dès lors, quel avantage de collectionner ce qu'il voit tous les jours, et de conserver mort ce que nous voulons qu'on lui apprenne à connaître vivant, agissant ? » M. Pouchet a évidemment raison d'une manière générale. Et cependant nous ne croyons pas que le temps que pourra passer, en dehors des heures de classe, un elève de nos écoles primaires à dessécher et à coller des plantes pour son herbier, soit du temps perdu. Il ne faudrait pas, sans doute, consacrer à une pareille occupation les heures qui doivent être plus utilement employées. Mais combien d'heures perdues, le dimanche et le jeudi, lorsqu'il pleut et qu'il n'est pas possible d'aller courir au dehors ; combien d'heures durant lesquelles l'écolier désœuvré s'ennuie parce qu'il ne sait que faire ! Il peut lire, dira-t-on ; mais les livres ne sont pas les seuls moyens d'instruction, et, pour nous, c'est avec satisfaction que dans ces moments-là nous verrions un enfant se consacrer à ces petits travaux qui lui enseignent la dextérité manuelle, l'ordre, les soins minutieux, tout en augmentant son petit bagage de connaissances scientifiques. Nos élèves ne sont pas destinés à devenir des botanistes, et qui sait pourtant si une vocation inattendue ne se révèlera pas chez l'un d'eux, à l'occasion de la confection d'un herbier? C'est l'abus, non l'usage qu'il faut proscrire. Ajoutons qu'il est à désirer que les élèves des écoles normales se familiarisent tous avec les procédés très simples employés pour dessécher et conserver les plantes, afin de pouvoir plus tard, lorsqu'ils seront instituteurs, diriger convenablement les travaux des écoliers et travailler eux-mêmes à enrichir le musée de l'école. — V. *Histoire naturelle*.

HERDER. — Jean-Gottfried Herder naquit à Mohrungen (Prusse orientale), le 25 août 1744. Fils de parents pauvres, et destiné à l'apprentissage d'un métier manuel, il réussit, en surmontant les plus grandes difficultés, à acquérir un commencement d'éducation classique. C'était pendant la guerre de Sept Ans. Un médecin militaire russe, de passage à Mohrungen, le vit et s'intéressa à lui. Il voulut l'emmener à Saint-Pétersbourg pour étudier la médecine ; arrivé à Königsberg, le jeune Herder, qui avait pour la médecine un éloignement insurmontable, trouva d'autres protecteurs qui le firent entrer à l'université, où il se voua à l'étude de la théologie et suivit les leçons de Kant. En 1763, il obtint une place de professeur au gymnase de Königsberg, et l'année suivante, quoiqu'il eût à peine vingt ans, il fut appelé à Riga comme pasteur et comme professeur à la *Domschule*. Ces fonctions, qu'il exerça pendant quatre ans avec le plus grand zèle, lui donnèrent l'occasion d'apprendre à connaître les défauts que présentait l'organisation scolaire. Il forma alors le projet de visiter les meilleures écoles de la France, de la Hollande et de l'Allemagne, et de fonder ensuite, à son retour à Riga, un institut d'éducation. Ce voyage devait lui servir aussi à compléter ses propres études, spécialement dans le domaine des sciences. « Il ne me reste, écrivait-il, qu'à recommencer une seconde éducation. Je m'efforcerai, en France, de bien comprendre les Buffon et les Nollet; d'observer partout les arts, la nature et les hommes, et de bien imprimer en moi tout ce que je verrai, tout ce dont j'aurai joui ; d'apprendre à connaître les meilleurs livres, et, quand je les aurai trouvés, de les faire servir à ma culture. »

Dans l'été de 1768, il s'embarqua pour Nantes. Il résida quelques mois dans cette ville, consignant ses impressions dans un journal qui a été plus tard publié par son fils. Ce journal de voyage offre un grand intérêt et montre combien Herder fut vivement frappé du spectacle nouveau qu'il avait sous les yeux. « Celui qui ne connaît pas la France, dit-il dans une lettre à un ami, ne peut connaître aucun écrivain français. » Il apprit à bien comprendre et à admirer Rousseau, dont l'*Emile* venait de paraître ; il exprime l'intention d'introduire en Allemagne les idées de ce philosophe, et « de faire d'Emile l'enfant national de la Livonie. » De Nantes il se rendit à Paris, où il connut personnellement Diderot, d'Alembert, Thomas, Duclos, Barthélemy, Daubenton, Garnier, et d'autres hommes de lettres ou savants. Dans ses lettres de Paris il parle aussi avec une sincère gratitude de tout ce que lui a appris la France, du « trésor d'expériences et d'idées dont il ne voudrait se dessaisir à aucun prix. » Il quitta Paris pour accompagner un prince de Holstein, qui devait visiter les principaux pays d'Europe. Mais le voyage projeté manqua, et il ne resta que peu de temps auprès du prince. C'est à cette époque qu'il fit la connaissance de Lessing et de Basedow à Hambourg, et celle de Gœthe à Strasbourg. En 1771 il fut nommé conseiller consistorial à Bückebourg, par le comte de Schaumbourg-Lippe : c'est là qu'il commença sa carrière littéraire, et ses écrits le placèrent bientôt au premier rang des écrivains de l'Allemagne. En 1775, il fut appelé à Weimar sur la recommandation de Gœthe et y reçut, avec le titre de conseiller consistorial, la mission d'inspecter tous les établissements d'instruction publique du duché, et particulièrement le gymnase de Weimar. Durant les vingt-sept années de sa résidence dans cette ville jusqu'à sa mort, arrivée le 18 décembre 1803, il ne cessa pas, à côté de ses travaux littéraires, de consacrer une notable partie de son temps et de ses soins aux écoles. C'est à l'activité qu'il dé-

ployа dans ce domaine pratique, aux réformes utiles qu'il accomplit, aux institutions dont il provoqua la création, que Herder doit surtout de mériter une place dans l'histoire de la pédagogie allemande ; car, bien qu'il ait beaucoup écrit, il n'a jamais publié d'ouvrage relatif à l'éducation. Après sa mort, toutefois, on a imprimé quelques plans d'études rédigés par lui et quelques discours scolaires qui contiennent parfois des pensées originales. Le plus intéressant de ces morceaux est l'*Idéal d'une école* (*Ideal einer Schule*), écrit en 1769, peu de temps après le voyage de France. Sous la forme d'un plan d'études, Herder y a traité les plus importantes questions d'enseignement. L'école idéale de Herder se compose d'une école réale et d'une école de langue. Chacune d'elles se divise en plusieurs classes, entre lesquelles se distribuent les matières à enseigner. Ce qui le guide en cela, c'est la tendance d'esprit qui se manifeste chez les élèves aux différentes périodes de leur jeunesse. L'*enfant* n'apprend qu'à s'expliquer toutes les choses qui l'entourent, et par la curiosité, les sensations et les sentiments, il jette les fondations de tout le reste; le *jeune garçon* embrasse autant qu'il peut toutes les perspectives et les connaissances de l'imagination, et le domaine de la science se présente à lui en images vives et claires; le *jeune homme* va au fond de tout et explore, avec l'intelligence et la raison, ce que le jeune garçon n'a vu que d'une façon sommaire. Les sens et le sentiment sont les instruments dont se sert le premier, le second a recours à l'imagination, et le troisième a pour qualité principale la raison, « qui est pour ainsi dire le sens du toucher de l'esprit. » Pour répondre à cette division tripartite, l'école réale a trois classes. Dans la *première*, destinée aux enfants, l'instruction a uniquement pour but d'élargir le cercle des intuitions de l'enfant et de lui donner une idée plus nette des choses qui l'entourent, des objets de la vie usuelle. La fabrication du pain, du sucre, la provenance du thé et des épices sont des matières d'enseignement de ce degré ; de même les animaux que l'enfant aime, les métiers qu'il voit s'exercer autour de lui. Mais on ne doit pas seulement enseigner l'usage des objets; il faut encore montrer leurs formes générales, afin de préparer les premières notions mathématiques. Du reste, l'enseignement dans cette première classe ne doit pas être étroitement limité ; il doit « prendre son bien où il le trouve », c'est-à-dire partout où se rencontreront des choses utiles à ce jeune âge, principalement dans l'histoire et dans la géographie; de l'histoire sainte, il ne faut prendre que ce qui est purement humain. Pour bien apprécier la valeur de ces prescriptions, il ne faut pas oublier que Herder écrivait avant Pestalozzi.

Le cours de la *seconde classe* réale est déjà plus scientifique. Pour l'enseignement de la physique il faut une méthode rationnelle et toute intuitive. L'élève devra assister à des expériences et essayer lui-même d'en faire. Herder regrette vivement sa propre infériorité dans ce domaine; mais il espère beaucoup de son futur voyage avec le prince de Holstein, pendant lequel il se promet d'apprendre à manier les instruments de physique. « Quand je reviendrai, s'écrie-t-il plein d'enthousiasme, je mettrai tout en œuvre pour faire reconnaître l'utilité et la nécessité de ces expériences. Je démontrerai les résultats pitoyables de l'explication par la parole et je n'aurai de repos qu'après avoir procuré à l'école une collection d'histoire naturelle que je lui léguerai. » L'enseignement de la géographie doit tenir aussi beaucoup de place dans cette classe. Mais ce ne sera pas une sèche énumération. « Un extrait bien vivant des meilleurs récits de voyage, faits dans le goût d'un voyageur comme Rousseau (*Emile*, 4e partie) devra tout animer. » A cela viennent se joindre les mathématiques et l'astronomie, non étudiées encore d'une manière scientifique, mais exposées seulement en vue d'augmenter les notions sur la forme et le mouvement des corps célestes.

La *troisième classe* enfin est celle de l'abstraction. C'est là que l'on exposera les différentes sciences avec plus de précision et en touchant aux problèmes les plus difficiles. Ici viennent les mathématiques et la physique, avec leurs problèmes de mécanique, la géographie avec un résumé de statistique pour chaque pays, et même la logique et la métaphysique avec une histoire de la philosophie.

Les idées sur l'école de langue sont encore plus originales. Comme la plupart des pédagogues modernes, Herder s'élève contre la trop grande importance donnée au latin ; mais il attribue à la langue française un rôle qu'il est probablement le seul parmi les éducateurs allemands à lui accorder. Les éléments de la grammaire doivent être appris dans la langue maternelle; puis vient immédiatement l'étude du français : « car c'est la langue la plus répandue et la plus indispensable à connaître de toutes celles de l'Europe ; elle est selon nous la plus cultivée, le style, le goût y sont formés plus que partout ailleurs et ont été importés de là dans les autres langues. Elle est la plus facile et la plus simple, la plus propre à donner un avant-goût de la grammaire philosophique. C'est elle qui a le plus de méthode dans les récits et dans le raisonnement ; elle doit donc suivre immédiatement la langue maternelle et précéder toutes les autres, même le latin. Je veux que le savant lui-même possède mieux le français que le latin ». Comme pour les classes réales, il y a aussi pour l'enseignement du français trois degrés réglés sur l'âge de l'élève. Il faut un professeur de français qui parle, un autre qui ait du goût, et un troisième qui ait de la raison. Dans la première classe l'enseignement ne sera qu'une leçon de « babillage. » Dans la seconde on lira des auteurs, des poètes et des prosateurs tels que Voltaire, Bossuet, Fénelon, Rousseau et d'autres. Dans la troisième classe vient un enseignement grammatical plus approfondi. C'est dans la langue française qu'on peut le plus facilement apprendre la grammaire logique, d'abord parce qu'elle a de bons ouvrages, comme ceux de Restaut, d'Arnauld, de Duclos et de Desmarais, mais surtout parce que le français a sur les autres langues des avantages qui sont tout justement propres à faciliter la culture grammaticale. « La langue est régulière, philosophique par elle-même, raisonnée, et infiniment plus facile que l'allemand et le latin. Elle a en outre l'avantage que son génie occupe une place intermédiaire entre l'allemand et le latin. Il faut partir du français pour préparer l'étude du latin ; etc. » Le latin vient après le français, puis enfin le grec, qui est, « parmi les langues anciennes, ce que le français est parmi les modernes. »

Ce plan d'études ne fut jamais qu'un idéal; lorsque, plus tard, en 1783, le duc Charles-Auguste de Weimar invita Herder à rédiger un plan général pour la réorganisation des écoles, il ne reprit pas ses anciennes idées, ou du moins il les modifia considérablement. Il n'avait plus les opinions de sa jeunesse, et dans les dernières années de sa vie on le voit même partir en guerre avec une grande vivacité contre l'imitation du français, la « gallomanie » (dans ses *Lettres sur les progrès de l'humanité*). Peut-être d'ailleurs n'a-t-il pu réformer autant qu'il l'eût voulu, parce que les moyens d'action lui faisaient défaut.

En Allemagne, les instituteurs étaient à cette époque, pour la plupart, des soldats invali-

des, d'anciens domestiques ou des artisans. (Le père de Herder lui-même avait d'abord été tisserand et devint ensuite instituteur de filles). Herder, malgré le peu de ressources dont il disposait à Weimar, chercha à remédier à cet inconvénient en créant une école normale d'instituteurs. En cela il avait en vue les vrais besoins du peuple. « D'après lui, les maîtres d'école ne devaient pas seulement travailler au développement intellectuel de la jeunesse, mais être pour leur commune de véritables instituteurs de la vie pratique, en enseignant autour d'eux les connaissances agricoles, et en stimulant autant que possible leur entourage par leur propre exemple. » (Souvenirs de Mme de Herder). Il publia même des manuels pour l'enseignement primaire et réorganisa les écoles rurales. Mais il se consacra surtout au gymnase de Weimar. Les discours qu'il y prononça dans des circonstances particulières et après les examens de fin d'année ont été imprimés après sa mort et publiés sous le titre de *Sophron*.

Quoique rédigés en vue d'un but particulier, ils renferment une abondance d'idées d'un intérêt général. Le second discours traite des « exercices scolaires » ; les traductions de langues étrangères et les extraits tirés des meilleurs auteurs ont une grande valeur pour former le style et pour élargir le cercle des idées ; mais pour le développement général, le meilleur exercice c'est l'attention. Herder recommande ici, comme une chose indispensable, de prendre des notes pendant l'exposition faite par le maître. « On apprend ainsi ce qu'on doit ou ne doit pas écrire, on s'habitue à résumer en ses points essentiels un discours quelconque et à le rendre sous sa forme la plus concise et la plus agréable. C'est en écrivant qu'on reconnaît le mieux quel a été le but du maître dans telle ou telle exposition. En écrivant ce qu'il y a de mieux et de plus marquant dans ce que dit le maître, on apprend à aimer davantage tant le maître que le travail même. » Le 5e discours traite du but général de l'école, et spécialement des gymnases ; le 21e et le 22e, et quelques autres encore, s'occupent du même sujet. Le discours « sur l'agrément, l'utilité et la nécessité de la géographie » peut être lu avec fruit encore aujourd'hui. Herder y insiste particulièrement sur l'étude de la géographie physique.

La valeur de ces discours ne consiste pas seulement dans les idées nouvelles qu'ils renferment. On y voit un inspecteur passer en revue, dans une forme excellente, tous les besoins de l'école ; et sous ce rapport les discours de Herder offrent un modèle qui n'a pas été égalé depuis.

Les extraits ci-dessus suffiront pour caractériser la pratique pédagogique de Herder. Les idées théoriques qu'il a développées, dans son *Idéal d'une école* et dans quelques fragments (*Règles pour l'enseignement scolaire*, etc., vol. X des œuvres), n'ont pas exercé d'influence, par des motifs faciles à saisir, sur l'organisation de l'enseignement scolaire en Allemagne. Si néanmoins, dans les manuels allemands d'histoire de la pédagogie, on fait à Herder une place considérable, cela tient surtout au rang qu'il occupe comme écrivain dans la littérature générale. Herder est un de ces génies universels comme l'Allemagne en a compté plusieurs au XVIIIe siècle. Les poètes, les théologiens, les philologues et les éducateurs le réclament à l'envi comme un des leurs ; mais on pourrait dire de lui ce que Lessing disait de Klopstock, qu'il est « loué plutôt que lu. »

Parmi les nombreux ouvrages de Herder relatifs à la poésie, aux arts, à l'histoire et à la philosophie, nous citerons ses études sur les *Chants populaires des différents peuples* (sous le titre de *Fliegende Blätter*, 1773, et de *Völkerstimmen*, 1778) ; sur le *Romancero du Cid* ; sur la *Théorie du beau dans les arts* (sous le titre de *Kritische Wälder*) ; son *Histoire de la poésie des Hébreux* ; ses *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité* ; ses *Lettres sur le progrès de l'humanité* ; et deux écrits consacrés à une critique des théories de Kant, *Raison et expérience* et *Calligone*. L'*Histoire de la poésie des Hébreux* a été traduite en français par Mme de Carlowitz ; Edgar Quinet a donné en 1827 une traduction en 3 volumes des *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité*. Pour une appréciation générale de l'œuvre de Herder, on peut consulter : Edgar Quinet, *Etude sur Herder*, en tête de la traduction des *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité* (réimprimée dans le tome II des Œuvres complètes de Quinet) ; Henri Smidt, *Etude sur Herder considéré comme critique littéraire*, Strasbourg, 1855. [Sigmund Auerbach.]

HÉRÉDITÉ. — L'hérédité est la loi biologique en vertu de laquelle tous les êtres doués de vie tendent à se répéter dans leurs descendants. Elle est pour l'espèce ce que l'identité personnelle est pour l'individu. Par elle, au milieu des variations incessantes, il y a un fond qui demeure ; par elle la nature se copie et s'imite incessamment. Considérée sous sa forme idéale, l'hérédité serait la reproduction pure et simple du semblable par la semblable. Mais, comme nous le verrons, cette conception est purement théorique ; car les phénomènes de la vie ne se plient pas à cette régularité mathématique ; et à côté de l'hérédité qui conserve, il y a d'autres causes, extérieures ou intérieures, qui déterminent de perpétuelles variations.

Le domaine de l'hérédité est aussi étendu que celui de la vie ; mais nous n'avons à le considérer ici que dans un sens très restreint. Nous avons à montrer comment l'hérédité peut, selon les circonstances, entraver l'œuvre de l'éducation ou y concourir, et combien grande est sa puissance.

La puissance de l'hérédité est assez généralement admise ; mais, si l'on y regarde de près, on verra que c'est une de ces vérités vagues qui courent le monde et dont on ne comprend pas toute la portée, parce que l'étude de cette question, au moins sous son aspect psychologique, a été très longtemps négligée. Pour beaucoup de gens, la transmission héréditaire semble limitée aux ressemblances physiques et aux maladies mentales ; c'est là une conception bien étroite ; c'est ne voir l'hérédité que sous ses aspects les plus saillants et les plus grossiers. Il est donc indispensable de passer en revue toutes les formes de l'activité intellectuelle et morale, et de montrer que partout l'hérédité exerce son empire.

I. Quelques mots d'abord sur l'hérédité *physiologique*.

Ce qui frappe tout d'abord même les yeux les moins attentifs, c'est l'hérédité des formes, de la structure extérieure du corps. Rien n'est moins rare que d'entendre dire qu'un enfant est le portrait de son père, de sa mère, de ses grands parents. Il en est de même de la voix, de la hauteur et de la petitesse de la taille, des difformités ou anomalies. Dans certaines familles la longévité est héréditaire ou, tout au contraire, l'extinction précoce des facultés physiques et mentales. On peut citer comme exemple de ce dernier cas la famille de Turgot. Quant à l'existence des maladies héréditaires, l'observation en est aussi ancienne que l'origine de la médecine : elle est de toutes les époques, de tous les lieux, de tous les peuples.

Sans insister, arrivons à l'hérédité psychologique.

Les *instincts*, qui constituent à eux seuls presque toute la vie psychique d'un grand nombre d'animaux, sont rigoureusement transmis par l'hérédité.

Un animal qui, par impossible, aurait, avec l'organisme de son espèce, les instincts d'une autre espèce, serait un monstre dans l'ordre psychologique : l'araignée ne peut sentir ni agir comme une abeille ; le castor ne peut sentir ni agir comme un loup. Ce qui est plus curieux, c'est que des instincts *acquis* sont transmissibles par hérédité ; en d'autres termes, certaines dispositions mentales, acquises à des époques dont on peut donner la date approximative, ont été fixées dans la race et ne se distinguent plus des instincts primitifs. Ce point est très important, puisqu'il nous montre que l'hérédité peut coopérer avec l'éducation en rendant permanentes des qualités acquises grâce à cette dernière.

Les particularités du goût, de l'odorat, du toucher, de l'ouïe, de la vue, des facultés *perceptives* en général, sont aussi transmissibles par hérédité. Certaines familles ont l'oreille musicale, d'autres sont rebelles à toute mélodie. Un des exemples les plus frappants de l'influence héréditaire sur le sens de la vue, c'est le nombre toujours croissant des myopes chez les peuples livrés aux travaux intellectuels. Ce qui amène la myopie, c'est le travail assidu de près. Le Dr Cohn (de Breslau), qui a examiné les yeux de 10 000 écoliers ou étudiants, a constaté que, dans les écoles de village, les myopes sont peu nombreux ; dans les écoles urbaines, le nombre s'élève en proportion du degré des écoles : écoles primaires 6.7 pour 100 ; écoles moyennes, 10.3 ; écoles normales, 19.7 ; gymnases et universités, 26.2 pour 100.

On constate aussi l'hérédité pour la mémoire et les habitudes, qui ne sont qu'une forme de la mémoire. Par exemple, de quelles combinaisons multiples de conformation corporelle, de dispositions mentales et d'habitudes, l'écriture ne doit-elle pas dépendre ? Cependant on constate souvent une grande ressemblance entre l'écriture du père et celle du fils, et on a remarqué que les jeunes Anglais apprenant à écrire en France ont une tendance très nette à conserver la manière anglaise.

Les facultés intellectuelles sont aussi transmissibles par hérédité. Si l'on veut regarder autour de soi, interroger sa propre expérience, on verra que certaines formes d'intelligence, l'esprit caustique ou rabelaisien, la réflexion ou l'étourderie, sont héréditaires. Pour produire des exemples qui soient connus de tous, il faut les emprunter à l'histoire. Les familles de savants, de poètes, de peintres, de musiciens ne sont pas rares. Rappelons seulement les Bernouilli, qui comptent une dizaine de membres plus ou moins illustres, les Saussure, les Cassini, les Herschell, les Euler, les Candolle, les Darwin. Chez les peintres, les Bellini, les Carrache, les Téniers, les van Ostade, les van der Velde, les Murillo, les Titien (neuf peintres de mérite). Chez les musiciens, les Mozart, les Haydn, les Beethoven, les Bach. Cette dernière famille offre un des plus beaux exemples connus d'hérédité. Elle a duré près de trois cents ans (1550-1846) et a donné naissance à une soixantaine de musiciens, dont une moitié furent éminents. Comme les Bach contractèrent de nombreux mariages avec des filles de musiciens, organistes, etc., ces unions si fréquentes ne peuvent avoir été sans influence sur l'hérédité du talent musical : c'est un cas rare de sélection voulue dans l'espèce humaine. En ce qui touche aux hommes politiques, aux grands capitaines, nous n'en dirons rien, chacun pouvant se rappeler facilement les Médicis, les Guise, les Condé, les Lamoignon, les Mirabeau, etc. Il est plus important de mettre en garde contre une fausse interprétation de l'hérédité intellectuelle. On est trop porté à attendre de la transmission héréditaire ce qu'elle ne peut pas donner (nous en verrons plus loin les raisons), — une répétition régulière et sans métamorphose chez l'enfant des qualités intellectuelles des parents : d'un poète un poète, d'un homme de guerre un homme de guerre, etc. C'est poser le problème sous une forme tout idéale. Tout ce qu'on peut attendre de l'hérédité dans la plupart des cas, c'est que le degré d'intelligence des parents influe sur celui des enfants. Il résulte des recherches de Candolle que le talent des mathématiques et celui de la musique sont les deux seules formes spéciales qui soient assez régulièrement transmissibles des parents aux enfants.

L'hérédité des *sentiments* et des *passions* est aussi facile à constater. D'abord elle se traduit par le caractère, qui résulte surtout de notre manière de sentir ; mais il y a de nombreux exemples qui montrent que le penchant au jeu, l'alcoolisme, la gloutonnerie, l'appétit sexuel, la tendance au vol, à l'assassinat sont héréditaires, même quand l'éducation est intervenue pour les combattre. Pour n'en citer qu'un exemple qui montrera dans tout son jour la terrible influence de l'hérédité : Une femme (du district de l'Hudson supérieur), d'une nature très perverse, échappa, il y a environ soixante-dix ans, à la corde. Il y a d'elle aujourd'hui 80 descendants en ligne directe : un quart a été frappé par la justice ; les trois autres quarts se composent d'ivrognes, de fous, d'idiots et de mendiants.

Ceci nous conduit à l'hérédité *morbide*. C'est une des formes les plus connues, les mieux établies de l'hérédité psychologique : elle se rencontre dans l'épilepsie, l'hystérie, l'hypocondrie, les hallucinations, la mélancolie, la démence, etc. L'hérédité du suicide mérite une mention particulière. Il n'y a peut-être pas d'affection morbide dont la transmission ait été mieux constatée, et les exemples abondent de familles chez qui le grand-père, le fils (ou la fille), le petit-fils (ou la petite-fille) se sont suicidés, et ordinairement *au même âge*, sans motifs suffisants. Fréquemment même le genre de mort est de tradition dans une famille ; les unes se noient, d'autres se pendent, d'autres s'étranglent, d'autres se jettent par les fenêtres. Lorsque le père et la mère sont également atteints de maladie mentale, cas qui s'est présenté plus d'une fois, il en résulte une descendance déplorable, qui, par suite d'infécondité ou de morts précoces, s'éteint à la troisième, tout au moins à la quatrième génération.

Les recherches les plus récentes et les plus précises permettent de porter à environ 45 pour 100 la proportion des aliénés héréditaires.

II. Nous venons de montrer que toutes les formes de l'activité intellectuelle et morale peuvent être transmises par hérédité. Toutefois un doute s'élève naturellement : cette transmission est-elle la règle ? Dans l'ordre psychologique, l'hérédité est-elle une loi ?

Pour résoudre cette question, il faut d'abord la bien poser, c'est-à-dire montrer comment elle se décompose.

1° Les caractères spécifiques, soit physiques, soit moraux, sont-ils transmis par l'hérédité ? Oui, ils le sont toujours, chez l'animal comme chez l'homme.

2° Les caractères généraux qui constituent les races ou variétés sont-ils héréditaires ? Oui, ils le sont également : d'un nègre il ne naît pas un blanc. Et cela est vrai aussi non seulement des qualités psychiques communes à tous les hommes, mais d'une forme particulière de constitution mentale (prédominance de la sensibilité et de l'imagination, tendances sensuelles, inaptitude aux abstractions, etc.).

3° Les caractères purement individuels sont-ils héréditaires ? Les faits nous ont montré

qu'au physique et au moral ils le sont souvent.

Ainsi, en résumé, l'hérédité régit toujours ces caractères très généraux qui constituent l'espèce, toujours ces caractères moins généraux qui constituent la variété, souvent les caractères individuels. La conclusion bien évidente qui ressort de là, c'est que l'hérédité est la loi, la non-hérédité l'exception.

Nous parlerons plus loin des exceptions. Recherchons maintenant sous quelles formes générales se fait la transmission héréditaire. Dans l'état actuel de nos connaissances, il n'existe rien qui ressemble à des lois scientifiques de l'hérédité ; on en est réduit à quelques formules empiriques qui servent à classer les faits. Les voici :

1° Loi de l'hérédité directe et immédiate : « Les parents ont une tendance à léguer à leurs enfants tous leurs caractères psychiques, généraux et individuels, anciens et nouvellement acquis. » Cette loi, pour se réaliser, suppose une parfaite égalité d'action du père et de la mère dans l'acte de la génération : ce qui doit être extrêmement rare. C'est à cette seule condition que l'enfant peut représenter une moyenne physique et morale des deux parents. Quelquefois l'égalité d'action semble consister en un partage où l'un donne les formes extérieures et l'autre lègue les qualités mentales. Le cas le plus célèbre est celui de Lislet Geoffroy, ingénieur à l'île de France. Fils d'un blanc et d'une négresse très bornée, au physique il était complètement nègre comme sa mère ; sous le rapport de l'esprit il était un blanc : il est mort membre correspondant de l'Académie des sciences. En fait, il y a toujours prépondérance de l'un des deux parents, en sorte que la loi la plus générale de l'hérédité est la suivante.

2° Loi de prépondérance dans la transmission des caractères : « L'un des deux parents peut avoir une influence prépondérante sur la constitution mentale de l'enfant. » Il peut arriver ou bien que la prépondérance suive le sexe (du père au fils, de la mère à la fille) ; ou bien qu'elle aille d'un sexe au sexe contraire (du père à la fille, de la mère au fils). On peut rencontrer à chaque instant dans la vie ordinaire des exemples de ces deux cas. D'après une opinion assez répandue, l'hérédité irait le plus souvent d'un sexe au sexe contraire : cette opinion a été même soutenue par plusieurs savants, notamment par Buffon. C'est une assertion d'une valeur très douteuse ; en ce qui touche les maladies mentales du moins, les recherches de Baillarger tendent à établir le contraire : il a montré que la folie se transmet plus fréquemment du père au fils qu'à la fille, de la mère à la fille plus fréquemment qu'au fils.

3° Loi de l'hérédité en retour ou médiate, ou atavisme : « Les descendants héritent souvent des qualités physiques et mentales propres à leurs ancêtres et leur ressemblent sans ressembler à leurs propres parents. » — Cette hérédité en *ligne directe* est si commune et si frappante qu'elle avait été remarquée dès l'antiquité ; mais elle se produit aussi en *ligne collatérale* (de l'oncle au neveu ou à la nièce, de la tante à la nièce ou au neveu, etc.). Ceci peut surprendre au premier abord. A la réflexion, on comprendra que si un neveu ressemble à son oncle, un cousin à sa cousine, c'est parce que tous deux tiennent leur ressemblance d'un ancêtre commun qui l'a transmise à des générations intermédiaires, lesquelles l'ont gardée à l'état latent. Nous connaissons, pour notre part, un neveu qui ressemble si bien à son oncle maternel que tout le monde en est frappé. La ressemblance est encore plus mentale que physique. Tous deux ont eu un développement d'esprit précoce qui s'est arrêté vers quinze ans. Depuis, ils sont tombés dans une sorte d'inertie qui les rend impropres à tout travail suivi. Ils ont tenté toutes les carrières sans se fixer à aucune : il est impossible d'attribuer ces ressemblances à l'éducation ou à des influences de famille. L'oncle a passé la plus grande partie de sa vie en Algérie ; le neveu a vécu en France dans une famille extrêmement rangée et laborieuse ; enfin il est douteux qu'ils aient passé ensemble plus de dix jours de leur vie. Ces ressemblances dérivent d'un ancêtre commun qui est leur père et grand-père.

D'ailleurs les cas d'atavisme en ligne collatérale ne sont pas rares dans l'histoire. Il suffit de rappeler Sénèque et son neveu Lucain ; Pline l'Ancien et Pline le Jeune, Maurice de Nassau et son neveu Turenne, Gustave-Adolphe et son petit-neveu Charles XII, les deux Corneille et Fontenelle. On en trouve plusieurs exemples dans la famille des Jussieu, des Bernoulli, des Murillo, des Carrache, etc.

L'explication de l'atavisme, sous toutes ses formes, devient fort simple, si l'on remarque que, dans l'hérédité, la simple *transmission* et le *développement* sont deux propriétés distinctes, bien qu'elles agissent généralement ensemble. Les caractères simplement transmis restent à l'état latent pendant une ou plusieurs générations, prêts à se développer quand les conditions changent.

4° Certaines dispositions physiques et mentales d'une nature très nettement déterminée, le plus souvent morbides, se manifestent chez les descendants au même âge que chez les ascendants (loi d'hérédité aux époques correspondantes de la vie).

Cette loi, moins générale que les précédentes, dont elle n'est à proprement parler que le corollaire, mérite cependant une mention à part, parce que nulle autre ne montre mieux combien l'hérédité pèse sur nous de tout son poids, alors même que nous n'en avons nulle conscience et nul souci. Cette hérédité aux époques correspondantes se rencontre fréquemment dans l'épilepsie, la surdité, la cécité. Il y a le cas d'une famille dans laquelle trente-sept enfants et petits-enfants devinrent tous aveugles entre dix-sept et dix-huit ans. Nous avons déjà dit que l'hérédité du suicide *au même âge* est fréquente. Il en est de même de l'aliénation mentale. Esquirol cite l'exemple d'une famille dont tous les membres furent atteints de folie à quarante ans, et l'on trouve beaucoup de cas de ce genre dans les écrits des aliénistes.

Notons, au point de vue spécial de l'éducation, que, dans certaines familles, le développement de l'esprit est précoce chez les enfants, mais s'arrête brusquement. Chez d'autres, au contraire, il est tardif, mais le temps perdu est vite réparé.

L'étude des lois ne serait pas complète sans celle des *exceptions*. C'est une question très complexe, obscure, mal connue, qui ne peut être traitée ici avec les développements qu'elle comporte. Il faut, cependant, montrer brièvement que le principe énoncé plus haut : « l'hérédité est la loi », se justifie.

Nous ne nous arrêterons pas à citer des cas où les lois de l'hérédité semblent violées : tout le monde en connaît. Nous prierons seulement le lecteur de ne pas oublier que là même où il y a une opposition aussi complète que possible entre les parents et les enfants, la dissemblance ne porte jamais que sur des caractères *individuels*, c'est-à-dire sur une très faible partie des caractères transmis par l'hérédité. Ceci posé, les exceptions à la loi sont réductibles à deux catégories : celles qui résultent de l'hérédité elle-même ; celles qui résultent de causes étrangères.

1° Exceptions résultant de l'hérédité elle-même. Il peut sembler paradoxal de dire que l'hérédité se fait exception à elle-même. Pourtant rien de plus simple. Dans les espèces inférieures (animales et végétales), où la génération

est asexuée, la transmission héréditaire est infiniment plus sûre que dans toute autre. Mais dès que la génération exige le concours des sexes, il y a deux hérédités en lutte. Un peu de réflexion montre que l'action unique de ces deux facteurs peut donner lieu aux résultats les plus dissemblables : moyenne entre les deux parents, prépondérance du père à tous les degrés possibles, prépondérance de la mère à tous les degrés possibles, naissance de qualités nouvelles grâce à des combinaisons mentales que nous ignorons, ou grâce à des transformations dont nous parlerons dans la suite.

Ce n'est pas tout. Les parents transmettent des qualités qui sont restées chez eux à l'état latent. Chez les animaux supérieurs, l'expérience des éleveurs fixe à huit ou dix générations le temps nécessaire pour éliminer les chances de retour. Remarquons que dix générations (c'est-à-dire pour l'homme environ trois siècles) représentent 2048 générateurs dont l'influence plus ou moins marquée est possible. On peut ainsi entrevoir la complexité du problème et comprendre comment la plupart des exceptions à l'hérédité viennent de l'hérédité elle-même.

Les auteurs qui ont le mieux étudié la question, en particulier les médecins aliénistes, ont montré d'ailleurs que c'est mal comprendre l'hérédité que d'attendre d'une génération à l'autre le retour de phénomènes identiques. L'hérédité a ses *transformations,* ses métamorphoses. Un simple état nerveux des parents peut se changer chez les enfants en mélancolie, en manie, en dégénérescence plus grave encore, comme l'idiotie et l'imbécillité. La folie des ascendants peut devenir chez les descendants : faiblesse d'esprit, originalité, violence du caractère et des passions, déréglement, alcoolisme — et inversement.

On peut donc entrevoir comment l'hérédité seule, et en éliminant toute cause étrangère, paraît se faire exception à elle-même, et comment l'immense majorité des exceptions se réduit à des apparences. Mais il y a des exceptions qui viennent d'ailleurs.

2° Exceptions qui ne résultent pas de l'hérédité. Les causes dont le résultat immédiat est de faire dévier la transmission héréditaire sont comprises sous le nom général de variabilité. Ces causes agissent tantôt avant la naissance, tantôt après la naissance.

Les premières sont les plus importantes. En laissant de côté les histoires merveilleuses, on ne peut guère douter que certaines dispositions mentales de l'enfant dépendent de l'état momentané des parents à l'instant de la procréation. L'influence de l'état d'ivresse a été particulièrement constatée : l'enfant engendré dans cet état peut être épileptique, aliéné, obtus, idiot.

Nous n'insisterons pas sur les autres causes qui peuvent agir, soit pendant la vie embryonnaire, soit après la naissance, parce qu'elles sont universellement admises. Elles peuvent, chacune à leur manière, modifier l'hérédité.

III. Après avoir étudié les faits et les lois, considérons maintenant l'hérédité dans ses rapports avec l'éducation. Dans ce qui va suivre, il ne s'agit nullement de diminuer l'importance de cette dernière, qui n'est contestée par personne et ici moins que partout ailleurs ; mais il faut montrer que l'hérédité est souvent une force antagoniste, que l'éducateur ne peut essayer de vaincre qu'en la traitant à la manière des forces naturelles, c'est-à-dire en lui obéissant. On a trop oublié (surtout au siècle dernier) l'existence des qualités intellectuelles et morales antérieures à l'éducation, qui les transforme quelquefois, mais qui ne les crée jamais. Les adversaires de l'hérédité ont eu le grand tort d'expliquer par une cause extérieure, l'éducation, ce qui est dû à une cause intérieure, le caractère. Leur polémique, en effet, a bien souvent consisté à poser ce dilemme décisif à leurs yeux : Ou bien les parents ne ressemblent pas aux enfants, et alors où est la loi d'hérédité ? Ou bien les enfants ressemblent moralement à leurs parents, et alors pourquoi chercher une autre cause que l'éducation ? n'est-il pas naturel qu'un peintre ou un musicien apprenne son art à son fils ? qu'un voleur dresse ses enfants au vol ? qu'un enfant né dans la débauche se ressente de son milieu ?

Quelques exemples bien choisis suffisent pour montrer l'importance de l'innéité (qui n'est pour une bonne part que l'hérédité), et pour couper court à toutes ces explications incomplètes tirées de l'influence de l'éducation. Qu'on se rappelle comment d'Alembert, enfant trouvé, élevé par la veuve d'un pauvre vitrier, sans ressources, sans conseils, poursuivi par les railleries de sa mère adoptive, de ses camarades, de son maître qui ne le comprenait pas, n'en suivit pas moins sa voie sans se décourager et devint à vingt-quatre ans membre de l'Académie des sciences, ce qui ne fut que le commencement de sa gloire. Supposez-le élevé par sa mère Mme de Tencin, admis de bonne heure dans les salons où se rencontraient tant d'hommes d'esprit, initié par eux aux problèmes scientifiques et philosophiques, affiné par leur entretien ; et les adversaires de l'hérédité ne manqueraient pas de voir en son génie le produit de son éducation.

On pourrait citer bien d'autres exemples. Nous croyons ramener l'influence de l'éducation à ses justes limites en disant qu'elle n'est vraiment efficace que sur les natures moyennes. Supposons que les divers degrés de l'intelligence humaine soient échelonnés de telle sorte qu'ils forment une ligne qui monte de l'idiot, qui est à un bout, au génie qui est à l'autre bout. L'influence de l'éducation aux deux bouts de la série est à son *minimum*. Sur l'idiot, elle n'a presque aucune prise ; des prodiges de patience et d'adresse n'aboutissent souvent qu'à des résultats insignifiants et éphémères. A mesure qu'on monte vers les degrés moyens, cette influence augmente. Elle atteint son *maximum* dans ces natures moyennes qui, n'étant ni bonnes ni mauvaises, sont un peu ce que le hasard les fait. Puis, si l'on s'élève vers les formes supérieures de l'intelligence, on la voit de nouveau décroître et, à mesure qu'elle s'approche du génie, tendre vers son *minimum*.

L'éducation est une somme d'habitudes : chez les peuples civilisés, elle forme un édifice si savant, si compliqué, si laborieusement élevé, qu'on reste étonné quand on l'examine en détail.

Rapprochez le sauvage à l'état brut de l'homme à l'état de culture accomplie : quelle différence ! c'est qu'en réalité il y a des milliers d'années qui les séparent. Oui, beaucoup de ces habitudes que l'éducation nous fait contracter naturellement ont coûté à l'humanité des siècles d'efforts. Il a fallu fixer en nous le travail conservé et accumulé de plusieurs centaines de générations. Il a fallu des millions d'hommes pour inventer et perfectionner ces méthodes qui développent le corps, cultivent l'esprit, forment les mœurs. Mais on ne doit pas oublier que l'action extérieure de l'éducation a été aidée par l'action intérieure de l'hérédité. Les races qui n'ont pas été façonnées par une longue culture ne sont pas aptes à recevoir notre éducation. Il y a de nombreux exemples d'enfants très intelligents, choisis parmi des tribus sauvages, transportés en Europe, instruits comme nos enfants, devenus en apparence semblables à eux, et qui brusquement s'enfuient pour retourner à leur sauvagerie primitive et n'en plus sortir.

Même sans parler de ces cas extrêmes, il n'est pas rare de trouver des hommes que notre éducation savante recouvre, mais n'entame pas : elle n'est qu'un brillant vernis qui, au premier choc, tombe en écailles, et alors la vraie nature, la brute, apparaît avec ses instincts sauvages et ses appétits débridés ; d'un seul coup, elle brise tous les liens dont la civilisation l'avait enveloppée. Car la civilisation, comme l'a dit Carlyle, « n'est qu'une enveloppe sous laquelle la nature sauvage de l'homme peut brûler à jamais d'un feu infernal. »

N'oublions jamais ces faits, et gardons-nous de croire que l'éducation puisse tout faire. Nous ne voulons d'ailleurs aucunement en diminuer l'importance. N'est-ce pas elle qui, par des siècles d'efforts, nous a faits ce que nous sommes ? D'ailleurs régner sur la moyenne de l'humanité est encore une assez belle part.

Quiconque est chargé d'instruire ne doit donc jamais oublier qu'il y a une force avec laquelle il faut compter : l'hérédité. Est-elle avec lui, sa tâche est simplifiée. Si elle est contre lui, il doit essayer de la plier à ses desseins et de la discipliner dans la mesure possible, mais sans pouvoir toujours y réussir. « Nous avons tous connu, dit Moreau (de Tours) dans sa *Psychologie morbide*, de ces enfants qui font le désespoir de leurs parents et de leurs maîtres par leur indocilité, l'emportement de leurs petites passions, l'inertie ou la violence qu'ils opposent à toute discipline, dont on a toutes les peines du monde à faire fléchir la volonté par des punitions ou des récompenses, dont on peut faire des hypocrites, mais qui au fond ne se corrigent jamais. Veut-on l'explication de ces irrégularités ? Remontons à la source ; informons-nous des influences héréditaires sous lesquelles ces enfants sont nés, et nous verrons qu'ils peuvent être considérés comme un exemple de l'action de l'hérédité à son premier degré, impuissante à constituer un état complètement exceptionnel, quoiqu'il soit déjà morbide. »

Les mesures que l'éducateur doit prendre dans chaque cas particulier sont une question de tact et d'habileté qui ne s'enseigne pas par des préceptes généraux. L'important, c'est que la puissance de l'hérédité soit bien comprise ; qu'elle soit une idée toujours présente à l'esprit au lieu de le traverser en passant ; une de ces croyances efficaces qui déterminent à agir. C'est ce qui nous a engagé à montrer qu'elle règne dans tout le domaine intellectuel et moral, en insistant surtout sur les faits et sur les lois, qui ne sont que les faits considérés d'une autre manière.

[Th. Ribot.]

HÉROLD (Ferdinand). — Homme politique français, sénateur, préfet de la Seine. Fils du célèbre compositeur qui a été l'une des gloires de l'école musicale française, il naquit aux Ternes près Paris en 1828. Reçu docteur en droit en 1851, il plaida comme avocat à la cour de cassation et au Conseil d'Etat dans un grand nombre d'affaires politiques, dont plusieurs eurent du retentissement, et devint l'un des chefs de l'opposition républicaine sous l'Empire. Il joua un rôle important pendant le siège de Paris ; conseiller municipal (1872), puis sénateur de la Seine (1876), il soutint avec énergie la lutte légale qui aboutit à l'établissement définitif de la République, et fut nommé en 1879 préfet de la Seine.

C'est dans ses fonctions de préfet qu'Hérold a donné toute sa mesure. Héritier des traditions philosophiques et politiques de notre siècle, il se jeta avec ardeur dans le mouvement destiné à assurer à l'instruction populaire son autonomie, et poursuivit, d'accord avec le conseil municipal de Paris dont il partageait les sentiments en matière religieuse, la laïcisation de l'enseignement public. Il pensait que la civilisation moderne a pour devoir de sauvegarder les pauvres, les enfants, les malades, les mourants contre des habitudes traditionnelles d'oppression. Sans prétendre entraver en rien les actes religieux que la conscience de chaque citoyen peut regarder comme nécessaires, il convient, pensait-il, d'empêcher qu'on en impose à tous indistinctement la pratique dans les lieux publics ; la mairie, l'école, l'hôpital, le cimetière doivent être affranchis de toute attache religieuse obligatoire, c'est-à-dire qu'ils doivent être purement laïques.

Les chiffres ci-dessous permettront d'apprécier la mesure en laquelle, avec le concours du conseil municipal de Paris, il avait accompli ce programme en ce qui concerne les écoles primaires :

Situation des établissements scolaires communaux de Paris au 1er janvier 1879 et au 1er janvier 1882.

	1879		1882	
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.
Écoles de garçons..	97	53	138	1
— de filles....	94	58	147	5
— maternelles.	92	31	123	2
Total.....	283	142	428	8

En 1879, à l'arrivée de Hérold à la préfecture de la Seine, les sommes inscrites au budget de l'enseignement primaire s'élevaient à 12 305 997 fr. ; le budget de 1882, dressé avant la mort de Hérold, affecte pour le même ordre de dépenses une somme de 21 453 132 fr.

Telle était l'œuvre à laquelle Hérold s'était voué et qu'il a poursuivie et presque entièrement accomplie à Paris : ce sera l'un des traits les plus marquants dans l'histoire de notre époque.

[M. Berthelot, de l'Institut.]

HESSE. — Le grand-duché de Hesse-Darmstadt a une superficie de 7678 kilomètres carrés, et une population d'environ 900 000 habitants. Ses principales villes sont Darmstadt, la capitale, Mayence, Offenbach, Worms, Giessen. L'histoire de l'instruction primaire dans ce petit Etat, comme dans les autres pays allemands, commence à la Réforme. Une décision du synode de Homberg, en 1526, ordonna la création d'écoles de garçons dans toutes les villes, bourgs et villages. Au XVIIe siècle, une ordonnance sur le même sujet porte que tout village doit posséder une école (1653). En 1724 et en 1733 parurent des ordonnances scolaires qui sont restées en vigueur jusqu'au premier tiers de ce siècle. Des écoles normales furent fondées à Bensheim en 1803 et à Friedberg en 1817. L'édit scolaire (*Schul-Edict*) de 1832 réorganisa l'instruction publique dans le grand-duché ; les écoles primaires furent soustraites à la domination de l'Eglise, et placées sous le contrôle d'une autorité laïque, le Conseil scolaire supérieur (*Oberschulrath*) ; il y eut en outre dans chaque arrondissement une commission scolaire d'arrondissement (*Kreisschulcommission*), et dans chaque commune un comité scolaire local (*Ortsschulvorstand*) ; la surveillance de l'enseignement secondaire était remise à une Direction supérieure des études (*Oberstudiendirection*). Toutefois le clergé avait conservé une grande influence, et à la suite des événements de 1848 il ressaisit complètement son ancien pouvoir : le Conseil scolaire supérieur fut supprimé, les attributions en furent transférées à la Direction supérieure des études ; les ecclésiastiques devinrent présidents de droit des comités scolaires locaux. Cet état de choses a duré jusqu'à la promulgation de la loi du 16 juin 1874, qui est conçue dans un esprit libéral et qui a affranchi de nouveau l'école primaire de la tutelle de l'Eglise. C'est cette loi qui

a fondé le système scolaire actuel, dont nous allons indiquer les traits principaux.

C'est l'école mixte quant aux cultes (*Simultanschule*) qui est le type normal prévu par la loi ; dans les communes où il existe encore des écoles confessionnelles, ces écoles peuvent être transformées en écoles mixtes par un vote de la majorité des électeurs. L'enseignement est réglé par un plan d'études uniformes pour tout le duché (*Normal-Lehrplan*) : au nombre des branches obligatoires figurent, outre les matières d'enseignement habituelles de l'école primaire, le dessin et la gymnastique. La fréquentation de l'école est obligatoire de 6 à 14 ans ; en outre, toutes les communes doivent posséder une école complémentaire (*Fortbildungsschule*) et une école de travail manuel pour les filles. Dans chaque commune, l'administration des écoles est confiée à un comité scolaire local, dont l'instituteur fait partie de droit, et dont le président est nommé par l'autorité supérieure. La surveillance générale de l'enseignement s'exerce au moyen de 18 inspecteurs d'arrondissement. L'autorité scolaire supérieure est une des divisions du ministère de l'intérieur, avec un directeur pour l'enseignement primaire et un directeur pour le haut enseignement. La Hesse possède trois écoles normales d'instituteurs, à Bensheim, à Friedberg et à Alzey : ces établissements sont mixtes quant aux cultes. Le traitement des instituteurs varie, selon la population des communes et le nombre des années de services, entre 900 et 2200 marks, sans compter le logement, qui peut être remplacé par une indemnité de 100 à 450 marks. Les instituteurs ont droit à une pension de retraite, qui s'élève à 40 0/0 du traitement si le retraité a moins de dix années de service, avec augmentation de 1 1/2 0/0 pour chaque année de service en plus.

Les membres des congrégations religieuses ne peuvent être admis à donner l'enseignement ni dans les écoles publiques, *ni dans les écoles privées*.

D'après la statistique officielle de 1881, la Hesse possédait 983 écoles primaires, dont 868 mixtes quant aux cultes, 56 protestantes, 56 catholiques, et 3 israélites. Sur ce total, il y avait 913 écoles mixtes quant aux sexes, 41 écoles mixtes en partie seulement, et 29 écoles réservées à un seul sexe. Sous le rapport des classes, on comptait 581 écoles à une classe, 231 à deux classes, 82 à trois classes, 42 à quatre classes, et 47 avec plus de quatre classes. Le personnel enseignant se composait de 1876 instituteurs et de 131 institutrices. Le nombre des élèves des écoles primaires était de 150 821 (74 945 garçons et 75 876 filles), soit 161.1 élèves pour 1000 habitants. Une rétribution est encore exigée dans 450 classes scolaires, tandis que les 533 autres classes sont gratuites. Le nombre des *Fortbildungsschulen* est de 872 (770 à une classe, 77 à deux classes, et 25 à trois classes), avec 22 772 élèves. Il y a en outre 14 écoles primaires supérieures (*erweiterte Volksschulen*). L'enseignement privé possède 65 écoles.

L'enseignement secondaire est représenté par 6 gymnases (à Darmstadt, Giessen, Worms, Mayence, Bensheim et Büdingen), par 10 *Realschulen* (à Darmstadt, Mayence, Giessen, Offenbach, Michelstadt, Bingen, Alzey, Biedenkopf, Alsfeld, Friedberg), et par 5 écoles supérieures de jeunes filles ou *höhere Töchterschulen* (à Darmstadt, Giessen, Offenbach, Michelstadt, Biedenkopf). La Hesse n'a pas d'université.

HEURISTIQUE (Méthode). — V. *Euristique* (*Méthode*).

HEURTAULT-LAMERVILLE. — Jean-Marie Heurtault de Lamerville, économiste et agronome français, naquit à Rouen en 1740. Il a publié entre autres un ouvrage sur l'*Impôt territorial*, Paris, 1788, et des observations *Sur le partage des biens communaux*, Paris, an VII. Elu député aux Cinq-Cents, il fut membre de la commission chargée en l'an VII de préparer un projet de réorganisation des écoles primaires ; ce fut lui qui, dans la séance du 22 brumaire, présenta le rapport de la commission. On sait que ce projet, discuté à plusieurs reprises, n'aboutit pas (V. *Conseil des Cinq-Cents*, p. 493 et 494). Heurtault-Lamerville est mort le 18 décembre 1810, à Perisse (Cher).

HEUSINGER. — Jean-Henri-Gottlieb Heusinger, éducateur allemand, est né à Römhild près de Meiningen, en 1766, et mort à Dresde en 1837. Sa biographie n'offre rien de remarquable. Après avoir étudié la philosophie et la pédagogie à Iéna, il remplit d'abord les fonctions de précepteur, fut ensuite *privat-docent* à l'université d'Iéna, professeur dans un institut à Eisenach, se fixa à Dresde en 1798, et, après y avoir exercé quelques années l'enseignement privé, fut nommé professeur à l'École des cadets et à l'Académie militaire. Nous lui donnons une place dans ce Dictionnaire à cause de deux ouvrages peu connus dont il est l'auteur, et qui ont exercé une influence directe, d'une part sur l'organisation de l'enseignement du travail manuel dans le célèbre institut de Schnepfenthal, fondé par Salzmann *, d'autre part sur Frœbel * et sa doctrine pédagogique, qui paraît leur être empruntée en partie. Ces deux ouvrages sont une brochure sous ce titre : *De l'emploi du besoin qu'ont les enfants de s'occuper* (*Ueber die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein*, 1797), et une sorte de traité de pédagogie intitulé *la Famille Wertheim* (*Die Familie Wertheim*, 1798-1799, Gotha, chez Perthes).

Dans sa brochure, l'auteur part de ce principe, qu'il démontre par de nombreux exemples, que le besoin d'activité ou d'occupation (*Trieb zum Handeln*) est le plus puissant des mobiles que présente la nature humaine. « Et pourtant, ajoute-t-il, on ne voit pas que jamais l'éducation ait cherché, d'une manière générale, à tirer parti de ce besoin ; on pourrait presque croire que les nombreuses contrariétés qu'il procure aux maîtres et aux éducateurs ont prévenu ceux-ci contre lui et les ont empêchés de le prendre au sérieux. On se plaint en effet sans cesse de l'inattention et de la distraction des enfants pendant la classe, distraction qui vient de ce que leurs esprits sont tout occupés des amusements qu'ils ont laissés aux champs ou à la maison. » Heusinger voudrait qu'on donnât un aliment à ce besoin d'activité. Il ne songe pas seulement à faire enseigner aux enfants quelques petits travaux industriels qui développeraient en eux l'habileté de la main et les prépareraient à l'apprentissage de leur métier futur ; sa pensée est plus philosophique. Il demande une réforme complète de la méthode routinière d'éducation, qui ne connaît d'autre instrument d'acquisition des connaissance que le livre. « Les enfants, dit-il, à partir de leur sixième année, sont instruits exclusivement au moyen des livres. Quoi d'étonnant à ce qu'ils deviennent à leur tour victimes de ce préjugé que les livres sont l'unique moyen d'acquérir des connaissances, et que tout jeune homme qui sent le besoin d'accroître son savoir n'ait pas d'autre désir que de posséder des livres et de les étudier. L'acquisition des connaissances par l'observation personnelle, par les expériences personnelles, par le travail personnel, est une chose que l'éducation n'enseigne pas aux enfants, ou à laquelle on n'accorde pas le degré d'attention qu'elle mérite. »

Dans la *Famille Wertheim*, Heusinger trace un plan d'études très complet, où il donne au travail manuel la première place, comme principal moyen

d'éveiller l'intérêt. Avant de recevoir un enseignement systématique de la géométrie et de la physique, par exemple, les enfants ont appris depuis longtemps à dessiner des cercles, des carrés, des cubes, des prismes, des cylindres, à confectionner des solides avec du carton, du bois ou du fer-blanc; ils ont fabriqué aussi des leviers, des roues, des poulies, des manivelles, et en ont appris l'usage; l'enseignement théorique est autant que possible rattaché aux expériences déjà faites et aux connaissances déjà acquises par ce moyen. Le premier enseignement de l'histoire naturelle se compose de ce que nous appelons aujourd'hui des *leçons de choses:* on doit parler aux enfants des objets ou des matériaux qu'ils ont entre leurs mains durant leur travail; par exemple, à des fillettes qui apprennent à tricoter et à coudre, on parlera de la laine, du coton, du fer, etc. Les premières notions de géographie sont rattachées aussi à ces leçons : à propos du coton, les élèves apprendront dans quel pays il croît; à l'occasion d'une aiguille anglaise, on leur expliquera où est l'Angleterre, et comment les aiguilles qu'on y fabrique sont transportées en Allemagne, etc.

Ce qui est surtout remarquable dans ce livre, c'est la façon dont l'auteur parle du *jeu* et de son importance en éducation. On croirait entendre Frœbel. « Durant les six premières années de l'enfant, dit-il, le jeu mérite une attention toute spéciale. *Le jeu est l'école de cet âge.* Dans ces six premières années, il se développe chez l'enfant, par le jeu, plus d'idées peut-être qu'il ne s'en développera durant les douze années suivantes; et il est très essentiel de leur venir en aide à cet effet. Les enfants commencent à jouer, ou, pour mieux dire, *à rassembler des notions par leurs propres expériences*, dès qu'ils peuvent commencer à se servir de leurs bras et de leurs doigts, dès que leur œil s'est habitué à se mouvoir conformément à leur volonté. Qu'on attire d'abord leur attention par des objets aux couleurs voyantes; et plus tard, quand ils peuvent se servir de leurs doigts, qu'on leur donne des objets de formes et de volumes semblables, mais de pesanteur différente, par exemple des boules en bois, en pierre et en métal. Des boules de dimensions telles que l'enfant puisse les tenir à moitié dans sa main et les soulever, sont un excellent jouet. Les mains et les doigts sont ainsi exercés et développés. La boule s'échappe des doigts dès qu'elle cesse d'être serrée par ceux-ci : excellent moyen de provoquer l'attention des enfants. La différence de pesanteur de ces diverses boules fournira aussi l'occasion d'exercer chez l'enfant la faculté de comparaison et la réflexion. Etc. » Les enfants d'un an et demi à deux ans aiment beaucoup à jouer avec une boîte qu'ils peuvent tour à tour ouvrir et fermer; il faut leur donner de petites boîtes, de petites armoires, de petites commodes avec des tiroirs : « donnez-leur en outre quelque chose à mettre dedans, et vous les verrez pendant des heures *s'amuser*, comme on dit habituellement, ou plutôt, comme on devrait dire selon moi, *concevoir des idées et les exécuter.* »

L'espace restreint dont nous disposons ne nous permet pas de prolonger ces citations, empruntées à un remarquable travail publié par M. R. Rissmann dans l'*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*. Mais elles suffiront, croyons-nous, pour faire apprécier l'intérêt qu'offrent les vues pédagogiques de Heusinger. Nous avons dit qu'elles avaient exercé une influence marquée sur l'enseignement donné à l'institut de Schnepfenthal. En effet, Blasches, qui était chargé à Schnepfenthal de cette partie de l'enseignement qu'on y appelait les « récréations mécaniques » (*mechanische Nebenbeschäftigungen*), nous apprend lui-même, dans son ouvrage intitulé *Les ateliers des enfants* (*Die Werkstätte der Kinder*), qu'il avait beaucoup emprunté à la brochure de Heusinger publiée en 1797. Quant à Frœbel, il y a une analogie frappante entre les idées de Heusinger sur le jeu, sur les occupations manuelles de l'enfance, et celles que le fondateur des jardins d'enfants a exposées et mises en pratique, à Keilhau d'abord, et plus tard à Blankenburg. Resterait à savoir si Frœbel a connu les ouvrages de Heusinger et a pu s'en inspirer. Or la question est résolue affirmativement : d'après une communication de M. le Dr Georgens à M. Rissman, un exemplaire de la brochure sur l'*emploi du besoin qu'ont les enfants de s'occuper* se trouvait dans la bibliothèque de Frœbel : cet exemplaire porte les traces d'une fréquente lecture, et les marges en sont couvertes d'annotations de la main de Frœbel lui-même.

[J. Guillaume.]

HIÉRONYMITES. — Les *Hiéronymites* ou *Frères de la vie commune* sont une association religieuse fondée en Flandre au XIVe siècle par Gerhard Groote (né à Deventer en 1340, mort en 1384). Cette association unissait des pratiques ascétiques à des travaux utiles, la copie des manuscrits et l'instruction de la jeunesse. Gerhard Groote ouvrit à Deventer une école, où l'enseignement était donné gratuitement aux pauvres. Le successeur de Gerhard, Florentius Radevius, développa l'institution : il fonda le premier couvent de hiéronymites à Windesheim; il y eut alors des frères cloîtrés, formant le centre de l'association, et autour d'eux des associés vivant au milieu de la société laïque, sans être liés par des vœux, et se consacrant à la prédication et à l'éducation des enfants. Le célèbre mystique Thomas * à Kempis appartenait à cet ordre religieux : il prononça ses vœux en 1400 au couvent de la montagne de Ste-Anne près de Zwoll. De Deventer, les écoles des Frères de la vie commune se répandirent dans la plupart des villes flamandes et dans une partie de l'Allemagne occidentale. Quelques-unes de ces écoles acquirent une grande célébrité. Celle de Deventer demeura la plus fameuse, et arriva à son plus haut degré de prospérité au milieu du XVe siècle sous la direction de Hegius *. C'est l'enseignement des hiéronymites qui a formé plusieurs des humanistes les plus distingués de l'époque de la Renaissance, Agricola *, Erasme *; leur école de Liège a servi de modèle à Sturm *, le fondateur du gymnase de Strasbourg. Au XVIe siècle, une partie des écoles des hiéronymites disparut à la suite de la Réforme; ailleurs, ils furent supplantés par les jésuites.

HINDOUSTAN. — V. *Inde*.

HISPANO-AMÉRICAINES (Républiques). — V. *Républiques hispano-américaines*.

HISTOIRE. — Grâce à la loi qui retient les enfants à l'école jusqu'à la quatorzième année, il va être possible enfin d'enseigner l'histoire selon une méthode qui tienne compte de l'âge des élèves et suive le progrès de leur force intellectuelle.

Pour classer les conseils qui vont suivre, on supposera qu'il y a trois degrés de l'enseignement historique, le premier pour les enfants de sept à neuf ans, le second pour les enfants de neuf à onze ans, le troisième pour les enfants de onze à treize ans.

Le premier degré. — La première difficulté de l'enseignement historique est de faire entendre aux élèves que le monde n'a pas toujours été comme ils le voient. Naturellement, ils n'ont aucune idée de l'âge ni des transformations de l'humanité. Si l'on n'y prend garde, ils mettront tous les faits au même plan : il faut donc étendre sous leurs yeux la perspective historique jusqu'au point éloigné où

on va les transporter tout à coup, pour les ramener ensuite au temps où ils vivent.

Dès qu'ils ont appris que leur pays s'appelait, il y a deux mille ans, la Gaule, il convient d'ajouter immédiatement que cette Gaule n'était point pareille à notre France, et de leur montrer par des exemples à leur portée qu'un pays, en un temps bien moins long, peut changer du tout au tout. Ils savent ce qu'est un chemin de fer: dites-leur qu'il n'y avait pas de chemin de fer, il y a cent ans; que la plupart de ces routes qui, par milliers, courent aujourd'hui à la surface de notre sol et font communiquer entre eux les plus petits villages, n'existaient pas, et que nos grands-pères, lorsqu'ils allaient, à une lieue de la maison, faire visite à quelque parent ou à quelque ami, s'embourbaient dans les sentiers jusqu'au genou. Ils savent que la terre vaut gros aujourd'hui : dites-leur qu'il y a cent ans une partie du sol était en friche ou en marécages. Ils ont vu des machines à vapeur et ces usines où les ouvriers travaillent par centaines : dites-leur qu'il n'y avait pas de machines à vapeur ni d'usines. Ajoutez, comme conséquence de tout cela, que l'on travaillait moins qu'aujourd'hui, que l'on était moins bien vêtu, moins bien logé, que le plus grand nombre de nos paysans mangeaient du pain noir en buvant de l'eau. Après avoir montré que ces changements se sont opérés en un siècle, dites qu'en deux mille ans, il y a vingt siècles : voilà l'enfant bien averti qu'il va être transporté dans un autre monde. Certes, il y aurait bien d'autres choses à mettre dans ce parallèle entre le passé et le présent ; mais il faut se garder de l'ambition de tout dire, de tout dire en une fois surtout. Ces quelques traits suffisent pour produire l'effet cherché : donner à l'enfant une première notion des transformations successives.

Comment le diriger dans ce monde inconnu qu'on vient de lui faire entrevoir ? On croit trop facilement qu'il ne sert à rien de mettre de la suite dans les choses pour parler à des enfants de sept ans, et qu'il suffit de leur raconter quelques faits et des biographies. Sans doute, on ne se mettra pas en tête l'ambition de faire comprendre à de si jeunes esprits l'enchaînement des faits ; mais pourquoi ne pas montrer au moins cet enchaînement ? ne pas découper l'histoire en périodes ? ne pas mesurer la longueur des étapes successives ? C'est autant de gagné pour l'avenir. Il serait déplorable que l'on vînt à dédaigner cette précieuse faculté, la mémoire, qui reçoit et classe les matériaux sur lesquels opérera la raison à son éveil, comme fait la terre au printemps sur les semences qu'elle a détenues presque inertes pendant le sommeil hivernal. Montrez donc, même aux plus petits enfants, par des faits et par des dates, la succession des temps. Ne procédez pas par le pêle-mêle. Tissez fermement la trame sur laquelle vous dessinerez les grands faits et les grandes figures de l'histoire.

Cette trame, c'est la chronologie de l'histoire de France, et la seconde leçon (la première étant la comparaison entre autrefois et aujourd'hui) doit être un sommaire de cent lignes, contenant la liste des grandes périodes de l'histoire de France, marquées par leurs dates extrêmes: l'enfant retiendra cela aussi bien qu'une série de définitions de grammaire et d'arithmétique. Le sommaire appris par cœur, on l'introduira dans l'étude des périodes, en répétant, au début de chacune, la partie du sommaire général qui la concerne.

Arrivons, après ces préliminaires, à l'enseignement proprement dit. Au lieu de construire dès à présent une théorie pédagogique, nous voudrions indiquer la méthode par des exemples pris à des moments différents de l'histoire : d'abord, tout au début.

Le sommaire général aura dit : « La France, notre pays, s'appelait la Gaule, il y a deux mille ans. Cinquante ans avant la naissance de Jésus-Christ, elle fut conquise par les Romains, qui l'ont possédée jusqu'en 475 après Jésus-Christ. C'est pendant ce temps-là que les Gaulois, qui étaient païens, se convertirent au christianisme. »

Pour développer ce sommaire, il faut tout d'abord décrire les Gaulois. Les enfants savent, par ce qui leur a été dit à la première conversation sur l'histoire, que ces hommes qui vivaient, il y a tant et tant d'années, ne ressemblaient pas du tout à ceux qu'ils connaissent. Donnez quelques détails sur la vie des Gaulois, toute voisine encore de la barbarie. Décrivez les huttes sans fenêtres et sans cheminées, la façon gloutonne de manger avec les mains, le vêtement, sous lequel il n'y avait pas de chemise. Dès que l'enfant saura que les vitres, les fourchettes et les chemises n'étaient pas inventées, et même qu'elles ne l'ont été que beaucoup plus tard, il sentira qu'il entre dans un autre monde. Ajoutez l'oisiveté de la vie barbare, l'inhabileté au travail agricole et à l'industrie, l'humeur belliqueuse et les expéditions de guerre. Les enfants comprennent tout ce qui est bataille : si on les laissait faire, ils passeraient leur vie à se prendre aux cheveux et à se jeter des pierres. Cet instinct naturel du recours à la force les fait contemporains des temps où l'homme, voisin de l'état de nature, n'avait d'autre loi que celle du plus fort. Décrivez-leur donc les armes et la façon de combattre des Gaulois. Campez devant eux un de leurs ancêtres, jetant vêtements et bouclier pour combattre nu, provoquant l'ennemi par ses cris, s'enivrant de son courage, mourant plutôt que de reculer d'un pas, et, s'il n'est que blessé, montrant avec orgueil le sang qui décore sa poitrine. Dites pourtant que ce vaillant n'était pas toujours un bon soldat, qu'il avait de l'ardeur, mais point le calme qu'il faut dans les batailles, et que, si l'ennemi lui résistait longtemps, le Gaulois se lassait et lâchait prise. Voilà des traits de mœurs qui peindront les ancêtres. Les expéditions des Gaulois seront une matière à récits : on choisira de préférence le récit de l'expédition du Capitole, parce que l'enfant y rencontrera les Romains, qu'il ne s'étonnera pas de revoir bientôt, agresseurs cette fois et conquérants. De la guerre des Gaules, on dira quelques mots, en jetant toute la lumière sur le personnage de Vercingétorix, qui sera le sujet d'une biographie : car il est un héros national, le héros de la résistance à l'ennemi.

La Gaule conquise entre dans la civilisation romaine ; mais dire à un enfant que la Gaule passe de la barbarie à la civilisation, c'est lui dire des mots. Faites-lui comprendre la chose par des signes extérieurs. Rappelez votre description de la Gaule primitive, et dites ce qu'était une ville romaine, ou seulement qu'il y avait des villes et de grandes villes; dessinez ou montrez quelques-uns de ces grands monuments qui subsistent après dix-huit cents ans sur notre sol ; parlez des routes indestructibles bâties par ces Romains ; opposez tout cela aux villages, aux huttes, aux sentiers des Gaulois. Au temps des Gaulois, il n'y avait pas d'écoles ; on n'écrivait pas, on ne lisait pas ; au temps des Romains, il y a partout des écoles en Gaule. L'enfant comprendra la différence. Mais il est à craindre qu'il ne se croie déjà dans les temps modernes. Dites alors un mot de l'esclave, c'est-à-dire de l'homme traité par l'homme comme une bête de somme. Dans un de ces amphithéâtres splendides que vous aurez décrits, placez un combat d'hommes contre des lions, ou bien un combat de gladiateurs. Montrez, après avoir introduit le christianisme, les chrétiens livrés aux bêtes et terminez par le récit d'un martyre.

Une des périodes les plus difficiles est celle qui sera résumée au sommaire général à peu près ainsi : « De l'avènement de Hugues Capet, en 987, à 1108, date de l'avènement de Louis le Gros, les rois ne sont guère puissants en France. Ils ne commandent que sur une petite partie du pays : le reste appartient à des seigneurs qui se font la guerre entre eux. Louis le Gros essaie de rétablir la paix dans le royaume et d'y faire régner la justice. »

Il est indispensable d'expliquer d'abord que, sous les derniers rois carlovingiens, les ducs et les comtes, que les rois avaient faits gouverneurs des provinces, cessèrent de leur obéir et devinrent ainsi comme des rois : la France est alors divisée en comtés et duchés, dont chacun est comme une petite France; dans ces comtés et duchés, il y a des seigneurs qui n'obéissent guère aux comtes et aux ducs, si bien que chacun d'eux est à peu près maître dans sa seigneurie ; au-dessus de tout cela, le roi, sans forces, et, au-dessous, le peuple, sans protection. Mais comment faire revivre cette société si différente de la nôtre ? Comme l'a fait un maître, que nous avons entendu un jour, parlant devant une classe d'enfants de sept ans, dans une école de Paris. Nous reproduisons ici le passage d'un article de la *Revue des Deux-Mondes* du 15 février 1882, où nous avons raconté cette visite :

« J'arrivai au moment où un jeune maître commençait une leçon sur la féodalité. Il n'entendait pas son métier, car il parlait de l'hérédité des offices et des bénéfices, qui laissait absolument indifférents les enfants de huit ans auxquels il s'adressait. Entre M. Berthereau, le directeur de l'école ; il interrompt, et, s'adressant à toute la classe : « Qui est-ce qui a déjà vu ici un château du temps de la féodalité ? » Personne ne répond. Le maître s'adressant alors à un de ces jeunes habitants du faubourg Saint-Antoine : « Tu n'as donc jamais été à Vincennes? — Si, monsieur. — Eh bien ! tu as vu un château du temps de la féodalité. » Voilà le point de départ trouvé dans le présent. « Comment est-il ce château ? » Plusieurs enfants répondent à la fois. Le maître en prend un, le conduit au tableau, obtient un dessin informe qu'il rectifie. Il marque des échancrures dans la muraille. « Qu'est-ce que c'est que cela ? » Personne ne le savait. Il définit le créneau. « A quoi cela servait-il? » Il fait deviner que cela servait à la défense. « Avec quoi se battait-on? avec des fusils ? » La majorité : « Non, monsieur. — Avec quoi? » Un jeune savant crie du bout de la classe : « Avec des arcs. — Qu'est-ce qu'un arc? » Dix voix répondent : « Monsieur, c'est une arbalète. » Le maître sourit et explique la différence. Puis il dit comme il était difficile de prendre avec des arcs et même avec les machines du temps un château, dont les murailles étaient hautes et larges, et continuant : « Quand vous serez ouvriers, bons ouvriers, que vous voyagerez pour votre travail ou pour votre plaisir, vous rencontrerez des ruines de châteaux. » Il nomme Montlhéry et autres ruines dans le voisinage de Paris. « Dans chacun d'eux il y avait un seigneur. Que faisaient tous ces seigneurs? » Toute la classe répond : « Ils se battaient. » Alors le maître dépeint devant ces enfants, dont pas un ne perd une de ses paroles, la guerre féodale, mettant les chevaliers en selle et les couvrant de leurs armures. « Mais on ne prend pas un château avec des cuirasses et des lances. Alors la guerre ne finissait pas. Et qui est-ce qui souffrait surtout de la guerre? Ceux qui n'avaient pas de châteaux, les paysans qui, dans ce temps-là, travaillaient pour le seigneur. C'est la chaumière des paysans du seigneur voisin qu'on brûlait. « Ah ! tu me brûles mes chaumières, disait le seigneur attaqué ; je vais te brûler les tiennes. » Il le faisait, et il brûlait, non seulement les chaumières, mais encore les récoltes. Et qu'arrivet-il quand on brûle les récoltes ? Il y a la famine. Est-ce qu'on peut vivre sans manger? » Toute la classe : « Non, monsieur. — Alors, il a bien fallu trouver un remède. » Le voilà qui parle de la trêve de Dieu ; puis il commente : « C'est une singulière loi, par exemple. Comment ! on dit à des brigands : « Restez tranquilles du samedi soir au mercredi matin, mais le reste du temps, ne vous gênez pas, battez-vous, brûlez, pillez, tuez ! » Ils étaient donc fous, ces gens-là? » Une voix : « Bien sûr. — Mais non, ils n'étaient pas fous. Ecoutez-moi bien. Il y a ici des paresseux. Je fais ce que je puis pour qu'ils travaillent toute la semaine ; mais je serais à moitié content de les voir travailler jusqu'au mercredi. L'Eglise aurait bien voulu qu'on ne se battît pas du tout ; mais, comme elle ne pouvait l'obtenir, elle a essayé de faire rester les seigneurs tranquilles une moitié de la semaine. C'était toujours cela de gagné. Mais l'Eglise n'a pas réussi. Il fallait la force contre la force, et c'est le roi qui a mis tous ces gens à la raison. » Alors le maître explique que les seigneurs n'étaient pas égaux les uns aux autres, qu'il y avait au-dessus du maître de tel château un seigneur plus puissant et plus élevé, habitant dans un autre château. Il donne une idée, presque juste, de l'échelle féodale, et, tout en haut, il place le roi. « Quand des gens se battent entre eux, qui est-ce qui les arrête ? » Réponse : « Les sergents de ville. — Eh bien, le roi était un sergent de ville. Qu'est-ce qu'on fait de ceux qui ont battu et tué quelqu'un ? » Réponse : « On les juge. — Eh bien ! le roi était un juge. Est-ce qu'on peut se passer de gendarmes et de juges? — Non, monsieur. — Eh bien ! les anciens rois ont été aussi utiles à la France que les gendarmes et les juges. Ils ont fait du mal dans la suite, mais ils ont commencé par faire du bien. Qu'est-ce que je dis : aussi utiles ? Bien plus ; car il y avait alors plus de brigands qu'aujourd'hui. C'étaient des gens féroces que ces seigneurs, n'est-ce pas ? » La classe : « Oui, monsieur. — Et le peuple, mes enfants, valait-il mieux? » Réponse unanime, d'un ton convaincu : « Oui, monsieur. — Eh bien ! non, mes enfants. Quand ils étaient lâchés, les gens du peuple étaient des gens terribles. Ils pillaient, brûlaient, tuaient, eux aussi ; ils tuaient les femmes et les enfants. Pensez qu'ils ne savaient pas ce qui était bien, ni ce qui était mal. On ne leur apprenait pas à lire. »

« Sur ce mot, qui n'est qu'à moitié juste, finit une leçon qui avait duré à peine une demi-heure. »

La leçon avait été écoutée avec une attention profonde. C'est que le maître pratiquait cet art difficile de s'adresser à tous à la fois, et de stimuler l'attention de chacun par l'émulation de faire preuve d'intelligence et de savoir. C'est qu'il savait partir d'un point connu pour mener l'enfant dans l'inconnu.

Contrairement à un préjugé répandu, il est plus difficile d'enseigner l'histoire moderne que cette vieille histoire du moyen âge : à mesure qu'on descend le cours des âges, le pittoresque s'efface et les vives couleurs pâlissent. Pourtant, la méthode ne doit pas changer.

Prenons pour exemple la période ainsi résumée dans le sommaire général : « Malheureusement les rois sont devenus trop puissants ; Louis XIV a commis beaucoup de fautes. Louis XV gouverne très mal. La France cesse d'aimer ses rois, et la Révolution éclate sous Louis XVI, le successeur de Louis XV. »

L'enfant sait déjà par l'histoire des périodes précédentes les grands progrès de l'autorité royale, et qu'il n'y a plus d'autre loi que la volonté des rois à laquelle tout le monde obéit. On lui dira que le règne de Louis XIV a eu des parties

bonnes et glorieuses, et, sans le moins du monde entrer dans le détail des faits militaires, on lui racontera quelque grande victoire de Turenne et de Condé, en dessinant à grands traits le personnage de ces hommes de guerre. On parlera des grands ministres et l'on fera connaître par quelques anecdotes Louvois et Colbert. On ajoutera que le roi avait trop d'orgueil, et l'on citera les preuves connues de cet orgueil ; qu'il aimait trop les dépenses, et l'on décrira Versailles, Marly et les fêtes ; qu'il aimait trop la guerre, et l'on terminera par le récit de quelque désastre et le tableau des misères des dernières années.

Mais, de toute l'histoire, la partie la plus difficile à enseigner sera certainement celle qui s'ouvre avec la Révolution. Il est impossible de ne pas toucher un peu à des questions d'ordre social et politique : le tout est de le faire si modestement, si simplement, avec tant de précautions, que l'enfant fasse de la politique, comme le bourgeois gentilhomme faisait de la prose, sans le savoir.

Notre sommaire général aura dit que la France, devenue république, change ses anciennes lois pour s'en donner de meilleures ; que l'Europe lui déclare la guerre et qu'elle bat l'Europe. Pour la guerre, rien de mieux, et la seule difficulté sera de faire un choix entre tant d'actions héroïques qui prêteront à des récits, entre tant de grands personnages qui prêteront à des biographies. Mais comment faire comprendre ce changement des lois? ce progrès vers l'égalité et la liberté? Il n'y a pas d'autre moyen que de rechercher dans l'esprit de l'enfant pour les rendre précises les notions vagues qu'il possède sur la société contemporaine. Il y voit des inégalités, par exemple, des propriétaires et des fermiers, des maîtres et des serviteurs. Apprenez-lui, s'il ne le sait pas encore, que le serviteur n'est lié au maître que par un acte de sa volonté, et qu'il sert parce qu'il a cru avantageux de servir ; qu'on ne devient le fermier de quelqu'un qu'en vertu d'un contrat librement consenti ; au lieu que, dans l'ancienne société, il y avait des hommes qui étaient, par naissance, des serviteurs, et, par nécessité, demeuraient tels pendant toute leur vie. L'enfant voit d'autres inégalités : des hommes qui commandent, comme l'officier à ses soldats ; dites-lui que l'officier acquiert ce droit de commander par son mérite, et qu'il le perdrait s'il en usait mal, au lieu que, sous l'ancien régime, le roi, les seigneurs naissaient avec ce droit et le gardaient même quand ils en usaient mal. Ces comparaisons, bien développées, montreront aux écoliers le progrès social. Ils savent d'ailleurs que le maître et le serviteur d'aujourd'hui obéissent aux mêmes lois, sont également punis pour les mêmes fautes, ont les mêmes devoirs envers la patrie. Apprenez-leur que les grands d'autrefois échappaient souvent à la sévérité des lois ; que plus on était humble, moins on avait de droits et plus on avait de charges.

Telle est la méthode qu'il faut suivre, au premier degré de l'enseignement de l'histoire : prendre autant que possible son point de départ dans le présent ; répéter à tout propos la comparaison entre autrefois et aujourd'hui ; peindre par des signes extérieurs, par des récits, par des biographies, le tout mis en son lieu chronologique et bien fondu dans une exposition simple et continue.

Le second degré. — Au second degré, le maître fera revivre les souvenirs des deux premières années d'enseignement, en y ajoutant des notions et des faits nouveaux. Quant à la méthode, elle restera descriptive, comme au premier degré, mais elle deviendra explicative.

Il ne suffit plus de raconter les faits, de décrire des personnages, il faut expliquer les faits et marquer l'enchaînement des choses.

L'enfant se rappelle, pour l'avoir appris au premier degré, que les Gaulois ont été vaincus par les Romains ; dites-lui maintenant pourquoi. Vous lui avez fait voir les années précédentes, par des signes extérieurs, en quoi la Gaule diffère de la France ; marquez maintenant les différences intimes et profondes.

Pour cela, prendre son point de départ dans le présent, comme toujours. L'enfant sait bien qu'il vit dans un grand pays, qui a une grande capitale, appelée Paris ; que tous les habitants de ce pays sont unis entre eux par des liens étroits ; qu'il y a une armée de la France, où servent tous les Français ; que des Français ne doivent pas se battre contre d'autres Français. Il est aisé d'opposer à cette France la Gaule, qui n'a pas de capitale, les Gaulois divisés en petits peuples, sans armée nationale, guerroyant les uns contre les autres, incapables de se réunir à temps contre l'étranger vaincus à cause de cela, et, après une guerre de huit années, soumis pour quatre siècles aux vainqueurs. Ces vainqueurs romains, que l'on a décrits aussi, au premier degré, par les signes extérieurs, il faut pour ainsi dire les expliquer. Pour cela représenter l'Italie, divisée comme était la Gaule, où les Romains vinrent l'attaquer ; placer au milieu le petit peuple habitant la cité romaine ; dire qu'il se gouvernait bien, faisait lui-même les lois, et y obéissait, après les avoir faites ; choisissait lui-même ses chefs, les consuls, et, après les avoir choisis, leur obéissait. Donner les exemples connus de la terrible discipline romaine à laquelle les pères sacrifiaient leurs fils ; dire que tous les Romains étaient soldats, bons soldats ; qu'ils exécutaient les ordres, sans murmures, supportaient les fatigues, sans plaintes, que chacun d'eux aimait sa patrie plus que lui-même et qu'un Romain mourait avec joie pour Rome. C'est assez pour faire comprendre que les Romains devinrent un grand peuple et vainquirent tous leurs ennemis. Et le contraste entre Rome et la Gaule expliquera qu'un si grand pays ait été soumis en si peu d'années.

Au premier degré, l'enfant a seulement appris que la Gaule est restée romaine pendant quatre siècles, et que les Barbares sont survenus, qui les ont remplacés en Gaule. Au second degré, vous lui montrerez la Gaule dans l'empire romain ; vous lui ferez montrer les limites de cet empire sur la carte ; au delà de ces limites, vous placerez les principaux peuples barbares ; puis vous direz d'un mot les causes de l'affaiblissement de l'empire : Rome perdant les vertus par lesquelles elle a conquis le monde, les citoyens cessant de faire les lois et de porter les armes, l'armée recrutée de mercenaires et de barbares, les folies du despotisme impérial : la ruine, qui est la conséquence de tout cela.

Cette explication des faits ne va point sans un commentaire moral. A chaque pas, le maître trouvera des leçons à donner : il aura plaisir à le faire.

Pour le reste de l'histoire, voici à grands traits le tableau du cours.

Faire voir, par des faits, par des anecdotes que donne à foison Grégoire de Tours, le despotisme d'un roi mérovingien comme Chilpéric, par exemple ; expliquer la décadence de la royauté, par les guerres civiles, comme celles de Frédégonde et de Brunehaut, et par les dons d'argent, de terres et de privilèges aux grands du royaume ; ne pas insister sur les détails de la lutte entre la royauté et l'aristocratie naissante ; être très sobre de faits et de noms surtout ; ne donner sous aucun prétexte une liste de rois fainéants, mais personnifier dans un roi fainéant quelconque, innommé au besoin, la décadence de la royauté ; annoncer que d'autres chefs vont venir, mettre en scène Charles Martel, expliquer son œuvre, l'autorité

rétablie, le royaume des Francs réuni sous une main, la chrétienté défendue à Poitiers. Le père est récompensé dans le fils : Pépin le Bref devient roi. Pour lui, quelques mots suffisent : des Carolingiens, c'est Charlemagne qu'il importe le plus de connaître. On a décrit à l'écolier, au premier degré, la personne de Charlemagne, son visage, son vêtement, ses armes, l'emploi d'une de ses journées, sa vie au palais d'Aix-la-Chapelle, l'école palatine. On l'a représenté au milieu des assemblées et à la guerre, chevauchant plusieurs mois de l'année, sous le soleil d'Espagne et d'Italie, ou sous le ciel gris de la Saxe. On a raconté la légende de Roland à Roncevaux. Au second degré, après avoir réveillé ces souvenirs par interrogations, en conversation, en parlant du grand Karl comme de quelqu'un que l'on connaît de vieille date, expliquer l'admirable effort qu'a fait pour gouverner cet empereur pensant à tout, s'occupant de toutes choses, comme un père de famille qui commande pour le bien et qui a charge d'âmes. Puis, après une brève introduction sur l'état de l'Europe, sur la Gaule pacifiée, sur l'Espagne où sont encore les Arabes, sur l'Italie, où le pape est menacé par les Lombards, sur l'Allemagne, encore barbare, sans villes, païenne et couverte de forêts, comme était la Gaule avant la conquête romaine, faire, sans aucun souci des détails ni de l'ordre chronologique, le tableau de ces conquêtes, et montrer la conclusion de cette histoire épique : Charlemagne réunissant la Gaule, l'Allemagne, une partie de l'Espagne et de l'Italie, couronné à Rome, et, après avoir entrepris de faire régner dans le monde l'ordre, la justice et la paix, allant dormir du sommeil éternel dans le caveau d'Aix-la-Chapelle, assis sur un trône de marbre, une croix d'or au cou et l'évangile ouvert devant lui.

Au premier degré, on a décrit par quelques traits l'histoire de la décadence carolingienne, raconté les guerres des fils de Louis le Débonnaire contre leur père, la mort lamentable de l'empereur, les Normands qui arrivent, Fontanet et le serment de Strasbourg. Ici bien expliquer qu'il se fait une séparation de peuples, et qu'en 843 a commencé la vie distincte de la France, de l'Allemagne et de l'Italie. Avertir que la date du traité de Verdun est une très grande date.

Désormais, on s'enferme dans l'histoire de la France. Au premier degré, on a montré la féodalité par des signes extérieurs : le château et le guerrier féodal. Ce qu'il faut expliquer ici, c'est la formation, au milieu du désordre général, de cette quantité de groupes qui choisissent ou subissent un maître placé près d'eux et se taillent des patries de quelques lieues carrées, dans la grande qu'ils ne connaissent plus. Partout la vie locale : plus d'armée nationale, plus d'assemblées générales ; plus d'ennemis communs, tels qu'étaient autrefois le Lombard et l'Arabe ; l'ennemi, c'est le voisin. Au-dessus de ce chaos, le roi, dont le pouvoir n'est guère que le souvenir du pouvoir carolingien. Cette explication de la décadence carolingienne est le propre prélude de notre véritable histoire : aussi faut-il prendre garde de la bien donner.

On montrera ensuite l'unification de la France par le progrès continu de l'autorité royale. Voilà des mots abstraits ; aussi ne faut-il pas les prononcer. Tout au plus viendront-ils en conclusion d'un long exposé dont voici le sommaire : Dire comme vivait, au début, le roi capétien, dans ses châteaux et dans les monastères ; décrire sa cour primitive, son conseil, les cérémonies et les fêtes, ses grands vassaux ; mettre, en regard du roi, un Robert de Normandie, un Eudes de Champagne, uu Raymond de Toulouse, un Guillaume d'Aquitaine ; entourer ceux-ci de leurs vassaux ; faire voir au-dessous des maîtres du monde la masse de ceux qui peinent, le paysan dans sa cabane et l'artisan dans l'atelier ; raconter leur vie, leurs misères, leurs plaisirs et la grande lutte pour la liberté ; suivre le progrès sans trêve, dans la mauvaise comme dans la bonne fortune, du pouvoir royal ; dire comment le roi devint le juge de tous, après que Philippe-Auguste eut jugé Jean-sans-Terre, saint Louis cassé en appel un jugement de son frère le comte d'Anjou ; Philippe IV et Charles V confisqué l'Aquitaine par arrêt ; Charles VII et Louis XI frappé les brigands et châtié les rebelles ; comment le roi devint le maître d'une armée à lui appartenant, quand il jugea insuffisant le service de cette armée féodale où le devoir de chacun des vassaux était réglé par un contrat particulier, si bien que nombre d'entre eux devaient au roi un jour de service, et encore dans les limites mêmes de leurs fiefs, de façon qu'ils pussent rentrer à la nuit tombante et coucher dans leur lit ; ce que fut au début l'armée royale où des chevaliers déclassés se rencontraient avec des soldats d'aventure, brigands comme eux, et continuant, après la paix faite, le métier de la guerre contre le paysan, le bourgeois ou le prêtre ; pourquoi il fallut tirer de ces bandes un corps d'élite, que l'on disciplina et qui devint l'armée permanente ; comment le roi, obligé de payer ses soldats et ses serviteurs, ajouta les finances publiques à ses revenus de propriétaire et ouvrit à ses collecteurs les domaines des hauts barons, en même temps qu'il y introduisait les sergents de ses justices ; comment enfin la royauté trouva, au jour précis, pour ces fonctions nouvelles, des organes nouveaux, les cours et conseils de justice, de finances et de politique, gardiens du trésor sans cesse accru des traditions monarchiques, et qui défendirent l'intégrité des attributions royales envers et contre tous, même contre le roi.

Si l'on est toujours simple et clair, si l'on fait comprendre par un fait, par une anecdote, chacun des points de l'explication, si l'on s'arrête souvent pour résumer et s'assurer qu'on a été compris, on pourra ainsi apprendre à de tout jeunes Français l'histoire de la France. Il faudra leur montrer aussi que la monarchie est devenue absolue, en faisant l'unité, et que les trois ordres de la nation ont été vaincus les uns après les autres, pour s'être haïs mutuellement, et pour avoir combattu tantôt église et tiers-état contre noblesse, tantôt noblesse et tiers-état contre clergé, tantôt noblesse et clergé contre tiers-état, toujours sous le commandement du roi, de sorte que chacun des ordres a imité le cheval qui voulait se venger du cerf et s'est asservi par sa victoire. Dès lors, il reste à suivre la marche fatale d'un pouvoir qui perd toute mesure en devenant absolu, exploite le royaume à outrance, prodigue l'argent et le sang des sujets, laisse tomber à dessein l'obscurité sur les vieilles lois et les vieilles coutumes, et, ne sachant plus d'où il est venu ni où il va, ne trouve rien à répondre quand la raison publique enfin éveillée lui demande des comptes que la force révolutionnaire finit par lui arracher.

Encore une fois, il faudrait sous les mots montrer les faits et mettre en actions l'histoire, comme on fait pour la morale. On enseignera par la même méthode l'histoire des guerres et des relations extérieures, laissant tomber quantité de menus faits et de noms de batailles, mais peignant la guerre avec ses aspects multiples : sauvage et brutale au temps mérovingien ; sauvage, mais grande et civilisatrice au temps carolingien ; devenue le droit de chacun au temps féodal, pour n'être plus ensuite qu'un droit du roi. On décrira quelques combats bien choisis ; on mettra aux prises les casques et les turbans, les chevaliers de France et les milices de Flandre et d'Angleterre. On fera comprendre la puissance de ce

grand personnage historique, le canon. On racontera l'histoire du métier militaire, jusqu'au jour où il y a eu un devoir militaire et où la guerre, de monarchique qu'elle était, est devenue nationale et plus terrible, car elle peut aujourd'hui décider même de la vie d'un peuple.

Au sortir du second degré, l'enfant saura les faits essentiels de l'histoire de la France qui, pour la seconde fois, auront passé sous ses yeux, et, de plus, il en comprendra la suite et l'enchaînement.

Le troisième degré. — Dans les deux dernières années d'enseignement historique, le maître fera revoir une dernière fois l'histoire de la France, en insistant sur la formation de la patrie française, sur le développement des institutions et sur la période contemporaine. La nouveauté sera d'encadrer notre histoire de la France dans celle du monde : 1° en esquissant à très grands traits, dans une introduction, l'histoire de l'Orient, de la Grèce et de Rome ; 2° en plaçant, après chaque période de notre histoire, un résumé de celle des principaux peuples.

En entreprenant cette nouvelle tâche, le maître devra se dire que toute tentative d'érudition ou de développement aboutirait au chaos.

Commencer l'histoire orientale par une description de l'Asie, très courte, destinée seulement à marquer sur ce continent la place des peuples ; énumérer les races historiques ; expliquer en quelques minutes les caractères de la civilisation chinoise, et les causes de son isolement ; dire que deux grandes races se partagent l'histoire : la race indo-européenne et la race sémitique ; décrire la civilisation indienne, très sobrement, en caractérisant cette vie étrange et en montrant les monuments de cette civilisation ; donner un chapitre à Babylone et à Ninive ; un autre à l'Egypte ; un autre à la Phénicie ; un autre au peuple d'Israël ; dans chacun, trois ou quatre dates, trois ou quatre noms : aucune énumération de rois ni de dynasties ; arriver au plus vite à ce confluent de l'histoire d'Orient, qui est l'empire des Perses. De toute cette première période, il suffit que le jeune écolier emporte, avec quelques noms et quelques dates, la notion de la vie orientale, de ce despotisme pompeux et sacré, de ces sociétés à degrés fixes, de ces dieux monstrueux, de ces monuments énormes et de ces grandes ruines. Voici venir l'Europe avec la Grèce : description physique de ce petit pays fait pour la vie, à la fois distincte et commune, de plusieurs peuples ; énumération des principaux peuples et des grandes villes ; idée générale de la civilisation hellénique ; expansion de la race grecque par les colonies : tout cela très bref, et, tout de suite, Sparte et Lycurgue, Athènes et Solon ; le grand duel des guerres médiques et la victoire sur l'Orient ; aussitôt après la victoire, la décadence par la corruption des mœurs et la guerre intestine du Péloponèse ; Philippe, Alexandre et la conquête de la Grèce et de l'Orient. Sur la décomposition de cet empire, presque rien, si ce n'est ce qui est capable de faire comprendre que divisé, corrompu et comme épuisé dans chacune de ses parties, il est voué à la ruine et à la conquête. Mais vous ne quitterez pas l'histoire de la Grèce, sans avoir dit que ce pays a trouvé toutes les formes de la vie politique et pratiqué la liberté, en cela supérieur à l'Orient ; qu'il a connu toutes les formes de la pensée. Vous nommerez Homère et la poésie épique, Eschyle, Sophocle, Euripide et la tragédie ; Aristophane et la comédie ; Démosthène et l'éloquence ; Socrate, Platon, Aristote et la philosophie, en expliquant qu'elle est une libre recherche sur les origines du monde, et sur la nature de l'homme. Vous parlerez de Phidias, de Zeuxis et d'Apelles, et vous marquerez dans le monde la place de la civilisation hellénique, en disant que nous, les modernes, nous avons imité et nous imitons encore, sans jamais les avoir surpassés et en les égalant rarement, ces grands maîtres en poésie, en art et en philosophie, qui ont été nos éducateurs, après avoir été ceux des Romains, ces vainqueurs de la Grèce.

Une description encore, celle de l'Italie, est le préambule obligé de l'histoire romaine. On ne s'embarrassera pas dans les difficiles questions d'origine. Il faut arriver, après quelques mots sur les rois, à la République ; décrire la vie dans la famille romaine, sur le forum et à l'armée ; définir le patricien et le plébéien, exposer à très grands traits la conquête de l'égalité ; énumérer rapidement les grandes conquêtes ; puis expliquer, par la corruption de la constitution primitive et la décadence des mœurs, César et Auguste.

Ici finit la troisième période de l'histoire antérieure. Première période : histoire des peuples orientaux aboutissant à l'empire des Perses. Seconde période : histoire de la Grèce, qui absorbe l'empire des Perses et se déverse pour ainsi dire dans l'histoire de Rome. Troisième période, histoire de Rome jusqu'à l'empire.

Ce qui précède est une introduction, au bout de laquelle l'élève retrouvera l'histoire de notre pays.

Dès lors, encadrer l'histoire de la France dans l'histoire du monde, c'est, après chacune de nos périodes, résumer en peu de mots l'histoire environnante.

Nous supposons le cours d'histoire de France au troisième degré divisé en cinq périodes : 1° les Gaulois et les Francs ; 2° la France féodale, des premiers Capétiens à Louis XI ; 3° la France monarchique, de Louis XI à Henri IV ; 4° la France monarchique, de Henri IV à 1789 ; 5° la France de 1789 à 1875.

On se gardera bien de mêler l'histoire extérieure à l'histoire intérieure ; cela créerait la confusion. A la fin de chacune des périodes, on placera le résumé de l'histoire des principaux peuples, en arrêtant le regard sur ceux dont les destinées sont ou seront mêlées aux nôtres. On répètera ce qu'il faudra de notre histoire intérieure, afin de montrer les relations de la France avec l'étranger.

Pour la première période : Gaulois et Francs, qui va jusqu'en 987, dire qu'au temps où la Gaule, l'Espagne, l'Italie et une petite partie des Iles Britanniques étaient soumises à Rome, la Germanie ou Allemagne, la Scandinavie et toute la région russe étaient barbares et indépendantes. Rappeler que de cette Germanie sont venus des Barbares qui se sont établis : Ostrogoths et Lombards en Italie, Wisigoths dans la Gaule méridionale et l'Espagne ; Francs dans le nord de la Gaule ; que les Francs Mérovingiens ont pris la plus grande place dans le monde, et qu'ils ont commencé à conquérir l'Allemagne ; mais que, le royaume des Francs étant tombé en décadence, la Gaule se divise et l'Allemagne se détache, pendant que l'Europe se trouve prise à revers par les Arabes dont on résumera brièvement l'histoire et dont on décrira les mœurs. Rappeler la formation, puis la décadence de l'empire carolingien, et, une fois arrivé à la séparation des peuples, montrer comment, la France et l'Italie étant morcelées et affaiblies par ce morcellement, l'Allemagne, où commandent des princes puissants, Henri et Otton, devient le pays le plus considérable de l'Europe. Roi d'Allemagne, maître de l'Italie, prétendant avoir des droits comme empereur au gouvernement du monde, Otton est un bien grand prince, si on le compare à nos derniers rois carolingiens et aux premiers Capétiens.

En résumé, pour cette période : formation de l'empire romain ; chute de cet empire ; établisse-

ment de royaumes barbares parmi lesquels grandit celui des Francs; extension, puis décadence du royaume mérovingien; arrivée des Arabes; formation de l'empire carolingien, puis décadence; séparation des trois nations; grandeur de l'Allemagne. Un mot encore, un seul pour dire que les Iles Britanniques ont été envahies par les Angles et les Saxons, et que ces peuples, à peine entrés en possession, luttent contre les Danois; que de la Scandinavie, demeurée païenne, part par essaims l'invasion normande; que l'Europe orientale demeure plongée dans les ténèbres.

Pour la seconde période, de 987 à 1453, donnez une idée générale de ce qu'est l'Europe au début : France avec ses principautés féodales; Espagne où de petits royaumes chrétiens ont commencé la lutte contre les infidèles; Anglo-Saxons et Danois enfermés dans les Iles Britanniques : Allemagne et Italie gouvernées par l'empereur; expliquer que, bien qu'il y ait plusieurs royaumes, les peuples ne sont pas en rivalité et en lutte les uns contre les autres : il n'y a pas de guerres nationales, comme il y en aura plus tard; dans chaque Etat, l'Eglise est très puissante; le chef de l'Eglise, le pape, est partout vénéré, la foi très vive; toute la civilisation du temps est chrétienne; les rois croient tenir leur autorité de Dieu, et sont membres de l'Eglise, aussi bien que chefs d'Etat; l'Europe forme comme une grande communauté chrétienne, dont les chefs sont l'empereur et le pape. Expliquez ainsi que, de toute l'Europe, des milliers d'hommes soient partis pour la Croisade, et que la Croisade ait été la grande action politique et militaire dans cette période de l'histoire du monde. Enumérez les principaux résultats des Croisades, et marquez-en les conséquences pour le développement des nations européennes.

Faites voir ensuite comment cette unité de l'Europe a été détruite : par la grande et terrible guerre intestine entre les deux chefs de la chrétienté, le pape et l'empereur; par la défaite de l'empereur, puis par le schisme, qui a mis le désordre dans l'Eglise et lui a fait perdre l'autorité qu'elle avait sur le monde.

Alors les deux pays, Allemagne et Italie, les deux pouvoirs, Empire et Papauté, qui étaient au premier plan de la scène historique, reculent; deux grandes puissances modernes, France, Angleterre, apparaissent. Elles sont aux prises depuis le moment où le duc de Normandie a conquis l'Angleterre. L'élève sait déjà l'essentiel sur ces guerres : il ne s'agit que de les résumer, mais il faut aussi lui présenter un tableau de l'histoire intérieure de l'Angleterre, afin de lui montrer comment se sont formées en ce pays les institutions libres, pendant que la monarchie absolue s'organisait en France.

Marquez la situation à la mort de Charles VII : la France victorieuse, devenue le pays le plus puissant de l'Europe; l'Angleterre, vaincue et commençant la guerre civile des Deux-Roses; l'Allemagne, plus morcelée en principautés de toutes sortes que la France ne l'a jamais été; l'Italie divisée en Etats monarchiques et en Républiques; l'empereur réduit à son titre; le pape n'étant plus qu'un prince italien; les divisions de la chrétienté; si bien qu'il n'y a plus de Croisades et que les peuples européens, qui ont fait de grandes guerres aux XIe, XIIe, XIIIe siècles pour aller conquérir le tombeau du Christ à Jérusalem, ont laissé conquérir Constantinople en 1453. Au début de la période, en 987, il y a une communauté chrétienne et une sorte de politique générale qui a pour devise : Tout pour le Christ. A la fin, chaque pays a ses intérêts, sa vie particulière, et la devise serait : Chacun pour soi.

Pour la période qui s'étend de Louis XI à Henri IV, les grands faits qui doivent être exposés sont ceux-ci : Au moment où la France, victorieuse des Anglais, ayant achevé son unification avec Louis XI et sans inquiétude du côté de l'Angleterre en proie à la guerre civile, va répandre ses forces au dehors, une rivale apparaît. Parlez ici de l'unification de l'Espagne. Montrez comment les deux pays au temps de Charles VIII et de Louis XII se rencontrent en Italie, qui devient le champ de bataille de l'Europe. Expliquez comment la France n'a pu tenir tête à l'Espagne, à l'Allemagne, à l'Angleterre réunies, car l'Angleterre redevient libre, sous Henri VII et Henri VIII, après la fin de la guerre civile.

Interrompre ce récit des luttes européennes à l'avènement de François Ier, pour raconter l'histoire de la découverte du Nouveau Monde; montrer le rôle des diverses puissances européennes dans les entreprises maritimes; le changement des voies commerciales; l'importance prise par les pays que baigne l'Atlantique; le développement du commerce et de la richesse.

Mais voici que de grandes guerres vont remplir le XVIe siècle et se prolonger au XVIIe : la formation de l'empire de Charles-Quint et la Réforme en sont les causes principales. Le maître groupera les faits nouveaux autour de ceux qui sont déjà connus. Il rappellera comment s'est formé l'empire de Charles-Quint, et comparera les forces de ce prince avec celles de François Ier. Il introduira la Réforme en Allemagne, en Angleterre, dans les pays scandinaves, en disant les effets qu'elle y a produits. Cela fait, il marquera les deux camps qui se forment en Europe : protestants d'un côté, catholiques de l'autre; il insistera sur ces divisions de la chrétienté, et placera en regard la puissance toujours croissante des Turcs. Sur cet échiquier, il fera voir la politique de la France, prenant ses alliés partout et tenant tête à Charles-Quint.

Bien marquer ensuite l'importance de l'abdication de Charles-Quint, et de la séparation en deux parties de l'empire de Habsbourg; mesurer l'énorme puissance qui reste, même après ce partage, à Philippe II.

Cette abdication de Charles-Quint est un grand succès de la politique française; mais, sous les fils d'Henri II, la France, assaillie par les guerres civiles, s'efface. Montrer alors que le grand rôle en Europe est joué par deux personnages, Elisabeth d'Angleterre et Philippe II. Suivre cette lutte au Nouveau-Monde, et insister sur ces débuts de la puissance maritime et coloniale de l'Angleterre. Expliquer la naissance d'un autre Etat protestant, qui va devenir aussi une grande puissance maritime, les Provinces-Unies ou la Hollande, qui vient de secouer le joug de Philippe II.

Sous Henri IV, la France, réconciliée avec elle-même par son roi, sort des abîmes. Mais le danger est grand encore. Expliquer l'alliance qui se fait alors entre l'Autriche et l'Espagne et cette sorte de reconstitution de l'empire de Charles-Quint, menaçante pour la France. Expliquer ainsi les alliances de Henri IV, et l'imminence d'une grande guerre.

Pour la quatrième période, qui va jusqu'en 1789, après avoir résumé à grands traits l'histoire de la marche ascendante de la puissance française, en marquant les étapes : paix de Westphalie, des Pyrénées, de Nimègue, succession d'Espagne, appeler toute l'attention des élèves sur ce double fait : la décadence, lente d'abord, puis précipitée de l'Espagne, dont il faut expliquer les causes et les conséquences; la force et la grandeur croissantes de l'Angleterre, après que la série de ses révolutions est close et que la monarchie constitutionnelle s'établit définitivement en 1688.

Au XVIIIe siècle, suivre le progrès constant de l'Angleterre; raconter la conquête du Canada et

celle de l'Inde ; rattacher à cette histoire celle des colonies de l'Amérique du Nord, de leur formation, de leur développement, et de leur guerre d'indépendance. Montrer qu'au temps où l'Angleterre devient sans conteste la maîtresse des mers, deux grands Etats nouveaux apparaissent sur le continent : la Prusse, Etat militaire, naissant et croissant au milieu de l'Allemagne pacifique et anarchique ; la Russie, Etat fabriqué par la volonté de quelques personnes avec des éléments barbares et s'étendant sur cette vaste région vague qu'il faudra décrire. Expliquer, en conclusion de cette période, qu'au XVIIIe siècle les grandes puissances du XVIe et XVIIe siècles sont, ou bien en pleine et irrémédiable décadence, comme l'Espagne ; ou bien atteintes et réduites, comme l'Autriche, par le progrès de la Prusse et de la Russie, et comme la France par le progrès simultané de l'Angleterre, qui lui enlève les mers, de la Prusse et de la Russie, qui limitent et même annulent son action sur le continent.

Quant à la dernière période, il est à peine besoin de dire quels faits réclament l'attention du maître : résumer la part et le rôle des différents Etats dans les guerres de la Révolution et de l'Empire ; faire un tableau de l'Europe en 1815 où se voient nettement les forces respectives ; suivre toujours ce progrès indéfini de l'Angleterre : progrès des institutions libérales, progrès de l'empire maritime ; raconter l'unification de l'Allemagne par la Prusse, celle de l'Italie par le Piémont ; les progrès de la Russie en Asie, la décadence continue de la Turquie. Dépeindre la grande activité commerciale et industrielle de notre temps ; marquer la part qu'y prend chaque Etat.

En conclusion, mesurer la place qu'occupe dans le monde notre patrie, ses forces économiques et militaires, son empire colonial, ses espérances, les dangers qu'elle court et les devoirs qu'imposent à ses enfants la catastrophe de 1870 et le progrès de nos voisins : Anglais, Italiens, Allemands.

C'est ainsi que cette histoire des peuples étrangers se réduit à faire connaître les très grandes vicissitudes de l'histoire du monde, en introduisant sur la scène les principaux peuples, en expliquant pourquoi chacun d'eux a eu son heure, d'où sont venus les progrès et les décadences.

L'enseignement à l'école normale. — Mais n'est-ce point une chimère que d'enseigner à des enfants tant de choses et si difficiles ? Non, si l'on a de bons maîtres : tout dépend de l'école normale. Il est inutile de donner ici un programme : ce serait répéter ce qui vient d'être dit. On enseignera donc selon les principes et la méthode qui ont été exposés. Mais le devoir du professeur d'histoire est par dessus tout d'apprendre aux élèves-maîtres la façon d'enseigner. Après une série de leçons où il aura traité un sujet, il leur fera chercher les diverses manières de l'approprier à un auditoire d'enfants. Il leur fera faire une sorte de traduction, ou, si l'on veut, de transposition de l'histoire en langue enfantine. Nul exercice pédagogique ne sera plus utile, surtout si l'on passe tout de suite à l'application, et si un élève-maître va, de temps à autre, faire une leçon sur le même sujet à chacun des trois degrés de l'enseignement historique, devant les élèves de l'école annexe. Par ce procédé seul, après avoir ainsi tâté l'intelligence des enfants, après avoir discuté ses leçons avec ses camarades sous la direction du professeur, l'instituteur apprendra à graduer son enseignement et à le rendre intelligible.

Le professeur d'histoire ne laissera pas les élèves quitter l'école normale sans résumer en quelques leçons les conseils pédagogiques qu'il leur aura donnés au cours des études.

Surtout il leur dira qu'à l'enseignement historique incombe le devoir glorieux de faire aimer et de faire comprendre la patrie.

Le patriotisme a besoin d'être cultivé, nous entendons le vrai patriotisme, très rare, hélas ! dans notre pays. Nous avons connu jadis un faux patriotisme, celui de Français fiers de la naturelle beauté de cette France, que la nature a parée de tous ses dons, au premier rang desquels est l'intelligence. Pour l'étranger, qu'ils ignoraient, ils n'avaient que du mépris. C'était une vanité frivole et, nous l'avons bien vu, hélas ! fragile. Elle s'est effondrée dans nos désastres : chez beaucoup elle a été remplacée par le mépris de soi-même, l'admiration de l'étranger vainqueur, la résignation aux hontes subies, la renonciation même à toute idée de dignité nationale. Ne regrettons pas ce sentiment misérable, qui nous a fait tant de mal, et qui a laissé, en s'évanouissant, ce résidu impur.

Le vrai patriotisme est à la fois un sentiment et la notion d'un devoir. Or tous les sentiments sont susceptibles d'une culture, et toute notion, d'un enseignement. L'histoire doit cultiver le sentiment et préciser la notion. C'est pourquoi le maître rejettera les conseils de ceux qui prétendent réduire l'enseignement historique à l'étude du dernier siècle et de l'âge contemporain. Il y a dans le passé le plus lointain une poésie qu'il faut verser dans les jeunes âmes pour y fortifier le sentiment patriotique. Faisons-leur aimer nos ancêtres gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroi de Bouillon à Jérusalem, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes ; car c'est un malheur que nos légendes s'oublient, que nous n'ayons plus de contes du foyer, et que, sur tous les points de la France, on entende, pour toute poésie, chanter des refrains orduriers et bêtes, venus de Paris. Un pays comme la France ne peut vivre sans poésie. Et puisque nos poètes, même quand ils sont démocrates, n'écrivent point pour le peuple ; puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes ; puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que pour des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle, et qu'elle échauffe ces âmes réservées à de grands devoirs.

Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile. Tout l'enseignement du devoir patriotique se réduit à ceci : expliquer que les hommes qui, depuis des siècles, vivent sur la terre de France, ont fait, par l'action et par la pensée, une certaine œuvre, à laquelle chaque génération a travaillé ; qu'un lien nous rattache à ceux qui ont vécu, à ceux qui vivront sur cette terre ; que nos ancêtres, c'est nous dans le passé ; que nos descendants, ce sera nous dans l'avenir. Il y a donc une œuvre française, continue et collective : chaque génération y a sa part, et, dans cette génération, tout individu a la sienne.

Enseignement moral et patriotique : là doit aboutir l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. S'il ne doit laisser dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant vaut donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique, et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises et transmises ; n'enseignons point l'histoire avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes. Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang. Pour tout dire, si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales ; s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille

champs de bataille pour de nobles causes; s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie, et dégager ensuite du chaos de nos institutions vieillies les lois sacrées qui nous ont fait libres; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps. Voilà ce qu'il faut que dise aux élèves-maîtres le professeur d'histoire à l'école normale comme la conclusion de son enseignement. [Ernest Lavisse.]

LÉGISLATION.

France. — Le rapport présenté à la Constituante par Talleyrand ne prescrit d'autre enseignement de l'histoire, pour les élèves de l'école primaire, que « des exemples d'actions vertueuses qui les toucheront de plus près; avec le nom de citoyen vertueux on citera celui du pays qui l'a vu naître. » L'instituteur doit leur faire connaître en outre « les principes de la Constitution. » L'enseignement historique proprement dit est réservé aux élèves des écoles de district : « on offrira à leur mémoire l'histoire des peuples libres, l'histoire de France, ou plutôt des Français, quand il en existera une. » Cet enseignement doit être distribué de la manière suivante entre les trois cours, de deux années chacun, que comportent ces écoles : « Dans le cours de grammaire, on enseignera aux enfants l'histoire sacrée, la mythologie. On leur fera apprendre par cœur la Déclaration des droits de l'homme; la morale sera mise en action par le développement des faits historiques, par l'application des droits de l'homme. Dans le cours d'humanités, les jeunes élèves étudieront la Constitution. Tous apprendront l'acte constitutionnel dans l'espace de deux ans. Ils étudieront l'histoire grecque et romaine. Dans le cours de rhétorique et logique réunies, on enseignera les époques principales de l'histoire de France. On s'attachera à faire connaître surtout les révolutions arrivées dans le gouvernement du peuple français. On fera comparer les principes des gouvernements anciens avec la Constitution française; on fera aussi l'application des principes de la morale à la Constitution. »

Condorcet ne donne aucune place à l'histoire, ni dans les écoles primaires, ni dans les écoles secondaires. Il se contente de demander que l'instituteur « forme les jeunes gens aux vertus civiques et morales » ; dans les écoles secondaires, « on donnera des développements sur les points les plus importants de la morale et de la science sociale, avec l'explication des principales lois. » Les études historiques ne figurent que dans le programme des instituts : il y aura, dans la classe des « sciences morales et politiques », un professeur « de géographie et d'histoire philosophique des peuples. »

Dans le plan de Romme, qui divise les écoles nationales en trois degrés, il y a un enseignement historique spécial à chaque degré : pour les premières écoles, « Traits et anecdotes de la Révolution » ; pour les secondes écoles, « Notions historiques de la Révolution » ; pour les troisièmes écoles, « Histoire morale, politique, industrielle, commerciale des peuples, pour perfectionner notre industrie et nos ressources par leurs arts. »

La liste des livres élémentaires dont la rédaction fut mise au concours par le Comité d'instruction publique ne contient pas de manuel historique. Mais ce Comité avait entrepris lui-même la rédaction d'un *Recueil des traits de vertu civique* ou *Recueil des belles actions*, qui devait servir de livre de lecture dans les écoles primaires, et qui fut publié sous la forme d'un journal.

Le décret du 27 brumaire an III prescrit d'enseigner aux élèves des écoles primaires « les éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres. On fera apprendre le recueil des actions héroïques et des chants de triomphe. »

Avec la loi du 3 brumaire an IV, l'histoire disparaît du programme de l'école primaire pour n'y rentrer qu'en 1833.

Il sera intéressant de citer à ce sujet l'opinion de Volney, s'adressant en ventôse an III aux élèves de l'école normale, auxquels il avait été chargé de faire un cours sur la science historique :

« J'ai déjà indiqué, dit-il, que sous aucun rapport l'étude de l'histoire ne me paraissait convenir aux enfants, parce que les faits dont elle se compose exigent une expérience déjà acquise et une maturité de jugement incompatible avec leur âge; que par conséquent elle devait être bannie des écoles primaires, avec d'autant plus de raison que la très grande majorité des citoyens y est destinée aux métiers et aux arts, dont elle doit tirer sa subsistance, et dont la pratique, absorbant tout son temps, lui fera oublier et lui rendra nécessairement inutile toute notion purement savante et spéculative : j'ajoute qu'obligée de croire sur parole et sur autorité magistrale, elle y pourrait contracter des erreurs et des préjugés dont l'influence s'étendrait sur toute la vie. Ce qu'on peut se permettre d'histoire avec les enfants, et j'étends ce nom à tous les hommes simples et sans instruction, doit se réduire à la morale, c'est-à-dire aux préceptes de conduite à leur usage; et, parce que ces préceptes, tirés des faits et des exemples, deviennent plus saillants, l'on peut se permettre d'employer des anecdotes et des récits d'actions vertueuses, surtout si l'on en use sobrement. »

Si nous passons à la loi de 1833, nous voyons que l'histoire n'y figure pas encore parmi les matières de l'instruction primaire élémentaire, mais seulement parmi celles de l'instruction primaire supérieure, qui doit comprendre nécessairement « les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de France. » Un programme détaillé pour l'enseignement de l'histoire générale et de l'histoire nationale dans les écoles normales fut élaboré en 1838 par le Conseil royal : il laissait peu de choses à désirer, sauf que l'histoire contemporaine en était exclue.

La loi de 1850 n'osa pas rayer complètement l'histoire des programmes : elle se contenta de la reléguer, ainsi que la géographie, dans les matières simplement facultatives. La loi du 10 avril 1867, réparant cette mesure rétrograde, ordonna que « les éléments de l'histoire et de la géographie de la France seraient ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire. » Enfin, la loi du 28 mars 1882, énumérant les branches d'enseignement qui constituent l'enseignement primaire, y place « l'histoire, particulièrement celle de la France *jusqu'à nos jours*. »

Les programmes de l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires publiques et dans les écoles normales ont été fixés par les arrêtés du 22 juillet 1882 et du 3 août 1881. Nous les donnons ci-dessous, n'ayant pu les donner à leur place dans la IIe PARTIE :

Ecoles primaires.

CLASSE ENFANTINE.

Anecdotes, récits, biographies tirés de l'histoire nationale. Explications d'images.

COURS ÉLÉMENTAIRE.

Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de

l'histoire nationale, jusqu'au commencement de la guerre de Cent ans.

COURS MOYEN.

Cours élémentaire d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent ans.

Exemple de répartition trimestrielle.

1er trimestre.....		de 1328 à 1610.
2e	—	de 1610 à 1789.
3e	—	de 1789 à nos jours.
4e	—	Revision.

COURS SUPÉRIEUR.

Notions très sommaires d'histoire générale pour l'antiquité, l'Egypte, les Juifs, la Grèce, Rome; pour le moyen âge et les temps modernes, grands événements étudiés surtout dans leurs rapports avec l'histoire de France.

Révision méthodique de l'histoire de France; étude plus approfondie de la période moderne.

Ecoles normales.

PREMIÈRE ANNÉE.

Histoire de France.

1er *trimestre.* — Depuis les origines jusqu'à Henri IV.

2e *trimestre.* — Depuis Henri IV jusqu'à la convocation des Etats généraux de 1789.

3e *trimestre.* — De 1789 à 1875.

DEUXIÈME ANNÉE.

Éléments d'histoire générale.

1er *trimestre.* — (Aperçu d'histoire ancienne.) — Monde connu des anciens. — Egyptiens, Assyriens et Babyloniens. — Israélites; Phéniciens et Carthaginois; Perses. — Monuments qui nous sont restés de ces peuples.

La Grèce. — Temps héroïques. — Sparte et Athènes. — Guerres médiques. — Siècle de Périclès. — Socrate. — Epaminondas. — Philippe de Macédoine. — Conquêtes d'Alexandre. — Réduction de la Grèce en province romaine.

Rome. — Les rois. — République romaine. — Les magistratures. — Lutte des plébéiens contre les patriciens.

Conquêtes des Romains.

Les Gracques. — Guerres civiles. — César.

Auguste et ses successeurs. — Les Antonins.

Dioclétien. — Constantin et l'Eglise chrétienne. — Théodose.

2e *trimestre.* — (Moyen âge.) — Les Gaulois avant la conquête romaine et sous l'empire romain. — Le christianisme en Gaule.

Principales invasions des Germains aux ve et vie siècles. — Les Francs.

Mahomet. — Conquêtes des Arabes.

Charlemagne : ses guerres et son administration.

Traité de Verdun. — Incursions des Normands.

Le régime féodal en France et en Europe.

L'empire et la papauté. — Querelle des investitures.

Les croisades.

Conquête de l'Angleterre par les Normands. — Les Plantagenets. — La grande Charte.

Progrès des populations urbaines et rurales; les communes et le pouvoir royal en France. — Louis VI. — Philippe-Auguste. — Saint Louis. — Philippe le Bel,

Guerre de Cent ans. — Les Etats généraux. — Charles V et Duguesclin. — Jeanne d'Arc. — Reconstitution de l'unité territoriale de la France.

Progrès de l'autorité royale, en France avec Charles VII et Louis XI, en Espagne avec Ferdinand et Isabelle, en Angleterre avec les Tudors.

L'Allemagne et l'Italie à la fin du moyen âge.

Les Turcs en Europe.

3e *trimestre.* (Temps modernes.) — Les grandes inventions du xive au xvie siècle. — Les découvertes maritimes. — Empire colonial des Portugais et des Espagnols. — Les marins français.

La Renaissance en Italie et en France.

Guerres d'Italie. — Rivalité de François Ier et de Charles-Quint.

La Réforme.

Guerres de religion en France. — Pacification de la France sous Henri IV.

Prospérité de l'Angleterre sous Élisabeth. — Puissance et décadence de l'Espagne sous Philippe II.

TROISIÈME ANNÉE.

Éléments d'histoire générale. (Suite.)

1er *trimestre.* (1610-1789.) Guerre de Trente ans. — Gustave-Adolphe. — Traités de Westphalie.

Richelieu. — Mazarin. — La Fronde.

Louis XIV : son gouvernement et ses guerres.

Révolution de 1688.

Charles XII et Pierre le Grand.

L'Autriche et la Prusse au xviiie siècle.

Le gouvernement parlementaire en Angleterre. — Progrès de la puissance anglaise dans l'Inde et en Amérique.

Guerre de l'Indépendance américaine. — Les États-Unis.

Démembrement de la Pologne.

La France sous Louis XV et Louis XVI. — Les philosophes et les économistes. — Turgot. — Les Etats généraux.

Découvertes scientifiques et géographiques au xviiie siècle.

Géographie politique de l'Europe en 1789.

2e *trimestre.* (1789-1830.) — La Révolution française : principes, institutions.

Coalition contre la République française. — Traités de Bâle, de Campo-Formio, de Lunéville et d'Amiens.

Le 18 brumaire. — Le Consulat : développement de l'organisation administrative.

L'Empire. — Lutte contre l'Europe. — Les traités de 1815.

La Sainte-Alliance.

La Restauration. — La Charte.

Guerre d'Espagne. — Guerre de l'indépendance hellénique. — Émancipation des colonies espagnoles.

3e *trimestre.* (1830 à 1875, et révision). — Révolution de 1830. — Fondation du royaume de Belgique. — Soulèvement de la Pologne. — Établissement du régime constitutionnel en Espagne et en Portugal. — Grandes réformes politiques et économiques en Angleterre. — Progrès des Russes et des Anglais dans l'Asie. — Conquête et colonisation de l'Algérie.

Révolution de 1848. — La seconde République. Le suffrage universel.

Le 2 décembre. — Le second Empire.

Mouvements en Italie, en Allemagne, en Hongrie.

La question d'Orient et la guerre de Crimée.

Fondation du royaume d'Italie.

Influence croissante de la Prusse en Allemagne. — Dissolution de la Confédération germanique.

États-Unis. — Guerre de sécession. Abolition de l'esclavage. — Guerre du Mexique. — Canal de Suez.

Guerre de 1870. — L'empire allemand. Traité de Francfort.

Constitution républicaine de 1875.
Géographie politique de l'Europe en 1875.

Pays étrangers. — L'histoire est rangée au nombre des matières obligatoires de l'enseignement primaire dans tous les États allemands, sauf la Bavière et le Wurtemberg, en Autriche, en Hongrie, en Belgique, en Espagne, en Angleterre, en Écosse, en Hollande, en Italie, en Portugal, en Russie, en Norvège, en Suisse, aux États-Unis. Dans ces divers pays, l'histoire ne s'enseigne pas, en général, dans les divisions inférieures de l'école ; elle est réservée au degré supérieur. Toutefois, ce n'est pas là une règle absolue : tandis qu'en Espagne, en Italie, dans plusieurs États de l'Union américaine, la loi exclut expressément l'enseignement de l'histoire de l'école élémentaire, et qu'en Angleterre et en Écosse elle ne figure au programme d'examens qu'à partir du 4e *standard*, la Hollande prescrit d'enseigner l'histoire déjà dans l'école élémentaire, et le Portugal la compte au nombre des matières composant le 1er degré d'instruction primaire.

En Bavière, l'histoire est rangée parmi les brances utiles (*gemeinnützlich*), et non parmi les branches nécessaires (*nothwendig*). Dans le Wurtemberg, elle ne figure qu'indirectement au programme, comme l'une des sections comprises sous la rubrique des *Realien*. Le Danemark, la Grèce, la Suède n'en ont fait qu'une branche facultative.

L'histoire nationale, naturellement, vient toujours en première ligne ; certains États ne prévoient même, dans leur programme scolaire, d'autre enseignement historique que celui-là (Angleterre, Belgique, Danemark, Grèce, Italie). La loi portugaise prescrit l'enseignement de l'histoire nationale dans le premier degré d'instruction, et celui de l'histoire générale dans le second degré. La loi autrichienne trace le cadre de l'enseignement historique en ces termes : « Les notions essentielles de l'histoire, en insistant particulièrement sur la patrie et sa constitution. »

Partout, l'histoire figure au nombre des matières obligatoires d'enseignement des écoles normales.

HISTOIRE NATURELLE. — L'histoire naturelle est certainement de toutes les sciences celle dont la place dans notre enseignement à tous les degrés a été la plus discutée. Après avoir eu quelque temps droit de cité dans l'enseignement secondaire, elle fut presque entièrement reléguée dans l'enseignement supérieur, où on ne lui donnait d'ailleurs qu'une bien faible extension, puis rétablie, avec des développements peut-être excessifs, dans l'enseignement secondaire spécial, correspondant dans une certaine mesure à l'enseignement primaire supérieur. Actuellement l'histoire naturelle est aussi largement enseignée que possible dans les facultés des sciences ; elle a pris dans les lycées une importance que d'aucuns trouvent trop considérable ; elle est comprise enfin pour une large part dans les programmes de l'enseignement primaire à tous les degrés. Ce même titre d'histoire naturelle est attribué dans ces trois ordres d'établissement à des enseignements qui ne sauraient se ressembler, ni poursuivre le même but. Il faut bien reconnaître, quoi qu'on en ait, que les sciences naturelles ont aujourd'hui soulevé, étudié et en partie résolu les plus graves des problèmes que la philosophie osait naguère encore à peine envisager. L'origine des êtres vivants, celle de l'homme, la nature des liens réciproques qui unissent entre eux les divers animaux, les divers végétaux, sont scrutés avec passion par d'innombrables chercheurs. Non contente d'examiner comme autrefois jusque dans ses moindres détails la structure des animaux et des végétaux, de décrire leurs espèces et de les disposer suivant un ordre logique, la science se demande quelles lois ont présidé à leur formation, de quels ancêtres ils ont pu descendre, et ne trouvant dans le passé géologique rien qui leur ressemble, est amenée pas à pas à conclure que les formes de ces ancêtres se sont graduellement modifiées dans leur postérité jusqu'à l'époque actuelle. Ces conclusions s'étendent jusqu'à l'origine de l'homme lui-même. L'histoire naturelle, trop longtemps considérée comme une science de mots, considérée encore comme telle par les hommes nombreux qui se refusent à en reconnaître la véritable portée ou ne peuvent la comprendre, l'histoire naturelle, disons-nous, en est arrivée à lutter corps à corps avec les anciennes philosophies, elle leur a arraché une à une leurs vieilles légendes, et elle prépare maintenant, non sans avoir de rudes batailles à livrer, la plus profonde des révolutions qui se soit jamais opérée dans l'ordre philosophique, politique et religieux.

Bien que ce travail s'accomplisse surtout dans les hautes régions de la science et qu'il soit éminemment du domaine de l'enseignement supérieur, son importance est trop grande, trop d'esprits sont enclins à s'emparer prématurément de ses résultats pour battre en brèche ce qui reste d'institutions et de croyances longtemps considérées comme fondamentales, pour que son influence ne se fasse pas sentir dans toute l'étendue de l'échelle sociale, et cela seul explique que l'on se soit préoccupé de donner à l'histoire naturelle une place importante dans tous les ordres de l'enseignement. L'enseignement supérieur n'a d'autre limite que la science elle-même : à lui d'attaquer tous les problèmes qu'elle soulève, d'enregistrer un à un tous les efforts qui sont faits pour les résoudre, de fomenter et d'entretenir ce mouvement des idées, cette émulation de découvertes qui sont la condition du progrès, de montrer dans toute sa splendeur et toujours de plus haut l'horizon toujours changeant et toujours grandissant de la science. L'enseignement secondaire ne saurait avoir de telles ambitions ; il ne s'adresse pas comme l'enseignement supérieur à des esprits formés, aptes à juger par eux-mêmes et souvent prêts à participer aux progrès scientifiques ; il doit au contraire former les esprits, leur apprendre à juger, à raisonner, à distinguer, ce qui est plus rare qu'on ne croit, entre une affirmation et une démonstration ; il doit faire des hommes ayant foi dans leur raison, capables de comprendre les idées de leur temps et d'accepter dans toute leur étendue les conséquences des découvertes nouvelles au lieu de lutter contre elles comme la vieille humanité l'a fait trop souvent ; il ne saurait y parvenir qu'en se réservant tout entier pour les conquêtes définitives de la science et en se gardant soigneusement de la suivre dans ses reconnaissances parfois aventureuses.

Quel sera maintenant le rôle des sciences naturelles dans l'enseignement primaire ? Ici, en raison du peu de temps dont on dispose en général, de l'obligation de condenser dans un enseignement d'un petit nombre d'années tout ce qu'il est indispensable de connaître dans la vie courante, à partir des notions les plus élémentaires de lecture et d'écriture, on ne peut espérer réunir un nombre suffisant de faits pour qu'ils puissent fournir une base suffisamment solide à des idées générales.

Même dans les écoles normales primaires, l'enseignement doit avoir un but plus immédiat, plus pratique ; il est bon que, dans ces dernières écoles, cet enseignement soit donné par des hommes ayant une étendue de connaissances aussi grande que possible, ayant l'esprit accessible à tout ce qui constitue la science, bien pénétré de ses méthodes, et les cours préparatoires de Saint-Cloud

rendent à cet égard d'inappréciables services; mais le professeur aurait tort de se laisser aller à substituer un enseignement abstrait à l'enseignement concret, portant essentiellement sur des faits que chacun puisse observer, étudier en détail; le talent du professeur consistera dès lors dans le parti qu'il tirera du fait le plus vulgaire pour bien faire saisir les rapports des causes et des effets, les liens qui unissent le fait observé à des faits plus ou moins analogues, et aussi pour remonter du cas particulier dont il aura fait l'étude aux lois générales auxquelles il se rattache. C'est là, si l'on veut, la leçon de choses agrandie et développée; dans l'espèce, un petit nombre de faits bien connus sous tous leurs rapports, dont la nature intime, les causes et les conséquences ont été bien apprises, valent plus pour l'éducation de l'intelligence que des millions de faits sur lesquels elle glisse, en quelque sorte, sans s'arrêter à aucun d'eux. Notre esprit ne garde bien que les choses dont il connaît les liens.

Cette méthode d'enseignement n'a cessé d'être pratiquée et recommandée par l'un des naturalistes les plus éminents de l'Angleterre, Thomas Huxley, et la pédagogie lui doit, à cet égard, deux livres qu'on ne saurait se lasser de citer comme des modèles : l'un a pour titre l'*Ecrevisse*; il introduit le lecteur pas à pas et tout à fait à son insu dans tous les secrets de l'anatomie comparée; l'autre s'appelle la *Physiographie* : partant de l'étude du bassin d'un fleuve, la Tamise ou la Seine, par exemple, l'auteur s'y s'élève graduellement, sans cesser de s'appuyer constamment sur des faits d'observation vulgaire, à l'explication de tous les grands phénomènes de l'univers. « J'ai voulu, dit Huxley dans la préface du premier livre que nous venons de citer, montrer comment l'étude attentive de l'un des animaux les plus communs et les plus insignifiants nous conduit pas à pas des notions les plus vulgaires aux généralisations les plus larges, aux problèmes les plus difficiles de la zoologie et même de la science biologique en général. » La même idée est plus explicitement encore exposée dans la préface de la *Physiographie*. « Dans mon sentiment, dit l'illustre savant, au professeur jaloux d'amener son élève à concevoir une idée nette de l'ordre répandu dans les phénomènes aux formes multiples et sans cesse ondoyantes de la nature, le sens commun commande clairement de débuter par l'exploitation des faits familiers à l'écolier et dont il fait son expérience journalière. C'est au maître d'élever ensuite le commençant du terrain solide d'une telle expérience, pas à pas, jusqu'à des objets plus éloignés et jusqu'aux rapports plus difficiles à saisir. Bref, j'estime qu'il faut, de propos délibéré, développer la connaissance de l'enfant comme s'est spontanément développée celle de l'humanité. » Nous avons déjà recommandé cette méthode dans l'article *Géologie* de ce Dictionnaire, et nous la considérons comme la vraie méthode à employer dans une école normale où l'élève arrive déjà avec un certain acquis, où il n'est admis que s'il a amassé un certain nombre de connaissances dans lesquelles il est utile désormais d'établir de l'ordre, entre lesquelles il faut nouer des liens logiques pour les asseoir définitivement, dont il est indispensable de former un tout cohérent, autour duquel il faudra, comme autour d'un solide édifice, laisser un certain nombre de pierres d'attente; l'édifice pourra alors se compléter de lui-même après la sortie de l'école : l'instituteur, confiant dans ce qu'il sait, mais bien convaincu qu'il ne sait pas tout, pourra se perfectionner dès lors comme de lui-même.

Hors de l'école normale, dans l'école primaire proprement dite, la méthode d'enseignement devra-t-elle être la même? Certes, mais il est toujours indispensable de procéder ici du connu à l'inconnu; il faut toujours se servir des connaissances acquises comme de pavillons sous lesquels viennent se ranger les connaissances analogues de même famille; mais pour que cela soit possible, il faut d'abord avoir acquis les pavillons qui doivent couvrir les conquêtes nouvelles, il faut, en d'autres termes, commencer par apprendre à connaître les faits entre lesquels doivent plus tard être établis des rapports; ces faits doivent être judicieusement choisis parmi ceux qui peuvent présenter le plus grand nombre de rapports ou tenir le plus éveillée la curiosité de l'enfant. Voici à cet égard l'opinion de Buffon : « Les jeunes gens doivent être, dit-il, guidés et conseillés à propos; il faut même les encourager par ce qu'il y a de plus piquant dans la science, en leur faisant remarquer les choses les plus singulières, mais sans leur en donner d'explications précises; le mystère à cet âge excite la curiosité, au lieu que dans l'âge mûr il n'inspire que le dégoût. Les enfants se lassent aisément des choses qu'ils ont déjà vues; ils revoient avec indifférence, à moins qu'on ne leur présente les mêmes objets sous d'autres points de vue; et au lieu de leur répéter simplement ce qu'on leur a déjà dit, il vaut mieux y ajouter des circonstances, même étrangères ou inutiles : on perd moins à les tromper qu'à les dégoûter. »

Cela ne veut évidemment pas dire qu'il faille tromper les enfants pour ne pas les dégoûter, mais Buffon exprime ainsi avec énergie l'importance qu'il attache à ce qu'on rende attrayante pour les enfants les études qu'on leur fait faire. C'était aussi l'opinion de Montaigne lorsqu'il dit de l'enfant : « Qu'on luy mette en fantasie une honneste curiosité de s'enquérir de toutes choses; tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra...» et lorsqu'il ajoute, à propos des classes dont un ministre parlait récemment de rendre les murailles souriantes : « Combien leurs classes seraient plus décemment jonchées de fleurs et de feuillées que de tronçons d'osiers sanglants! J'y feroys pourtraire la Joie, l'Alaigresse et Flora, et les Grâces, comme fit en son eschole le philosophe Speusippus. Où est leur proufit, que là feust aussi leur esbat : on doibt ensucrer les viandes salubres à l'enfant, et enfieller celles qui luy sont nuisibles. » On sait que ces idées n'ont pas pris pied tout de suite dans la pédagogie; mais aujourd'hui qu'à de rares exceptions près tout le monde est de l'avis de Montaigne, quelle science mieux que l'histoire naturelle se prête à un enseignement où l'ennui ne trouve aucune place, où l'intérêt est sans cesse renouvelé par l'étude d'objets nouveaux, où les intelligences les plus vives comme les plus lentes peuvent trouver matière à s'exercer?

Appliquons ces considérations générales à un plan d'enseignement de l'histoire naturelle dans une école primaire. Cette histoire comprend l'étude des animaux, celle des végétaux, celle des minéraux? Par laquelle commencer? Evidemment par celle qui sollicite l'intérêt comme d'elle-même, à laquelle les enfants s'intéressent déjà sans qu'on les y ait conviés, dont ils font spontanément, pour ainsi dire, leur amusement, par l'histoire des animaux. L'animal, par ses mouvements, sa spontanéité, ses facultés diverses de marcher, de voler, de manger, d'attaquer et de se défendre, présente un tel attrait pour l'enfant que les jouets les plus appréciés par lui sont ceux qui se rapprochent le plus de l'animal, ceux qui remuent. Un tout petit enfant regarde déjà avec étonnement et curiosité une chenille qui rampe, un papillon qui vole. Vers cinq ou six ans, il est déjà possible de diriger son attention sur les diverses

parties du corps de l'animal; on peut l'intéresser à la façon dont il les emploie pour marcher, voler ou manger, et trouver dans les animaux domestiques, dans les plus communs des animaux indigènes : la souris, le serin, le lézard, la grenouille, le poisson rouge, le hanneton, l'écrevisse, matière aux *leçons de choses* des plus intéressantes. Plus tard les plantes les plus vulgaires, les minéraux les plus répandus pourront servir à de semblables leçons. Mais comment doit être faite une telle leçon sur les animaux ? Il y a là deux écueils à éviter : l'un est de décrire trop longuement ce que tout le monde voit sans avoir besoin d'y prêter aucune attention ; l'autre est de dépasser la mesure de l'intelligence de l'enfant en essayant de lui faire saisir les rapports au-dessus de sa portée. Bien entendu, dans ces leçons, les élèves doivent tous avoir sous les yeux les objets dont il est question ; le maître doit moins parler qu'interroger habilement, de manière à conduire l'enfant à trouver comme de lui-même ce qu'on désire lui montrer. L'esprit d'observation, l'habitude de voir juste et rapidement se développent ainsi d'une façon méthodique et sans aucune fatigue pour l'enfant. Le rôle du maître aura dû être surtout d'exciter l'attention de ses jeunes auditeurs en choisissant pour sujet l'étude soit des êtres présentant quelque particularité étonnante qu'il aura fait connaître d'avance de façon à frapper l'esprit, soit des êtres bien connus dont il aura rappelé la manière de vivre ou les rapports avec l'homme. Parmi les mammifères, la chauve-souris et le chien sont deux types qui se prêtent admirablement à être examinés sous ces deux points de vue. Plus tard, les insectes fourniront une mine inépuisable à un maître ingénieux, et il en sera de même des plantes, dont la germination, la croissance, la floraison, le mode de nutrition, pourront déjà être bien saisis par des enfants de dix à douze ans. Les leçons de botanique conduiront naturellement à se demander comment est composé le sol sur lequel poussent les plantes, à étudier les éléments qui le composent et les variations que ces éléments subissent dans les différentes natures de sol, ce qui est toute une introduction à la géologie.

Ainsi, pour toutes les facultés intellectuelles, pour l'imagination elle-même, on pourrait trouver dans ces études les éléments d'une gymnastique aussi complète que méthodique.

Les enfants d'une douzaine d'années sont déjà en état de former de petites collections et beaucoup manifestent spontanément ce goût pour une foule d'objets futiles, les armoiries, les cachets de lettres, les timbres-poste, etc. Il n'y a que des avantages à engager les enfants à se former ainsi de petites collections d'histoire naturelle. Outre que la vue répétée des objets leur grave dans l'esprit les détails dont il a été question dans les leçons, souvent le rangement d'un modeste herbier, d'une petite collection d'insectes fera naître spontanément dans l'esprit d'un enfant intelligent des comparaisons qui l'intéresseront et l'engageront à pousser plus avant ses études.

Mais la formation de ces petites collections a d'autres avantages, surtout dans les bourgs et les petites villes. L'enfant tient à honneur de les accroître le plus possible. Pour le faire, il fouille la campagne, cherche, examine, observe, et tout cela est autant de gagné par son instruction; il marche, grimpe, escalade, saute, retourne les pierres, creuse le sol, et tout cela est autant de gagné pour son développement physique. Rentré à la maison, il examine les objets recueillis, les détermine, les range dans ses cartons ou dans son herbier, et tout cela est autant de gagné pour son éducation, car il apprend ainsi spontanément à mettre de l'ordre dans ses idées et dans ses actions, il apprend la *méthode* qui, dans la vie d'un homme, a une si grande importance. Aucune étude n'est aussi propre à développer l'esprit de méthode que celle de l'histoire naturelle. A cet égard un témoignage de la plus haute valeur est celui de Cuvier, qui fut mêlé à toutes les affaires de son temps, non seulement comme professeur et directeur du Muséum, mais encore comme grand-maître de l'Université, directeur des cultes non catholiques, membre et président du conseil d'État, ministre désigné de l'intérieur, pair de France, etc : « Cette habitude que l'on prend nécessairement, en étudiant l'histoire naturelle, dit-il, de classer dans son esprit un très grand nombre d'idées, est l'un des avantages de cette science dont on a le moins parlé, et qui deviendra peut-être le principal lorsqu'elle aura été généralement introduite dans l'éducation commune. On s'exerce par là à cette partie de la logique qu'on appelle la méthode, à peu près comme on s'exerce par l'étude de la géométrie dans celle qu'on nomme le syllogisme, par la raison que l'histoire naturelle est la science qui exige les méthodes les plus précises, comme la géométrie celle qui demande les raisonnements les plus rigoureux. Or cet art de la méthode, une fois qu'on le possède bien, s'applique avec un avantage infini aux études les plus étrangères à l'histoire naturelle. Toute discussion qui suppose un classement de faits, toute recherche qui exige une distribution de matières, se fait suivant les mêmes lois; et tel jeune homme qui n'avait cru faire de cette science qu'un objet d'amusement, est surpris lui-même, à l'essai, de la faculté qu'elle lui a procurée à débrouiller tous les genres d'affaires. »

Pour qu'un tel résultat soit obtenu, il n'est pas nécessaire de former des collections très étendues ; un jeune homme qui aurait étudié par lui-même une centaine de plantes et d'insectes commencerait déjà, on peut en être persuadé, à être pénétré de cet esprit de méthode si précieux en tout. Mais encore faut-il que ses premiers pas soient guidés, et c'est ici qu'apparaît l'utilité des petits musées, qui tendent à se multiplier non seulement dans les écoles normales, mais encore dans les écoles communales de quelque importance. Ces musées, pour lesquels chaque école normale a reçu de l'administration d'excellents modèles, entretenus et accrus par l'instituteur, sont pour celui-ci une source de distraction et de jouissances, un élément de considération puisqu'ils sont en quelque sorte la preuve palpable de son savoir, lui fournissent la matière de leçons variées, lui permettent de prêcher d'exemple et de montrer ce que doit être une collection qui puisse contribuer au perfectionnement intellectuel de son auteur.

Tels sont les résultats qu'au point de vue de l'éducation de l'esprit, on peut légitimement espérer de l'étude de l'histoire naturelle; ce ne sont pas les seuls, et il en est d'autres qui, bien que moins élevés, ne doivent pas être dédaignés.

Dans nos campagnes, l'enseignement primaire est destiné à constituer longtemps encore tout le fonds d'instruction de nos paysans. Ceux-ci, par leur séjour, par leurs occupations journalières, sont constamment en rapport avec les choses de la nature. Or, qui pourra nous dire l'innombrable quantité de préjugés touchant la terre ou les êtres vivants qui encombrent l'esprit de nos cultivateurs ! Combien croient encore que les mauvaises herbes sont produites par les « vapeurs de la terre », les pucerons par le brouillard, et le typhus ou la cachexie aqueuse par les maléfices des sorciers ! Combien sont encore incapables de distinguer parmi les animaux les plus communs ceux qui leur sont utiles et ceux qui sont nuisi-

bles à leurs récoltes ! Où pourra-t-on redresser toutes ces erreurs, combler toutes ces lacunes, si ce n'est à l'école primaire, la seule que fréquente d'ordinaire l'homme des champs ? Par un choix habile de lectures, par des explications appropriées, il serait bien facile d'apprendre à l'enfant que tout animal, toute plante naissent d'un œuf, d'une graine, produits par un animal ou une plante semblable, et que si plus tard les mauvaises herbes et les parasites envahissent ses champs, il n'aura à s'en prendre qu'à son incurie. Que de désastres on aurait évités si on avait pu faire comprendre aux vignerons et même à certains propriétaires soi-disant instruits quelle était la marche fatale de l'invasion phylloxérique et combien il était important de s'unir pour lutter énergiquement et simultanément contre elle ! Que de ruines ou de malheurs pourraient prévenir quelques notions précises sur le mode de communication des maladies dans les épizooties ou les épidémies, et sur les procédés à suivre pour éviter les contagions et empêcher les virus d'étendre au loin leur action délétère ! L'histoire, si bien connue maintenant, des migrations des helminthes pourrait être faite en peu de mots, et trouverait dans la pratique journalière de l'élevage des troupeaux d'importantes applications.

Quant à apprendre aux cultivateurs quels sont les animaux utiles et les animaux nuisibles, on ne peut songer à donner dans une école primaire tous les détails que comporterait le sujet. Ici encore, les collections conservées à l'école pourront être d'une grande utilité ; l'élève, habitué à voir d'un côté les animaux nuisibles, de l'autre ceux qui sont utiles, reconnaîtra à première vue les formes qui appartiennent à l'une ou à l'autre de ces catégories quand il les rencontrera dans la campagne. Il saura que les oiseaux de nuit, les crapauds, les couleuvres méritent mieux sa protection qu'une foule d'êtres brillants auxquels il l'accorde volontiers ; il évitera de confondre dans une même animosité les hérissons et les putois, les musaraignes et les souris, les carabes et les hannetons, les araignées et les sauterelles. Tout cela, nous le répétons, ne saurait être fait didactiquement, d'une façon absolument méthodique.

L'instituteur n'annoncera pas qu'il va faire un cours sur les applications de l'histoire naturelle, sur les animaux utiles et inutiles. Non, mais il doit créer dans son école, par le choix des lectures qu'il fait faire, par ses collections, par les tableaux dont il couvre les murs, une sorte d'atmosphère de notions saines et justes qui pénètrent inconsciemment l'esprit de l'enfant comme l'oxygène de l'air pénètre nos poumons sans que nous respirions de propos délibéré. Il ne faudrait pas qu'à l'école un seul regard de l'enfant fût perdu ; ses distractions mêmes devraient lui profiter, et elles lui profiteront s'il ne peut promener ses yeux autour de lui sans qu'une forme utile à connaître, une notion bonne à acquérir se grave dans sa mémoire.

Nous sommes ainsi conduits à parler des représentations murales de minéraux, de plantes ou d'animaux. Ces représentations sont sans doute fort utiles, indispensables même quelquefois, mais elles ne sauraient remplacer les objets mêmes qu'elles dépeignent. Il en est d'abord dont l'exactitude laisse à désirer ; souvent elles laissent le champ ouvert à des interprétations fausses, en raison même de ce que le dessin a nécessairement de conventionnel ; en outre, elles ne reproduisent presque jamais les objets sous leur véritable grandeur et peuvent laisser dans l'esprit des idées très fausses sur les dimensions vraies des êtres qu'elles représentent. Alors même que ces dimensions sont numériquement indiquées sur le tableau, l'enfant ne refait qu'incomplètement les réductions et les grandissements ; ce qui lui reste en mémoire, c'est l'objet figuré avec les dimensions de l'image. Tout cela n'est rectifié que lorsqu'à côté de l'image il voit l'objet lui-même. L'image grandie lui paraît alors comme un tableau synoptique dans lequel il peut lire d'un coup les détails que la petitesse de l'objet ne lui aurait pas permis de distinguer.

Les collections et les images murales exposées d'une façon permanente, les collections particulières faites par les élèves, les excursions dans la campagne, les visites aux musées quand cela est possible, voilà donc autant de moyens de donner sans fatigue pour l'esprit, sans perte de temps, sans qu'on y pense, des connaissances d'histoire naturelle que quelques leçons suffiront ensuite à classer. Buffon attache un grand prix à cet enseignement en quelque sorte inconscient : « En se familiarisant avec les mêmes objets, en les voyant souvent et, pour ainsi dire, sans dessein, ils forment peu à peu des impressions durables, qui bientôt se lient dans notre esprit par des rapports fixes et invariables..... Quelque nécessaire que l'attention soit à tout, ici on peut s'en dispenser d'abord ; je veux parler de cette attention scrupuleuse, toujours utile lorsqu'on sait beaucoup, et souvent nuisible à ceux qui commencent à s'instruire. »

Nous avons déjà vu combien il était facile d'utiliser les lectures pour faire pénétrer dans l'esprit des notions d'histoire naturelle ; mais il est un enseignement auquel celui de l'histoire naturelle doit être pour ainsi dire incessamment mêlé, c'est celui de la géographie. A prendre ce mot dans son sens le plus étroit, celui de géographie physique, il est impossible de ne pas mêler à tous moments un peu de géologie à la description de la terre : la distribution des terres et des mers, l'étude des dépôts formés par les eaux, des deltas, des dunes, des chaînes de montagnes, des bassins des fleuves, l'existence des volcans, la répartition des climats, tout cela ne peut être compris sans la géologie et peut fournir l'occasion de faire connaître tous les éléments de cette science ; mais la terre une fois connue, il faut parler de ses habitants ; des indications sur les races humaines s'imposent alors d'autant plus qu'elles sont réclamées plus tard pour l'enseignement de l'histoire. Or dans ce qu'on lui dira des races humaines, ce qui intéressera surtout l'enfant, ce sont leurs mœurs, leurs habitudes, leurs occupations. Il faudra bien alors montrer le Lapon, l'Esquimau, le Samoyède, enveloppé dans les glaces polaires, n'ayant pour compagnons que le renne et le chien, disputant les phoques à l'ours blanc et obligé de défendre ses conquêtes contre les rapines du renard bleu. Parmi les habitants de la Sibérie, de l'Amérique Russe, du Canada, va se développer l'industrie de la chasse aux fourrures ; or l'existence des fourrures est liée tout à la fois à la rigueur du climat et à la production de la chaleur animale. Il est impossible de se figurer l'Hindou sans l'éléphant, l'éléphant sans les vastes forêts de l'Inde, et celles-ci sans les hôtes étranges ou redoutables qui les habitent : le tigre, le rhinocéros, les buffles, les serpents venimeux. La grande famille malaise dont une branche a peuplé la Polynésie nous conduit à parler de la singulière population animale des grandes îles asiatiques : l'orang-outang, le tapir, etc. ; et l'Australie paraîtra bien plus étrange encore avec son étonnante faune de mammifères à bourse. On montrera Madagascar et ses lémuriens, l'Afrique et ses mystérieuses campagnes peuplées de lions, de panthères, d'hippopotames, de girafes, d'antilopes, d'autruches. En Europe même, est-il possible de parler de la Hollande sans indiquer en même temps l'origine de sa fortune, la pêche du hareng, et celle-ci ne con-

duit-elle pas à parler des grandes pêches en général ?

Par cela seul que l'homme ne peut s'isoler du monde, que l'histoire naturelle a pour objet d'étudier, cette science se mêle intimement à tout ce qui touche l'homme lui-même. De là la possibilité de l'enseigner en même temps qu'une foule d'autres notions qu'elle éclaire et qu'elle complète. En résumé, dans les premières années d'école, des leçons de choses, le soin de faire porter quelques lectures sur les caractères ou les mœurs des animaux, l'utilité des plantes et des minéraux, l'exposition de tableaux et de collections ; plus tard, l'histoire naturelle mêlée à la géographie, les animaux dépeints sans trop s'inquiéter des rapports qu'ils présentent entre eux, mais en insistant sur leurs mœurs, l'assistance qu'ils prêtent à l'homme ou les embarras qu'ils lui créent ; enfin la lecture de livres élémentaires d'histoire naturelle, des notions sur les principales formes d'animaux et de végétaux et leurs rapports, la démonstration méthodique de la collection scolaire, l'indication des principaux animaux indigènes et des espèces étrangères qui s'en rapprochent, l'excitation à former de petites collections, des promenades et des visites aux musées. Voilà pour l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles primaires ; à l'école normale cet enseignement doit être, bien entendu, régularisé en vue de former des maîtres capables, et donné par des hommes ayant des notions étendues sur ces sciences ; mais ici nous retombons dans les méthodes connues de l'enseignement secondaire ou supérieur. [Edmond Perrier.]

LÉGISLATION.

France. — L'histoire naturelle, à la fin du siècle passé, n'était encore qu'une science descriptive, s'adressant essentiellement à la mémoire ; les hommes qui firent les divers plans d'instruction publique, pendant la Révolution, ne pouvaient prévoir le prodigieux essor qu'allait prendre cet ordre d'études, destiné à renouveler notre conception de la vie et de l'univers : ils donnaient encore la place d'honneur aux mathématiques et aux sciences qui s'y rattachent. Il ne faut donc pas s'étonner si l'histoire naturelle ne figure guère, dans les programmes de l'époque révolutionnaire, qu'à titre d'auxiliaire de l'agriculture.

Dans le rapport de Talleyrand à la Constituante, l'histoire naturelle n'est pas même mentionnée : le seul passage où il y soit fait une allusion, bien rapide, à l'occasion de l'instruction primaire, est celui-ci, où le rapporteur énumère les connaissances propres à cultiver la mémoire : « Il faut offrir à la mémoire des enfants la partie des connaissances élémentaires, soit géographiques, soit historiques, *soit botaniques*, qui leur feront aimer davantage la patrie et chérir le lieu qui les a vus naître. » Le programme des écoles primaires, qui figure à la suite du rapport, ne contient absolument rien de relatif aux sciences naturelles, pas même sous la forme de notions utiles aux arts agricoles. La lacune est encore plus sensible dans le programme des écoles de districts, où Talleyrand veut faire donner l'enseignement secondaire : il y a un professeur de « mathématiques, physique et éléments de chimie », mais l'histoire naturelle n'est pas enseignée, ou est réduite à « quelques éléments de botanique, dont on pourra faire l'application pratique pendant les promenades. »

Condorcet fait la part moins étroite à l'histoire naturelle. Son programme pour les écoles primaires porte : « On y enseignera les règles de l'arithmétique, les premières connaissances morales, *naturelles* et économiques nécessaires aux habitants des campagnes. » Dans les villes, « on insistera moins sur les connaissances relatives à l'agriculture. » Dans le programme des écoles secondaires (qui correspondent aux écoles primaires supérieures actuelles), on lit : « On y donnera des leçons élémentaires de mathématiques, de physique et d'*histoire naturelle*, relatives aux arts, à l'agriculture et au commerce. » Enfin dans les instituts, où devait se donner l'enseignement secondaire, il devait y avoir, outre le professeur de physique et de chimie, un professeur spécial d'*histoire naturelle des trois règnes*.

Le plan proposé à la Convention, le 26 juin 1793, par Lakanal, mentionne la physique au nombre des objets d'enseignement à l'école primaire, mais omet l'histoire naturelle. Par contre, le plan de Romme, du 29 vendémiaire an II, fait une place à l'histoire naturelle dans chacun des trois degrés des écoles nationales : les premières écoles doivent donner la « première connaissance des *objets naturels et locaux* » ; les secondes écoles donnent des « notions d'histoire naturelle ; » les troisièmes écoles ou écoles de l'adolescence enseignent « l'histoire naturelle dans ses rapports aux arts utiles. »

Au nombre des livres élémentaires que le Comité d'instruction publique avait été chargé de faire rédiger pour les écoles primaires, figure un manuel intitulé « Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature » (décret du 4 pluviôse an II). Le décret du 27 brumaire an III se sert précisément des mêmes termes dans l'article où sont énumérées les branches d'enseignement des écoles primaires (chap. IV, art. 2).

La loi du 3 brumaire an IV, qui réduisit l'école primaire à se borner à enseigner « à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine, » supprima d'un trait de plume tout ce qui sortait de cet humble cadre ; mais dans l'organisation des écoles centrales, elle décida qu'il y aurait dans la première section un professeur d'histoire naturelle.

L'arrêté du 19 frimaire an XI, concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées, porte que « des notions d'histoire naturelle » seront données dans la sixième classe par le professeur de mathématiques.

Il faut arriver à la monarchie de juillet pour constater un nouveau pas en avant dans le domaine de l'instruction primaire. Les programmes de l'enseignement primaire élémentaire et supérieur, contenus dans l'art. 1er de la loi du 28 juin 1833, placent des « notions des sciences physiques *et de l'histoire naturelle* applicables aux usages de la vie » au nombre des matières qui font nécessairement partie de l'instruction primaire supérieure. Déjà l'ordonnance du 11 mars 1831, instituant l'école normale primaire de Paris, avait fait figurer dans le programme de cette école des « notions de physique, de chimie *et d'histoire naturelle*. » Mais, chose assez singulière et qui indique que l'histoire naturelle était toujours considérée comme une branche accessoire : tandis que des programmes détaillés ont été élaborés par le Conseil royal de l'instruction publique pour l'enseignement, dans les écoles normales, de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique, de la géométrie, de la chimie, de la physique, de la mécanique, de la musique, aucun programme spécial ne fut rédigé pour l'histoire naturelle.

La loi du 15 mars 1850 maintint dans le programme des écoles primaires les « notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie », mais les rangea parmi les branches facultatives. Les programmes des écoles normales du 31 juillet 1851 ne contiennent néanmoins pas de notions d'histoire naturelle.

La loi du 28 mars 1882 a placé définitivement

au nombre des matières obligatoires d'enseignement à l'école primaire « les éléments des sciences *naturelles*, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels. »

N'ayant pu donner, dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, les programmes détaillés de l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles primaires et normales, qui n'étaient pas encore publiés, nous les reproduisons ci-dossous :

Écoles primaires.

CLASSE ENFANTINE.

Petites leçons de choses, toujours avec les objets sous les yeux et dans les mains des enfants.

Exercices et entretiens familiers ayant pour but de faire acquérir aux enfants les premiers éléments des connaissances usuelles (distinction d'animaux, de végétaux, de minéraux), et surtout de les amener à regarder, à observer, à comparer, à questionner et à retenir.

COURS ÉLÉMENTAIRE.

Leçons de choses graduées d'après un plan que le maître choisira, mais qui, une fois adopté, devra être suivi régulièrement. L'homme, les animaux, les végétaux, les minéraux.

Notions sommaires sur la transformation des matières premières en matières ouvrées d'usage courant (aliments, tissus, papiers, bois, pierres, métaux).

Petites collections faites par les élèves, notamment au cours des promenades scolaires.

COURS MOYEN.

Notions très élémentaires de sciences naturelles.

L'homme. — Description sommaire du corps humain et idée des principales fonctions de la vie.

Les animaux. — Notions des quatre embranchements et de la division des vertébrés en classes, à l'aide d'un animal pris comme type de chaque groupe.

Les végétaux. — Étude, sur quelques types choisis, des principaux organes de la plante : notions des grandes divisions du règne végétal, indication de plantes utiles et nuisibles (surtout dans les promenades scolaires).

COURS SUPÉRIEUR.

Notions de sciences naturelles, révision avec extension du cours moyen.

L'homme. — Notions sur la digestion, la circulation, la respiration, le système nerveux, les organes des sens. Conseils pratiques d'hygiène.

Les animaux. — Grands traits de la classification. Animaux utiles et nuisibles à l'agriculture.

Les végétaux. — Parties essentielles de la plante; principaux groupes. Herborisations.

Les minéraux. — Notions sommaires sur le sol, les roches, les fossiles, les terrains : exemples tirés de la contrée. Excursions et petites collections.

Écoles normales.

PREMIÈRE ANNÉE

A. — *Botanique.*

Notions élémentaires d'organographie et de physiologie végétales. — Division des végétaux en trois embranchements : les dicotylédones, les monocotylédones et les acotylédones.

Caractères distinctifs des principales familles de chaque embranchement. Indication des espèces les plus importantes ou les plus remarquables par leur organisation; insister sur les végétaux qui sont utiles et sur ceux qui sont dangereux.

N. B. Les élèves feront, pendant les trois années, de fréquentes herborisations sous la conduite du professeur.

B. — *Géologie.*

Notions sur la constitution du globe. — Sources thermales. — Geysers. — Tremblements de terre. — Volcans. — Origine des chaînes de montagnes.

Roches ignées fondamentales. — Roches stratifiées ou de sédiment. — Animaux et végétaux fossiles. — Indication des principales roches que l'on trouve à la surface du sol ou qui sont mises à découvert par les travaux des carrières, des mines, des galeries souterraines, etc.

DEUXIÈME ANNÉE

Zoologie.

PRÉLIMINAIRES. — CORPS BRUTS ET ÊTRES VIVANTS. — ANIMAUX ET VÉGÉTAUX.

1° *Division des animaux en embranchements.*

Embranchement des Vertébrés. — Examen rapide des principaux appareils anatomiques et des fonctions de ces appareils. — Division en classes.

Caractères généraux de chaque classe. — Division en ordres. — Principaux animaux de chaque ordre.

Distribution géographique des vertébrés.

Embranchement des Annelés. — Caractères généraux. — Division en classes.

Etude sommaire des principaux ordres de chaque classe.

Embranchement des Mollusques. — Caractères généraux. — Division en classes. — Principaux animaux de ces classes.

Embranchement des Radiaires. — Caractères généraux. — Division en groupes naturels. — Notions sur les principaux animaux de ces groupes.

Protozoaires. — Notions succinctes sur les infusoires.

2° *Anatomie et physiologie de l'homme.*

Éléments anatomiques. — Leur vie indépendante.

Squelette. — Structure et accroissement des os. — Articulations.

Digestion. — Dents : leur structure.

Tube digestif. — Déglutition.

Glandes digestives et transformation des aliments.

Respiration. — Organes. — Mécanisme; phénomènes chimiques. — Larynx, voix.

Circulation. — Sang. — Lymphe. — Chyle.

Organes de la circulation. — Cœur. — Artères, veines, capillaires. — Vaisseaux lymphatiques.

Absorption. — Osmose et dialyse.

Nutrition.

Sécrétions et excrétions. — Peau. — Reins.

Mouvements. — Muscles, structure, contractilité. — Distribution générale des muscles. — Marche, course, natation.

Système nerveux. — Cellules et fibres nerveuses. — Encéphale et moelle épinière. — Nerfs. Nerfs de sensibilité, nerfs de mouvement. — Système nerveux du grand sympathique.

Organes des sens et sensations. — Ouïe. — Odorat et goût. — Toucher. — Vision.

Fonctions des centres nerveux.

Bilan organique.

(*Nota.* Dans les écoles normales d'instituteurs, cette 2e partie de la zoologie est reportée en 3e année.)

TROISIÈME ANNÉE

A. — *Botanique.*

DESCRIPTION, STRUCTURE ET FONCTIONS DES ORGANES DES PLANTES.

1° *Description et structure.*

Cellules. — Fibres. — Vaisseaux, vaisseaux laticifères.

Racines. — Structure. — Racines ordinaires et racines adventices.

Tige. — Structure. — Caractère distinctif dans les dicotylédones, monocotylédones et acotylédones. — Rhizomes. — Bulbes. — Tubercules.

Feuilles. — Structure, forme. — Feuilles flottantes, submergées. — Transformation des feuilles. — Disposition des feuilles sur les tiges. — Stipules.

Bourgeons. — Bourgeons adventifs, dormants. — Généralités sur les marcottes, boutures et greffes.

Fleurs. — Périanthe. — Calice, corolle; étamines, pollen; pistil, ovules; nectaire, nectar.

Fleurs unisexuées, monoïques, dioïques. — Inflorescences définies, indéfinies, mixtes. — Bractées, involucres; boutons, préfloraison.

2° *Fonctions.*

Fonction chlorophyllienne. — Fixation du carbone.

Nutrition. — Absorption. — Transpiration, exhalation.

Fécondation. — Fécondation croisée, hybride.

Germination.

Du mouvement et de la sensibilité dans le règne végétal.

B. — *Géologie.*

Phénomènes géologiques actuels. — Modification continue du sol. — Dégradation des roches par l'action de l'eau et de l'air. — Dénudation. — Recul des falaises. — Creusement des vallées. — Dépôts de sable, de vase. — Formation des deltas. — Décomposition des roches granitiques. — Argile, kaolin.

Glaciers, moraines, blocs erratiques.

Dunes.

Chaleur interne propre de la terre.

Tremblements de terre. — Volcans.

Soulèvements et affaissements lents.

Utilisation de ces données pour l'explication des phénomènes géologiques anciens.

Origine des terrains ignés et des terrains stratifiés ou sédimentaires. — Terrains métamorphiques.

Modifications successives de ces terrains par suite des tremblements de terre et des phénomènes volcaniques.

Montagnes; leurs âges relatifs.

Principales roches ignées. — Filons.

Roches stratifiées ou de sédiment.

Utilité des fossiles (animaux et végétaux) pour caractériser les terrains et les étages.

Division des terrains de sédiment en: terrains primaires ou de transition; terrains secondaires; terrains tertiaires; terrains quaternaires. — Subdivision de ces divers terrains. — Leurs caractères distinctifs. — Principaux fossiles qu'ils renferment.

Insister sur les roches les plus importantes soit par l'étendue et l'épaisseur des couches qu'elles forment, soit par les usages auxquels elles servent.

Etude de la carte géologique de France dans ses traits principaux. — Histoire de la formation du sol de la France.

Pays étrangers. — L'histoire naturelle a acquis aujourd'hui droit de cité dans les écoles primaires de tous les pays civilisés : toutefois, dans plusieurs États, elle ne figure encore qu'au nombre des matières facultatives, ou bien elle est réservée à l'enseignement primaire supérieur.

En Allemagne, elle est rangée au nombre des matières obligatoires, sous le nom de *Naturbeschreibung* en Prusse, de *Naturgeschichte* en Saxe et dans le grand-duché de Bade; elle forme en Wurtemberg une subdivision des *Realien*, qui comprennent aussi l'histoire et la géographie. En Bavière, elle est placée au nombre des branches d'enseignement utiles (*gemeinnützlich*), mais non indispensables (*nothwendig*).

En Autriche, le programme énumère au nombre des matières obligatoires la *Naturkunde*, c'est-à-dire une étude de la nature comprenant à la fois les éléments des sciences naturelles et ceux des sciences physiques. Il en est de même en Hollande (*de beginselen van de kennis der natuur*) et en Suède (*naturkunnighet*).

En Suisse, les programmes scolaires de presque tous les cantons mentionnent l'histoire naturelle comme l'une des branches obligatoires de l'enseignement primaire.

En Hongrie, la loi de 1868 porte qu'à l'école primaire élémentaire on enseignera « l'histoire naturelle, en tenant compte du genre de vie des parents de la majorité des élèves et de la région qu'ils habitent; » à l'école primaire supérieure, « l'histoire naturelle et ses applications à l'agriculture et à l'industrie. »

En Belgique, la loi de 1879 place au nombre des matières obligatoires des « notions élémentaires des sciences naturelles. »

En Norvège, l'enseignement de l'histoire naturelle se fait au moyen du livre de lecture.

En Italie et en Espagne, les notions d'histoire naturelle ne sont enseignées qu'à l'école primaire supérieure.

En Angleterre, en Danemark, en Grèce, cet enseignement est facultatif. Le *New Code* anglais de 1882 mentionne au nombre des *specific subjects*, qui peuvent être étudiés par les élèves les plus avancés, la physiologie animale et la botanique.

Aux États-Unis, l'enseignement de l'histoire naturelle, par des *object lessons* au degré élémentaire, et ensuite au moyen de leçons méthodiques, de collections, d'images, est la règle générale dans les écoles primaires.

HISTOIRE SAINTE. — On désigne sous le nom d'*Histoire Sainte* (en allemand histoire biblique) l'ensemble des faits racontés dans la Bible et plus particulièrement l'histoire du peuple d'Israel contenue dans l'Ancien Testament.

Nous donnerons d'abord le résumé de la législation scolaire des divers pays relativement à cet enseignement; nous examinerons ensuite les raisons pédagogiques qui ont décidé soit à l'admettre dans le programme des écoles, soit à l'en exclure.

I. — LÉGISLATION.

Pays étrangers. — L'histoire sainte est généralement considérée comme partie intégrante de l'enseignement religieux. Dans quelques pays cependant, la loi la mentionne comme une branche spéciale et obligatoire d'enseignement : ce sont l'Espagne, le Portugal, le Danemark, la Norvège, et en Allemagne le duché d'Anhalt et la ville de Brême.

Sous le rapport de l'enseignement religieux, et par conséquent de l'étude de l'histoire sainte, on peut diviser les Etats européens en trois catégo-

ries : 1° pays où l'école publique est devenue entièrement neutre ou laïque, c'est-à-dire où l'enseignement religieux a cessé de faire partie du programme officiel, ou, s'il y figure encore, est donné exclusivement par les ministres des cultes ; 2° pays où l'école publique a gardé un caractère strictement confessionnel ; 3° pays où l'école publique est, non pas neutre, mais mixte quant aux cultes, c'est-à-dire où chaque confession reçoit un enseignement religieux distinct ; dans ces pays, à côté de l'école mixte quant aux cultes, on rencontre ordinairement l'école publique restée confessionnelle, mais ouverte aux adhérents des divers cultes.

Les pays qui ont adopté le premier système, celui de l'école neutre ou laïque, sont l'Autriche, la Belgique et la Hollande.

En Autriche, la religion figure au programme comme matière obligatoire d'enseignement ; mais l'enseignement religieux est donné par les ministres des différents cultes. Toutefois, si une commune ne possède pas d'ecclésiastique pouvant donner cet enseignement, l'instituteur peut le donner lui-même aux enfants de sa confession. En Belgique et en Hollande, l'enseignement religieux ne fait pas partie du programme officiel : la loi en laisse le soin aux familles et aux ministres des différents cultes.

Les pays où l'école est strictement confessionnelle, et où par conséquent l'histoire sainte est enseignée obligatoirement, soit dans les leçons de religion, soit dans des leçons spéciales, sont le Danemark, la Suède, la Norvège, l'Espagne, le Portugal.

Les pays qui ont adopté le système de l'école mixte quant aux cultes, ou de l'école confessionnelle ouverte aux élèves de toute confession, sont les Etats de l'empire allemand, la Suisse, la Grèce, la Russie. L'enseignement de l'histoire sainte et de la religion y est obligatoire pour chaque élève, mais il est donné pour chaque confession dans des leçons spéciales. En Suisse, toutefois, la constitution fédérale garantissant la liberté de conscience des élèves, les parents peuvent dispenser leurs enfants de tout enseignement religieux ; quelques cantons, ceux de Bâle, de Neuchâtel, de Genève, ont fait disparaître cet enseignement des programmes officiels.

En Italie, la loi de 1859 a rangé la religion au nombre des matières d'enseignement de l'école primaire ; mais à cette époque la fréquentation de l'école n'était pas obligatoire. La loi du 15 juillet 1877, en établissant l'obligation, a du même coup retranché du nombre des matières obligatoires le catéchisme et l'histoire sainte.

En Angleterre, en Ecosse et en Irlande, aucune subvention n'est allouée en faveur d'aucun enseignement religieux dans les écoles primaires ; les écoles établies aux frais des *School Boards* sont *undenominational*, c'est-à-dire qu'il ne doit pas y être donné d'enseignement religieux ayant un caractère confessionnel : mais la prière et la lecture de la Bible y sont en usage. Toutefois l'enseignement de l'histoire sainte proprement dite est généralement réservé aux écoles du dimanche.

Il en est de même aux Etats-Unis. Mais, dans ce pays, une plus grande indépendance étant laissée aux autorités scolaires locales, on compte un assez grand nombre de villes où la lecture de la Bible dans la classe a été interdite et où par conséquent l'école est devenue entièrement neutre : citons entre autres Cincinnati, New-Haven, et Saint-Louis.

France. — Aucun texte de loi n'a fait mention de l'histoire sainte, mais tous les règlements, jusqu'à ces dernières années, comprenaient expressément l'histoire sainte dans l'instruction religieuse : l'instruction du 14 juin 1816 prescrivait pour « tous les instituteurs indistinctement la connaissance des préceptes de la religion » et, en outre, pour ceux du premier degré seulement, « l'histoire de l'Ancien et du Nouveau Testament ». Les règlements du 19 juillet 1833 et du 28 juin 1836 exigent « l'histoire sainte » même des aspirants et des aspirantes au brevet élémentaire. Le statut des écoles primaires du 25 avril 1834 dispose dans son article 6, que « pour les enfants de 8 à 10 ans, l'instruction morale et religieuse consistera dans l'étude de l'histoire sainte, Ancien et Nouveau Testament. » Le rôle attribué alors à l'histoire sainte est même assez étendu pour donner lieu à cet avis du Conseil royal qu'on a souvent cité : « Le Conseil, consulté sur la question de savoir si les premières notions de géographie et d'histoire, non mentionnées dans la loi, sont obligatoires pour les candidats au brevet élémentaire, est d'avis que ces notions sont obligatoires, comme *faisant partie de l'instruction religieuse qui suppose nécessairement quelques connaissances dans ce genre.* » (Avis du 17 octobre 1834). Le règlement des écoles normales du 24 mars 1851 exprime avec plus de mesure la même idée : « L'histoire ancienne, dit-il, sera constamment rapprochée des faits contemporains de l'histoire sainte. »

Tous les règlements qui ont suivi la loi de 1850 ont répété et précisé les anciennes prescriptions : l'instruction religieuse comprend, à titre obligatoire dans les écoles primaires, « les éléments d'histoire sainte » (règlement-type du 17 août 1851), et dans les salles d'asile « des réflexions appropriées aux récits de l'histoire sainte » (décret du 22 mai 1855). Des « questions sur l'histoire sainte » sont mentionnées à l'article 15 du règlement du 3 juillet 1866 pour le brevet de capacité, de même que pour l'admission aux écoles normales (arrêté du 31 décembre 1867).

C'est la loi du 28 mars 1882 qui, en rendant l'enseignement primaire obligatoire et laïque, a fait disparaître l'histoire sainte de tous les programmes des écoles publiques, ou du moins l'a fait rentrer dans les cadres de l'histoire générale. On trouve, en effet, dans le programme des écoles primaires (27 juillet 1882) pour le cours supérieur, des « notions très sommaires d'histoire générale comprenant pour l'antiquité : l'Egypte, les Juifs, la Grèce, Rome », et dans les programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (3 août 1881), en deuxième année, « un aperçu d'histoire ancienne : Monde connu des anciens. Egyptiens, Assyriens et Babyloniens, Israélites, Phéniciens et Carthaginois, Perses. Monuments qui nous sont restés de ces peuples. »

II. — PÉDAGOGIE.

Comme on a pu le voir par le résumé ci-dessus de la législation scolaire des divers pays, deux opinions sont en présence relativement à la place que doit occuper l'histoire sainte dans l'éducation. Partout où l'école primaire est confessionnelle, l'histoire sainte y figure à titre obligatoire, étroitement liée à l'instruction religieuse. Quand l'école est neutre, l'histoire sainte disparaît avec le catéchisme. On pourrait donc la traiter comme une simple dépendance de l'instruction religieuse et se dispenser d'étudier à part la question pédagogique des avantages et des inconvénients de cet enseignement. Mais ce serait perdre de vue un fait historique qui a son importance dans l'histoire de l'éducation. On ne peut pas oublier que depuis quinze cents ans, d'un bout à l'autre de notre monde chrétien, c'est l'histoire sainte qui a fourni presque tous les éléments de la seule culture historique accessible au peuple ; ses héros ont seuls peuplé l'imagination populaire, ses légendes, ses récits, ses drames, ont été pour des milliers et des millions d'hommes bien plus qu'une

épopée nationale, l'épopée primitive du genre humain. L'enfant, longtemps avant de savoir lire, savait par cœur les traditions bibliques ; devenu homme, les mêmes personnages dont la naïve histoire se mêlait pour lui au souvenir des premiers récits de sa mère, lui restaient familiers, et de toutes parts ils lui apparaissaient de nouveau dans les livres et dans les images, dans les vitraux de la cathédrale, dans les sculptures du porche, dans les représentations du théâtre, dans les fêtes de l'année, dans les allusions ou les proverbes de la langue courante.

Et ce n'est pas la moindre preuve de l'influence d'une éducation systématique appliquée avec continuité que de voir, chez des peuples d'ailleurs très différents les uns des autres, les souvenirs nationaux, les vieilles légendes du sol natal, les noms même qui avaient le plus vivement saisi l'imagination publique, s'effacer peu à peu et pâlir pour faire place à des mythes, à des noms et à des souvenirs qui nous viennent d'un autre âge, d'une autre société, d'une autre langue, d'une autre race. Charlemagne, Philippe-Auguste et saint Louis sont plus loin de nous que Jacob, Moïse ou David ; jusqu'à nos jours, les classes populaires ignoraient absolument les plus grands événements de leur propre passé, tandis que la généalogie des patriarches, le passage de la mer Rouge, la prise de Jéricho, les miracles de Josué et les exploits de Samson étaient gravés dans toutes les mémoires : l'histoire du peuple juif formait en quelque sorte le premier fonds du patrimoine historique commun à tous les chrétiens.

Quoi qu'on pense théoriquement de la valeur de l'histoire sainte, il est impossible de ne pas tenir compte de cette longue possession d'état. C'est un fait qui doit tout au moins nous mettre en garde contre les jugements trop absolus. Pour expliquer que tant de générations aient pu s'accommoder de cet enseignement, y puiser non seulement leurs notions générales sur l'histoire de l'univers et de l'humanité, mais encore dans une certaine mesure les éléments de leur vie morale et religieuse, il faut bien admettre deux choses : la première, c'est qu'il se dégage du fond de cette histoire, et en quelque sorte de son sens général, un ensemble d'influences intellectuelles et morales susceptibles d'agir avec efficacité sur l'esprit humain, sur l'âme de l'enfant en particulier ; la seconde, c'est que cet enseignement a pu varier suivant les temps et les besoins, qu'on a su tour à tour ajouter et retrancher au thème primitif, le modifier et l'interpréter de manière à l'adapter à des âges et à des milieux très divers. Si l'histoire sainte n'avait pas merveilleusement concouru aux desseins de l'Eglise pour le gouvernement des âmes, si elle n'avait pas eu prise sur l'intelligence et sur l'imagination, si, par la simplicité de ses récits, par son caractère à la fois encyclopédique et populaire, et par quelques-unes des idées morales et des doctrines religieuses qui l'inspirent, elle n'avait pas répondu à de véritables besoins de l'esprit et servi en quelque sorte de cadre nécessaire à l'éducation chrétienne, l'usage d'en faire le complément du catéchisme ne se serait pas perpétué pendant des siècles dans l'universalité du monde chrétien. Et cet usage n'aurait pas pu durer non plus sans la liberté d'allures et l'élasticité de formes qui ont permis à l'Eglise de faire et de refaire, pour ainsi dire à son gré, l'histoire sainte, prenant dans la Bible ce qui convenait à son plan dans un temps et dans un lieu déterminé, choisissant et proportionnant toujours ses enseignements de manière qu'ils répondissent aux effets qu'elle voulait produire, insistant à dessein tantôt sur les prodiges et le merveilleux où se complaît l'imagination d'un peuple enfant, tantôt sur les scènes les plus tragiques de la guerre sainte, infaillible moyen d'entretenir l'esprit de persécution, tantôt, au contraire, sur les légendes pieuses et touchantes, mais en somme se réservant toujours le droit de choix et de contrôle, le monopole de l'interprétation et le jugement en dernier ressort de tous les points contestés. Dans les pays où le protestantisme a mis la Bible aux mains de tous, avec le droit et le devoir de la lire, l'histoire sainte ainsi entendue, ce triage artificiel de morceaux propres à une certaine éducation, a fait place à la Bible elle-même ; mais là encore elle n'a pu survivre et continuer à remplir une place importante dans l'enseignement qu'à la condition de subir les arrangements et les adaptations sans lesquels les textes sacrés seraient souvent inacceptables pour l'enfance dans un pays civilisé et chrétien.

Sous le bénéfice de ces observations générales, que peut-on dire de la valeur de l'histoire sainte au point de vue simplement pédagogique ? En d'autres termes, quelle est son influence sur le développement de l'intelligence d'une part, de la conscience de l'autre ?

Le titre même d'*histoire sainte* se concilie-t-il avec la notion que nous nous faisons de la justice de Dieu et des destinées de l'humanité ? On n'a pas à discuter ici la valeur théologique de cette prétention des Juifs d'avoir été le « peuple de Dieu », choisi par une pure faveur de la toute puissance divine pour être honoré à l'exclusion des autres d'une protection et d'une bénédiction spéciale. La seule question qui nous touche est de savoir si c'est là une de ces idées qu'on peut admettre de nos jours sans inconvénient dans l'éducation publique comme une sorte de notion courante et de vérité familière. Nous ne le pensons pas. Nous ne comprenons plus ni Bossuet disant : « Assurément, monseigneur, on ne peut rien concevoir qui soit plus digne de Dieu que de s'être choisi un peuple qui fût un exemple palpable de son éternelle providence » ; ni Calvin écrivant plus énergiquement encore : « Certes, en ce que Dieu adopta jadis la semence d'Abraham, il a rendu un assez clair témoignage qu'il n'aimait pas également tout le genre humain : ayant rejeté toutes nations, il en a aimé une seule, il a restreint son amour spécial à un petit nombre, lequel il lui a plu de choisir d'entre plusieurs. » De telles assertions ne sont plus de notre temps, et l'Église même, pour les répéter aujourd'hui, est obligée de les spiritualiser, de leur assigner un sens mystique et allégorique. A l'école, à l'école primaire surtout, où ces interprétations subtiles ne sont pas possibles, il ne saurait être sans danger de donner à l'enfant comme une notion positive cette conception de l'humanité partagée en peuple élu et peuples profanes, et de lui laisser ignorer que dans tout l'Orient, chaque peuple a prétendu être le peuple saint, faire de son histoire l'histoire sainte et de son code religieux le seul véritable livre saint.

En admettant même qu'on corrige à force d'explications ce qu'a d'anti-historique ce seul titre d'histoire sainte, les enseignements qu'on donnera sous ce nom sont-ils exempts de reproche au point de vue de l'influence intellectuelle et morale qu'ils doivent exercer ? Nous ne le croyons pas davantage.

Écartons d'abord tout un ordre de considérations qu'il serait impossible autant qu'inutile de développer ici. Tout le monde convient — sauf peut-être quelques fanatiques de la Bible dont l'ardeur religieuse explique seule l'illusion — qu'il y a dans la Bible, dans l'Ancien Testament surtout, un certain nombre de pages qu'à aucun prix il ne faut faire lire aux enfants et que par conséquent l'histoire sainte doit soigneusement supprimer. Il est difficile de trouver dans aucune littérature

ancienne des histoires plus hideuses et d'une plus dangereuse lecture pour l'enfance que celles de Loth et de ses filles, de Juda et de Thamar, de la concubine du lévite d'Ephraïm, de l'adultère de David, d'Amnon et de sa sœur, et bien d'autres. Hâtons-nous de dire que les innombrables petits livres d'histoire sainte aujourd'hui en usage, surtout chez les catholiques, sont sagement expurgés de la plupart de ces passages scabreux, et que c'est précisément pour en éviter la rencontre aux enfants que l'Église ne leur met pas, comme font les protestants, la Bible entière entre les mains.

Mais, ce danger conjuré, il en reste un autre qu'il est impossible d'éviter sans remanier de fond en comble ou sans mutiler l'histoire biblique. C'est celui qui résulte de l'idée essentielle et fondamentale de toute la littérature sacrée des Hébreux, l'idée de la prédilection divine qui justifie tout, de la protection accordée à Israel parce qu'il est Israel. Sans doute cette idée elle-même ne s'est pas toujours traduite avec le même degré de simplicité, sous une forme aussi grossière. La Bible est un recueil national où se sont déposées les traditions de plusieurs siècles, et l'on y peut suivre la trace du progrès des idées morales ; mais cette étude critique ne peut se faire avec des enfants, et si on leur raconte comme histoire sainte celle d'Abraham, de Jacob et des autres ancêtres du peuple de Dieu, on est obligé de fausser singulièrement chez eux la notion élémentaire de la justice et de la moralité. Abraham, déjà honoré des promesses formelles de Dieu, va en Égypte et, pour se concilier les bonnes grâces du Pharaon, fait passer sa femme Sarah pour sa sœur, parce qu'elle était fort belle; elle est en effet « emmenée, dit la Bible, dans la maison du Pharaon, lequel fit du bien à Abraham à cause d'elle » (Gen. XII, 10-20). Mais l'Éternel s'indigne et « il frappe de grandes plaies », dit l'auteur sacré, non pas Abraham, mais Pharaon. La même aventure, qui se passe de tout commentaire, se renouvelle quelques chapitres plus loin (Gen. ch. XX), chez Abimélec, et le pauvre roi, prévenu par un songe, n'évite les malédictions divines qu'en comblant le patriarche « de brebis, de bœufs et d'esclaves » : alors Abraham, dit la Bible, « pria Dieu et Dieu guérit Abimélec ». On peut à la rigueur supprimer encore cette page de l'histoire sainte, et c'est le parti qu'ont pris plusieurs auteurs scolaires. Mais comment supprimer dans la même vie d'Abraham cette substitution de la servante à la femme, souvenir non équivoque d'un régime de polygamie auquel on est obligé d'accoutumer l'esprit de l'enfant, rien dans l'histoire n'indiquant à cet égard la réprobation divine? Comment supprimer ensuite le renvoi brutal d'Agar et d'Ismael? comment raconter cette histoire à l'enfant sans un mot de blâme pour le patriarche? et si on le blâme, comment expliquer que Dieu l'approuve? Que sera-ce d'un bout à l'autre de l'histoire de Jacob ? C'est par une ruse indigne qu'il s'approprie le droit d'aînesse, c'est par une fourberie révoltante qu'il trompe son père presque aveugle et vole sa bénédiction, c'est par une série d'autres fourberies dont le détail est donné au complet dans la Bible qu'il s'enrichit et qu'il prospère, et jamais Dieu ne lui envoie ni remords ni punitions : ce ne sont que promesses et délivrances absolument indépendantes du mérite ou du démérite moral. Comment la conscience de l'enfant tirera-t-elle de ces récits une leçon de moralité ou évitera-t-elle au moins d'en recevoir une impression contraire? Le danger est si manifeste que Bossuet lui-même ne croit pas pouvoir exposer à son élève ce fait mémorable de la substitution de Jacob à Esaü, pour ne parler que de celui-là, sans recourir à des explications justificatives : « La préférence de Jacob, dit-il, fut marquée par la solennelle bénédiction qu'il reçut d'Isaac par surprise en apparence, mais en effet par une expresse disposition de la sagesse divine. Cette action prophétique et mystérieuse avait été préparée par un oracle dès le temps que Rebecca, mère d'Ésaü et de Jacob, les portait tous deux dans son sein ; car cette pieuse femme, troublée du combat qu'elle sentait entre ses enfants dans ses entrailles, consulte Dieu de qui elle reçoit cette réponse : « Vous por- » tez deux peuples dans votre sein et l'aîné sera as- » sujetti au plus jeune ». En exécution de cet oracle, Jacob avait reçu de son frère la cession de son droit d'aînesse confirmée par serment ; et Isaac en le bénissant ne fit que le mettre en possession de ce droit, que le ciel lui-même lui avait donné. La préférence des Israélites, enfants de Jacob, sur les Iduméens, enfants d'Esaü, est prédite par cette action, qui marque aussi la préférence future des Gentils nouvellement appelés à l'alliance par Jésus-Christ, au-dessus de l'ancien peuple. » Ne suffit-il pas de cet exemple pour montrer à quels artifices et à quelle complication de raisonnements il faut recourir quand on veut éviter, en racontant l'histoire sainte, de blesser gravement le sens moral de l'enfant?

Dans la période mosaïque, l'histoire sainte commence à se dégager de ces notions grossières sur la divinité et sur son intervention au profit de ses indignes favoris, et assurément l'histoire de Moïse et de ses lois est une de ces pages mémorables de l'histoire universelle qui méritent de figurer dans l'enseignement même le plus élémentaire. Mais là encore, que de ménagements à prendre pour ne pas faire de l'histoire sainte une histoire démoralisante! Comment expliquer ces tueries, ces massacres sans merci, ces exécutions farouches ordonnées par Dieu lui-même, ces exemples épouvantables d'extermination au nom de Dieu, ce soleil qui s'arrête à la demande de Josué uniquement pour permettre de prolonger le carnage? Comment faire lire à des enfants qui devront être un jour soldats, mais jamais bourreaux et jamais traîtres, l'histoire de Jahel « bénie entre toutes les femmes » pour un odieux forfait, que célèbre avec un enthousiasme féroce la prophétesse Débora? Plus tard, dans toute l'histoire de David, depuis son usurpation jusqu'à sa mort, que de traits incompatibles avec la notion même de la moralité, et cependant couverts de l'absolution divine! Qu'on retrouve dans sa conduite des procédés et des actes tout à fait analogues à ceux de Clovis ou de tout autre roi barbare, il n'y aurait là rien d'étonnant ni d'inquiétant, si l'on enseignait cette histoire comme toutes les autres; mais ce qui doit alarmer, c'est la perpétuelle intervention de Dieu, qui punit quelques-uns de ces actes, mais tolère les autres, et qui, même en les punissant, contredit par le choix des peines à tout ce que nous savons de sa justice.

D'une manière générale, ce prétendu peuple saint est un peuple de l'antiquité qui a sa grandeur, sa force, sa dignité sans doute, mais dont toute l'histoire se meut dans un milieu aussi barbare et aussi loin de nos mœurs à certains égards que tout le reste de l'histoire ancienne. Il a fallu travestir, ou plutôt il a fallu transfigurer toute cette histoire pour la mettre à la portée de l'enseignement chrétien et moderne. Pour quelques belles pages dignes d'être conservées et transmises de génération en génération, pour quelques récits où s'exprime admirablement la grande idée monothéiste, pour quelques traditions poétiques et morales qu'il importait de recueillir, on a dû faire violence à toute l'histoire d'un peuple, supprimer les traces de la grossièreté des mœurs, de la rudesse des temps, accepter comme faits authentiques tantôt des légendes et des traditions où le

merveilleux surabonde comme dans tout l'Orient, tantôt des explications plus ou moins artificielles tendant à faire excuser l'inexcusable, à faire admettre l'inadmissible, à donner un cachet moral à l'immoralité même.

D'une manière générale, les enseignements que l'école moderne doit chercher dans l'étude de toute histoire sont ceux qui tendent à former l'esprit démocratique, avec ses caractères distinctifs la liberté de conscience, la liberté d'examen, l'égalité devant la loi, la fraternité humaine: c'est précisément le contraire de toutes ces doctrines qu'on est assuré de trouver dans toute l'antiquité, et plus qu'ailleurs peut-être dans l'antiquité juive. N'est-ce pas en effet le régime de la théocratie pure qui a seul existé chez les Juifs et trouvé son expression la plus parfaite dans leur code civil et religieux? Et n'est-il pas évident qu'il y a un perpétuel contre-sens à nourrir nos enfants de ces exemples, de ces images, de ces récits faits pour façonner un peuple à la forme de société et de gouvernement la plus opposée à celle qui nous régit?

Que l'histoire sainte occupe donc dans l'enseignement religieux la place que chaque Eglise jugera à propos de lui assigner, qu'elle y soit modifiée, christianisée, spiritualisée comme on l'entendra: c'est une question qui ne concerne que les autorités ecclésiastiques et qui n'intéresse que l'éducation confessionnelle proprement dite. Quant à l'école primaire et surtout à l'école primaire publique, l'histoire sainte n'y est plus possible comme objet d'un enseignement régulier et distinct. L'histoire des Juifs, partie importante de l'histoire de l'humanité, aussi importante pour les peuples chrétiens que celle même de Rome et de la Grèce, ne saurait disparaître de nos programmes; mais elle y restera comme toute autre partie de l'histoire, dépouillée de cette auréole qui en faisait comme un monde à part, sujette à l'examen de la critique historique, et tenue de se soumettre aux lois du bon sens et à celles de la conscience.

HOFFET. — J.-G. Hoffet, éducateur français, que l'Académie des sciencos morales et politiques a jugé digne du prix Halphen * en 1877, était né en 1802 et est mort le 22 avril 1877.

Appartenant à une famille protestante originaire de Strasbourg, il débuta dans la carrière de l'enseignement dès l'âge de seize ans, comme professeur dans un pensionnat; à vingt-deux ans, il professait au gymnase de Strasbourg, et un peu plus tard, à la fois professeur et ministre du Saint-Évangile, il fut nommé, à Paris, aumônier protestant du collège Louis-le-Grand.

En 1827, il se rendit à Lyon, où il ouvrit un pensionnat de jeunes gens, qu'il a dirigé vingt-six ans, et depuis lors, cinquante ans durant, il a été activement mêlé à toutes les questions d'enseignement et d'éducation populaire intéressant la grande cité lyonnaise.

C'est ainsi que, pendant dix-huit ans, il a exercé les fonctions de vice-président et de secrétaire du comité d'instruction primaire de la Croix-Rousse, et rendu de très grands services aux élèves et aux maîtres dans ce quartier populeux.

En 1848, sa fermeté et sa modération empêchèrent à Lyon des mesures qu'il jugeait préjudiciables aux écoles. Quoique protestant, il obtint alors du conseil municipal de ne pas supprimer les écoles des Frères.

Il a été l'un des fondateurs de la *Société d'éducation* de Lyon, dont il conçut le premier l'idée en 1830 et dont il est resté membre jusqu'à sa mort. C'est également dans une pensée d'éducation et de progrès social qu'il se fit l'apôtre des idées de protection pour les animaux. Il a été plusieurs années président de la Société protectrice de Lyon et aussi de celle de Nyon (canton de Vaud, Suisse), où il résidait souvent.

Fort versé dans la connaissance de la langue allemande, il s'en servit, pendant trente ans, pour des prédications gratuites faites en allemand aux ouvriers alsaciens, suisses et allemands ne connaissant pas le français. Pendant dix ans, il a rempli les fonctions de président de la *Société de moralisation et de secours mutuels* pour les ouvriers alsaciens, suisses et allemands sans distinction de culte, société qu'il avait fondée pour empêcher la démoralisation presque inévitable chez les ouvriers qui arrivent dans notre pays sans en connaître la langue.

C'est au mois de mars 1877 que l'Académie des sciences morales et politiques partagea le prix Halphen entre M. Hoffet et M. Eugène Rendu. M. Hoffet mourut quelques semaines après.

On a de lui un certain nombre d'ouvrages élémentaires, d'un caractère à la fois élevé et pratique, dont plusieurs ont été réimprimés : nous citerons en particulier: *Les parties du discours mises à la portée des enfants*, une *Grammaire française* et un *Complément aux grammaires françaises*, des *Dictées*, des *Exercices;* une *Arithmétique élémentaire complète* et une *Arithmétique élémentaire pratique*, avec double partie pour les élèves et pour les maîtres. M. Hoffet a publié dans le *Manuel général de l'instruction primaire* un assez grand nombre d'études sur divers sujets de pédagogie, notamment des articles intéressants sur l'instruction primaire en Allemagne et dans la Suisse allemande. [Ch. Defodon.]

HOLBACH (D'). — Paul-Henry Thiry, baron d'Holbach, naquit en 1723 à Heidelsheim, dans le Palatinat. Elevé à Paris, il y passa sa vie et y mourut en 1789. Il possédait une grande fortune, qu'il eut le mérite de mettre aussi bien au service d'une bienfaisance discrète que d'une fastueuse libéralité. Sa maison devint le rendez-vous de tous les philosophes du temps, et on en appela plaisamment le propriétaire, à cause de ses dîners, le « premier maître d'hôtel de la philosophie ». Il donna de nombreux articles à l'*Encyclopédie* en qualité de collaborateur scientifique. Il avait traduit et publié en français plusieurs ouvrages étrangers qu'il jugeait utiles à l'avancement et à la propagation des sciences. Il donna aussi, mais généralement sous des pseudonymes, des livres de critique et de philosophie où il attaque le christianisme avec une audace extrême et où il cherche à tirer un système social de l'athéisme et du matérialisme qui forment le fond de sa doctrine.

Quoi qu'il en soit de ses opinions métaphysiques, où l'on pourrait surprendre son dogmatisme en défaut, parti, dans sa conception des sciences morales et politiques, de cette idée que l'homme est une partie du *système de la nature* (c'est le titre de son principal ouvrage), il est amené à penser qu'il convient de rapprocher l'homme des lois et des faits constitutifs de ce milieu naturel dont l'homme est lui-même une partie intégrante, et il rencontre ainsi quelques-unes des principales vérités de la pédagogie moderne.

Tout d'abord, il reconnaît et marque fortement l'importance d'une bonne éducation (*Morale universelle*, Amsterdam, chez Marc-Michel Rey, édition de 1776 sans nom d'auteur, tome I, p. 52). Il cite le mot de Confucius: « Occupe-toi du soin de prévenir les crimes, afin de t'épargner le soin de les punir. » Mais plus sage qu'Helvétius *, il assigne en même temps les limites de cette action pédagogique. Il ne croit pas qu'elle puisse tout sur les hommes. L'expérience lui apprend trop visiblement le contraire (p. 53).

C'est par le corps que l'éducation doit commencer. On n'y fait pas toujours assez d'attention, pendant le bas-âge des enfants. Ceux-ci ne naissent point tout bons, comme l'a soutenu Rous-

seau pour les besoins d'un système imaginaire. Ils seraient plutôt cruels (*Ibid.*, 109). Aussi l'éducation est-elle « l'art de modifier, de façonner et d'instruire les enfants de manière à devenir des hommes utiles et agréables à leur famille, à leur patrie et capables de se procurer le bonheur à eux-mêmes. » (*Ibid.*, p. 53, chapitre de l'Education).

Pour atteindre le but qui lui est tracé, l'éducation devrait être une suite d'expériences (*Ibid.*, p. 69). Ceci n'est pas moins vrai de l'éducation proprement dite, qui est celle du cœur, que de l'instruction toute pure. C'est même par le cœur que l'éducation devrait toujours commencer (p. 83). Mais, pour y réussir, il faut renoncer à la vieille méthode tyrannique et servile qui ne vit que d'autorité et ne produit que des automates (p. 79). Tout, au contraire, invite les bons instituteurs à tempérer l'autorité. S'ils veulent en tenter l'aventure, ils trouveront que « la raison, bien présentée, se fait entendre dès l'âge le plus tendre, et qu'elle est plus propre à convaincre que des ordres non motivés qui ne font des enfants que de pures machines... Les châtiments redoublés ne sont propres qu'à faire des âmes basses, des menteurs dépourvus du sentiment de l'honneur; ils perdent tout leur effet quand ils deviennent habituels. » Il vaut mieux montrer l'idée de vertu toujours jointe à celle de plaisir (*Ibid.*, p. 50). Par ce moyen, il y a une véritable éducation de la vertu, qui s'apprend en quelque sorte expérimentalement, comme le reste des connaissances et des habitudes humaines (p. 73).

D'Holbach n'est point, comme Helvétius et d'autres utopistes de son siècle, le partisan d'une éducation exclusivement publique, ni, comme Rousseau, l'apôtre d'un isolement anti-social. Il ne poursuit aucun absolu. D'après lui, tous les hommes ne sont pas susceptibles de la même éducation (*Ibid.*, p. 107). Il voudrait donc qu'aucun père ne perdît de vue ses enfants (p. 81). Chaque enfant, dans l'esprit commun de la méthode indiquée ci-dessus, recevrait une éducation différente, suivant que sa destinée probable l'appellerait à être prince (t. II, p. 35 et suiv., et t. III, p. 87), haut fonctionnaire de l'Etat, noble, magistrat, riche, prêtre, savant ou homme de lettres (t. III, p. 87 et suiv.). Le peuple même n'est pas oublié, comme dans les projets pédagogiques de certains parlementaires du même siècle, et « serait susceptible de recevoir facilement », d'après d'Holbach, « la dose d'instruction et de morale nécessaire à sa conduite » (t. I, p. 108). Malgré cette large part faite à l'action des particuliers et des circonstances, le philosophe ne s'aveugle pas sur les résultats de l'initiative individuelle et croit à la nécessité d'une intervention du pouvoir central. « Sans une réforme totale, que les gouvernements seuls sont en état d'opérer, la jeunesse, dans les pays même les plus policés, sera longtemps privée d'une éducation conforme aux vrais intérêts de la société. » Encore n'y a-t-il pas lieu d'attendre cette réforme de la tyrannie, qui « ne veut régner que sur des êtres sans activité, sans élévation, sans force et sans vertus. C'est donc, on ne peut trop le répéter, d'un gouvernement attentif et bienfaisant que les nations peuvent attendre une éducation légale, plus favorable aux bonnes mœurs, plus conforme au bien de la société. » (Chapitre de l'Education.)

On peut deviner déjà que d'Holbach n'est pas favorable à celle qui se donnait de son temps dans les collèges. « Toujours guidée par la routine, qui lui paraît sacrée, elle ne donne à ses élèves que de faibles notions de la nature. » Elle leur enseigne une physique peu rationnelle, les dégoûte de la raison par une logique hérissée de difficultés ridicules, et leur propose l'idéal moral d'un anachorète, non d'un homme destiné à vivre en société. Elle exige des enfants l'étude abstraite d'une grammaire inintelligible, dans le but rarement atteint de leur apprendre assez mal des langues mortes (p. 82 et suiv.).

Le vrai but de l'éducation étant d'enseigner aux hommes à bien vivre, c'est-à-dire en somme la morale, « la morale devrait être la pierre angulaire de l'éducation sociale; elle doit se proposer de ramener tous les états de la vie à la raison, à l'utilité générale, à la vertu... A quoi bon avoir appris tous les faits de l'histoire ancienne ou moderne, si l'on ne sait en tirer des instructions utiles?... Que la jeunesse puise dans les écrits immortels de l'antiquité l'amour de la patrie, de la liberté, de la vertu, et non l'art futile d'orner des bagatelles, de prêter au vice des charmes et d'inventer des fictions. Les nations, suffisamment amusées par les jouets de leur enfance, demandent enfin à être instruites, éclairées. La vérité n'est-elle pas assez riche pour fournir un champ vaste aux recherches de l'esprit? L'homme social et la nature ne font-ils pas un fonds que l'on ne peut jamais épuiser?... C'est ainsi que l'éducation pourrait remplir peu à peu l'esprit des citoyens de connaissances bien plus utiles, sans doute, que celles que l'on puise dans des études souvent stériles et pour le cœur et pour l'esprit... L'éducation publique fait très peu de bons citoyens; elle ne forme des hommes ni pour la patrie, ni pour les familles, ni même des individus assez sages pour se conserver... Elle devrait jeter les fondements de l'harmonie sociale, aussi nécessaire au bonheur de la vie privée qu'à celui de la vie publique. Les instituteurs ne devraient pas négliger, comme ils font, d'enseigner à leurs élèves les devoirs auxquels les engageront quelque jour la société conjugale, l'état d'un père et d'une mère de famille, les liaisons du sang qui subsistent entre des proches, les nœuds faits pour unir des amis, enfin les devoirs de maîtres et de serviteurs. » (T. III, p. 92 et passim). D'Holbach ajoute : « Si l'éducation publique laisse parmi nous la jeunesse dans une ignorance complète de ce qu'elle devrait savoir, elle ne la garantit pas de la connaissance des vices qu'elle devrait à jamais ignorer. Les collèges, ces sanctuaires destinés à conserver l'innocence et la pureté du jeune âge, servent communément à lui faire contracter des habitudes funestes et capables d'influer sur le bien-être de la vie. »

Il n'est pas plus content de l'éducation des filles, dont il parle longuement. Il ne tombe pas dans la faute grossière d'en méconnaître l'importance. « L'on ne peut aucunement douter, dit-il, que la conduite des femmes n'influe de la façon la plus marquée sur les mœurs des hommes. Ainsi tout doit convaincre qu'une meilleure éducation donnée à la moitié la plus aimable du genre humain produirait un changement heureux dans l'autre. » Cependant « l'éducation du sexe destiné à faire des épouses et des mères semble avoir été parfaitement oubliée dans presque toutes les nations. » La danse, la musique, l'aiguille, voilà à peu près tout le programme de leurs études. Dès leur enfance, on ne leur enseigne que la coquetterie; on en fait « des idoles destinées à se repaître d'encens et à vivre dans une ignorance totale de ce qu'elles doivent à la patrie. » D'Holbach montre finement comment une éducation si vide, compliquée d'un inévitable ennui, les amènera à mettre tout l'intérêt de l'existence dans une fade galanterie.

Quant à l'éducation publique que l'on donne aux jeunes filles, elle « n'est pas de nature à les garantir de ces inconvénients. Pour se débarrasser d'elles, lorsqu'elles les gênent dans leurs plaisirs, des parents insensés les remettent entre les

mains de quelques recluses qui, totalement séparées du monde, n'en ont aucune idée. Des personnes vouées au célibat sont-elles donc faites pour instruire une fille dans les devoirs de la vie conjugale? Des femmes dépourvues d'expérience pourront-elles la prémunir contre des séductions et des dangers qu'elles-mêmes ne doivent point connaître ? Si elles leur donnent quelques leçons de morale, elles sont communément défigurées par des rêveries superstitieuses, et font pour l'ordinaire consister la vertu dans des pratiques minutieuses totalement étrangères aux intérêts de la société... »

D'Holbach propose, comme remède à ces maux, un programme qui ne diffère point, pour le but essentiel ni la méthode, de celui qu'il a tracé aux garçons. Sans s'arrêter au préjugé qui semble faire de l'ignorance une condition du charme des femmes : « que ce sexe charmant, dit-il, fait pour répandre tant d'agréments et de douceur dans la vie, ne craigne donc point de cultiver son esprit ; des connaissances utiles ne nuiront point à ses grâces. Qu'il songe surtout à cultiver son cœur, que la nature a rendu susceptible des vertus les plus sociables... »

Il convient de rapprocher de ces souhaits et de ces conseils les vues de Condorcet sur l'éducation des filles et les efforts de la France contemporaine pour organiser à cet égard l'enseignement national. [Georges Dumesnil.]

HOLLANDE. — V. *Pays-Bas*.

HONDURAS. — V. au Supplément.

HONGRIE. — Le royaume de Hongrie est l'une des deux moitiés de l'empire austro-hongrois. L'Autriche et la Hongrie sont unies dans la personne de leur souverain commun, qui est en même temps roi de Hongrie et empereur des pays autrichiens.

I. **Histoire de l'instruction primaire.** — 1re Période. — Des origines jusqu'au règne de Marie-Thérèse. — L'instruction, pendant plusieurs siècles, n'était point accessible aux enfants du peuple. Les écoles où les enfants pouvaient acquérir les connaissances élémentaires appartenaient, comme dans les autres pays, au clergé. Etienne Ier *le Saint* (1000-1038) chargea les prélats de la création d'écoles d'enseignement primaire. Dès lors, c'était auprès des églises et des monastères que se trouvaient les écoles primaires, fréquentées surtout par les enfants que l'on destinait au cloître ou à la carrière ecclésiastique.

Toutefois la masse de la nation resta privée d'instruction. Il fut défendu aux prêtres en 1114, par le synode d'Esztergom, d'enseigner les enfants du peuple (*quemcunque de civili populo*). Tandis que l'éducation du peuple était négligée, l'enseignement supérieur hongrois fut l'objet de l'attention constante des souverains. Du XIIe au XVe siècle, trois ou quatre universités furent fondées.

On ignore l'année de la fondation (1180 ?) et de l'organisation de l'université de Veszprém, mais il est curieux de lire, dans les documents authentiques, qu'elle fut organisée sur le modèle de l'université de Paris (*prout Parisiis in Francia*). L'université de Pécs (fondée en 1367 et florissante jusqu'en 1543) fut dotée par le pape Urbain V de tous les privilèges qu'il avait accordés, deux ans auparavant, à l'université de Vienne ; l'université de Buda, qui envoya six professeurs comme députés au concile de Constance (1514), et l'université de Pozsony, fondée par Mathias Corvin (en 1465 ?) sont autant de témoins que les hautes études étaient soigneusement cultivées en Hongrie durant le moyen âge.

Il est un autre point aussi qu'il faut signaler. Outre les clercs et les réguliers, il y eut toujours beaucoup de jeunes Hongrois, appartenant à des familles aristocratiques, qui faisaient leurs études à Paris, à Cracovie, à Bologne.

Une époque nouvelle commence avec la Réforme, importée par les Saxons de Hongrie et de Transylvanie, qui étaient en relations commerciales avec l'Allemagne. Les protestants organisaient et répandaient leurs écoles élémentaires. L'Eglise catholique, pour se défendre contre les écoles protestantes, invoqua les jésuites * et les piaristes *. Elle eut même recours aux persécutions, qui n'empêchèrent pas les écoles protestantes de se multiplier. Les princes de la Transylvanie réformée, pays hongrois indépendant des Habsbourg, donnèrent toute leur attention à l'enseignement du peuple. Dès la première moitié du XVIIe siècle, Bethlen Gabor, prince de Transylvanie, établit une loi rendant l'instruction primaire obligatoire, en ce sens qu'elle portait qu'on ne pourrait se marier qu'après avoir fait preuve d'une connaissance suffisante des principaux dogmes chrétiens. Il établit à grands frais l'académie de Fejérvár, qui fut longtemps un centre de progrès social. Les protestants de la Transylvanie et de la Hongrie propre, par la lecture et l'étude de la Bible imposée aux fidèles, ont rendu un immense service en formant la population au travail, à l'intelligence, à la vertu et à la pensée indépendante, et en contribuant à la création et à la conservation de l'idée nationale. Les puritains de Hongrie et de Transylvanie comprirent, bien avant les grandes nations de l'Europe, l'importance sociale de l'instruction et de l'*élévation en masse*.

L'organisation des écoles protestantes hongroises était très simple. L'école élémentaire et l'école de grammaire recevaient les élèves de tout âge, rassemblés dans une même classe et instruits par un même maître (*Rector scholae*). Il arrivait fréquemment que la même institution comprenait aux divers degrés presque toutes les branches des connaissances humaines. Aucun règlement ne prescrivait un cours d'études régulier, ni des conditions fixes d'admission. Les livres en usage correspondaient à cet état primitif de l'école. Il n'y a pas plus d'une centaine d'années qu'en Transylvanie, dans les meilleures écoles élémentaires, les seuls livres scolaires étaient la Bible, le Psautier, un Catéchisme et le Donatus.

Aux XVIe et XVIIe siècles, la Hongrie a eu quelques savants pédagogues, comme Paul Keresztúri (1589-1655), instituteur des enfants du prince G. Rakóczy Ier. Keresztúri fut le Victorin de Feltre de la Hongrie, tant par sa méthode rationnelle que par sa discipline humaine. J. Apáczai Csere *, disciple de Descartes, est l'auteur d'une *Logique* et d'une *Encyclopédie hongroise*. Dans cette dernière œuvre, les principes de Coménius ont été appliqués pour l'enseignement comme pour l'organisation des écoles. L'auteur insiste en premier lieu sur l'enseignement en langue vulgaire pour les villes comme pour les villages. L'enfant doit apprendre à fond sa propre langue. Apáczai, esprit religieux autant que pratique, rattache la religion et la morale à la discipline de l'école ; il sollicite le prince de Transylvanie d'instituer partout des écoles, sans lesquelles le peuple sera inondé par la mer de l'ignorance. Au latin, qui faisait le fond des anciennes études, Apáczai Csere avait ajouté la langue maternelle, les sciences physiques et mathématiques, et quelques branches des sciences morales.

Pendant son séjour à Sárospatak (1650-1654), le grand pédagogue morave Coménius * a publié quelques-uns de ses ouvrages les plus importants. La discipline scolaire fut codifiée par lui dans ses *Leges scholae bene ordinatae*, où il condamne l'usage ancien d'employer des instituteurs moins érudits dans les classes inférieures ; il y interdit le port

d'armes et les bains (!); il condamne le vieux costume hongrois, le sommeil de l'après-dîner, etc. Il écrivit le *Fortius redivivus* pour détruire la paresse des étudiants. Dans sa *Schola Ludus h. e. Januae linguarum praxis comica seu Encyclopaedia viva*, qui fut publiée par les professeurs de Patak en 1656, le texte de la *Janua* était dramatisé pour les élèves des classes *atrialis* et *janualis*. La *Schola Ludus* est une mise en scène de son enseignement encyclopédique sous la forme de huit drames ou *ludi*. Les rôles de ces drames étaient distribués parmi les étudiants, appris par cœur et récités en costume. Le premier *ludus*, par exemple, qui traite de la description des corps naturels, doit être représenté, selon la remarque de Coménius, « en été, au moyen de spécimens vivants, parce qu'en hiver les arbres, les fleurs, les fruits, les animaux, etc., sont morts. » Le dernier traité publié en Hongrie par Coménius est le *Gentis felicitas* (1654), mémoire politique écrit pour le prince G. Rakóczy II.

Mentionnons encore Paul Jászberényi, qui se rendit en Angleterre en 1657 ou 1658; il étudia d'abord à Oxford, puis établit à Londres une école fréquentée par les jeunes nobles. Sa grammaire : *New Torch to the Latin Tongue,* fut publiée en quatre éditions à Oxford et à Londres.

2e Période. — De Marie-Thérèse a la Révolution de 1848. — L'organisation scolaire commença avec le règne de Marie-Thérèse. Un mémoire de l'archevêque de Pozsony, comte de Barkóczy, en 1763, fut le signal des réformes. Le 20 septembre 1773 la Société de Jésus fut dissoute par un décret royal. En 1777 fut promulguée la *Ratio educationis totiusque rei litterariae per regnum Hungariae et provincias eidem annexas*, qui n'était que l'édition hongroise de la loi scolaire autrichienne, l'*Allgemeine Schulordnung* de Felbiger *. La *Ratio* substituait l'enseignement simultané à l'enseignement individuel ; elle organisait l'inspection générale et locale, elle créait les commissions scolaires provinciales, etc. Au sommet de l'inspection et de l'administration générale fut placée la commission d'étude du Conseil de régence siégeant à Buda. La Hongrie (avec la Slavonie et la Croatie) fut divisée en 9 districts scolaires. La *Ratio* distinguait trois ordres d'écoles nationales : l'école de village, l'école de bourg, et l'école de ville. On enseignait dans les écoles de village : la religion, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, et ceux de l'économie domestique. Certains enfants étudiaient aussi la langue latine ou allemande.

Les branches obligatoires pour les écoles de ville étaient en outre : la géométrie, la physique et le dessin linéaire. Les livres d'école étaient fournis par une commission (*commissio litteraria*).

La *Ratio* voulait imprimer à l'instruction un caractère national, mais elle commettait l'erreur d'identifier la nation avec l'Eglise catholique.

La Transylvanie fut traitée comme une province séparée. Il y existait quelques écoles primaires supérieures; des livres allemands leur furent distribués par le conseil de Vienne. L'inspection gouvernementale des écoles, la langue allemande des livres d'école furent autant de mesures prises contre les Hongrois protestants de Transylvanie.

Le génie réformateur de Joseph II, le successeur de Marie-Thérèse, est l'expression de l'alliance du despotisme et de la philosophie. Il admit en principe la liberté de penser, mais il imposa l'usage exclusif de l'allemand jusque dans les écoles. Il institua à Vienne une commission supérieure d'enseignement, de laquelle dépendit désormais la commission qui siégeait à Bude. Il réduisit à quatre le nombre des districts scolaires (Pozsony, Kassa, Nagyvárad et Pécs). Les décrets de Joseph II déclaraient l'enseignement primaire obligatoire; mais la tentative de faire appliquer les mesures de la *Ratio* ne purent qu'aigrir les esprits des protestants.

La question de l'instruction primaire fut mise à l'ordre du jour à diverses reprises; la commission d'enseignement fit de nombreuses propotions, qui furent ajournées. Les différentes dispositions ne reçurent qu'un commencement d'exécution. Le gouvernement et l'Église catholique se préoccupèrent surtout de concentrer l'instruction aux mains des prêtres. Les protestants gémissaient de voir leurs écoles sous l'inspectorat des *homines diocesiani*, et ne cessaient de renouveler leurs protestations contre ces mesures illégales; le décret de tolérance de 1781 mit fin à cet abus. En 1784 et 1785 furent créées des commissions exécutives de l'instruction primaire, destinées à devenir les agents de la commission de régence de Vienne.

Les réformes scolaires de Joseph II ne lui survécurent pas, non plus que ses autres institutions. Joseph dut révoquer ses décrets en 1790, et l'art. 24 de la loi de la même année (1790-91), votée par la diète hongroise, proclama l'enseignement obligatoire de la langue hongroise et accorda aux protestants le droit d'établir des écoles primaires et supérieures, d'avoir leurs inspecteurs particuliers, etc. La surintendance des écoles protestantes était réservée au roi et était exercée par le Conseil de régence. L'Église protestante reprit avec beaucoup de force l'initiative et fit élaborer trois ou quatre plans d'études pour les écoles primaires. Alors commença une ère nouvelle. Le développement de l'enseignement populaire se réalisa par les concours des diverses communions et de l'État.

L'expression de la doctrine catholique fut la *Ratio institutionis* de 1806, à laquelle les protestants opposèrent le *Systema rei scholasticae* (1809).

De 1812 à 1848, plusieurs tentatives furent faites pour corriger les défauts de la *Ratio*. En 1812 avait été achevée en Autriche la réorganisation des écoles nationales, et le programme d'études en fut transmis au Conseil supérieur de régence de Bude pour l'adapter aux exigences de la Hongrie. Ce Conseil approuva le chapitre sur l'établissement des écoles normales. En 1821 furent établies les trois premières écoles normales.

En 1842 un nouveau mouvement eut lieu en faveur de l'instruction du peuple. Le nombre des écoles normales fut augmenté ; la langue allemande fut remplacée par le hongrois dans les écoles primaires et normales; les maîtres d'école furent tenus de connaître à fond la langue hongroise, etc. Une section du Conseil présenta au mois de juin 1842 un projet relatif à l'instruction primaire. Ce projet fut modifié selon les désirs du roi et aboutit, après de longs travaux, au plan d'organisation de 1845. Le même plan fut introduit dans le royaume lombard-vénitien sous le titre de *Regolamento ed istruzioni per le scuole elementari*. L'âge scolaire fut fixé de 6 à 12 ans; les évêques et les curés furent chargés de l'inspection des écoles, conjointement avec les membres des conseils municipaux, avec les directeurs et vice-directeurs, etc. Le traitement des instituteurs fut fixé à 150 florins (375 francs) dans les villages et 200 à 250 florins dans les villes.

3e Période. — De 1848 a 1868. — 1848 est l'année de la proclamation de l'indépendance hongroise. Le baron Joseph Eötvös fut le premier ministre de l'instruction publique dans le cabinet national. C'est par lui que furent proclamés les principes suivants : l'école appartient à l'État; l'enseignement élémentaire est général et gratuit, rétribué

par l'État et les communes; les parents ont l'obligation d'envoyer à l'école leurs enfants d'âge scolaire (les garçons de 6 à 12 ans ; les filles de 6 à 11 ans).

La guerre de l'indépendance fit bientôt perdre de vue les réformes pédagogiques, et la défaite de la révolution empêcha leur réalisation. Puis vint la réaction ; le royaume fut dépecé en provinces autrichiennes. L'année suivante (9 oct. 1849) le ministre de l'instruction publique de Vienne promulgua l'*Organisations-Entwurf*, comme mesure obligatoire pour l'enseignement secondaire, et des arrêtés impériaux réglèrent les écoles primaires. Le concordat de 1852, œuvre du comte de Thun, livra entièrement l'instruction publique aux mains de l'Église catholique. Les écoles moyennes et supérieures furent réglementées par les arrêtés du ministre de l'instruction publique de la *Gesammt-Monarchie*. L'*Entwurf* et les plans d'études déclarèrent la guerre à l'élément hongrois ; le gouvernement imposa de nouveau à l'école élémentaire et moyenne l'enseignement en langue allemande; les livres d'écoles protestants furent supprimés. Le mot d'ordre fut la germanisation de la Hongrie et la suppression de la langue hongroise même dans les écoles de hameau. En 1851, le budget accordé par le gouvernement autrichien pour l'enseignement primaire de la Hongrie s'élevait à la somme dérisoire de 69 000 florins ! Le programme de l'école primaire fut réduit aux proportions les plus modestes : lire, écrire et compter.

A partir de 1859, les événements politiques ébranlèrent la monarchie des Habsbourg. L'année 1867 restitua au royaume de Hongrie ses anciens droits ; la nation hongroise redevint maîtresse de sa patrie et de ses destinées. Le baron Eötvös fut de nouveau ministre de l'instruction publique, et put poser définitivement les bases d'un enseignement national. Son projet sur l'organisation de l'enseignement populaire est devenu la loi du 5 décembre 1868, antérieure d'un an à la loi organique adoptée pour la Cisleithanie.

II. **Organisation actuelle et données statistiques.** — A. ORGANISATION. — Voici les principaux traits de la loi scolaire de 1868.

1. *Ecoles primaires.* — L'enseignement primaire est obligatoire. L'âge scolaire est de 6 à 12 ans. L'école élémentaire contient deux degrés : l'*école quotidienne*, dont le cours dure six années ; et l'*école de répétition*, avec un cours de trois années (de 13 à 15 ans).

Il y a des écoles communales, des écoles confessionnelles, et des écoles privées. Une école communale doit être instituée dans chaque commune où il y a trente enfants dont les parents ne veulent pas envoyer leurs enfants à l'école confessionnelle locale. Les écoles communales sont entretenues en tout ou en partie aux frais des contribuables, au moyen de l'impôt scolaire levé par les autorités locales, ou d'une caisse publique quelconque. Les communes limitrophes, qui ne sont pas distantes de plus d'une demi-lieue, peuvent entretenir une école primaire à frais communs.

Toute personne possédant un brevet ou autrement qualifiée a le droit d'ouvrir une école primaire. Les écoles privées et confessionnelles sont entretenues par des dons ou des fonds particuliers. L'Etat exerce sur toutes les écoles primaires une surveillance au moyen des inspecteurs royaux.

L'enseignement primaire a pour but de développer les facultés intellectuelles des enfants, de leur donner des connaissances utiles et de former leur cœur. Il comprend la lecture, l'écriture, l'arithmétique et le système métrique, la grammaire hongroise, l'histoire et la géographie de la Hongrie, des leçons de choses, des notions des sciences naturelles, des notions pratiques de l'agriculture et de l'horticulture, l'instruction civique, le chant, la gymnastique et son application aux exercices militaires. Il comprend aussi l'instruction religieuse : celle-ci est remise aux soins des diverses communions qui, à cette fin, peuvent disposer des locaux scolaires. Les écoles élémentaires sont mixtes quant aux sexes.

Au-dessus de l'école primaire proprement dite ou élémentaire, dont le cours dure six années (plus trois années d'école de répétition pour les élèves qui ne fréquentent pas une école supérieure), la loi a institué, dans les communes dont la population atteint le chiffre de 5000 habitants, une *école primaire supérieure*, comprenant trois années d'études pour les garçons et deux années pour les filles; les élèves y sont admis au sortir de l'école primaire élémentaire. Cette école se borne au développement des connaissances acquises à l'école primaire, et à l'enseignement de certaines branches qui ne sont pas considérées comme rentrant dans le cadre de l'instruction élémentaire, comme par exemple le travail manuel. Dans les écoles primaires supérieures les sexes sont séparés.

L'*école bourgeoise* (*polgdri iskola*) est une variété de l'école primaire supérieure, correspondant à ce qu'on appelle en Autriche la *Bürgerschule*. Les villes considérables doivent, « si leurs moyens le leur permettent », entretenir ces écoles, qui comprennent un cours de six années dans les écoles de garçons et de quatre années dans celles de filles. L'école bourgeoise se rattache à la cinquième classe de l'école élémentaire. La loi désigne sous le nom d'école bourgeoise des établissements destinés à donner aux jeunes gens âgés ordinairement de 10 à 15 ans (qui ne peuvent ou ne veulent pas fréquenter l'école moyenne) l'enseignement des langues hongroise et allemande (quelquefois aussi du français ou du latin), de l'histoire, des éléments des sciences, des mathématiques, de la technologie, de la comptabilité, du dessin et de la gymnastique. Les jeunes gens peuvent embrasser à leur sortie de cette école des professions dites réales (le commerce, la banque, la poste, l'agriculture, l'industrie), ou continuer leurs études spéciales.

Le gouvernement a en outre organisé pour les filles âgées de 12 à 16 ans quelques *écoles secondaires*, qui complètent le système d'instruction primaire. Leur programme d'études embrasse quatre années et comprend l'enseignement religieux et moral, la langue et la littérature hongroise et deux langues vivantes (le français et l'allemand) avec leur littérature, la géographie nationale et générale, l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale, les mathématiques, les sciences naturelles et physiques, l'hygiène, l'économie domestique, la pédagogie (pour la dernière classe), les travaux à l'aiguille, le dessin, la musique vocale et la gymnastique. Ainsi le programme comprend tout ce qu'il est indispensable pour une femme du monde de connaître.

L'enseignement religieux y est donné par les ministres des différents cultes dans l'intérieur de l'établissement, en dehors des heures de classes.

Aucune élève ne peut être admise dans l'établissement sans avoir subi un examen constatant qu'elle est en état d'en suivre les cours.

L'enseignement est donné par des professeurs hommes ou femmes munis de diplômes réguliers.

Les matières d'enseignement sont réparties de la manière suivante dans les quatre années d'études de l'école secondaire des filles de Buda-Pest

	1re année.	2e année	3e année.	4e année.
Langue et littérature hongroise..	4	5	6	6
— française...	3	3	3	3
— allemande..	3	3	3	3
— anglaise ...	3	3	3	2
Histoire générale et nationale...	3	3	3	3
Géographie.....	2	1	1	»
Météorologie.....	»	»	»	2
Arithmétique et géométrie.....	3	2	2	»
Histoire naturelle : zoologie et botanique.....	3	»	»	»
Physique et chimie.....	»	4	4	»
Économie domestique et hygiène.	»	»	»	5
Pédagogie.....	»	»	»	2
Dessin.....	2	2	2	»
Musique vocale.....	1	1	2	2
Total.....	27	27	29	28 h.

Deux à trois fois par semaine, après la classe du matin, a lieu la leçon de gymnastique.

La rétribution scolaire est de 100 florins (250 fr.) par an. Cette école comptait en 1880-81 332 élèves.

Le chiffre maximum d'une classe est fixé à 35 élèves. L'école secondaire de Buda-Pest a plusieurs classes parallèles.

2. *Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices.* — Ces établissements sont de deux sortes : *a*, écoles normales primaires ; *b*, écoles normales bourgeoises, pour le personnel enseignant des écoles bourgeoises et primaires supérieures.

a) Le cours d'études de l'école normale primaire comprend quatre années, avec le programme suivant :

Anthropologie et psychologie appliquée à la pédagogie ;

Aperçu de l'histoire des doctrines et des méthodes pédagogiques ;

Langue et littérature hongroise ;

Langue allemande ;

Arithmétique et géométrie élémentaire ;

Histoire de Hongrie et histoire générale ;

Géographie nationale et générale ;

Histoire naturelle ;

Agriculture ou horticulture ;

Physique et chimie ;

Organisation des classes et des études primaires ; législation scolaire ;

Dessin ;

Musique vocale et instrumentale ;

Gymnastique ;

Industrie domestique.

b) Les études à l'école normale bourgeoise se divisent en trois groupes : 1° Langue et histoire ; 2° Mathématiques et sciences physiques ; 3° Études artistiques (musique, dessin, technologie, exercices industriels). Sont en outre obligatoires pour tous les groupes : la pédagogie et les exercices pédagogiques.

Voici le plan d'études de l'école normale bourgeoise de Buda-Pest, dont le cours d'études compte quatre années :

	I	II	III	IV
Religion et morale.....	2	2	2	»
Pédagogie et exercices pédagogiques.....	3	3	4	5
Langue et littérature hongroise..	3	3	2	2
Langue allemande.....	3	3	2	2
Mathématiques { arithmétique..	3	2	2	2
Mathématiques { géométrie.....	»	2	1	1
Histoire.....	3	4	»	»
Géographie.....	»	»	2	2
Histoire naturelle.....	2	2	2	»
Physique et chimie.....	»	»	2	3
Agriculture.....	»	»	»	2
Théorie et pratique de la musique vocale et instrumentale.....	4	4	4	2
Dessin et calligraphie.....	3	2	1	1
Gymnastique.....	2	2	2	2
	28	92	62	24

Les écoles normales de l'Etat sont mixtes quant aux cultes. Les écoles normales d'instituteurs sont pour la plupart des externats, et celles d'institutrices sont des internats. L'enseignement est gratuit ; les élèves reçoivent dans les externats de l'Etat des bourses entières ou des fractions de bourses, en général 10 florins (25 francs) par mois. Dans les écoles normales confessionnelles, l'enseignement est aussi gratuit, mais les élèves ne reçoivent que quelques secours moins considérables provenant en général des fondations charitables. Une école normale de l'Etat possède d'ordinaire six maîtres : trois maîtres titulaires pour la pédagogie, les langues, les mathématiques et les sciences naturelles (c'est ordinairement le maître de pédagogie qui remplit les fonctions de directeur), un maître-adjoint qui enseigne ordinairement l'histoire et la géographie, un maître de musique et un maître de dessin. L'un de ces derniers est chargé de l'enseignement de la gymnastique et de l'industrie domestique.

Les écoles normales de l'Etat étant mixtes quant aux cultes, trois ou quatre catéchètes, en général les ministres du culte de la commune où est située l'école, donnent l'enseignement religieux. A chaque école normale est jointe une école annexe pour les exercices pratiques des élèves. Les écoles normales confessionnelles doivent être organisées sur le modèle des écoles d'Etat.

3. *Inspection et autorités scolaires.* — L'inspection des établissements ci-dessus énumérés est exercée : 1° par les inspecteurs royaux, et 2° par les conseils d'école communaux ou confessionnels. Les inspecteurs royaux sont chargés : *a*) de surveiller l'exécution de la loi scolaire et d'assister les autorités ; *b*) de visiter chaque année dans leurs districts tous les établissements destinés à l'enseignement du peuple (écoles d'Etat, écoles communales, écoles confessionnelles et écoles privées ; *c*) d'adresser des rapports annuels au ministère de l'instruction publique sur le fonctionnement du système d'enseignement, sur l'efficacité des écoles primaires ; *d*) de fixer le nombre des écoles publiques de garçons et de filles à établir dans chaque commune ; *e*) ils ont le droit de fermer les écoles clandestines ou non-efficaces ; *f*) ils président le conseil de l'école normale du district et sont membres du conseil administratif du comitat.

Le *conseil d'école communal* (*iskolaszék*), composé au moins de 9 membres, est investi par la loi d'attributions importantes. Il choisit les maîtres d'école, et veille à la moralité des établissements communaux d'enseignement primaire à tous les degrés. Les diverses confessions de la commune sont représentées dans le conseil au moins par un ecclésiastique. Les membres des conseils d'école sont élus pour trois ans et sont indéfiniment rééligibles.

En 1871 a été créé le *Conseil d'Etat de l'instruction publique*, autorité centrale dont une section a pour attributions spéciales l'étude des réformes et améliorations à introduire dans l'enseignement primaire.

Le Conseil, dans son ensemble, a des attributions multiples. Il peut être appelé à donner son avis en général sur toutes les affaires portant règlement pour les établissements d'instruction publique et sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre. Pour certaines affaires, comme les programmes d'étude dans les écoles publiques, les règlements relatifs aux examens et au choix des livres d'école, il est nécessairement consulté ; sur d'autres affaires, il n'est appelé à délibérer que si le gouvernement le juge à propos. Le Conseil compte actuellement 28

membres divisés en sept sections. Ils sont nommés par le ministre de l'instruction publique.

B. Statistique. — La superficie de la Hongrie est de 280 389 kilomètres carrés ; sa population, d'après le recensement de 1880, est de 13 728 622 habitants, soit 48 habitants par kilomètre carré. Le royaume est divisé en 73 comitats et 12 898 communes. La population se répartit, d'après la nationalité, de la manière suivante : Magyars, 6 165 088 habitants; Roumains, 2 323 788 habitants; Allemands, 1 798 373 habitants; le reste de la population se compose de Slovaques, de Ruthènes, de Serbes et de Croates.

Sur les 12 898 communes, il y en a 2234 qui sont dépourvues d'écoles. Dans ce nombre cependant il y en a 1876 dont la situation permet aux enfants de fréquenter l'école d'une commune limitrophe. Restent par conséquent 358 petits villages, pour la plupart dans les montagnes, où les enfants ne jouissent pas des avantages de l'instruction.

1. *Population d'âge scolaire et fréquentation.* — Le nombre des enfants d'âge scolaire était en 1869 de 2 284 741 : en 1888, de 2 097 490. Sur ce total 1 152 115 enfants en 1869 et 1 619 692 enfants en 1880 fréquentaient l'école quotidienne ou l'école de répétition. La moyenne des enfants de 6 à 12 ans fréquentant l'école quotidienne a été de 50.42 °/₀ en 1869 et de 77.21 °/₀ en 1880. Les autres (23 °/₀ en 1880) ont été empêchés par suite de causes diverses. Il faut citer, parmi ces causes, d'abord l'éloignement dans certains villages des montagnes, où les habitations sont disséminées et où la route est longue jusqu'à l'école. En second lieu, la pauvreté et l'avarice des parents, qui emploient leurs enfants d'âge scolaire aux travaux de l'industrie et des champs. En troisième lieu, les maladies contagieuses qui, depuis cinq ou six ans, ont forcé bon nombre de conseils communaux de faire fermer provisoirement leurs écoles. L'assiduité des élèves des cours de répétition laisse aussi beaucoup à désirer, la moyenne de leur fréquentation n'étant que de 55 °/₀. La faute en est aux parents, qui ne comprennent pas l'importance de cet enseignement complémentaire, et aussi à l'indifférence et à la négligence des pouvoirs publics. Il y a beaucoup de communes où les maîtres ne tiennent pas avec assez de soin les registres d'appel.

La fréquentation des écoles est le plus souvent interrompue en hiver par la mauvaise saison, et la durée moyenne de l'année scolaire n'est guère que de quelques mois. Il y avait eu en 1878 6 687 915 absences de demi-journée; ce chiffre est allé en progressant : en 1879 il y a eu 10 959 953 et en 1880 14 801 385 absences, ce qui montre une augmentation de 4 millions d'absences par an.

Le nombre des enfants dépourvus de livres d'école était en 1880 de 186 525. Sur 203 930 élèves ayant quitté l'école, 12 298 savaient seulement lire; 191 632 savaient lire et écrire.

La proportion des élèves fréquentant l'école varie beaucoup d'un comitat à l'autre.

Elle était en 1880-81 de

96-90	p. 100.....	dans	12	comitats.
89-80	—	—	21	—
79-70	—	—	15	—
69-60	—	—	9	—
56-53	—	—	6	—
44	—	—	1	—
34	—	—	1	—

Il est évident que la fréquentation effective est loin d'être ce que la loi désire.

La fréquentation se répartit entre les diverses écoles comme il suit :

	1869	1879	1880
Écoles primaires quotid.	1 152 111	1 262 507	1 246 642
— de répétition.....	»	336 475	337 273
— primaires supér. et bourgeoises..	»	11 457	11 99[illegible]
— privées.....	»	19 840	5 432

Le progrès de la fréquentation n'est point satisfaisant; mais le nombre des élèves des écoles privées diminue chaque jour au profit des autres.

Les 1 619 692 élèves inscrits se répartissent de la manière suivante entre les diverses confessions :

Catholiques romains.....	849 504
Catholiques grecs.....	130 560
Grecs orientaux.....	173 098
Calvinistes.....	236 435
Luthériens.....	154 998
Unitaires.....	6 705
Israélites.....	68 392
Total	1 619 692

Voici la division des élèves par nationalités :

Magyars.....	787 587
Allemands.....	267 282
Slovaques.....	253 942
Roumains.....	204 953
Ruthènes.....	43 242
Serbes.....	36 850
Croates.....	28 836
Total.....	1 619 692

2. *Ecoles.* — Le nombre des écoles était :

en 1869.....	de 13 798
1878.....	15 675
1879.....	15 715
1880.....	15 824

Ce nombre s'est accru en dix ans de 2 026 écoles (12.80 °/₀), soit en moyenne 200 par an.

Les écoles primaires se divisent, d'après leur programme, en trois catégories :

Écoles élémentaires.....	15 652
— supérieures.....	71
— bourgeoises.....	101
Total.....	15 824

Le progrès du nombre des écoles depuis 1877 est résumé dans le tableau suivant :

	Écoles primaires.	Écoles primaires supérieures.	Écoles bourgeoises.	Total.
1877....	15 397	28	61	15 486
1878....	15 538	62	75	16 575
1879....	15 550	71	94	15 715
1880....	15 652	72	101	15 824

Division des écoles d'après leur nature :

Écoles d'État.....	479
— confessionnelles.....	13 688
— communales	1 419
— privées.....	238

3. *Maisons d'école et mobilier scolaire.* — Sur les 15 824 maisons d'école, 14 350 étaient la propriété des écoles qui les occupaient ; 1474 étaient des immeubles en location. Les maisons d'école comprenaient un total de 21 838 salles de classe, ce qui donne une proportion moyenne de 60 élèves par salle de classe. On comptait 16 691 logements d'instituteurs ; 9006 écoles avaient des pépinières ; 4519 des jardins scolaires; 6183 des locaux pour la gymnastique. Les salles d'école étaient munies de 26 066 tableaux noirs; de 10 773 collections pour l'enseignement de l'histoire naturelle; de 5582 collections pour l'enseignement de la physique; de 12 337 globes ; de 32 888 cartes murales ; de 9608 bouliers. Les bi-

bliothèques scolaires et communales étaient au nombre de 4814.

Dans les dix dernières années, un grand nombre de belles maisons d'école, en pierre ou en briques, ont été bâties, grâce surtout à la générosité de l'État. On évalue à 300 par an, en moyenne, le nombre des maisons d'école construites depuis 1868. Les bâtiments scolaires de la capitale et ceux de quelques autres villes n'ont à redouter la comparaison avec ceux d'aucun pays européen. Il faut avouer toutefois que la proportion des maisons d'école qui se trouvent dans des conditions prescrites par la loi, proportion qui s'élève à 68 0/0 dans quelques comitats, descend ailleurs à 21 0/0. Dans beaucoup de villages, surtout dans les villages roumains, ce qu'on appelle maison d'école est trop souvent une misérable hutte, étroite, obscure et malpropre, munie d'un mobilier primitif et ne possédant pour tout matériel d'enseignement qu'un psautier. A voir l'état où, quatorze ans après la loi de 1868, se trouvent encore un si grand nombre des écoles confessionnelles de la Hongrie, on peut deviner ce qu'elles ont dû être à une époque un peu plus éloignée de nous.

4. *Personnel enseignant.* — Le nombre des instituteurs et institutrices était en 1869 de 17 792; en 1876, de 20 125 ; en 1878, de 21 190; en 1879, de 21 521; en 1880, il s'élevait à 21 664. L'augmentation en dix années a été de 3872 (17.87 0/0). Le nombre des écoles ne s'étant accru pendant ce même temps que de 12.80 0/0, l'augmentation du nombre des maîtres surpasse celui des écoles de 5 0/0.

Voici la division des instituteurs et institutrices selon leurs qualifications :

	Brevetés.	Non brevetés.	Titulaires.	Adjoints.
1869.....	»	»	15 968	1 824
1876.....	15 443	4 682	17 981	2 144
1879.....	16 877	4 544	18 911	2 510
1880.....	17 303	4 361	18 879	2 795

Le nombre des instituteurs brevetés s'élève à 80 0/0. De 1868 à 1880 plus de 9000 instituteurs et institutrices ont obtenu des brevets de capacité élémentaires ou supérieurs.

Ce n'est point cependant une circonstance favorable que le nombre des instituteurs titulaires se soit abaissé en 1880.

Le fait que le chiffre des titulaires est plus considérable que celui des brevetés vient de ce que les instituteurs et institutrices qui, à l'époque de l'adoption de la loi scolaire, étaient déjà depuis un certain nombre d'années en fonctions et avaient fait preuve de capacités suffisantes, ont été dispensés de la formalité du brevet.

La moyenne des traitements était en 1880 de 368 florins (920 francs) pour les instituteurs. C'est évidemment un taux trop bas; car le minimum de traitement d'un instituteur, selon la loi, est de 300 fl. (750 francs).

Le nombre des instituteurs sachant enseigner en hongrois la lecture et l'écriture s'élevait à 17 213; le nombre de ceux qui ne peuvent donner l'enseignement en hongrois était de 4451.

L'enseignement se donne en hongrois dans 7342 écoles; en roumain dans 2756; en slovaque dans 1716; en allemand dans 867; en ruthène dans 393; en serbe dans 245; en croate dans 68; il se donne en deux langues (dont l'une est le hongrois) dans 2287 écoles; en trois langues dans 102 écoles.

5. *Inspection.* — Les écoles sont réparties en 73 districts scolaires dans chacun desquels est placé un inspecteur nommé par l'État. Les districts scolaires coïncident le plus souvent avec les limites des comitats; mais il y a des exceptions. Certains comitats ont deux inspecteurs scolaires ; ailleurs un seul inspecteur doit surveiller les écoles de deux comitats. La capitale Buda-Pest forme à elle seule un district scolaire.

Pour l'administration et la surveillance des écoles, il y a deux autres et plus anciens types d'inspection : celle des *confessions*, et celle des *communes*, servant d'intermédiaire entre l'inspection locale et municipale et celle de l'État.

L'inspection communale est exercée par les conseils d'école. Toutefois les écoles communales sont placées directement sous l'autorité des inspecteurs de l'État, qui ont le droit d'intervenir au besoin dans l'administration.

Les écoles confessionnelles ont leurs inspecteurs ecclésiastiques, mais elles relèvent aussi indirectement de l'autorité des inspecteurs royaux. Si ceux-ci ont des abus ou des illégalités à signaler, ou des écoles non efficaces à fermer, leur action ne peut s'exercer que par l'intermédiaire des autorités scolaires confessionnelles compétentes, auxquelles ils doivent en référer. Les écoles confessionnelles ne reçoivent aucune subvention de l'État. Sous le rapport du nombre des classes, des branches d'enseignement, de la disposition des bâtiments scolaires, elles sont tenues de se conformer aux prescriptions de la loi sur l'instruction primaire.

6. *Budget scolaire.* — Les dépenses de l'instruction primaire se sont élevées en 1880 à la somme totale de 10 057 149 florins (25 142 892 francs) ; ce chiffre forme le 13.32 0/0 des impôts directs du royaume. Les ressources de ce budget se décomposent comme il suit : revenus des fonds et legs scolaires, 1 134 576 florins; ressources communales, 3,583,114 florins (quelques communes subventionnent aussi des écoles confessionnelles); sommes versées par les paroisses, 2 543 698 fl. ; sommes versées par l'Etat, 689 370 fl.; rétribution scolaire, 1 392 327 florins. La moyenne de la rétribution scolaire pour un élève est de 87 kreutzers (un peu plus de 2 francs) par an. L'instruction d'un élève coûte en moyenne 6 fl. 40 kr. (environ 16 francs) par an.

Les dépenses se répartissent de la façon suivante : pour les traitements du personnel enseignant, 7 985 948 florins, (dont 639 366 florins pour les maîtres adjoints); pour le matériel scolaire, 122 526 florins; pour éclairage et réparations, 820 052 florins; pour fourniture de livres aux élèves indigents, 97,861 florins; pour différents postes, 1 030 762 florins.

7. *Écoles primaires supérieures et bourgeoises.* — Le nombre des élèves des écoles primaires supérieures et bourgeoises s'élevait à 11,991 (dont 6337 étaient des filles). Ces écoles comptaient 954 instituteurs ou institutrices. La plupart de ces écoles étaient entretenues entièrement par l'Etat ou subventionnées par lui.

La moyenne des traitements dans les écoles primaires supérieures était de 508 florins, dans les écoles bourgeoises de 704 florins. La moyenne des dépenses par élève était de 64 florins et demi.

8. *Écoles normales.* — Le nombre des écoles normales était en 1869 de 45 (38 pour les instituteurs et 7 pour les institutrices) ; ce nombre s'élevait en 1880 à 70, dont 53 pour les instituteurs et 17 pour les institutrices. 24 de ces établissements sont des écoles de l'Etat (18 pour les instituteurs et 6 pour les institutrices). Les autres appartiennent à diverses confessions, savoir : 23 à l'Eglise catholique romaine; 8 à l'Eglise grecque ; 4 à l'Eglise calviniste ; 9 à l'Eglise luthérienne ; 1 à la religion israélite ; il y a en outre 1 établissement privé.

L'enseignement était donné dans ces écoles par 617 maîtres ou maîtresses, dont 270 pour les écoles de l'Etat.

Le nombre total des élèves des écoles normales s'élevait en 1880 à 4333 (3050 élèves-maîtres et

1283 élèves-maîtresses), qui étaient divisés en 206 classes. Les écoles de l'État comptaient 1242 élèves-maîtres et 785 élèves-maîtresses.

L'entretien des 70 écoles normales coûtait 725 356 florins, dont 508 971 florins pour les écoles de l'Etat. Un maître titulaire reçoit dans les écoles normales de l'Etat 1100 florins de traitement ; le directeur touche 200 florins en sus. Un élève-maître coûte en moyenne à l'Etat 258 florins par an. A 43 écoles normales étaient jointes des écoles annexes, qui comptaient 4502 élèves et 108 maîtres ou maîtresses.

Il a été délivré à la fin de l'année 1880-81 1224 brevets de capacité, 846 à des instituteurs et 378 à des institutrices. Il est à noter que les élèves en sortant de l'école normale sont autorisés à se présenter immédiatement à l'examen pour le brevet de capacité.

L'Etat remédie jusqu'à un certain point au défaut d'une préparation spéciale des instituteurs de différentes nationalités pour la langue hongroise au moyen des cours de langue hongroise, qui ont lieu dans certains comitats une fois par an et qui durent 4 à 6 semaines. On y donne des directions pédagogiques aux instituteurs en fonctions. Ces cours spéciaux ont été donnés en 1880 dans 10 écoles normales ; 835 instituteurs non-hongrois les ont suivis avec une grande assiduité.

Des cours spéciaux de gymnastique ont eu lieu dans 5 localités, et ont été suivis par 153 instituteurs ; la plupart de ceux-ci ont obtenu le brevet spécial d'aptitude pour l'enseignement de la gymnastique.

9. *Autres écoles se rattachant à l'enseignement primaire.* — *a) Ecoles enfantines et crèches.* — La Hongrie comptait 278 écoles enfantines. Les écoles du premier âge ne sont pas obligatoires, mais le gouvernement et l'opinion publique se sont expressément prononcés en faveur des jardins d'enfants. La création des écoles enfantines remonte, en Hongrie, plus haut qu'on ne le croit généralement. C'est en Hongrie que l'idée du jardin d'enfants a été réalisée pour la première fois : le zèle de la comtesse Thérèse de Brunswick * a créé à Buda, dès 1828 (douze ans avant que Frœbel ouvrit le jardin d'enfants de Blankenburg), le prototype de ces établissements, nommé alors *Jardin des anges* (*Angyalkert*) et aujourd'hui *Ovodá*, garderie de petits enfants. Un collaborateur de la comtesse de Brunswick, Mathias Kern, instituteur allemand, organisa plus tard à Vienne, où il avait été appelé dans ce but, des garderies de petits enfants sur le modèle hongrois. Bon nombre de jardins d'enfants sont organisés aujourd'hui en Hongrie d'après le système de Frœbel. Ces établissements comptaient, en 1880, 29 782 élèves, dont 13 992 garçons et 15 790 filles ; le personnel enseignant se composait de 419 instituteurs ou institutrices (dont 237 brevetés). Les dépenses de ces établissements se sont élevées à la somme de 212 656 florins, y compris 10 883 florins provenant de subventions de l'Etat. L'école normale de Buda-Pest pour former des instituteurs et des institutrices qui se destinent à l'enseignement dans les jardins d'enfants, a reçu de l'Etat une subvention de 10 000 florins.

La première *crèche* a été fondée à Buda-Pest en 1851 par une société ; il existe actuellement trois de ces sociétés dans la capitale et une dizaine d'autres dans le reste du pays.

b) Ecoles industrielles et agricoles. — L'enseignement professionnel est représenté par quelques établissements. Il existe à Buda-Pest et à Kassa deux écoles professionnelles techniques avec 97 élèves et 16 maîtres. Les études sont réparties en trois groupes : *a)* pour les architectes, *b)* pour les mécaniciens, et *c)* pour les chimistes.

Une dizaine d'écoles primaires supérieures donnent dans des classes complémentaires un enseignement industriel et agricole avec un succès assez variable. L'enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture est une des matières obligatoires dans les écoles normales et communales. L'enseignement spécial agricole est représenté par une académie d'agronomie (13 professeurs et 205 étudiants), par 4 écoles moyennes, organisées et entretenues par l'Etat (267 élèves) ; 6 fermes-écoles ; 4 écoles de viticulture. — L'industrie domestique a été introduite dans la plupart des écoles normales de l'Etat où les élèves-instituteurs et institutrices reçoivent des leçons de travail manuel, afin d'être mieux en état de diriger cet enseignement à l'école primaire. — Une douzaine d'associations ont fondé et entretiennent 27 écoles de travail, où les élèves (au nombre de 975) apprennent sous 66 maîtres à confectionner divers produits appartenant à l'industrie domestique. Ces écoles ont reçu une subvention de l'Etat de 40 871 florins. Des cours industriels ont été donnés dans 152 écoles, dont 61 sont subventionnées par l'Etat, et suivis par 6100 élèves.

Une centaine d'écoles manuelles d'apprentissage, annexées aux écoles bourgeoises, sont en voie de création.

Il faut signaler encore l'école nationale de dessin, qui sert en même temps d'école normale pour la formation de maîtres de dessin. L'école comptait 100 étudiants durant le semestre d'hiver 1880-81, et 94 (dont 8 jeunes filles) durant celui d'été, divisés en trois groupes. L'âge des étudiants était de 16 à 28 ans. 15 élèves étaient boursiers de l'Etat ; 12 d'entre eux ont reçu le brevet d'aptitude à l'enseignement moyen et primaire du dessin.

c) Ecoles de commerce. — La Hongrie compte 35 écoles de commerce du degré primaire ; 10 du degré supérieur, plus l'académie de commerce de Buda-Pest. Ces 46 écoles comptaient 3 053 élèves et 215 maîtres. Elles sont entretenues pour la plupart par des communes et des sociétés. Le montant total des dépenses s'élevait à 113 102 florins, dont 12 000 fl. fournis par l'Etat.

d) Institutions pour les aveugles et les sourds-muets. — Il existe à Buda-Pest une institution d'aveugles comptant 83 élèves (58 garçons et 25 filles), dont 81 étaient des pensionnaires de l'établissement et 2 des externes. Les élèves sont divisés en trois classes. Le cours de musique vocale était suivi par 72 élèves, et celui de musique instrumentale (orgue, piano et violon) par 54. Le but de l'institution est de pourvoir les aveugles de quelque métier utile. L'institution des sourds-muets à Vácz (Waitzen), fondée en 1801 par François Ier, a été agrandie en 1877, et le nombre des classes a été porté de 6 à 8. Elle comptait en 1881 98 élèves (61 garçons et 37 filles). Il y a en outre à Buda-Pest une institution pour les sourds-muets israélites.

e) Orphelinats. — A Balaton-Fûred se trouve un orphelinat pour les enfants pauvres et abandonnés. Le personnel enseignant se compose d'un directeur et de trois maîtres. Les élèves, au nombre de 61, sont divisés en trois familles et en 9 classes. A l'établissement est jointe une école pratique de vignerons, fréquentée par 8 pensionnaires et par 18 externes. Les revenus de l'orphelinat se sont élevés à 18 570 fl., dont 12 500 florins fournis par l'Etat.

Un grand nombre de sociétés ont fondé des orphelinats privés pour les enfants pauvres.

10. *Institutions auxiliaires.* — Il existe à Buda-Pest un *musée pédagogique* contenant une collection de livres scolaires, classés par pays, et une collection de matériel d'enseignement. Le ministère de l'instruction publique édite une grande quantité de livres classiques ; il en a vendu en

1880 pour une somme de 83 000 florins, et en a distribué gratuitement pour une valeur de 9 424 florins.

La *caisse de retraite* des instituteurs primaires possède un capital de 2 354 599 florins ; elle a payé en 1880 aux veuves et aux orphelins d'instituteurs une somme de 39 226 florins.

La *société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices*, nommée *Eötvös-alap* (fondation Eötvös), créée en 1876, fonctionne régulièrement et se trouve dans une situation florissante. Elle compte à peu près 4000 membres, et distribue chaque année en secours à ses adhérents nécessiteux des sommes s'élevant de 50 à 100 florins, et un grand nombre de bourses (de 50 à 200 florins) pour les fils de ses adhérents, qui fréquentent des écoles moyennes ou supérieures. La société a distribué en 1882 2 500 fl. en bourses et 500 florins en secours. L'actif de la fondation au 1er janvier 1882 était de 8 561 fl.

Les *caisses d'épargne scolaires* font de rapides progrès. A la fin de l'année 1880-81, les caisses étaient au nombre de 425 ; les sommes déposées s'élevaient à 47 000 florins.

Grâce à l'initiative du ministère de l'instruction publique, les *sociétés scolaires de districts* (au nombre de 147) se sont réunies en une association générale, dont l'organe est une assemblée formée sur une base représentative. Cette assemblée s'est réunie pour la première fois en août 1881 à Buda-Pest, pour discuter des questions pédagogiques et administratives. Les assemblées auront lieu une fois tous les deux ans. Le comité exécutif de l'assemblée est permanent et prépare les questions pour la discussion générale.

Le *journalisme pédagogique* hongrois date de 1841. La Hongrie compte actuellement 25 journaux et revues traitant de questions pédagogiques. Il faut signaler le *Journal des instituteurs* (*Néptanitók Lapja*), hebdomadaire, fondé par Eötvös en 1868, édité à 10 000 exemplaires par le ministère de l'instruction publique et envoyé gratuitement aux écoles primaires.

Conclusion. — Les détails que nous venons de donner font voir qu'en matière d'instruction primaire, la Hongrie n'a pas à redouter la comparaison avec beaucoup de pays européens. Le progrès est considérable depuis la promulgation de la loi scolaire de 1868. En quatorze années, le budget scolaire a triplé. La fréquentation des écoles s'est accrue de 31 0/0 chez les Hongrois, de 19 0/0 chez les Allemands, de 38 0/0 chez les Roumains, et de 51 0/0 chez les Serbes. La diversité des confessions religieuses est souvent un grand obstacle au progrès : là où la population aurait été suffisante à la prospérité d'une bonne école mixte quant aux cultes, deux ou trois écoles confessionnelles végètent.

La Hongrie est un pays polyglotte. L'usage de son idiome propre est garanti à chaque nationalité ; mais comme le hongrois est la langue de l'administration, à partir de 1883 la langue hongroise sera enseignée dans toutes les écoles comme branche obligatoire. [L. Felméri.]

HONNEUR. — Ce mot est compris de tout le monde, et pourtant il n'est point aisé d'en marquer nettement la signification complexe.

Il implique un mélange de qualités diverses, mais qui toutes ont ce caractère commun de se rattacher au sentiment de la dignité personnelle. La loyauté, la droiture et le courage sont les trois vertus cardinales de « l'homme d'honneur ». Mais elles ne suffisent point, à elles seules, à le constituer. Il y faut ajouter ce légitime orgueil qui fait que l'homme a conscience de son mérite, qu'il le prise à sa valeur, et qu'il réclame d'autrui la juste estime qu'il a de lui-même. Si l'humilité est une vertu, comme il n'en faut pas douter, elle n'entre à coup sûr qu'à dose mesurée dans la composition de l'honneur.

Ainsi compris, rien de moins invariable que ce sentiment. Il est un produit de la société ; il résulte des conditions d'estime réciproque qui règlent les rapports des hommes entre eux. La considération, les convenances, les usages, la mode, les lois, les mœurs, les climats, les âges le modifient. L'honneur commande au Japonais de s'ouvrir le ventre avec grâce, à la veuve hindoue de monter en souriant sur le bûcher funèbre de son époux, au Peau-rouge d'user envers son ennemi de fourberie ingénieuse, d'astucieuse prudence, et de garder dans les supplices une constance farouche.

L'honneur des peuples civilisés a varié selon les époques et selon les classes sociales. Dans le monde antique, il ne différait pas de ce que nous appellerions l'honorabilité. L'homme d'honneur, c'était l'honnête homme, c'est-à-dire le citoyen « vertueux » qui satisfaisait sans défaillance à tous les devoirs de la vie publique et privée. Rien d'artificiel ni de faux ne se mêlait encore à cette conception profondément humaine et tout ensemble profondément morale de la dignité personnelle. La notion de l'honneur commença de se modifier au moyen-âge : la chevalerie, avec son idéal à la fois héroïque et puéril, y apporta je ne sais quoi de plus brillant, de plus léger et d'essentiellement aristocratique. On mit au premier rang la loyauté, considérée comme fidélité au roi ou au suzerain immédiat. Les lois d'ordre moral ne parurent plus suffisantes : il en fallut créer de nouvelles, toutes de convention, qui composèrent « le code de l'honneur », et dont Cervantes, dans son immortel pamphlet, a fait ressortir le caractère artificiel et chimérique. De cette époque date « le point d'honneur », locution assurément singulière, mais qui peint énergiquement ce qu'avait d'étroit et de raffiné cette conception du respect de la personne morale. Il va sans dire qu'ainsi perverti, dérivé de sa signification naturelle, l'honneur fut l'apanage exclusif de la noblesse. L'homme sans naissance put connaître la vertu, mais il ne connaissait pas l'honneur ; l'opinion publique, strictement bornée à l'opinion des classes supérieures, ne pouvait ni honorer ni flétrir le vilain : elle l'ignorait. La Révolution, en brisant les barrières sociales, a fait tomber ce monopole dans le domaine public, et aujourd'hui il n'est pas besoin d'avoir des aïeux pour être et se dire homme d'honneur. Le mot et la chose appartiennent à tous, et à titre égal, comme en témoigne le langage courant : le négociant fait honneur à sa signature, le médecin ou l'avocat ont l'honneur professionnel, le simple soldat garde l'honneur de l'uniforme, chacun enfin peut donner sa parole d'honneur. Il va de soi que cette vulgarisation n'a pas été sans apporter à la notion de l'honneur de profondes modifications. Au fond, elle n'a fait que la ramener à son acception première et naturelle. Notre société démocratique est revenue, sur ce point comme sur d'autres encore, aux idées et aux mœurs de la démocratie antique. C'est dire que la naissance et l'esprit de caste n'ont plus de part à la constitution de l'honneur moderne. Lorsque le gendre noble et ruiné de M. Poirier s'écrie : « L'honneur, c'est l'honnêteté du gentilhomme », il ne dit là qu'une sottise, qui mérite la verte réponse de son roturier beau-père. Des esprits chagrins ont pu douter que le progrès fût bien réel, et se sont plaints qu'en cessant d'habiter exclusivement les sommets de la société, cette fleur exquise de l'honneur s'était quelque peu flétrie. C'est là une erreur ou une injustice. Ce qu'il a perdu en brillantes couleurs, en dehors séduisants, en fausse délicatesse, l'honneur l'a gagné en solidité et en profondeur morale. D'une vertu d'aristocrate il est redevenu

une vertu humaine. Il n'est de plus en plus, nous l'avons dit, qu'un sentiment particulier de la dignité morale, la conscience de ce que l'homme se doit à lui-même, et par conséquent la répugnance pour tout ce qui rabaisse et ravale le caractère, la crainte de ce qui est bas, petit, mesquin, la recherche de tout ce qui relève, ennoblit et illustre la personne morale et l'entoure de considération. Nous ne voyons pas, en vérité, qu'il y ait là autre chose qu'un progrès de la conscience publique.

A dire vrai, ce progrès est encore bien incomplet. Comme tous les sentiments humains, et plus que bien d'autres, celui-ci est sujet à errer. Une conception parfaite de l'honneur exigerait un sens toujours juste des vraies conditions de la noblesse spirituelle. Il faudrait pour cela que la morale du monde ne s'écartât en aucun point de la morale véritable, en sorte que le respect humain, la crainte du ridicule, l'amour-propre, la soumission aux usages, ne pussent conseiller rien que de conforme aux principes de la justice. Cet idéal n'est pas encore près de se réaliser. La tradition chevaleresque, par exemple, n'est pas si complètement effacée de nos mœurs qu'il n'en soit resté quelque chose de conventionnel et de faux dans la façon dont bien des personnes comprennent l'honneur: encore aujourd'hui trop de gens en font surtout une apparence, et le placent, non dans la grandeur morale, mais dans l'observation pointilleuse et puérile de règles extérieures. Le duel est un de ces legs déplorables que nous a faits le moyen âge, et qui fausse encore aujourd'hui notre idée de la dignité personnelle.

L'homme ne s'honore pas seulement lui-même; il honore également tout ce qui lui tient de près, tout ce qui fait partie de lui. Ainsi naît l'honneur du nom, qui est le respect de soi dans la personne des ancêtres, des parents et des enfants; ainsi naît surtout l'honneur national, qui n'est autre chose que l'honneur de la grande famille à laquelle appartiennent tous les hommes d'un même pays, le respect et l'amour d'un patrimoine commun de gloires, de désastres, de souvenirs et d'espérances.

Il n'y a pas de doute que ce ne soit là un sentiment, ou un ensemble de sentiments qu'il importe de créer de bonne heure chez l'enfant et de diriger avec le plus grand soin. Mais il serait vain de chercher à formuler des règles techniques pour la culture de l'honneur. Il en est de ce point de l'éducation morale comme de tous les autres : il ne se peut isoler de l'ensemble de l'œuvre éducatrice; il y est au contraire étroitement relié. Il dépend, non pas tant de l'emploi de procédés spéciaux, que de l'esprit même qui anime la méthode morale.

Ces procédés existent cependant, et nous ne sommes pas de ceux qui prétendent qu'il ne les faut compter pour rien. Ils forment un appareil pédagogique très complet. Les compositions ou concours, les « places » données publiquement et accompagnées au besoin d'une parole discrète d'encouragement ou de blâme, les bons points, les tableaux « d'honneur », enfin les prix et leur distribution entourée de quelque solennité, voilà des moyens que l'on peut varier à l'infini, et qui vont bien à leur but, qui est de provoquer l'émulation, de tirer au jour le mérite et le démérite, de révéler à l'enfant la juste valeur de l'un, la honte attachée à l'autre. Nous n'ignorons pas qu'il se produit en ce moment une vive réaction contre l'abus ou même contre l'emploi de ces moyens : tel établissement justement renommé les a proscrits entièrement. C'est là, selon nous, méconnaître l'efficacité réelle de tels procédés, peu propres à la haute éducation morale, nous l'accordons, mais dont on ne se passe point impunément. L'école, c'est l'apprentissage de la vie, ou plutôt c'est déjà la vie en raccourci. Dans l'école comme dans la vie, il est un peu chimérique de trop compter sur la force intrinsèque de « la vertu » et sur l'aptitude de celui qui la pratique à trouver en elle seule sa récompense. Il sera toujours plus sage de l'aider d'abord de quelques soins et même de quelques honneurs, de la traiter un peu à la façon de ces plantes dont la venue est délicate et qui sont quelque temps avant de pouvoir se passer de protection et vivre par elles-mêmes. Le désintéressement absolu est une de ces qualités auxquelles il faut sans cesse faire appel sans jamais s'y fier entièrement, chez les enfants aussi bien que chez les hommes.

La vérité est qu'il convient de manier discrètement cet instrument pédagogique, de ne point donner à l'enfant l'habitude des hochets, le goût de la récompense extérieure, de lui enseigner plutôt la pratique du devoir pour le devoir. L'abus des procédés honorifiques est également fatal à l'instruction et à l'éducation.

Qu'il nuise à l'instruction, tout le monde l'aperçoit aujourd'hui. On sait, sans que nous insistions, ce que devient une classe qui ne travaille qu'en vue des compositions, des prix et des concours. Tout l'effort du professeur, quelle que soit sa bonne volonté, se porte fatalement sur la « tête » de la classe, laquelle n'est que l'élite, c'est-à-dire la petite minorité. Le reste des élèves suit tant bien que mal, plutôt mal que bien, un travail dont on les a désintéressés. Les faibles, les petits, le grand nombre enfin, sont écrasés dans la lutte; ils disparaissent dans cette ombre de médiocrité où leur paresse finit par se plaire; pour ceux-là, ce qu'ils ont pu avoir d'honneur, ils ne tardent pas à le perdre entièrement. Qu'est-ce donc lorsque ces désastreuses pratiques deviennent l'application d'un vaste système de centralisation, où le triage se raréfie de degré en degré pour aboutir à l'épuration suprême d'un concours général?

Cette critique, nous ne l'ignorons pas, porte surtout sur l'enseignement secondaire. Nos écoles primaires restent plus indépendantes, elles vivent d'une vie plus individuelle. Toutefois, il nous paraît bon de signaler le danger possible. L'enseignement primaire aurait tout à perdre, s'il s'efforçait de faire passer de tels usages dans ses mœurs.

Il y perdrait même, au point de l'éducation, plus encore que n'y perd l'enseignement secondaire. Dans nos modestes écoles, où les « humanités » ne viennent pas ou viennent peu civiliser l'animal rude et égoïste qui dort en tout homme, il faut se garder plus qu'ailleurs de solliciter à l'excès l'esprit de personnalité, qu'il ne faut pas confondre avec l'esprit d'initiative. Il faut se défier d'un appareil de récompenses qui risque d'endurcir le caractère, de le porter à l'amour de la lutte, de lui désapprendre la mansuétude et le respect des faibles.

En somme, l'arme est à deux tranchants. Il s'agit de la manier avec une extrême circonspection, en se préoccupant sans cesse de ne blesser aucun organe, aucun sentiment vital. Avec ces réserves, nous pensons que l'emploi des récompenses est non seulement utile, mais nécessaire : il est un apprentissage précoce du classement que la vie manque rarement de faire entre les hommes, selon l'ordre de mérite, d'intelligence ou de travail; et, pour un certain nombre d'enfants, dont l'esprit est plus positif et le cœur moins généreux, il est le seul stimulant efficace.

Toutefois, gardons-nous de croire qu'on atteigne par là à ces profondeurs de la conscience où prend racine l'honneur véritable. On ne fait qu'une œuvre tout extérieure, on ne remue que la surface, on ne s'adresse qu'à l'amour-propre, sinon à la vanité. C'est plutôt, nous l'avons dit, à la méthode morale qu'il faut demander les moyens

de créer et de développer l'honneur. A y regarder de près, tout se réduit à ces deux points essentiels : laisser à l'enfant la plus grande liberté possible — le respecter entièrement.

Sans liberté, point de responsabilité ; or, là où la responsabilité fait défaut, l'honneur n'a point de place. La première condition pour attacher quelque prix à soi-même et à ce que l'on vaut, c'est de se sentir son maître et d'être responsable de soi. Si vous enfermez l'enfant, comme il n'est que trop fréquent, dans un cadre étroit et rigide, d'où il ne saurait sortir, si chacune de ses actions est réglementée, chacun de ses pas marqué d'avance, chaque désobéissance réprimée, s'il n'est point enfin, en quelque mesure, son propre maître, soyez assuré que vous étouffez en lui le germe même de la dignité ; sous prétexte de discipline stricte, vous tuez l'honneur. Laissez donc à son initiative une marge suffisante ; tout en le surveillant, en le dirigeant, en lui posant au besoin des bornes, livrez-le à lui-même. Loin de le tenir en défiance perpétuelle, donnez-lui, au contraire, quelque tâche de confiance, imposez-lui quelque responsabilité mesurée à son âge et à son tempérament, livrez-lui quelquefois le soin de surveiller ou d'instruire des camarades plus jeunes : vous aurez chance alors de le voir faire appel à ses propres forces, puis en prendre conscience, enfin en avoir la fierté. De l'exercice de sa liberté naîtra le sentiment de sa dignité.

Nous songeons, en écrivant ces lignes, à l'énorme différence qui sépare, sur ces points vitaux, notre pratique pédagogique de la pratique anglaise ; nous pensons avec jalousie à ces petits Anglais, dressés dès le jeune âge à l'indépendance et à l'exercice de leurs droits futurs, jouissant dans les internats d'une somme de liberté que nous jugerions inouïe, à peine surveillés dans leurs études, jamais dans leur jeux, enfin toujours envisagés par leurs maîtres comme de petits hommes, dont la conscience est déjà *respectable* et qui doivent être assujettis à eux-mêmes plutôt qu'à une discipline. Une telle méthode a ses périls. Elle a surtout ses difficultés ; elle exige du maître un genre d'activité que notre confortable discipline lui épargne aisément. Mais combien elle est plus « éducatrice » ! Combien elle est plus propre à créer les grandes qualités morales, et en particulier l'honneur !

Notez que la liberté porte les mêmes fruits en ce qui est de l'instruction proprement dite. Comment l'enfant apprendra-il à se respecter dans son propre ouvrage, s'il reste passif, si vous ne faites point de lui votre collaborateur ? Ici encore le seul moyen de le voir, suivant l'expression banale, se piquer d'honneur, c'est de faire que son travail soit le plus personnel possible, de le solliciter à l'originalité, c'est-à-dire à la liberté, bien loin de prétendre l'écraser sous le poids de la routine.

Si l'enfant a besoin d'être libre pour apprendre le respect de lui-même, il est plus nécessaire encore qu'il se sente respecté. Ceci, nous semble-t-il, est de première évidence et se passe de commentaire. Voulez-vous que l'enfant ait la religion de sa parole ? N'en doutez jamais légèrement ; tenez-la, jusqu'à preuve du contraire, pour l'exacte expression de sa pensée. Voulez-vous lui apprendre la droiture ? Commencez par lui témoigner une entière confiance. Accordez-lui, en toutes choses, l'estime que vous désirez qu'il mérite. Gardez-vous avec soin de tourner en dérision ses erreurs et sa faiblesse et de jamais lui témoigner du dédain. Pour qu'il se prenne au sérieux et qu'il tienne à sa propre estime, il faut que la gravité et le respect soient le caractère dominant de vos relations avec lui. Il importe surtout de ne jamais le flétrir à ses propres yeux et d'écarter tout ce qui risquerait d'abaisser son caractère, tout châtiment dégradant, tout encouragement à quelque acte méprisable, à la délation par exemple. En un mot, honorez l'enfant et il s'honorera lui-même.

Est-il besoin d'ajouter qu'ici comme dans tout le reste du domaine moral, l'exemple du maître est l'un des principaux instruments de l'éducation ? On est parfois porté à oublier de quel poids énorme pèse sur l'enfant le caractère même de son instituteur, et combien l'imitation est puissante pour le bien comme pour le mal. L'enfant ne fait point la distinction entre les actes et les enseignements, entre la personne et les discours. C'est sur son maître qu'il tient les yeux attachés, et c'est en quelque sorte à travers lui qu'il voit et conçoit la chose enseignée. Il faut donc que le maître soit pour lui la personnification même de l'honneur ; qu'il lui inspire un respect profond, une estime absolue, une inébranlable confiance. Par son exemple, mieux que par ses leçons, il lui révélera le haut prix de la personne morale ; cette révélation est le seul fondement solide de l'honneur.

[Dr E. Pécaut.]

HORLOGERIE (Ecoles d'). — Il existe en France trois écoles d'horlogerie : celle de Besançon, celle de Cluses (Savoie) et celle de Paris. Destinées à favoriser le recrutement d'une branche importante de l'industrie nationale, ces écoles présentent un des types les plus intéressants d'*écoles professionnelles*. — V. *Professionnelles* (*Écoles*).

HORTICULTURE. — L'horticulture figure à côté de l'agriculture dans le programme des écoles normales et dans celui des écoles primares. Le programme de la troisième année des écoles normales d'instituteurs porte ce qui suit, sous la rubrique *Horticulture fruitière et potagère :*

« 1° Notions générales de culture. Emplacement, préparation du sol, plantation.

» 2° Cultures spéciales arborescentes. Vigne, pêcher, cerisier, prunier, poirier, pommier, rosier, etc.

» 3° De la greffe.

» 4° Du jardin potager.

» Le professeur insistera particulièrement sur les cultures et les variétés intéressant la région. »

Dans les écoles normales d'institutrices, les notions d'horticulture font partie des cours d'économie domestique de la deuxième année, et le programme les résume de la façon suivante :

« *Le jardin.* — Disposition générale du jardin ; allées, bordures, murs, espaliers, travaux, et outils de jardinage.

» *Le jardin fruitier.* — Principes généraux de la culture des arbres fruitiers, avec application aux variétés qui conviennent le mieux au pays. Maladies des arbres fruitiers. Destruction des animaux nuisibles.

» *Le jardin potager.* — Variétés, culture et récolte des légumes. Porte-graines, récolte, triage et conservation des graines. Culture forcée : couches, châssis, cloches.

» *Notions sur la culture des fleurs*, soit pour l'ornement, soit pour la fabrication des parfums. »

Quant aux écoles primaires, le programme du 28 juillet 1882 contient les indications suivantes :

« *Cours élémentaire.* — Premières notions dans le jardin de l'école.

» *Cours moyen.* — (L'enseignement dans le cours moyen porte sur les premières notions d'*agriculture* : principales espèces de sols, engrais, instruments de culture, etc.)

» *Cours supérieur.* — Notions d'horticulture : principaux procédés de multiplication des végétaux les plus utiles à la contrée.

» Notions d'arboriculture : greffes les plus importantes. »

Nous empruntons au rapport présenté en 1880 par M. Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, au nom de la commission d'enquête des sciences physiques et naturelles, quelques directions qui pourront être utilement consultées pour l'enseignement de l'horticulture à l'école normale :

« Voici comment nous comprenons l'organisation de l'enseignement horticole dans un établissement normal. Le jardin de l'école aura toujours une pépinière d'arbres fruitiers et un carré réservé à ce que nous appellerons l'*école de botanique;* les élèves grefferont eux-mêmes, dès leur arrivée à l'école, sous la direction d'un jardinier capable, les sujets de la pépinière ; ils apprendront ensuite, dans le cours des trois années d'études, à diriger, à conduire les arbres du jardin. Ils se familiariseront avec les procédés de taille les plus usités; et, sans grands efforts de mémoire, ils arriveront bientôt à connaître les bonnes espèces fruitières qui réussissent le mieux dans la contrée, celles que, dans un intérêt général, il faut répandre et propager. Plus tard, quand l'élève-maître, devenu titulaire dans une commune rurale, aura la jouissance d'un jardin, il pourra venir prendre à l'école quelques-uns des arbres qu'il avait autrefois greffés et les transplantera dans son petit verger. Nous voulons, en un mot, arriver à ce résultat, que le jardin du maître d'école soit le jardin le mieux tenu de la commune, qu'il serve de type et d'exemple dans le pays. Autant l'habitant de nos campagnes est réfractaire à toute idée de réforme et de progrès, quand on lui parle au nom de la théorie et de la science pure, autant il devient imitateur zélé et disciple soumis quand on joint l'exemple au précepte, quand on lui présente des résultats obtenus, des faits palpables. Si l'instituteur obtient de beaux fruits et de bons légumes dans son jardin, tenons pour certain que les cultivateurs du voisinage ne tarderont pas à procéder comme lui, qu'ils prendront ses conseils, qu'ils lui demanderont des greffes et que bientôt, et sans qu'il soit besoin d'autre propagande, les bonnes pratiques de l'arboriculture se généraliseront dans la contrée. Nous pourrions citer plusieurs départements où, grâce à cette initiative heureuse prise par les instituteurs, la richesse du pays s'est accrue d'année en année, et où l'exportation de beaux fruits est devenue la source de bénéfices considérables.

» La petite *école de botanique* créée dans le jardin fournira, pendant toute la belle saison, au professeur et aux élèves-maîtres les plantes vivantes nécessaires pour les leçons et les travaux pratiques.

» Ce que nous venons de dire à propos de l'arboriculture s'applique tout aussi bien à la culture maraîchère ; il n'est pas plus difficile de faire produire à une terre bien préparée de bons légumes que de bons fruits. C'est toujours pendant son séjour à l'école normale que le futur instituteur se mettra au courant des traditions d'une pratique intelligente. Nous signalons, comme excellent à adopter, l'usage suivi dans quelques-uns des établissements que nous nous avons visités de diviser, pour le travail du jardin, les élèves en plusieurs groupes. Chaque groupe, au lieu de se livrer à des travaux sans suite, continue, jusqu'à bonne fin, le genre de culture qu'il a entrepris. Il passe ensuite à une culture différente, et la suit encore depuis le semis de la plante jusqu'à sa récolte. En agissant de cette façon, chaque groupe a pu, à la fin des trois années d'études, se mettre au courant de tous les procédés relatifs à l'obtention des principaux produits maraîchers.

» Une question importante a été discutée au sein de la commission : Faut-il demander au professeur d'agriculture de considérer l'horticulture proprement dite comme une annexe de son cours, ou bien faut-il confier l'enseignement horticole à un professeur spécial? A l'unanimité, la commission s'est prononcée pour la seconde solution. Voici sa raison; elle semble décisive : Plusieurs professeurs d'agriculture, très habiles d'ailleurs comme agronomes ou comme chimistes, sont dans l'impossibilité de donner un bon enseignement de l'horticulture ; ils ne l'ont qu'incomplètement étudiée, ils ne l'ont jamais pratiquée. La taille et la conduite des arbres ne leur sont connues qu'en théorie, la culture maraîchère leur est à peu près étrangère. Leur unique ressource, si cet enseignement leur était imposé, serait de mettre un livre entre les mains des élèves et de donner quelques explications sans portée. Le résultat final, inévitable, serait celui-ci : l'enseignement horticole que nous voulons voir prospérer dans les écoles normales se trouverait sacrifié.

» Nous demandons, en conséquence, qu'un maître-jardinier soit attaché à chaque école normale ; trente de ces établissements en sont déjà pourvus. Ce jardinier devra être capable de donner, pendant l'hiver, quelques notions théoriques de taille et de greffe.

» Les leçons, quoique faites en classe, seront toujours accompagnées d'opérations pratiques exécutées sous les yeux des élèves, même pendant la saison froide. Le professeur aura recours, dans ce cas, à de jeunes arbres vivants qu'il aura mis en jauge au préalable. Pendant la belle saison, les leçons seront toujours données au jardin.

» Les programmes du cours d'horticulture, tant pour la partie théorique que pour la partie pratique, devront être soumis, dès le commencement de l'année, au directeur qui, après les avoir approuvés, en surveillera la stricte exécution. »

Pays étrangers. — L'horticulture est enseignée dans les écoles normales d'un certain nombre de pays étrangers : Prusse (ordonnance du 15 octobre 1872, article 31), Autriche (plan d'études du 19 juillet 1870), plusieurs cantons suisses, Belgique, Italie, Grèce, etc.

HOSPICES ET HOPITAUX. — On désigne sous le nom d'*hospices* des établissements qui reçoivent les vieillards, les infirmes, les orphelins, les enfants trouvés ou abandonnés.

Les *hôpitaux* sont particulièrement destinés à soigner les malades indigents.

Lorsque le même établissement réunit les caractères d'hospice et d'hôpital, il prend le nom générique d'hospice.

Les hospices et hôpitaux, dûment autorisés, jouissent, comme établissements publics, de la personnalité civile; ils ont en conséquence, dans les conditions fixées par la loi du 7 août 1851 et le décret du 25 mars 1852, le pouvoir d'acquérir, de posséder, d'aliéner, etc., par l'intermédiaire d'une commission administrative composée du maire et de six membres renouvelables, dont deux élus par le conseil municipal et les quatre autres nommés par le préfet.

Les écoles dépendant des hospices sont, comme toute école libre, soumises à la surveillance, à l'inspection et aux dispositions qui régissent les écoles primaires. C'est ce qu'une circulaire du ministre de l'instruction publique a rappelé, à la date du 17 avril 1882, en s'appuyant sur les termes formels de l'article 17 de l'ordonnance royale du 16 juillet 1833 rendue pour l'exécution de la loi du 28 juin 1833, sur un arrêt de la cour de cassation du 2 mars 1860, et sur diverses décisions du Conseil de l'instruction publique, notamment celles des 26 juillet 1833, 21 avril 1837, 30 octobre 1838 et 15 juillet 1854.

En exécution des prescriptions de l'article 56 de la loi du 15 mars 1850, un crédit est annuellement porté au budget du ministère de l'instruction publique pour encourager la fondation de classes dans les hôpitaux.

[Ernest Cadet.]

HRABAN MAUR. — Moine allemand, né à Mayence en 776. Il commença ses études au monastère de Fulda et suivit ensuite les leçons du célèbre Alcuin* à Tours. Entré dans les ordres, il devint directeur de l'école du monastère de Fulda, qui fut bientôt la plus célèbre de l'Allemagne : les nobles y envoyaient leur fils pour faire leur éducation, et les moines étrangers venaient y étudier l'art de l'enseignement. Il mérita ainsi le surnom de *primus Germaniæ præceptor*. Hraban Maur dirigea son école durant plus de quarante ans ; devenu abbé en 822, il ne cessa pas de consacrer à ses leçons une grande partie de son temps. Louis-le-Germanique le nomma en 847 archevêque de Mayence, et c'est dans cette ville qu'il mourut en 856. Il a laissé de nombreux ouvrages dogmatiques, poétiques et scientifiques ; il s'est occupé entre autres à traduire en langue vulgaire plusieurs auteurs anciens, afin de mettre la science à la portée du grand nombre. La première édition de ses œuvres a été publiée à Cologne en 1626.

HUMANISTES, HUMANITÉS. — Les Romains appelèrent *humanité* (*humanitas*) l'étude des lettres et des arts libéraux, par laquelle l'homme se distingue de la brute et s'élève à la véritable dignité de sa nature : *Humanitas, id est institutio in bonas artes, quas qui sinceriter capiunt appetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi. Hujus enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est : idcircoque humanitas appellata est* (Aulu-Gelle, XIII, 16). Lorsqu'au sortir du moyen âge les lettrés italiens, à l'exemple de Pétrarque, s'éprirent tout d'un coup de la belle antiquité, et lui vouèrent un culte enthousiaste, ils se donnèrent à eux-mêmes le nom d'*humanistes* : Pétrarque, Politien, Marsile Ficin, Paul Jove, Alde Manuce, le cardinal Bembo, etc., du XIVe au XVIe siècle, furent les coryphées de ce grand mouvement intellectuel qu'on a appelé à juste titre la Renaissance ; ils eurent pour émules en France les Budé, les Dolet, les Casaubon, les Dorat, les Rabelais, les Estienne, les Scaliger ; en Allemagne, les Agricola, les Erasme, les Reuchlin, les Ulrich de Hutten, les Mélanchthon, les Sturm. Plus tard, on appela plus spécialement *humanités*, dans les collèges classiques, cette portion des études qui comprend la partie littéraire proprement dite, et qui va de la troisième à la philosophie : c'est dans ce sens que l'on dit encore aujourd'hui « faire ses humanités ».

En opposition à la tendance exclusivement littéraire de la plupart des *humanistes*, il s'est produit sous le nom de *réalisme*, à partir du XVIIe siècle, un courant d'opinion dont les principaux représentants furent à l'origine Bacon, Coménius, Gassendi, Locke, Francke, et les fondateurs de la *Realschule* en Allemagne. La lutte entre les champions de l'éducation classique et littéraire et ceux de l'éducation scientifique et *réale* dure encore de nos jours : nous renvoyons le lecteur, pour de plus amples développements sur cet intéressant sujet, à l'article *Réalisme et Humanisme*.

HUMEUR. — L'étymologie du mot nous reporte aux théories de l'antique médecine, qui attribuait aux liquides de l'organisme un rôle prépondérant et mystérieux dans la maladie ou dans la santé, suivant que les *humeurs* étaient « peccantes » ou au contraire « louables ». Dire d'une personne qu'elle est de bonne humeur, c'est donc proprement faire l'éloge de sa disposition physique, de la quantité de son sang, de l'équilibre de ses fonctions. Il y a toute une psychologie, et non des moins exactes, dans cette extension au moral des locutions physiologiques. De tout temps l'homme a senti peser lourdement sur la partie la plus noble de son être l'influence de sa vie physique, et le langage courant a fortement traduit cette vue profonde de notre double nature : avoir le cœur gros ou léger, n'avoir pas d'entrailles, se faire du bon sang, de la bile, autant de façons familières d'exprimer un fait trop réel, à savoir la relation de dépendance qui unit le moral au matériel, l'esprit aux organes, l'âme au corps. « Les personnes, dit Voltaire, qui ont de l'embonpoint, les entrailles veloutées, le cholédoque coulant, le mouvement péristaltique aisé et régulier, ces personnes favorites de la nature sont douces, affables, gracieuses, prévenantes, compatissantes, officieuses. »

Ce n'est pas seulement le jeu régulier ou le détraquement de la machine physique qui retentit dans notre humeur. Nous dépendons non seulement de l'atmosphère intérieure, mais encore de celle qui nous environne : les circonstances extérieures, l'air, la lumière, le climat, la saison, ont leur part, et non petite, dans nos dispositions morales. Un rayon de soleil nous illumine en dedans ; un nuage peut nous assombrir. Wordsworth, l'amant passionné de la nature, décrit en strophes charmantes l'harmonie d'un jour de printemps, et il ajoute : « Nous devrons peut-être à cette journée notre humeur de toute l'année ». « Ouvrir le matin sa fenêtre à l'air pur, c'est ouvrir son esprit à Minerve », disait un philosophe anglais : gracieuse pensée, dont la justesse sera aisément aperçue de quiconque a coutume de se lever matin.

Ainsi l'humeur n'est point le caractère, puisqu'elle est essentiellement mobile et qu'elle ne fait point, au même degré, partie constitutive de la personne. Tel caractère détestable peut avoir ses éclaircies de gaîté. L'histoire nous dit que rien ne mettait Louis XI en belle humeur comme de visiter La Balue dans sa cage de fer. L'humeur serait donc la disposition passagère et superficielle que revêt notre esprit sous la double influence des sensations internes et des circonstances du dehors.

Est-ce tout, et l'analyse qui s'arrêterait à cette définition serait-elle complète ? Nullement. Le moral, après tout, n'est point un esclave si résigné qu'on le veut bien dire, et l'empire du physique n'est pas si fatal que la volonté ne puisse rien pour nous en affranchir. Notre sens intime est là pour en témoigner. Nous sentons très bien que nous ne sommes pas les jouets de la nature, à la merci de notre digestion ou des puissances atmosphériques. Nous savons mauvais gré à qui nous fait un accueil maussade, et nous nous faisons reproche à nous-mêmes quand nous n'avons pas su dominer notre méchante humeur ; c'est donc que nous avons conscience de notre liberté, et par suite de notre responsabilité. Oui, sans doute, la bonne humeur est le plus souvent faite de la joie instinctive de vivre, d'un certain optimisme spontané qui nous cache les ombres du tableau et ne nous laisse apercevoir que la beauté des choses ou des hommes. Sans doute l'entrain, la facilité, la gaîté douce, sont autant de présomptions en faveur d'une heureuse santé et de l'absence des peines de tout genre. Pourtant, que d'exceptions à cette règle ! Que de fois, pour l'honneur de la nature humaine, une volonté forte, ou, pour parler un plus juste langage, la bonne volonté a su dompter les révoltes du corps, effacer du front le pli de la souffrance ou de l'inquiétude, et imprimer à la pensée et au visage cette sérénité souriante et bienveillante qui est le paisible triomphe de l'esprit sur la matière ! Quelle bonne

humeur charmante dans les derniers entretiens de Socrate, et comme elle le venge d'avance de la mort! Quel plus touchant témoignage de l'inaltérable douceur de Spinoza pauvre et malade, que l'amitié de son humble logeur! Pascal lui-même, Pascal assombri par un mal terrible et par le sentiment de ce qu'il y a de tragique dans la destinée humaine, garda jusqu'au bout, envers sa sœur, et envers tous ceux qui l'approchaient, une parfaite égalité d'humeur. Nul donc n'est dispensé, par aucune loi de physiologie, du devoir de se vaincre, de se pacifier, de se rasséréner, de se faire doux à autrui et à soi-même. Si la bonne humeur n'est pas le simple reflet du bien-être physique, elle peut être encore le fruit exquis de la victoire de l'âme : elle tient alors, en dernière analyse, à une vue simple et vaillante des choses, à la confiance *quand même* dans le bien fondé de la vie, dans l'ordre secret des choses, à une bonté à la fois active et paisible. De tous les états de l'âme, elle est peut-être celui qui peut le moins se passer d'une haute et constante inspiration, précisément parce qu'il est le plus mobile, le plus insaisissable et qu'il fait le tissu de la vie. Pour la posséder, il n'est heureusement pas indispensable d'être un grand philosophe, comme Socrate ou Spinoza, ni même un croyant chrétien comme Pascal; mais peut-être ne va-t-elle point sans cette noblesse morale qui fait que l'homme sourit à la vie parce qu'il lui est supérieur.

A tous ces titres la bonne humeur, la joie de vivre est le moteur même du travail, de l'effort intellectuel ou moral. C'est, en matière pédagogique, le premier sentiment à communiquer, et c'est, pour cela, le premier que l'on ait à éprouver soi-même. Il est évident que le maître, qu'on le considère en professeur ou en éducateur, ne fait rien de bon qu'à ce prix. Il lui sert de peu de posséder toutes les qualités, toutes les vertus de l'emploi, s'il manque de celle qui donne à toutes les autres leur puissance communicative, leur prise efficace. C'est toujours à travers la personne du maître que l'enfant conçoit et aperçoit la chose enseignée : de quel attrait pourra-t-il être saisi, si la science ou la morale revêt à ses yeux un aspect rébarbatif, une physionomie chagrine ou seulement austère? Où prendra-t-il l'« entrain », c'est-à-dire l'activité joyeuse et heureuse, s'il est glacé par une froide parole, rebuté par une boutade, assombri par une habituelle gronderie?

Que l'on y prenne garde, la bonne humeur, si précieuse, si indispensable à qui se mêle d'enseigner, est chose moins commune qu'on ne pourrait croire. Trop souvent on voit le maître, par un souci exagéré de sa dignité et pour assurer plus fortement son empire, incliner à l'excès vers la réserve, éviter à dessein tout abandon : sa justice est impartiale, mais froide et sévère; sa sollicitude, très réelle, se cache avec soin sous des dehors de rudesse ou d'indifférence; la bonne grâce, cette fleur de la bonté, lui est inconnue; il s'applique à maintenir entière la distance qui sépare de lui l'enfant; il craindrait, en se rapprochant, de s'abaisser. Regardez les petits visages qui l'entourent : vous y lisez le respect, l'obéissance, l'application, les sentiments les plus louables; mais n'y cherchez pas la bonne humeur. Dans cette atmosphère glacée, toutes ces petites plantes humaines refusent de s'épanouir, elles se replient tristement, en rêvant du grand air de la récréation. On travaille, et beaucoup, mais sans entrain, par ordre, par devoir, pour contenter l'austère Mentor. Comme on s'ennuie! comme on bâille derrière son livre! Quelle « scie » que les leçons! Quelle joie quand on peut s'en aller! — Résultat déplorable. L'école ennuyeuse est un fléau public : elle tue prématurément chez l'enfant le plaisir d'apprendre, la joie de travailler; elle déprime en lui, et peut-être pour toujours, le ressort le plus puissant de l'activité intellectuelle ou morale. Mieux vaudrait presque l'ignorance.

Est-ce à dire qu'il faille enseigner en se jouant, semer la leçon de plaisanteries, ne jamais tenir le sérieux, tomber enfin dans la jovialité? A Dieu ne plaise! Nous sommes de ceux qui redoutent extrêmement l'excès de familiarité du maître avec l'élève; nous allons jusqu'à penser qu'il est bon, tout en aimant sincèrement son petit monde, d'être fort avare de témoignages d'affection, de tendresse; nous estimons que la dignité du maître risquerait d'y sombrer. Mais, à égale distance de l'humeur morose et de la jovialité, ces deux extrêmes également pernicieux, se trouve justement la bonne humeur. Un sourire, une parole gracieuse, un mot d'encouragement, la vivacité de la physionomie et du geste, je ne sais quel souffle de bonté alerte, gaie et pourtant discrète et sobre, voilà qui n'a jamais ruiné aucune autorité et qui suffit cependant pour répandre la vie dans les leçons, pour communiquer aux enfants une excitation heureuse, enfin pour illuminer l'école d'un joyeux rayon.

Toutefois, nous ne l'ignorons pas, la meilleure humeur du maître vient parfois échouer auprès des élèves contre certains partis pris de bouderie obstinée, de disposition revêche et maussade. Tel enfant, à moins que par aventure les petits événements de sa vie ne se succèdent au gré de ses désirs, est raisonneur, désagréable, « grognon ». Aucun rayon ne l'éclaire, ne l'égaie: aucune chaleur ne peut fondre sa glace. Il se revêt de sa mauvaise humeur comme le hérisson de ses piquants, et l'on ne sait, comme on dit, par où le prendre. Etat à coup sûr anormal et bien fait pour surprendre, à cet âge où tout est vivacité, abandon, gaîté ouverte et franche.

Que faire contre cela? D'abord s'assurer qu'aucun trouble physique n'est au fond de ce trouble moral. L'enfant maussade est très souvent un enfant malade, ou tout au moins de petite santé; il ne faut jamais oublier qu'à cet âge l'instabilité de la machine nerveuse est extrême, et que la fragilité des nerfs peut rendre très difficile l'équilibre de l'esprit et du caractère. Il faut se souvenir aussi que de treize à quinze ans, pendant l'âge ingrat, la crise physique provoque presque fatalement une crise morale, dont l'enfant n'est qu'à moitié responsable. Une patience inaltérable unie à une grande fermeté, une parfaite simplicité dans les rapports du maître avec l'élève, de la sobriété dans les reproches comme dans les encouragements, le soin de laisser dans une large mesure l'enfant à lui-même et de ne point trop l'observer pour qu'il cesse de trop s'observer à son tour, voilà les moyens qui, joints à un traitement hygiénique approprié, sont les plus propres à rétablir l'équilibre physique et la paix de l'esprit, à ramener, avec la santé du corps, la joie et l'activité morales.

Mais si la cause ne réside point en quelque désordre organique, la tâche est plus ardue. La patience, la bonté, la gaîté même seront souvent impuissantes à désarmer cette humeur vraiment méchante. La rigueur, d'autre part, risque de l'aggraver et de l'aigrir. Il faudra recourir à l'éducation morale proprement dite, s'efforcer d'éveiller et de fortifier la volonté qui maîtrise le caractère, et l'amour du bien qui l'assouplit par la bonté. L'enfant maussade n'est point heureux : le besoin de l'être, d'être aimé, si puissant à tout âge, mais à celui-là surtout, sera pour le maître un précieux auxiliaire et lui ouvrira le cœur de l'élève.

En tout cas il faut se persuader qu'il n'y a d'œuvre pédagogique féconde que celle qui, de part et d'autre, est accomplie de bonne humeur. Toute activité qui n'est point heureuse porte des fruits

amers ou malsains. Après tout, dans l'école comme dans la vie, et à tout âge, il faut prendre goût à sa tâche, douce ou rude, pour la bien faire : il n'y a que les malades de corps ou d'esprit pour bouder contre la destinée, pour la suivre en rechignant au lieu de la maîtriser avec vaillance.

[Dr E. Pécaut.]

HYGIENE (Enseignement de l'). — Nous n'avons pas dessein d'insister ici sur l'importance capitale de cette science, qui est encore, on peut le dire, inconnue de la plupart de nos concitoyens. A part les rares privilégiés qui doivent à une forte éducation scientifique de plus saines notions sur l'art de gouverner leur santé, personne, en ce pays comme ailleurs, ne connaît d'autre guide que le hasard ou le préjugé. L'idée que le monde de la vie est soumis à des lois fixes, invariables, que l'on *peut* connaître ces lois et que l'on *doit* s'y soumettre, cette idée est peu répandue dans toutes les classes de la société, elle ne l'est point du tout dans les classes populaires. Pour le paysan, pour l'ouvrier, ce qui touche à la vie, à la santé, à la maladie, est le domaine du hasard, le royaume du mystère. De là des erreurs souvent funestes, de stupides préjugés, une négligence presque universelle des règles élémentaires de l'hygiène. Ici comme en toutes choses, l'ignorance engendre fatalement la superstition. Celui qui ne sait rien des lois naturelles est nécessairement porté à tout admettre, à tout croire, même le merveilleux, même l'absurde. Il manque de ce qui nous défend de la superstition : la croyance à l'ordre des choses, la foi en des lois immuables. Rien n'est plus répandu, dans presque tous nos départements, que l'usage de consulter le rebouteur, la somnambule ou le sorcier, et d'appliquer dévotement des formules magiques qui ne se bornent pas toujours à être inutiles ou grotesques, mais qui ont souvent provoqué les plus graves accidents.

Le seul remède efficace est de répandre de plus en plus la connaissance des lois naturelles, tout au moins en ce qu'elles ont de plus simple, de plus aisément accessible. Voilà ce que de nos jours l'Etat a clairement compris, et, comme c'est avant tout par l'école primaire qu'une si funeste ignorance peut être battue en brèche, c'est dans les programmes des écoles normales primaires qu'il a introduit récemment l'enseignement de l'hygiène.

Certes, les plus zélés partisans de l'introduction des sciences naturelles dans l'éducation ne sauraient reprocher à ce programme de n'être point suffisamment étendu. Le cours d'hygiène vient après celui de physiologie humaine dont il est le couronnement et qui est lui-même aussi détaillé qu'on le peut désirer. La base scientifique nécessaire à l'acquisition des notions d'hygiène est donc fortement établie au moment où commence le cours : physique, chimie, météorologie, zoologie générale, physiologie de l'homme, rien n'y manque. Dès lors, sur ce fondement solide, les auteurs des programmes ont pu appuyer un développement très complet de la science hygiénique, ainsi que l'on en peut juger par le détail du cours, tel que nous le donnons ici :

1° *Hygiène de l'individu.*

Aliments. Boissons. Vêtements. — Habitation : choix de l'emplacement, ventilation, chauffage, éclairage. — Exercice et repos. — Veille et sommeil. — Propreté du corps, bains. — Travaux intellectuels, travaux manuels. — Hygiène des professions.

2° *Hygiène publique.*

Hygiène scolaire. — Emplacement de l'école. Sa construction. Vestiaire. Lavabos. Lieux d'aisance. Nettoyage. Préaux. Classes. Chauffage. Eclairage. Influence du mode d'éclairage sur la vue.

Hygiène des enfants. Vaccination et revaccination. Conditions d'admission et de réadmission après maladie. Indispositions des enfants. Notions sommaires sur l'hygiène des villes et des villages.

3° *Accidents et premiers soins.*

Hémorrhagie. Transport des blessés. Insolation. Brûlures. Premiers pansements. Soins à donner aux noyés et aux asphyxiés. Morsures suspectes et cautérisations. La rage. Piqûres simples. Piqûres des serpents, abeilles, guêpes, scorpions, diptères charbonneux. Nécessité de l'enfouissement des cadavres d'animaux. Viandes insalubres.

Empoisonnements les plus fréquents, premiers soins, contre-poisons. — Danger des vases et tuyaux de plomb ou de cuivre. Régime et précautions à observer en cas d'épidémie.

Voilà l'enseignement de l'hygiène tel que les récentes instructions administratives l'ont établi dans l'école normale primaire. Il est évident qu'il est fait pour rassurer tous ceux qui auraient pu craindre de voir l'éducation primaire négliger ces questions capitales. On ne peut douter que l'instituteur sortira de ce cours amplement muni de notions scientifiques, bien préparé à les appliquer ou à les transmettre.

Et pourtant ce n'est pas sans faire quelques réserves, sans concevoir quelque inquiétude, que nous voyons le programme recevoir une si lourde surcharge et faire une telle place à une science que d'ailleurs nous estimons la plus utile du monde. Nous nous demandons si c'est bien là rester dans le sentiment juste et précis des nécessités de l'éducation primaire, si ce n'est pas peut-être céder trop aisément à l'esprit de synthèse scientifique.

S'il y a jamais eu une science pratique, éloignée de la pure spéculation, c'est assurément celle dont nous traitons ici : elle l'est surtout à considérer la place qu'elle doit tenir dans l'éducation populaire. Il s'agit, nous le disions plus haut, de percer ces épaisses ténèbres d'ignorance et de routine qui règnent partout, à la ville comme aux champs. Il s'agit de mettre l'instituteur en état de répandre autour de lui des idées saines, des notions précises et justes, en même temps que de mener à bien la culture physique de l'enfant.

Pour cela, que lui faut-il ? Deux choses. L'une essentielle, dont l'importance prime tout : l'esprit vraiment scientifique, celui qui est fait d'une ferme croyance à l'ordre naturel et de la soumission à cet ordre. L'autre, moins générale : l'acquisition des notions de science qui lui seront plus tard nécessaires.

Quant à la première, elle résulte pour le futur maître d'école de toute son éducation, et nous n'y insistons pas. C'est la seconde condition seulement qui nous intéresse. Eh bien, il nous paraît que, pour être remplie, elle ne demandait point que le programme instituât une culture spéciale aussi détaillée, aussi étendue. Nous pensons qu'il y eût eu plus de profit véritable, une plus sage entente des vrais intérêts de l'éducation du peuple, à mieux approprier cette culture aux besoins et aux possibilités de l'ordre primaire, à l'éloigner davantage du type de l'enseignement secondaire ou même de l'enseignement supérieur, à lui faire enfin subir, qu'on nous passe l'expression, une *mise au point* indispensable. Il est évident que notre critique porte tout autant sur le programme de physiologie humaine que sur celui de l'hygiène, le premier n'ayant évidemment d'autre raison d'être que de préparer l'élève à comprendre le second. Pour dire toute notre pensée, il nous semble que le cours de *Zoologie et d'Hygiène* de troisième année est à la fois trop vaste et trop peu tourné au pratique, et qu'il y eût eu grand profit à le réduire au strict nécessaire. Ce n'est

pas que l'excès de science soit un mal en lui-même; mais il l'est peut-être en ce qu'il contraint maîtres et élèves à parcourir trop rapidement un champ si vaste; nous ne pouvons nous empêcher de craindre que d'un si beau programme, l'élève n'emporte qu'un bien mince bagage de notions pratiques.

Si l'on a si largement ouvert à l'hygiène l'accès de l'école normale, ce n'est point seulement pour bien pénétrer le maître de l'importance de l'hygiène scolaire, et pour le mettre en mesure d'assurer le développement physique de l'enfant : c'est encore, nous l'avons dit, pour qu'à son tour il puisse transmettre ces connaissances à ses élèves et les répandre autour de lui. L'enseignement de l'hygiène à l'école normale a donc pour corollaire indispensable l'enseignement de cette science dans l'école primaire.

A cet égard nous ne pouvons nous empêcher de trouver en défaut le récent programme des études primaires. L'hygiène n'y est point totalement passée sous silence, mais elle y occupe une place si insignifiante que l'on a quelque peine à la découvrir. C'est seulement dans le tableau des études du cours supérieur (de 11 à 13 ans) que nous voyons, à la suite de notions succinctes sur les principales fonctions de l'homme, figurer cette laconique indication : *conseils d'hygiène*.

Il y a là, selon nous, une lacune fâcheuse, et qui s'explique d'autant moins que le programme des cours normaux est tel que nous l'avons exposé ci-dessus. A quoi bon donner à ce dernier une semblable richesse, pour réduire celui de l'école primaire à un minimum aussi sommaire ? Pas n'était besoin d'armer de toutes pièces le futur instituteur, pour que toute son œuvre se bornât à glisser à ses élèves, en manière de simple hors-d'œuvre, quelques « conseils d'hygiène ».

On nous objectera que sous cette rubrique modeste le maître peut abriter, s'il le veut, un enseignement assez étendu, que toute latitude lui est de la sorte laissée. Nous en convenons aisément; mais comme le programme des cours moyen et supérieur est du reste fort complet pour tout ce qui touche aux « éléments usuels des sciences naturelles », nous ne voyons pas clairement où le maître trouverait moyen de loger un cours d'hygiène que rien ne lui prescrit de donner. Il eût été plus sage de déterminer explicitement la place réservée à l'hygiène, et, pour cela, de lui en faire une. La chose en valait la peine. Nous voyons sans doute avec plaisir que l'enfant apprenne à connaître « les plantes utiles et nuisible », ou qu'il acquière des « notions sommaires de minéralogie » : toutefois il nous semble que ce sont là choses de minime importance en regard des connaissances pratiques à l'aide desquelles il apprendrait à fortifier son corps et à sauvegarder sa santé et celle de ses semblables. Nous aurions désiré que les auteurs des programmes, loin de laisser le champ libre à l'initiative du maître ou plutôt de la restreindre, eussent au contraire pris soin de lui tracer sa voie, qu'ils eussent indiqué les points importants à signaler aux élèves, qu'ils eussent, en un mot, tracé un dessin sommaire, mais complet, de l'enseignement « primaire » de l'hygiène.

Quant à nous, nous serons très nets sur cette question. Nous croyons qu'il y a lieu de munir l'enfant de connaissances d'hygiène qui soient en rapport avec le reste de sa culture scientifique. Il ne suffit pas de le pénétrer de l'idée que la vie a ses lois : il faut encore lui apprendre les principales de ces lois. Ce n'est point là éducation de luxe, raffinement excessif de culture : c'est tout au contraire tirer de l'enseignement positif quelques-unes des applications les plus pratiques, les plus nécessaires. Nous voudrions que, dès le cours moyen, l'enfant reçût, sous forme au besoin catéchétique, quelques préceptes catégoriques d'hygiène, qui commenceraient à lui ouvrir l'esprit, et formeraient son premier bagage. Nous demanderions qu'ensuite, dans le cours supérieur, il lui fût donné une vue générale de cette science; ce tableau serait réglé de façon que les indications pratiques fussent nettement mises en lumière, et pussent frapper fortement l'esprit de l'élève. On ne manquerait pas d'ajouter, à ces notions d'hygiène proprement dite, des instructions conçues sous une forme sobre et claire sur les premiers soins à donner en cas d'accidents. En un mot, le maître aurait à communiquer à ses élèves la même instruction qu'il a reçue, et à les munir, non point de quelques idées générales, mais bien d'un *compendium*, soigneusement composé, trié et rédigé, de connaissances spéciales.

A ce prix, et à ce prix seulement, on pourra se flatter d'avoir approché du but autant qu'il est possible, d'avoir fait porter à la réforme du programme de l'école normale tout le fruit qu'elle peut donner. Il est excellent de munir l'instituteur d'une forte éducation scientifique et en particulier de lui donner une vue juste, pénétrante du mécanisme de la vie. Toutefois l'œuvre reste incomplète si l'on ne prend soin qu'il ne soit, en dernière analyse, qu'un intermédiaire, et qu'il dispense à ses élèves les mêmes bienfaits qu'il a reçus.

[Dr E. Pécaut.]

HYGIÈNE SCOLAIRE. — On sait quelle place considérable occupe de nos jours l'hygiène scolaire, parmi les questions qui concernent l'éducation publique. Les progrès des sciences de tout ordre et ceux de la pédagogie elle-même, en faisant mieux connaître les conditions nécessaires de la santé physique et aussi celles de la santé morale, ont peu à peu conduit l'Etat à placer l'hygiène des écoliers au premier rang de ses préoccupations. C'est aujourd'hui un principe universellement reconnu que la société ne doit pas seulement à chaque citoyen la première culture de l'esprit, mais encore celle du corps, et que son œuvre n'est point complète si elle n'assure la santé de l'un et de l'autre et leur développement parallèle. C'est devenu une vérité banale que l'éducation de l'âme n'a de solide fondement que si elle s'appuie sur l'harmonieux équilibre des organes, que la débilité physique entraîne presque fatalement celle de l'intelligence et de la volonté, qu'il n'est point possible de séparer dans l'éducation ce qui est si étroitement entrelacé dans la nature, et qu'enfin la pédagogie véritable consiste à développer à la fois dans l'enfant tout l'homme, esprit et corps. Une branche nouvelle de l'hygiène, celle qui en détermine l'application aux écoles, est donc née de nos jours : de longs et patients travaux l'ont développée, constituée de toutes pièces, et continuent à l'enrichir sans cesse; et, sans vouloir prétendre qu'elle n'ait plus de progrès à réaliser, on peut dire qu'elle a aujourd'hui atteint un rare degré de précision.

I

Un pas si considérable, une telle révolution dans les idées pédagogiques ne s'est point faite en un jour ni d'un seul coup. Elle a eu son heure d'éclosion, son lent développement, ses temps d'arrêt, son histoire enfin, laquelle a son intérêt propre, et mérite que nous l'esquissions à grands traits.

L'antiquité païenne, cela va de soi, n'offre à cet égard rien qui ressemble à une science définie, et cela pour deux raisons : d'abord l'ignorance des

lois de la vie était alors presque absolue, et, en second lieu, l'éducation publique n'étant point constituée sous la forme moderne, il ne pouvait être question d'hygiène scolaire proprement dite. Il serait faux pourtant, on le sait, de croire qu'en ces temps antiques on se désintéressât de la santé et du développement physique des enfants : tout au contraire, ce fut là toujours, dans la société grecque particulièrement, une préoccupation dominante, et qui s'explique aisément si l'on réfléchit que la religion, foncièrement naturaliste, nullement sacerdotale, étrangère à tout ascétisme, n'enleva jamais au corps sa dignité véritable, mais tout au contraire était faite pour inspirer le respect et presque le culte de la forme humaine. D'ailleurs les limites singulièrement étroites du savoir et par suite de l'enseignement laissaient le champ libre à l'éducation physique. Aussi voit-on celle-ci occuper, dès l'enfance, une place qui nous semble énorme. Rien ne coûtait aux citoyens de la République pour la rendre efficace, car ils regardaient la débilité comme un malheur et la difformité comme une honte ; ils mettaient à développer leur corps, à endurcir leurs muscles, à perfectionner leur stature, un art, une science dont nous n'avons peut-être pas entièrement retrouvé le secret. Des exercices savamment calculés développaient chaque partie du corps ; l'emploi fréquent de l'eau froide et chaude, des frictions très rudes (pratiquées parfois avec une sorte d'étrille en fer, le *strigile*), des onctions spéciales, fouettaient la peau, vivifiaient le sang et aidaient l'organisme à supporter les fatigues de cette gymnastique compliquée. Une telle culture faisait une admirable race, élégante, souple, robuste et saine, particulièrement apte, en raison même de sa perfection physique, aux travaux de l'esprit, et redevable peut-être de sa sérénité caractéristique à l'harmonieux équilibre des organes.

Ces traditions excellentes disparurent dans le naufrage des sociétés païennes. A mesure que la lumière du christianisme se levait sur le monde, elle entourait la vie spirituelle d'un incomparable éclat et reléguait la vie physique dans l'obscurité. Le corps, triste enveloppe, ne valait pas la peine qu'on en prît soin. Bientôt, avec le mélange de la philosophie néo-platonicienne, l'esprit d'ascétisme apparut et grandit jusqu'à prédominer dans la nouvelle religion : le corps, ce fut « la chair » souillée et corrompue ; on ne se borna plus à le négliger, on le traita en ennemi et, durant tout le moyen âge, on le sacrifia systématiquement. L'éducation, presque tout entière aux mains de l'Eglise, s'imprégna de cet esprit et se détourna de plus en plus de la méthode antique pour se faire exclusivement « spirituelle », pour mâter et brider la nature sous une discipline méfiante et rigide : erreur funeste, conception maladive des choses, qui faussaient l'homme dans l'enfant et lui enseignaient le mépris de la moitié de lui-même.

Ce long carême prend fin à la Renaissance. Le monde, las de servitude, se retourne vers l'antiquité, la découvre à nouveau, s'y retrempe délicieusement et y puise, avec la liberté, une seconde jeunesse. Les droits de la nature, méconnus pendant quinze siècles, sont de nouveau proclamés. L'homme sort enfin de cette nuit mystique du moyen âge, reprend pied dans le réel, et se souvient qu'il a un corps, auquel il doit son respect et ses soins.

Qu'on lise, dans Rabelais, le merveilleux programme d'études que Ponocrates impose à son élève, et l'on verra avec quelle ferveur le XVIe siècle revient à la culture physique. Equitation, escrime, tir, course, saut, natation, rames, jeux de tout genre, nulle gymnastique ne manque à Gargantua, pas même celle de la voix : « Et pour se exercer le thorax et pulmon, crioit comme tous les diables. » Tout y est combiné de façon à mettre le corps en état de soutenir le prodigieux labeur imposé à l'intelligence.

A côté de la verve exubérante du moine-médecin, voici la sagesse, le lumineux bon sens de Montaigne : « Ce n'est pas assez, dit-il dans son admirable chapitre *de l'Institution des enfants*, ce n'est pas assez de lui roidir l'âme ; il lui faut aussi roidir les muscles ; elle est trop pressée, si elle n'est secondée, et a trop à faire de fournir seule à deux offices. Je sçay combien ahanne la mienne, en compagnie d'un corps si tendre, si sensible, et qui se laisse si fort aller sur elle. Et aperçoy souvent en ma leçon qu'en leurs escripts, mes maîtres font valoir pour magnanimité et force de courage, des exemples qui tiennent volontiers plus de l'espessissure de la peau et de la dureté des os. » Et plus loin : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse ; c'est un homme, et il n'en faut pas faire à deux. Et, comme dict Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également comme une couple de chevaux attelée à même timon. »

Toute la pédagogie tient dans ces quelques lignes, et il semble que rien ne puisse désormais obscurcir une vue si juste, si profonde de l'éducation véritable. Et pourtant ce n'est là qu'un éclair, une lumière qui brille un instant, illumine le monde, et s'éteint aussitôt pour le laisser retomber dans l'ancienne obscurité. Le XVIIe siècle voit le retour agressif et le triomphe de l'esprit sacerdotal ; le catholicisme, vainqueur en France de la Réforme, s'organise plus fortement et ressaisit les esprits un moment émancipés. L'éducation reste, entre ses mains, ce qu'il l'avait faite dès l'origine, mutilée, incomplète, artificielle, systématiquement hostile à la nature, écrasant, rabaissant, déprimant l'homme pour le sauver de lui-même. En apparence, pourtant, l'hygiène reste sauve ; une part est faite à la vie physique. Les *Constitutions* des Jésuites semblent, sur ce point, un progrès marqué sur le moyen âge : elles écartent les châtiments dangereux, les mortifications nuisibles, les travaux excessifs, les veilles prolongées ; elles prescrivent des exercices fréquents. Ce n'est là qu'une apparence trompeuse. La Compagnie de Jésus, avant tout militante, savait le prix de la santé pour le service de Dieu, et ne négligeait rien pour l'assurer à ses élèves. Mais c'est une affaire de calcul, d'habile discipline religieuse. En réalité la dignité de la personne physique n'y a rien gagné, et l'esprit vraiment « humain » est absent de ses pratiques. Port-Royal lui-même, qui eut un sentiment si vif de l'antiquité et sut parfois y rajeunir ses doctrines pédagogiques, reste, en cette question de la culture physique, encore plus fermé que les Jésuites à la vue réelle des choses : les seules lueurs qu'il possède lui viennent de la tendresse infinie que lui inspire envers l'enfant sa profonde piété.

Mais si le généreux effort de la Renaissance pour ramener l'homme à la nature semble ne porter aucun fruit dans la pratique de l'éducation, il a néanmoins laissé dans la philosophie des traces profondes qui ne s'effaceront plus. Des penseurs de tous les pays ont recueilli le précieux héritage qu'ils transmettront à leur tour aux philosophes du XVIIIe siècle. Descartes et Bacon sont d'accord pour fonder la pédagogie sur l'obéissance à la nature. *Natura non nisi parendo vincitur*. Mais c'est à Locke surtout que revient, au XVIIe siècle, le mérite d'avoir mis en pleine lumière la nécessité de cultiver avec soin le corps de l'enfant, et d'avoir étudié avec la dernière précision les meilleurs moyens d'atteindre ce but. Non content de recommander avec énergie la danse, l'escrime, l'équitation et jusqu'à la pratique d'un métier ma-

nuel, il ne craint pas de descendre aux menus détails de l'hygiène. Les têtes de chapitre de la première partie de ses *Pensées sur l'éducation* sont, à cet égard, caractéristiques : *De la santé, le chaud et le froid, l'air, les vêtements, la nourriture, les repas, les boissons, les fruits, le sommeil, la constipation*, etc. On reconnaît là cet esprit anglais, tout pratique, qui se préoccupe avant tout de serrer de près les faits et ne se perd pas en spéculation théorique. Sur ces points, comme sur bien d'autres, Locke a devancé Rousseau, et c'est à lui, c'est à son plan d'éducation rude, sobre, viril, que notre grand pédagogue a emprunté l'inspiration de la plupart de ses vues sur le développement physique de l'enfant.

Nous voici arrivés au XVIIIe siècle et à l'*Emile*. Que Rousseau ait fait à ses devanciers de larges emprunts, il n'en a pas moins la gloire d'avoir, en matière d'hygiène pédagogique, fait œuvre de réformateur. Le premier en France il appliqua à ces questions l'esprit de détail et ce respect de la nature dont le penseur anglais lui avait donné l'exemple ; mais il y ajouta sa hardiesse de généralisation, ses conceptions théoriques, et cette amertume éloquente qui caractérise son génie littéraire.

C'est surtout dans l'hygiène de la première enfance que Rousseau montre le plus de pénétration. Tout le monde connaît ses boutades souvent ingénieuses, quelquefois risibles, contre l'abus du maillot, tout le monde sait avec quelle chaleur il a plaidé la cause de l'allaitement maternel, au point qu'il réussit un instant à le mettre à la mode dans la société la plus mondaine. On n'ignore pas non plus par quelle rude éducation Emile est, dès ses jeunes années, endurci aux intempéries, aux fatigues, aux privations mêmes. Mais, passé l'âge de dix ans, l'œuvre hygiénique reste incomplète. Tout au plus Rousseau exigera-t-il, à l'instar de Locke, que son disciple apprenne un métier manuel, celui de menuisier.

Au fond, c'est le dogme fondamental de Rousseau, c'est l'idolâtrie de la nature, qui a faussé sa pédagogie hygiénique, comme il a faussé tant d'autres points de ses doctrines. Sous cette formule spécieuse se cachait la plus fausse des conceptions. La culture physique n'est, en effet, nullement une œuvre que la nature se charge seule de mener à bien, pourvu seulement qu'on la laisse faire. Elle est au contraire une science et un art, très complexes, et où l'intervention du génie humain est à chaque instant nécessaire. Elle ne se limite pas à aider la nature, laquelle est au moins aussi souvent meurtrière à l'homme qu'elle lui est bienfaisante ; elle doit la diriger toujours, la corriger souvent, la violenter quelquefois. Voilà ce que nous apercevons très bien aujourd'hui, et ce que Rousseau ne sut point voir.

La Révolution éclate. Tout entière imprégnée de la philosophie de Rousseau, c'est de lui qu'elle s'inspire dans son œuvre pédagogique. La Convention, qui, de toutes les assemblées, est celle qui s'est le plus préoccupé d'éducation, crée de toutes pièces l'instruction primaire, et elle n'a garde d'oublier l'éducation physique. Des articles spéciaux l'organisent fortement : des exercices gymnastiques, la natation, les courses en forment le premier degré ; elle est couronnée par l'instruction militaire à laquelle préside un officier de l'armée. Toutefois, si l'hygiène de l'écolier est suffisamment assurée, nulle précaution n'est prise en vue de l'hygiène de l'école ; personne ne se préoccupe de garantir à l'enfant des bâtiments sains, un air pur, une ventilation indispensable, un éclairage rationnel, un mobilier approprié. Mais cette lacune considérable n'est nullement imputable aux auteurs de la loi : elle tient à l'ignorance générale où l'on était à cette époque à l'égard de ces questions, qui n'ont été bien étudiées que de nos jours. La Révolution n'en a pas moins la gloire d'avoir fondé l'éducation publique sur les principes de la pédagogie la plus saine, la plus humaine, de l'avoir dirigée vers un but unique, le seul véritable : faire de l'enfant un homme, au sens complet du mot. Il ne restera plus qu'à perfectionner son œuvre au fur et à mesure que la science en indiquera les lacunes.

Avec l'Empire, et plus tard avec la Restauration, nouveau temps d'arrêt : le silence se fait sur la réforme pédagogique. L'Empire oublie l'instruction primaire ; la Restauration la rend à l'Eglise.

La Révolution de 1830 et la monarchie de Juillet reviennent à l'esprit démocratique. L'instruction primaire est de nouveau l'objet des préoccupations les plus constantes, des plus grands travaux. Les études des pédagogues allemands, de Pestalozzi, de Basedow, de Jahn commencent à être connues, popularisées et appliquées en France. A mesure que les progrès des sciences constituent et fixent les principales lois de l'hygiène générale, on applique ces lois à l'éducation, et ainsi naît peu à peu l'hygiène scolaire. Dès le commencement du second empire on peut déjà constater que la plupart des exigences hygiéniques, pour tout ce qui concerne les bâtiments d'école, l'aération, la ventilation, sont désormais acquises à la science. En 1858, des circulaires ministérielles invitent les préfets à les faire observer scrupuleusement dans toutes les communes qui voudront améliorer leur installation scolaire. Mais c'est maintenant la culture physique de l'enfant qui est relativement négligée : ni gymnastique, ni exercices physiques, ni manœuvres militaires ne figurent dans les programmes ; rien n'est fait encore pour contre-balancer, par le mouvement physique, l'effet d'un travail intellectuel de plus en plus considérable, pour assurer le développement des organes, pour donner aux enfants la force et la souplesse indispensables à la santé. C'est le 3 février 1869 que la loi marque un premier pas dans la voie de la réforme, en introduisant la gymnastique « dans les lycées et collèges communaux, ainsi que dans les écoles normales primaires. » On s'en tient dix ans encore à ce progrès bien incomplet, et ce n'est qu'en janvier 1880 que la République rend la gymnastique obligatoire « dans tous les établissements d'instruction publique *de garçons*. » Quant à la moitié féminine de la population des écoles, la loi ne l'a point encore appelée à bénéficier de ses excellentes dispositions : lacune fâcheuse, sur laquelle nous aurons à revenir.

Voilà, en ses traits principaux, l'histoire de l'hygiène scolaire. L'enseignement qui s'en dégage est celui-ci : la culture physique de l'enfant a toujours soutenu les rapports les plus étroits avec les idées philosophiques ou religieuses du moment. Elle a été négligée ou faussée là où prévalait l'esprit d'autorité et d'ascétisme ; elle s'est relevée chaque fois que la liberté a pris le dessus. Il en sera toujours de même : elle n'aura sa place légitime et n'atteindra son plus haut point de perfection qu'au moment où la pédagogie, délivrée des préjugés, débarrassée de la scolastique, se fera le plus « humaine » possible et sera la fidèle servante, non point de cette nature de convention que créèrent les rêves de Rousseau, mais de la nature réelle de l'homme et des choses.

II

Quel est actuellement l'état de l'hygiène scolaire ? Quelles en sont, sur chaque point, les prescriptions rigoureuses ? Comment et dans quelles

mesures ces prescriptions sont-elles obéies en France? Voilà ce que nous allons maintenant examiner. Cet examen sera nécessairement sommaire : plus détaillé, il nous conduirait à exposer cette science tout entière, ce qui serait ici hors de propos; et d'ailleurs chacun des principaux chapitres est traité à sa place spéciale dans le cours de ce Dictionnaire. Nous aurons soin, chemin faisant, d'indiquer les divers articles auxquels le lecteur pourra se référer pour plus ample information.

Notre étude se divise tout naturellement en deux parties distinctes : nous étudierons d'abord tout ce qui touche à l'école elle-même, et nous passerons à l'hygiène de l'écolier.

I. L'ÉCOLE. — Il est évident que l'on retrouve, dans l'hygiène de l'école, les mêmes règles qui gouvernent l'hygiène de l'habitation en général, mais avec des conditions de rigueur exceptionnelle, qui résultent de la destination particulière de l'école.

Tout ce qui concerne la construction et l'ameublement des maisons d'école * avait été réglé dans le plus grand détail et conformément aux dernières données de la science, par un arrêté ministériel du 17 juin 1880. Cet arrêté, rapporté deux ans après parce que certaines de ses prescriptions avaient paru trop rigoureuses lorsqu'il s'agit de la construction d'écoles dans les communes rurales ou dans les hameaux, a été remplacé par l'*Instruction* du 28 juillet 1882.

Emplacement. — « Le terrain destiné à recevoir une école, dit l'*Instruction* (art. 1er) doit être central, bien aéré, facile et sûr, éloigné de tout établissement bruyant, malsain, ou dangereux. » Si ces règles excellentes sont généralement aisées à appliquer pour les écoles rurales, il n'en est malheureusement point de même dans les villes petites et grandes, où des raisons d'économie imposent parfois un choix peu hygiénique. C'est surtout lorsque l'école est bâtie à nouveau qu'il importe d'insister pour que les raisons de salubrité, et celles-là seules à l'exclusion des raisons de convenance, d'économie, d'aspect, etc., président au choix du terrain. On placera, si on le peut, l'école dans une situation un peu élevée, de façon qu'elle domine l'atmosphère basse de la ville. On se prémunira ainsi contre un des pires ennemis de l'école, l'humidité. Une école humide est un danger public : les enfants qui séjournent plusieurs heures par jour dans ce milieu insalubre ne tardent pas à voir leur santé fléchir (rhumatisme, maux d'yeux, bronchite, lymphatisme, phtisie).

Terrain. — On fuira les sols argileux, qui, en raison de leur imperméabilité, conservent les eaux de pluie et les dégagent au premier rayon de soleil. On recherchera le terrain sablonneux, ou, mieux encore, le sol calcaire, le plus salubre de tous. Si des raisons majeures imposent le choix d'un terrain suspect, on devra l'assainir par un drainage méthodique. On se gardera d'ailleurs, en ce cas, d'établir le rez-de-chaussée au niveau du sol : on l'élèvera de quelques marches, et l'on aura soin d'aérer et de ventiler le sous-sol à l'aide de larges ouvertures, de façon à séparer le sol du plancher des classes par une couche incessamment renouvelée d'air pur.

Exposition. — L'orientation hygiénique variant avec les localités, l'*Instruction* laisse à cette égard toute latitude aux communes. Rechercher l'exposition sud dans les pays froids, nord dans les pays chauds, sud-est et nord-ouest dans les régions moyennes, voilà les règles générales. Il importe de se convaincre que l'école, plus que tout autre bâtiment, a besoin de soleil, car les recherches de la science la plus récente ont établi que la lumière exerce sur l'être vivant, animal ou plante, une action encore mal définie, mais certaine et considérable. La plante humaine, dans sa jeunesse surtout, a besoin, pour s'épanouir librement, d'une pure et abondante lumière. D'ailleurs, la grande question de l'éclairage scolaire suffirait à rendre impérieuse cette nécessité d'une orientation suffisamment lumineuse.

Séparation des services. — « Dans les communes où le même bâtiment contiendra l'école et la mairie, les deux services doivent être complètement séparés. » (Art. 4.)

Construction. — « L'épaisseur des murs ne sera, dans aucun cas, moindre de 0m,45 s'ils sont construits en moellons, et de 0m,35 s'ils sont construits en briques. Les matériaux trop perméables seront exclus. La tuile et l'ardoise seront employées pour la couverture de préférence au métal. — Le sol du rez-de-chaussée sera exhaussé de 0m,60 au-dessus du niveau extérieur. Si le plancher n'est pas établi sur caves, il sera posé sur une plate-forme en couche de matériaux imperméables. » (Art. 5 à 8.) Il est évident qu'il ne peut exister de plan unique, qui se puisse employer partout. Mais des plans-modèles sont dressés par le ministère, et déposés au chef-lieu du département, où ils peuvent être consultés. On s'efforcera de les plier aux exigences locales sans que l'hygiène ait à en souffrir. Mais il est un point où il faut insister, c'est l'obligation de donner aux bâtiments des dimensions supérieures aux besoins du moment. L'*Instruction* exige une superficie totale de 10 mètres par élève. C'est peu, si l'on réfléchit que les bâtiments mêmes n'occupent souvent que la moitié ou le tiers de cet espace et que, d'autre part, le nombre des élèves peut s'accroître rapidement. C'est une détestable économie que de mesurer exactement la capacité de la construction aux besoins actuels de la population. Jamais il ne s'est vu d'école trop vaste, tandis qu'il y en a par centaines où les élèves sont à l'étroit. Que l'espace soit donc largement mesuré. Pourvu que les salles soient vastes, elles seront toujours aisément aménagées selon les règles de l'hygiène : l'air y abondera, c'est l'essentiel, et la population scolaire pourra s'accroître sans risquer de longtemps de transformer l'école en un laboratoire de miasmes.

Cours et préaux. — La cour, lieu de récréation des élèves, manque trop souvent, surtout dans les écoles rurales, dont les enfants sont réduits à jouer sur le grand chemin, ou sur la place du village. Trop souvent encore la cour, quand elle existe, est insuffisante ou malsaine; dans plus d'une grande ville, elle est fermée de hautes murailles, ou dominée par les habitations voisines. L'*Instruction* fixe à 5 mètres par élève la superficie de la cour de récréation. C'est trop peu pour permettre des jeux suffisamment animés. Quelques arbres y seront plantés, autant que possible. Le sol en sera sablé, et non bitumé, et sera incliné de façon à assurer le prompt écoulement des eaux. Il est de toute nécessité qu'il s'y trouve une fontaine avec vasque ou tout au moins une pompe, fournissant de l'eau potable et permettant au maître d'exiger des élèves une parfaite propreté. — Dans les écoles mixtes, la cour sera divisée par une claire-voie. (Art. 33 à 35.)

Sous le nom de *préau couvert*, l'école renferme généralement une pièce où les enfants prennent en tout temps leur repas et, les jours de pluie, leur récréation : disposition déplorable, qui réduit, ces jours-là, l'élève à jouer dans une atmosphère viciée par des débris alimentaires de toute sorte. Le vrai préau couvert devrait consister en un simple hangar, ouvert sur trois côtés, adossé, par le quatrième, à l'un des murs du préau découvert, et suffisamment vaste pour abriter les élèves. L'enfant bien portant ne doit point être privé par la pluie du bénéfice du plein air : il

suffit qu'on le mette à l'abri de la pluie elle-même.

Gymnase. — C'est justement sous ce hangar que l'on pourrait dresser le portique du gymnase, et placer les appareils et agrès de toute sorte. Le sol, au-dessous des agrès, sera recouvert d'une couche de liège ou de sciure de bois, ou bien il sera fréquemment bêché à une profondeur de 20 centimètres.

Vestiaire. — Chaque classe aura, autant que possible, un vestiaire spécial. On y établira des porte-manteaux pour les vêtements et des rayons pour les paniers et les sacs à provisions. — Dans les écoles rurales, le vestibule pourra servir de vestiaire. (Art. 12.)

Abords. — Toujours très bien tenus, la maison d'école devant être la maison modèle du village. Deux choses nécessaires : un auvent au-dessus de la porte, pour abriter de la pluie le défilé des élèves, et des racloirs pour nettoyer les chaussures.

Cabinets d'aisance. — C'est certainement, après la classe, la pièce dont la construction parfaite et le bon entretien importent le plus à l'hygiène scolaire. Et c'est d'autre part, dans les deux tiers des cas, la plus mal tenue et la plus mal construite : elle n'est, le plus souvent, qu'un infect taudis, d'une saleté repoussante, une source inépuisable de miasmes qui corrompent en tout temps l'atmosphère intérieure et qui peuvent à certains moments devenir le véhicule des contagions meurtrières.

« Toute école devra être munie de privés à raison de deux cabinets par classe dans les écoles de garçons et de trois cabinets par classe dans les écoles de filles. Un cabinet sera réservé pour les maîtres. » (Art. 36.)

« Les privés seront placés dans la cour de façon à être facilement surveillés. » Cette surveillance doit être sanctionnée au besoin par des punitions sévères : dans l'intérêt même de l'enfant, il faut absolument le plier à mettre de la propreté, du soin, et le respect de lui-même, là où la négligence peut compromettre la santé de tous.

« Les privés seront disposés de telle sorte que les vents régnants ne rejettent les gaz ni dans la cour, ni dans les bâtiments.

« Les cases auront 0m,70 de largeur et 1m,10 de longueur environ. Les portes ouvriront en dehors et seront munies de tampons en caoutchouc ; elles seront surélevées de 0m,20 au-dessus du sol et auront 1m,10 de hauteur. Le siège, en pierre, ciment ou fonte, aura 0m,20 de hauteur ; il sera incliné de toutes parts vers l'orifice. L'orifice, de forme oblongue, aura environ 0m,20 sur 0m,14 ; il sera à 0m,10 du devant. La cuvette sera munie d'un appareil obturateur. Dans les écoles mixtes, il y aura des privés distincts pour les garçons et pour les filles. Les écoles de garçons seront munies d'urinoirs en nombre au moins égal à celui des privés. Les cases auront 0m,35 de profondeur sur 1m,30 de hauteur ; elles seront espacées de 0m,40. Un service d'eau sera établi pour le nettoyage. » (Art. 38).

La commission d'*hygiène professionnelle et de médecine publique* a adopté, en 1879, à l'unanimité des conclusions dont voici les principales :

« Suppression des fosses permanentes, remplacées par des réservoirs mobiles enlevés très fréquemment. — Ventilation active de la fosse et des cabinets. — Suppression absolue des sièges en pierres et des ouvertures dites *à la turque*. — Adoption d'un siège en bois, pouvant être lavé ou ciré, sur lequel les enfants s'asseyent, mais ne montent jamais ; ce siège doit être muni d'une tablette placée à 30 centimètres au plus au-dessus du sol, ayant une forme ovale et à grand diamètre antéro-postérieur. A droite, à gauche et en arrière de la lunette, un plan incliné en bois, en ciment ou en carreaux de faïence, empêchera l'enfant de monter sur le siége. — Partout où le *water-closet* est inapplicable, adoption de l'*earth-closet*, c'est-à-dire projection dans la fosse de terre pulvérisée, qui enveloppe les matières et supprime les émanations. — Application du *système diviseur*. — Appareils à occlusion automatique. »

Il ne faut pas croire que ces excellentes dispositions ne conviennent qu'aux grandes écoles et aux budgets considérables. En somme, la moindre école rurale peut être pourvue de cabinets d'aisance satisfaisant aux principales exigences de l'hygiène. Ces exigences se réduisent aux trois suivantes :

1° Installation de la *fosse mobile*. Rien de moins coûteux : un tonneau muni de deux anses, un simple baquet enterré dans une fosse exactement cimentée, et vidé périodiquement, suffit à cet usage.

2° Obturation hermétique de la lunette. Elle s'obtient à l'aide d'une bonne cuvette à obturation automatique, dont le prix ne dépasse pas 15 à 20 fr. L'obturation de la lunette est le point qui importe le plus à l'hygiène de l'école. Chacun sait que les gaz qui se dégagent des matières en fermentation sont délétères, ainsi que le démontrent les accidents si fréquents parmi les ouvriers vidangeurs. En outre, il est aujourd'hui acquis à la science que beaucoup de maladies infectieuses, telles que la fièvre typhoïde, le typhus, le choléra, etc., se propagent par les déjections. On a cité récemment des cas où une fosse mal vidée avait régénéré, plusieurs années de suite, dans la même habitation, un foyer d'épidémie typhoïde. La fosse de toute école est donc une sorte de boîte de Pandore, qui recèle des germes meurtriers : il s'agit d'en tenir fermée la porte, sous peine de voir la maison envahie par une infection tantôt silencieuse et lente, tantôt soudaine et terrible.

3° Aération de la fosse. Un simple tuyau de poterie, de 3 à 5 mètres de haut, partant de la partie supérieure de la fosse, suffit à *appeler* les gaz méphitiques et à les déverser dans les parties supérieures de l'atmosphère.

A ces mesures d'installation, il convient d'ajouter deux précautions importantes : d'abord la désinfection fréquente du cabinet (siège, parois et sol) à l'aide d'une solution anti-putride quelconque, et ensuite la désinfection non moins fréquente de la fosse à l'aide de chlorure de chaux, de terre émiettée, ou mieux d'huile lourde de houille (10 centimes le litre). On évitera d'y projeter une trop grande quantité d'eau, qui délaierait les matières et en accélérerait la fermentation putride. L'aération du cabinet par des ouvertures opposées est de toute nécessité.

Escaliers. — Les escaliers seront droits, jamais circulaires. Les volées, de 13 à 16 marches, seront séparées par un palier. Les marches auront au minimum 1m,35 de largeur, 0m,28 de foulée et au maximum 0m,16 de hauteur. Les barreaux seront espacés de 0m,13 ; la main courante sera garnie de boutons saillants placés à 1 mètre de distance au plus. Une seconde main courante règnera le long du mur.

Classe. — C'est la partie essentielle de l'école, en vue de laquelle tout le reste existe ; c'est la classe qui doit le plus préoccuper l'hygiéniste. C'est là que l'enfant séjournera de 5 à 8 heures par jour ; il y doit trouver réunies toutes les conditions destinées à assurer le fonctionnement normal de ses organes, c'est-à-dire, en particulier, un *air* pur et salubre, une *température* convenable, et une *lumière*, artificielle ou naturelle, qui l'éclaire sans le fatiguer.

a) Les *dimensions* de la classe dépendent évidemment du nombre des élèves. L'hygiène voit

de mauvais œil que ce nombre dépasse la cinquantaine, et elle ne peut qu'applaudir à l'*Instruction* ministérielle qui le limite à 50. Mais que de temps ne s'écoulera-t-il pas avant que cette disposition bienfaisante soit partout appliquée ! Combien de classes, dans nos grandes villes, logent un nombre excessif d'élèves, serrés, tassés, manquant de place et d'air pur, et cela au préjudice de leur santé, de leur tenue, et de la santé du maître ! L'*Instruction* prescrit une hauteur moyenne de 4 mètres et une superficie de 1m,25 par élève, ce qui porte à environ 5 mètres cubes la quantité d'air allouée à chaque enfant. Or on sait que l'hygiène fixe à 10 mètres par heure la quantité d'air nécessaire à chaque personne. Supposé que la durée du temps de classe soit, en moyenne, de deux heures (et qu'entre les classes la salle soit complètement aérée), c'est environ 20 à 25 mètres cubes qu'il faudrait fournir à l'élève. Il est donc de toute évidence qu'une classe, même construite selon les prescriptions légales (ce qui n'est pas toujours le cas), est d'une flagrante insuffisance, si elle ne dispose d'une ventilation assez puissante *pour renouveler l'air 4 à 5 fois en une heure*. La ventilation est, en matière d'hygiène scolaire, un point d'une importance capitale : on trouvera, à cet égard, toutes les informations nécessaires à l'article *Ventilation* (Ire Partie). Nous dirons seulement qu'il existe des modes de ventilation éminemment pratiques, à la portée des plus modestes budgets, et que l'instituteur de l'école rurale peut aisément appliquer. Combien il importe qu'il les connaisse et qu'il les mette en pratique, c'est de quoi il se rendra compte s'il songe à l'absolue nécessité de fournir à l'enfant un aliment respiratoire toujours pur et vivifiant. Cette nécessité est telle que nous la regardons comme la plus impérieuse de toutes et qu'au besoin nous lui verrions presque sans crainte sacrifier toutes les autres. A la rigueur, un enfant se passe d'une température uniforme, il s'accommode d'une lumière mal distribuée, de tables et de bancs rustiques. Il n'y a qu'une chose dont il ne se passe jamais impunément, c'est l'air. De l'air en abondance et parfaitement pur, voilà ce qui fait la classe hygiénique : le reste est secondaire.

b) Le *chauffage* de la classe a fait l'objet d'un article spécial (V. *Chauffage*, Ire Partie). Nous n'y insisterons pas. Nous nous bornerons à mettre nos lecteurs en défiance des modèles récents de calorifères dits économiques, mais qui ne sont économiques que par l'extrême faiblesse du tirage. Un peu de suie accumulée dans le tuyau, une porte mal fermée, la plus légère inadvertance suffit pour arrêter ce tirage insensible et déterminer la viciation funeste de l'atmosphère intérieure. L'*Instruction*, qui impose une distance minimum de 1m,25 entre le poêle et les élèves, ne nous paraît point assez exigeante. Quand l'appareil est de dimension considérable, 2 mètres à 2m,50 sont à peine suffisants pour épargner à l'enfant ces effluves sèches et brûlantes, qui l'enveloppent, le surexcitent et congestionnent son cerveau. — Un ou plusieurs thermomètres détermineront la température : le maître se rappellera qu'elle doit osciller entre 12° et 16°.

c) L'*éclairage*, soit naturel, soit artificiel de la classe méritait une étude à part. Nous renvoyons le lecteur à l'article *Éclairage* (Ie Partie), où cette importante question est traitée avec tout le développement désirable. Nous attirerons seulement l'attention sur les chiffres suivants, relatifs à l'éclairage au gaz, et qui sont, malheureusement, trop peu connus :

Un bec de gaz absorbe par heure 234 litres d'oxygène et produit 128 litres d'acide carbonique, c'est-à-dire qu'il vicie cent mille litres d'air !

Un seul bec de gaz suffit à élever de 0° à 100° trente mille litres d'air par heure !

De ces chiffres découle la nécessité d'une ventilation assez puissante pour combattre à la fois la viciation et l'échauffement de l'atmosphère par ce mode d'éclairage.

Mobilier scolaire. — On trouvera plus loin (V. *Mobilier scolaire*, Ie Partie) une étude complète de la question, dans les détails de laquelle nous nous dispensons d'entrer ici. Nous nous bornerons à rappeler les deux principes fondamentaux qui doivent présider à la réforme du mobilier : 1° Rapprocher le banc de la table, au point que la verticale tombant de l'arête antérieure du pupitre rencontre le bord du siège. 2° Rendre confortable et reposante la position assise, d'abord en donnant au pupitre une inclinaison variant de 15 à 18 degrés, en fournissant à l'élève un point d'appui pour ses reins (dossier) et un autre pour ses pieds (barre d'appui), et enfin en appropriant exactement à la taille des enfants les hauteurs des tables-bancs.

C'est à l'écartement réciproque de la table et du banc, et d'autre part à la disproportion entre la taille de l'enfant et la hauteur du pupitre, que sont dues les *attitudes vicieuses* des élèves, et, consécutivement à ces attitudes, les déformations de la colonne vertébrale (scoliose) et de l'œil (myopie). L'enfant, trop petit pour atteindre aisément la table, d'ailleurs assis sur un banc trop éloigné, est obligé de se rapprocher le plus possible du pupitre. Afin d'éviter l'obstacle que l'arête du pupitre oppose au bras droit, le corps subit une torsion vers la droite ; l'épaule gauche s'avance et s'abaisse, le coude gauche s'étale sur la table ; l'épaule droite se recule et s'élève, portant le coude droit au contact des côtes. La tête subit une torsion semblable ; elle s'abaisse presque au contact de la main gauche, l'œil gauche n'étant plus qu'à 3 ou 4 centimètres du papier et les côtes gauches portant sur la table. Une telle attitude, gardée trois ou quatre heures par jour, dévie l'épine dorsale, élève l'épaule droite, abaisse et avance la gauche, immobilise les côtes gauches, et allonge le diamètre antéro-postérieur de l'œil. Avec un mobilier rationnel, des sièges suffisamment rapprochés du pupitre et bien appropriés à la taille de l'enfant, des dossiers pour soutenir ses reins, des tabourets ou des barres pour appuyer ses pieds, le maître sera en droit d'exiger sans cesse de ses élèves qu'ils gardent, en écrivant ou en lisant, l'*attitude normale*, dont voici les traits principaux, tels que les a donnés le Dr Liebreich :

« La partie supérieure du corps doit rester verticale ; l'épine dorsale ne doit subir de torsion ni à droite ni à gauche ; les omoplates doivent rester placées à la même hauteur ; les bras, appliqués aux côtes, ne supporteront jamais le poids du corps. Les deux coudes, de niveau, presque perpendiculaires sous les omoplates, ne doivent pas être appuyés ; les mains et les avant-bras seulement reposant sur le pupitre. Il faut que le poids de la tête soit bien équilibré sur la colonne vertébrale, sans que jamais elle s'incline en avant : elle ne doit tourner sur son axe horizontal que juste assez pour que, la face étant légèrement inclinée, l'angle formé par le rayon visuel et par le plan du livre ne soit pas trop aigu. L'instituteur ne devra jamais oublier que c'est à ces conditions seulement que les longues heures d'immobilité devant le pupitre peuvent rester sans danger pour les organes de l'enfant, et en particulier pour son squelette encore flexible, aisé à déformer.

II. L'Écolier. — Nous venons de résumer aussi brièvement que possible quelles sont les conditions hygiéniques auxquelles doit satisfaire ce milieu scolaire où l'enfant séjourne, pendant plusieurs années,

environ six heures par jour. Il nous reste maintenant à examiner la façon dont l'enfant lui-même doit se mouvoir et se comporter dans ce milieu, et la direction qu'il convient d'imprimer à tous ses actes, pour lui assurer l'entier bénéfice des conditions extérieures ci-dessus étudiées. C'est, à le bien prendre, la partie de l'hygiène scolaire qu'il importe le plus que le maître connaisse et pratique ; elle est son domaine propre, et il est seul à en porter la responsabilité. Dans les questions de construction et d'aménagement c'est tout au plus s'il a voix consultative ; ici, au contraire, tout repose sur son initiative, sa science et son dévouement.

1. *Conditions d'admission.* — Elles sont au nombre de trois :

1° L'enfant doit avoir six ans révolus.

2° Il doit avoir été vacciné.

3° Il ne doit être atteint d'aucune maladie ou infirmité de nature à nuire à la santé des autres élèves.

La première de ces conditions intéresse plus qu'il ne semble l'hygiène scolaire. Il est évident que s'il se trouve, dans la classe, de très jeunes enfants, incapables de prendre part aux travaux communs et réduits à assistor immobiles et silencieux à des exercices qu'ils ne comprennent pas, ces longues séances seront pour les pauvres petits une cause d'étiolement. Or, ceci arrive encore dans les communes privées de salle d'asile : là, l'école reçoit les enfants au-dessous de six ans. Il importe qu'en pareil cas l'instituteur se garde de mettre ces petits êtres au régime commun. Il devra, pour peu qu'ils soient nombreux, les réunir en une *petite division,* qui sera traitée, autant que possible, à la façon des élèves de salle d'asile. S'ils sont en trop petit nombre, le maître se bornera à leur octroyer des récréations supplémentaires, à interrompre fréquemment leurs petites leçons, enfin à modifier la discipline et l'enseignement, de manière à ne nuire ni à leur développement physique ni à celui de leur intelligence.

De la seconde condition, nous n'hésitons pas à dire qu'elle est parfaitement insuffisante. La science admet aujourd'hui que l'influence préservatrice du vaccin n'a qu'une durée très limitée, et qu'au bout d'un délai variant probablement entre cinq et sept années, le vaccin a cessé de conférer à l'organisme une immunité complète ou relative, le vacciné redevenant accessible à l'invasion de la variole. Or, la plupart du temps, la vaccination du nouvel élève remonte à près de six années, puisqu'il a été généralement vacciné peu de temps après sa naissance ; c'est dire qu'à son entrée à l'école il a déjà perdu le bénéfice de l'inoculation ; il est comme s'il n'avait point été vacciné ; il constitue, en cas d'épidémie variolique, un danger constant pour la santé scolaire. De là l'impérieuse nécessité des *revaccinations*. Il faudrait qu'elles fussent inscrites dans la loi, de manière que l'enfant fût contraint non seulement de fournir la preuve d'une vaccination récente, mais encore de faire renouveler l'opération, au cours de ses études, à l'époque présumée où expire l'immunité conférée par la précédente, c'est-à-dire au bout de cinq ans environ. Pour cela, le certificat du médecin devrait porter la date de la vaccination ; cette date devrait figurer dans un registre *ad hoc*, et chaque enfant serait tenu, à peine d'expulsion, de se faire de nouveau inoculer dès que reviendrait pour lui l'époque précitée. Le même registre ferait foi pour les vaccinations et pour les revaccinations. Ce n'est qu'au prix de ces dispositions rigoureuses que le règlement sera vraiment conforme aux données actuelles de la science : jusque-là nous ne craignons pas de dire qu'il reste, sur ce point, complètement illusoire.

L'importance de la troisième condition n'échappe à personne ; il est évident que c'est un point capital d'hygiène que de veiller à n'introduire au sein de la classe aucun foyer de contagion : négliger ce point c'est ruiner par la base toute l'œuvre hygiénique et mettre en péril la population scolaire toute entière. Or, il faut bien l'avouer, l'instituteur est, en presque toutes les occasions, hors d'état de veiller à l'exécution rigoureuse de cette prescription. Sauf les cas où la maladie est des plus apparentes, où l'enfant tousse, souffre, a la fièvre, est difforme, infirme, etc., l'instituteur n'est nullement compétent ; et, en somme, ces cas seront toujours l'exception, car il sera bien rare que les parents ne se soient pas aperçus d'un état morbide aussi manifeste, ou que, s'en étant aperçus, ils persistent à envoyer l'enfant à l'école. Au contraire, le cas le plus fréquent est celui où la maladie a des allures plus secrètes, plus silencieuses, et ne se révèle qu'à l'œil exercé du médecin. Tels sont, par exemple, les débuts de toutes les maladies parasitaires et de la gale ou de la teigne en particulier. Telle est trop souvent la période d'incubation des grandes maladies infectieuses. Il est trop évident qu'en ces circonstances, l'instituteur ne peut avoir la compétence nécessaire et ne pourra pas déjouer le péril.

Qu'y a-t-il à faire ? Une seule chose : faire intervenir le médecin là où lui seul est apte à juger. Ceci nous amène à l'une des questions les plus importantes, parmi celles qui touchent à l'hygiène de l'école, celle de l'*inspection médicale*. La surveillance exercée par l'homme de l'art s'impose de plus en plus, à l'Etat et aux communes, comme l'une des premières mesures préservatrices à organiser. Nous savons qu'elle existe dans quelques grandes villes, à Paris en particulier : mais là même elle est encore incomplète et n'offre pas toutes les garanties désirables. Il faudrait qu'elle constituât partout un service régulier, consistant en visites périodiques, contrôlées par des registres et par des rapports à l'appui. Ce serait là le seul moyen de soulager l'instituteur d'une responsabilité qui dépasse ses forces, et de lui permettre de s'abriter derrière l'autorité médicale pour réaliser plus sûrement les réformes nécessaires. D'ailleurs, on le voit aisément, la généralisation d'un tel service présenterait un intérêt scientifique de premier ordre : ce n'est qu'à ce prix que nous pourrons mener à bien l'étude des diverses réformes sanitaires, que nous serons dispensés d'avoir sans cesse recours aux documents étrangers et aux statistiques allemandes, américaines, anglaises, etc., et que nous connaîtrons effectivement nos écoles et nos écoliers.

2. *Maladies scolaires.* — On trouvera à l'article *Maladies*, IIe Partie, d'amples développements sur ce point spécial. Nous nous bornons à appeler l'attention des instituteurs sur les *réadmissions* des élèves à la suite de maladies contagieuses. Ici encore, c'est notre ferme opinion, le règlement est en défaut, et devrait considérer le maître comme incompétent et le médecin comme le seul juge. Il serait d'importance capitale que l'instituteur fût en droit d'exiger de l'élève convalescent un certificat attestant que tout péril de contagion a disparu et que le retour de l'enfant ne comporte aucune menace pour la santé de ses camarades. Tant que cette obligation ne sera pas inscrite dans le règlement, on verra d'inévitables erreurs renouveler, au sein du milieu scolaire, une contagion qu'il eût été aisé d'éteindre sur place. En attendant une réforme si nécessaire, le maître devra s'armer d'une extrême circonspection ; il lui sera toujours aisé, avec quelque diplomatie, d'avoir l'avis du médecin de la famille, ou tout au moins, celui des parents. S'il s'agit d'une fièvre éruptive, qu'il n'admette pas le convalescent avant que toute trace d'inflammation ait disparu de la peau. En cas de

coqueluche, qu'il exige que la toux ait complètement cessé. En général, qu'il ne reçoive l'élève guéri que lorsqu'il est déjà, *depuis plusieurs jours*, revenu à la vie normale, au plein air, à ses jeux ordinaires, qu'il n'a plus ni fièvre, ni pâleur, ni faiblesse, et qu'il a repris tous les dehors de la santé.

3. *Propreté.* — C'est là un point trop négligé, et qui pourtant intéresse également la salubrité et la dignité de l'école. Le maître devra procéder fréquemment à une visite minutieuse des enfants, examiner les mains, les oreilles, le cou, la tête et jusqu'aux vêtements. La présence, dans le préau, d'une fontaine à vasque, lui permettra de se montrer exigeant, et d'obliger ses élèves à se laver, à se nettoyer avec soin avant de paraître devant lui. Il devra essayer, non point seulement d'obtenir cette propreté à l'aide d'une sévère discipline, mais encore d'en éveiller chez l'enfant l'amour, nous dirions volontiers le culte : il faut que l'enfant sente que la classe est un lieu de bonne compagnie, où l'on n'est reçu que si l'on y apporte une tenue convenable, des habits propres, un air de décence et de dignité.

4. *Repas.* — C'est généralement dans la pièce dénommée le vestiaire que les enfants des écoles primaires prennent leur repas de midi. Il serait préférable, selon nous, que, chaque fois que cela est possible, la collation eût lieu en plein air, et, les jours de pluie, sous un hangar ouvert, tel que celui dont nous avons parlé plus haut ; le vestiaire, pour peu que les enfants soient nombreux, ne tarde pas à recéler, dans les fentes du plancher, dans les anfractuosités des murailles, des débris alimentaires qui, joints aux émanations des vêtements, vicient l'atmosphère de la pièce. En tout cas, la pièce, quelle qu'elle soit, où ont lieu les repas des élèves, doit être tenue avec une scrupuleuse propreté, balayée et lavée souvent, amplement aérée, et même ventilée, s'il est possible.

Dans les grandes écoles, lorsque la population scolaire est très considérable, une salle spéciale est nécessaire : elle doit être munie de tables et de bancs et constituer un véritable réfectoire.

L'instituteur ne se désintéressera jamais complètement de la surveillance des repas. Il veillera à ce que les enfants le prennent assis plutôt que debout ou en courant, et à ce que les plus forts ne prélèvent rien sur la part des petits. Au besoin, si le choix des mets lui paraît singulier, peu hygiénique, mal approprié à la constitution de l'enfant, il en prendra note pour signaler la lacune aux parents, mais en mettant à cette intervention toute la délicatesse désirable.

5. *Récréations.* — Il est bon que l'instituteur ne renonce jamais à exercer sur les récréations une surveillance discrète, et au besoin à y intervenir de sa personne. De quel prix la récréation est pour l'hygiène, nul ne l'ignore : il est de toute nécessité que les enfants l'utilisent au profit de leurs muscles, qu'ils courent, jouent, s'ébattent librement, sans toutefois s'exposer à des accidents dont le maître serait civilement responsable. Il importe extrêmement de conserver, dans l'enseignement primaire, aux récréations ce caractère de libre épanouissement, d'expansion enfantine et enjouée qu'elles ont, hélas ! perdu dans l'enseignement secondaire ; il importe, en un mot, que les enfants *jouent*. Que l'on ne se figure pas pouvoir impunément remplacer les jeux par des exercices gymnastiques : si les muscles n'y perdent rien, la santé intellectuelle et morale des enfants y perd beaucoup ; c'est supprimer la détente complète de l'esprit, l'activité joyeuse et reposante ; c'est tuer l'enfant dans l'écolier. Nous n'avons pas à insister davantage sur ce point, qui sera développé ailleurs. Nous nous bornons à dire que l'hygiène voit de mauvais œil l'envahissement de la récréation par la gymnastique, ou par l'enseignement professionnel, c'est-à-dire en dernière analyse par des leçons. Il n'y a de récréation hygiénique que celle qui se passe tout entière à jouer. L'enfant ne pourrait que gagner à ce que le maître, loin de le gêner par une discipline trop stricte, se mêlât paternellement à ses ébats pour les diriger. C'est là, on le sait, une pratique familière aux écoles congréganistes, et dont il serait excellent de ne leur point laisser le monopole.

A ce propos, nous répéterons pour les *promenades* ce que nous venons de dire des récréations. La promenade doit être, tout au moins pour ce qui est des écoles de grande ville, un moyen de retremper les enfants dans la pure atmosphère des champs, de leur offrir pour leurs jeux un espace plus large, plus riant et plus salubre que leurs préaux ordinaires. Rien donc n'est plus contraire à l'hygiène bien entendue que de transformer la promenade en excursion scientifique et d'en faire une leçon déguisée.

6. *Gymnastique.* — La loi du 3 janvier 1880 a rendu la gymnastique obligatoire « dans tous les établissements d'instruction publique de garçons ». Depuis deux ans d'immenses efforts ont été faits pour faire passer cette grande et salutaire réforme du domaine administratif dans la pratique, dans les mœurs scolaires. Elle est cependant encore de trop fraîche date, elle est trop en dehors de nos vieux préjugés et de notre longue routine pour que l'on puisse tenir la partie comme définitivement gagnée. Il s'écoulera encore bien du temps avant que les maîtres regardent ce nouveau surcroît de travail, non point comme une besogne inférieure et rebutante, mais bien comme la moitié de leur tâche pédagogique, une moitié non moins importante que l'autre, avant qu'ils en viennent à l'exécuter avec conviction, avec plaisir, avant qu'ils en comprennent le rôle capital et sachent le faire comprendre de leurs élèves. Du reste, pour tout ce qui concerne ce point capital de l'hygiène scolaire, nous renvoyons le lecteur à l'étude spéciale qui lui est consacrée (V. *Gymnastique*, Ire Partie).

7. *Punitions.* — L'hygiène est, sur ce point, d'accord avec la pédagogie moderne : elle proscrit les châtiments matériels, moyen primitif, barbare, servile d'obtenir l'obéissance. Elle n'est point sans défiance à l'égard des punitions écrites, des *pensums* ; elle ne les admet qu'à la condition qu'ils ne soient jamais portés à des dimensions abrutissantes ; il faut qu'ils restent un châtiment sans aller jusqu'à imposer à l'enfant une privation dangereuse de délassement et d'exercice. Rien n'est plus dangereux pour le corps et l'esprit d'un élève que d'être soumis à ce régime des interminables pensums : sa pensée s'y engourdit comme ses muscles ; mieux vaudraient encore les coups et les verges.

Est-ce tout, et l'hygiène de l'écolier tient-elle tout entière dans l'étude des conditions matérielles de sa vie ? Non, sans doute, et, si les maîtres ont puisé dans l'enseignement de l'école normale le véritable esprit pédagogique, s'ils ont, en particulier, une vue profonde du mécanisme intime de la vie, ils savent que l'œuvre hygiénique reste incomplète et boiteuse tant qu'elle se borne aux phénomènes d'ordre physique. Ils ont compris que la vie n'est pas double, ici celle de l'esprit, là celle du corps ; qu'au contraire, elle est *une*, que toutes les parties en sont solidaires, que, si les désordres organiques ont leur contre-coup sur l'intelligence, c'est à charge de revanche ; qu'en un mot les conditions morales ont une influence directe sur le développement physique. Ce n'est point seulement dans un air vivifiant et pur de tout miasme que l'enfant peut puiser une vita-

lité pleine et saine ; il a aussi besoin, pour s'épanouir librement, d'une atmosphère d'autorité calme, d'équité, de bienveillance, de bonne humeur, de fermeté patiente. Il y a, pour tout dire, une hygiène morale, sans laquelle l'autre hygiène perd son prix véritable et reste comme suspendue dans le vide. De celle-là, nous ne dirons rien ici : elle n'est point de notre ressort, parce qu'elle échappe à l'analyse scientifique ; elle est affaire de philosophie intime, de sens pédagogique, de moralité.

[Dr E. Pécaut.]

FIN DU TOME PREMIER DE LA PREMIÈRE PARTIE.